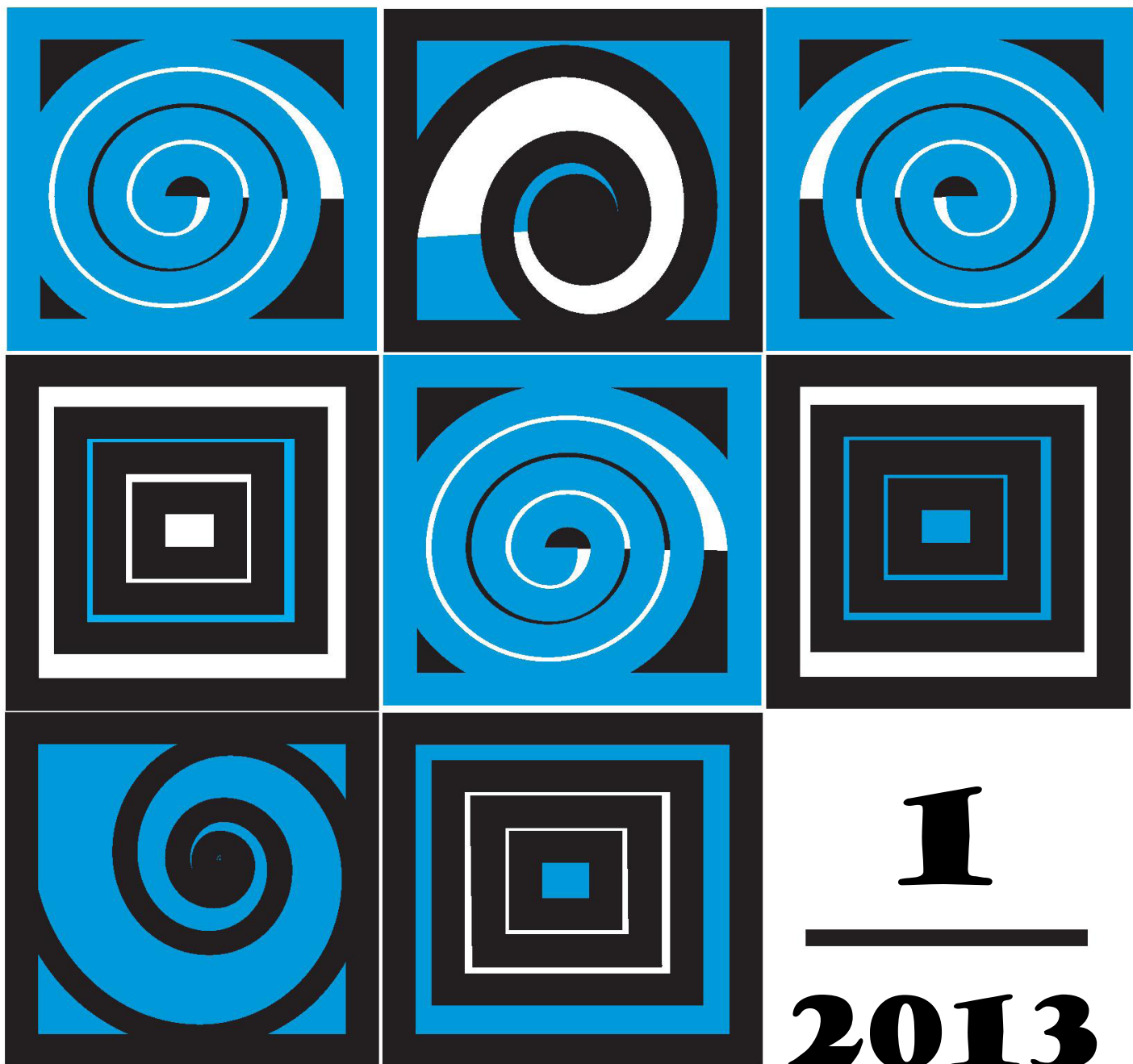


ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLÁDY



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

Obsah:

Výchova a vzdelávanie žiaka

Iveta Bónová
Morfematická a slovotvorná štruktúra
na hodinách slovenského jazyka ...1

Ján Kaliský
Kto som ?, alebo o ľudskej identite
(2. časť) ...3

Renáta Sýkorová
Využitie bádateľskej metódy vo
vyučovaní biológie:
medzinárodný projekt ESTABLISH ...5

Jana Balážová, Viktor Lechta
Stručne na tému inkľúzia verzus
integrácia v edukácii ...8

Gabriela Leskovjanská
Cez hodnoty spoznaj seba
Preventívny program podporujúci seba-
poznatie a harmonizáciu vývinu cez utvrdenie
významu hodnôt v živote žiakov ZŠ ...10

Martin Hibký
Interaktívnosť a didaktické hry vo vyučovaní ...16

Dušan Haško
Prehľad CLIL materiálov pre základné školy ...19

Okienko do praxe

Štefan Pondelík
Skúsenosti s výtvarnými aktivitami zameranými
na výtvarné hry s papierom
Osvedčená pedagogická skúsenosť
edukačnej praxe - výťah ...21

Iveta Thomková
Úlohy na rozvíjanie vyšších úrovní poznávania
u žiakov 1. ročníka ZŠ
Osvedčená pedagogická skúsenosť
edukačnej praxe - výťah ...25

Recenzie a informácie

Lukáš Bordáč
Do pedagogickej knižnice
Testy z nemeckého jazyka s riešeniami
pre stredné školy ...27

Ján Chorvát
Interkultúrne vzdelávanie v cudzích jazykoch
na vysokej škole: metódy a ich reflexia ...28

Miriama Jakubiková
Ukrajinský jazyk pre Slovákov ...28

Martina Šipošová
Reč školy - Studia pedagogika ...30

Predstavujeme

Zuzana Homolová ...31

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

1/2013

Dvojmesačník

Ročník 22

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,
Maroš Dvorský, Mária Ďurčeková,
Mária Onušková, Ivan Pavlov, Renáta Pondelíková,
Milan 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.: 048/4722 905

Fax: 048/4722 933

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

www.mpc-edu.sk

www.rozhlady.pedagog.sk

Vyšlo: 31. mája 2013.

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 stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

MORFEMATICKÁ A SLOVOTVORNÁ ŠTRUKTÚRA NA HODINÁCH SLOVENSKÉHO JAZYKA

Iveta Bónová, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice

Anotácia: Príspevok je určený stredoškolským učiteľom slovenského jazyka pôsobiacim najmä na gymnáziách. Predstavuje návrh expozičnej fázy vyučovacej hodiny pri objasňovaní morfológicko-derivatologickej problematiky, akou je slovtvorba v prepojenosti na morfeatickú štruktúru slova a tvaru.

Kľúčové slová: morféma, morfeatická štruktúra, slovtvorná štruktúra, slovtvorne motivované slovo.

Nejeden slovenčinár po zhladnutí vľajšieho maturitného testu pri úlohe o utváraní vzťahového adjektíva od slova Riman na chvíľu osebe zapochyboval. Je to chyták? Niečia nekompetencia alebo omyl pri formulovaní zadania (nemalo ísť o derivovanie privlastňovacieho prídavného mena alebo o derivovanie vzťahového prídavného mena, ale od slova Rím)?

Ide o problematiku z oblasti slovtvorby, ktorá sa ťažko objasňuje bez previazanosti na morfeatickú štruktúru slov a tvarov. Nazdávame sa, že učitelia v rámci seminárov zo slovenského jazyka a literatúry, rozširujú učivo ŠVP v rámci ŠKVP, si môžu overiť efektívnosť funkčného skĺbenia dvoch spomínaných lingvistických tém s cieľom prehĺbiť systémové jazykové myslenie žiakov. Podat' ich v širších, ale zároveň súvisiacich a sprehľadnených súvislostiach. Ide o problematiku slovtvornej motivácie (odvodené a zložené slová) podanú v prepojenosti na morfeatickú stavbu. T. j. morfológicko-lexikálnu problematiku, na pozadí ktorej možno vysvetliť aj v jazyku pomerne frekventovane vyskytujúce sa fonologické, alternačné procesy. Výber uvedenej témy (najmä s ohľadom na morfeatickú štruktúru) je zvolený vzhľadom na viaceré okolnosti: závažnosť a náročnosť problematiky (nielen pre žiakov) pri jej využívaní v lingvistickej praxi, ale najmä pri rozvíjaní teoretického myslenia a abstraktného uvažovania. Z uvedeného dôvodu chceme poskytnúť pedagógom materiál, ktorý by im pomohol pochopiť a objasňovať viaceré kľúčové miesta slovenskej jazykovedy.

Pri explikácii učiva sa opierame o zaangažovanosť žiakov, snažíme sa o ich participáciu na výklade, pričom využívame viaceré lingvistické poznatky súčasne. Žiak je postupnými krokmi (cielenými cvičeniami) vedený k vyvodzovaniu záverov, nových teoretických poznatkov.

Vychádzajúc z faktu, že morféma, ako najmenšia jazyková jednotka vymedzovaná v priesečníku syntagmatických a paradigmatických vzťahov, je nositeľom komplexného (lexikálneho, slovtvorného, lexikálno-gramatického a gramatického) alebo elementárneho významu (funkcie), zadávame žiakom nasledujúcu úlohu (Sabol, 1984; Sokolová, 1999):

1. Vytvorte nové odvodené a zložené slová od nemotivovaného slova *knih*. Zároveň pozorujte, ktoré slovo je od ktorého bezprostredne utvorené.

[*knih-a* → *kníž-k-a*

→ *knih-ár-0* → *knih-ár-k-a*

→ *knih-ár-sk-y*

→ *knih-ov-ník-0* → *knih-ov-níč-k-a*

→ *kníž-nic-a* → *kníž-níč-k-a*

→ *kníž-níč-n-y*

→ *kníž-n-y* → *kníž-n-e*

→ *kníh-tlač-0* → *kníh-tlač-iar-0* → *kníh-tlač-iar-sk-y*

→ *kníh-tlač-iar-stv-o*

→ *knih-o-moľ-0*

→ *kníh-kup-ec-0* → *kníh-kup-kyň-a*

→ *kníh-kup-ec-k-y* → *kníh-kup-ec-tv-o....*]

Správne podpísané a radené slová poukazujú na smer motivácie a odhaľujú bezprostredný motivant (t. j. slovo, od ktorého sú deriváty alebo kompozitá bezprostredne, prípadne sprostredkovane odvodené).

Teda na margo maturitných testov: slovo Riman, rovnako ako vzťahové prídavné meno rímsky, je odvodené od identického slova – Rím, teda nenásleduje v slovtvornom reťazci po slove Riman, ale po slove Rím (Rím → rímsky).

Na pozadí takto vytvoreného slovtvorného hniezda sa dá okrem iného vysvetliť aj podstata alternačných fonologických procesov: *kníž-* je fonologicky podmienenou realizáciou koreňovej morfémy *knih-*, pričom alternačná zmena h/z je spôsobená významovým okolím, rovnako ako aj i/í pri utvorení zloženého slova kníhtlač od slova kniha.

Následnými otázkami vyplývajúcimi z utvoreného slovtvorného hniezda sa snažíme spolu so študentmi vymedziť morfeatické hranice a identifikovať významy jednotlivých segmentov.

2. Ktorá časť slova je spoločná pre všetky utvorené jednotky a aký má význam (lexikálny, slovtvorný, gramatický)?

[*kníh-/ kníž-* má lexikálny význam a jeho nositeľom je koreňová morféma]

3. Aký slovtvorný spôsob a slovtvorné postupy sme uplatnili pri tvorení uvedených slov a podľa čoho ste to určili?

[na základe prítomnosti jednej, resp. dvoch koreňových morfém ide o odvodzovanie (deriváciu) alebo o skladanie (kompozíciu)]

4. Od nemotivovaného východiskového slova *knih* sme odvodili nové jednotky. Nájdite všetky jednotky so slovtvorným významom, pomocou ktorých sme odvodzovali – derivovali nové slová.

[-k-; -ár-k-; -ár-sk-; -ov-ník- ide o derivačné morfémy]

5. Vyskloňujte podstatné meno *knih*. Povedzte, podľa ktorej časti slova dokážete určiť gramatické kategórie (rod, číslo a pád). Aký význam majú uvedené jednotky?

[knih-*a*, -*y*, -*e*, -*u*, -*e*, -*ou*; knih-*y*, -*o*, -*ám*, -*y*, -*ách*, -*ami* – ide o pádové prípony, teda morfémy s gramatickým významom]

Na tomto mieste však potrebujeme žiakom pripomenúť, že nielen pádové prípony pri skloňovaní, ale aj osobné prípony pri časovaní majú gramatický význam. Vyjadrujú vzťahy (relácie) medzi slovami, preto sa nazývajú relačné morfémy. Gramatický význam majú aj tzv. formové a kongruenčné morfémy; formové sa zvyčajne vymedzujú pri neurčitých slovesných tvaroch a „formujú“ (spoluutvárajú) slovesný tvar.

6. Pokúste sa ich v nasledujúcej vete určiť:

Študentka, opierajúc sa o doterajšie poznatky, začala čítať knihu.

[-*úc* (prechodník), -*l*- (slovesný tvar v préterite), -*ť* (infinitív)]

Pri identifikovaní a charakteristike kongruenčných morfémy odporúčame vychádzať z pojmu kongruencia (zhoda). Teda uvedená morféma má vyjadrovať zhodu s nadradených slovom v určovacom sklade alebo zhodu medzi podmetom a prísudkom v prísudzovacom sklade.

7. Ktorá morféma s gramatickým významom vyjadruje v uvedenej vete zhodu (kongruenciu)?

[*Študentka* začal-*a*.]

Pri sumarizovaní všetkých typov morfémy s komplexným významom je potrebné ešte doplniť, že existujú segmenty, ktoré čiastočne obmieňajú lexikálny a gramatický význam, vyjadrujú inú intenzitu tej istej vlastnosti. Pri slovesách menia priebeh, resp. trvanie slovesného deja alebo ho negujú.

8. Zhodným prívlastkom vyjadreným prídavným menom v 3. stupni rozvíte podmet v predchádzajúcej vete. Všimnite si, ktoré prvky utvárajú 3. stupeň prídavného mena a akým spôsobom menia význam slova.

[*Naj-úspeš-n-ej-š-ia* študentka... ide o rozloženú modifikačnú morfému]

9. V uvedených prípadoch hľadajte tie morfémy, ktoré „modifikujú“ (obmieňajú) priebeh slovesného deja: *kupovať* (porovnaj kúpiť), *prebaľovať* (porovnaj prebaľiť), *kopnúť* (porovnaj kopať), *urobiť* (porovnaj robiť), *natrúsiť* (porovnaj trúsiť).

[*kup-ov-ať*, *prebaľ-ov-ať*, *kop-n-úť*, *u-robiť*, *na-trúsiť*]

10. Všimajte si pozíciu modifikačných morfémy. Ktoré prípady by ste označili za prefixálne a ktoré za sufixálne?

[predponové: *u-robiť*, *na-trúsiť*; príponové: *kup-ov-ať*, *prebaľ-ov-ať*, *kop-n-úť* – vyznačenými segmentmi sa mení slovesný vid]

11. Pokúste sa vysvetliť, prečo „záporová“ morféma *ne-* nemôže byť v uvedených slovách *nezakazovať*, *nečítať*,

neprispievať, *nepovedať*, *nemyslieť* derivačnou morfémy?

[„záporová“ morféma nemení význam slova, netvorí sa pomocou nej nové slovo, iba sa lexikálne modifikuje, obmieňa]

Pri opätovnom kompletizovaní treba zdôrazniť, že nie všetky najmenšie časti slov a tvarov – morfémy – sú nositeľmi komplexného významu (lexikálny, slovotvorný, gramatický, lexikálno-gramatický). Existujú funkčne využívané prvky s elementárnym významom, tzv. submorfémy (Sokolová a et al., 1999).

12. Akú funkciu plnia vyznačené segmenty v uvedených slovách: *zem-e-trasenie*, *krk-o-lomný*, *dobr-o-pis*, *vták-o-pysk*, *mal-o-mestský*, *jež-i-baba*?

[ide o spájanie dvoch koreňových morfémy v zložených slovách]

13. V prítomnom čase vyčasuňte slovesá *chytiť*, *písať*, *vidieť* a *čítať*. Pozorujte, aký segment sa nachádza medzi koreňovou a gramatickou morfémy.

<i>chyt-i-ť</i> :	<i>chyt-í-m</i>	<i>chyt-í-me</i>
	<i>chyt-í-š</i>	<i>chyt-í-te</i>
	<i>chyt-í-0</i>	<i>chyt-0-ia</i>
<i>pís-a-ť</i> :	<i>píš-e-m</i>	<i>píš-e-me</i>
	<i>píš-e-š</i>	<i>píš-e-te</i>
	<i>píš-e-0</i>	<i>píš-0-u</i>

[ide o samohláskový segment -*i*-, -*e*-, -*a*... – tematickú submorfému, ktorá sa vyčleňuje v 5 slovesných tvaroch a ich kombinácia zaraďuje sloveso k príslušnému časovaciemu typu (*chyt-í-m*, *chyt-0-ia*, *chyt-i-l*, *chyt-e-n-ý*, *chyt-i-ť*)]

14. V uvedených slovách *záhradka*, *učiteľka*, *zasielateľský*, *vrabček*, *riešiteľ*, *mäsiar*, *rybník*, *krôčik*, *viditeľný*, *rozprávač*, *nečitateľný*, *lietadlo*, *pestovateľstvo* vymedzte tematickú submorfému. Dá sa vyčleniť vo všetkých uvedených slovách? Od akého slovného druhu sú odvodené slová, v ktorých ste určili tematickú submorfému?

[*zá-hrad-k-a*, *uč-i-teľ-k-a*, *za-siel-a-teľ-sk-ý*, *rieš-i-teľ-0*, *vid-i-teľ-n-ý*, *roz-práv-a-č*, *ne-čit-a-teľ-n-ý*, *liet-a-dl-o*, *pestov-a-teľ-stv-o* – tematické submorfémy sú vyčleňované pri slovesách a pri ich odvodeninách].

Vychádzajúc z príkladov a výkladu možno definovať morfému, sumarizovať významy a funkcie vyčlenených segmentov. Rovnako možno poukázať na vzťah viacernej minimálnej morfematickej a dvojčlennej slovo tvornej štruktúry slova:

čit-a-teľ-0 ↔ *číta – teľ*,

rím-sk-y ↔ *rím – sky*, a tak posunúť študentov so záujmom o jazyk a jazykovedu v uvažovaní ďalej.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ONDRUŠ, Š., SABOL, J. *Úvod do štúdia jazykov*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 332 s.

SOKOLOVÁ, M., MOŠKO, G., ŠIMON, F., BENKO, V. *Morfematický slovník slovenčiny*. Prešov : Náuka, 1999. 531 s. ISBN 80-968202-1-4

Summary: The article is written for secondary school teachers of Slovak language, especially those who teach at grammar schools. The author introduces a proposal for exposition when explaining morphological-derivatological issue, like word-formation connected with morphemic structure of a word and a form.

KTO SOM?, ALEBO O ĽUDSKEJ IDENTITE (2. ČASŤ) (FILOZOFICKY K VYBRANÝM POJMOM Z ETICKEJ VÝCHOVY)

Ján Kaliský, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Článok uvádza filozofické východiská pri pýtani sa na ľudskú podstatu, otázku „Kto som?“ zasadzuje do širšieho rámca filozofickej antropológie a transformuje ju na otázku „Čo je človek?“. Môže byť vhodným materiálom pre učiteľa etickej výchovy, ktorý sa so svojimi žiakmi v rôznych diskusiách neraz snaží zodpovedať otázku, prečo sa človek správa tak, ako sa správa.

Kľúčové slová: ľudská identita, kto som, čo je človek, poznanie seba, etická výchova

Úvod

Článok nadväzuje na svoju prvú časť, ktorá bola publikovaná v Pedagogických rozhľadoch č. 5/2012. V ňom sme pýtanie sa na ľudskú identitu založili na hľadaní podstaty človeka a tú sme chceli vyjadriť v podobe definície. Pomohli nám v tom mnohé špeciálne antropológie, no najviac antropológia filozofická. Výrok, že „človek je občanom dvoch svetov“ sme priradili dualistickej filozofii I. Kanta, ktorý situoval človeka do dvoch svetov; myslel ním svet javov a prísneho determinizmu a svet transcendentný, ktorý abstrahuje od zmyslového sveta a ústi v mravnom svete. Pobývajú v dvoch svetoch sa následne v človeku spájajú protiklady: nekonečnosť a konečnosť, časovosť a večnosť, sloboda a nutnosť.

Biologické vedy 19. storočia pomenovali človeka „homo sapiens“; táto biologická druhová klasifikácia odkazuje na rozvinutú rozumnosť, ktorá je pripisovaná na základe najväčšieho obsahu lebky zo všetkých antropoidov. V prvej časti článku sme tiež zdôraznili, že ľudskú výnimočnosť nemôžeme jednoznačne založiť na inteligencii človeka, nakoľko je oprávnený argument, že inteligentné sú aj všetky ostatné dnes žijúce živočíchy, nakoľko sa dokázali adaptovať, teda úspešne riešiť zmenené podmienky životného prostredia (tie neinteligentné vyhynuli). Inteligenciu chápeme ako úspešné/správne riešenie nových životných problémov. (Kaliská 2011) Nedostatočnosť rozumnosti ako výhradného ľudského antropína nás vedie k cieľu tohto článku, v ktorom chceme uviesť ďalšie významné vlastnosti/charakteristiky človeka, ktoré pravidelne nachádzame vo filozofickej literatúre, v nádeji, že nájdeme postačujúce antropínium, ktoré zaujme pozíciu druhového znaku v hľadanej definícii človeka.

Človek je ...

... „**homo faber**“, teda „**vyrábajúci**“. Akcent je položený na ľudskej nespokojnosti so svojim životným prostredím, do ktorého sa človek rodí, následne si ho chce/musí pretvoriť, vyrobiť. Táto tzv. *ofenzívna stratégia* prežitia človeku život uľahčila a predĺžila (je diskutabilné, či to platí aj dnes). Následne samo vyrábanie sa človeku môže stať zmyslom existencie. Podobne sa vyjadrujeme, ak povieme, že pre človeka je typická „čínorodosť“.

... **prírodnou bytosťou – živočíchom**. Že človek je prírodná bytosť, je biologizujúci prístup, prípadne vyjadrenie tých naturalistických filozofov, ktorí akcentujú evolučný pôvod a evolučnú spriaznenosť človeka s inými živočíchmi. Jedným z posledných, ale

najsilnejších, argumentov tejto definície boli výsledky výskumu ľudského genómu, ktoré preukazujú 98,7 percentnú spriaznenosť so šimpanzom. U J. Meekera (podľa H. Librovej) dokonca čítame, že „Ľudia nie sú podobní zvieratám, oni sú zvieratá...“. Avšak S. Freud by pokračoval, že „človek je ten, kto dokáže potlačiť svoje pudy“ – tým človeka opäť filtruje od zvierat. Je otázne, nakoľko umelá/neprirodzená je celá emocionálna gramotnosť, ktorej sa človek v procese enkulturácie učí. ... „**obrazom božím**“. Táto kresťanská formulácia odkazuje na náboženský pôvod človeka a Boha ako jeho otca. Tak ako je dieťa podobné rodičom, analogicky je aj človek podobný Bohu. Vychádza z biblického tvrdenia „na svoj obraz ho stvoril“. Boh vdýchol človeku dušu, tá je božskou časťou v človeku.

... „**pánom prírody**“. Chápanie človeka ako pána prírody je antropocentrické vyjadrenie. Ono je stopovateľné aj v kresťanskom náboženstve (keďže človek je situovaný ako vrchol stvoreného bytia) a následne vyjadrené na počiatkoch novovekej filozofie (napríklad u R. Descarta), keď rozvinutím novodobej vedy človek získava výrazné schopnosti na poznávanie sveta a jeho reálne ovplyvňovanie. Človek zrazu mohol realizovať svoje plány s prírodou (myslí sa prírodné prostredie v rámci našej planéty). Avšak vyjadril to už antický filozof Protagoras v slávnom výroku: „Mierou všetkých vecí je človek, jestvujúcich že sú, nejestvujúcich, že nie sú.“

... „**svetom v malom**“ (Demokritos) – často označovaný ako mikrokozmos. Ide o vyjadrenie paralely voči kozmu, ktorého súčasťou je človek práve pre schopnosť jeho „zrkadlenia“. V ľudskej mysli celý kozmos nachádza svoje druhé vyjadrenie. Metaforicky tiež možno povedať, že ľudské tváre sa „črtajú“ v obrazoch súhvezdí a hviezdny prach sa nachádza v ľudskom tele. V oboch platia tie isté fyzikálne a chemické princípy.

