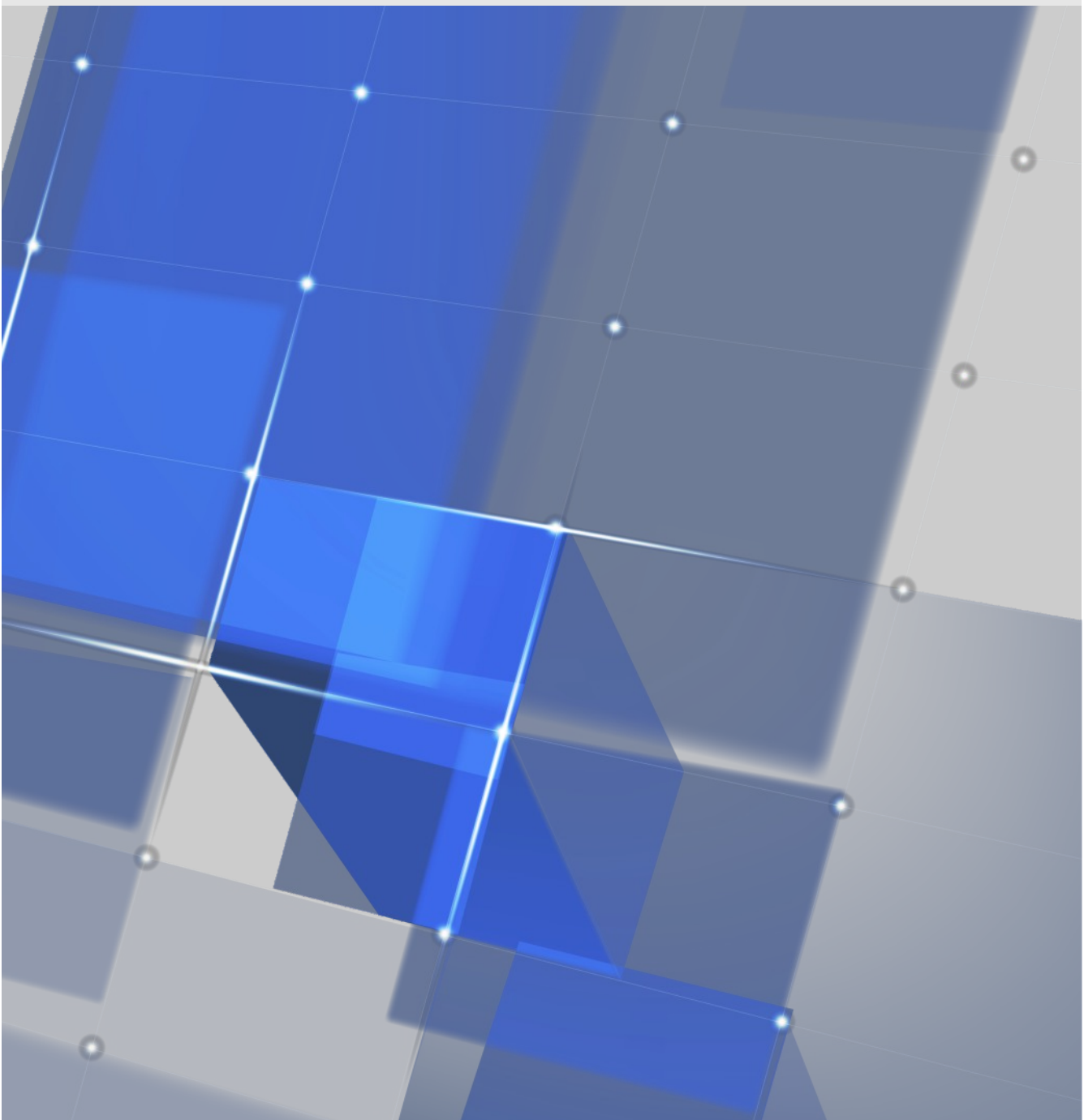


# PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

2  
2022



## OBSAH:

### SLOVO NA ÚVOD

### SPÝTALI SME SA

Marian Valent ...3

**Rozhovor s inovatívnou pedagogičkou, konzultantkou  
pre školy PaedDr. Vierou Grohovou ...3**

Interview with an innovative teacher, consultant  
for schools PaedDr. Viera Grohová

### INŠPIRÁCIE Z VÝSKUMU A PRAXE

Kamila Kadlecová ...9

**Pojmové mapy a ich využitie v práci so žiakmi  
s vývinovými poruchami učenia**

Mind maps and their use in work with students  
with developmental learning disabilities

Slávka Ropeková ...14

**Rozvíjanie spôsobilostí vedeckej práce v prírodovednom vzdelávaní  
na základnej škole prostredníctvom metódy Predpovedaj, over, zdôvodni**

Developing the competence of scientific work in science education  
at primary school through the method Predict, observe, explain

Eva Pupíková, Jana Paleschová, Eva Bruteničová, Silvia Mináriková ...18

**Materská škola – partner individuálneho povinného  
predprimárneho vzdelávania**

Kindergarten - partner of individual compulsory pre-primary education

### POSTREHY A DISKUSIA

Martina Kosturková ...25

**Motivácia a jej význam v živote osobnosti (jedinca) – postrehy z praxe a diskusia**

Motivation and its importance in the life of a person – observations from practice  
and discussion

### Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE

Zuzana Vagaská ...30

**Kto sú autori kybernetických útokov zameraných na učiteľov?**

Z noviniek vo fonde slovenskej pedagogickej knižnice ...32

## VÁŽENÉ ČITATEĽKY A VÁŽENÍ ČITATELIA

Otvárate druhé číslo nášho časopisu v roku 2022, ktoré vychádza, štandardne, v elektronickej podobe. Nádejame sa, že v ňom nájdete povzbudzujúce príspevky, ktoré vás na konci tohto podivného školského roka inšpirujú vo vašich úvahách o tom, s čím by ste pred svojich žiakov mohli predstúpiť v budúcom školskom roku.

Máme za sebou skutočne zriedkavý školský rok, plný nečakaných výziev a zvrátov, ktoré nám nadelila celosvetová pandémia COVID-19 a následne aj vojna na Ukrajine. Nádejame sa, že budúci školský rok už bude v oboch smeroch pokojnejší, alebo aspoň menej bohatý na prekvapujúce momenty a nečakané situácie, s ktorými ste sa v uplynulom období museli vyrovnávať. Žijeme však asi v najdynamickejšom storočí v dejinách, kedy novinky, udalosti a inovácie prichádzajú na svet neuveriteľne rýchlym tempom, ktoré si naši predchodcovia nevedeli ani v najbujarejších fantáziách čo i len predstaviť. Táto dynamika neobchádza ani oblasť vzdelávania a školstva. Sme svedkami rodiacej sa kurikulárnej reformy (koľkej už v poradí), ktorá má ambíciu dosiahnuť aj svoju implementačnú a realizačnú fázu a taktó preniesť slovenskú základnú školu zo začiatku 20. storočia do začiatku 21. storočia. Bude to veľmi náročný proces, ktorý si bude vyžadovať nielen veľa elánu, úsilia, ale aj dobrú prípravu školského terénu, dobrú informovanosť verejnosti a koordináciu zainteresovaných inštitúcií. Nie všetko sa v tejto fáze darí, ale dúfajme, že koniec dobrý, všetko dobré. My chceme aj v tomto čísle prispieť svojim malým dielom a ponúknuť vám niekoľko námetov, ktoré vám môžu pomôcť v naplňaní ideí kurikulárnej reformy.

Prvým z príspevkov je podnetný rozhovor s inšpiratívnym človekom, ktorým je pani Viera Grohová. V súčasnosti pôsobí ako konzultantka v Štátnom pedagogickom ústave, ale pedagogickej verejnosti je známa ako zanietaná inovátorka, ktorá stála pri zrode a úspechoch Spojenej školy na Letnej ulici v Poprade. A aj prezradila tajomstvo úspechu tejto školy. Sú ním disciplinované inovácie. Ale nehovorí iba o tom. Hovorí aj o aktuálnej kurikulárnej reforme a o úskaliach, ktoré na ňu číhajú. Jedným z nich je i príprava budúcich učiteľov, ktorá sa javí z pohľadu potrieb 21. storočia ako problematická. Aj my sa jej budeme venovať v niektorom z nasledujúcich čísel.

Inovácie pedagogického procesu sú aktuálne minimálne od začiatku dvadsiateho storočia, kedy svet očarili predstavitelia reformnej pedagogiky a Švédka Ellen Keyová vyvolala diskusiu so svojou kontroverznou knihou *Storočie detí*. Časom sa pedagogické inovácie obohacovali o stále sofistikovanejšie postupy, ktoré boli stále hlbšie previazané s vedeckými poznatkami v oblasti kognitívnej psychológie a v poslednom čase aj s výsledkami neurovied, presnejšie ozrejmujujúcich podstatu procesov učenia sa. Jednou z tých novších pedagogických inovačných stratégií je aj využívanie pojmových máp v procese učenia sa žiakov. Príspevok Kamily Kadlecovej sa venuje práve konceptu pojmových máp a ich využitiu v práci so žiakmi s vývinovými poruchami učenia. Autorka popisuje princípy tvorby pojmových máp, a tak môže byť príspevok zaujímavý nielen pre tých, ktorí pracujú s touto špecifickou skupinou žiakov.

Pedagogické inovácie za posledných niekoľko rokov zásadným spôsobom ovplyvnili aj prístupy pedagógov k vyučovaniu v oblasti prírodovedného vzdelávania. Slávka Ropeková predstavuje jeden z inovačných prístupov v prírodovednom vzdelávaní, ktorý dostal pomenovanie *Predpovedaj, over, zdôvodni*, ktorý experimentálne overovala na hodinách fyziky a chémie v základnej škole. Ako píše autorka, cieľom tejto metódy je rozvíjať spôsobilosti vedeckej práce a podporovať kritické myslenie u žiakov. Najpoužívanejšou sociálnou formou pri realizácii aktivít prostredníctvom tejto metódy je skupinová práca s využitím kooperatívneho učenia sa, pri ktorej sa vytvára priestor na rozvoj tzv. mäkkých spôsobilostí (kooperácia, komunikačné a prezentačné spôsobilosti, argumentačná spôsobilosť, kritické vyhodnocovanie a prijímanie informácií a rozvoj divergentného myslenia). Myslíme si, že bude dobrou inovačnou inšpiráciou nielen pre učiteľov fyziky a chémie, ale pre všetkých, ktorí chcú meniť svoje zaužívané pedagogické postupy.

Je celosvetovým trendom, že pozornosť v úsilí o skvalitňovanie vzdelávacích systémov sa

stále viac presúva smerom k predprimárnemu vzdelávaniu. Aj v našich podmienkach sa podarilo zachytiť tento trend a zavedením povinného predprimárneho vzdelávania u detí od piateho roku veku sme urobili dobrý krok k zlepšovaniu nášho vzdelávacieho systému. Toto rozhodnutie však so sebou prináša aj nové výzvy, ktorým je potrebné čeliť. Jednou z nich je aj individuálna forma povinného predprimárneho vzdelávania, ktorá sa síce môže realizovať v domácom prostredí mimo inštitúciu materskej školy, ale táto ako partner rodiny individuálne vzdelávaného dieťaťa zohráva nezanedbateľnú rolu. Autorský kolektív Eva Pupíková, Jana Paleschová, Eva Bruteničová a Silvia Mináriková venujú vo svojom príspevku pozornosť práve tejto problematike. Myslíme si, že ich postrehy a rady ako postupovať, ak je materská škola postavená pred problém rozhodovania o možnosti individuálneho povinného predprimárneho vzdelávania dieťaťa, budú dobrou pomôckou hlavne pre riaditeľky (ale i učiteľky) materských škôl, lebo sú založené na reálnych skúsenostiach z praxe.

To boli tri príspevky v rubrike Inšpirácie z výskumu a praxe. Na ne tematicky nadväzuje príspevok v rubrike Postrehy a diskusia z autorskej dielne Martiny Kosturkovej. Autorka sa venuje problematike motivácie žiakov k učeniu sa. Téma v našich podmienkach aktuálna, keďže slovenskí žiaci patria podľa medzinárodných meraní k tým, ktorí majú veľmi negatívny vzťah ku škole a svojim učiteľom, čo má dopad aj na ich motiváciu k učeniu sa. To nie je dobrá vizitka nášho školstva i samotných učiteľov. Ukazuje sa, že desiatky rokov zaužívané motivačné činitele využívané učiteľmi v školskej praxi prestali fungovať. To si vyžaduje inovatívne prístupy aj v tomto smere. Príspevok sa usiluje o opätovné vymedzenie toho, čo vlastne je motivácia, prečo v poslednej dobe vzrastá jej význam, akú pozornosť by jej mali venovať učitelia a vychovávatelia, ako ju podporiť v procese učenia sa žiakov a ako im pomôcť stať sa autonómnymi a zodpovednými jedincami. Je to veľmi poučné pre každého, kto je postavený pred úlohu motivovať žiakov k učeniu sa v škole.

Naším redakčným zámerom je presahovať náš pozitívny vplyv na čitateľskú verejnosť aj tým, že poskytneme v rubrike Z knižnice do knižnice informácie o knižných tituloch, ktoré by mohli byť pre školskú i mimoškolskú pedagogickú prax zaujímavé. V tomto čísle je to recenzia knihy *Kyberšikana a ďalší druhy online agrese zaměřené na učitele* od Zuzany Vagaskej. Prečítajte si recenziu i knihu samotnú. Dozviete sa, kto sú autori kybernetických útokov zameraných na učiteľov. Veľmi poučné! Na ostatok vám prezentujeme aj nové tituly, ktoré pribudli do Slovenskej pedagogickej knižnice.

Informačne bohaté a poučné čítanie!

Štefan Porubský

## ROZHOVOR S INOVATÍVNOU PEDAGOGIČKOU, KONZULTANTKOU PRE ŠKOLY PaedDr. VIEROU GROHOVOU

PaedDr. Viera Grohová sa celý svoj život venuje práci v školstve. Na PF UPJŠ v Prešove vyštudovala aprobáciu slovenský jazyk – literatúra a hudobná výchova. Najprv pracovala ako učiteľka na 2. stupni základnej školy, potom pôsobila ako školská inšpektorka. Roku 2003 sa stala riaditeľkou ZUŠ. Od roku 2010 začala písať svoj príbeh ako riaditeľka Spojenej školy na Letnej ulici v Poprade. V roku 2012 bola ocenená ministrom školstva čestným uznaním Sv. Gorazda pri príležitosti Dňa učiteľov. V roku 2015 bola Spojená škola na Letnej ocenená v projekte MŠVVaŠ SR EDUART ako príklad dobrej praxe. V rokoch 2016 – 19 boli organizované v škole podujatia pod názvom Vstúpte bez zaklopania, kde sme spoločne s kolegami iných škôl zdieľali skúsenosti z tvorby nového didaktického dizajnu vo výučbe. Model kurikula s názvom Škola pre každého – škola na každý deň – prezentovala na rôznych konferenciách. Teraz pracuje v Štátnom pedagogickom ústave ako konzultantka pre školy v rámci Pilotného overovania projektu rámcových učebných plánov a štandardov.



*V akom období Vášho života sa začal meniť pohľad na prácu učiteľa a aké boli príčiny tejto zmeny? Ktorí ľudia pre Vás v tejto zmene zohrávali dôležitú úlohu?*

Na úvod musím o sebe povedať, že som išla študovať na strednú pedagogickú školu z rozhodnutia mojich rodičov. Umožnili mi tak stretnutie s učiteľom a človekom, ktorý ma svojím prístupom a prácou inšpiroval natoľko, že som sa rozhodla pokračovať v štúdiu na pedagogickej fakulte. A dodnes, keď zatvorím oči a predstavím si pána profesora Michala Jánoša, ako hrá na klavíri Chopina, tak cítim, že aj klavír môže dýchať a má dušu.

Študovať hudobnú výchovu vtedy znamenalo aktívne hrať v súboroch, či už komornom alebo ľudovom. Nastaviť si štúdium a zvládnuť všetky skúšky ma nútilo dôkladne plánovať. Až po rokoch som si uvedomila, že takto prežitý vysokoškolský život ma naučil disciplíne a precíznej práci s maličkosťami.

Aj didaktiku svojich predmetov som považovala za umelecké dielo a trápilo ma, keď som hľadala do očí mojich žiakov, z ktorých som čítala: „Čo to točíš? Nerozumiem.“ Robila som päť hodín denne prípravy a začala som mať pocit, že ma práca so žiakmi nenaplní. Dodnes si pamätám na ten deň, keď som začala rozmýšľať nad tým, čo robím. Stála som pred katedrou a do triedy trielili ako vždy neskoro a hladní moji hokejisti. Mohla som zareagovať, že ma nič nezaujíma, ideme učiť a hotovo. Využila som situáciu a nahlas povedala, že som včera pozerala hokej a Gretzky dal úžasný gól. A vtedy sa to stalo. To ste mali vidieť, ako sa rozhoreli tie lampášiky v očiach. A tak som premostila tie všetky spomínané podstatné mená z hokeja na učivo, ktoré som s nimi preberala. Dojedli, otvárali zošity a spoločne sme zvládli všetko, čo sme potrebovali. Využila som šancu a začala som spolu s nimi spoznávať krásy nášho jazyka tak, aby pochopili, že ide o nástroj poznávania sveta. Našťastie to bolo hneď na začiatku mojej kariéry. Vtedy som sa začala zaujímať o alternatívne spôsoby vzdelávania, ktoré v 80. rokoch 20. storočia dostali na Slovensku zelenú a veľa sa o nich rozprávalo.

*Ako riaditeľka školy v Poprade ste začali realizovať zmenu, experiment. Čo Vás k nemu viedlo a k čomu ste v rámci neho smerovali?*

V roku 2009 vznikla situácia, kedy som sa rozhodla predložiť na výberovom konaní koncept

fungovania troch škôl pod jednou strechou – materskej, základnej a základnej umeleckej – ako spojenej školy, v ktorej by sa mohli žiaci nielen vzdelávať, ale aj rozvíjať svoj talent a nadanie prostredníctvom umeleckej činnosti. A vyšlo to. Hneď v roku 2009 sme získali projektové finančné prostriedky na vzdelávanie, ktoré podporovalo u učiteľov rozvoj kritického myslenia. Bola som rada, lebo mi to umožnilo, aby sa na ňom zúčastnili všetci učители ZŠ. Bol to práve dotazník, ktorý mapoval mieru vyhorenia, ktorý mi umožnil zistiť, že mám v ZŠ z 20 učiteľov 13 na prahu vyhorenia. Čo s tým? A vtedy skrsla vo mne myšlienka na napísanie projektu experimentálneho overovania, ktorý som nazvala Škola pre každého – škola na každý deň. Predstavila som ho učiteľom a vysvetlila podstatu a oni súhlasili. Chceli sme v ňom overiť, ako sa spoločne nastavený program troch škôl pod jednou strechou s využitím prvkov integrovaného tematického vyučovania a s podporou kritického myslenia odzrkadlí vo výsledkoch a v správaní žiakov.