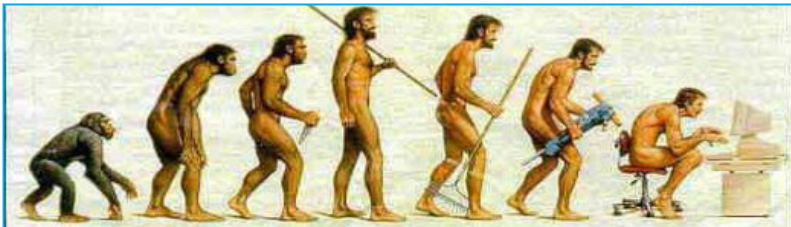
... „**strojom**“. Takto sa vyjadril francúzsky osvietený filozof a lekár La Mettrie v knihe rovnomenného názvu „Človek stroj“ a akcentoval tým zložitú vnútornú orgánovú stavbu ľudského tela, ktorého časti (orgány) sú tak funkčne poprepájané do jednotného systému, ako ozubené kolieska v hodinovom stroji. Ako vieme vymeniť zodraté koliesko, tak transplantujeme aj ľudskú pečeň. Takto to môže fungovať vo fyzikálnej rovine nášho organizmu, ale otázkou je, či je to transponovateľné aj do roviny duševnej. Ale takéto naturalistické chápanie človeka znemožňuje slobodnú voľbu ľudského konania a zavádza absolútny kauzálny determinizmus.

... „**bytosťou odsúdenou k slobode**“. A následne bude „**tým, čo zo seba urobí**“. Oba výroky patria francúzskemu

filozofovi J. P. Sartrovi, ktorými zvýraznil práve ľudskú možnosť voľby. Možnosť voľby má len bytosť slobodná a čím širší rádius voľby má, tým je slobodnejšia. Emancipujeme sa v procese nášho rozvoja, následne neprestajne (od rána do večera) robíme tisíce rozhodnutí. Sartre však ľudskú slobodu absolutizuje, keďže hovorí, že v každej situácii sme slobodní. Ústí to do trojitého paradoxu slobody:

1. jednak nezvolím si, či vôbec budem (či sa narodím), toto kardinálne rozhodnutie mi nepatrí;
2. ďalej neslobodný som, ak volím „musím“ (ak som „odsúdený“ (k slobode), tak logicky, z obsahu slova vyplýva, že som neslobodný);
3. a napokon, ak sa budem správať absolútne slobodne (stačí nepodriaďiť sa svetelnej križovatke), tak rýchlo nebudem slobodný vôbec, lebo umriem (iba ak by sme metaforicky povedali, že smrť oslobodzuje).

... „**nedokonalou bytosťou**“. Človek je nedovyvinutý, je nedostatkovou bytosťou, ak ho porovnáваме s kvalitou zmyslových výkonov rôznych zvierat. Nie je tak dobre vybavený pre svoje životné prostredie ako zviera. Preto A. Gehlen pre človeka používa aj výraz „menejcenná bytosť“. Rodí sa slabý a (na rozdiel od zvierat) potrebuje dlhú starostlivosť. Človek sa nerodí so svojou „instrumentalitou“, napríklad jeho nohy nie sú nohami hneď od začiatku (ako napríklad u koňa) ale potrebuje rok, aby začal chodiť; taktiež hneď ostro nevidí, ani hneď plne nepoužíva ruky.



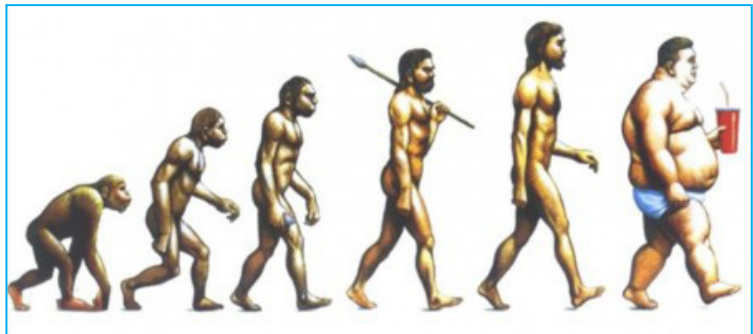
Obrázok: Cesta od stavu, keď sme boli uspôsobení pre prostredie, do ktorého sme sa narodili, do stavu, keď ...
(zdroj <http://www.ucebnice-dejepisu.ic.cz/0001-vznik-a-vyvoj-cloveka.php>)

... „**bytosťou otvorenou svetu**“. M. Scheler s touto charakteristikou človeka nadviazal na A. Gehlera, keďže je človek v porovnaní so zvieratami taký nešpecializovaný, musí sa stať „homo faber“ – človek pracujúci-vyrábajúci – aby si vytvoril možnosti svojho bytia. Dalo by sa povedať, že do neho vstupujúci svet ho bude formovať podľa toho, čo bude potrebovať. A platí to aj opačne: pre človeka je svet „otvorený“, lebo čokoľvek môže urobiť predmetom svojho záujmu.

... **bytosťou autentickou, subjektivistickou**. Akcent na autenticitu a subjektivitu nášho konania pochádza od tých psychologov ale aj (napríklad existenciálnych) filozofov a následne želaní pedagógov, ktorí akcentujú, že v našom bytí ide práve o toto bytie, aké bude. A má byť „moje“, teda mne verné, autentické. Toto vie rozlíšiť človek, ktorý vie, že je subjektom a cieľom, nie objektom a prostriedkom. Konštituuje sa ako subjekt voči iným ľudským subjektom a svetu objektov. Taká bytosť je sebavedomá, má vedomie seba, ktoré

odlišuje od iných predmetov. Tu niekde sa rodí ľudská jedinečnosť.

... „**homo consumer**“. Toto je výraz súčasného francúzskeho sociológa a filozofa G. Lipovetského. Je to označenie postmoderného západného človeka, ktorému je neustále imprintované, že šťastný bude až vtedy, ak bude dostatočne veľa spotrebovať, lebo bohatstvo je merané neustálym a čo najvyšším rastom hrubého domáceho produktu. Isteže je to zvrátená predstava, avšak mnohí ľudia dnešnej západnej spoločnosti jej, zdá sa, podľahli. Ideme sa „ukonzumovať“. Analógia pre takéto správanie v riši zvierat neexistuje, zviera neumiera na nadváhu, ani nemá luxusné potreby.



Obrázok: Cesta od stavu, keď nám stačilo málo do stavu, keď ...
(zdroj <http://zelenepotraviny1.webnode.cz/album/fotogalerie-fotogalerie/vyvoj-cloveka-jpg/>)

... „**balíčkom úloh**“. Vedomosť o úlohách a povinnostiach je typicky ľudskou vlastnosťou, vyjadruje, že, na rozdiel od zvierat, ktoré pudovo musí, človek nemusí, ale „mal by“; teda má povinnosť. Rôzne roly, ktoré človek zaujíma (množiac sa v procese integrácie do spoločnosti), mu predpisujú rôzne súbory alebo kódexy povinností. Dilema nastáva v okamihu, keď si normy dvoch rôznych kódexov protirečia, alebo sa navzájom

vylučujú (ako rodič by som sa mal cez víkend venovať rodine, ale zamestnávateľ ma povolal do práce). Kvôli neschopnosti riešiť takéto morálne dilemy a rozpory môžu v krajných prípadoch vzniknúť psychické poruchy. Môžeme to vyjadriť aj nietscheovsky, že človek je „**zvieratom, ktoré môže sľúbiť**“. Pravdepodobne je človek jediným živočíšnym druhom, ktorý sa stavia pred takýto druh povinnosti (a následne nesplnenie sľubu chápe ako zlo).

... **bytosťou súcitnou**. Takéto vyjadrenie akcentuje ľudskú schopnosť prejavíť súcit, spolupatričnosť, empatiu. Súcit hraničí s pozitívnym prijatím druhého. Hlavným argumentom by mohlo byť, že zviera sa správa pudovo, je „žitá“ prírodou, a preto súcit môže vytesniť, ak ide o jeho potreby, tak ich bezprostredne realizuje. Ak je napríklad tiger hladný, uloví slabú/chorú/zostarнутú/novorodenú antilopu. Človek s rozvinutým súcitom koná presne opačne. Na chorého/slabého/mladáho/starého berie zvláštny ohľad. Dokonca to vie preniesť aj do vzťahu voči zvieratám; nebude strieľať mláďa, prípadne ani jeho matku, dokonca nemusí zabíjať zvieratá vôbec (alebo len

minimálne) a stravovať sa výlučne rastlinne. Jeho motív pramení v súcite voči trpiacemu (aké podstupuje napríklad zvieratá v zajatí). Etológovia nachádzajú medzi zvieratami dva druhy altruizmu: voči blízkym príbuzným (nepotizmus) a recipročný altruizmus. Avšak len človek rozvinul medzidruhový altruizmus, ktorého najčistejšia forma pramení práve v súcite.

Záver

Listujúc dejinami myslenia by sme objavovali ďalšie a ďalšie charakteristiky, preskúšavajúc ich diverzifikačnú a klasifikačnú silu by sme aj zistili, že niektoré definície sú príliš široké a zahŕňajú aj zvieratá (napríklad, že je „strojom“) a niektoré príliš úzke (napríklad imperatív „konzumovať“ prírodné národy nepocitujú). Natíska sa otázka, prečo je možná taká nejednoznačnosť a rôznorodosť, ak chceme všeobecne odpovedať na otázku „čo je človek“. Príčinou môže byť ľudská nešpecifickosť a následná sloboda, ktorá umožňuje, že mnohokrát sa chce ľudská mláďa od rodičov a volí novú cestu/štyl/spôsob. Z tejto subjektivity sa rodí ľudská **jedinečnosť**, no a jedinečnosť sa vzpiera akejkoľvek všeobecnej definícii.

No neboli by sme féroví, ak by sme sa predsa nepokúsili o, aspoň pracovnú, definíciu človeka. Jej návrh by mohol znieť: **Človek je cicavec (ešte lepšie člen primátov), ktorý vytvára kultúru a principiálne má (alebo mal) schopnosť rozvinúť myslenie, súcitiť, slobodu, zodpovednosť a má schopnosť interpretovať zmysel svojho života.**

Rodový pojem vylúčil všetky necicavce (alebo neprimáty) a špecifický pojem nemohol byť len jeden,

aby definícia nebola príliš široká (a prizvala aj psy alebo šimpanzy). Iste vystavujeme sa teraz riziku príliškej definície, nakoľko sme použili viacero špecifických znakov. Toto riziko má eliminovať naznačená principiálna potencialita, lebo si uvedomujeme, že novorodenec, človek v kóme alebo jednotlivec s ťažkým mentálnym postihom by podľa našej definície nebol človekom. Niektorí tú potencialitu ešte len využijú, niektorí ju už využili. Ale je tu ešte stále riziko, že sa naša definícia nebude vzťahovať na jednotlivca s ťažkým mentálnym postihom, ak sa s takým narodí. Vtedy by nám snád' neostalo už nič iné, ako siahnúť po výsledkoch súčasnej genetiky a definovať človeka (ako to robia biológovia alebo kriminalisti) vzhľadom na jeho genóm. Naš najbližší príbuzný (šimpanz) sa v štruktúre svojho genómu odlišuje (len/až) v 1,3 percentách.

Učiteľ etickej výchovy má možnosť diskutovať skúmanú problematiku vo viacerých ročníkoch; či už je to v tematickom celku „objavenie vlastnej jedinečnosti a identity“ (7. ročník ZŠ), alebo v téme „byť sám sebou“ (7. ročník ZŠ), alebo v téme „dôstojnosť ľudskej osoby“ (1. roč. SŠ). Osobne uprednostňujem vytvorenie tzv. *hľadajúceho spoločenstva* a použitie Lipmanovej metódy vedenia filozofickej diskusie. V nej sa deti učia myslieť samostatne (tvorivo, kriticky a angažovane), ale spolu a v dialógu s ostatnými. Spoločne skúmajú filozofické a etické otázky; zakúšajú demokraciu, učia sa tolerancii a občianskej zodpovednosti. (Viac o realizácii tejto didaktickej metódy: P. Bauman 2008, G. Šarníková 2012, J. Kaliský, 2012.)

Poznámka: Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BAUMAN, P., CVACH, R. Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*. České Budějovice: JU, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2008, s. 131–145. ISBN 978-80-7394-113-0
- KALISKÁ, L. *Úspěšná inteligence a možnosti její rozvíjení v škole*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0309-1
- KALISKÝ, J. Kto som?, alebo o ľudskej identite (I. časť). In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2012, roč. 21, č. 5.
- KALISKÝ, J. Filozofické myslenie na hodinách etickej výchovy. In *Múzy v škole*. ISSN 1335-1605, 2012, č. 3-4.
- LIBROVÁ, H. *Pestří a zelení*. Brno: Veronica a Hnutí duha, 1994. ISBN 80-85368-18-8
- ŠARNÍKOVÁ G. Koncepcia filozofia pre deti. In AKIMJAK, A. (zost.). *Týždeň vedy a umenia na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku*. Ružomberok: Verbum, 2012. ISBN 978-80-8084-829-3

Summary: The article presents philosophical sources while asking about human nature. Question „Who am I?“ is set into wider frame of philosophical anthropology and is transformed into the question „What is man?“. It can be a suitable material for ethics teachers who try to find out in discussions with students why man behaves the way he/she behaves.

VYUŽITIE BÁDATEĽSKEJ METÓDY VO VYUČOVANÍ BIOLÓGIE MEDZINÁRODNÝ PROJEKT ESTABLISH

Renáta Sýkorová, Základná škola, Družstevná pri Hornáde

Anotácia: Príspevok je venovaný medzinárodnému projektu ESTABLISH, ktorý spracúva problematiku objaviteľských metód v predmetoch fyzika, chémia a biológia. Konkrétna ukážka na tému darcovstvo krvi je spracovaná v štruktúre úlohy, výstupy a aktivity. Jedna z aktivít je predstavená podrobnejšie.

Kľúčové slová: objaviteľské metódy, aktivity žiakov, úlohy, výstupy, ciele, krv.

V príspevku predstavujem výsledky riešenia medzinárodného projektu ESTABLISH. do ktorého je zapojených niekoľko krajín EÚ: Cyprus, Írsko, Holandsko,

Česká republika, Švédsko, Poľsko, Estónsko, Malta, Slovensko, Nemecko, Taliansko. Projekt je určený pre žiakov vo veku 12 až 18 rokov. Je do neho zapojených

60 partnerov z 11 európskych krajín a jeho trvanie je naplánované na štyri roky. V rámci riešenia tohto projektu je snahou UPJŠ v Košiciach napomôcť efektívnemu využívaniu objaviteľských vyučovacích metód vo výučbe fyziky, chémie a biológie.

Pracovníci projektu vypracovali pracovný balík Darcovstvo krvi pre učiteľov biológie. Cieľom je uviesť výučbové materiály do širšieho praktického využívania v podmienkach slovenských škôl. Hlavným cieľom projektu je motivovať žiakov, aby sa stali aktívnymi pomocou bádateľských metód. V procese skúmania majú žiaci možnosť objavovať, experimentovať, konštruovať modely, formulovať hypotézy, vysvetliť, plánovať, realizovať. V školskom roku 2011/2012 sa do overovania jednotky Darcovstvo krvi zapojilo 18 základných a stredných škôl.

Vyučovacia jednotka Darcovstvo krvi je o vlastnostiach krvi, o jej darovaní a o podmienkach, ktoré musia

byť zabezpečené, aby transfúzia neohrozila život pacienta. Študenti dostávajú príležitosť samostatne vyhľadávať informácie, spracovať a prezentovať ich, pracovať v tíme a vžiť sa do role rôznych odborníkov. Zoznámia sa s pomôckami, ktoré sú potrebné na odber a uskladnenie krvi. Plánujú a realizujú pozorovanie, bádajú.

- opísať zloženie krvi,
- vysvetliť podstatu krvných skupín, prečo nesmieme podať pacientovi akúkoľvek krv,
- vysvetliť na príklade ako sa krvné skupiny určujú,
- vysvetliť na príklade ako sa krvné skupiny dedia,
- zistiť, kto krv potrebuje a kto ju môže darovať,
- modelovať sedimentáciu,
- pripraviť a realizovať vystúpenie pred spolužiakmi na „vedeckej konferencii“ a diskutovať s nimi o prednesenom príspevku,
- uvažovať o význame darcovstva krvi, formou didaktickej hry pripraviť na túto tému televízny rozhovor a článok do časopisu,
- v prípade študentov stredných škôl, ktorí spĺňajú podmienky darcovstva (vek, zdravotný stav) sa stáva, že po odučení témy idú krv dobrovoľne darovať.

Tabuľka: Zoznam aktivít

Aktivita	Predmet	Tematické okruhy v osnovách
1. Výzva k darovaniu krvi	Biológia	Darca krvi
2. Hľadanie informácií	Biológia, Technológia	
3. Študijná návšteva transfúznej stanice	Biológia, Fyzika, Chémia Technológia	Transfúzia Využitie polymérov
4. Oddelenie zložiek krvi	Biológia, Fyzika, Technológia	Zloženie krvi Gravitácia Odstredivá sila
5. Vedecká konferencia	Biológia	
6. Interview	Biológia	
7. Určenie krvnej skupiny	Biológia	Krvné skupiny
8. Je otcom Pavol?	Biológia	Dedičnosť krvných skupín
9. Krv ako dopravca	Biológia, Chémia	Funkcie krvi
10. Krv ako ochranka	Biológia	Funkcie krvi
11. Uskladnenie krvi	Biológia, Chémia, Fyzika	Využitie polymérov, Kryštály
12. Je možné vyrobiť umelú krv?	Biológia, Chémia, Technológia	

Úlohy

Ústrednou témou práce sú vlastnosti ľudskej krvi a jej darcovstvo. Študenti rozvíjajú svoje poznatky o ľudskej biológii a technológiách, ktoré pomáhajú riešiť situácie pri ohrození života stratou alebo ochorením krvi.

- Skúmajú fakty o krvi a darcovstve z rôznych aspektov.
- Prichádzajú do kontaktu s pracovníkom trans-fúznej stanice.
- Zoznámia sa s pomôckami pre zdravotníctvo, ktoré sa pri darovaní, uskladnení a transfúzii používajú.
- Pracujú ako tím vo variabilných skupinách, cvičia sa v komunikácii a vystupovaní.
- Podávajú získané informácie o krvi a jej darovaní iným.
- Modelujú a spoznávajú vlastnosti krvi.

Výstupy

Žiaci a študenti sa počas vyučovacej jednotky majú možnosť naučiť:

- klásť otázky o krvi, na ktoré možno odpovedať na základe bádania,
- zistiť aké pomôcky sa používajú pri manipulácii s krvou v zdravotníctve, kde a ako sa vyrábajú a prečo musia byť sterilné,

Zameranie aktivít

Aktivita 1 má navodiť tému a vyvolať potrebu bádať po ďalších informáciách. Aktivita 2 spočíva najprv v samostatnej práci žiakov, potom má skupina žiakov pracovať spoločne a nájdené informácie spracovať do jedného výstupu. Táto aktivita je prípravou na aktivity 3 – 5.

Aktivita 3 - študijná návšteva transfúznej stanice má študentov motivovať, aby uvažovali o tom, ako pomôcky fungujú a aké vlastnosti musia mať materiály, z ktorých sú vyrobené pomôcky na odber a uskladňovanie krvi. Na základnej škole môžeme nahradiť návštevu transfúznej stanice pozvaním odborníka, ktorý prezentuje prácu pri odbere a spracovaní krvi.

Aktivita 4 dáva študentom možnosť vymyslieť model na simuláciu oddelenia jednotlivých zložiek krvi, tak ako to videli na transfúznej stanici (prípadne na videu, na fotografiách).

Aktivita 5 a 6 je založená na tom, že študenti už aktivitami 1 - 3 získali o krvi dostatok informácií, ktoré môžu prezentovať ostatným. Tieto aktivity nie sú o bádani vo vedeckom slova zmysle. Ide o syntézu poznatkov a ich interpretáciu, pomáhajú porozumieť súvislostiam. Študenti objavujú informácie, ktoré získali predtým ich spolužiaci.

Aktivita 7 je založená buď na situačnej interaktívnej animovanej hre, alebo na skutočnom určovaní krvných skupín. Nie v každej krajine je dovolené manipulovať v škole so skutočnou krvou, preto má táto aktivita dve alternatívy. V oboch verziách majú študenti možnosť skúsenosťou získať poznatok, čo sa stane, ak sa zmiešajú nekompatibilné krvné skupiny a prečo sa tak deje.

Aktivita 8 je o dedičnosti krvných skupín. Žiaci modelujú zo zápaliek, ako sa dedia krvné skupiny. Na internete môžu nájsť kalkulačky, kde môžu simulovať, aké krvné skupiny môžu deti zdediť od svojich rodičov a aplikovať princípy dedičnosti na príklade sporu o otcovstvo.

Aktivita 9 a 10 upresňuje a zhrňuje informácie o fyziológii krvi a žiaci hľadajú odpovede na vlastné otázky, ktoré sa vyskytli v súvislosti s transfúziou a vedeckou konferenciou.

Aktivita 11 a 12 poskytujú možnosť reflexie témy a uvažovania o budúcnosti v súvislosti s možnosťami rozvoja technológií.

Ukážka aktivity 8 - Je otcom Pavol?

Vzdelávací cieľ: Študenti by mali vedieť vysvetliť zákonitosť dedičnosti krvných skupín. Mali by vedieť zdôvodniť vzťah medzi krvnými skupinami a prítomnosťou antigénov a ich protilátok, ako aj spôsob ich denenia.

Krvná skupina sa dedí od obidvoch rodičov. Každý človek má dve alely génu krvnej skupiny. Jedna je od otca, druhá od matky, ale iba jednu z nich náhodne odovzdá svojmu potomkovi. Preto môžu mať súrodenci rôznu krvnú skupinu a krvná skupina detí sa môže, ale nemusí, zhodovať s krvnou skupinou matky alebo otca.

Materiál: na internete sa nachádzajú kalkulačky na zisťovanie možnej krvnej skupiny dieťaťa, keď poznáme krvnú skupinu rodičov. Napríklad: <http://primar.sme.sk/kalkulacky/krvna-skupina-dieta.php>; zápalky 2 farieb

Námet na postup: Povedzte študentom, aby si otvorili kalkulačku a skúsili simulovať nejaké príklady. Potom sa opýtajte, či vedia vysvetliť, ako súvisí dedičnosť krvných skupín s tým, čo o nich doteraz zistili v súvislosti s transfúziou.

Požiadame študentov, aby namodelovali gény krvných skupín pomocou zápaliek:

prítomný antigén A – červená hlavička,
prítomný antigén B – modrá hlavička,
žiadny antigén – odlomená hlavička

Každý gén sa skladá z dvoch zápaliek – častí génu (nazývame ich alely). Jedna pochádza od matky, druhá od otca. V prípade krvných skupín sa spoločne prejaví obe alely a výsledkom je krvná skupina A, B, AB alebo O.

Požiadajte žiakov, aby zostavili tabuľku, v ktorej znázornia dedičnosť krvných skupín systému AB0. Každý môže pracovať samostatne a potom porovnať výsledok s ostatnými.

Možné riešenie:

krvná skupina	genotyp	alely
A	dominantný homozygot	I ^A I ^A
	heterozygot	I ^A I ⁰
B	dominantný homozygot	I ^B I ^B
	heterozygot	I ^B I ⁰
AB	heterozygot	I ^A I ^B
O	recesívny homozygot	I ⁰ I ⁰

Úlohy:

1. Aké alely zdedil od rodičov človek, ktorý má krvnú skupinu AB?
2. Erika má krvnú skupinu A a narodilo sa jej dieťa s krvnou skupinou AB. Za otca dieťaťa označila Pavla, ktorý má krvnú skupinu O. Môže byť Pavol naozaj otcom Erikinho dieťaťa?
3. Prečo sa môže narodiť dieťa s krvnou skupinou O aj rodičom, ktorí majú obaja krvnú skupinu A?

Žiaci pomocou svojho modelu riešia úlohy.