Text sa stal zjednocujúcim prvkom v činnosti všetkých troch škôl. Zároveň práca s ním mala u žiakov podporovať rozvoj sociálnych zručností a spolupráce, komunikačných zručností i vyšších kognitívnych funkcií. Chcela som si pre svoje rozhodnutie získať všetkých učiteľov, preto som sa rozhodla pozvať postupne všetkých na môj vyučovací blok slovenského jazyka. Môj dizajn výučby ich oslovil a vyjadrili ochotu skúsiť to, postupne znova a znova od učiteľov zaznievalo slovo „chceme“.

Experimentálne overovanie a finančné zdroje na jeho realizáciu sme vyriešili pomocou nenávratného príspevku zo zdrojov EÚ cez projekt s názvom: Naplňame výzvy modernej školy: text ako komunikačné médium a nástroj vzdelávania v 3. tisícročí. Umožnil nám nakúpiť odbornú literatúru, zriadiť v triedach čitateľské kútiky, zakúpiť IKT techniku, pokračovať v školení v podpore kritického myslenia a digitálnej techniky. Učili sme sa prepájať učivo viacerých predmetov, aby sme učili v súvislostiach. Realizovali sme akčný výskum a podľa štandardov a spätnej väzby žiakov sledovali, či inštrukciám, ktoré dostávajú od nás rozumejú, či majú dost času na premýšľanie a tvorbu premyslených odpovedí a v neposlednom rade, či si osvojili a vedia používať metódy, ktoré sa pri práci s textom naučili. Produktom takto štrukturovaných prienikov, ktoré odučili učители pod supervíziou didaktikov z vysokej školy, sa stal súbor 10 podrobných príprav vytvorených v súlade so stratégiou EUR a učebných zdrojov, ktoré slúžili žiakom ako sprievodcovia ich učenia.

Čo sme realizáciou experimentu získali? Takto nastaveným projektom experimentálneho overovania sme si vytvorili na 5 rokov podmienky na spoločné učenie sa. Spolu s učiteľmi sme sa vzdelávali, skúšali niečo nové, tvorili, overovali svoje hypotézy. Projekt nás tiež naučil pravidelne sa stretávať a riešiť to, čo sme potrebovali a chceli. Zvykli sme si na pondelkové stretnutia, ktoré som neskôr nazvala „didaktické kaviarne“. Začali sme používať a budovať si vlastný profesijný jazyk. Teória prepojená s praxou obohacovala učiteľov o nové skúsenosti a cez zvnútornenie pôsobila ako katalyzátor rastu ich odbornosti. Zásluhu na procese rastu učiteľov som videla v spätnej väzbe, ktorú im písali žiaci. Úprimné vyjadrenia žiakov učители pociťovali a zažívali ako malé víťazstvá. Slovo zmena sme nahradili slovom učiť sa. Zásluhou tohto projektu sa z našej školy za 5 rokov stala učiacia sa organizácia. Keď som bola v roku 2016 nominovaná na Slovenku roka, tak som písala článok. Poslala som ho mojim didaktickým lídrom, aby si ho prečítali. Vtedy opravili moje vyjadrenie „je to náročné“ na „bolo to náročné“. Za zisk vynaloženej energie považovali to, že lepšie rozumejú učiteľskému chlebičku, že sa im lepšie učí a sledujú aj zlepšenie prístupu svojich žiakov k učeniu. Hoci sme prioritne kládli dôraz na proces, naši žiaci obdarovali svojich učiteľov tak, že vyhrávali rôzne súťaže a zlepšovali sme svoje výsledky v testovaniach 5 a 9. Obýčajná škola na najmladšom sídlisku bola zrazu najlepšia v meste.

*Aké úskalia ste počas experimentu prekonávali?*

Počas realizácie experimentu sme sa stretli s viacerými prekážkami. Za prvé úskalie považujem nízku mieru spolupráce akademikov vysokých škôl (VŠ) s praxou. Kreditný systém, pomocou ktorého je činnosť akademikov VŠ hodnotená, neženie tejto spolupráci vodu na mlyn. Aj naši didaktici z Prešovskej univerzity, ktorí robili našim učiteľom supervíziu to robili len preto, lebo to chceli. Čo ma veľmi prekvapilo, tak to bol nezáujem ministerstva školstva SR monitorovať prácu a získať informácie, ako sa experimentu, ktorému svojím rozhodnutím dali zelenú, darí. Celých 5 rokov sme písali správy a nedostali sme žiadnu spätnú väzbu. Dokonca zástupca ministerstva školstva



na poslednú chvíľu zrušil aj svoju účasť na konferencii s medzinárodnou účasťou, ktorú sme organizovali v závere experimentu a ktorej sa zúčastnili zástupcovia škôl z Holandska.

Do záverečnej správy sme napísali odporúčanie, že ministerstvo školstva by malo realizáciu experimentálneho overovania podporovať v školách aj finančne. Ide totiž o tvorbu nového diela, čo si zaslúži nielen morálne ale aj finančné ocenenie. Tak to je nastavené vo všetkých oblastiach nášho života. Reakciou ministerstva školstva na záverečnú správu bol list, v ktorom uviedli, že ŠPÚ odporúča projekt uvádzať ďalej do praxe, ale garant dostal od ministerstva školstva novú úlohu. Mal vypočítať finančné náklady na realizáciu projektu. Prešovská univerzita ako garant posúdila, že ide o úlohu nad rámec projektu a neprejavila záujem uvedenú úlohu riešiť.

Tretie úskalie vidím v procese tvorby didaktických prostriedkov, ktoré by sa mali vyvíjať a overovať priamo v školách. Mali by vznikať učebné zdroje ako reakcia na filozofiu školského vzdelávacieho programu, na jeho stratégiu, z ktorej bude vychádzať navrhovaná metodika. Mali by sme tvoriť učebné zdroje a nie iba pracovné listy a nie učebnice. Výhodou učebného zdroja je, že je postavený na práci s textom a didaktický dizajn podporuje u žiaka rozvoj slovnej zásoby a porozumenie jednotlivým informáciám v texte. Umožňuje nám v prípade potreby text aktualizovať, ale didaktický dizajn ostáva, lebo je postavený na podpore rozvoja čitateľskej gramotnosti žiaka.

*Čo vašej škole experiment priniesol, čo priniesol Vám ako riaditeľke školy?*

Realizácia projektu experimentálneho overovania nám pomohla pochopiť, že priestor školy môže výborne poslúžiť ako ateliér hľadania nových riešení. Cez realizáciu uvedeného projektu sme sa stali školou, ktorej centrálnou motivačnou ideou i hodnotou (nie iba proklamovanou) bolo hľadanie spôsobov, ako sa naučiť odpovedať na potreby našich žiakov – teda ako nastaviť rast školy z potrieb vlastného vnútra. Takto nastavenú paradigmu sme považovali za univerzálny princíp nášho fungovania, ktorý sme najprv pretavili do vízie a misie ako reálneho obrazu o našej budúcnosti a z toho základu sme začali projektovať vzdelávanie, nastavovať rámce a k tomu vyhovujúce organizačné štruktúry. Svoju energiu sme vložili do toho, aby každý náš krok i naše opatrenie zapadalo do seba ako matica, ktorú natáčame do záhybov skrutky.

Časové rozpätie 5 rokov nám umožňovalo sústrediť pozornosť najprv na podporu a vzdelávanie učiteľov, aby mohli nadobudnúť nielen potrebné metakognitívne zručnosti, ale aj zručnosti s prácou s IKT a novými technológiami. V rámci tejto fázy sme venovali pozornosť úprave prostredia tried a nastaveniu dlhodobej diagnostiky pod názvom IVKO, ktorú realizoval tím učiteľov spojenej školy s predškólakmi už v materskej škole. Tento postup nám umožnil poznať svojich žiakov už pred vstupom do školy a postupne zavádzať personalizovaný prístup k ich vzdelávaniu. To znamenalo naučiť žiakov fungovať v jednotlivých rolách a cez využitú stratégiu výučby ich učiť premýšľať nad tým, čo a prečo sa učia a nechať ich plánovať, aké ciele chcú dosiahnuť i to, ako ich dosiahnu. Fungovanie žiakov v rolách (využili sme na pomenovanie rol metaforu) v prepojení so sebareflexiou im malo slúžiť ako nástroj na postupné preberanie zodpovednosti za vlastné učenie. Až potom nasledoval tretí a štvrtý didaktický rok, počas ktorého sme spoločne tvorili a realizovali vyučovacie bloky, v ktorých sme sa snažili pomocou pomenovania prienikov učiť v súvislostiach. V ďalšom, už piatom roku sme celý proces uzavreli popísaním celkovej koncepcie. Jej manažment nám umožňoval využívať nástroje (rozvojové potreby školy) a pomenovať si hodnoty, na ktorých stojíme a ktoré chceme cez nastavovanie vlastných rámcov a produktovo zamerané vyučovanie rozvíjať. Takto nastavený manažment umožňoval, aby škola fungovala ako centrum neustálej sebaobnovy, teda ako učiacia sa organizácia.

Získaním finančných prostriedkov z EÚ cez dopytovo orientovaný projekt nám umožnilo posilniť vzdelávanie učiteľov, spoločne (všetci učitelia ZŠ) navštíviť, poznať a zdieľať, nielen ako fungujú školy v zahraničí (boli sme v Holandsku), ale vnímať aj nimi používané postupy a zoznámiť sa so spôsobmi, ako sa u nich uvedené teórie, stratégie, metódy i metodiky dostávajú do konkrétnej praxe života školy.

Prišli sme na to, že nejde o žiadnu zložitú manažérsku techniku spojenú s výučbou či učením. Išlo hlavne o to, že keď chceme, aby učiteľ viedol žiaka ku kritickému mysleniu či kooperácii, tak musí on sám tieto procesy cez didaktickú reflexiu svojej vlastnej praxe v škole v partnerskom dialógu s kolegami priamo zažívať. Vyžadovalo to od nás organizovať pravidelné stretnutia určitej vy-

bratej skupiny učiteľov ako učiacej sa komunity (nemyslíme tým MZ a PK, ale komunity, ktoré spája dosahovanie spoločných cieľov), na ktorých mohli zdieľať svoje skúsenosti z praxe. Tacitné (skryté a zatiaľ nepomenované) znalosti učiteľov tak zažívali svoj fyzický zrod, a teda explicitne (jasne, zrozumiteľne) pomenovanú podobu. Tá slúžila na spoločnú prípravu jednotlivých vyučovacích blokov v ročníku, ktoré učители priamo implementovali v praxi. Došlo teda ku kombinácii teórie s praxou. Nastavenie fungovania učiteľov pomocou vlastného rámca im umožňovalo vybrať si tú rolu, ktorá im umožňovala budovať (bez pocitu akéhokoľvek ohrozenia) svoju odbornosť, ktorá však cez partnerský dialóg podporovala aj zrod nových didaktických lídrov a slúžila medzi učiteľmi aj ako esencia pre tvorbu vzťahov, ktoré vďaka silnejúcej dôvere nadobúdali kvalitatívne novú úroveň.

Mne osobne ako riaditeľke školy pomohol tento projekt uvedomiť si, že takto vedení učители začali fungovať ako lídri, lebo vedeli kam smerujú, čo a prečo chcú i ako svoje dielo urobiť. Z tohto základu sa rodila ich ochota neustále sa podieľať a spoločne upravovať obsah (čo má žiak vedieť a čomu má rozumieť), nastavovať procesy, pomocou ktorých žiaci mohli nadobudnúť potrebné spôsobilosti (ako žiak využije to čo vie) i pestovať si svoj charakter (ako sa žiak správa k sebe, k druhým, či sa stáva postupne správcom svojho života). Takto absolvovaný proces potom umožňoval všetkým učiteľom, aby viedli aj so žiakmi partnerský dialóg o tom, čo chcú dosiahnuť (aký je ich sen) i ako to dosiahnu. A žiaci im písali a hovorili: takto sa chceme učiť. Ben Lewin, úspešný kanadský reformátor a pedagogický expert, nazval v škole takto vznikajúce inovácie ako „disciplinované“. Aj ja zdieľam jeho názor. Disciplinované inovácie skrývajú v sebe totiž pointu, že učители vás nasledujú preto, lebo vašej filozofii rozumejú a z vlastnej vôle sa chcú stať jej stúpenkami. Z vlastnej vôle sú ochotní vás nasledovať a sú pripravení učiť sa a realizovať zmenu, lebo cítia, že majú na jej realizáciu potrebné schopnosti. Nemali by sme ju nahrádzať a zakladať ľuďom na ruky pomyselné železné okovy pomocou prichádzajúcich noviel zákonov, smerníc či nariadení (často nepremyslených!). Spolupráca na spoločnom diele sa totiž tlakom zvonka pomocou sankcií nedá vynútiť.

*Po odchode zo školy ste sa zapojila ako členka pracovného tímu ŠPU do pilotáže Dodatku č.8. Čo Vás viedlo k zapojeniu sa? Čo Vás na tejto činnosti zaujalo?*

Dodatok č. 8 je reakcia na pandemickú situáciu. Umožňuje školám, ktoré sa prihlásili do pilotného overovania nastaviť si rámcové učebné plány a využiť upravené ciele vo vzdelávacích oblastiach do jednotlivých cyklov a nastaviť si ich do jednotlivých ročníkov. Aj vo svojej praxi som mala rada výzvy, ktoré umožňovali tvoriť a využívať nové postupy. Oslovila ma možnosť navrhovaná v dodatku, ktorá umožňuje nastaviť si obsahy jednotlivých predmetov v škole a rešpektovať tempo učenia sa žiakov. Nevidím ako problém napláňovať si, ako budeme spolu so žiakmi objavovať, ako funguje príroda okolo nás, pozorovať, robiť pokusy, experimentovať a pritom sa učiť čítať. A ako učiteľ vedieť, že chcem naučiť dobre technicky čítať žiakov a rozširovať ich slovnú zásobu postupne a k naplneniu uvedeného cieľa mám dostatočný čas, v 1. cykle mám k dispozícii tri roky. Za mätúce považujem spájať uvedený proces so znižovaním nárokov na žiaka. Nie. Takto nastavený proces ponúka školám priestor pre nastavenie rastového myslenia v školách. S každým žiakom sa rozprávame, kde sa potrebujeme dostať, čo chceme dosiahnuť a pomocou spätnej väzby ho učíme reflektovať, do akej miery sa mu na ceste jeho učenia darí. A z takto nastaveného prístupu sa rodí vzťah, ktorý má medzi žiakom a učiteľom úplne inú úroveň. Jasne o tom hovoria aj výsledky z výskumov, ktoré boli realizované počas pandémie. Školy a v nich učители, ktorí mali aj fyzicky so žiakmi dobré vzťahy, túto situáciu zvládli veľmi dobre. Slabo fungujúce vzťahy medzi učiteľom a žiakom sa učením pred obrazovkou ešte zhoršili, lebo učители nemali na žiakov taký dosah ako v triede a stres pociťovali nielen žiaci, ale aj učители.

Táto situácia jasne poukazuje na to, že sa potrebujeme zaoberať hlavne tým, ako učíme a potom tým, čo a prečo chceme žiakov naučiť. Keď som vstupovala do škôl počas pandémie, tak som videla, ako sú enormne administratívne zaťaženi učители. Sama som si kládla otázku: budú mať energiu na to, aby niečo tvorili a skúšali? Snažila som sa komunikovať a byť pre učiteľov hlavne podporou aj inšpiráciou, aby mali záujem skúšať v praxi inak nastavený didaktický dizajn. Potešilo ma, keď mi učители sami začali posilať texty, ktoré sme potom spoločne nastavovali s cieľom vedome pomáhať žiakom aktívne sa počas vyučovania zapájať do ponúkaných činností, ktoré sme



im pomocou učebného zdroja ponúkali. Život v každej škole má svoje špecifiká, používajú v ňom vlastné tempo pri napĺňaní požiadaviek pilotného overovania. Postupne prechádzajú do fázy tvorby máp učenia v jednotlivých ročníkoch smerujúc v jednotlivých cykloch (vo väčšine škôl sme sa zamerali na 1. a 2. cyklus) k naplneniu výkonových štandardov ako požiadaviek na čitateľskú, prírodovednú či matematickú gramotnosť.

Uvedomujem si, že nové kurikulum je vo fáze tvorby. Ako členka jednej z komisií mám však možnosť sledovať, ako sa uvedené procesy a obsahy nastavujú, čo mi umožňuje vidieť možnosti i spôsoby, ako podporovať život škôl na ceste ich rozvoja. Myslím si, že vychádzajúc z mapy učenia v ročníku a využitím didaktického dizajnu pri práci s textom spojeného s tvorbou učebného zdroja ako didaktického prostriedku nemôžeme nič pokaziť.

*Myšlienky uvedené v Dodatku č.8 sa postupne pretavujú do nového štátneho kurikula pre základné školy. Ktoré výzvy naše školstvo a najmä naše školy a ľudí v nich pri tejto reforme podľa Vás čakajú? Ako sa tieto výzvy odzrkadlia vo vnímaní nových rolí učiteľov? Ako by ste očakávali, že sa zmení v týchto súvislostiach vysokoškolská príprava na učiteľských fakultách?*

Deti si zaslúžia našu pozornosť, pretože sú ohrozené ako ešte nikdy neboli, trápia sa s mnohými hendikepmi, boja sa neúspechu v škole, rastie počet detí, ktoré trpia úzkosťou. Zhoršuje sa ich duševné zdravie. Peseschkian povedal: „Deti nie sú zlé, často robia tak preto, lebo sme ich nič iné nenaučili“. Jeho slová nás vyzývajú, aby sme sa učili viac deti počúvať a rozprávať sa a platí to aj vo vzťahu k učiteľom. Obávam sa, že ak teraz budú tvorcovia nového kurikula chcieť, aby sa stalo novou „didaktickou bibliou“ a v strede pozornosti nebude dieťa a jeho odolnosť voči zmenám, tak opäť môže dôjsť k tomu, že tento dokument v praxi škôl zažije opäť len formálny zdroj. Preto si myslím, že diskusie, ktoré by vŕhali učiteľov do dialógu pri procese tvorby kurikula by mali byť oveľa bohatšie. Za dôležité považujem aj hľadanie možností, ako nové kurikulum nastaviť do praxe života školy. Musíme prestať s pasovaním učiteľa do roly poslíčka, ktorý má vykonať to, čo sa od neho žiada. Zaslúži si fungovať v roli správcu a byť spolutvorcom diela.

Nepočujem a nevidím, aby sme sa rozprávali o školách dobrej praxe, nevidím snahy podporovať ich činnosť ani morálne a ani finančne. Obávam sa, že parciálne riešenia, ktoré sú ponúkané školám či už zo strany ministerstva školstva či iných nadácií prostredníctvom čiastkových projektov ich viac administratívne zaťažujú, ako sú prínosom.