Táto aktivita je pre žiakov veľmi zaujímavá, lebo sa týka bežného života. Tí žiaci, ktorí nepoznali svoju krvnú skupinu, sa zaujímali o to, akým spôsobom sa dá určiť. Aktivita nie je náročná na prípravu, motivujúca a vďaka názornosti si ju žiaci dlhodobo zapamätajú. Žiaci si vyskúšali prácu v skupine a snažili sa vysvetliť dedičnosť krvných skupín. (Sýkorová, R., 2012)

Záver

Učitelia základných a stredných škôl, zapojení do projektu ESTABLISH, kladne hodnotia využívanie bádateľskej metódy na vyučovacích hodinách biológie a prepojenie teórie s praxou. Overované aktivity pracovného balíka žiakov zaujali. Žiaci sa aktívne zapájali, navrhovali hypotézy, tvorili modely, hľadali informácie, pripravovali otázky, spolupracovali v skupine, hľadali riešenia problémových úloh. Výhodami používania bádateľskej metódy podľa učiteľov sú praktickosť,

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

SÝKOROVÁ, R., ŠKRABEKOVÁ, L., KLEBAN J., KIMÁKOVÁ, K. Inquiry based biology education – piloting of unit „Blood donation” in Slovak schools. In *Teaching at the heart of learning*. Dublin : City University, 2012. S. 91-94.

Summary: The article is about the international project ESTABLISH which focuses on the topic of discovering methods in physics, chemistry and biology. The example with the topic of blood donation is presented in the form of tasks, presentation of results and activities. One of the activities is described in details.

STRUČNE NA TÉMU INKLÚZIA VERZUS INTEGRÁCIA V EDUKÁCI

Jana Balážová, Viktor Lechta, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava

Anotácia: Predložený text ponúka stručný náhľad, a možno ho vnímať ako prípravu na diskusiu o inklúzii verzus integrácii v edukácii.

Kľúčové slová: integrácia, inklúzia, edukácia, školská integrácia, inkluzívna edukácia.

Úvod

Okolo pojmov integrácia a inklúzia vedú diskurz mnohí odborníci, praktici, ale aj laici. Možno tvrdiť, že ide o problematiku, ktorú nie je ľahké uzatvoriť - Bürli (2009b) situáciu prirovnáva k dileme v Shakespeareovej hre Hamlet „byť či nebyť“. Čo však nie je frapujúce (prekvapujúce). Ved' podľa Biewera (2009) už v pôvodnej angloamerickej literatúre sa stretáme s nejednoznačným vymedzením termínov mainstreaming, integrácia a inklúzia. Ako ďalej píše, dôvodom týchto nejasných vymedzení môže byť skutočnosť, že ich substitúcia (nahradenie) sa udiala za veľmi krátke obdobie - päť rokov (cca medzi rokmi 1990 – 1995). Podobne aj fakt, že neustále zmeny v pojmoch, politike a praxi inkluzívnej edukácie (vo všetkých krajinách) sú prirodzené - inkluzívna edukácia nie je statický jav, práve naopak ide o rôznym spôsobom vyvíjajúci sa proces (Watkinsová, 2007 In Kyriazopoulou, Weber, 2009).

Nedorozumenia v oblasti vymedzenia rozdielov medzi pojmami integrácia a inklúzia

V Severnej Amerike je integrácia vymedzovaná, podľa Bürliho (2009b) i Průchu, (2009b), v súvislosti s hlavným prúdom vzdelávania, tzv. mainstreamingom. Z toho dôvodu tam pojem integrácia nebol nikdy tak populárny ako pojem mainstreaming a neskôr inklúzia. Preferovanie pojmu inklúzia v amerických a škandinávskych krajinách na základe výskumov potvrdzuje aj Vítková (In Kňazovická, 2007). A naopak Biewer (2009) píše, že mimo USA, napr. vo Veľkej Británii a Austrálii bol používanější pojem integrácia, ale neskôr aj inklúzia. Podobná situácia bola aj v nemecky hovoriacich krajinách (Bürli, 2009a). Bürli (2009a) priznáva, že spúšťačom bola chyba pri počiatočných prekladoch materiálov OSN z angličtiny, keď bol pojem inklúzia zmenený na integráciu. Dôkazom je napríklad Feuserov (2009a1, 2) text – v nemeckej verzii používa pojem „integrácia“ a v anglickej verzii „inklúzia“. Až neskôr si uvedomili nesprávny preklad a začali premýšľať nad nápravou chyby. Ale to už bol v mnohých prípadoch v záujme politickej korektnosti (správnosti) v nemecky hovoriacich krajinách namiesto pojmu inklúzia zaužívaný pojem integrácia (Feyerer, 2010a, b). Práve neskoré uvedomenie si obsahovej nezhody pojmov integrácia a inklúzia v nemecky hovoriacich krajinách ovplyvnil aj ostatné krajiny (tie, ktoré vychádzali z pertraktovanej literatúry), preto je potrebné hľadať riešenia. Bürli (2009a) v súvislosti s vyriešením spomenutého problému odporúča

ujasniť si:

- aký je vzťah medzi významom a termínom; súvislosti opisu, porovnávania;
- či riešenie terminologických otázok vedie k stagnácii alebo to podporuje zmenu;
- aký význam má zdôraznenie terminológie;
- či je možný posun v časovom priebehu;
- konfrontovanie (porovnávanie) inklúzie integrácie.

Ďalej (ibid.) uvažuje nad tým, či nepríjemnú situáciu nesprávneho prekladu vyrieši, ak sa iba do obsahu pojmu integrácia doplní, čo tam chýba. Alebo či bude riešením, ak sa pojem integrácia nahradí pojmom inklúzia. Odpoveďou sú texty viacerých nemeckých odborníkov, v ktorých sa zameriavajú na transformáciu (prechod, premenenie) integrácie na inklúziu a upozorňujú na skutočnosť, že nejde iba o zmenu v terminológii, ale hlavne o obsahovú zmenu. Povzbudením môžu byť výhody konceptu inklúzie pred konceptom integrácie a motivácia zástancov konceptu inklúzie k zavedeniu nového termínu, ktorú, ako píše Krach (2009), vidia:

- V medzinárodnom zabezpečovaní kvality: výhodou používania pojmu inklúzia je možnosť zapojiť sa do medzinárodnej diskusie o inklúzii, a tak umožniť aktívne formovanie globálneho inkluzívneho hnutia - Lechta (2010c) zdôrazňuje nutnosť mať dostatok vedomostí aj o ostatných civilizáciách (nielen o euroatlantickej), ktoré sú potrebné na zaujatie objektívneho – racionálneho stanoviska. Okrem iného sú už stanovené jasné kritériá kvality inklúzie – napr. podľa Hinza (Indexom inklúzie).
- V impulzoch pre integračný proces: v praxi sa často prejavovali deficity a nepochopenie významu integrácie, ale pojem inklúzia prináša nové optimistické impulzy.
- V prehlbovaní a rozširovaní integrácie: inklúziu možno chápať (1) podľa Lindmeiera (2003, In Krach, 2009) ako hlbšiu integráciu, (2) podľa Hinza (2003, In Krach, 2009) ako logické pokračovanie integrácie a (3) podľa Sandera (2004, In Krach, 2009) ako optimálnu a rozšírenú integráciu.

Pohľad na vymedzenia integrácie

Podľa Bürliho (2009a) integrácia začala v priemyselných štátoch v šesťdesiatych rokoch 20. storočia ako protipozícia segregácie. Hájková a Strnadová (2010, s. 13) uvádzajú, že ju možno vnímať ako široké medzinárodné hnutie „za presadenie práv človeka na rovnocennú a rovnoprávnú účasť na spoločnej, nevylučujúcej kultúre.“ Jesenský (1993, 1998) integráciu

vymedzuje ako jeden zo základných fenoménov (javov) socializácie - rozvoja osobnosti a utvárania života ľudí s postihnutím v spoločnosti, kde sa predpokladá zjednotenie postojov, hodnôt, správania sa pomocou aktivít rôzneho druhu - ovplyvňujúcich interpersonálne skupinové vzťahy, ako aj identitu jednotlivcov a skupín.

V psychologickom slovníku Hartla a Hartlová (2010, s. 223) píšú o integrácii nasledovné: ide o „*zjednocovanie, spájanie, príp. vytváranie jedného celku*“. Podobne sa k integrácii vyjadruje aj Vašek (1995) - tvrdiac, že integrácia je socializácia postihnutých a narušených - proces začleňovania jedinca do spoločnosti. Rovnako aj Horňáková (2006) integráciu chápe ako proces včleňovania jednotlivca so zdravotným postihnutím na rôznom stupni do spoločnosti. V súvislosti s Jesenského (1998, s. 24) definíciou koadaptačného smeru integrácie „*integrácia predstavuje partnerské spolužitie majorít a minorít*“ (napr. ľudí s a bez postihnutia, ohrozenia, narušenia, resp. odlišnosti a pod.) pri prijateľne nízkej miere rozporu vo vzťahu týchto skupín (potenciálny rozpor nesmie byť prekážkou, ale stimulom). Tento vzťah, ako bližšie vysvetľuje Požár (2005), vedie k vzájomnej tolerancii, spokojnosti a istotám koexistencie.

Feuser (In Holzinger, Wohlhart, 2009) so zameraním na edukáciu zdôrazňuje, že integrácia prezentuje myšlienku prijatia i obnovenia spoločného života (t.j. aj školského, študijného života) a rozšírenia rozvoja, príležitosti atď. prevšetkých bez rozdielu. Podľa Vančovej (2005, s. 164) integrácia „*predstavuje vytvorenie podmienok pre čo najväčšie až úplné začleňovanie jednotlivcov s postihnutiami a narušeniami do všetkých aktivít v rámci spoločenstva intaktných a znamená vytváranie rovnakých možností pre 'normálny' život (zdravotnícku starostlivosť, vzdelávanie, prípravu na povolanie, pracovné uplatnenie, bývanie, právne a finančné zabezpečenie, zakladanie rodiny, trávenie voľného času atď.)*“ Slowík (2007, s. 31) konkretizuje „*... školská integrácia znamená individuálne zaraďovanie detí s postihnutím do bežných tried alebo zriaďovanie špeciálnych tried v bežných školách*“.

Ako uvádza Horňáková (2006), integrované dieťa s postihnutím posudzuje okolie spravidla ako iné, hľadajú sa možnosti, ako kompenzovať (vyvažovať, vyrovnávať) jeho obmedzenia a sleduje sa jeho schopnosť prispôbiť sa, vnímajú sa bariéry v komunikácii alebo rozdiely vo výkonoch. To znamená (Kováčová, 2010, s. 17), že ide o „*špecifický proces charakteristický vyčleňovaním a opätovným včleňovaním detí do kolektívu*“, snahou ktorého je pomôcť, ale „*nálepkovanie*“ s ním spojené je veľakrát kontraproduktívne (neosožné,).

Zhrnutie a záver

Je jasné, že pojmy integrácia a inklúzia sú odlišné obsahom, preto ich nemožno vnímať a používať ako synonymá, resp. prvé poňatie inklúzie - inklúzia ako stotožnenie s integráciou, o ktorom píše Horňáková (2006), nie je správne.

Podľa druhého poňatia (ibid.) by inklúzia mala byť

„vylepšenou optimalizovanou“ integráciou. V tejto súvislosti možno spomenúť Feusera (2009a, s. 1), stručne vystihujúceho: „*ideou integrácie je snaha zachovať resp. obnoviť myšlienku spoločného spolužitia a učenia*“ ľudí s a bez postihnutia (postihnutia, odlišnosti, ohrozenia, narušenia a pod.), v ktorom ide o rozšírenie príležitostí na rozvoj všetkých. Ďalej Raza (In Čermáková, 2006, s. 5), zdôrazňujúceho: „*V skupine je možné byť pohromade, ale to nie je integrácia. Je možné byť pri sebe, to už je niečo kvalitatívne lepšie. Ale skutočná integrácia v skupine nastáva vtedy, keď je tu jeden pre druhého*“. Takisto Slowíka (2007, s. 32) podľa ktorého je inklúzia „*nikdy nekončiaci proces, v ktorom sa ľudia s postihnutím môžu v plnej miere zúčastňovať všetkých aktivít spoločnosti rovnako ako ľudia bez postihnutia*“. Ako vidíme, tak ide síce o vylepšenú, optimalizovanú integráciu, ktorá sa však ešte stále nestotožňuje s ponímaním inklúzie deklarovanej Dohovorom OSN 2006 a dokumentami, ktoré na Dohovor OSN 2006 nadväzujú.

Čo sa týka tretieho poňatia inklúzie (Horňáková, 2006), domnievame sa, že inklúzia je síce vyššia kvalita prístupu, no nielen k ľuďom s postihnutím, ale ku všetkým. Pretože, ako uvádza Feuser (In Holzinger, Wohlhart, 2009), inklúzia identifikuje zodpovedajúci zmysel pre komunitu, orientujúcu sa na životnú kultúru na základe inkluzívnej kultúry, v ktorej platí, že všetci majú schopnosť sa všetko naučiť, každý však svojím spôsobom (ako mu vyhovuje), všetci majú právo dostať rovnakú požadovanú osobnú a vecnú pomoc. Tento fakt o inklúzii v edukácii pregnantne vystihla Fergusonová (2008, s. 109) - inkluzívna edukácia má byť k dispozícii „*to everybody, everywhere and all the time*“ (pre všetkých, všade a vždy). To sa prejavuje nielen v kvantite (všetky deti, nielen integrované, majú právo navštevovať bežné školy), ale aj v kvalite (všetky deti, či už intaktné alebo s postihnutím, narušením, ohrozením, nemecky alebo inak hovoriace, mužského i ženského pohlavia, katolíckeho, ale aj islamského vierovyznania majú právo na individuálny prístup a podporu (Feyerer, 2010a, b).

Spomínané diskusie zatiaľ nevyriešili nedorozumenia v oblasti vymedzenia rozdielov medzi pojmami integrácia a inklúzia, chápania pojmu „full inclusion“, úvah nad potrebou zmeny integratívnej edukácie na inkluzívnu a pod. Potvrďuje to aj skutočnosť, že v SR je stále platný školský zákon SR z roku 2008, ktorý obsahuje pojem školská integrácia - i napriek tomu, že prebehla ratifikácia Dohovoru OSN z roku 2006, kde sa nepíše o integrácii, ale o inklúzii - a školskú integráciu vymedzuje v § 2 odseku s) ako „*výchovu a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovnovzdelávacích potrieb*“ (Zákon MŠ SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov). Ale domnievame sa, že môžu napomôcť k ich vyriešeniu. Preto sme ponúkli stručný náhľad do problematiky ako prípravu na ďalšiu diskusiu v tejto problematike.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BIEWER, G. 2009. *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heil-Brunn : Kinkhardt, 2009. ISBN 978-3-8252-2985-6
- BÜRLI, A. 2009a. Integration/inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In BÜRLI, A., STRASSER, U., STEIN, A. D. (Hg.) *Integration/inklusion aus internationaler Sicht*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2009a. ISBN 978-3-7815-1558-1, s. 15-61.
- BÜRLI, A., et al. 2009b. Sieben fragen zur Inklusion. In *Behinderten Pädagogik*. ISSN 0341-7301, 2009b, Heft 4, s. 292-305.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. 2006. New York : UNO, 2006 (č. 61/106). [online].
Dostupné na internete: <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>>.
- ČERMÁKOVÁ, M. 2006. *Nebojme se integrace : integrace v mateřské škole : náměty z praxe pedagoga mateřské školy*. Kroměříž – Važany : Příkrylová Milada Plus, 2006. 39 s.
- Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím*. 2006. [online]. [citované 10. júla 2010]. Dostupné na internete: <www.employment.gov.sk/index.php?id=12174> alebo Dostupné na internete: <http://www.nrozp.sk/files/Dohovor_OS_N_o_pravach_osob_so_zdravotnym_postihnutim%20.pdf>.
- FERGUSON, D. L. 2008. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach one and everyon. In *European Journal of Special Needs Education*. 2008, vol. 23, no. 2. s. 109-120.
- FEUSER, G. 2009a1. *Thesen zu: Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)*. 2009b1. [online]. [citované december 2010].
Dostupné na internete: <<http://www.feuser.unibremen.de/texte/thesen1.pdf>>.
- FEUSER, G. 2009a2. *Thesis: Inclusive Education - Education all Children and young people together in preschool establishments and schools*. 2009b2. [online]. [citované marec 2011]. Dostupné na internete: <<http://www.feuser.uni-bremen.de/texte/thesen2.pdf>>.
- FEYERER, E. 2010a. Transformácia integrácie na inklúziu – všeobecné tendencie. In LECHTA, V. (ed.) a kol. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus, 2010a. ISBN 978-80-970623-2-3, s. 54-60.
- FEYERER, E. 2010b. Vývoj od integrácie k inklúzii. In *Efeta*. ISSN 1335-1397, 2010b, roč. 20, č. 2-3, s. 21. Preložila J. Balážová.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzívni vzdelávaní*. Praha : Grada Publishing, 2010. 216 s. ISBN 978-80-247-3070-7
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2010. *Veľký psychologický slovník*. Praha : Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5
- HOLZINGER, A., WOHLHART, D. 2009. *Schulische Integration*. Innsbruck : Studienverlag Ges, 2009. 192 s. ISBN: 978-3-7065-4304-0
- HORNÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In *Efeta*. ISSN 1335-1397, 2006, roč. 16, č. 1, s. 2-4.
- JESENSKÝ, J. 1993. *Prostor pro integraci*. Praha : Comenia Consult, 1993. 132 s.
- JESENSKÝ, J. 1998. *Edukace - znamení doby*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-691-0
- KŇAŽOVICKÁ, L. 2007. *Model alternatívnej integrovanej predškolskej triedy v teórii aj praxi : dizertačná práca*. 2007. [online].
Dostupné na internete: http://is.muni.cz/th/165070/pedf_d/.
- KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Inkluzívny proces v materských školách*. Bratislava : Musica liturgica, 2010. 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9
- KRACH, S. 2009. Zur Herleitung und Begründung des Begriffs Inklusion. In *Behinderten Pädagogik*. ISSN 0341-7301, 2009, Heft 4.
- KYZIAZOPOULOU, M., WEBER, H. (ed.) 2009. *Tvorba skupiny indikátorů – pro inkluzivní vzdělávání v Evropě*. Odense : Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2009. ISBN: 978-87-92387-52-3 (tlač. verzia)
- LECHTA, V. 2010. Pedagogika inkluzijná. In ŚLIWESKI, B. *Pedagogika: subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. tom 4 / redakcja naukowa. 1. vyd. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010. ISBN 978-83-7489-291-9, s. 321–335.
- POŽÁR, L. 2005. *Psychológia ľudí s postihnutím (patopsychológia)*. Bratislava : RETAAS, s r.o., 2005. 150 s. ISBN 80-89113-21-4
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009b. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009b. 400 s. ISBN 978-80-7367-6
- SLOWIK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha : Grada Publishing, 2007. 160 s. ISBN 978-80-2471733-3
- VANČOVÁ, A. 2005. *Základy pedagogiky mentálně postihnutých*. Bratislava : Sapientia, 2005. s. 332. ISBN 80-968797-6-6
- Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. 2008. [online]. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/data/USER DATA/Legislativa/Zakony/245_2008%20-%20zakon%20-%20novela%20390_2011.pdf>

Summary: The text offers a brief view and can be considered a preparation for the discussion about inclusion versus integration in education.

CEZ HODNOTY SPOZNAJ SEBA PREVENTÍVNY PROGRAM PODPORUJÚCI SEBAPOZNANIE A HARMONIZÁCIU VÝVINU CEZ UTVRDENIE VÝZNAMU HODNÔT V ŽIVOTE ŽIAKOV ZŠ

Gabriela Leskovjanská, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Spišská Nová Ves

Anotácia: Článok predstavuje aktuálny pohľad na hodnoty a ich význam pre žiakov ZŠ. Na malej vzorke prieskum analyzuje náhľad žiakov na dôležitosť a hierarchiu ôsmich hodnôt, ktoré preventívny program „Cez hodnoty spoznaj seba“ ponúka. Všíma si rozdiely v usporiadaní hodnôt medzi skupinou detí s ADHD a poruchami správania a druhou skupinou detí s emocionálnymi ťažkosťami. Predstavuje celý preventívny program, prináša nové cvičenia, psychohry, ktoré sú využiteľné v práci v poradenských zariadeniach, ako i pri práci s triednymi kolektívami.

Kľúčové slová: hodnoty, hodnotový rebríček, preferencia hodnôt u žiakov ZŠ, preventívny program, žiaci s ADHD a emocionálnymi ťažkosťami v CPPPaP.

Téma hodnôt a hodnotových orientácií nie je novodobým objavom. Pojem hodnota sa vo vyjadreniach objavuje prakticky od úplného počiatku filozofického

myslenia, najmä starogréckeho (už v 6. a 5. storočí p. n. l. sa ňou zaoberali antickí Gréci). Pojem hodnota je odvodený z gréckeho *timé* (cena, odmena,

pocta), *ethos* (zvyk, obyčaj), alebo *axia* (hodnota, dôstojný), *axón* – os, *axis* – os vertikálna a latinského *valor*. Podstatu hodnôt skúma filozofická disciplína *axiológia* (alebo *timológia*), ktorá sa zaoberá „definovaním, systémom a hierarchizáciou hodnôt, ich vzťahmi ku spoločnosti a k štruktúre osobnosti“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 67).

V bežnom živote je hodnota vymedzená ako synonymum pojmu *cena*, *význam*. Používa sa aj pri *súhrnnom označení morálneho a charakterového profilu človeka* (Velehradský, 1978). V psychológii existujú dosť rôznorodé prístupy k chápaniu a definovaniu hodnôt. Bežne sú hodnoty odvodzované zo správania človeka, ktoré prináša uspokojenie (ako napr. dobré jedlo, pohodlie, opora a dôvera iných ľudí). Jedným z prvých, ktorí sa vo výraznej miere venovali štúdiu hodnôt bol filozof *Eduard Spranger*. Definoval šesť hodnotových orientácií, resp. životných foriem, (Newcomb, Turner, Converse, 1965, s. 139), a to:

1. teoretická (*theoretical*) – hľadanie pravdy prostredníctvom empirického, kritického a racionálneho prístupu;
2. praktická (*practical*) – zdôrazňujúca pre reálny život použiteľné praktické hodnoty;
3. estetická (*aesthetic*) – zdôrazňujúca formu a harmóniu, užívanie si každého originálneho zážitku;
4. sociálna (*social*) – pôvodne definovaná ako láska k iným ľuďom, po revidovaní sem boli neskôr zaradené len hodnoty altruizmus a filantropia;
5. religiózna (*religious*) – nazývaná tiež ako mystická, týkajúca sa úsilia porozumieť kozmu ako celku;
6. mocenská (*power*) – primárne zaujímajúca sa o osobnú moc, vplyv a slávu, pôvodne nazývaná ako „politická“.

Uvedené rozdelenie považuje psychológia osobnosti za jednu z významných typológií. Dotazník na zisťovanie hodnotovej orientácie jedinca zostrojil Spranger už v roku 1928 a tým sa radí medzi priekopníkov, čo sa týka meracích nástrojov na zisťovanie hodnotovej orientácie jedinca.

Významný model a teóriu hodnôt predstavil i V. E. Frankl. Jeho koncept trojdimenzionálnosti chápe človeka ako bio-psycho-spirituálnu jednotu. Franklova trichotomická kategorizácia delí hodnoty do troch nasledujúcich kategórií:

- tvorivé – hodnota niečo tvoriť
- zážitkové – hodnota niečo zažiť
- postoje – keď nie je možné „užívať si život“, ani prinášať tvorivú invenciu, je možné ešte k situáciám pristupovať správnym postojom.

Podľa Frankla (1996, 1997) ak nie je túžba po zmysle v živote človeka naplnená, vedie to u človeka k frustrácii až existenčnému vákuu. Človek začína pochybovať o zmysle svojej existencie, o zmysle života vôbec. Ak sa táto frustrácia ďalej rozvíja, môže viesť až k depresii, neuróze alebo dokonca suicídiu. Franklova logoterapia cez poznanie hodnotového rebríčka jednotlivca pomáha hľadať východisko človeka z existenciálnej frustrácie. Za základné atribúty ľudského života pritom považuje slobodu a zodpovednosť voči svedomiu.

Na Slovensku sa problematikou hodnôt zaoberal J. Grác (1979). Podľa Gráca hodnotový systém jednotlivca vzniká na základe princípov učenia, a to vo vzájomnej interakcii so sociálnym prostredím. Hodnoty sa v istom veku zatrieďujú do tzv. hodnotového rebríčka, vychádzajúc z hodnotovej orientácie jednotlivca.

Orientácia na hodnoty vzniká v *processe socializácie* – teda výchovou a vplyvom vonkajších, exogénnych činiteľov. Úlohu pri tom zohrávajú životné podmienky, v akých jednotlivec vyrastá, rodičovské vzory, vzory mediálne, spoločenské. Napríklad dieťa predškolského veku ešte nedokáže rozpoznať funkciu reklamy v televíznych programoch a detský recipient nielenže preberá vzory správania, ale plne dôveruje informáciám, s akými pracuje a uvádza ich mediálna reklama, hoci sú fiktívne (Rankov, 2002, s. 55). Endogénne činitele ovplyvňujúce formovanie hodnotovej orientácie sú vek, pohlavie, temperament, charakter, vlastnosti osobnosti, ktoré majú vplyv na osvojenie a zvnútornenie spoločenských noriem.