Obávam sa aj, či na nastavenie kurikula na vzdelávacie oblasti stihnú reagovať svojimi programami vysoké školy. Čo môže byť problém, lebo my učiteľov učíme rozmýšľať predmetovo (a odborne predmetovo!), nie didakticky. Toto môže byť úskalie, ktoré môže ohroziť reformu.

Veľmi potrebné je zmeniť dĺžku prípravy učiteľov pre prax. Nestačí len tvoriť prípravy s využitím metód či stratégií, študenti a budúci učitelia musia mať možnosť zistiť, ako to reálne funguje v praxi. Niektorí študenti predstúpia pred žiakov s veľkými očakávaniami. Následne však pozerajú s veľkým sklamaním na to, že pred nimi sú žiaci s rozmanitými potrebami a odpovedajú im na nimi plánované činnosti úplne inak, ako si oni mysleli. Prečo nám odchádzajú začínajúci učitelia, prečo nám nechcú absolventi stredných škôl študovať učiteľstvo? Lebo nerobíme systémové opatrenia. Štúdium na VŠ sa podpisuje pod to, že títo učitelia nevedia učenie zvládnuť a školstvo rýchlo opúšťajú.

Tiež expertnosť učiteľa, ktorý funguje v škole ako individualita, nevedie k zmene kultúry s vedením a uspokojovaním potrieb každého žiaka, o ktorej sa teraz veľmi hovorí. Musíme odstrániť bezhlavú konkurenciu medzi školami, ktorú do nej prinieslo financovanie na žiaka. Esenciou na zmenu kultúry s využitím personalizovaného prístupu k vzdelávaniu je spolupráca učiteľov, neustále učenie a monitorovanie dopadu na každého žiaka. Učitelia musia byť odborníkmi nielen v obsahu, ale aj v didaktike a tiež v tom, aby didaktický dizajn, ktorý si v škole budú tvoriť, bol ich spoločným dielom, dielom profesijných učiacich sa komunít.

*V čom by sa mali súčasní pedagogickí zamestnanci a najmä učitelia v kontexte reformy profesijne rozvíjať počas svojej praxe? V čom môže byť ďalšie profesijne orientované vzdelávanie realizované rôznymi poskytovateľmi, vrátane MPC podporou pre realizáciu týchto významných zmien v školách?*

My chceme, aby učitelia mysleli vo vzdelávacej oblasti, ale učiteľov pripravujeme predmetovo. Preto potrebujeme prepájanie a súvislosti medzi predmetmi nastaviť úplne iným spôsobom. Viem z vlastnej skúsenosti, že som išla na vzdelávanie a po návrate do triedy mi tie metódy a stratégie nie vždy fungovali. Boli len čiastkou, ktorá si vyžadovala zakomponovanie do systému, v ktorom by mohla reálne fungovať. Dôležité je preto zaoberať sa samotným nastavením výučby. Nechcem tým povedať, že majú vznikať nejaké recepty, ale má vzniknúť nejaký podklad, o ktorý sa môže učiteľ oprieť. Chceme učiť konštruktivisticky, tak to musí realizovať každý učiteľ školy, rozumieť metodike, pritom bude vedieť vyberať a používať metódy, ktorými vedie žiakov ku konštruovaniu poznatkov. Nastaviť takýto systém znamená overiť ho v praxi a neustále podrobovať revízii, aby fungoval. To chce veľa času a energie.

Riaditeľ školy musí vedieť kam škola smeruje, musí sa opierať o hodnoty a na základe toho si povedať, čo potrebujú moji učitelia a podľa toho plánovať ďalšiu prípravu učiteľov. Nech majú možnosť zvyšovať si svoju odbornosť v predmete (alebo predmetoch), ktoré učia, ale riaditeľ školy potrebuje aj spájať učiteľov a viesť ich k tímovej spolupráci. Potrebuje vzdelávania, ktoré poslúžia a umožnia škole hľadať cesty, ako rásť z potrieb vlastného vnútra – teda svojich žiakov, učiteľov a rodičov. Takto pripravovať a viesť učiteľov znamená poznať a využívať externé zdroje, ktoré ponúkajú viaceré neziskové organizácie alebo učitelia v MPC a realizovať ich so všetkými učiteľmi, aby si mohli sami pomenovať, na akých hodnotách stojí ich škola a aké hodnoty by mali v budúcnosti v nej byť. Mali by sme učiteľov viesť, aby si kládli otázky a plánovali, čo chcú dosiahnuť, objavovali na takto nastavenej ceste svoje talenty, postupne sa stávali lídrami svojho života. Len takto pripravovaní učitelia budú vychovávať zo žiakov lídrov. Podporovať plánovanými vzdelávacími aktivitami expertnosť učiteľov a umožniť im, aby sa stali tvorcami i dizajnérmi vyučovania školy. A to sa dá len pravidelnou reflexiou s možnosťou využiť niektoré z prístupov, či už protokoly, lesson study či didaktické reflektívne komunity a vedieť, ako sa nám darí riešiť problémy v praxi školy. Jednoducho vložiť podporné systémy pre učiteľa (učiteľ profesijného rozvoja na celý úväzok!) priamo do života školy.

*Na záver: Vaše pranie, želanie pre učiteľov, riaditeľov, školy, naše školstvo?*

Antoine de Saint-Exupéry raz povedal: „Ak chceš postaviť loď, nemal by si hneď posilať mužov, aby zháňali drevo a pripravovali nástroje, ale najprv musíš vo svojich mužoch vzbudiť túžbu po nekonečných diaľavách...“

Je úlohou nás všetkých, ktorí sme každodenne v kontakte s deťmi a ich vzdelávaním, aby sme už dnes spolu s nimi začali snívať svoj sen o dnešku či zajtrajšku i o našej budúcnosti. Slová Exupéryho nám môžu poslúžiť na to, aby sme sa zamysleli a prestali klásť dôraz na byrokraciu či administratívne fungovanie škôl. Potrebujeme zmeniť filozofiu fungovania v školách a prestať v nich robiť „všetko a čo najlepšie“ (ako sa často formálne hovorí!). Potrebujeme presmerovať svoju energiu z výkonu (a konkurencie) a vytvoriť v nej priestor pre naplnenie snov každého človeka (žiaka, jeho rodiča, či učiteľa) a na tomto základe formovať vzťahy medzi nimi. To efektívne umožňuje partnerský dialóg, ktorý znamená popísať problém, porozumieť mu a riešiť ho. Umožňuje nám venovať pozornosť tomu, čo riešiť chceme, preto dôvera medzi nami rastie a cítime sa dobre. Len z tohto základu sa v nás totiž prebúda to povestné spiro – duchovná energia ako živá voda, ktorá potom posilňuje naše myšlienky. Až potom sa prebúda naša fyzická energia, cítime, že dokážeme niečo urobiť a naše myšlienky zažívajú aj svoj fyzický zrod. Hovorí sa, že človek je chodiacou batériou štyroch energií. O všetko môžeme v živote prísť, ale energia v nás sa neustále obnovuje a stáva sa prameňom, z ktorého môžeme celý svoj život žiť. Všetkým školám a ich učiteľom želim zo srdca dostatok energie na dobrodružnú plavbu na spoločne postavenej lodi aj s takto nastaveným vedením.

*Rozhovor uskutočnil Marian Valent*

## POJMOVÉ MAPY A ICH VYUŽITIE V PRÁCI SO ŽIAKMI S VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA

**Kamila Kadlecová, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Mierová 1, Levice**

**Anotácia:** Príspevok sa zaoberá konceptom pojmových máp a ich využitím v práci so žiakmi s vývinovými poruchami učenia. Jeho cieľom je poukázať na možnosti ich využitia v rámci špeciálno-pedagogickej starostlivosti so žiakmi s vývinovými poruchami učenia. Zároveň popisuje princípy tvorby pojmových máp, ako aj špecifiká ich využitia práve u tejto kategórie žiakov. V neposlednom rade upozorňuje na benefity, ktoré môže využívanie tejto stratégie priniesť žiakom s vývinovými poruchami učenia.

**Kľúčové slová:** pojmová mapa, žiak s vývinovými poruchami učenia, špeciálny pedagóg, špeciálno-pedagogická starostlivosť.

### Úvod

Pojmové mapy sú v súčasnosti už pomerne známym konceptom aj v našich podmienkach. Majú využitie vo viacerých oblastiach života, výchovno-vzdelávací proces nevynímajúc. Čoraz častejšie sa tak stretávame s ich využitím v rôznych jeho fázach, majú však svoje miesto aj v rámci špeciálno-pedagogickej starostlivosti (nielen) so žiakmi s vývinovými poruchami učenia, kde predstavujú jednu z efektívnych stratégií a pomôcok využívaných predovšetkým na rozvoj čítania s porozumením. Dovoľme si tvrdiť, že ich uplatnenie má veľký význam najmä v súčasnosti, keď je jednou z kľúčových kompetencií 21. storočia, a teda aj jednou z hlavných a dôležitých výziev nášho vzdelávacieho systému rozvoj kritického myslenia. Keďže pojmové mapy sú aj jednou z účinných stratégií podporujúcich u žiakov zručnosť kriticky myslieť, považujeme za dôležité naučiť žiakov s vývinovými poruchami učenia využívať túto stratégiu do takej miery, aby z jej benefitov vedeli naplno profitovať.

**Pojmová mapa** je grafické znázornenie dôležitých údajov z textu, pri ktorom sú zapísané základné heslá (pojmy) a graficky (alebo aj pomocou obrázkov) vyjadrené ich vzájomné súvislosti. Zjednodušene môžeme povedať, že ide o heslá zapísané v „bublinách“ navzájom prepojených čiarami, ktoré vyjadrujú ich vzájomné vzťahy (Krejčová a Bodnárová et al. 2014). Ich využívanie, ale aj samotný proces tvorby sú prínosom nielen pre samotných žiakov, ale aj pre pedagógov. Odborníci sa zhodujú v tom, že pojmové mapy pomáhajú žiakom (rôznych vekových kategórií a na rôznom stupni vzdelávania) lepšiemu zapamätávaniu informácií (napr. Erdem 2017), rozvíjajú ich kreativitu (Nurlaila 2013; Widiana a Jampel 2016; Erdem 2017), zlepšujú pisateľské zručnosti pri písaní esejí, úvah a opisných textov (Buzan 1990; Nurlaila 2013), rozvíjajú a obohacujú slovnú zásobu (Nurlaila 2013), napomáhajú pri učení sa novej slovnej zásoby z cudzieho jazyka (Buran a Filyukov, 2015), rozvíjajú motiváciu (napr. Jones et al. 2012), pomáhajú pri riešení problémov (Wang et al. 2010; Buran a Filyukov, 2015), pri tvorbe projektov (Buzan, 1990), sú nástrojom na zlepšenie metakognitívnych zručností (Astriani et al., 2020), podporujú kritické myslenie (Tišťanová a Siváková 2019; Kozárová a Gunišová 2019) a majú dôležitú úlohu aj v rámci celoživotného vzdelávania (Nurlaila 2013).

Pojmové mapy majú svoje **miesto** aj **v práci so žiakmi s vývinovými poruchami učenia**. Na skutočnosť, že sú nápomocné taktiež žiakom s ťažkosťami v učení upozorňuje aj samotný Buzan (1990), autor a propagátor konceptu pojmových máp. Rovnako Verešová (2018) zdôrazňuje, že metodika pojmových máp bola od začiatku využívania poznatkov vizualizácie určená na grafickú podporu procesu učenia sa (najmä) pre tie deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, u ktorých sú prítomné problémy v čítaní a v porozumení prečítaného textu. Podľa vyššie uvedenej autorky by tak mali byť neodmysliteľnou súčasťou vzdelávania najmä tých žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktorým nadobúdanie informácií, ich uchovávanie a ich následnú aplikáciu bežnými spôsobmi znemožňuje práve zdravotné znevýhodnenie. Prínos pre žiakov s vývinovými poruchami učenia vyplýva teda už len zo samotnej skutočnosti, že títo žiaci majú tendencie k vizualizácii informácií a ako upozorňuje aj Krejčová a Bodnárová

(2014), žiaci s poruchami učenia sami popisujú, že sa im lepšie pracuje s materiálmi v podobe obrazov, než v podobe slov. Aj Jucovičová – Žáčková (2018) upozorňujú, že z pojmových máp môžu profitovať žiaci, ktorí potrebujú učebnú látku vidieť a preferujú zrakom vnímané (teda vizualizované) informácie. Odborníci najčastejšie v súvislosti so žiakmi s vývinovými poruchami učenia upozorňujú na efektívnosť využitia pojmových máp pri písaní poznámok (Lami a Locatelli 2008; Krejčová a Bodnárová et al. 2014) či pri rozvoji slovnej zásoby a komunikačných schopností (Lami a Locatelli 2008; Krejčová a Bodnárová et al. 2014). Napomáhajú im tiež lepšiemu zapamätávaniu (Jucovičová a Žáčková 2018), podporujú ich koncentráciu pozornosti (Wolfdieter 2013; Krejčová a Bodnárová et al. 2014), pomáhajú zvyšovať sebadôveru vo vlastné myslenie a posilňovať samostatnosť (Wolfdieter 2013), sú však aj nástrojom na rozvíjanie kreativity (Krejčová a Bodnárová et al. 2014) a predovšetkým predstavujú jednu zo stratégií rozvoja čítania s porozumením. Dôležitosť využitia pojmových máp pri rozvoji čítania s porozumením u žiakov s vývinovými poruchami učenia potvrdzuje aj samotný vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia (2016), kde je v rámci predmetu rozvíjanie špecifických funkcií (v oblasti špeciálno-pedagogická podpora) uvedené ich používanie ako jednej zo stratégií rozvíjajúcich čítanie s porozumením náučného textu, ktoré si má žiak s vývinovými poruchami učenia osvojiť.

**Úlohou špeciálneho pedagóga** v rámci špeciálno-pedagogickej starostlivosti o **žiacov s vývinovými poruchami učenia** (aj v podmienkach poradenského zariadenia) je klienta (žiaka) oboznámiť s pojmovými mapami, s princípmi ich tvorby a naučiť ho s nimi pracovať tak, aby ich vedel samostatne využívať nielen vo výchovno-vzdelávacom procese, ale aj v domácom prostredí (napríklad pri opakovaní učiva) a vedel tak naplno využívať ich potenciál. Pred začatím ich tvorby je v prípade žiakov s vývinovými poruchami učenia, ako uvádza aj Krejčová a Bodnárová (2014), dôležité (a nám sa to aj v našej praxi potvrdzuje) označiť v texte hlavné (kľúčové) informácie, ktoré sa stanú východiskom pre tvorbu mapy. Žiaci s vývinovými poruchami učenia však môžu mať ťažkosti s identifikovaním kľúčových slov v texte a vzťahov medzi nimi, na čo upozorňujú aj Lami a Locatelli (2008). S týmito ťažkosťami sa u niektorých žiakov s vývinovými poruchami učenia v našej praxi stretávame aj my. Preto aj napriek tomu, že jedným z dôležitých princíпов tvorby pojmových máp je, aby ich zostavovanie bolo čo najviac ponechané na samotného žiaka, na čo upozorňuje napr. aj Verešová (2018) a my sa s týmto názorom stotožňujeme, žiaci s vývinovými poruchami učenia potrebujú v tejto fáze tvorby zvyčajne našu pomoc.

Jedným z jednoduchých (a veľmi efektívnych) **postupov pri tvorbe pojmových máp** so žiakmi s vývinovými poruchami učenia je **pravidlo určitého počtu**. My ho v našej praxi využívame najmä v počiatočnej práci, keď žiak nemá tvorbu pojmovej mapy ešte zautomatizovanú. Krejčová, Pospíšilová a Žovinec (2014) píšú o tzv. pravidle šiestich, čo znamená, že sa do stredu papiera zapíše (prípadne nakreslí) hlavná téma a následne sa (podľa stanoveného počtu) vedú spojovacie čiary, na ktoré sa naviaže niekoľko (vždy podľa stanoveného počtu) najdôležitejších hesiel (pojmov) súvisiacich s hlavnou témou na približne rovnakej úrovni dôležitosti. Na každý takýto pojem nadväzujú podľa stanoveného počtu ďalšie heslá (opäť na podobnej úrovni dôležitosti) (Krejčová a Bodnárová et al. 2014; Krejčová, Pospíšilová a Žovinec 2014). Pokiaľ sa stane, že žiak stanovený počet nedodrží (zapíše menej, prípadne vymyslí viac), nie je to chyba. Toto pravidlo je skôr akýmsi podporným návodom, ako začať mapu tvoriť a usporiadať si myšlienky (Krejčová, Pospíšilová a Žovinec 2014), nie záväzným pravidlom, ktoré musí byť za každú cenu dodržané.

Akonáhle je žiak v tvorbe máp zdatnejší, už stanovený počet hesiel nepotrebuje a dokáže si určiť dôležité pojmy sám. Pojmové mapy nemusia obsahovať vždy len základné heslá. Namiesto nich môžu byť dôležité informácie vyjadrené obrázkom (čo je vhodné najmä u mladších detí). Výhodné je využívať farby, ktorými môžeme zdôrazniť vzťah medzi pojmi prípadne ich hierarchiu a úroveň dôležitosti. Rôzne farby spojovacích čiar môžu znázorňovať aj význam či súvislosť informácií. Pozdĺž spojovacej čiary môže byť uvedený ďalší údaj, ktorý označuje napríklad proces zmeny (sloveso, ktoré vyjadruje, čo sa s pojmi deje), alebo môžu byť aj čiary bez akéhokoľvek ďalšieho označenia (Krejčová a Bodnárová et al. 2014).

Vaňková (2014) píše v súvislosti s tvorbou pojmových máp o **stupňoch riadenia ich tvorby**

(zo strany zadávajúceho). Rozlišuje **direktívne riadenú** tvorbu pojmovej mapy, pri ktorej sú kompletne poskytované pojmy, spojovacie čiary, vzťahy a samotná štruktúra mapy, poprípade ich hierarchia podľa typu mapy. V tomto prípade ide len o doplňovanie mapy (doplňovanie pojmov, vzťahov, prípadne ich kombinácia). Na strane druhej autorka popisuje **neriadenú** (alebo aj voľnú) tvorbu, ktorá neposkytuje žiadne vopred pripravené hodnoty, ale naopak umožňuje vlastný prístup a tvorbu pojmovej mapy podľa vlastných predstáv, ale aj vedomostí o problematike, prípadne na základe spracovania informačných zdrojov, komunikácie v skupine. Práve neriadená (voľná) pojmová mapa, ako ďalej uvádza vyššie uvedená autorka, najlepšie ukazuje vedomostnú charakteristiku človeka, pochopenie či nepochopenie danej oblasti, štruktúru poznatkov a myšlienkových procesov.

V nadväznosti na vyššie uvedené je zrejmé, že úlohou špeciálneho pedagóga v procese tvorby pojmovej mapy so žiakmi s vývinovými poruchami učenia je koordinovať, pričom rozhoduje o miere riadenia tvorby, o účele s akým je tvorená, o texte, z ktorého je mapa tvorená. V práci so žiakom s vývinovými poruchami učenia je možné využiť obidva typy riadenia tvorby (prípadne aj ich kombináciu, ale aj iné varianty máp). V našej praxi sa nám najmä na začiatku práce efektívne javí práve riadená tvorba, kedy žiakovi poskytneme vopred pripravenú grafickú štruktúru mapy so zapísanou hlavnou témou a jeho úlohou je (v prípade potreby aj s našou pomocou) zapisovať kľúčové pojmy. Postupne ako začína byť žiak v tvorbe pojmových máp zdatnejší, náš zásah pochopiteľne obmedzujeme. Nižší stupeň riadenia tvorby odporúčame v situáciách, kedy je žiak zdatný v tvorbe myšlienkových máp, alebo má s ich tvorením už dostatok predchádzajúcich skúseností (napríklad z prostredia školy). To, do akej miery a v akom období bude žiak potrebovať náš zásah, ale aj to, akej intenzity tento zásah bude, je veľmi individuálne. Podieľa sa na tom viacero faktorov. Tými sú podľa nášho názoru najmä typ (ale aj stupeň) vývinových porúch učenia, ich vzájomná kombinácia, charakter ťažkostí, schopnosť samostatnej práce s textom či žiakove vlastné kompenzačné mechanizmy. Dôležitú úlohu samozrejme zohráva aj samotný výber textu, z ktorého je pojmová mapa tvorená. Tu je pochopiteľne nevyhnutné, aby sme vybrali text zohľadňujúci aktuálne potreby konkrétneho žiaka, ale podľa nášho názoru treba brať do úvahy aj fázu osvojenia si princípov tvorby pojmovej mapy. Je zrejmé, že inak budeme pristupovať k výberu textu na začiatku práce, kedy je naším cieľom zoznámiť žiaka so samotným konceptom a základnými princípmi tvorby a neskôr, keď už má žiak s ich tvorbou skúsenosti.

Ako sme uviedli vyššie, je možné využiť aj **iné varianty tvorby pojmových máp**. Kozárová a Gunišová (2019) uvádzajú aj nasledovné varianty, ktoré sú z nášho pohľadu efektívne využiteľné aj v práci so žiakmi s vývinovými poruchami učenia. Ide o doplňovacie mapy (z hotovej mapy pedagóg vymaže pojmy a žiak má identifikovať chýbajúce pojmy tak, aby celá schéma dávala zmysel) alebo doplňovacie mapy s voľbou (pedagóg z vytvorenej mapy vyberie tretinu pojmov s rozdielnou úrovňou hierarchie, ktoré priradí do vedľajšieho zoznamu, úlohou žiaka je tieto pojmy vyberať a vrátiť na správne miesto). Ďalšou obmenou môže byť zadanie zoznamu pojmov (pedagóg určí zoznam 10-20 pojmov, z ktorých žiak tvorí mapu), zadanie s naznačenými pojmi (pedagóg určí 5-10 pojmov, úlohou žiaka je vytvorenie mapy z uvedených pojmov, následne pridaním ďalších vlastných pojmov) prípadne mapa s riadenou voľbou pojmov (pedagóg vopred určí 20 pojmov, z ktorých si žiak vyberie 10 pojmov, z ktorých tvorí mapu).

Jedným z dôležitých princípov tvorby pojmovej mapy je, aby bola ponechaná čo najviac na samotného žiaka. Ako uvádza Verešová (2018) vyjadrenia zadávajúceho k vhodnosti zvolenej štruktúry by mali byť len pomôckami, návodmi a radami. Na dôležitosť **vlastnoručnej tvorby** pojmovej mapy poukazuje (v súvislosti so žiakmi s poruchami aktivity a pozornosti) aj Wolfdieter (2013). Pojmová mapa tak podľa neho môže pokojne vyzeráť nedokonale a improvizovane, dôležité je, aby bola vytvorená vlastnoručne, pretože práve vtedy si ju žiak ľahšie zapamätá. Aj Verešová (2020) upozorňuje na to, že žiakmi vytvorená pojmová mapa nie je správna prípadne nesprávna, každý žiak môže vytvoriť inú pojmovú mapu, ktorá je odrazom jeho predchádzajúcich vedomostí a naučených poznatkov. Samostatnosť (v čo najväčšej možnej miere) v procese jej tvorby umožňuje žiakom (okrem iného) aj zažívať pocit úspechu, rozvíja



ich sebadôveru. Wolfdieter (2013) v súvislosti s využitím pojmových máp u žiakov s poruchou aktivity a pozornosti uvádza, že s touto metódou budú zažívať žiaci nielen väčší úspech, ale podarí sa v nich vzbudiť aj radosť z učenia. To samozrejme rovnako platí aj v prípade žiakov s vývinovými poruchami učenia. Podobne Jucovičová a Žáčková (2018) upozorňujú, že pokiaľ tvorbu pojmovej mapy prepojíme aj s pozitívnymi emóciami (príjemné prostredie, zaujímavé materiály, farby a pod.) efekt jej tvorby sa ešte umocní. Zostavovanie pojmovej mapy by tak malo byť, ako ďalej uvádzajú autorky, pre deti príjemnou a zábavnou činnosťou, čím sa významne zvyšuje efektívnosť učenia.

V našej praxi so žiakmi s vývinovými poruchami učenia využívame koncept pojmových máp najmä ako jednu zo stratégií na rozvoj čítania s porozumením. Naším **cieľom** v rámci **špeciálno-pedagogickej starostlivosti** je preto naučiť žiaka, aby bol v tvorbe pojmových máp čo najviac samostatný, aby ich vedel efektívne využívať (či už v škole alebo aj doma, napríklad pri opakovaní učiva) a mohol tak z ich tvorby profitovať čo najviac. Správne vytvorená pojmová mapa by mala byť pre žiaka ľahko prehľadná, a tým aj ľahko využiteľná. Samozrejme je dôležité aj to, ako upozorňujú Krejčová a Bodnárová et al. (2014), aby učitelia umožnili žiakom využívať pojmové mapy v čo najväčšej možnej miere nielen počas samotnej práce na hodine, ale aj pri spracovávaní písomných prác a testov. Domnievame sa, že môžu byť efektívnou pomôckou aj pri ústnych odpovediach. Práve samostatne vytvorená a prehľadná štruktúra daného učiva vo forme myšlienkovvej mapy môže byť pre žiakov s vývinovými poruchami učenia veľkým prínosom.

Z procesu tvorby pojmových máp však **nemusia profitovať všetci žiaci**, na čo upozorňujú aj viacerí autori. Vaňková (2014) uvádza, že pojmové mapy nemusia priniesť úžitok (najmä) tým žiakom, ktorí majú medzery v predchádzajúcich vedomostiach, ale aj tým, ktorí nepreferujú vizuálne učenie, sú orientovaní viac na text, prípadne bez kreatívneho myslenia. Lami a Locatelli (2008) zas upozorňujú na možné limity pri ich využití u žiakov s dyslexiou, a to z dôvodu ťažkostí pri identifikovaní kľúčových slov, z ktorých má byť pojmová mapa tvorená (čo však do istej miery vieme eliminovať práve preferovaním skôr riadených, prípadne poloriadených variantov tvorby pojmovej mapy), ale aj z dôvodu pomalého tempa čítania, chybovosti (ktorej sa pri čítaní zvyčajne dopúšťajú), ako aj z dôvodu ťažkostí s porozumením (najmä pokiaľ je text dlhší a komplexnejší). Napriek tomu sa na základe našej praxe domnievame, že táto stratégia je pre mnohých žiakov s vývinovými poruchami učenia veľkým prínosom. V našom presvedčení nás okrem benefitov utvrdzuje aj skutočnosť, na ktorú poukazujú napríklad aj Kozárová a Gunišová (2019), a to, že pojmové mapy sú jedným zo spôsobov a metód, ktoré (okrem iného) umožňujú rešpektovať učebné potreby žiakov, čo považujeme v práci so žiakmi s vývinovými poruchami učenia za veľmi dôležité.

## Záver

Pojmové mapy sú, ako sme upozornili vyššie, jednou z efektívnych metód a pomôcok využívaných u žiakov s vývinovými poruchami učenia. Sú jednou zo stratégií rozvíjajúcich čítanie s porozumením, napomáhajú lepšiemu zapamätávaniu, predstavujú efektívnu náhradu písania klasických poznámok, pomáhajú rozvoju slovnej zásoby a komunikačných schopností, podporujú koncentráciu pozornosti, zvyšujú sebadôveru, posilňujú samostatnosť či rozvíjajú kreativitu a kritické myslenie. V rámci špeciálno-pedagogickej starostlivosti je dôležité naučiť žiaka s pojmovými mapami pracovať samostatne, aby ich mohol využívať nielen vo výchovno-vzdelávacom procese, ale aj v domácom prostredí a vedel tak naplno využívať ich potenciál. Proces tvorby pojmovej mapy je u každého žiaka individuálny, závisí od miery nášho riadenia (zásahu), skúseností žiaka, ale aj od iných faktorov, ktoré môžu proces tvorby ovplyvňovať (napr. typ a stupeň vývinových porúch učenia, ich vzájomná kombinácia či žiakove kompenzačné mechanizmy). Aj napriek tomu, že z konceptu pojmových máp nemusia naplno profitovať všetci žiaci s vývinovými poruchami učenia, sme presvedčení, že ich využívanie môže byť pre mnohých z nich veľkým prínosom.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- ASTRIANI, D. et al., 2020. *Mind Mapping in Learning Models: A Tool to Improve Student Metacognitive Skills*. [online]. [cit. 2022-02-17]. Dostupné na: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/12657/6715>
- BURAN, A. a A. FILYUKOV, 2015. Mind Mapping Technique in Language Learning. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2015, 206 [cit. 2022-02-17] Dostupné na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815051435>
- BUZAN, T. a B. BUZAN, 1990. *The mind map book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. New York: Dutton, Penguin Group. ISBN 0-525-93904-0.
- SWESTYANI, S. et al., 2018. An analysis of logical thinking using mind mapping. In *Journal of Physics: Conference Series* [online]. 2018, 1022 [cit. 2022-02-17]. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/325163516\\_An\\_analysis\\_of\\_logical\\_thinking\\_using\\_mind\\_mapping](https://www.researchgate.net/publication/325163516_An_analysis_of_logical_thinking_using_mind_mapping)
- ERDEM, A., 2017. Mind Maps as a Lifelong Learning Tool. In: *Universal Journal of Educational Research* [online]. 2017, roč. 5, č. 1 [cit. 2022-02-15]. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165490.pdf>
- JONES B. D. et al., 2012. The Effects of Mind Mapping Activities on Students' Motivation. In: *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* [online]. 2012, 6 (1) [cit. 2022-02-15]. Dostupné na: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1314&context=ij-sotl>
- JUCOVÍČOVÁ, D. a H. ŽÁČKOVÁ, 2018. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti*. Praha: Nakladatelství D+H.
- KOZÁROVÁ, N. a D. GUNIŠOVÁ, 2019. Možnosti rozvoja kritického myslenia s ohľadom na individuálne preferencie učenia sa žiakov. In: *Inovatívne trendy v odborových didaktikách: prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia*. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, s. 82 – 89. ISBN 978-80-558-1408-7.
- KREJČOVÁ L. a Z. BODNÁROVÁ et al., 2014. *Specifické poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0600-0.
- KREJČOVÁ L., POSPÍŠILOVÁ Z. a E. ŽOVINEC, 2014. *Ja na to mám: metodika k programu*. Nitra: PF UKF v Nitre. ISBN 978-80-558-0708-9.
- LAMI G. a M. LOCATELLI, 2008. *Dyslexia and concept maps: an indispensable tool for learning*. [online]. [cit. 2022-02-17] Dostupné na: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.412.2242&rep=rep1&type=pdf>
- NURLAILA A. P., 2013. The use of mind mapping technique in writing descriptive text. [online]. [cit. 2022-02-15] Dostupné na: <https://media.neliti.com/media/publications/192227-EN-the-use-of-mind-mapping-technique-in-wri.pdf>
- TIŠŤANOVÁ K. a G. SOVÁKOVÁ, 2019. Využitie metód kritického myslenia v primárnom vzdelávaní. In: *Inovatívne trendy v odborových didaktikách: prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-558-1408-7, s. 72 – 81.
- VAŇKOVÁ, P., 2014. *Pojmové mapy ve vzdelávaní*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-650-5.
- VEREŠOVÁ, J., 2018. *Vizualizácia ako súčasť edukácie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1438-2. Dostupné na: [https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/j\\_veresova\\_vizualizacia\\_ako\\_sucast\\_edukacie\\_deti\\_a\\_ziakov\\_so\\_svv.pdf](https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/j_veresova_vizualizacia_ako_sucast_edukacie_deti_a_ziakov_so_svv.pdf)
- VEREŠOVÁ, J., 2020. *Využitie metód vizualizácie a kompenzačných prostriedkov pri integrácii a inklúzii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1451-1. Dostupné na: [https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/publikacia\\_veresova\\_zviazane.pdf](https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/publikacia_veresova_zviazane.pdf)
- Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie*, 2016. Bratislava: ŠPÚ.
- WANG, W.CH. et al., 2010. A Brief Review on Developing Creative Thinking in Young Children by Mind Mapping. In: *International Business Research* [online]. 2010, 3 (3) [cit. 2022-02-17]. Dostupné na: <https://pdfs.semanticscholar.org/c6a5/c65363c2823ee56215636cc35c229f4d2318.pdf>
- WIDIANA, I.W. a I.N. JAMPEL, 2016. Improving Students' Creative Thinking and Achievement through The Implementation of Multiple Intelligence Approach with Mind Mapping. In: *International Journal of Evaluation and Research in Education* [online]. 2016, 5 (3) [cit. 2022-02-17]. Dostupné na: <https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/4546>
- WOLFDIETER, J., 2013. *ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0158-6.

**Summary:** The article deals with the concept of mind mapping and its use in work with students with learning disabilities. The aim of the article is to refer to uniqueness and complexity of mind mapping and its use in work with students with learning disabilities. At the same time, it describes the main principles of the creation of mind maps, as well as the specifics of their use in work with students with learning disabilities. The article also reports on benefits of this strategy for students with learning disabilities.

## ROZVÍJANIE SPÔSOBILOSTÍ VEDECKEJ PRÁCE V PRÍRODOVEDNOM VZDELÁVANÍ NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE PROSTREDNÍCTVOM METÓDY PREDPOVEDAJ, OVER, ZDÔVODNI

Slávka Ropeková, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Košice

**Anotácia:** V príspevku predstavujeme metódu Predpovedaj, over, zdôvodni, ktorú sme overili v rámci pedagogickej praxe na základnej škole vo vyučovaní prírodovedných predmetov (fyzika, chémia). Popisujeme postup realizácie uvedenej metódy s konkrétnou ukážkou z fyziky. Zároveň kladieme dôraz na podporu konštruktivistického prístupu a kritického myslenia, ktoré uvedená metóda u žiakov rozvíja.

**Kľúčové slová:** experiment, reflexia, kritické myslenie, konštruktivizmus, vedecké spôsobilosti, bádanie, prírodovedná gramotnosť.

Vzdelávacia oblasť Človek a príroda, vrátane predmetov, ktoré pod ňu spadajú, je podstatnou a nevyhnutnou oblasťou základného vzdelávania. V prospech ich nenahraditeľnosti hovorí aj fakt, že ide o predmety, zaoberajúce sa existenčnými otázkami spoločnosti budúcnosti, ktoré sa dotýkajú oblastí ako je výživa, zdravie, globálne otepľovanie, udržateľnosť obnoviteľných aj alternatívnych zdrojov energie a pod. Napriek prominentnej role, ktorú má hrať táto oblasť v živote budúcich generácií, pozorujeme v slovenskom školstve nielen prepád jej obľúbenosti, ale aj slabé výsledky slovenských žiakov v testoch PISA v prírodovednej gramotnosti. Dôvodom oslabenej pozície tejto vzdelávacej oblasti môže byť neucelené a negradujúce kurikulum. Základné školy sa okrem toho zdajú byť neúspešnými v udržiavaní prirodzenej detskej zvedavosti a úžasu z vedy, tak typickým pre deti v predškolskom veku.

Preto považujeme za potrebné vykonať reštart prírodovedného vzdelávania na základnej škole, ktorý by mal nastať implementáciou kurikulumných zmien v základnom vzdelávaní. S tým samozrejme súvisia aj postupy, metódy, formy a prostriedky vyučovania, po ktorých by mal siahť učiteľ v snahe zabezpečiť požadovanú zmenu vo výstupoch funkčného rozvoja prírodovednej gramotnosti. Jedným z možných efektívnych prostriedkov k naplneniu uvedených zmien je aj využívanie konštruktivistických metód a prístupov, ktoré vedú žiakov k rozvoju vyšších kognitívnych procesov, a tým podporujú ich kritické myslenie.

### Konštruktivizmus a kritické myslenie

Kritické myslenie je všeobecná spôsobilosť, ktorá má využitelnosť v rôznych profesiách a oblastiach života človeka. Kritické myslenie podľa Deweya je podporované učením sa praktickou činnosťou, pomocou problémov a ich riešení. Podľa neho kritické myslenie začína tam, kde začína žiakovo zapojenie sa do problému, ktorý podnecuje žiakovu prirodzenú zvedavosť (Novack 1960). Jedným z teoretických východísk kritického myslenia je konštruktivizmus. „Konštruktivizmus sa niekedy vymedzuje ako snaha o prekonanie transmisívneho vyučovania, čo je chápané ako odovzdávanie definitívnych vzdelávacích obsahov žiakom, ktorí sú pritom odsúdení do pasívnej role ich prijímateľov. V transmisívnom poňatí akoby vyučovanie bolo podobné pridávaniu tovaru (vedomosti) do skladu (žiakovej mysle), kde príliš nezáleží, čo už je v susedných oddeleniach skladu“ (Kalhoust, Obst 2002, s. 49). Na druhej strane konštruktivizmus zdôrazňuje, že si žiaci sami konštruujú, teda vytvárajú mapy vedomostí o okolitom svete vlastnou činnosťou a nové informácie si zaraďujú do existujúcej štruktúry v mysli, prepojením s už uloženými faktami. Na rozdiel od transmisívneho prístupu učiteľ neodovzdáva žiakom hotové informácie, ale je ich sprievodcom pri vytváraní vedeckej predstavy o svete, v ktorej hrajú aktívnu rolu práve žiaci. Typickou metódou používanou pri konštruktivisticky stavanom vyučovaní je metóda E-U-R, pri ktorej vyučovacia jednotka začína evokáciou, počas ktorej si žiaci vybavujú, čo o danej téme už vedia, pokračuje uvedením si nových vedomostí a je uzavretá reflexiou, pri ktorej sú vzťahy medzi novými informáciami posilnené (Štefančinová 2015).