V súčasnosti sa často konštatuje, že mladí ľudia sú i vplyvom konzumnej spoločnosti pragmaticky, individualisticky orientovaní, inšpirovaní „pseudohodnotami“. Paradoxne ale výsledky rôznych výskumov hovoria o preferencii takých hodnôt, ktoré spomínanému tvrdeniu nenasvedčujú: priateľstvo, harmonický život v rodine, dobré medziľudské vzťahy (Spišiak, Spišaková, 1993), zdravie, rodina, životný partner (Kratochvílová, 1994) alebo láska, zdravie, rodina, sloboda, múdrosť, až na ďalších miestach peniaze (Kličovanská, 2001). Nekonzekventnosť hodnotového systému mládeže môže vyplývať z toho, že mladí ľudia hodnoty skôr deklarujú, napriek tomu, že si ich ešte úplne nezvnútorňujú, tiež z dôvodu kolízie (konfliktu) hodnôt (raz dominujú jedny hodnoty, inokedy iné), alebo z dôvodu uplatňovania situačnej etiky. Dôležité je, aké hodnoty konkrétny jedinec akceptuje, prijíma, ktorými žije, ktoré len deklaruje a ktoré realizuje. Až interiorizované hodnoty človeka sa stávajú regulátorom jeho správania.

Program *Cez hodnoty spoznaj seba* je program, ktorý vznikol pre potreby práce so skupinou detí s ťažkosťami v správaní a emocionálnymi problémami. Bol aplikovaný v skupine žiakov ZŠ (4. – 6. ročníka), ktorí počas jedného roku dochádzali do CPPPaP na pravidelné psychokorektívne stretnutia zamerané na rozvoj komunikačných zručností, sebaopoznávanie, ventilovanie negatívnych životných zážitkov a zranení. Cieľom bolo okrem iného posilnenie pozitívneho sebaobrazu detí a zvýšenie sebaúčinnosti pri zdoľávaní životných ťažkostí.

Program bol aplikovaný v prázdninovom týždni formou denného letného tábora (júl 2012), kde sa edukatívne aktivity programu striedali s aktivitami zážitkovými (jazda na koni, opekanie, výlety, ZOO). Program zameraný na rozbor hodnôt je však natoľko kompaktný, že v tejto podobe je možné s programom pracovať i počas roka v poradenských zariadeniach, v školách. Prvky programu sú použiteľné pri práci špeciálnych pedagógov a inšpirovať sa môžu i rodičia pri výchovnom vedení detí.

Preventívny program „**Dobrodružná cesta za pokladom**“ pozostáva z 8 tém:

Tabuľka: Témy programu Dobrodružná cesta za pokladom

Téma	Cieľ	Aktivity
1. ODVAHA	Uvedomenie si významu odvážnosti, posilnenie odvahy detí k správne konaniu	Brainstorming Morálne dilemy Hra na odvalu
2. SAMOSTATNOSŤ VÝKONNOSŤ	Zlepšenie samostatnosti, budovanie pozitívneho sebaobrazu	Pracovný list Diskusia Zážitková hra Domáca úloha
3. NESEBECKOSŤ CITLIVOSŤ	Posilnenie empatie Vyjadrenie pozitívnych emócií	Príbeh na zamyslenie Pracovný list Lovci pohľadov Harmonika odkazov
4. POMOC INÝM	Zdôraznenie kompetencie pomáhať	Diskusia Pracovný list Zážitková technika na kooperáciu
5. POKOJ VLÚDNOSŤ SEBAOVLÁDANIE	Zlepšenie sebaovládania, racionálne kontrolovaného správania	Príbeh, rozbor Pracovný list Aktívne ignorovanie Relaxácia
6. SPOĽAHLIVOSŤ POCTIVOSŤ K INÝM PRAVDORAVNOSŤ	Zdôraznenie pozitív čestného, korektného jednaní	Príbeh, rozbor Pracovný list Arteterapia – Pravda, klamstvo
7. REŠPEKT ÚCTA	Podpora pozitívnej komunikácie s ľuďmi, posilnenie úcty k iným	Brainstorming Modelové situácie Poster Najdôležitejšia osoba na svete
8. ODPÚŠŤANIE	Objasnenie významu odpúšťania, abreakcia	Brainstorming Pokus Modelové situácie Arteterapia – Stavba mostu

ignorujú.

ťažké/ľahké

správne/ nesprávne

Pozerať v sobotu „telku“ namiesto toho, aby sme

pomohli rodičom s domácimi prácami.

ťažké/ľahké

správne/ nesprávne

Povedať dievčaťu/ chlapcovi, že sa mi páči.

ťažké/ľahké

správne/ nesprávne

Povedať rodičom o zlej známke v škole.

ťažké/ľahké

správne/ nesprávne

Prekonať svoj strach z tmy.

ťažké/ľahké

správne/ nesprávne

3. Hra na odvalu. Zážitková aktivita. Vytvoríme dvojice, jedno dieťa má zviazané oči, druhé ho slovne naviguje tak, aby prvé dieťa prešlo „uličkou odvahy“ iba podľa slovných inštrukcií kamaráta. Môžeme hrať vo vnútri i von.

Téma č. 1: Odvaha

Cieľ: posilniť odvalu detí k veciam, ktoré sú pre ne užitočné, na zdolávanie náročné, no v uplatňovaní správne.

1. Brainstorming: Na čo všetko v živote je potrebná odvaha?

Práca v malých skupinách.

(najčastejšie odpovede našich detí: *osloviť niekoho, povedať dievčaťu, že sa mi páči, povedať prepáč, vedieť povedať NIE, pomôcť spolužiakovi, ktorý nie je v triede obľúbený, povedať rodičom o zlej známke*).

Kedy som (bol, bola) v živote odvážny? Kedy som (bol, bola) zbabelý? Diskusia v kruhu.

2. Morálne dilemy. Pracovný list.

Rozdelíme deti do dvoch skupín, úlohou prvej skupiny je zhodnotiť, či popisovaná situácia je na uskutočnenie ťažká/ľahká, druhá skupina popisuje, či situácia (a forma správania v nej) je správna/ nesprávna. Obsahy je možné prispôbovať problémom detí. Napr.:

Ráno vstať skôr a opakovať si slovíčka z nemčiny.

ťažké/ľahké správne/ nesprávne

Ospravedlniť sa niekomu za to, čo sme urobili, aj keď sa za to hanbíme.

ťažké/ľahké správne/ nesprávne

Pridať sa ku kamarátom, ktorí skúšajú fajčiť, aby o nás nehovorili, že sme „zbabelci“.

ťažké/ľahké správne/ nesprávne

Skamarátiť sa s novým spolužiakom, aj keď ho všetci

Téma č. 2: Samostatnosť, výkonnosť

Cieľ: posilniť vlastnú zodpovednosť detí za dôsledky svojho konania, podporiť pozitívny sebaobraz („čo všetko už dokážem“).

1. Pracovný list:

V akých situáciách môžem byť samostatný?

Čo už dokážem urobiť sám a nemuseli by to za mňa robiť moji rodičia?

Čo znamená prevziať za seba zodpovednosť? (Vedíme deti k tomu, aby si uvedomili, že je potrebné naučiť sa znášať dôsledky svojho správania).

Keď niečo nedopadne tak, ako chceme, koho za to obviňujeme? Seba alebo iných?

Prečo je dôležité usilovať sa podávať čo najlepší výkon v tom, čo robíme? Diskusia.

2. Rozlúštenie šifry. Zážitková hra.

Deti dostanú rozstrihané vety na slová, za úlohu má každý sám poskladať zo slov danú vetu. Vety na seba nadväzujú, je nevyhnutné, aby vetu vyskladal každý jednotliviec, inak sa nepodarí celkovú indíciu alebo príbeh zostaviť ani skupine. Pomocou tejto techniky sa učia prevziať zodpovednosť za časť úlohy rovnako, ako byť svojou troškou zodpovedný za celkový výsledok.

3. Domáca úloha pre deti - posilniť si samostatnosť v oblasti, ktorú zanedbávam (napríklad pomoc doma, výkon v škole - prístup k povinnostiam, úlohám, učeniu; prístup k záľubám - športu, hudobnému nástroju a pod.).

Téma č. 3: Nesebeckosť, citlivosť

Cieľ: posilniť empatiu detí k potrebám iných, nielen k svojim vlastným požiadavkám. Naučiť sa vyjadriť pozitívne emócie iným ľuďom, slovné alebo aj neverbálne.

1. Príbeh na zamyslenie (môže byť čítaný v rámci krátkej relaxácie): Keď je vonku tma a v miestnosti svieti svetlo, vidíme sa v skle okna ako v zrkadle. Keď je von svetlo, nevidíme svoj obraz, ale iných ľudí. V živote človeka je to podobné... keď sa v myšlienkach sústredíme iba na seba, je to akoby sme mali vnútri rozsvietené, no vonku je tma. Pri takomto pohľade do okna (na „život“), vidíme a vnímame iba seba: svoje problémy, svoje ciele.... Často sme pritom nešťastní a nespokojní... keď začneme vnímať, čo je za oknom (rozsvietime svetlo von), zabudneme na svoje starosti a budeme sa cítiť dobre.... (Linda a Richard Eyrovi, 2007).

Zrelosť, dospelosť začína vtedy, keď sa dokážem POZERAŤ Z OKNA A VIDIEŤ SVET INÝCH, nie iba obdivne prezeráť sám seba v zrkadle.

Rozbor príbehu – ako ho pochopili deti?

2. Učíme sa z rodinných pravidiel. Pracovný list.

Aké pozitívne formulované rodinné pravidlá u vás platia? Práca v malej skupine, ak sa deti dobre poznajú, ak nie, individuálna úloha. (Např. *používame slovíčka ďakujem, prepáč, prosím; rozdelím sa so súrodencom; pomôžem tomu, komu v rodine treba, ak to viem a môžem... a pod.*)

Aké správanie v rodine nie je tolerované?

(Např. *nekričím na iných, nenadávam, nerobím zlosť – nebijem brata a pod.*)

3. Lovci pohľadov (známe aj ako „kamarátska loptička“). Skupina vytvorí kruh. Jeden v kruhu má loptičku, tento predtým, ako ju posunie kamarátovi, musí s daným kamarátom nadviazať očný kontakt a milo sa na neho usmiať. Až keď sa kamarát usmeje späť naňho a vyšle signál, že o loptičku stojí, môže mu dieťa loptičku posunúť- odkotúľať. Hra je neverbálna, zameraná na vyjadrenie pozitívnych emócií iným ľuďom (dať úsmev, opätovať úsmev). (Gavendová, 2010; Pružinská 2006).

4. Harmonika odkazov. Verbálna technika. Deti sedia v kruhu a každý označí svoj papier menom. Potom si v kruhu posúvajú papieriky a každý napíše na lístok s menom ocenenie tomu konkrétnemu kamarátovi, ktorého lístok dieťa má. Odkaz zloží, aby ho nemohli čítať ostatní, ale iba to dieťa, ktorému patrí. Na záver sa lístok vráti v kruhu tomu, komu patrí. Dieťa môže v skupine ostatným prečítať niekoľko pozitívnych odkazov a ohodnotí tie, ktoré mu ostatní venovali.

Téma č. 4: Pomoc iným

Cieľ: posilniť kompetenciu pomáhať iným už v detskom veku, nielen pomoc od iných - silnejších, starších a skúsenejších očakávať.

1. Diskusia:

Čo je pomoc? Kvôli čomu je dobré pomáhať iným ľuďom? Pomohol som niekomu v poslednej dobe?

2. Pracovný list. Individuálna práca:

Ako pomáham doma?

Ako by som vedel pomôcť kamarátovi?

Ako môžem pomôcť niekomu v škole?

Ako neznámemu človeku?

Bol som sám už v situácii, keď som potreboval pomoc iných?

Pozn. V rozhovore sa postupne prepracúvame k tomu, že pomoc inému človeku sa týka *zrieknutia sa i vlastného pohodlia - nadbytku, svojho času, niečoho, čo mám rád (jedlo, činnosť, trávenie voľného času...)*. Deti sa zamýšľajú, či už niečo také urobili a prečo? Čo ich k tomu viedlo?

3. Zážitková technika na kooperáciu. Dve - tri deti majú zaviazané oči, predstavujú slepých. Jeden v skupine je vidiaci, no nemôže sa hýbať, preto je potrebné, aby ho ostatní, ktorí nevidia, podľa jeho vlastných inštrukcií previedli cez prekážkovú dráhu do bezpečia, alebo po presne vymedzenej ceste. Rozbor techniky analyzuje pocity tých (slepých), ktorí nesú vidiaceho a aké sú pocity toho, ktorému sa pomáha.

Téma č. 5: Pokoj, vľúdnosť, sebaovládanie

Cieľ: naučiť sa vládnuť nad svojím správaním, mať svoje konanie pod racionálnou kontrolou natoľko, aby nebolo zraňujúce pre iných. Naučiť sa konať s rozvahou, nie impulzívne, ani agresívne.

1. Bez priateľov nemáš nič. Príbeh.

Žil raz jeden chlapec, ktorý mal veľmi zlú povahu. Otec mu dal vrečko klinčov a povedal mu, že vždy, keď sa nahnevá, nech zatlačie jeden kliniec do plotu vzadu za domom. Prvý deň chlapec zatlačil do plotu 37 klinčov. Za niekoľko týždňov sa naučil kontrolovať svoj hnev a počet zatlačených klinčov sa postupne znižoval. Zistil, že je jednoduchšie ovládať zlosť, ako zatlačiť kliniec do plotu. Nakoniec prišiel ten deň, keď sa chlapec ani raz nenahnevá. Povedal to otcovi a otec mu navrhol, aby teraz chlapec vytiahol vždy jeden kliniec, keď sa za celý deň ani raz nenahnevá. Dni sa míňali a chlapec po čase mohol povedať otcovi, že v plote nezostal ani jeden kliniec. Vtedy zobral otec chlapca za ruku a zaviedol ho k plotu. Tam mu povedal: „Urobil si dobre, chlapče, ale pozri na tie diery v plote. Ten plot už nebude nikdy taký, aký bol“.

Keď povieš niečo v hneve, zanechá to práve také jazvy. Ako keď zabodneš do človeka nôž a vytiahneš ho. Nezáleží na tom, koľko povieš ľutujem, rana stále ostáva. Rana spôsobená slovom bolí rovnako, ako fyzický úder. Priatelia sú vlastne veľmi vzácne drahokamy. Vypočujú ťa, ak máš starosti, pochvália ťa a vždy sú ochotní pomôcť.

2. Pracovný list na spoznanie a zvládanie hnevu.

- Napíš zoznam situácií, pri ktorých strácaš sebaovládanie.

- Spôsoby, ako si v daných situáciách reagoval.
- Napíš, ktoré z daných spôsobov sa Ti osvedčili a prečo a ktoré sa neosvedčili.
- Pokús sa zhrnúť pozitívne spôsoby zvládania hnevu (*správna komunikácia, hovoriť sebe a za seba – neútočiť na iných, hovoriť len o vlastných pocitoch a trápeniach, zlosti, neobviňovať...*)

3. Aktívne ignorovanie. Zážitková aktivita.

Jeden člen skupiny ide za dvere a dostane za úlohu niečo od skupiny zistiť. Skupina však dostáva inštrukciu, že nemá s daným členom za žiadnych okolností komunikovať a má sa tváriť, akoby tam nebol... Cvičenie si vyžaduje kvalitný rozbor emocionálneho rozpoloženia toho, kto bol ignorovaný, ako aj pocitov triedy (technika môže byť pre účastníkov zraňujúca, je potrebné pracovať s vysvetlením, emočným upokojením). Techniku je vhodné **ukončiť krátkou relaxáciou**, alebo inou krátkou psychohrou, aby bol záver stretnutia pozitívny.

Téma č. 6: Spôľahlivosť, poctivosť k iným, pravdivosť

Cieľ: Naučiť deti uvedomiť si, že keď sa správajú poctivo a hovoria pravdu, neskôr majú menej nepríjemností a ostatní im môžu viac dôverovať.

1. Príbeh. Izabelina malá lož.

Izabela mala zakázané dávať psovi Benovi jedlo z večere, ale urobila to. Keď mamička prišla a videla, že Izabela má prázdny tanier, mamičke povedala, že všetko zjedla. Na večeru mali kurča a Benovi sa v hrdle zasekla kosť. Začal frkať, kašľať a bolo vidieť, že sa necíti dobre. „Nevieš, čo je s tým psom?“ pýtala sa mamička. „Nie“, odpovedala Izabela. Ben sa cítil stále horšie a horšie, a tak ho mamička vzala k veterinárovi. Izabela šla s ňou. „Čo sa tomu psovi stalo?“ pýtal sa veterinár. „Nevieme“, odvetili. Doktor povedal: „Má niečo zaseknuté v krku. Keby to bola kosť, dokázal by som ju vytiahnuť kliešťami, ale možno je to kus skla, a tak ho budeme musieť operovať.“ Izabela sa rozhodla, že teraz už musí povedať všetkým pravdu. Rýchle vyhlkla: „Je to kosť, viem, že ju Ben zožral, pretože som nezjedla večeru a dala mu ju. A už nikdy nechcem klamať, pretože keď poviem jedno klamstvo, musím potom klamať, klamať a klamať stále viac a nedokáže sa to zastaviť.“ (Linda a Richard Eyrovi, 2007)

Analýza príbehu smeruje k rozpoznaní klamstiev v texte – na klamstvo deti dopredu neupozorňujeme, len sa ich dodatočne pýtame, na ktorých miestach dieťa už nehovorilo pravdu. **Analýzou spejeme k uvedomeniu si dôsledkov klamlivého správania.**

2. Čo je lož? Pracovný list.

Zoznam mojich najčastejších nepoctivostí.

Kto sa na mňa môže spoľahnúť.

V čom (v ktorých oblastiach) som spoľahlivý a v ktorých sa potrebujem zlepšiť (chodiť na čas domov, keď ma

rodičia pustia von, neklamať im, že sa učím, keď robím iné veci a pod.).

3. Zážitková technika – arteterapia

Nakresli, ako si predstavuješ **klamstvo**. Na iný papier nakresli, ako vyzerá **pravda**.

Rozbor kresieb.

Téma č. 7: Rešpekt, úcta

Cieľ: Posilnenie milého správania sa k iným, ako i zmysľania o iných dobre, podpora príjemnej komunikácie s inými a o iných ľuďoch.

1. Brainstorming

Ako sa prejavuje:

- úcta ku všetkému živému
- úcta k starším
- úcta k veciam, na ktorých mi záleží
- úcta k rodičom, učiteľom a iným autoritám

Ako je možné vyjadriť rešpekt:

- k právam ostatných ľudí
- k odlišnostiam iných
- zdvorilosť vo vystupovaní k iným.

2. Modelové situácie - Práca v skupinách.

Na ceste sa stane nehoda. V aute sú zakliesnení cestujúci. Okoloidúce auto si nehodu všimne.

Prvá skupina pracuje v schéme, že okoloidúce auto zastane a usiluje sa pomôcť ostatným v prvom aute.

Pomocná schéma: REŠPEKT – LÁSKAVOSŤ – PRIATEĽSTVO – POROZUMENIE

Druhá skupina pracuje v schéme, že okoloidúce auto nezastaví a ponáhľa sa ďalej bez poskytnutia pomoci.

Pomocná schéma: BEZOHLADNOSŤ – SEBECTVO – NEPRIATEĽSTVO – HNEV (výčitky svedomia, strata vlastnej úcty).

Úlohou skupín je následne vymyslieť iný, podobný modelový príbeh na „rešpekt až porozumenie“, a jeden príbeh na schému „bezohľadnosť až hnev“ a strata sebaúcty.

3. Poster - zážitková aktivita. Výroba plagátu dobrého správania, rešpektu a úcty. Pri výrobe plagátu majú deti za úlohu využívať kresby, vystrihovať obrázky s modelovými situáciami, ktoré zachytávajú obraz úcty a rešpektu ľudí navzájom, ako aj používať slová a vety, ktoré sa k úcte a rešpektu vzťahujú.

4. Najdôležitejšia osoba na svete - zážitková technika na posilnenie sebaúcty. Pripravíme si truhlicu s vrchnákom, ktorá má vo vnútri zrkadlo. Deťom po jednom podávame do ruky drobnú zatvorenú truhličku a povieme: „Teraz otvor truhličku a tá Ti prezradí, ktorá osoba je tou najdôležitejšou bytosťou na svete ...“ dieťa v zrkadle zbadá seba. Techniku potom rozoberieme s deťmi v kruhu, posilníme tým ich vlastnú hodnotu a sebaúctu. Rozprávame sa o potrebe vážiť si samých seba.

Téma č. 8: Odpúšťanie

Cieľ: naučiť deti významu prepáčenia v maličkostiach

a čiastočnému zvládaniu odpustenia v zraňujúcich udalostiach života. Objasnenie významu odpúšťania. Abreakcia.

1. Brainstorming

Prečo je dobré odpustiť inému?

Čo znamená niekomu niečo prepáčiť, odpustiť?

Už mi niekto v živote odpustil niečo zlé?

Aj ja som potreboval niekom v živote odpustiť?

2. Keď neodpustíme, nosíme si v sebe pocit krivdy - že nám bolo ublížené.

Názorný pokus.

Do pohára s čistou vodou, predstavujúceho radosť zo života, vpustíme kvapku čiernej farby, ktorá predstavuje pocity krivdy, ktoré v sebe máme, ak niekomu nevieme prepáčiť a stále nad niekým uvažujeme v zlom. Farba sa šíri celým pohárom vody až zafarbí vodu na sivú farbu, a pokazí nám radosť zo života – pôsobí ako otrava, jed. (Linda a Richard Eyrovi, 2007).

3. Modelové situácie.

Pracovný list. Cieľom je analýza správania v modelových príkladoch – nakoľko zvládli postavy odpustenie a nakoľko sa im to nepodarilo (a prečo sa to nepodarilo...ako inak mohli deti reagovať, aby sa podarilo situácie primerane zvládnuť?).

Do Juraja v škole nechtiac vrazil spolužiak tak, že si Juraj olial učebnice. Bol kvôli tomu na spolužiaka veľmi nahnevaný a celý deň premýšľal, ako mu to vráti.

Anička otvorila peračník svojej sestry a potajomky jej vzala farbičky. Potom jej to bolo ľúto, vrátila ich a ospravedlnila sa.....

Lucku udrela do hlavy lopta, ktorú hodil nejaký chlapec hrajúci sa na ihrisku. Na chvíľu ju to bolelo a cítila sa naštvaná, ale potom ju to prešlo a povedala chlapcovi že vie, že to neurobil naschvál.

Janík neodložil topánky do poličky, pes prišiel a rozhrýzol ich. Nik nevie, ako sa to stalo a Ján sa rozhodol, že sa neprizná a zvalí to celé na psa....

4. Arteterapia – Stavba mostu

Úlohou detí je nakresliť obrázok, ktorého súčasťou je aj most spájajúci 2 brehy. Most tvorí prístupovú cestu na bezpečné miesto.

Na bezpečné miesto (1. breh) majú deti za úlohu nakresliť seba a významných ľudí, s ktorými majú čistý, jasný vzťah.

Na druhú stranu je úlohou nakresliť ľudí, s ktorými sa v živote potrebujú zmieriť a udobriť, odpustiť si navzájom.

Analýza kresby smeruje k mostu ako najdôležitejšiemu miestu kresby: čo všetko môže byť „mostom“, spojivom medzi jedným a druhým brehom? Rozbor. (Posledná technika preventívneho programu).

Z ôsmich vyššie uvedených hodnôt účastníci tábora (10 detí) v júli 2012 po absolvovaní celého cyklu 8 tém zameraných na spoznanie a analýzu hodnôt, zostavovali *individuálne rebríčky hodnôt podľa dôležitosti, akú im prisudzujú.*

Zoradenia hodnôt do poradia významnosti v ich osobnom živote prinieslo nasledujúce zistenia:

Tabuľka: Zoradenie hodnôt podľa významnosti všetkých respondentov

Hodnota	Poradie hodnôt v skupine	Priemer celej skupiny (M)	Poradie hodnôt u detí s emocion. ťažkosťami	Priemer skupiny s emocion. ťažkosťami (M2)	Poradie hodnôt u detí s poruchami správania a ADHD	Priemer u detí s ADHD a poruchou správania (M3)
Pomoc iným	1.	1,857	1.	2,0	1.	1,67
Odpúšťanie	2.	3,714	2.	2,5	5.	5,33
Odvaha	3.	4,14	3.	4,5	2.	3,67
Pokoj a vládňosť	4.	4,714	3.	4,5	4.	4,67
Úcta a rešpekt	5.	4,857	6.	5,0	6.	5,67
Samostatnosť, výkonnosť	5.	4,857	5.	4,837	2.	3,67
Spoľahlivosť	7.	6	7.	5,25	8.	7,0
Nesebeckosť, citlivosť	8.	6,33	8.	6,25	7.	5,69

1 = najvýznamnejšia hodnota, 8 = najmenej významná hodnota pre respondenta.

1. **Za najvýznamnejšie hodnoty skupina ako celok volila najmä hodnotu pomoci iným, ďalej odpúšťanie ale i odvahu.** Najmenej dôležitá sa z ponúkaných možností hodnôt programu javila deťom hodnota spoľahlivosti a citlivosti, schopnosti podeliť sa.

2. Najvýznamnejšie rozdiely v skupine medzi deťmi s emocionálnymi ťažkosťami a 2. skupinou detí s ADHD a poruchami správania sme zaznamenali v umiestnení hodnôt odpúšťanie a hodnoty samostatnosť, výkonnosť v rebríčku dôležitosti. **Samostatnosť bola viac preferovaná u detí s ADHD a poruchami správania.** Táto skutočnosť môže vyplývať z výchovných opatrení u detí s ADHD, ktoré vyžadujú dôslednú, minimálne zvýšenú kontrolu ich správania zo strany dospelých, a tým môže u detí narastať potreba, túžba samostatne konať. Inou možnosťou tejto voľby u detí s ADHD môže byť skutočnosť, že deti pri samostatnom postupe v činnostiach (napríklad v školských výkonoch) zlyhávajú, pretože bez priebežnej korekcie nie sú ich výkony vždy optimálne, a tak sa potreba samostatnosti a výkonnosti v ich hodnotovom rebríčku objavuje ako ideál, ktorý je potrebné naplniť.

3. **Dôraz na odpúšťanie ako druhú najvýznamnejšiu hodnotu v hodnotovom rebríčku detí s emocionálnymi ťažkosťami** vyplýva z osobnostných charakteristík týchto detí v našej skupine: jednalo sa o zraniteľné, citlivé, temperamentom skôr melancholicky lade-

né deti, s problémami v otvorenej a asertívnej komunikácii, u ktorých došlo k viacerým zraneniam zo strany iných, v ich sociálnom svete významných ľudí (rodiny, kamarátov, autorít).

Prieskumné zistenia na vzorke detí absolvujúcich letný tábor CPPPaP sú len náznakom a nemožno ich považovať za validné pre málopočetnú vzorku, na ktorej boli aplikované. Na druhej strane, **zaujímavé zistenia môžu naznačovať tendencie v rozdielnom preferovaní hodnôt, ktoré determinuje okrem exogénnych faktorov aj súčin faktorov v samotnej osobnosti dieťaťa (jeho prežívanie, vnútorné spracúvanie problémov, vek, pohlavie, výška sebavedomia, schopnosť realistického náhľadu na seba), a v týchto skutočnostiach sa môže optika detí s ADHD a poruchami správania líšiť od náhľadu detí s emocionálnymi problémami a zvýšenou anxiétou.**

Preventívny program „Cez hodnoty spoznaj seba“ má za cieľ upriamiť pozornosť na tému hodnôt v živote detí. Cieľom danej problematiky je posilnenie sebaúcty detí cez prehĺbenie sebapoznania, ako i formou „scitlivenia a nastavenia“ na problémy iných ľudí v okolí samotných detí. Ako so sekundárnym ziskom pri tejto práci v skupine rátame s rozvojom komunikačných zručností účastníkov (verbálnej i neverbálnej komunikácie), podporou skupinovej kohézie, ako i možnosťou abreakcie zo zraňujúcich zážitkov pod odborným dohľadom pracovníkov poradenských zariadení. Mnohé techniky sú využiteľné v práci s triednymi kolektívami a jednotlivcami.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- EYRE, L., EYRE, R. 2007. *Jak naučiť deti hodnotám*. Praha : Portál, 2007. 160 s. ISBN 978-80-7367-275-1
- FRANKL, V. E. 1996. *Lékařská péče o duši*. Brno : Cesta, 1996. 240 s. ISBN 8085319500
- FRANKL, V. E. 1997. *Vůle ke smyslu*. Brno : Cesta, 1997. 214 s. ISBN 80-7295-084-3
- GAVENDOVÁ, N. 2010. *Integratívny korekčný program pre deti s ADHD : pracovný manuál k odbornému semináru*. Bratislava : Arte, 2010.
- GRÁC, J. 1979. *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava : SPN, 1979. 340 s.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X
- KLČOVANSKÁ, E. 2011. Význam hodnôt vo vzťahu k štruktúre osobnosti. In *Acta Psychologica Tyrnaviensia. 5/2011 : človek v centre psychologického skúmania a starostlivosti*. Trnava : Katedra psychológie Fakulty humanistiky Trnavskej univerzity, 2011. ISBN 8089074057, s. 23-32.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 1994. Rodina v hodnotovom systéme detí a mládeže. In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 1994, roč. 44, č. 43, s. 10.
- NEWCOMB, T. M., TURNER, R. H., CONVERSE, P. E. 1965. *Social psychology : A Study of Human Interaction*. London : Routledge & Kegan Paul, 1965.
- PRUŽINSKÁ, Ľ. 2006. *Emocionálny svet detí predškolského veku*. Prešov : Rokus, 2000. 66 s. ISBN 80-89055-65-6
- RANKOV, P. 2002. *Masová komunikácia : masmédiá a spoločnosť*. Levice : LCA Bagala, 2002. 83 s. ISBN 80-7178-926-7
- SPIŠIAK, I., SPIŠIAKOVÁ, J. 1993. Hodnotový svet našich stredoškôľakov. In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 1993, roč. 43, č. 19, s. 9.
- VELEHRADSKÝ, A. 1978. *Hodnocení a hodnoty v činnosti člověka*. Praha : Svoboda, 1978. 182 s.

Summary: The article describes actual children's point of view on life values. Using a little sample of children with emotional and behavioral difficulties the research shows different results of value importance between the group of children with behavioral problems and children with emotional difficulties. The article presents the whole preventive programme with exercises for clients.

INTERAKTIVITA A DIDAKTICKÉ HRY VO VYUČOVANÍ

Martin Hibký, SOŠ Piešťanská, Nové Mesto nad Váhom

Abstrakt: Príspevok analyzuje význam interaktivity v škole a možnosti prepojenia didaktických hier s interaktívnou tabuľou a ponúka praktické usmernenia na jej vyvolanie a udržanie. Príspevok má informačno-kompilačný charakter a je obohatený o praktický námet.

Kľúčové slová: interaktívna tabuľa, interaktivita, didaktická hra.

Úvod

Metódy využívajúce interaktívne prostriedky vo vyučovacom procese sa v súčasnej dobe ukazujú ako kľúčové na udržanie tempa vývoja v školstve s technickým pokrokom v praxi. O tom svedčí najmä množstvo odborných publikácií a konferencií, zameraných na túto problematiku. Tak isto sa súčasnom období modernizujú edukčné obsahy a v mnohých krajinách Európskej únie prebiehajú reformy v oblasti školstva. Okrem tohto globálneho vplyvu je významným faktorom, vplývajúcim na zmeny v školstve na Slovensku, aj pretrvávajúci pokles žiakov spôsobený nepriaznivým demografickým vývojom

(Bleha, 2007). V tejto neľahkej situácii sa školy snažia v boji o žiaka zaujať a priniesť do edukačného procesu najnovšie technické prostriedky a metódy. Cieľom tohto príspevku je objasniť základné pojmy súvisiace s interaktivitou a didaktickými hrami a poskytnúť praktické námety pre pedagógov.

Interaktívna tabuľa a interaktivita

Myšlienka interaktívnej výučby nie je v oblasti vzdelávania ničím novým. Generácie pedagógov hľadali a stále hľadajú spôsob ako vyučovanie čo najviac priblížiť svojim žiakom. Hoci nové trendy v technológiách postupne menili a stále menia výučbu,

aby sa stávala čoraz príťažlivejšou, žiaci zostávali stále prevažne v roli pasívnych divákov, teda prijímateľov edukačných obsahov. Technológia interaktívnej tabule v sebe zahŕňa všetky doterajšie možnosti názornej výučby a súčasne obohacuje vzdelávanie aj o významný prvok interaktivity. To znamená, že učiteľ i žiak aktívne vstupujú do výučby, majú možnosť ju ovplyvňovať a prispôsobovať aktuálnym potrebám (Pigová, 2012).

Priebeh zmien v prezentačných metódach vo výučbe v posledných desaťročiach možno zobrazit v nasledujúcej línii:

Tabuľa s kriedou – premietanie meotarom – tabuľa na použitie zotierateľných fixí, prípadne s možnosťou pripevnenia papierov – prezentácia cez dataprojektor alebo LCD – individuálna práca pri PC – interaktívna tabuľa – ?.

Nie náhodou uvádzame prezentačné metódy usporiadané v línii. Pri bližšom pohľade totiž jednoznačne vidíme smerovanie vývoja a opakujúce sa prezentačné techniky (*tabuľa s kriedou – tabuľa s fixami; premietanie meotarom – prezentácia cez dataprojektor*). Prvý prielom nastáva až pri samostatnej práci študentov s počítačom, keď už môžeme hovoriť o počiatkoch interaktivity v prípade, ak sa žiaci spolupodieľajú na tvorbe pracovného hárku v PC. Naproti tomu, interaktívna tabuľa ponúka možnosť pracovať s celou skupinou žiakov v jednom okamihu, v konkrétnej triede so zachovaním online prístupu ku všetkým dostupným informáciám a zdrojom. Ako naznačuje otáznik na poslednom mieste, schému nepokladáme za uzavretú, ale predpokladáme ďalší vývoj v tejto oblasti.

Interaktívna tabuľa je dotykovo-senzitívna plocha, prostredníctvom ktorej prebieha vzájomná aktívna komunikácia medzi užívateľom a počítačom s cieľom zaistiť maximálnu možnú mieru názornosti zobrazovaného obsahu. (Dostál, 2009)

Z lingvistického hľadiska je interaktívna tabuľa spojením dvoch plnovýznamových slov „interaktívna“ a „tabuľa“. Druhé z uvedených slov je jasný pojem, ale významu interaktivity je v súčasnosti venovaná značná pozornosť pedagógov a výskumníkov. Skôr ako sa pozrieme na mikrotému interaktivity v školstve, objasníme si to, kde všade sa s ňou môžeme stretnúť v bežnom živote. Jedným z elementárnych príkladov interaktivity je už samotné vypnutie a zapnutie svetla. Je to interaktivita osoby a okolia pomocou technológie pána Edisona, čoho výsledkom je rozsvietenie a zhasnutie svetla. Na podobnom princípe fungujú aj interaktívne technológie v školstve. Interaktívna technológia je vlastne súčinnosť 3 komponentov: „interaktívnej tabule“, „dataprojektoru“ a „PC“. (Holko, 2010)

Vďaka týmto trom komponentom dokážeme vytvoriť vzájomnú interakciu medzi interaktívnou tabuľou (technológiou), ktorej tvorcom a správcom zobrazovaného obsahu je učiteľ a edukantom. Interaktívna tabuľa sa stáva nositeľom učiteľovej tvorivosti a odbornosti a zároveň sprostredkovateľom interakcie edukantov s obsahom učiva.

Interakcia však sama o sebe nie je hlavným mo-

tivačným činiteľom a jej vyvolanie nie je úplne samozrejmé. Aj vyvolanie interakcie si vyžaduje súbeh ďalších motivačných činností a metód, ako jednu z možných metód uvádzame motiváciu pomocou didaktických hier.

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že didaktická hra je hra, ktorú sme zaradili do edukačného procesu v škole. Každá didaktická hra má mať svoj cieľ a presné pravidlá, ktorými sa riadi. Prostredníctvom herných situácií sa dajú so žiakmi riešiť i zložité úlohy a problémy, lebo hra sa pre nich stáva silným motivačným stimulom, ktorý je schopný zmobilizovať ich kognitívny potenciál, a to hlavne pri súťaživých hrách (Kalhous a kol., 2002). Komplementárne spája všetky nutné podmienky učenia, a to: indukčnú skúsenosť, kognitívnu disonanciu (poznávaciu nerovnováhu), sociálnu interakciu, fyzickú skúsenosť a využitie vlastnej kompetentnosti, čo pôsobí zároveň veľmi motivujúco (Kikušová S., Králiková M., 2004).

Ako postup a námiet uvádzame nasledujúci príklad didaktickej hry s využitím interaktívnej tabule, pričom pri tvorbe akejkoľvek hry je potrebné dodržať načrtnutú štandardnú štruktúru (Vankúš P. 2006):

Časti hry

Názov: „Písanie príbehov“

Tematické zaradenie hry: Uvedená hra je vhodná pre druhý stupeň základnej školy, stredné školy, ale aj vysoké školy, pričom nemá konkrétne zaradenie do tematického celku.

Edukačné ciele hry:

1. Zapamätanie: hra nie je určená na rozvoj pamäťových funkcií.
2. Porozumenie: porozumenie významu posledného slova.
3. Aplikácia: zmysluplné napojenie vety na základe významu.
4. Analýza: na základe porozumenia významu alebo významom slova predošlej vety odhadnúť smerovanie príbehu, ktoré myslel predošlý žiak.
5. Hodnotenie: po odhalení celého príbehu zhodnotiť jeho význam a najvtipnejšie aspekty.
6. Tvorivosť: rozvoj tvorivosti je kľúčovým cieľom tejto hry – zvolenie správneho významu a tým ovplyvnenie smerovania príbehu. (Andersonová, a kol., 2001)

Okrem rozvoja tvorivosti a ostatných cieľov zorađených v taxonómii má táto hra aj významný motivačný efekt a pôsobí pozitívne na vyvolanie interaktivity v rôznych predmetoch, zvlášť s náročným obsahom, ktorý je ťažšie pochopiteľný a vyžaduje zapojenie tvorivého myslenia žiakov.

Postupnosť hry: Celá trieda pracuje v jednej skupine a postupne sa zapájajú všetci žiaci.

Materiálne prostriedky: Interaktívna tabuľa s pripraveným listom v programe určenom pre interaktívne tabule, na ktorom sú riadky na farebnom pozadí (napr. žltom). Jeho pravá krajná časť je prekrytá stĺpcom

šírky približne na jedno slovo, výrazne odlišnej farby od zvyšku hárku (napr. červená). Farba pera je presne v odtieni farby pozadia (žltá).

Čas trvania: 10 – 20 min (podľa veľkosti skupiny)

Herná činnosť a štruktúra vyučovacej hodiny: Učiteľ začne hodinu vysvetlením pravidiel hry a určí poradie striedania žiakov. Následne začne príbeh prvou vetou, pričom si nastaví farbu pera presne v takom odtieni, ako je hlavná farba pozadia (žltá). Posledné slovo svojej vety napíše na okraj, ktorý je inej farby (červený), aby si ho mohol ďalší žiak prečítať. Potom vyzve prvého žiaka (napr. po svojej pravici), aby sa pokúsil nadviazať príbeh na základe analýzy významu posledného slova. Ostatní sledujú príbeh, postupne sa striedajú a snažia sa nadviazať na posledné slovo ich predchodcu. Toto sa opakuje až do úplného zapísania hárku. V prípade že ide o menšiu skupinu žiakov, môžu sa vystriedať aj viackrát. Po zapísaní hárku učiteľ zmenou farby pozadia zviditeľní celý príbeh. Následne ho nahlas prečíta spolu so žiakmi. Spravidla vznikajú veľmi vtipné príbehy, ktoré motivujú žiakov k tvorivosti.

Takúto interakciu sa potom snaží učiteľ udržať počas celej hodiny. A ako to urobiť? Skúste obohatiť svoj výklad o obrázky a videá, ktoré opisujú vami vysvetľované učivo. Zaradte do prezentácie učivo tak, aby ho bolo nutné pretvárať žiakmi pomocou funkcií, ktoré táto technológia ponúka a to priamo počas hodiny. Dovoľte im obsah presúvať, dopĺňať, odkrývať alebo zakrývať, či akokoľvek inak s ním pracovať. Zostavte ho jednoducho tak, aby bolo možné napredovať v učive len za súčinnosti edukantov a látky zobrazenej na tabuli, podobne

ako to vyžadovala uvedená hra. Po týchto vizuálnych prvkoch zaradte kvízové otázky a testové úlohy podľa špecifických výučbových cieľov, ktorými si budú môcť edukanti krátko otestovať nadobudnuté vedomosti a zručnosti podľa toho, čo im slúbili ciele uvedené v úvode. Sledujte, ako žiaci reagujú, ako sa zapájajú do problematiky a pridete na to, že interaktivita je priamo na vašej hodine.

Prednosti danej hry: Aktívna práca celej triedy a jej interakcia s tabuľou, motivácia a rozvoj tvorivosti. Vzájomná spolupráca žiakov a výrazné odľahčenie atmosféry, keďže príbehu sú spravidla veľmi vtipné a nápadité. To pôsobí pozitívne na ďalší priebeh hodiny.

Záver

Interaktivita v škole je v súčasnosti dôležitou otázkou, a preto je potrebné neustále hľadať nové spôsoby a prostriedky jej rozvoja. Nemenej dôležité je hľadať prepojenia moderných edukačných prostriedkov s overenými metódami vyučovania a motivácie, napríklad aj didaktickými hrami. Tento príspevok približuje práve možnosti spojenia didaktickej tabule a didaktických hier. Z uvedeného vyplýva, že ich prepojenie dokáže vyvolať aj interaktivitu, a tým skvalitniť edukačný proces. Je tiež zjavné, že nie je možné každý obsah spracovať interaktívne až do takejto miery, ako to bolo znázornené v uvedenom príklade. Ale rovnako nie je namieste tvrdiť, že to nie je možné realizovať vôbec. Vyžaduje to však veľkú dávku tvorivosti samotného učiteľa a v ďalšej fáze aj samotných edukantov. Treba mať však stále na pamäti, že tvorivého žiaka, môže vychovať len tvorivý učiteľ.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ANDERSONOVA, L. A., KRATWOHL, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman, 2001. ISBN 0-321-08405-5
- BLEHA, B., VAŇO, B. (2007). *Prognóza vývoja obyvateľstva SR do roku 2025 (aktualizácia)*. [online]. Bratislava : INFOSTAT, november 2007. [cit. 2013-01-30]. Dostupný na internete: <http://www.infostat.sk/vdc/pdf/prognozao7.pdf>
- DOSTÁL, J. (2009). Interaktívni tabule ve výuce. In *Journal of Technology and Information Education*. ISSN 1732-6729, 2009, Vol. 1, Issue 3, s. 12. [cit. 2013-1-21]. Dostupné na internete: http://www.jtie.upol.cz/clanky_3_2009/dostal.pdf
- HOLKO, J. (2010). Interaktivita vo vyučovaní. In *Sofos fórum/školsťvo*. [cit. 2013-1-23]. Dostupné na internete: <http://forum.sofos.sk/node/15>.
- KIKUŠOVÁ, S., KRÁLIKOVÁ, M. *Dieťa a hra*. Bratislava : Sofa, 2004. ISBN 80-89033-42-3
- KALHOUS, Z., OBST, O. et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- KOLBASKÁ, V. (2006). *Hra ako integračný prostriedok vo vyučovaní matematiky základných škôl*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2006. 40 s. ISBN 80-8052-276-6
- PIGOVÁ, M. (2012). *Používanie interaktívnych tabúľ v slovenských základných a stredných školách - výskumná štúdia*. [online] EDEA PARTNERS, 2012. [cit. 2013-01-15]. Dostupné na internete: <http://www.rirs.iedu.sk/Menu/Projekty/Odbornaliteratura.aspx>
- VANKÚŠ, P. (2006). *Zbierka didaktických hier určených na integráciu do vyučovania matematiky na druhom stupni základnej školy*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2006. [cit. 2013-03-11]. Dostupné na internete: <http://www.ddm.fmph.uniba.sk/files/vankus/zbierka.pdf>

Summary: *The aim of this contribution was to clarified the basic concepts related to interactivity and educational games and provided practical sugestion for teachers to relized its. The contribution consist of two parts – interactivity with using the interactive whiteboard and educational games.*

PREHĽAD CLIL MATERIÁLOV PRE ZÁKLADNÉ ŠKOLY

Dušan Haško, Evanjelická spojená škola, Martin

Anotácia: V príspevku zhrniem na základe osobnej trojročnej skúsenosti s metodikou CLIL výučby prehľad existujúcich vyučovacích materiálov na CLIL hodiny biológie pre základné školy. Priblížim možnosti, ktoré má učiteľ pri výbere a úprave existujúcich materiálov a zároveň poukážem na ich silné a slabé stránky.

Kľúčové slová: CLIL, vyučovací materiál, učebnica, kurikulum.

Úvod

Medzi problémy aplikácie CLIL metodiky na základných školách možno istotne zaradiť aj časovo a materiálovo náročnejšiu prípravu učiteľa na takúto hodinu. CLIL hodiny sú náročné na prípravu učiteľa z rôznych dôvodov - na ilustráciu stačí spomenúť vyučovanie v cudzom jazyku v prípade učiteľov, pre ktorých cieľový jazyk nie je rodným jazykom (čo je aj môj prípad), nutnosť koordinácie vyučovania jazykového predmetu s vyučovaním ostatných predmetov, a v neposlednom rade aj problematická dostupnosť vhodných učebných pomôcok - hlavne učebníc a pracovných zošitov - v cieľovom jazyku. Nedostatok vyučovacích materiálov v pracovnom jazyku pre konkrétny predmet sa dá riešiť rôznymi spôsobmi. V príspevku uvediem niekoľko najpoužívanejších prístupov, s ktorými sa môžeme stretnúť v odbornej literatúre ako aj v pedagogickej praxi.

Zdroje vyučovacích materiálov

Postupným zavádzaním metodiky CLIL do vzdelávacích systémov jednotlivých krajín vyvstala potreba zabezpečiť autentické, veku, jazykovým schopnostiam a národnému kurikulu primerané učebnice pre jednotlivé predmety. Historicky najstaršie je prevzatie učebníc používaných v krajine, kde sa hovorí cieľovým jazykom. Pedagogická prax však ukázala nutnosť adaptácie takýchto materiálov, čo viedlo k využívaniu ďalších zdrojov. Najčastejšie prístupy získavania materiálov na CLIL hodiny:

- Používanie učebníc určených pre krajiny, kde sa používa pracovný jazyk ako jazyk rodný aj vyučovací.
- Používanie učebníc špeciálne určených pre CLIL programy, vydané v anglicky hovoriacich krajinách. Napríklad séria učebníc Oxford Read and Discover.
- Používanie učebníc vytvorených v danej krajine, špeciálne pre potreby CLIL programov danej krajiny.
- Doslovné preklady národných učebníc do cieľového jazyka.
- Používanie materiálov z internetových zdrojov – určených pôvodne pre žiakov - rodených hovorcov. (web stránky ako napr. www.enchantedlearning.com)
- Používanie materiálov z internetových zdrojov - určených pre CLIL programy. (napr. portál www.onestopclil.com)
- Vytváranie učebných materiálov vo vlastnej réžii učiteľom pre konkrétne potreby CLIL programu danej školy, jazykovej úrovne žiakov v súlade so školským vzdelávacím programom

Silné a slabé stránky jednotlivých materiálov

Každý z hore uvedených prístupov má svoje silné a slabé stránky. V tabuľke prehľadne uvádzam analýzu týchto zdrojov z viacerých hľadísk.

Silnou stránkou používania materiálov určených pre rodených hovorcov je ich jazyková autenticita, vynikajúca metodológia a podporné materiály a metodiky k učebnici. Naopak, slabými stránkami sú relatívna jazyková náročnosť pre žiakov a odlišný kultúrny kontext. Táto slabá stránka však môže byť paradoxne vnímaná aj ako výhoda a to vtedy, pokiaľ máme na hodine priestor venovať sa interkulturálnym a geografickým odlišnostiam.

Nevýhodami sú aj pomerne komplikovaná distribúcia a vysoké ceny zahraničných učebníc či obsahové alebo sekvenčné rozdiely medzi slovenským a konkrétnym zahraničným kurikulumom. CLIL učebnice určené pre globálny trh a vydávané medzinárodnými vydavateľstvami sú pomerne novým prvkom na slovenskom knižnom trhu. Medzi prvých pionierov v tejto oblasti sa zaradilo vydavateľstvá Oxford University Press a Macmillan Education so sériami učebníc prírodovedy Macmillan Science (Hassall, 2005). Tieto sú určené pre 5. až 9. ročník základnej školy. Medzi silné stránky takýchto učebníc patrí prístupnejšia jazyková náročnosť, či snaha o neutrálny kultúrny kontext. Za slabú stránku možno považovať absenciu špecifickej jazykovej podpory pre konkrétny rodný jazyk (napr. slovenčinu).