Prírodovedné predmety už svojou podstatou ponúkajú príležitosti k rozvíjaniu kritického myslenia a využívaniu konštruktivistického prístupu, a to hlavne prostredníctvom experimentovania

a bádania. Práve experiment je vyučovacím prostriedkom sprevádzajúcim kritické myslenie, keďže exaktne dokazuje alebo vyvracia validitu prírodovedného javu. Žiaci sa najlepšie učia vtedy, ak niečo tvoria, konštruujú, aktívne bádajú, pričom najpodstatnejší je samotný proces činnosti.

### **Opis metódy *Predpovedaj, over, zdôvodni***

V samotnom názve metódy *Predpovedaj, over, zdôvodni* sa vyskytujú pojmy, ktoré predstavujú okrem iných tieto základné spôsobilosti vedeckej práce: predpokladať, usudzovať, pozorovať, merať, klasifikovať a integrované spôsobilosti vedeckej práce: formulovať hypotézy, experimentovať, interpretovať dáta, tvoriť závery a zovšeobecnenia (Kireš 2016). Cieľom tejto metódy v prírodovednom vzdelávaní je rozvíjať uvedené spôsobilosti vedeckej práce a podporovať kritické myslenie u žiakov. Najpoužívanejšou sociálnou formou pri realizácii aktivít prostredníctvom tejto metódy je skupinová práca s využitím kooperatívneho učenia sa, pri ktorej sa vytvára priestor na rozvoj tzv. mäkkých spôsobilostí (kooperácia, komunikačné a prezentačné spôsobilosti, argumentačná spôsobilosť, kritické vyhodnocovanie a prijímanie informácií a rozvoj divergentného myslenia). Tie rozvíjajú predstavu o vede a vedeckom skúmaní. Predstavovaná metóda sa realizuje v troch na seba nadväzujúcich fázach.

V prvej fáze metódy *Predpovedaj* je skupinám žiakov predstavená otázka s tromi ponúknutými predpoveďami, pričom súvisí s aktuálnou témou vyučovacej jednotky. Ide o otázku, resp. problém, ktorého odpoveď je možné reálne overiť experimentom. Otázku môže učiteľ zadať aj ako otvorenú, teda bez ponuky troch možných predpovedí. Učiteľ o postupe rozhoduje na základe podmienok, náročnosti témy, zloženia žiakov v triede a hlavne úrovne ich spôsobilosti *predpokladať*. Ak s aktivitou učiteľ začína, je najvhodnejšie postupovať s výberom predpovedí, čo predstavuje základ rozvoja spôsobilosti *predpokladať*. Ak žiaci metódu už poznajú, môže učiteľ spôsobilosť *predpokladať* rozvíjať otvorenou otázkou, pričom predpoklady dopĺňajú samotní žiaci. Na základnej škole sa učiteľ môže v rámci tejto metódy dopracovať až k najvyššiemu stupňu rozvoja spôsobilosti *predpokladať*, a to tvorbou predpokladu, ktorý žiaci samostatne tvoria ako odpoveď na predložený prírodovedný problém. Spôsobilosť vedeckej práce *predpokladať* je teda možné rozvíjať u žiakov základnej školy v troch stupňoch: základ, rozvoj a upevnenie spôsobilosti. Úlohou žiakov je na stupni „základ“ v rámci kooperácie v skupine vybrať jednu podľa nich správnu predpoveď. Žiaci si aktívne vybavujú vedomosti, ktoré už o danom probléme majú. Tým skúmajú vlastnú vedomostnú bázu, uvažujú o téme, v rámci tímu kooperujú a vyberajú predpoveď, ktorá bude podľa nich zhodná s reálnym výsledkom experimentu. Táto fáza je veľmi dôležitá pre vytváranie predstavy o uskutočnení experimentu. Zároveň táto fáza umožňuje žiakom využívanie vyšších kognitívnych procesov, keďže svoje znalosti z prírodovedných predmetov aplikujú na konkrétny problém. Samotnou svojou formuláciou predstavuje daná otázka problém, preto táto fáza rozvíja aj kompetenciu riešenia problémov a kritické myslenie žiakov. Uvedieme konkrétny príklad, ktorý sme použili vo vyučovaní prírodovedného predmetu fyziky v 6. ročníku pri téme hustota plynov:

*Čo sa stane, ak zapálím prázdne čajové vrecúško?*

- a) Čajové vrecúško bude horieť modrým plameňom.
- b) Čajové vrecúško nebude horieť.
- c) Čajové vrecúško vyletí smerom nahor.

Žiaci po zadaní problému kooperujú v skupine, predstavujú si priebeh experimentu, vybavujú si vedomosti, ktoré majú, argumentujú, zdôvodňujú v rámci skupiny svoj názor a hľadajú odpovede na otázky vynárajúce sa pri procese riešenia problému, napr.: Ako vyzerá prázdne čajové vrecúško? Aké je veľké? Z akého materiálu je čajové vrecúško? Je materiál horľavý alebo nehorľavý? Akú polohu musí zaujať, keď ho ideme zapáliť? Akej farby by mohol byť plameň pri horení vrecúška? Čo prinúti vrecúško vyletieť smerom nahor?

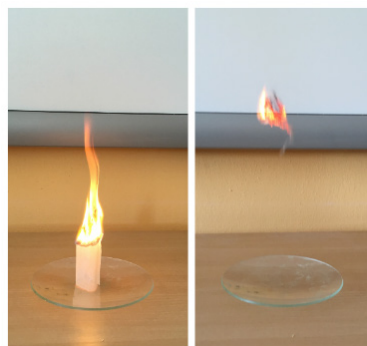
Po vzájomnej výmene názorov žiaci zdieľajú spoločne predpoveď za skupinu, ktorá je podľa nich správnu odpoveďou na otázku. V tejto fáze sa môžu dostať na povrch nejasnosti, prípadne



chybné poznatky, ktoré si žiaci uvedomia a následne si ich môžu v rámci kooperácie v skupine opraviť. Podstatné pri tejto fáze je, aby žiaci nemali strach z nesprávne vybranej predpovede, ale aby vedeli slobodne vyjadriť a zargumentovať svoj názor. Cieľom učiteľa v tejto fáze je vzbudiť vnútorný záujem žiakov o danú tému, nepredložiť hotový poznatok, ale sprevádzať žiakov pri ich aktívnom učení sa. Úlohou učiteľa teda nie je odovzdávať žiakom fakty, ale ukázať im postup, ako budovať vedomosti a následne si ich overiť. Opísaná prvá fáza predstavuje podľa konštruktivistického metódy E-U-R evokáciu vo vyučovacej jednotke.

V druhej fáze metódy **Over** učiteľ rozdá skupinám pomôcky na realizáciu experimentu, ktorým potvrdia alebo vyvrátia svoju predpoveď. Experiment môžu žiaci vykonávať v skupine, plánujú jeho postup a následne ho zrealizujú. Experimentálnou skúsenosťou žiaci zvyšujú úroveň osvojenia si prírodovedných poznatkov. Ak sú žiaci zapojení do skutočného vedeckého bádania, prinesie to v zmysle kognitívnych koncepcií aj požadovanú kvalitatívnu zmenu v porozumení javom. Žiaci v tejto fáze metódy rozvíjajú spôsobilosť vedeckej práce *experimentovať*. Táto spôsobilosť sa tiež rozvíja na základnej škole v troch stupňoch. Prvý stupeň je základ rozvoja spôsobilosti *experimentovať* a je najjednoduchší, učiteľ ho vyberá v začiatkoch používania metódy. V tomto stupni žiaci pozorujú experiment, ktorý realizuje učiteľ. V rámci rozvoja spôsobilosti *experimentovať*, realizujú experiment žiaci v skupinách podľa vopred stanoveného postupu. Najvyšší stupeň rozvoja spôsobilosti *experimentovať* je jej upevnenie, teda aplikácia, kedy žiaci v skupine sami plánujú postup experimentu a následne ho realizujú. Je na učiteľovi, ktorý stupeň rozvoja spôsobilosti *experimentovať* použije na základe jeho rozvíjania v danej skupine žiakov, s ktorou realizuje aktivity. Pri každom stupni rozvoja spôsobilosti *experimentovať* učiteľ žiakov sprevádza, diskutuje s nimi o postupe experimentu, jeho realizácii. Častým javom je, že predstava experimentu vytvorená skupinou žiakov je zložitejšia ako jeho samotná realizácia. Žiaci sú po realizácii experimentu sami prekvapení a zároveň nadšení jeho jednoduchým priebehom aj výsledkom. V tejto fáze metódy si žiaci overujú správnosť svojej vybranej predpovede. Môžu nastať dva prípady:

1. Žiaci v skupine vybrali správnu predpoveď na základe skúseností, vedomostí, odvodenia alebo aj náhodným výberom. V tomto prípade žiaci prejavujú radosť a nadšenie, zvyšuje sa ich sebaúverie aj pozitívny prístup k prírodovedným predmetom. V našom konkrétnom prípade je správna predpoveď, ako vyplýva z obr. 1, nasledujúca: c) čajové vrecúško vyletí smerom nahor
2. Žiaci v skupine vybrali nesprávnu predpoveď, ktorá sa nezhoduje s výsledkom reálneho experimentu. Je dôležité, aby si žiaci uvedomili, že nesprávne vybraná predpoveď nie je chybou, ale ich vlastným predpokladom a príležitosťou pochopiť predstavený problém hlbšie a komplexnejšie. Tento prípad je odrazovým mostíkom pre ďalšie učenie sa žiakov, ktorí sú zvedaví a chcú poznať vysvetlenie správneho výsledku.



Obr. 1 – Reálny priebeh experimentu

V rámci druhej fázy **Over** učiteľ diskutuje so žiakmi, spoločne hodnotia a interpretujú výsledky. Pri vyučovaní podľa metódy E-U-R ide o fázu uvedomenia si významu. Žiaci na základe výsledku reálneho experimentu spájajú nové vedomosti s už poznanými. Ak im niečo nie je jasné, je nevyhnutné sa k danej problematike vrátiť a s pomocou učiteľa to pochopiť. Učiteľ vedie žiakov k potrebe porozumieť novým poznatkom vlastnou aktívnou činnosťou. Učiteľ zhrnie nové poznatky do ucelenej formy, vysvetlí vzťahy a pojmy týkajúce sa témy, žiakom odpovedá na otázky, ktoré majú. Je veľmi dôležité, aby v tejto fáze boli aktívni žiaci. Učiteľ by mal udržiavať žiakov v činnosti, zachovať ich záujem, ktorý bol vytvorený počas prvej fázy. Zároveň by učiteľ mal byť pre žiakov sprievodcom na ceste prebratia zodpovednosti za vlastné učenie sa.

V tretej, poslednej fáze metódy **Zdôvodni** žiaci vysvetľujú a zdôvodňujú reálny výsledok experimentu. Tvoria závery a zovšeobecnenia na základe zrealizovanej aktivity, diskusie s učiteľom a jeho doplnením faktov a vzťahov k danej téme. U žiakov je povzbudzovaná sebareflexia, keď



sa v rámci diskusie konfrontujú s otázkou nakoľko danému problému porozumeli a porovnávajú svoje nadobudnuté vedomosti so svojím predpokladom z prvej fázy. Žiaci hľadajú aplikáciu daného prírodovedného poznatku v reálnom živote pri riešení technických výziev alebo hľadajú riešenia environmentálnych problémov. Táto fáza predstavuje v rámci metódy E-U-R reflexiu vedomostí a faktov, ktoré sa žiaci naučili a umožňuje im, aby si novo nadobudnuté vedomosti, kľúčové pojmy a vzťahy medzi nimi trvalo uložili. V závere uvedieme niekoľko žiackych odpovedí a vysvetlení nášho konkrétneho problému z vyučovacej hodiny „Prečo čajové vrecúško po zapálení vyletí smerom nahor?“. Čajové vrecúško predstavuje teplovzdušný balón. Ak chceme, aby balón vyletel vyššie, zohrejeme vzduch v ňom. Horením sa čajové vrecúško ohreje a malou stratou hmotnosti vyletí smerom nahor. Teplý vzduch má menšiu hustotu ako studený, preto stúpa nahor. Vzduch sa ohrievaním rozťahuje, zväčšuje svoj objem a tým sa jeho hustota znižuje. Aj balónik naplnený héliom stúpa nahor, teda hélium má tiež menšiu hustotu ako vzduch. Ak nafúkneme balónik vzduchom z pľúc – oxidom uhličitým, ten klesá k zemi, lebo oxid uhličitý má väčšiu hustotu ako vzduch.

Správnosť a formulácia uvedených záverov žiakmi je výbornou spätnou väzbou pre učiteľa, nakoľko dokladuje splnenie cieľov vyučovacej hodiny a zároveň odhalí, či bola uvedená metóda pre danú tému efektívna. Žiaci zistia, čomu rozumejú, kde sa nachádzajú v procese učenia sa a čo môžu urobiť pre svoj ďalší posun.

## Záver

Metóda **Predpovedaj, over, zdôvodni**, ktorú sme v príspevku predstavili aj s praktickou ukážkou prispieva k rozvoju kritického myslenia žiakov a rozvíja spôsobilosti vedeckej práce a výskumu. Príprava učiteľa na takéto hodiny je náročná. Musí premyslieť vhodný obsah a cieľ predkladaného prírodovedného problému, pomôcky na realizáciu experimentu pre skupiny a naplánovať priebeh samotnej hodiny. Je potrebné prekonať prvotné problémy, ktoré sa objavujú pri začiatkoch používania metódy, ako je organizácia, zoznámenie sa s postupom či poučením žiakov o dodržiavaní bezpečnosti pri práci. Prínosom však je originálny priebeh samotnej aktivity so žiakmi, rozvíjanie kritického myslenia a vyšších kognitívnych procesov. Učiteľ žiakov usmerňuje, diskutuje s nimi, uplatňuje diferencovaný prístup, vytvára motivujúce a inkluzívne učebné prostredie. Pri opakovanej realizácii metódy je potrebné pripraviť pútavý prírodovedný problém, ktorý súvisí s obsahovou tematikou. Metódu prirodzene nemožno využívať na každej vyučovacej hodine v rámci prírodovedného vzdelávania, je len jednou z možných metód podporujúcich induktívny spôsob učenia sa a kritické myslenie, ktorých podstatou je konštruktivizmus. Metóda vracia žiakom radosť z objavovania a popularizuje prírodovedné predmety, čo patrí medzi hlavné ciele nastávajúcich kurikulárnych zmien základného vzdelávania.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KALHOUS, Z. a O. OBST, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KIREŠ, M. et al., 2016. *Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní, časť A*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-8118-155-9.
- NOVACK, G., 1960. John Dewey's Theories of Education. In: *International Socialist Review* [online] 21 (1). Dostupné na: <https://www.marxists.org/archive/novack/works/1960/x03.htm>
- ŠTEFANČINOVA, I., 2015. *Aktivizujúce a motivujúce stratégie vo vyučovaní fyziky*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-0954-8.

**Summary:** In this article, we aim to introduce our own method Predict, observe, explain which we used on a primary school in teaching natural sciences. We describe the procedure of the implementation of this method with concrete examples from the lessons of Physics and Chemistry. We also focus on the constructivist approach and critical thinking, which are developed using this method. The goal of this article is to offer the teachers of natural sciences ways how they can popularize science and bring their learners joy from exploring.

## MATERSKÁ ŠKOLA – PARTNER INDIVIDUÁLNEHO POVINNÉHO PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Eva Pupíková, Jana Paleschová, Eva Bruteničová, Silvia Mináriková, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

**Anotácia:** Príspevok je venovaný individuálnej forme povinného predprimárneho vzdelávania. Napriek tomu, že realizovanie individuálneho vzdelávania je plne v kompetencii zákonného zástupcu dieťaťa, materskej škole z neho vyplývajú určité povinnosti. Prvé skúsenosti materských škôl súvisiace s individuálnym vzdelávaním, ktoré v príspevku opisujeme, môžu byť inšpiráciou pre ďalšie materské školy, ktoré sa s touto formou povinného predprimárneho vzdelávania doposiaľ nestretli.

**Kľúčové slová:** individuálne povinné predprimárne vzdelávanie, posúdenie plnenia obsahu.

Úpravou zákona č. 245/2008 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov § 28a sa legalizovalo povinné predprimárne vzdelávanie (ďalej PPV) detí, ktoré dosiahli päť rokov veku do 31. augusta v roku, ktorý predchádza začiatku školského roka, od ktorého bude dieťa plniť povinnú školskú dochádzku. PPV trvá jeden školský rok. Touto legislatívnou zmenou vznikla súčasne zákonnému zástupcovi dieťaťa možnosť požiadať kmeňovú materskú školu (ďalej MŠ) o povolenie individuálneho vzdelávania (ďalej IV). V našom príspevku chceme prezentovať, aké sú prvé skúsenosti učiteliek materských škôl so spoluprácou rodiny a materskej školy pri realizovaní IV a následne pri posudzovaní plnenia obsahu IV.

### Povinnosti materskej školy pri realizovaní individuálneho vzdelávania na základe žiadosti zákonného zástupcu

Zákonný zástupca (ďalej „rodič“) v žiadosti o individuálne vzdelávanie uvádza svoje dôvody k takejto žiadosti, pričom úlohou riaditeľky školy nie je skúmať ich relevantnosť. Niektorí rodičia sa rozhodnú pre IV pretože matka je na materskej dovolenke a zároveň je kvalifikovanou učiteľkou, iní z dôvodu vycestovania jedného z rodičov do zahraničia za prácou, alebo preto, lebo sa domnievajú, že to, čo robia učiteľky s deťmi v MŠ, sú schopní zvládnuť aj v domácom prostredí. Na základe týchto skutočností si dovoľíme tvrdiť, že materská škola nie je zodpovedná za realizáciu individuálneho vzdelávania. Očakáva sa, že všetkým aktérom podieľajúcim sa akýmkoľvek spôsobom na IV, by malo ísť v prvom rade o progres dieťaťa. Nevyhnutnou požiadavkou je zodpovednosť rodiča zabezpečiť plnenie IV pre dieťa spôsobom, ktorý bude preň najprospešnejší (Vargová 2021, s. 76). Školský zákon v ods.6 §28b kladie na materskú školu požiadavku: „Kmeňová materská škola v spolupráci so zákonným zástupcom alebo zástupcom zariadenia určí obsah individuálneho vzdelávania dieťaťa podľa odseku 2 písm. b) najneskôr do 31. augusta“. Čo z toho pre materskú školu vyplýva? V prvom kroku by mala riaditeľka materskej školy ako prijímateľka žiadosti veľmi citlivo reagovať na žiadosť rodiča. Jej riadiace kompetencie by mali byť dostatočné na to, aby určila primeraným spôsobom obsah individuálneho vzdelávania. Určeniu obsahu IV predchádza nadviazanie spolupráce s rodičom dieťaťa. Dôvodom je určenie takého obsahu IV, ktorému bude jeho realizátor rozumieť, bude ho akceptovať a následne s dieťaťom aj realizovať. Realizátorom môže byť osoba, ktorá dosiahla minimálne úplné stredné všeobecné vzdelanie alebo úplné stredné odborné vzdelanie. Materské školy môžu v spolupráci s rodičom ako obsah individuálneho vzdelávania určiť publikáciu *Povinné predprimárne vzdelávanie: sprievodca cieľmi a obsahom* (ďalej „publikácia PPV“). Tento materiál vytvára predpoklad pre väčšiu individualizáciu učenia sa detí, avšak má univerzálnu povahu a nezohľadňuje špecifiká súvisiace s celou škálou rozmanitosti detí, ktorých sa povinné predprimárne vzdelávanie bude týkať (Pupala, Vančíková 2021, s. 5). V prípade, že riaditeľka už v čase podania žiadosti o IV prognózuje možné problémy (napr. v prípade, že dieťa hovorí odlišným materinským jazykom), môže konkretizovať obsah IV s dôrazom na zvládnutie požiadaviek vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia.