Medzi silné stránky učebníc pre národné programy CLIL „šité na mieru“ konkrétnemu vzdelávaciemu systému a špecifikám rodného jazyka možno zaradiť kurikulárnu i jazykovú vhodnosť pre daný ročník a predmet ako aj ľahkú dostupnosť. Autenticita textov však môže utrpieť, pokiaľ na príprave takejto učebnice nespolupracuje rodený hovorca. Trh pre takúto učebnicu je značne zúžený, čo vplyva aj na množstvo doplnkových materiálov či dostupnosť metodík.

Doslovné preklady národných učebníc sa javia ako problematické z viacerých dôvodov. Zväčša ide o lokálnu aktivitu jednotlivých škôl, kde kvalitu prekladu vysoko ovplyvňuje prekladateľská kompetencia zúčastnených osôb. Taktiež je nutné zabezpečiť ochranu autorských práv, autorizáciu prekladu a následné vytlačenie preloženej učebnice. Prácu, ktorú bežne robia tímy ľudí ako svoju hlavnú náplň práce, musí učiteľ zvládať vo svojom voľnom čase a často bez náležitej odmeny. Toto všetko sa môže negatívne odraziť na úrovni výsledného produktu. Určitým východiskom by sa mohli stať celoštátne preklady učebníc, tak ako je to pri učebniciach pre národnostné menšiny. Pri takýchto

Tabuľka: Analýza zdrojov z viacerých hľadísk

zdroj	kurikulárne hľadisko	jazykové hľadisko	kultúrne hľadisko	pedagogické hľadisko	praktické hľadisko
učebnice používané na školách v anglicky hovoriacich krajinách	značné rozdiely medzi slovenskými osnovami a kurikulumami anglicky hovoriacich krajín	učebnice jazykovo prispôbené rodným hovorcom - často jazykovo príliš náročné pre žiakov v CLIL programoch	učebnica sa primárne zameriava na realie a kultúru krajiny, pre ktorú je určená - možné kultúrne odlišnosti	učebnice väčšinou zvládnuté na vysokej pedagogicko-didaktickej úrovni, metodické príručky	finančne vysoko náročné, nutnosť objednávaní zo zahraničia
CLIL učebnice tvorené medzinárodnými vydavateľstvami ¹	„medzinárodné“ – univerzálne kurikulum	učebnice prispôbené pre učiacich sa jazyk, bez špecifickej podpory pre konkrétny rodný jazyk	snaha o kultúrne „neutrálne“ materiály	učebnice väčšinou zvládnuté na vysokej pedagogicko-didaktickej úrovni, metodické príručky	finančne stredne náročné, lokálni distribútori
národné CLIL učebnice	v súlade so štátnym vzdelávacím programom	jazykovo prispôbené pre CLIL programy, so špecifickou podporou pre konkrétny rodný jazyk	národná kultúra, resp. „kultúrne neutrálne“	kvalita závisí od tvorivého tímu, časových a finančných možností	na Slovensku zatiaľ neexistujúce, nutnosť jazykovej kontroly rodným hovorcom
doslovné preklady	v súlade so štátnym vzdelávacím programom	jazyková úroveň je vysoko závislá na úrovni prekladu	národná kultúra	rovnaké ako pri slovenských verziách	preklady sú časovo a odborne vysoko náročné, autorské práva?
internetové zdroje	nemusia úplne korelovať s kurikulumom	jazykovo prispôbené rodným hovorcom – často jazykovo príliš náročné pre žiakov v CLIL programoch	možné kultúrne odlišnosti	kvalita závisí od tvorivého tímu, časových a finančných možností, pedagogická vhodnosť závisí aj od cieľovej skupiny, pre ktorú je materiál určený	ľahko dostupné, za nízky poplatok alebo zadarmo, náklady na kopírovanie, strácanie pracovných listov žiakmi

¹ CLIL učebnice tvorené medzinárodnými vydavateľstvami produkujúcimi literatúru pre vyučovanie a učenie sa angličtiny ako cudzieho jazyka (napr. Cambridge University Press, Macmillan Education, atď.)

prekladoch však často chýbajú interkultúrne aspekty, ktoré sa v dnešnej dobe považujú za integrálnu súčasť učenia sa cudzieho jazyka.

Najväčšou výhodou používania všeobecných online zdrojov je ich ľahká dostupnosť a relatívne nízka obstarávací cena. Z hľadiska učiteľa je však namieste veľká opatrnosť pri výbere vhodných materiálov. Je dôležité odsledovať obsahovú a jazykovú primeranosť a didaktickú vhodnosť vybraného učebného materiálu. Internetové materiály sú často určené pre všeobecného čitateľa a nie pre žiaka v škole, čo je dôležité pri výbere a následnej adaptácii takýchto materiálov.

Každý učiteľ vyučujúci CLIL metódou sa skôr či neskôr dostane do situácie, keď mu nezostáva iné, ako vytvoriť si vlastné materiály. Výhody takéhoto riešenia sú zrejmé (učiteľ presne pozná kurikulum aj danú

cieľovú skupinu žiakov), nevýhodou však môže byť nižšia jazyková autenticita textu, úroveň didaktickej efektívnosti konkrétnej aktivity, ako aj vysoká časová a odborná náročnosť na tvorbu takýchto materiálov.

Záver

Učiteľ vyučujúci metódou CLIL má na výber z viacerých možností pri výbere materiálov na výučbu. Môže siahnúť po autentických materiáloch používaných v krajinách, kde sa hovorí cieľovým jazykom, použiť učebnicu špecificky určenú pre CLIL, využiť online zdroje, či vytvoriť si materiály vo vlastnej réžii. Každá z týchto alternatív má svoje prednosti a nedostatky. Dôležité je, aby zvolený resp. vytvorený materiál bol primeraný vzhľadom k jazykovým a predmetovým schopnostiam žiakov a smeroval k ich aktivizácii.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BETHELL, G., COPPOCK, D. 1999. *Biology First*. Oxford : Oxford University Press, 1999. ISBN 0-19-914731-0
HASSALL, J. 2005. *Macmillan Revision Guides for CSEC Examinations: Biology*. Oxford : Macmillan Education, 2005. ISBN 9780333953082
MARSH, D., MEHISTO, FRIGOLS, M.J. P. 2008. *Uncovering CLIL*. Oxford : Macmillan Education, 2008. ISBN 0230027199
PENN, J. 2010. *Oxford Read and Discover*. Oxford : Oxford University Press, 2010. ISBN 978-0-19-464442-6
WILLIAMS, J. 2009. *Longman Biology 11-14*. London : Pearson Education Limited, 2009. ISBN 9781408231104

Summary: The article presents overview of existing CLIL teaching material for biology lessons on elementary schools based on three-year-long experience. The author describes teacher's possibilities while choosing and adapting teaching material and shows their strong and weak points.

SKÚSENOSTI S VÝTVARNÝMI AKTIVITAMI ZAMERANÝMI NA VÝTVARNÉ HRY S PAPIEROM OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSENOSŤ EDUKAČNEJ PRAXE - VÝŤAH

Štefan Pondelík, Základná umelecká škola, Sliac

***Anotácia:** Popis osvedčenej pedagogickej skúsenosti rieši problematiku výtvarných aktivít zameraných na výtvarné hry s papierom. Východiskom pre uplatnenie výtvarných hier s papierom je vedomosť učiteľa o vlastnostiach výtvarného média - papiera a možnostiach jeho výtvarnej výpovede. Text oboznamuje čitateľa s výtvarnými technikami práce s papierom, ponúka informácie o výtvarnej hre ako metóde v edukačných procesoch výtvarnej výchovy. Opisuje výtvarné aktivity s využitím hry s papierom, ktorých ústrednou témou je rozprávka o papierovom kráľovstve.*

***Kľúčové slová:** metodický rad, výtvarný problém, papier ako výtvarné médium, hra, druhy výtvarnej tvorby žiakov, výtvarná hra, výtvarná etuda, experimentovanie, voľná tvorba, výtvarné aktivity, zážitkové vyučovanie.*

Osvedčená pedagogická skúsenosť, ktorú opisujem je zameraná na edukačný proces výtvarnej výchovy s uplatnením výtvarných aktivít zameraných na výtvarné hry s papierom. Cieľovou skupinou výtvarných aktivít sú žiaci základných škôl a základných umeleckých škôl nižšieho sekundárneho vzdelávania. Aktivity sú zamerané na individuálnu a skupinovú prácu na vyučovaní. Ústrednou témou je rozprávkové kráľovstvo, v ktorom sa pripravuje svadba princa a princeznej. Text rozprávky je uvedený v OPS na stránke www.mpc-edu.sk.

Tento ústredný motív sa tiahne všetkými popisovanými aktivitami a je motiváciou pre vtiahnutie žiakov do hry. Učiteľ vystupuje v roli rozprávača a na každej vyučovacej hodine rozvíja príbeh podľa pripravenej aktivity. Prostredníctvom výtvarnej hry s papierom žiak rieši výtvarné problémy stanovené v učebných osnovách prirodzeným procesom učenia sa. Prínosom popisovanej pedagogickej skúsenosti je práca s materiálom, ktorý je dostupný každému žiakovi. Uplatňované mentálne a technické procesy sú primerané veku a dávajú každému žiakovi možnosť zažiť si úspech pri vlastnom výtvarnom stvárnení a vyjadrení. Predmet **výtvarná výchova** vychádza z autentických skúseností žiaka získaných výtvarnou činnosťou – z intenzívnych zážitkov, dobrodružstva tvorby a sebavyjadrovania sa. Rozvíja osobnosť žiaka v úplnosti jej cítenia, vnímania, intuície, fantázie i analytického myslenia – vedomých i nevedomých duševných aktivít. Vzhľadom na psychický vývin zodpovedajúci veku ustupuje spontánny prístup k vyjadrovaniu seba samého a vyjadrovaniu vonkajších podnetov. Výtvarná výchova kladie dôraz na objaviteľský prístup k technikám, vyjadrovacím prostriedkom a médiám, nahrádza nedostatok formálnych zručností pri vyjadrovaní reality postupmi, ktoré takéto zručnosti nevyžadujú, kladie väčší dôraz na myslenie žiaka, na príčinné súvislosti, vzťahy medzi javmi a poznávaciu funkciu umenia i vlastného vyjadrovania sa výtvarnými prostriedkami. Do vyučovania sú zaradované prostriedky a činnosti, ktoré rozširujú možnosti poznávacieho procesu žiaka a dovoľujú mu naplniť jeho prirodzené ambície po vizuálnom vyjadrení skutočnosti, po poznávaní formálnej i obsahovej štruktúry sveta, po presnejšom

zobrazení pozorovaných vzťahov, po vyššej technickej dokonalosti prejavu, po pluralite spôsobov vytvárania. Zapája sa koncepčné a konštrukčné myslenie, ktoré je uvádzané do vzťahu s myslením estetickým.

Hlavným cieľom osvedčenej pedagogickej skúsenosti je využiť papier ako výtvarné médium v tvorivých výtvarných hrách.

Papier ako výtvarné médium

Základom a východiskom tvorivej výtvarnej práce s papierom v edukačnom procese výtvarnej výchovy je poznanie vlastností daného média. K tomu sú nevyhnutné základné vedomosti o jeho vzniku, pôvode a technológiách spracovania. Nie je cieľom výtvarnej výchovy, aby si žiaci informácie pamätali, ale aby si ich overili a využili ich vo svojej tvorivej činnosti.

Papier je najvhodnejší materiál na tvarovanie. Má mnoho podôb využitia. Môžeme využiť dva rôzne postupy – spontánne formovanie alebo zámerné konštruovanie tvaru a objemu. Pri spontánnom krčení papiera vznikajú improvizované plastiky. Krčením, trhaním a vrstvením papiera, využívajúc rôznu silu, môže vzniknúť reliéfna alebo priestorová kompozícia. Vzniknutý tvar môžeme fixovať povrazom, lepiacou páskou alebo zošíť. Výsledný výraz ovplyvňuje kvalita zvoleného papiera.

Podľa V. Roesselovej (1996) problémy súvisiace s tvarovaním papiera sú dôsledkom jeho dvojtvárnosti. Každý z nás chápe papier ako ohraničenú plochu určitej veľkosti. Táto predstava sa však zásadne rozchádza s prejavom, ktorý hľadá materiál s inšpiratívnymi plastickými vlastnosťami. Prelomiť tento vzťah k papieru je u starších žiakov veľmi náročné. Preto je lepšie začať pracovať s papierom u najmenších detí, ktoré sa rady stretávajú s novými skúsenosťami a neboja sa experimentovať.

Spoznať vlastnosti papiera pomáha žiakovi živelná deštrukcia materiálu – krčenie, trhanie, strihanie. Pri objavovaní vlastností papiera žiak objavuje výtvarné zaujímavosti, ktoré mu vzniknuté plochy poskytujú. Na túto nezáväznú aktivitu žiaka nadviažeme pripraveným námetom a využijeme tak náhodne vzniknutý materiál. Prekonáme tým zábrany, ktoré môžu vzniknúť pri stretnutí s novým materiálom bez predchádzajúcej skúsenosti. Pri výtvarných činnostiach zameraných

na tvorivé hry s papierom môžeme využiť vlastnosti jednotlivých druhov papiera a výtvarných techník využívajúcich toto výtvarné médium. Medzi základné výtvarné techniky práce s papierom patria skladanie, ohýbanie, trhanie, vyrezávanie, strihanie, quilling, tkanie, koláž, kaširovanie, papiermašé.

Na dosiahnutie stanovených cieľov edukačného procesu volí učiteľ primerané učebné metódy.

Proces výučby je interakciou medzi deťmi/žiakmi, učiteľom a príslušným obsahom edukácie. **Hra** je z pohľadu didaktiky účinnou metódou, stratégiou, edukačným prostriedkom, ako i možnou formou učenia sa a rozvoja osobnosti dieťaťa/žiaka a tiež učiteľovho vyučovania. Hra je hlavná a formatívna aktivita detstva. Výtvarná hra a experimentovanie sú autentické činnosti s výtvarnými prostriedkami. Majú výskumný, hravý alebo cvičný charakter. Prostredníctvom nich sa dieťa zoznamuje s okolitým svetom.

Výtvarná hra často vzniká spontánne tak, že dieťa experimentuje s nejakým nástrojom alebo materiálom a hrá sa s ním. Pri tom vzniká stopa alebo tvar. V ranných štádiách táto hra nemá cieľ niečo alebo niekoho zobrazíť.

Podstatou výtvarnej hry je jej samotný princíp, a to zahrať sa. Spontánnosť dieťaťa dokážeme navodiť vhodnou motiváciou a zaujatím. Vo výtvarnej hre je najdôležitejšie prežívanie a proces hry. Nie je dôležitý výsledok tvorby, čiže produkt, ktorý pri výtvarnej hre vzniká. Podľa Slavíkovej, Slavíka, Hazukovej (2003) *výtvarná hra deti motivuje, vyvoláva potešenie z výtvarných aktivít, je nenásilným cvičením jemných psychomotorických zručností*.

Výtvarná etuda je krátka cvičná činnosť, ktorá overuje a prehľbuje výtvarné poznatky alebo skúsenosti a schopnosť zámerne ich využívať.

Výtvarné skúmanie (experimentovanie) vedie k získaniu poznatkov, skúseností a zručností s používaním výtvarných prostriedkov a ich symbolikou. Je pokusným hľadaním riešenia niektorých výtvarných problémov. Medzi výtvarnou hrou a experimentovaním nie je ostrá hranica a často sa exploračná výtvarná činnosť označuje ako tzv. hravé experimentovanie.

Voľná tvorba je najznámejším typom výtvarnej činnosti na školách. Žiak rieši zadanú úlohu, ktorá obsahuje naraz viac výtvarných problémov. Tie sa navzájom prelínajú a dopĺňajú. Pri zadaní voľnej tvorby žiakom je podmienkou dobrá motivácia, ktorá privedie žiakov k zážitku, vyvolá predstavy a osvojené vedomosti, skúsenosti a zručnosti s použitím výtvarných prostriedkov. Žiaci musia mať chuť výtvarne tvoriť a mať predstavu, ako bude ich dielo vyzeráť. Ich predstava sa počas tvorby môže meniť, ale je potrebné, aby na začiatku vznikla. Dôležité je to z hľadiska nadobudnutej istoty žiakov, ktorá je podmienkou tvorivej činnosti.

Výtvarné akcie spájajú niekoľko druhov umeleckého výrazu, prevažne výtvarný a dramatický prejav. (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003) Môžeme ich zaradiť medzi zážitkové aktivity inšpirované umením.

Zážitkové vyučovanie ako spôsob edukácie sa

snaží prostredníctvom zážitku a skúsenosti pomôcť žiakovi získať vedomosti, schopnosti a zručnosti tak, aby si ich osvojil na celý život. Zážitkové vyučovanie sa však nesústreďuje len na vyvolanie zážitku, ale predovšetkým na jeho spracovanie. Chápeme ho ako konkrétny spôsob vzdelávania žiakov na vyučovacích hodinách, kde sa prostredníctvom určitej skúsenosti vyvoláva zážitok a následne sa s ním pracuje, kým vyučujúci nedocieli u žiakov želaný efekt. Aktivizuje žiaka počas celej vyučovacej hodiny, prirodzene ho motivuje k učeniu a zároveň rozvíja emocionálnu stránku jeho osobnosti. Princípy zážitkovej pedagogiky postavené na subjektívnom prežívaní sú veľmi blízke umeniu, pretože umenie je vytvorené na základe individuálneho zážitku, osobitého prístupu k dielu, originality. Zážitkové vyučovanie tak môže pomôcť žiakovi nielen precítiť krásu umenia, ale ho aj podnietiť k ďalšiemu učeniu sa.

Realizácia výtvarných aktivít

Žiaci sa prostredníctvom učiteľa postupne zoznamujú s dejom rozprávky a riešia zadané úlohy súvisiace s príbehom. Úlohy pre žiakov sú nastavené tak, aby žiaci prostredníctvom nich riešili výtvarné problémy vychádzajúce z tematických radov v učebných osnovách Štátneho vzdelávacieho programu. Učiteľ môže prostredníctvom nastaveného príbehu a súvisiacich výtvarných problémov riešiť výtvarný projekt. Časová dotácia pre jednotlivé aktivity je závislá od formy. Aktivity je možné realizovať na vyučovacej hodine, v blokovom vyučovaní alebo počas tvorivých výtvarných dielní. Aktivity sú nenáročné na materiál, v prevažnej miere je možné využiť papier zo zberu. Z toho dôvodu je výhodné realizovať aktivity počas alebo po zbere papiera na škole. V súvislosti s touto problematikou sa uplatňuje v procese aj environmentálna výchova. Metóda výtvarnej hry je vnímaná ako samostatné spontánne experimentovanie žiaka s materiálom. Zážitkové učenie pomocou príbehu vtáhuje žiaka do deja, žiak prežíva príbeh spolu s hlavnými postavami a rieši výtvarné problémy ako indície pre pokračovanie príbehu. Pre realizáciu uvedených metód je dôležité systematické plánovanie edukačných aktivít.

Aktivita č. 1

Vzorkovnica papiera

Metodický rad: porovnávacie, kombinačné a súhrnné cvičenia

Výtvarný problém: porovnávanie podľa vlastností

Cieľ: Vedieť pomenovať vlastnosti jednotlivých druhov papiera.

Úloha pre žiakov: Vytvoriť vzorkovnicu papiera a vytvoriť výstavný panel. Najst' čo najviac druhov papiera.

Motivácia: Papierové artefakty, ktoré sa našli v múzeu, treba preskúmať a hľadať vo svojom okolí ďalšie, ktoré by mohli súvisieť s papierovým kráľovstvom.

Postup realizácie: Učiteľ ukáže žiakom pár vzoriek papiera a žiaci objavujú vo svojom okolí ďalšie druhy papiera. Zhromaždia ich a vyberú zaujímavé druhy. Zdôvodnia svoj výber. Je to východisko na

diskusiu o vlastnostiach papiera: váha, štruktúra, farba... . Pri skúmaní vlastností papiera žiaci zapoja všetky svoje zmysly (okrem ochutnávania). Z kúskov papierov vytvoria vzorkovnicu na formát papiera A3. Usporiadanie papierov vo formáte si volia žiaci sami. Kompozíciu doplnia textom, ktorý tvorí ich zistenia o kvalite a druhu papiera. Pri formulovaní svojich záverov o charakteristických vlastnostiach druhov papiera môžu žiaci využiť tvorbu krátkych literárnych textov, básní a prirovnaní. Vymýšľajú názvy jednotlivým druhom papiera. Vzorkovnice prezentujú pred spolužiakmi a pomenovávajú, ktoré vlastnosti papiera zistili.

Technický proces: tvarovanie, krčenie, strihanie, vystrihovanie, lepenie rôznych druhov papiera

Aktivita č. 2

Výtvarná etuda: pozmeniť štvorec (10 x 10 cm) papiera rôznymi zásahmi (strihaním, ohýbaním, preklápaním, stáčaním, perforovaním, škriabaním, ryhovaním...) tak, aby z neho nebudlo. Vytvorí čo najviac tvarov zo štvorca pozmenením pomocou rôznych zásahov. Zo vzniknutých tvarov vytvorí vzorkovnicu. Každý žiak si pripraví 15 rovnakých štvorcov, ktoré mení rôznymi zásahmi tak, aby zistil, aké možnosti mu daný materiál ponúka na výtvarné vyjadrenie.

Hodnotíme fluenciu a originalitu.

Cieľ: Zistiť možnosti práce s papierom.

Technický proces: tvarovanie, krčenie, strihanie, vystrihovanie, lepenie papiera

Aktivita č. 3

List

Metodický rad: výtvarný jazyk

Výtvarný problém: vytváranie kompozície z tvarov písmen, štylizácia tvaru

Cieľ: Vedieť vytvoriť kompozíciu použitím štylizovaných tvarov písma.

Úlohy pre žiakov: Vytvorí list s pečatou s použitím reliéfnych prvkov.

Motivácia: V liste zaslanom na kráľovský dvor princ žiada o ruku princeznej.

Postup realizácie: Analyzovať tvary nášho písma. Vymyslieť tvar nového písma strihaním z papiera. Písmo má charakterizovať písmo ľudí krajiny. Vytvorí systém, textúru z tvarov a usporiadať do kompozície v tvare listu. Využiť kontrast voči podkladovej ploche. Vymyslieť reliéfnu kráľovskú pečať.

Technický proces: tvarovanie, krčenie, strihanie, vystrihovanie, vrstvenie, lepenie papiera, slepotlač

Aktivita č. 4

Portrét princa alebo princeznej

Metodický rad: škola v galérii/galéria v škole

Výtvarný problém: portrét, štylizácia portrétu

Cieľ: Vedieť zobraziť štylizovaný portrét.

Úloha pre žiakov: Vytvorí portrét s použitím papiera, kolážou.

Postup realizácie: Žiaci sú motivovaní rozvíjaním príbehu rozprávky, kde sa majú uskutočniť pytačky.

Z tohto dôvodu je nutné vytvoriť portrét princa alebo princeznej, aby ho poslovnia mohli zaniest do susedného kráľovstva. V expozičnom procese sa žiak oboznámi s pojmom *portrét*. Učiteľ využíva ukážky umeleckých diel, malieb portrétov rôznych umeleckých štýlov, aby žiaci porozumeli podstate zobrazovania portrétu a spoznali možnosti jeho zobrazenia. Po upevnení vedomostí a zručností práce s papierom prostredníctvom výtvarnej etudy žiaci vytvárajú portréty kolážou alebo vrstveným reliéfom z jednofarebného výkresu alebo kartónu. Vzhľadom na použitý materiál žiaci využívajú štylizáciu tvarov. Portrét dotvoria papierovým rámom.

Technický proces: quilling, tvarovanie, krčenie, strihanie, vystrihovanie, vrstvenie, lepenie papiera a kartónu

Aktivita č. 5

Papierový šperk

Metodický rad: podnety dizajnu

Výtvarný problém: odevný dizajn

Cieľ: Vedieť využiť papier pri tvorbe objektu.

Úloha pre žiakov: Vytvoríte šperk netradičného tvaru z papiera.

Motivácia: Princ posielal princeznej k zásnubám darček – šperk.

Postup realizácie: Žiaci vymenujú, aké druhy šperkov môže princ poslať princeznej (korunka, náušnice, privesok, klipsne, brošňa, náhrdelník, čelenka, náramok, prsteň). V expozičnom procese sa žiaci zoznamujú s pojmom odevný dizajn. Učiteľ využije so žiakmi preukáže funkciu šperkov v minulosti a v súčasnosti. Žiaci vytvárajú trojrozmerné objekty z papiera. Pri vytváraní papierových šperkov môžu žiaci využiť techniku quillingu, vrstvený reliéf a pod. Šperk vytvárajú vo zväčšenej mierke.