Môže zvoliť určenie obsahu IV takpovediac ušité na mieru dieťaťa a rodiny. Druhou, nemenej dôležitou povinnosťou materskej školy vyplývajúcou z platnej legislatívy, je následné posúdenie plnenia obsahu individuálneho vzdelávania. Ako školský zákon uvádza, zákonný zástupca dieťaťa alebo zástupca zariadenia je podľa ods. 6 §28b povinný v čase a v rozsahu určenom kmeňovou materskou školou zabezpečiť účasť dieťaťa na povinnom predprimárnom vzdelávaní v kmeňovej materskej škole v priebehu mesiaca marec. Je to čas, v ktorom kmeňová materská škola posúdi, či sa pri individuálnom vzdelávaní plní určený obsah. Tento moment si vyžaduje inovovanie profesijných kompetencií najmä u učiteľky, ktorá bude priamym realizátorom spomenutého posúdenia.

### **Sonda prvých skúseností z praxe**

V školskom roku 2021/2022 sa realizovalo prvé individuálne povinné predprimárne vzdelávanie a tiež prvé posudzovanie plnenia obsahu individuálneho vzdelávania. Skúsenosti materských škôl s touto novou činnosťou sme zachytili prostredníctvom prieskumu. Jeho cieľom bolo identifikovať reálnu podobu IV so zameraním na priebeh a spôsoby posudzovania plnenia obsahu IV bezprostredne v praxi troch materských škôl. Cez kvalitatívne zisťovanie, s využitím dotazníka s otvorenými položkami, štruktúrovanými rozhovormi s učiteľkami a riaditeľkami materských škôl sme zaznamenali a následne opísali tri skúsenosti z realizovania IV i z posudzovania plnenia jeho obsahu. Skúsenosti zachytávajú rôzne podoby podpory jeho realizácie a rôzne stratégie aplikované v rámci posudzovania plnenia obsahu IV s rešpektovaním individuálnych špecifik rodiny.

### **Skúsenosť v MŠ č. 1**

Materská škola v máji 2021 prijala tri žiadosti o IV. Riaditeľka stála pred rozhodnutím, ktoré jej vyplývalo zo zákona, t. j. ako určiť obsah IV. Skôr ako vznikla publikácia PPV, bolo pre ňu ťažké určiť obsah IV tak, aby bol dodržaný zákon. Preto riaditeľka pred jeho začatím odporúčala rodičom preštudovať si Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách a školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) danej materskej školy. V prípade, ak niečomu nerozumeli, dostali možnosť obrátiť sa na učiteľky, ktoré pracovali v triede detí plniacich PPV. Jeden rodič žiadosť o IV nepodal. Ako dôvod v rozhovore s riaditeľkou uviedol, že dokumentom MŠ nerozumie. Po vydaní publikácie PPV bola táto publikácia dodatočne preposlaná ostatným rodičom spolu so základnými odporúčaniami a radami, ako s ňou pracovať. Súčasťou určenia obsahu IV bolo ústne odporúčanie učiteliek tried detí plniacich PPV. Realizátorom boli priebežne posielané podklady k témam uvedených v ŠkVP v pravidelných mesačných intervaloch, v podobe piesní, básní, námetov na činnosti s dieťaťom, ako aj linky na webové sídla k zadaným témam a pracovné listy. Rodičia dostali z materskej školy dva pracovné zošity (grafomotorika, matematika) s pokynom, že zošity prinesú na posúdenie. Vo februári sa v materskej škole zrealizovalo krátke stretnutie, na ktorom si účastníci dohodli termín a postup posúdenia plnenia obsahu IV. Iniciátorom stretnutia bola kmeňová materská škola.

V mesiaci marec prebehlo posúdenie plnenia obsahu IV učiteľkami tried predškolákov, za prítomnosti riaditeľky MŠ, ktorá bola pozorovateľom. Posudzovanie sa v jednom prípade uskutočnilo bez prítomnosti rodičov. Dôvodom ich neprítomnosti pri posudzovaní bola skutočnosť, že posudzované dieťa prostredie MŠ čiastočne poznalo. Pri druhom dieťati matka čakala za dverami triedy. Dieťa nebolo odpútané od matky, čo sa preukázalo častým prerušovaním činnosti dieťaťa a ubezpečovaním sa o jej prítomnosti.

Posudzovanie plnenia obsahu IV si materská škola stanovila na každé dieťa 4 hodiny prebiehajúce v jednom dni, v čase od 8:00 – 11:00. Pri posudzovaných deťoch bol vo vysokej miere uplatnený individuálny prístup. Okrem už spomínanej čiastočnej separačnej úzkosti u jedného dieťaťa posudzovanie obidve deti zvládli bez ďalších ťažkostí. Posudzovanie vždy prebiehalo za aktívnej spolupráce dvoch učiteliek. Jedna učiteľka realizovala činnosti s ostatnými deťmi v súla-

de s plánom VVČ prezenčnou formou, druhá učiteľka zamerala svoju pozornosť na posudzovanie dieťa, ktoré absolvovalo všetky činnosti spolu s ostatnými deťmi podľa režimu denných činností v dopoludňajších hodinách. Pri týchto aktivitách bolo posudzované dieťa pozorované, viac zapájané do činnosti a viac vyzývané k odpovediam. Posudzovanému dieťaťu sa učiteľka individuálne venovala najmä počas hier a činností podľa výberu detí.

Z diagnostických metód bolo použité pozorovanie a riadený rozhovor. Každé dieťa bolo pozorované počas hry, pohybových aktivít, činnosti s interaktívnou tabuľou a pri grafomotorických cvičeniach, ktoré mali doplniť zistenia z analýzy produktov portfólia dieťaťa. Súčasťou portfólia boli dva zošity, ktoré dostali rodičia detí v mesiaci august. Zošity boli prinesené rodičmi k nahliadnutiu v deň posudzovania plnenia obsahu IV. Pri uvedených činnostiach využívali učiteľky predovšetkým prostredie triedy – hračky, pomôcky, skladačky, stavebnice, spoločenské hry, materiál na výtvarné a pracovné aktivity.

Po posúdení plnenia obsahu IV sa jeden rodič rozhodol zrušiť individuálne vzdelávanie. Ďalšie dieťa v individuálnom vzdelávaní pokračuje. Učiteľky po posúdení obidvoch detí skonštatovali, že obsah IV bol s deťmi realizovaný, žiadne väčšie nedostatky sa nevyskytli.

Odporúčania sa pri jednom dieťati týkali predlžovania času jednotlivých činností z dôvodu nácviiku sústredenosti a pozornosti u dieťaťa a zamerania sa na správne držanie grafomotorického materiálu pri grafomotorických činnostiach a jemnejší prítlak na podložku. Práve pri tomto dieťati sa rodičia rozhodli požiadať o zrušenie IV podľa písm. a) ods. 8 §28b zákona a dieťa pokračuje v PPV prezenčnou formou v kmeňovej MŠ.

Posudzovanie IV bolo pre učiteľky novinkou v ich pedagogickej činnosti. Konštatovali to samotné učiteľky. Táto činnosť mala za následok zvýšenie záťaže na ich prácu. Materskej škole z toho následne vyplynula vnútorná potreba pripraviť v rámci metodického združenia materiál, vychádzajúci z obsahu publikácie PPV, v ktorom budú konkretizované spôsoby a formy posudzovania plnenia obsahu IV. Učiteľky sa tiež zhodli na potrebe určenia individualizovaného obsahu IV pre konkrétne dieťa i potrebe prípadnej pomoci pre jeho realizátora. Tento materiál v budúcnosti poskytne MŠ rodičom pri odovzdaní rozhodnutia o individuálnom vzdelávaní po úpravách „šitých na mieru konkrétneho dieťaťa“ a zároveň uvedie možnosti, akým spôsobom sa môže rodič kontaktovať s učiteľkami triedy. Mieru a intenzitu svojej poradenskej činnosti ponechajú na potrebe rodičov.

### **Skúsenosť v MŠ č.2**

Rodičia jedného dieťaťa požiadali kmeňovú materskú školu o individuálne vzdelávanie. Podľa žiadosti ich k tomu viedli „rodinné dôvody“. Pred povolením IV zrealizovala riaditeľka s rodičmi rozhovor. V úvode riaditeľka rodičom odporučila publikáciu PPV. V rámci rozhovoru dostali stručné vysvetlenie, čo tvorí základ obsahu IV s tým, že materiál má univerzálnu podobu a nezohľadňuje špecifiká súvisiace s ich dieťaťom. Následne riaditeľka povolila IV a určila učiteľku, ktorá mala zodpovedať za posúdenie plnenia obsahu IV.

V ďalších dvoch týždňoch si rodič preštudoval materiál a po dohode s určenou učiteľkou sa zúčastnil ďalšieho stretnutia, ktorého súčasťou bola krátka inštrukcia k materiálu. Výsledkom bola vzájomná dohoda o tvorbe portfólia ako nástroja na posúdenie plnenia individuálneho vzdelávania, kde mal rodič zaznamenávať a ukladať rôzne produkty. Spoločne s učiteľkou sa dohodli na zaznamenávaní jazykového prejavu dieťaťa na diktafón, zaznamenávanie rôznych činností dieťaťa na mobil. Súčasne si učiteľka zaznamenala dôležité informácie, ktoré prostredníctvom rozhovoru zistila o dieťati a rodine (napr. dieťa má 8 ročného súrodenca, otec je pedagóg na strednej škole, ale v súčasnej dobe sa venuje podnikateľskej činnosti v inej sfére, matka má odborné vzdelanie na stredoškolskej úrovni, rodina žije na dedine v rodinnom dome v blízkosti Karpát, rodina sa usiluje o zdravý životný štýl v súlade s prírodou). K rozhodnutiu pre individuálne vzdelávanie prispela skutočnosť, že dieťa nenastúpilo do materskej školy z dôvodu častého sťahovania sa.

Poverená učiteľka si počas komunikácie s rodičmi zaznamenala niektoré vzdelávacie potreby dieťaťa, ktoré tvorili východisko pri určovaní obsahu IV. Rodičia boli prekvapení, čo všetko má dieťa zvládnuť podľa určeného obsahu IV.

Zároveň učiteľka pripomenula rodičom vhodnú motiváciu dieťaťa pred realizovaním akýchkoľvek činností a potrebu jednotného smerovania oboch rodičov. Upriamila pozornosť na spôsob učenia sa dieťaťa predškolského veku, prostredníctvom názornosti v prepojení na realitu. Rodičom zdôraznila požiadavku zapájania dieťaťa do domácich prác, ako je: varenie, pečenie, činnosti v záhradke, upratovanie a pod. Učiteľka zistila, že rodičia považovali pravidelný režim dieťaťa za dôležitý. Dobrá komunikácia prebiehala aj počas ďalších mesiacov plnenia obsahu IV. Na spoluprácu využívali telefonickú a e-mailovú komunikáciu. V komunikácii s rodičmi sa v priebehu konzultácií vyskytli zmeny, pri ktorých rodičia pružne reagovali na meniace sa potreby ich dieťaťa.

Rodičia často žiadali učiteľku o námety na konkrétne aktivity, ktoré im učiteľka zasielala prostredníctvom elektronickej pošty. Následne posielali učiteľke rôzne videá, na ktorých sú zaznamenané hry dieťaťa, výtvarné činnosti, tanec, spev, fotografie dieťaťa, fotografie produktov dieťaťa. Učiteľka zakladala všetky materiály do elektronického portfólia dieťaťa.

V mesiaci marec sa uskutočnilo posúdenie plnenia obsahu individuálneho vzdelávania. Učiteľka naplánovala rozsah posúdenia na 4 dni po 4 hodiny v doobedňajších činnostiach. Na základe vopred zasielaného portfólia, ktoré učiteľka dostávala každý mesiac (e-mailom, ale aj osobne prinesené spoločne s dieťaťom), si pred samotným posúdením pripravila výstup z analýzy do tabuľky, čo jej bolo nápomocné pri posudzovaní plnenia obsahu IV. Pre učiteľku to boli cenné informácie, ktoré jej poskytli celý rad zistení o vývine a rozvoji dieťaťa.

Samotný vstup dieťaťa do materskej školy a medzi rovesníkov v stanovenom termíne posudzovania plnenia obsahu IV sa učiteľka snažila spríjemniť krátkym bábkovým divadlom, čo bolo pre dieťa zaujímavé. Následne sa hrovou aktivitou s maňuškou všetky deti navzájom predstavili. Dieťa z IV nemalo problém s nadviazaním kontaktov a zúčastňovaním sa aktivít v triede. Na základe pozorovania učiteľka konštatovala, že sa dieťa do činností zapájalo, všetkým pokynom porozumelo, spolupracovalo, prejavovalo nadšenie zo stretnutia s inými deťmi, činností i pomôcok.

Na posúdenie si učiteľka pripravila vopred hry, cvičenia, hrové aktivity, úlohy v rámci všetkých vzdelávacích oblastí, hranie rolí, didaktické hry a pod. Pomôcky k aktivitám boli vopred pripravené a volené podľa jednotlivých činností: kocky s bodkami pre počet na overovanie si matematických kompetencií, skladačky, farebné geometrické útvary, maňušky – bábky, hudobné nástroje, farebné plastové kvety rozmiestnené v priestore triedy, pracovné listy, ceruzka, farbičky, domčeky s kartami, číslami a iné. Dieťa malo byť prítomné na doobedňajšej činnosti v triede predškôlakov. Údaje na posúdenie plnenia obsahu IV učiteľka získala pozorovaním na základe určených kritérií, rozhovorom (otázky mala vopred premyslené), pozorovaním a posúdením portfólia. Učiteľka skonštatovala, že obsah IV je s dieťaťom realizovaný, dieťa je podporované po všetkých stránkach. Nebolo potrebné realizovať niekoľkodňové posudzovanie. Realizácia posúdenia sa uskutočnila bez prítomnosti rodiča počas dvoch dní s rozsahom 4 hodín.

### **Skúsenosť v MŠ č. 3**

Rodič, ktorý žiadal o povolenie na IV, v auguste 2021 uviedol ako dôvod žiadosti sťahovanie sa rodiny za prácou do zahraničia. Riaditeľka MŠ poverila vedením IV triednu učiteľku detí plniacich povinné predprimárne vzdelávanie. Počas úvodného rozhovoru prejavoval rodič záujem o informácie poskytované riaditeľkou i učiteľkou MŠ. Rodičovi bola učiteľkou odporúčená publikácia PPV. Učiteľka vypracovala stručný návrh možných činností realizovateľných s dieťaťom v domácom prostredí. Návrhy boli rozdelené podľa vzdelávacích oblastí zo Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, vrátane odporúčaných knižných publikácií a pracovných listov. Ďalší kontakt s MŠ rodič nadviazal prostredníctvom telefonickej



komunikácie začiatkom marca. Dôvodom bolo upresnenie pokynov k posudzovaniu plnenia obsahu IV. Vzhľadom na to, že rodina sa nezdržiava na Slovensku, sa riaditeľka s učiteľkou a rodičom dohodli na posúdení plnenia obsahu IV prostredníctvom online aplikácie Zoom. V mesiaci marec si stanovili dva dátumy a časy, v ktorých bol rodič vyzvaný na pripojenie sa s dieťaťom v určenú hodinu do online priestoru. Posúdenie učiteľka naplánovala na dva dni, v popoludňajších hodinách (cca 2 hodiny denne). Učiteľka si vopred pripravila niektoré aktivity a pomôcky. V online priestore nadviazala učiteľka dialóg s dieťaťom. Sledovala ako dieťa komunikuje, ako odpovedá na otázky, akú má výslovnosť, pýtala sa na prečítané knihy. Mala pripravené rôzne pomôcky (farebné kartičky, obrázky, hračky a pod.), ktorými iniciovala obsah rozhovoru. Rozhovor však často nabral neplánovaný smer. Kritériá posudzovania plnenia obsahu IV neboli vopred pripravované, učiteľka využila svoje skúsenosti z pedagogického diagnostikovania. Dieťa väčšinu úloh úspešne zvládlo, bolo aktívne, motivované, zaujaté. Učiteľka si zaznamenávala zistené informácie: výslovnosť dieťaťa, slovná zásoba, tvorba viet, orientácia v priestore, porozumenie pokynom, počítanie. Skonštatovala, že naplánovaný dvojhodinový online rozhovor je pomerne náročný na pozornosť dieťaťa, je potrebné meniť aktivity a striedať činnosti. Požiadala preto rodiča o online stretnutie s dieťaťom ešte o ďalšie dva dni, pričom dĺžku jedného online pripojenia s dieťaťom skrátila na 1 hodinu.

### **Naše návrhy k priebehu posudzovania plnenia obsahu individuálneho vzdelávania**

Z opísaných autentických skúseností troch materských škôl vyvodzujeme niekoľko záverov. Proces posúdenia plnenia obsahu IV sa ukázal, ako najnáročnejšia požiadavka na kompetencie učiteliek materských škôl. Na prvý pohľad sa môže zdať, že činnosti súvisiace s posúdením plnenia obsahu IV sa realizujú až v zákonom stanovenom mesiaci marec. Aby však posúdenie prebehlo bez stresujúcich situácií pre dieťa, pre rodiča ale aj pre učiteľku, je potrebné priebeh posúdenia starostlivo naplánovať. To začína už pri samotnom určovaní obsahu individuálneho vzdelávania. Hlavnou úlohou posúdenia plnenia obsahu individuálneho vzdelávania je zistiť, či je jeho obsah realizovaný v domácom prostredí podľa jeho určenia. Posúdenie plnenia obsahu individuálneho vzdelávania realizuje učiteľka prostredníctvom procesu pedagogického diagnostikovania.

V prípade, že bol v auguste materskou školou určený ako obsah individuálneho vzdelávania materiál *Povinné predprimárne vzdelávanie: sprievodca cieľmi a obsahom* počas posúdenia sa prehodnocuje jeho plnenie. Učiteľky si môžu v tejto činnosti pomôcť evalvačnými otázkami zo ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.

Pri úvodnej komunikácii so zákonnými zástupcami dieťaťa je potrebné upriamiť ich pozornosť na povinnosť zabezpečiť účasť dieťaťa podľa ods.6 §28b v kmeňovej materskej škole v priebehu mesiaca marec. Presný termín si dohodne MŠ so zákonným zástupcom pred samotným posudzovaním. Rodič by mal byť vopred informovaný o cieľi a kritériách posudzovania. V prípade, že sa MŠ rozhodne použiť na posúdenie portfólio, mal by byť rodič oboznámený s tým, aké produkty ho budú tvoriť. Pri portfóliu nemá učiteľka možnosť sledovať priebeh vzniku produktov. Môže však požiadať rodiča, aby pri každom produkte zaznamenal aspoň dátum a možno krátky kontext vzniku produktu. Jednoduchý report zo vzniku produktu pomôže učiteľke vytvoriť si reálny obraz o plnení obsahu individuálneho vzdelávania. Obsahom portfólia môžu byť vopred dohodnuté, ale aj rôzne spontánne vytvorené detské produkty. Považujeme za ne artefakty, ktoré sú súčasťou života dieťaťa, ako napr. výtvarný produkt, rôzny edukačný materiál (pracovné listy), produkty rôznych manipulačných činností, fotografie zo života dieťaťa, videozáznamy, audiozáznamy. V prípade elektronickej verzie portfólia môže rodič priebežne posielat učiteľke produkty, alebo môže poslať celý adresár pred samotným posudzovaním. Na formálnej stránke portfólia sa učiteľka s rodičom vopred dohodne, pričom platí, že rešpektuje možnosti rodiny. Inou stratégiou na posúdenie plnenia obsahu individuálneho vzdelávania je tvorba denníka. Veľmi záleží na možnostiach a ochote realizátora zapisovať napr. týždenné aktivity s dieťaťom. V prípade, že je rodič ochotný spracovávať denník, odporúčame, aby učiteľka predviedla, čo všetko by mohlo

byť zaznamenané do denníka a akým spôsobom. Aj to, ako pri tvorbe zápisov môže byť zapojené samotné dieťa.

Samotné posúdenie plnenia obsahu IV prebieha v marci v rozsahu, ktorý môže byť niekoľko hodín alebo jeden či viac dní v týždni. Naplánovaný časový rozsah posúdenia, ale aj forma, ovplyvňuje úspešnosť posúdenia. Pri plánovaní spôsobu a času posúdenia by mala materská škola brať do úvahy celkovú úroveň spolupráce rodiny a materskej školy počas celej doby realizácie IV. V prípade, že rodina spolupracuje s materskou školou, kladie otázky, posiela informácie o dieťati, bude rozsah posúdenia kratší, ako pri dieťati, o ktorom nemá materská škola počas celého trvania IV žiadne informácie. V každom prípade zdôrazňujeme potrebu využitia najvhodnejších metód, nástrojov, stratégií a pomôcok, za účelom tvorby nestresujúceho priebehu posudzovania pre dieťa, s rešpektovaním jeho individuálnych osobitostí, ale aj samotnej materskej školy. Regulárnou formou posúdenia plnenia obsahu IV je online forma, v prípade, že sa dieťa nemôže posudzovania zúčastniť prezenčne. K správne diagnostikovaní aktuálnej vývinovej úrovne dieťaťa je dôležité, aby učiteľka poznala možnosti diagnostikovania pomocou základných metód a nástrojov.

Posúdenie plnenia obsahu IV prostredníctvom portfólia alebo denníka sa ukazuje ako vhodná a efektívna prvá časť posúdenia. Na jeho analýzu by si mala učiteľka vytvoriť dostatočný časový priestor pred ďalšou časťou posudzovania. Na zistenia z portfólia alebo denníka učiteľka nadväzuje pozorovaním dieťaťa počas jeho priamej účasti na činnosti v MŠ. Priama účasť dieťaťa v materskej škole, napr. počas výchovno-vzdelávacej činnosti je priestorom, v ktorom učiteľka dopĺňa svoje úvodné zistenia, ktoré získala analýzou portfólia dieťaťa. Podstatnou metódou, ktorú v tomto momente používa, je pozorovanie. Učiteľka si dopredu stanoví kritériá na pozorovanie. Môže sa zamerať na tie kategórie pozorovania, ktoré nemohla zistiť pomocou portfólia dieťaťa, napr. na úroveň spolupráce dieťaťa s inými deťmi, na zručnosť nadviazať kontakt s iným dieťaťom, na ochotu akceptovať hru iných, snahu dopĺňať hry vlastnými nápadmi alebo úroveň ďalších stránok rozvoja osobnosti dieťaťa. V kognitívnej stránke sleduje poznanie farieb, tvarov, v sociálno-emocionálnej stránke pozoruje kontakty dieťaťa s rovesníkmi, dospelými. V perceptuálno-motorickej stránke pozoruje hrubú motoriku dieťaťa (beh, skok...), jemnú motoriku (prítlak na podložku, pinzetový úchop...). Učiteľka realizuje tzv. zámerné pozorovanie. Má presne stanovený cieľ pozorovania a kritériá s indikátormi. Súčasne si odpovedá napr. na otázky *V akých situáciách dieťa iniciuje komunikáciu? Akým spôsobom? Ako sa vyjadruje o prírode? Ako sa orientuje v priestore?* (Kaščák a Pupala 2016, s. 8). Samotná prítomnosť dieťaťa v MŠ vytvára príležitosti na rozhovor s dieťaťom. Témy, o ktorých bude učiteľka s dieťaťom hovoriť, môžu súvisieť s aktuálnym priebehom činnosti v triede alebo s obsahom portfólia. Metódu rozhovoru považujeme za kľúčovú aj počas online formy posudzovania. Rozhovorom učiteľka zisťuje záujmy dieťaťa, hodnoty, prania, možné obavy, názory, myšlienkové pochody, prekoncepty, vedomosti, vzťahy k svojim rovesníkom, vzťahy k ostatným deťom, dospelým, ale aj úroveň komunikačných kompetencií (Pupíková et al. 2021). K vytvoreniu príjemného prostredia, v ktorom bude dieťa ochotné rozprávať a odpovedať na položené otázky, resp. klásť otázky, je potrebné dodržať niektoré zásady:

1. nadviazať s dieťaťom primeraný kontakt (napr. upútaním jeho pozornosti na niečo známe);
2. vytvoriť pokojné prostredie (priestor, čas, neverbálna komunikácia);
3. klásť dieťaťu veku primerané otázky, ktoré u neho vyvolajú potrebu tvoriť rozvité vety;
4. nechať dieťaťu čas na premyslenie odpovede, nesúriť ho, neodpovedať za neho.

Otázky do rozhovoru môže mať učiteľka vopred premyslené. Ich obsahové zameranie vychádza z určeného obsahu individuálneho vzdelávania. Učiteľka prostredníctvom rozhovoru sleduje napr.: úroveň komunikačných kompetencií – výslovnosť dieťaťa, tvorbu viet, spôsobilosť viesť dialóg, ale aj poznanie farieb, používanie základných predložiek, čísloviek a pod. Zároveň tým posudzuje, či rodič s dieťaťom realizoval činnosti zamerané na poznávanie farieb, matematických operácií. Na tomto mieste zdôrazňujeme, že úlohou učiteľky nie je posúdenie školskej zrelosti

dieťaťa. Učiteľka zisťuje, či sú s dieťaťom vykonávané činnosti, ktoré boli v obsahu individuálneho vzdelávania materskou školou určené.

Uvedené metódy, ako aj samotné zhodnocovanie portfólia, či denníka počas posudzovania plnenia obsahu IV považujeme za rozhodujúce. Poskytnú nám široké možnosti k tomu, aby sme zistili:

- aké činnosti dieťa s rodičom realizovalo,
- aké skúsenosti dieťa získalo počas individuálneho vzdelávania,
- aká je aktuálna úroveň rozvoja osobnosti dieťaťa,
- aké sú jeho ďalšie vzdelávacie potreby.

Práve posledný bod je kľúčovým z pohľadu pokračovania individuálneho vzdelávania. Učiteľka môže na základe zistení pomôcť rodičom s návrhom aktivít, ktoré je potrebné ešte doplniť, zintenzívniť. Skúsenosti, ktoré sme zachytili v predchádzajúcej časti, práve tento moment ďalšej pomoci rodine zachytávajú iba čiastočne. Uvedomujeme si, že reálny pohľad na úroveň dieťaťa zo strany učiteľa môže byť pre rodiča pomôckou pri pokračovaní plnenia obsahu individuálneho vzdelávania. Bez ohľadu na formu plnenia povinného predprimárneho vzdelávania je dôležité, aby učiteľka vedela z posúdenia plnenia obsahu individuálneho vzdelávania vyvodiť určité závery. V prípade zistenia, že obsah individuálneho vzdelávania vo väčšej miere nie je plnený, riaditeľka kmeňovej materskej školy zruší povolenie individuálneho vzdelávania.

## Záver

Individuálna forma povinného predprimárneho vzdelávania je novinkou v príprave dieťaťa na vstup do základnej školy. Zákon vychádza v ústrety rodičom, ktorí z rôznych dôvodov nechcú umiestniť dieťa do materskej školy. Veríme, že príspevok pomôže čitateľom vytvoriť si predstavu o tom, čo sa v takomto prípade očakáva zo strany materskej školy. Nie je to diktovanie prísnych pravidiel pre rodičov, ale nemal by to byť ani laxný prístup zo strany materskej školy k deťom plniacim povinné predprimárne vzdelávanie v rodinnom prostredí. Máme za to, že materská škola má byť v tomto prípade tvorcom partnerského vzťahu, ktorým prispeje k podpore individuálneho rozvoja každého dieťaťa.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KAŠČÁK, O. a B. PUPALA, 2016. *Evaluácia v materskej škole* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-179-5. [cit. 2022-04-30] Dostupné na: [https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/materska-skola/evaluacia-ms\\_na\\_zverejnenie1.pdf](https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/materska-skola/evaluacia-ms_na_zverejnenie1.pdf)
- PUPALA, B., VANČÍKOVÁ, K. 2021. *Povinné predprimárne vzdelávanie: sprievodca cieľmi a obsahom* [online]. Bratislava: ŠPU. ISBN 978-80-8118-260-0. [cit. 2022-04-30] Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/materska-skola/metodicke-materialy/sprievodca-cielmi-obsahom.pdf>
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2016. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* [online]. [cit. 2022-04-30] Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/>
- PUPÍKOVÁ, E. et al., 2021. *Profesijné kompetencie učiteľa materskej školy v oblasti DIEŤA* [online]. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1455-9. [cit. 2022-04-30] Dostupné na: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/profesijne-kompetencie-ucitela-materskej-skoly-v-oblasti-dieta>
- VARGOVÁ, M., 2021. *Povinné predprimárne vzdelávanie v praxi: komentáre k zákonu, vysvetlenia a príklady pre školy, zriaďovateľov aj rodičov*. Bratislava: Raabe. ISBN 978-80-8140-459-7.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

**Summary:** *The article deals with the individual form of compulsory pre-primary education. Despite the fact that the implementation of individual education is fully within the competence of the child's legal representative, the kindergarten imposes certain obligations on it. The first experiences of kindergartens related to individual education, described in the article, can be inspiration for other kindergartens which have not encountered this form of compulsory pre-primary education yet.*

## MOTIVÁCIA A JEJ VÝZNAM V ŽIVOTE OSOBNOSTI (JEDINCA) – POSTREHY Z PRAXE A DISKUSIA

**Martina Kosturková, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita, Prešov**

**Anotácia:** *Motivácia je jeden z najdôležitejších komponentov, ktorý ovplyvňuje kvalitu života jedinca. V príspevku reagujeme na podnety vyplývajúce z edukačnej praxe. Cieľom je odpovedať na otázky, čo je motivácia, prečo v poslednej dobe vzrastá jej význam, akú pozornosť by jej mali venovať učitelia a vychovávatelia, ako ju podporiť v edukačnom procese a ako pomôcť edukantom stať sa autonómny a zodpovedným jedincom. Dôležitosť kladieme na prelomovú teóriu sebaurčenia od Deciho a Ryana.*

**Kľúčové slová:** *motivácia, význam motivácie, poruchy motivácie, učiteľ – motivátor, teória sebaurčenia.*

Motivácia aj ako samotný pojem, aj ako predmet vedeckého skúmania naberá z roka na rok na dôležitosť. V jednej z popredných profesijných databáz Web of Science sme urobili prehľad o tom, ako sa samotné kľúčové slovo „motivation“ vyskytuje v štúdiách odborníkov v priebehu času. V roku 1901 bola prostredníctvom databázy zverejnená jedna štúdia, ďalšia až o 10 rokov neskôr. Na prelome storočí (resp. milénia) ich bolo zverejnených 2 981. Od tohto obdobia záujem riešiť motiváciu v rôznych oblastiach spoločenského života prudko stúpol, zvlášť v posledných rokoch. V roku 2021 databáza eviduje 24 766 štúdií. Bolo by zaujímavé skúmať, prečo táto téma u mnohých súčasných vedcov na celom svete stojí v popredí ich záujmu. V príspevku sa zaoberáme týmito témami:

- prečo je motivácia v živote človeka dôležitá,
- ako ovplyvňuje kvalitu života jedinca (hlavne v prípade, keď ide o poruchy motivácie),
- akú pozornosť by jej mali venovať učitelia a vychovávatelia,
- ako ju podporiť v edukácii.

Vedeli by ste si odpovedať na otázku, koľko detí z danej triedy rado chodí na vaše vyučovacie hodiny? Alebo, koľko ľudí z vášho okolia viete povzbudiť a nabudiť novými podnetmi, ktoré zlepšia kvalitu ich života? Spoločenský tlak, množstvo rušivých prvkov, individualizmus, egocentrické tendencie s vlastnými záujmami, šírenie informácií a dezinformácií a pod., to všetko útočí na city človeka. Na druhej strane aj motivácia má veľmi blízko k citom. Tie sú zasa hnacím motorom, energiou pre ľudskú motiváciu. Podľa Zelinu (2011) vyúsťujú do hodnotových systémov osobnosti. Uznávaný odborník zdôrazňuje, že v systéme KEMSAK sú sytené kongnitivizáciou a emocionalizáciou, a zároveň sú východiskom pre ďalšie stupne rozvoja osobnosti – socializáciu, axiologizáciu a kreativizáciu. Autor do motivácie zahŕňa inštinkty, pudy, potreby, záujmy, ciele, aspirácie, ideály, hodnoty, životnú filozofiu. Ľudský výkon sa skladá hlavne z motivácie a sociálnych podmienok, v ktorých človek žije. Výkon nie je len práca a učenie, ale je to aj cesta, ako postupuje pri sebazdokonaľovaní v interakcii s inými ľuďmi.

Tu by sme sa mali zamyslieť nad hľadaním odpovede *prečo*. Odpoveďou je jeden cieľ, a to hodnotový systém človeka a kvalita jeho života. Podľa Aristotela (preklad diela z roku 2021) nám k tomu pomáha cnosť *rozumnosť* (*frónésis* – praktická múdrosť). Je to dominantná intelektuálna cnosť, ktorá riadi a pomáha rozvíjať ďalšie intelektuálne a mravné cnosti. Cnosť *rozumnosť* v kontexte neoaristotelovskej koncepcie (odporúčame dielo MacIntyre, 1981) pomáha človeku žiť dobrý život – čo znamená *konať dobro a vyhýbať sa zlu*. Oveľa náročnejší je proces a regulátory, ktoré k tomuto cieľu majú človeka priviesť. Naša škola, viac ako inokedy predtým, potrebuje učiteľov s praktickou múdrosťou. V kontexte našej problematiky máme na mysli takých, ktorí vedia čo najefektívnejšie zmeniť vonkajšie motívy edukantov na vnútorné (prirodzene uspokojujúce). Jednoducho, keď si edukant aktivitu užíva, alebo ju vníma ako príležitosť preskúmať vlastný potenciál.

### 1. Motivácia

Motivácia je proces, ktorý iniciuje, vedie a udržiava cielene orientované správanie. Je to sila,

ktorá nás prinúti konať (napr. pohár vody na zníženie smädu, čítanie knihy na získanie vedomostí a pod.). Motivácia zahŕňa biologické, emocionálne, sociálne a kognitívne sily, ktoré aktivujú správanie. V každodennom živote sa tento pojem často používa na opis toho, *prečo* človek niečo robí. Je jednou z hybných síl ľudského správania (Nevid 2013). Motivácia správania človeka môže vychádzať z vnútorných stimulov – potrieb človeka a z vonkajších popudov – incentív. Jednoducho, keď sa vzbudí potreba, vzniká motív – dôvod, pre ktorý sa človek začína správať určitým spôsobom (Zelina 2011).

Môžeme konštatovať, že motivácia je jedným z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich úspešnosť človeka. Je vedecky dokázané, že podaný výkon vzrastá priamo úmerne s rastom pozitívnej motivácie. V edukačnej praxi to vyzerá tak, že najdôležitejšie by malo byť to, aby sa edukant venoval činnostiam, ktoré ho motivujú (naplňajú). Práve v týchto činnostiach je potom schopný podávať nadpriemerné výkony.

Motivácia v kontextoch súčasného vzdelávania sa primárne zaoberá podporovaním záujmu edukanta o učenie, ohodnotením vzdelávania a dôverou vo svoje vlastné schopnosti. Tieto výsledky sú prejavom vnútornej motivácie, internalizácie hodnôt a regulačných procesov (Deci a Rayn, 1991). Ústrednými črtami optimálneho prispôsobenia sú dobrý pocit zo seba samého, dobrovoľné konanie s cieľom uspokojiť svoje vlastné potreby a zároveň byť *naladený* na sociálne prostredie. Iba jednoduché prispôsobenie sa, alebo vyhovenie sociálnym požiadavkám je neoptimálna forma, ba dokonca môže byť kontraproduktívna pre osobný a sociálny rozvoj. V edukačnom procese registrujeme tradičné paradigmy, ktoré naznačujú, že väčšina edukantov považuje učenie za nudu. V niektorých prípadoch je potrebná minimálna motivácia, pretože sa vyskytuje prirodzene tak, aby vyhovovala fyziologickým potrebám jedinca. V iných prípadoch sa vyžaduje väčšia sila – extra dávka motivácie.