Technický proces: tvarovanie, krčenie, strihanie, vystrihovanie, lepenie papiera

Aktivita č. 6

Model hradu

Metodický rad: podnety architektúry

Výtvarný problém: typ, funkcia a výraz stavby

Cieľ: Vedieť vyjadriť charakteristické znaky stavby pri výtvarnom zobrazení.

Úloha pre žiakov: Vytvoríte papierový 3D model hradu s použitím znakov románskej, gotickej a renesančnej architektúry.

Motivácia: Princ prichádza na hrad princeznej a predstavuje jej svoj hrad

Postup realizácie: V expozičnom procese sa žiaci zoznámia prostredníctvom obrazových ukážok s charakteristickými znakmi jednotlivých architektonických slohov. Porovnávajú znaky. Učiteľ sa môže zamerať na jeden sloh alebo porovnať viac slohov navzájom. Žiaci v skupinách vytvárajú model hradu z papiera (veže, bašty, hradby...). Pri tvorbe používajú charakteristické znaky románskej, gotickej a renesančnej architektúry (oblúk a lomený

oblúk) pri tvorbe brán, okien a dverí. Žiaci aplikujú vedomosti o charakteristických znakoch architektúry z rôznych období našej histórie, z metodického radu podnety výtvarného umenia.

Technický proces: tvarovanie, krčenie, strihanie, vystrihovovanie, lepenie papiera a kartónu

Aktivita č. 7

Svadobná hostina na hrade

Metodický rad: výtvarný jazyk/kompozičné princípy

Výtvarný problém: rytmus a symetria, kontrast

Cieľ: Vedieť využiť rytmus a symetriu vo výtvarnom vyjadrení.

Úloha pre žiakov: Vytvorte z rôznych druhov papiera napodobeniny jedál, ovocia a zariadenia potrebného na svadobnú hostinu. Vytvorte atmosféru slávnostnej hostiny.

Motivácia: Na hrade sa pripravuje svadobná hostina. Čo všetko treba pripraviť na slávnostnú hostinu?

Postup realizácie: V expozičnom procese sa žiaci zoznámia s princípmi symetrie a rytmu vo výtvarnom vyjadrení. Na základe obrazových ukážok využitia rytmu a symetrie vo výtvarnom umení žiaci porovnávajú pôsobenie týchto vyjadrení na naše zmysly.

Žiaci spoločne v rámci triedy pripravujú slávnostný stôl s prestieraním, veľkú tortu, koláče, svietnik a poháre, jedlo, ovocie z papiera rôznymi technikami úpravy papiera. Vytvorí sa použitím papiera kráľovský trón maskovaním stoličky. Využijú pri tom vedomosti o symetrii a rytme.

Technický proces: tvarovanie, krčenie, strihanie, vystrihovovanie, lepenie papiera

Aktivita č. 8

Slávnostný odev

Metodický rad: podnety dizajnu

Výtvarný problém: odevný dizajn

Cieľ: Vedieť navrhnúť charakteristický odev.

Motivácia: Princezná a princ si volajú na hrad významných návrhárov a krajčírov z celého sveta, aby im navrhli a ušili svadobné šaty, aké ešte nik na svete nemal.

Úloha pre žiakov: Vytvorte z rôznych druhov papiera šaty pre svadobčanov.

Postup realizácie: V expozičnom procese žiaci porozumejú pojmu odevný dizajnér. Prostredníctvom obrazových ukážok porovnávajú slávnostný odev rôznych kultúr. V realizačnom procese v skupinách

žiaci navrhnu z papiera slávnostný odev pre princa, princeznu a svadobčanov. Vytvorené šaty prezentujú cez módnú prehliadku.

Technický proces: tvarovanie, krčenie, strihanie, vystrihovovanie, lepenie papiera

Realizácia výtvarných hier prostredníctvom hry s papierom ponúka učiteľovi rozvíjať žiacke kompetencie v oblasti mentálnych a technických procesov. Učiteľ je v roli facilitátora edukačného procesu a riadi procesy učenia sa žiakov. V týchto procesoch nejde len o samotnú výtvarnú výpoveď žiaka, ktorá je odrazom jeho doterajších skúseností a vedomostí s daným médiom, ale o procesy experimentovania a objavovania nových možností. Ak má byť tento proces tvorivý, žiak musí byť slobodný vo vlastnom výtvarnom vyjadrení. To však môže byť len vtedy, ak má vytvorené podmienky na vlastné učenie sa. V procesoch učenia sa na hodinách výtvarnej výchovy nesmieme zabúdať na túto dôležitú vec. Profesionalita učiteľa výtvarnej výchovy sa prejaví v tom, že vytvorí pre žiakov také podmienky, aby prostredníctvom aktivít spojených s hrou s materiálom získali pridanú hodnotu, nové vedomosti, zručnosti a postoje. Vhodná voľba výtvarných problémov v súvislosti s témou zabezpečí žiakom túto možnosť.

V prípade opísanej pedagogickej skúsenosti žiaci získali predpokladané vedomosti a zručnosti. Realizácia uvedených procesov v triede vyžaduje od učiteľa premyslenú organizáciu činnosti v triede. Hlavne pri skupinovej tvorbe je potrebné zapojiť všetkých žiakov do procesu diferenciaciou úloh vzhľadom na ich predpoklady a schopnosti. Tým učiteľ zabezpečí úspešnosť každého žiaka.

Nevyhnutnou súčasťou edukačného procesu na hodinách výtvarnej výchovy je reflexia. Nestačí vyjadrenie „páči sa mi – nepáči sa mi“. Vedeť žiakov k argumentácii a vyjadreniam k procesom realizácie a učenia sa, pomenovávaniu vlastných silných a slabých stránok v tomto procese a vyjadreniu návrhov na dosiahnutie stanovených cieľov. Realizované aktivity neboli klasifikované známku, ale v prípade klasifikácie je nutné dopredu stanoviť kritériá hodnotenia vychádzajúce z nastavených cieľov. Žiaci musia byť pred aktivitou oboznámení s kritériami hodnotenia, aby si mohli riadiť vlastné učenie sa. Kritériá hodnotenia musia vychádzať z formulovaných cieľov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ROESELLOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah. 1996. ISBN 80-902267-1-X

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování : artefletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-016-1

Summary: Describing the best practices, the author solves the problem of art activities focused on art games with paper. The starting point for carrying out the art games with paper is teacher's knowledge about the features of art medium – paper and its art message. The author presents art techniques of work with paper, offers information about art game as a method in educational processes. He describes art activities using a game with paper and their main topic is a story about a paper kingdom.

ÚLOHY NA ROZVÍJANIE VYŠŠÍCH ÚROVNÍ POZNÁVANIA U ŽIAKOV 1. ROČNÍKA ZŠ OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSEŇ EDUKAČNEJ PRAXE - VÝTAH

Iveta Thomková, Základná škola Jána Kollára, Mošovce

Anotácia: Predkladaný výťah z overenej pedagogickej skúsenosti sa zaoberá tvorbou úloh na rozvíjanie tvorivého myslenia žiakov 1. ročníka ZŠ a konkretizuje ich v ukážkach. Úlohy vychádzajú z obsahu učebných osnov slovenského jazyka v 1. ročníku ZŠ. Majú motivačný a činnostný charakter a sú zamerané na rozvoj niektorých schopností a zručností: rozvíjajú zručnosti v oblasti čítania, písania, schopnosti v oblasti čitateľskej gramotnosti cez rozvíjanie vyšších poznávacích funkcií v rámci tvorivého myslenia a schopnosti riešiť problém.

Kľúčové slová: tvorivosť a tvorivé myslenie, poznávacie funkcie, rozvíjanie tvorivého myslenia, prvky tvorivosti, problémové úlohy, úlohy so zámerom rozvíjať tvorivé myslenie, čitateľská gramotnosť.

Úvod

Prezentované úlohy vychádzajú z obsahu učebných osnov slovenského jazyka v 1. ročníku ZŠ. Majú motivačný a činnostný charakter a sú zamerané na rozvoj niektorých schopností a zručností. Rozvíjajú zručnosti v oblasti začiatočného čítania, písania, v oblasti čitateľskej gramotnosti, cez rozvíjanie vyšších poznávacích funkcií, teda aj tvorivého, hodnotiaceho myslenia a schopnosti riešiť problém. Tematicky je v úlohách zachytené prostredie blízke žiakom, niekde je ich obsah obohatený o mnohé ďalšie rozvíjajúce informácie a zároveň zahŕňajú výchovné témy. Mnohé z nich sú veľmi vhodné pre nadaných a šikovnejších žiakov, ktorí rýchlejšie pochopia zadania a súvislosti, sú schopní už po krátkom vysvetlení pracovať samostatne.

Vo všeobecnosti „úloha stimuluje a usmerňuje činnosť žiakov, aby si zopakovali, osvojili, upevnili alebo prehĺbili vedomosti, zručnosti a návyky, rozvíjali schopnosti, utvárali postoje a aby učiteľ zhodnotil postup a výsledok učenia sa žiakov“ (Turek, 1998).

V praxi primárneho vzdelávania je potrebné dbať na to, že náročnosť úloh na rozvíjanie vyšších funkcií poznávania by mala byť mierne nad doterajšiu úroveň žiackych vedomostí a schopností, aby bol priestor na premýšľanie, hľadanie, skúšanie a overovanie riešení. Pokiaľ žiak vyrieši náročnejšiu úlohu, ktorá bola preňho na začiatku na „prvý pohľad“ neriešiteľná, zvyšuje sa jeho motivácia a osobná hrdosť. Žiak si začína veriť. Aj preto nie je vhodné pri týchto typoch úloh nechať dieťa „zlyhať“, radšej spoločne prísť k riešeniu. Náročnosť problémovej alebo tvorivej úlohy závisí od toho, v ktorej časti hodiny a v ktorej etape preberaného tematického celku sa využíva.

Konkretizácia úloh zameraných na rozvíjanie vyšších úrovní poznávania žiakov v 1. ročníku ZŠ

Základným zámerom je neustále podnecovať zrakový vnem na poznávanie písmen, slabík, slov a ich upevňovanie vo vedomí, čím sa posilňuje technika čítania. Čitateľská gramotnosť sa v úlohách rozvíja prostredníctvom:

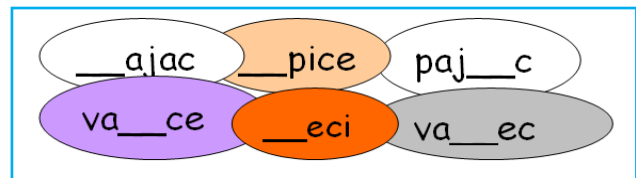
- uvedomovania a porozumenia obsahu, ktorý je skrytý za slovami, vetami i písanými inštrukciami;
- analyzovania jeho obsahu a rozčleňovania na jednotlivosti;
- posilňovania schopnosti overovať informácie v texte;

- posilňovania schopnosti zovšeobecňovať niektoré informácie, hodnotiť ich a vedieť vybrať podstatu;
- premýšľania o obsahu, hľadania odpovedí, spájania logických súvislostí i na prvý pohľad nesúvisiacich poznatkov, spájania „nespojiteľného“....

Obsah textov v úlohách má okrem náučného charakteru i výchovný zámer.

Úlohy s písmenami, slabikami, slovami




- Po prečítaní neúplného slova zvyčajne žiaka napadne, aké písmeno treba doplniť. Napriek tomu, že ich uvádzame medzi konvergentnými úlohami, niektoré slová sa dajú zostaviť aj doplnením rôznych hlások.




Obrázok 1: Úlohy s písmenami, slabikami, slovami


- Dopíš písmenko, čítaj vety


DOPÍŠ PÍSMENKO. ČÍTAJ VETY.



Máme   i  .

Mám _ i  ?

_ áme.

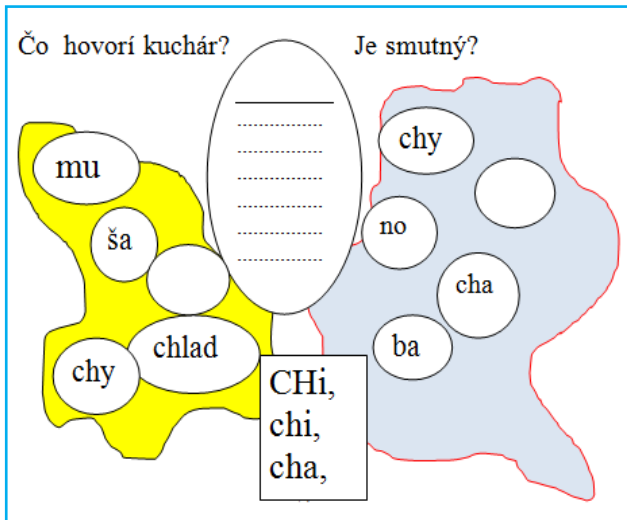
_ _ me  .

Má _ _ i  ?

_ á _ e  i  .

Obrázok 2: Úlohy s písmenami, slabikami, slovami

3. Žiaci majú spájaním slabík z jednej škvryny so slabikami z druhej škvryny tvoriť slová, prípadne takýmto spôsobom (aby tvorili slovo) dopísať do škvryn ďalšie slabiky



Obrázok 3: Úlohy s písmenami, slabikami, slovami

Problémové úlohy

- Pri riešení úlohy podľa uvedeného algoritmu sa žiak musí zorientovať v znakoch – šípka a kruh, potom postupuje krok za krokom po znakoch (šípkach a kruhoch) v úlohách. Môže si pomôcť zakrúžkovaním slabiky, ktorú má „vziať“. Zo slabík zostaví slovo. Úloha je motivovaná zvedavosťou žiaka. Ide o to, aby prišiel na to, čo je v škatuli „schované“. Úloha je náročná, vhodná pre šikovnejších žiakov.

Čo je v škatuli?

(→ chod' smerom po šípke o políčko ďalej)
 (○ zober a prečítaj slabiku)

1 → → → → ● ↓ ↓ ← ← ● ↓ → ● (začni v prvom riadku)
 2 → → → ● → ↓ ↓ ● ↓ → ● (začni v prvom riadku)
 3 → ● → ↓ ↓ ● → ↑ ● → → ↓ ● (začni v druhom riadku)

bu	ta	vo	zác	le
ces	jac	to	ce	vaj
ve	lo	jú	ja	ný
za	tu	na	lac	ci

Obrázok 4: Problémové úlohy

- Iný typ problémovej úlohy, ktorá predpokladá zapojenie vyšších poznávacích funkcií, najmä analýzy a dedukcie, neskôr hodnotenia. Žiaci majú za úlohu prečítať slabiky so zdvojenými

spoluhláskami (ako začiatky slov, ktoré „vykrikujú“ opice). Pod obrázkom je text, kde je napísané plné znenie viet každej opice. Dieťa má v texte rozpoznať prečítanú slabiku, z ktorej sa skladá slovo a na základe svojho zistenia má prísúdiť vety jednotlivým opičkám. Úloha je náročná, učiteľ pri slabších deťoch postupuje krok za krokom. Intelektovo nadané a šikovnejšie deti nemajú s úlohou po učiteľových inštrukciách veľké ťažkosti. Zároveň je táto úloha zábavná až vtipná, takže náročnosť je vyvážená motiváciou.



Obrázok 5: Problémové úlohy

Sme smelí. Volám „sláva“! Mamaáá, slimák! Mám malý sveter. A ja mám slúchadlá! Smola, sme smelí a máme svaly. Sima je asi smutná. Je slama sivá? Je ujo Samo slepý? Samé slová!.....

- Uhádnuť „tajné písmo“ je náročnejší typ úlohy, pri ktorej je nápomocný učiteľ. Tajným písmom môže učiteľ krásne motivovať žiakov k práci. Riešením sa rozvíja analýza, syntéza, posilňuje sa intuícia, v závere dedukcia a hodnotenie. Je dobré, ak si pri nácviku písania gramaticky náročnejších slabík deti pomáhajú aj ukazovaním – pohybom, vlastnou kresbou, prípadne spevom a ťažkú slabiku zaspievajú presne rovnakým vysokým intervalom s prízvukom.

Postupnosti

Úlohy takéhoto typu rozvíjajú vyššie poznávacie funkcie žiaka. Ide o rozvoj elaborácie ale aj dedukcie a hodnotiaceho myslenia. Sú to náročnejšie úlohy, preto je potrebné, aby ich učiteľ robil spolu so žiakmi a navádzal ich nápovednými otázkami. Takisto sa mi u žiakov osvedčilo kresliť si obsah výpovede.

TAJNÉ PÍSMO

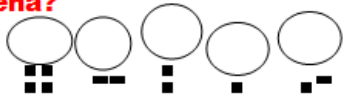
:: ä -- = 5 _____

:: ä : -- = zovrieš dlaň _____

:: . .- ä -- = je uložená

v hlave _____

Aké sú to písmená?



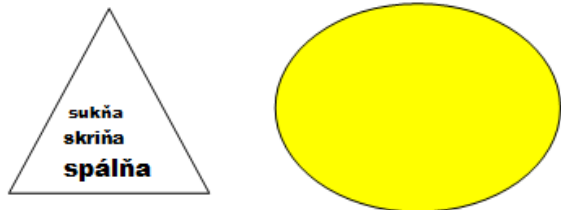
Obrázok 6: Uhádni „tajné písmo“

Typov úloh, ktoré môže učiteľ pri rozvíjaní tvorivého myslenia využiť, je nespočetné množstvo. Učiteľ je ten, kto rozhoduje o riadení edukácie. On rozhoduje, či a ako bude žiakov vzdelávať. Treba si len uvedomiť, že v súčasnosti je už nevyhnutné rozvíjať tvorivé, kritické a hodnotiace myslenie žiakov.

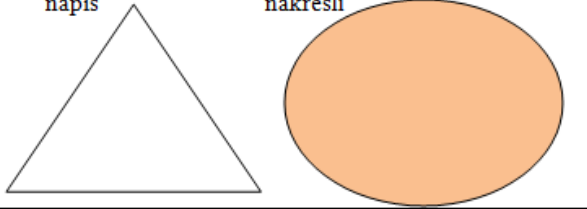
Ak pri zostavovaní úloh bude využívať svoje tvorivé schopnosti, bude obohacovať nielen žiakov, ale i seba.

IDEME NA TO POSTUPNE.....

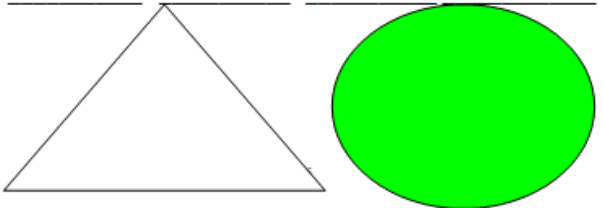
spáľňa - skriňa - sukňa nakresli



Čerešňa (strom) - čerešnička - červík napíš



Vieš vytvoriť podobný rad?



Obrázok 7: Postupnosti

Upravila: Simoneta Babiaková

Summary: The article is a summary of best practices which deals with creating tasks to develop creative thinking of first class students on elementary schools. The tasks are based on curriculum of Slovak language for the first class of elementary school. They have motivational and active character and their aim is to develop some abilities and skills: they develop reading skills, writing skills, abilities in the area of reading literacy through development of higher cognitive functions including creative thinking and abilities to solve problems.

DO PEDAGOGICKEJ KNIŽNICE

LENČOVÁ, IVICA, GREGOROVÁ, JANA: TESTY Z NEMECKÉHO JAZYKA S RIEŠENIAMÍ PRE STREDNÉ ŠKOLY. BRATISLAVA : PRÍRODA, 2009. 83 S. ISBN 978-80-07-01693-4

Lukáš Bordáč, Stredná odborná škola, Pod Bánošom 80, Banská Bystrica

Cvičebnica testov z nemeckého jazyka obsahuje 44 krátkych testov pre žiakov stredných škôl a je určená ako doplnkový materiál na rozvoj jazykových zručností pre jazykovú úroveň A2, B1, B2 a C1. Testy sa zamieravajú na javy z gramatiky, lexiky, štylistiky a reálií, ale aj na rozvoj logického a tvorivého myslenia učiaceho sa. Kniha je preto určená nielen pre učiteľa, ale aj pre samotného žiaka, ktorý si sám dokáže vybrať z ponuky problémových úloh a následne je schopný sa i ohodnotiť na základe správneho riešenia nachadzajúceho sa na konci cvičebnice.

Jednotlivé testy sú kategorizované podľa jazykovej úrovne do troch kategórií, od ľahkých, cez stredne ťažké až po ťažké testy a v súvislosti so zameraním na taxo-

nómiu na dve kategórie, a to na poznatky a vedomosti (zapamätanie a porozumenie) a kognitívne zručnosti (používanie vedomostí v typických a problémových situáciách). Pre učiteľa i učiaceho sa je výber testov uľahčený príslušným piktogramom, na základe ktorého je možné vybrať si zodpovedajúcu úroveň testu. Kategorizácia však nekorešponduje so Spoločným európskym referenčným rámcom, a preto je veľmi náročné určiť, do ktorej kategórie (A2 – C1) je možné daný test zaradiť. Okrem toho cvičebnica obsahuje aj rady pre každého, kto sa rozhodne učebnicu používať. V relatívne obsiahlej časti sa autorky venujú didaktickej problematike, kde jednoduchým spôsobom analyzujú samotný test, charakterizujú a následne ho i klasifikujú a na záver pri-

pájajú aj rady pre učiteľa aj žiaka ako zaobchádzať s testami (nielen zaradenými v tejto publikácii).

Výber typológie testov hodnotím veľmi kladne, nakoľko je testy možné zoradiť do niekoľkých skupín a väčšina korešponduje (vo veľkej miere) i s typom úloh nachádzajúcich sa v externej časti maturitnej skúšky. Ako príklad je možné uviesť test s možnosťou výberu správnej odpovede (čítanie s porozumením so štyrmi možnosťami správnej odpovede), úlohu na doplnenie vynechaného slova v texte, priradovanie nadpisov k textom, dopĺňanie slov do textu spomedzi vybranej skupiny slov a mnoho iných.

Cvičebnica obsahuje aj iné druhy úloh, od relatívne jednoduchej voľby správne/nesprávne, cez zoraďovanie výpovedí do správneho poradia tak, aby ako celok dávali zmysel, až po opravu chýb v texte a úlohy zamerané na reálie nemecky hovoriacich krajín. Autorkám sa nepochybne podarilo skĺbiť úlohy s rôznym zameraním i úrovňou do jednej cvičebnice, no ako nedostatok hodnotím napríklad samotný obsah knihy, v ktorom by bolo vhodné doplniť práve údaje na typ úlohy či testu.

Po obsahovej stránke sa autorky snažili obsiahnuť čo najširšie pole pôsobnosti, čo predurčuje cvičebnicu

skôr na selektívne používanie vo vyučovaní ako na dlhodobejšiu a kontinuálnejšiu prácu. Zoradenie úloh však situovali veľmi primerane, pretože medzi prvými úlohami prevládajú ľahké testy, ktoré postupne prechádzajú medzi stredne ťažké a v samotnom závere sa nachádzajú len úlohy s označením „ťažké“. Čo možno ešte cvičebnici vytknúť, je chýbajúci časový údaj, ktorý by určoval dĺžku práce s testom. Je síce na pedagógovi určiť časové kritérium, ale aj tak by bolo vhodné, keby úlohy ohraničili autorky i po časovej stránke.

Celá cvičebnica je až na výnimku kapitol „Na úvod“ a „Rady pre každého“ písaná v nemeckom jazyku, čo môže vyvolať dojem, že určenie cvičebnice je silnejšie orientované na pedagóga, ktorý si skôr poradí s náročnou slovnou zásobou ako samostatne učitelia sa žiak.

Celkovo hodnotím cvičebnicu ako dobrý doplnkový materiál určený skôr pre učiteľa, ktorý má možnosť využiť autentické úlohy rôzneho zamerania (od rozprávkov ladených úloh až po texty s odbornejším zameraním), no musí knihe venovať dostatočne veľa času, aby určil, ktorá úloha spadá gramaticky, lexikálne i úrovňou do práve preberaného učiva.

INTERKULTÚRNE VZDELÁVANIE

ZELENKOVÁ, A.: INTERKULTÚRNE VZDELÁVANIE V CUDZÍCH JAZYKOCH NA VYSOKEJ ŠKOLE: METÓDY A ICH REFLEXIA. BANSKÁ BYSTRICA : UNIVERZITA MATEJA BELA, EKONOMICKÁ FAKULTA, 2010. 188 S. ISBN 978-80-557-0014-4

Ján Chorvát, Ekonomická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Monografia je výsledkom dlhodobého záujmu autorky o problematiku interkultúrneho vzdelávania. V práci sa vychádza z predpokladu, že súčasná vysokoškolská didaktika cudzích jazykov rieši otázku interkultúrnej kompetencie (1) inováciou študijných programov alebo ponukou nových predmetov v cudzích jazykoch, (2) inováciou obsahu výučby odbornej angličtiny a (3) uplatňovaním inováčných výučbových metód.

Autorka skúma aktivizačný potenciál interaktívnych metód ako sú brainstorming, projektová metóda, simulácia, prípadová štúdia a riešenie problému. Možno by bolo vhodné rozšíriť výskum aj o iné metódy, napríklad riešenie kritických incidentov alebo internetové medzikultúrne projekty.

Dôležitým pedagogickým faktorom, ktorý podporuje rozvíjanie interkultúrnej kompetencie, je aj osobnosť učiteľa. Prijíma úlohu manažéra a facilitátora. Navrhuje a integruje do vyučovacieho procesu adekvátne metódy a ponecháva študentom možnosť samostatne si osvojovať poznatky.

Kladne možno hodnotiť aj skutočnosť, že na rozdiel od tradičného vyučovania, podľa ktorého študenti musia najskôr zvládnuť teóriu, účastníci tohto akčného výskumu riešili reálne problémy predtým, ako boli oboznámení s teoretickým zdôvodnením (induktívna

metóda). Študent sa stáva aktívnou súčasťou vyučovacieho procesu aj tým, že dostáva priestor vyjadriť svoj názor vo forme odpovedí, riešiť problémy a reflektovať proces učenia. Osviežujúco preto pôsobia aj úryvky z autentických odpovedí študentov.

Súčasťou publikácie je 11 príloh, ktoré obsahujú vzorové ukážky jednotlivých metód, postery vytvorené študentmi, úryvky zo seminárnych prác a odpovede z reflexívnych hárok.

Autorke uvedenej monografie sa úspešne podarilo spracovať problematiku v zmysle didaktickej triangulácie. Všimá si ciele interkultúrneho vzdelávania v cudzom jazyku, jeho obsah a metódy, ale túto dimenziu rozširuje o spätosť s požiadavkami praxe. Možno len súhlasí s názormi autorky a jej odporúčaniami, ku ktorým dospela svojim výskumom:

- (1) posilniť interdisciplinárny charakter výučby odbornej angličtiny,
- (2) zvýšiť profesionálne spôsobilosti učiteľa odbornej angličtiny a
- (3) rozvinúť výskum metód a koncepciu interkultúrneho vzdelávania v cudzích jazykoch na vysokých školách. Publikácia má teoretický a praktický potenciál osloviť všetkých záujemcov o interkultúrne vzdelávanie.

UKRAJINSKÝ JAZYK PRE SLOVÁKOV

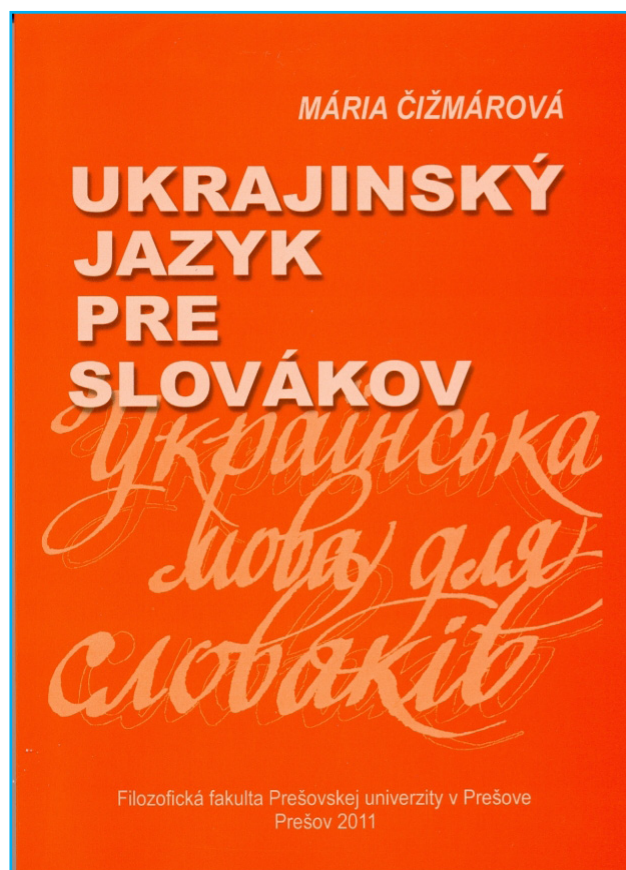
ČIŽMÁROVÁ, MÁRIA: UKRAJINSKÝ JAZYK PRE SLOVÁKOV. PREŠOV : PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE, FILOZOFICKÁ FAKULTA, 2011. 282 S. ISBN 978-80-555-0383-7

Miriama Jakubiková, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov

Vysokoškolská profesorka Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove Mária Čižmárová publikovala v roku 2011 učebnicu *Ukrajinský jazyk pre Slovákov*. Primárnymi adresátmi knižnej publikácie sa stávajú slovenskí študenti, ktorí začínajú s výučbou ukrajinského jazyka až na vysokej škole. Cvičenia môžu poslucháčom poslúžiť na osvojenie ukrajinskej gramatiky a výučbu novej slovnej zásoby. *Ukrajinský jazyk pre Slovákov* je vhodný aj pre samoukov, ktorí prejavia záujem o štúdium spomínaného jazyka. Autorka sa snaží na základe didaktických postupov pomáhať študentom aktívne si osvojiť ukrajinský jazyk v podmienkach slovenského vysokoškolského prostredia. Hlavným autorkiným cieľom bolo priniesť na súčasný knižný trh aktuálnu, efektívnu publikáciu vhodnú na rozvoj jazykovej komunikačnej stránky študentovej osobnosti.

V úvode (s. 9) M. Čižmárová okrem príhovoru k študentom a oboznámenia so štruktúrou učebnice vyzdvihuje prezentované elementárne informácie o Ukrajine, jej histórii, súčasnosti.

Učebnica je rozdelená do dvadsaťjeden lekcí. Na začiatku každej lekcie sa nachádza štruktúra modelovej vyučovacej hodiny. Každá lekcia pozostáva z konverzačnej témy a lexiky. Recenzovaná publikácia umožňuje slovenským študentom osvojiť si novú slovnú terminológiu z preberanej látky. Na prvých stránkach sú uvedené použité značky, ktoré dodávajú textom princíp prehľadnosti a zrozumiteľnosti. Obsahovú koncepciu stránku dopĺňajú gramatické javy z jazykových disciplín fonetiky, ortografie a morfológie ukrajinského jazyka. Pozitívne hodnotíme cvičenia zamerané na písomné a verbálne rozvíjanie jazykových kompetencií študentov a ich adekvátny výber (cvičenie s. 203). Úlohy sú zamerané na prácu s jazykovými príručkami a slovníkmi. Orientujú sa na prekladové úlohy upevňujúce prekladateľské schopnosti žiakov. Recenzovaná učebnica je obohatená o ukrajinskú ľudovú slovesnosť prísloviami a piesňami rámcujúcimi koniec vyučovacej hodiny. Cvičenia sú zamerané na tvorbu dialógov, čo vyžaduje tvorivý prístup študentov (cvičenie s. 22). Vyzdvihujeme texty zostavené z fragmentov literárnych diel známych ukrajinských spisovateľov. Autorka spracovala texty označené ako zaujímavé čítanie. Učebnica nesprostredkúva len gramatiku vhodnú pre študentov, ale konverzačnými témami uvádza informácie o umení, histórii, významných osobnostiach, kultúre a literatúre Ukrajiny. Obsah lekcí zodpovedá učebným osnovám



predmetu Lektorské cvičenia z ukrajinského jazyka, ktorý sa vyučuje na Katedre ukrajinistiky FF PU. Učebnica neobsahuje cvičenia na zosumarizovanie prebratého učiva po niekoľkých lekciách, aby študenti vedeli do akej miery ovládajú učivo a čo si ešte majú zopakovať. Grafická stránka recenzovanej učebnice má vysokú úroveň. Farebným formulovaním zadaných cvičení a členením textu autorka diferencuje učebný materiál, cvičenia, novú lexiku, konverzačné témy a teoretické učivo. Úprava publikácie sa zhoduje s princípom prehľadnosti. Vysokoškolská učebnica zodpovedá súčasným štandardom vysokoškolských učebníc komunikatívnou zameranosťou vyučovania, názornosťou a uvedením osvojenia ukrajinského jazyka ako cudzieho. Vyzdvihujeme koncepciu textu, roztriedenie informácií, vzájomné prepojenie faktov a celkový prístup. Kniha je po obsahovej stránke a forme vhodne metodicky spracovaná. Slovenským študentom vysokých škôl sa dostáva do rúk učebnica ukrajinského jazyka, ktorá je zároveň kvalitnou a modernou učebnou pomôckou.

REČ ŠKOLY

STUDIA PAEDAGOGICA (MONOTEMATICKÉ ČÍSLO REČ ŠKOLY).

ISSN 1803-7437, 2011, ROČ. 16, Č. 1.

Martina Šipošová, Ústav cudzích jazykov, Žilinská univerzita, Žilina

Časopis STUDIA PAEDAGOGICA, vydávaný Ústavom pedagogických vied Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne, si svojou kvalitou a profesionálnym spracovaním získal pozíciu odborného periodika, ktoré má čo ponúknuť teoretikom aj praktikom v oblasti vzdelávania. Daný fakt ešte znásobuje jeho aktuálne monotematické číslo (1/2011), ktoré už svojím podtitulom – Reč školy – sľubuje spracovanie témy, vo vzdelávaní tak kľúčovej a neodmysliteľnej. Desať odborných článkov ponúka možnosť zamyslieť sa nad komunikačným dianím v našich školách a na základe najaktuálnejších výskumných zistení zreflektovať komunikačné situácie a postupy, v ktorých sa pedagóg každodenne ocitá a ktoré je schopný ovplyvniť, ak má o ich podstate dostatok informácií.

Verbálnu rovinu komunikácie v školskej triede otvára text Romana Švaříčka, v ktorom popisuje proces aktivizovania žiakov pomocou učiteľských otázok. Autor sa zameriava na náročnosť kladených otázok, pretože len dostatočne náročná otázka má podľa neho potenciál žiaka skutočne zaktivizovať. Vo verbálnej rovine sa nesie aj text Zuzany Makovskej, ktorá pozoruje reakcie žiakov na učiteľské otázky a prichádza s pozoruhodným poznatkom o stratégiách, ktoré žiaci vyvíjajú v snahe nájsť požadovanú odpoveď. Klára Šedová, podobne ako obaja predchádzajúci autori, zamerala svoj výskum na šieste a siedme ročníky základných škôl juhomoravského kraja, no z roviny obsahu sa presunula do roviny vzťahov. Autorka vo svojej štúdiu pozoruje verbálne mocenské hry učiteľa a žiakov a ponúka typológiu vzťahových vzorcov, ktoré v triede vznikajú pri konkrétnych formách interakcie. Vzťahom v školskej triede sa venuje aj príspevok nemeckých autorov Christoha Wulfa a kol., zameraný na kultúru uznania a rešpektu v prostredí multikultúrnej berlínskej základnej školy, ktorú vnímajú ako alternatívnu formu komunikácie, smerujúcu k vytvoreniu výučby s pozitívnym vplyvom na vzdelávacie procesy. Prehľadová štúdia Zuzany Petrovej ponúka náhľad do teórie pedagogickej komunikácie a na základe Vygotského teórie hovorí o jej interiorizačných a participačných aspektoch. Komunikácia školskej triedy, v tomto prípade z výskumného hľadiska, je ústrednou témou príspevku Tomáša Svatoša, ktorý hodnotí možnosti a limity skúmania pedagogickej interakcie pomocou známej a rokmi overenej metódy interakčnej analýzy N. A. Flandersa (FIAS). Bard pedagogickej komunikácie Peter Gavora napokon prichádza s dosiaľ u nás málo diskutovanou témou ostýchavosť verzus smelosť v komunikácii. Peter Gavora sa svojím výskumom zameriava na gymnazistov a na základe dotazníkového šetrenia konštatuje, že úroveň ich komu-

nikačnej smelosti je v priemere dobrá a v tejto komunikačnej vlastnosti prakticky neexistujú rozdiely medzi chlapcami a dievčatami.

Genderová tematika otvára študentskú sekciu časopisu príspevkom doktorandky Lucie Vaďurovej, ktorá sa venuje osobitostiam komunikácie z hľadiska na genderové roly na základnej škole. Napriek tomu, že autorka si z hľadiska pomerne úzku výskumnú vzorku netrúfa nálezy generalizovať, ponúka zaujímavé zistenia o väčšej miere komunikačnej angažovanosti u chlapcov v porovnaní s dievčatami, no na druhej strane zisťuje, že dievčatá majú dlhšie repliky z hľadiska meraného počtu slov. Zaujímavou interpretáciou interakcie v triede je aj článok Bernarda Hackla a Sandry Hummel, ktorí svoju pozornosť sústreďujú do oboch rovín komunikácie. Autori vo svojej prípadovej štúdiu realizovanej na hodine anglického jazyka v skupine dvanásťročných žiakov skúmajú správy vysielané rečou tela učiteľky a následne ich interpretujú na základe prepojenia významov vysielaných verbálne. Pestrú paletu rôznorodých aspektov pedagogickej komunikácie uzatvára prehľadová štúdia doktorandky Jarmily Bradovej, ktorá píše o význame priestoru triedy v pedagogickej komunikácii. Prehľad zistení z prevažne zahraničných výskumov ponúka možnosť zamyslieť sa nad jednotlivými usporiadaniami lavíc a ich výhodami či nevýhodami pri konkrétnych komunikačných aktivitách a zároveň rozoberá možnosti vzniku zón dominantnej komunikačnej aktivity v triede.

Neodmysliteľnou súčasťou časopisu STUDIA PAEDAGOGICA sú okrem teoretických a empirických štúdií, či študentských prác, aj recenzie na publikácie, ktoré sa vzťahujú k jeho aktuálnemu zameraniu. V uvedenom monočíslu sú to recenzie Jána Mareša na knihu *Třídní klima a školní klima* od Roberta Čapka a recenzie Zuzany Makovskej na knihu *Dětská řeč a komunikace*, ktorej autorom je uznávaný odborník na pedagogickú komunikáciu Jan Průcha.

Desať odborných textov a dve recenzie monočísla časopisu STUDIA PAEDAGOGICA, číslo 1/2011, pod názvom Reč školy tak ponúkajú pedagógom čoraz diskutovanejšiu tému, ktorej význam si uvedomujú odborníci v mnohých oblastiach profesionálneho života a venujú jej aj patričnú pozornosť. Je potešujúce, že pedagogika za týmto vývojom nezaostáva a pod redakčnou taktovou Ústavu pedagogických vied Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne ponúka priestor pre dialóg výskumu, teórie a praxe, ktorý môže byť prínosom pre všetky strany. Pretože všetci si spolu s teoretikom pedagogickej komunikácie Paulom Watzlawickom uvedomujeme, že nekomunikovať je nemožné.

PREDSTAVUJEME

ZUZANA HOMOLOVÁ

Zuzana Homolová je všestranná tvorivá osobnosť. Mnohí ju poznáme ako úspešnú folkovú speváčku slovenských ľudových balád, no zároveň je pedagogičkou Výtvarného odboru na Základnej umeleckej škole Ľudovíta Rajtera v Bratislave. Jej meno sa v posledných rokoch neodmysliteľne spája s tvorbou detského animovaného filmu.

Pracujete ako učiteľka výtvarného odboru v bratislavskej ZUŠ Ľudovíta Rajtera, kde svojich žiakov vediete aj k tvorbe animovaného filmu. Takáto práca si vyžaduje veľa trpezlivosti a potrebné technické vybavenie. V čom spočíva tajomstvo vašej úspešnej pedagogickej práce?

To je pravda, pri animovanom filme naozaj deti musia byť nielen nabití nápadmi, ale musia byť aj poriadne trpezliví. Pravdaže, aj ja... Našťastie je to činnosť, kde môžu vidieť hneď výsledok, a tak sa kúsok po kúsok pozliepa do prekvapivého celku. Je to náramne zaujímavé. Najhoršie je, ak zradí technika a robota je nenávratne preč...

Animovaný film v sebe spája obrazovú aj hudobnú zložku, ako sa darí žiakom prepojiť tieto dve médiá. Nemajú s tým problémy?

O spracovanie filmu sa starám ja – vyberám a ponúkam deťom hudbu podľa môjho „gusta“ – mala by to byť hlavne neopočúvaná hudba. Najlepšie by bolo, keby bola komponovaná pre film. Keďže tak ďaleko ešte nie sme, rada používam úryvky skladieb najmä mladých slovenských hudobných skladateľov. Mám skúsenosť, že náramne dobre pasuje k „filmíkom“. Starší študenti však využívajú svoj hudobný názor a strihajú do filmu svoj vlastný výber.

Už niekoľko rokov sa venujete tvorbe krátko animovaného filmu počas prázdninových tvorivých dielní vo Vyhníach. V priebehu jedného týždňa tu vznikne množstvo zaujímavých nápadov, ktoré sa pretavia do krátkych animovaných filmov. Tvorivých dielní sa môžu zúčastniť nielen deti, ale aj dospelí a učiteľia. Čo považujete na tomto projekte za najdôležitejšie?

Je to ideálne miesto, kde sa sústredene pracuje na filme, vrátane výberu hudby či zvuku, ktorý si adepti môžu sami vybrať, ale aj sami vyrobiť a nahráť. Pri strihu si sami určia svoju predstavu ozvučenia filmu. Pekné prostredie Vyhní a samotné zázemie ZŠ, MÚ je veľmi priateľské a tvorivé, takže nie je náhoda, že sa sem z roka na rok vracajú tí istí adepti. Za veľmi dobré považujem aj mix detí a dospelých – učiteľov a rodičov – či už pracujú spoločne, alebo individuálne, je to maximálne tolerantné a veselé spoločenstvo, dychtivé po nových poznatkoch.

Krátke animované filmy z tvorivých dielní vo Vyhníach dokázali upútať aj na filmových festivaloch a mnohé z nich získali prestížne ocenenia. Ktoré si vážite najviac?

Je ich za zhruba 10 rokov dosť veľa – spomeniem Bronzového a Strieborného medveďa z Festivalu der Natio-

nen v Ebensee – Rak (2003 a 2012), cena v Chicagu, vo Varšave, ceny v súťažiach Juniorfilm Dvůr Králové, každoročné ocenenia na Celoslovenských súťažiach amatérskeho filmu Cineama, Tatranský kamzík, na internetovom festivale 1 a 5 min. filmov AZYL, ceny na Ostravskom koníčku, Brnenskom Antioskarovi, atď., ale aj nesúťažné premietania po celej Európe a nakoniec aj na domácej pôde. V predajni Artfóra na Kozej ulici v Bratislave pre verejnosť raz mesačne premietame naše filmy a hostíme renomovaných tvorcov.

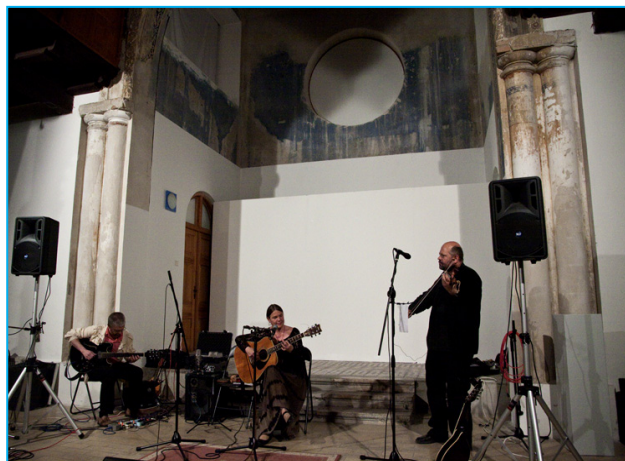
V hudobnom svete vás poznáme pod umeleckým menom Zuzana Homolová, ako vzniklo toto meno? Jednoducho – je to moje dievčenské meno.

Ako folková speváčka ste spolupracovali s mnohými významnými umelcami, medzi vašich hudobných kolegov patrili Jiří Stivín, Vladimír Merta, Vlasta Redl, Daniel Salontay, Samo Smetana a mnohí ďalší. Ste známou interpretkou slovenských ľudových balád. Čím vám učarovali?

Už roky sa okrem zhudobňovanej poézie venujem hudbe, ktorá vychádza zo slovenskej ľudovej balady. Je to moja interpretácia starých, zabudnutých príbehov. Snažím sa o civilný výraz, príbehy tlmočím striedmo a nadčasovo. Spolupracujem s dvoma skvelými muzikantmi – huslistom Samom Smetanom a multižánrovým gitaristom Milošom Železnákom v koncertnej zostave nazvanej Trojka Z. H. Balady dostávajú nový, zaujímavý zvukovohudobný priestor. V tomto zložení hráme balady z cédečka Tvojej duši zahynúť nedám, ktoré vydal Slnkorecords v roku 2005 a ktoré získalo prestížne ocenenie Aurel za etno /world music, Snáď ešte do Vianoc tam vydáme CD Net veľkeho rozkošu so sériou naratívnych ľudových príbehov, v ktorých už nepotečie toľko krvi, naopak, prevažovať budú dobré správy.

Svoje balady ste hrali aj na profesionálnej divadelnej scéne. Ako si spomínate na toto obdobie?

Bolo to v inscenácii P. Kováčika Krčma pod zeleným stromom v DPOH, kde ma obsadil pán režisér Pavol Haspra v roku 1976. Pravdaže, bolo zaujímavé byť na elitnej scéne s hereckými špičkami. S predstavením



Obrázok: Koncert Trojka Z.H., Trnava 2011

sme pochodili po okolitých krajinách a hra bola dlho v repertoári SND...No, paralelne som hrávala aj v Divadle Roland v hre Ostrovy po boku Petra Belana, Jara Filipa a iných ...

Čo vytvára Zuzana Homolová ako výtvarníčka. V čom všetkom sa prejavuje vaše výtvarné cítenie?

Moje výtvarné cítenie sa pretavuje do úloh, ktoré vymýšľam pre mojich žiakov. Zatiaľ im dávam všetky nápady. Výnimočne a len príležitostne, ale zato rada, vy-

tvárom darčeky pre mojich blízkych.

Keď sa cítite unavená a potrebujete načerpať nové sily, akým spôsobom relaxujete?

Ako všetci múdri ľudia – chodím do prírody a obchádzam obchodné centrá. Konzertujem, rada chodím na koncerty iných, do divadiel, na výstavy a všade sa rada stretávam s priateľmi.

Pripravila: Slávka Gécová, RP MPC Bratislava



Obrázok: Dielne na BAB, 2010

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

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 úvodzovkách 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 l 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:

Výchova a vzdelávanie žiaka

Iveta Bónová ...1

**Morfematická a slovotvorná štruktúra
na hodinách slovenského jazyka**

Morphemic and word-formation structure on Slovak language lessons

Ján Kaliský ...3

Kto som ?, alebo o ľudskej identite (2. časť)

Who am I?, or about human identity (part 2)

Renáta Sýkorová ...5

**Využitie bádateľskej metódy vo vyučovaní biológie
Medzinárodný projekt ESTABLISH**

Using a research method in teaching biology: International project ESTABLISH

Jana Balážová, Viktor Lechta ... 8

Stručne na tému inklúzia verzus integrácia v edukácii

Briefly on the topic of inclusion versus integration in education

Gabriela Leskovjanská ...10

Cez hodnoty spoznaj seba

**Preventívny program podporujúci sebaopoznanie a harmonizáciu vývinu
cez utvrdenie významu hodnôt v živote žiakov ZŠ**

Get to know yourself through values

Preventive programme supporting selfknowledge and harmonizing of development
through conviction of significance of values in elementary school students' lives

Martin Hibký ...16

Interaktivita a didaktické hry vo vyučovaní

Interactivity and didactic games in education

Dušan Haško ...19

Prehľad CLIL materiálov pre základné školy

Overview of CLIL teaching materials for elementary schools

Okienko do praxe

Štefan Pondelík ...21

Skúsenosti s výtvarnými aktivitami zameranými na výtvarné hry s papierom

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe - výťah

Experience with art activities focused on art games with paper

Best practices

Iveta Thomková ...25

Úlohy na rozvíjanie vyšších úrovní poznávania u žiakov 1. ročníka ZŠ

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe - výťah

Tasks for development of higher cognitive levels for first class students on elementary school

Best practices

Predstavujeme

Zuzana Homolová ...31