Najlepšie východisko vidíme v procese znútorňovania vonkajších motívov (motív chápeme ako nejaký vnútorný pocit, ktorý aktivuje a poháňa, povzbudzuje, sústreďuje a usmerňuje správanie každého človeka na dosahovanie cieľov) na vnútorné – interiorizácia. Základným predpokladom je, aby učiteľ/vychovávateľ disponoval vedomosťami, zručnosťami, kompetenciami aj v mimokognitívnej oblasti. Žiaľ, ani akademická príprava nie je v tomto smere dôsledná. V našom školskom systéme dominuje orientácia na kognitívne výsledky vzdelávania. Predstavte si, keby sme ako učelia vedeli tak skvele dosahovať afektívne ciele, ako vieme rozvíjať kognitívne ciele. Práve preto už dlhšie obdobie sa dôraz kladie na výchovu, odporúča sa sledovať prežívanie, hodnotové systémy, motiváciu, city a tvorivosť. Miron Zelina krátko po *Nežnej revolúcii* v roku 1989 zverejnil vedeckú prácu, z ktorej bolo jasné, že sa ešte predtým viac ako dve desaťročia venoval skúmaniu problematiky zefektívnenia rozvoja osobnosti dieťaťa zameranej na mimokognitívne faktory. Z jeho prác vyplýva, že pozornosť si zaslúži celá osobnosť, nielen jej jedna časť, pričom motivácia plní veľmi dôležitú úlohu – je východiskom pre ďalšie mimokognitívne aspekty.

## 2. Poruchy motivácie

Vedeli ste, že absencia motivácie môže viesť k rôznym duševným chorobám, ako je depresia? Každý učiteľ/vychovávateľ by mal poznať poruchy motivácie a ich prejavy. V školskom prostredí sa edukátor môže stretnúť s týmito (Zelina, 2011):

1. Poruchy intenzity motivácie – buď je to lenivosť alebo premotivovanosť, ktorá tiež môže negatívne pôsobiť na výkon a kvalitu života. Lenivosť môže vzniknúť na základe neuspokojenia potrieb (tak, ako sú opísané v Maslowej hierarchii potrieb), ale tiež frustrácia potrieb môže viesť k zlému zameraniu motivácie; lenivosť ako chýbanie snáh, túžob, psychickej energie, aktivity v živote a pod. Môže mať rôzne príčiny.
2. Poruchy zamerania motivácie – jedinec sa snaží o niečo, čo nie je ľudsky ani spoločensky progresívne, pozitívne (napr. motív kradnutia, motív vyhnutia sa neúspechu/úspechu). Zlé zameranie motivácie sa vyznačuje tým, že jedinec sa snaží dosiahnuť ciele, výkony, ktoré nie sú spoločnosťou uznávané. Táto deformácia nastáva vtedy, keď produktívne ciele života sa zmenia na



sociálne nevhodné ciele (napr. prísť k dobrej známke podvodom).

3. Vyhorenie – jedinec, ktorý pôvodne mal motiváciu k nejakej produktívnej činnosti, ale pod rozličnými subjektívnymi a vonkajšími podnetmi stratí chuť a motiváciu k aktivite. Odborná literatúra uvádza fyzickú, sociálnu, kognitívnu a psychickú vyhorenosť.

### 3. Motivácia v škole

Viete motivovať žiakov v škole? Snažíte sa hľadať spôsoby, ako preniknúť do psychiky žiaka tak, aby ste spoznali skutočné príčiny jeho správania a postojov? Nevieme presne povedať, koľko učiteľov vie, ako motivovať žiakov. Ale určite vieme to, že používanie nevhodných motivačných činiteľov môže u žiaka brzdiť rozvoj intelektuálnych cností, vzťah k učeniu, dokonca vyvolať nezáujem až odpor. Rovnako nás môže zaraziť vyjadrenie, že motivácia vo vyučovacom priestore je zbytočná strata času.

Motivácia v škole podľa Zelinu (2011) vychádza z troch vonkajších zdrojov:

- **Poznávacie potreby** – procesy poznávania a získavania nových poznatkov. Učiteľ môže aktualizovať, vyvolávať poznávacie potreby a záujem žiakov pomocou komplexného rozvoja poznávacích funkcií (napr. pomocou Bloomovej taxonómie), prostredníctvom problémového vyučovania a pod.
- **Sociálne potreby** – sociálne vzťahy môže učiteľ podporiť metódami ovplyvňovania klímy v triede, skupinovými formami práce.
- **Výkonové potreby** – úroveň náročnosti, ktorá sa na dieťa kladie. Zelina v systéme KEMSAK opisuje viaceré spôsoby. Napríklad odporúča:
  - a) *taktiku zadávania individuálne náročných úloh*, ktoré sú mierne nad schopnosti dieťaťa,
  - b) *vlastné úlohy* – priestor pre dieťa, kedy si samo volí úlohu a preberá plnú zodpovednosť za jej riešenie/resp. nevyriešenie,
  - c) pri hodnotení výkonu *používať individuálny vzťahový rámec*, t. j., porovnávať výkony dieťaťa v priebehu času so sebou samým.

V edukačnej praxi sa často stretávame s hodnotením, ktoré môže mať demotivačný význam pre dieťa, a to vtedy, keď učiteľ jeho výkon porovnáva s výkonmi spolužiakov (tzv. sociálny vzťahový rámec). Slabší žiaci vopred vedia, že nedosiahnu nadpriemerný výkon. Sú permanentne stresovaní a deprimovaní tým, že v porovnaní s ostatnými sú horší. Naopak, individuálny vzťahový rámec poskytuje aj slabšiemu žiakovi možnosť prekonať seba samého, čo ho motivuje k dosiahnutiu lepších výsledkov. Žiak aspoň raz za deň potrebuje pochvalu, že urobil niečo dobré (tzv. emocionálne uspokojenie).

Učiteľ môže strategicky zamerať pozornosť na:

- stanovenie cieľa,
- udržanie motivácie prostredníctvom spätnej väzby o pokroku,
- riadenie viacerých, navzájom si konkurujúcich cieľov,
- využitie sociálnej podpory.

Dobrý učiteľ je ten, ktorý:

- sa zaujíma o dieťa, jeho potreby a pozná dieťa (aj jeho užšie a širšie sociálne prostredie),
- vytvorí príležitosť, aby mohol pochváliť každé dieťa,
- hodnotí významné veci – nielen výsledok, ale aj vzťah detí k činnosti,
- oceňuje tvorivosť, samostatnosť, postoj a hodnotu osobnosti dieťaťa,
- viac odmeňuje ako kritizuje,
- povzbudzuje a vyslovuje dôveru,
- dáva príležitosť každému žiakovi zažiť úspech a byť výnimočný,
- eliminuje negatívne účinky odmiernosti a trestov – nepoužíva citové tresty, eliminuje návyky na pochvalu a spochybňujúce pochvaly, nepodporuje situácie vyvolávajúce strach a zlú klímu a pod.

#### 4. Zásadný komponent motivácie v škole – teória sebaurčenia

Zdá sa vám niekedy, že robíte maximum a výsledky nie sú také, aké ste si predstavovali? Robíte všetko možné a aj tak máte pocit, že väčšina žiakov sa na vyučovaní nudí, alebo si želá, aby tento proces už skončil?

Vedci Deci a Ryan (1985) v osemdesiatych a deväťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia zistili vo viacerých štúdiách, že edukanti, ktorí mali seba-determinované formy motivácie, vo všeobecnosti preukázali lepšie koncepčné učenie a lepšiu pamäť. Napríklad edukanti, ktorí sa učili text na to, aby ho mohli v živote použiť, vykazovali väčšiu vnútornú motiváciu k učeniu a preukázali väčšie koncepčné porozumenie ako študenti, ktorí sa učili texty len na vykonanie testu. Testovania za posledných dvadsať rokov ukázali, že napr. pozitívna spätná väzba posilní motiváciu vo všeobecnosti, ale zvýši vnútornú motiváciu a integrovanú internalizáciu len vtedy, keď podporuje autonómiu osobnosti.

Kľúčovými prvkami teórie self-determinácie (sebaurčenia) sú: podpora autonómie a interpersonálna angažovanosť. Autori to vysvetľujú tak, že ak authority (rodičia a učitelia) zapájajú do práce edukantov spôsobom, ktorý podporuje ich autonómiu, edukanti si s väčšou pravdepodobnosťou zachovávajú svoju prirodzenú zvedavosť (svoju vnútornú motiváciu k učeniu) a rozvinú si autonómne formy sebaregulácie prostredníctvom procesu internalizácie a integrácie.

Medzi špecifické podpory sebaurčenia patrí:

- ponuka voľby,
- minimalizácia kontroly,
- uznanie pocitov,
- sprístupnenie informácií, ktoré potrebujú edukanti na rozhodovanie a plnenie cieľov.

Internalizácia bude najefektívnejšie postupovať smerom k sebaurčeným formám regulácie, ak deti pochopia osobnú užitočnosť, majú možnosť voľby o činnosti s minimálnym tlakom a sú uznané ich pocity a perspektíva.

Z teórie Deciho a Ryana tiež vyplýva, že správanie učiteľov, konkrétne miera, do akej podporujú autonómiu žiakov oproti kontrole, má dôležitý vplyv na motiváciu a sebaurčenie edukantov. Výskumy potvrdili, že:

1. Učitelia pod tlakom alebo vplyvom kontroly svojich nadriadených vo všeobecnosti pravdepodobne reagujú tak, že viac kontrolujú svojich edukantov. Opakované štúdium preukázalo, že edukanti, ktorých učitelia kontrolovali, dosahovali horšie výsledky v aktivitách zameraných na riešenie problémov.
2. Učitelia motivujú svojich žiakov aj podľa vlastných presvedčení. Edukanti, ktorí sú v škole vysoko motivovaní a autonómni, môžu získať väčšiu podporu autonómie od svojich učiteľov ako tí, ktorí sú viac nepozorní a menej motivovaní.

Autori pripomínajú, že so všeobecným prístupom k oceňovaniu autonómie detí a poskytovaním typu podpory autonómie máme najväčšiu šancu dosiahnuť také typy vzdelávacích kontextov, ktoré uľahčujú koncepčné porozumenie, flexibilné riešenie problémov, osobné prispôsobenie a spoločenskú zodpovednosť. Podpora sebaurčenia je cestou k dosiahnutiu výsledkov, ako je kreativita, kognitívna flexibilita a sebaúcta. Z hľadiska vzdelávania sa čoraz viac ukazuje, že sebaurčenie vo forme vnútornej motivácie a autonómnej internalizácie vedie k typom výsledkov, ktorú sú prospešné pre jednotlivcov aj pre spoločnosť.

#### Záver

Motiváciu považujeme za vnútornú silu, ktorá nás poháňa k určitej činnosti a riadi naše správanie. Spôsobuje ciele správanie. Práve prostredníctvom motivácie možno potreby zvládnuť a cielene riešiť. Potreby edukanta slúžia ako hybná sila ľudského správania, preto učiteľ/vychovávateľ musí rozumieť hierarchii potrieb. Keď si zoberieme Maslowovu hierarchiu potrieb (definovanú v roku 1943), najskôr musia byť uspokojené fyziologické potreby, teda základné, potom potreby bezpečia, sociálne potreby, potreba úcty a až keď sú uspokojené všetky predošlé,

nastupuje potreba najvyššieho stupňa, a to potreba seberealizácie (potreba bytia). Neuspokojíme sa s tým, že mnohí o seberealizáciu nestoja, sú motivovaní len nižšími fyziologickými potrebami, pokojom a pohodlím. Seberealizácia je vrcholom a obsahuje v sebe hodnoty existencie jedinca. Je to využitie svojej potenciality – žiť dobrý, tvorivý život s plnou morálnou zodpovednosťou.

V neposlednom rade je potrebné poukázať na to, že naše súčasné školstvo je viac orientované na procesy formálnej kontroly, ktoré nepodporujú komplexný rozvoj osobnosti. Problematike motivácie by sa malo venovať oveľa viac pozornosti, aby sme edukantov nasmerovali na návyky dobrého konania, podľa Aristotela – dobrý život, založený na kontinuálnom správnom konaní. Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA č. 025PU-4/2020 s názvom *Rozvoj morálneho a kritického myslenia študentov v učiteľských študijných programoch*.

#### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

Aristoteles, 2021. *Etika Níkomachova*. Praha: Vadal Petr Rezek. ISBN 978-80-86027-44-9.

Deci, E. L. a R.M. Ryan, 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. ISBN 978-1-4899-2271-7.

MacIntyre, A., 1981. *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame [Indiana]: University of Notre Dame Press. ISBN 978-0-268-03504-4.

Nevid, J. S., 2012. *Psychology: Concepts and Applications*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning. ISBN 978-1-1183-549-1.

Zelina, M., 1989. Model rozvoja osobnosti žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 25 (1), 83 – 96. ISSN 0555-5574.

Zelina, M., 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 3. vyd. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-60-0.

**Summary:** *Motivation is one of the most important components which affects an individual's quality of life. In the article, we respond to suggestions arising from educational practice. The main goal is to answer the questions, what is the motivation, why its importance has been growing lately, what attention should be paid to it by teachers and educators, how to support it in the educational process and how to help learners become autonomous and responsible individuals. We focus on Deci and Ryan's groundbreaking theory of self-determination.*

## **Vážení kolegovia!**

### **Metodicko-pedagogické centrum Bratislava**

vydáva už 31. rok odborno-metodický časopis

### **PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY.**

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.

V súčasnosti je tiež veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe, príp. inšpirácií na riešenie situácie počas prerušeného vyučovania v školách (max. rozsah 9 normalizovaných strán).

Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyné zo škôl a školských zariadení, aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

Očakávame prezentácie dobrých praxí, vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy, recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc, rovnako aj online podporných nástrojov pre pedagogických zamestnancov.

## KTO SÚ AUTORI KYBERNETICKÝCH ÚTOKOV ZAMERANÝCH NA UČITEĽOV?

SZOTKOWSKI, René a Kamil KOPECKÝ, 2018.

*Kyberšikana a ďalší druhy online agrese zaměřené na učitele.*

Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5334-7.

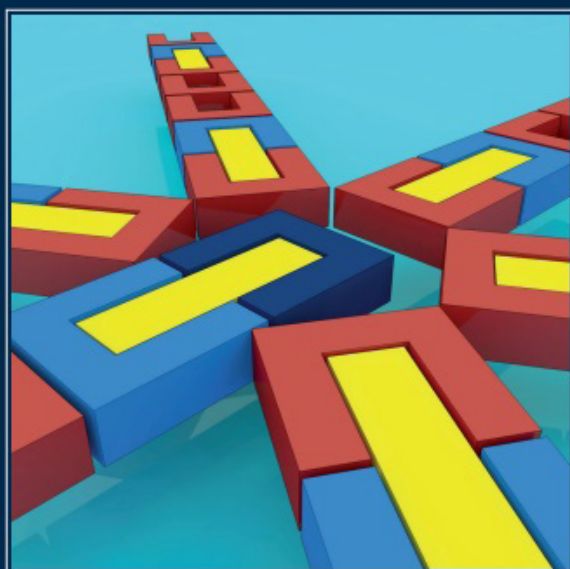
**Zuzana Vagaská, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov**

Učiteľ predstavuje neodmysliteľný element výchovno-vzdelávacieho procesu. Jeden z jeho najvýznamnejších nástrojov edukácie je komunikácia. Bežná komunikácia je v ostatnom období neustále prenášaná do sveta virtuality, čoho odrazom je dlhodobý trend implementácie digitálnych technológií do vzdelávacieho procesu. Narastajúci počet rôznych druhov komunikácie si vyžaduje pozornosť a kritické skúmanie obsahu neustáleho toku nových informácií. Do akej miery ovplyvňuje online komunikácia osobnosť učiteľa? Predstavuje pre neho isté bezpečnostné riziko? Môže byť učiteľ v roli obeť? Kto môže byť potencionálnym agresorom? Na tieto otázky nám ponúkla odpovede publikácia s názvom *Kyberšikana a ďalší druhy online agrese zaměřené na učitele*, ktorá rozoberá problematiku kybernetických útokov, kde učiteľ predstavuje hlavné centrum pozornosti. Mnohí pedagógovia sú dnes na všetkých stupňoch vzdelávania primárnym terčom rôznych negatívnych online útokov. Autori Szotkowski a Kopecký v nej čitateľovi ponúkajú detailné zahĺbenie sa do tohto skúmaného sociálno-patologického javu. Spomínaní autori sú vedúcimi postavami *Projektu E-bezpečí* v Českej republike, ktorý je realizovaný prostredníctvom *Centra prevencie rizikovej virtuálnej komunikácie* na Pedagogickej fakulte Univerzity Palackého v Olomouci.

Úvod monografie rozoberá kyberšikanu učiteľov ako globálny problém. Oboznamuje čitateľa, kedy začal byť tento celosvetový problém skúmaný odbornou verejnosťou. Autori plynule prechádzajú k vymedzeniu základných foriem negatívneho online správania vo všeobecnosti a tie komparujú s formami tradičnej šikany. Značnú časť prvej kapitoly venujú charakteristike konkrétnych foriem online agresie zameraných na učiteľa, ako napr. verbálna kyberšikana, poškodzovanie povesti, zdieľanie ponižujúcich materiálov, krádež identity, kyberobťažovanie – cyberharassment, kyberstalking, prankovanie učiteľov, hodnotenie učiteľa v online prostredí, mobbing. Pre mňa osobne bolo veľmi zaujímavé sa v tejto kapitole dočítať, aké sú dôvody učiteľov, pre ktoré v mnohých prípadoch nechcú priamy styk s kybernetickou agresiou oznámiť. Autori uvádzajú, že učitelia to mnohokrát vnímajú ako vlastné zlyhanie, domnievajú sa, že to veľmi rýchlo odoznie, alebo sa obávajú reakcie školy a pod. Záver prvej kapitoly je venovaný možnostiam riešenia kyberšikany učiteľov z troch pohľadov, a to z pohľadu obeť, rodičov a školy. Napriek tomu, že v súčasnom období je téma e-bezpečnosti pomerne diskutovanou témou nielen medzi odbornou, ale aj laickou verejnosťou, v mnohých prípadoch máme problém s posúdením konkrétneho prípadu, či ide o kyberšikanu alebo nie. Preto vysoko oceňujem podrobné a jasné charakterizovanie základných foriem kyberšikany a zároveň identifikáciu tých foriem online agresie, ktoré z hľadiska legislatívy sú trestným činom a tých, ktoré naopak „ešte“ nie sú. Pozitívne hodnotím, že autori poskytujú čitateľovi možnosť nazrieť do kazuistík, teda spoznať reálne prípady tohto novodobého fenoménu páchaného na učiteľoch nielen v domácom, ale aj v zahraničnom kontexte. Sú dôkazom toho, že kyberšikana môže prebiehať kdekoľvek okolo nás. Druhá polovica monografie je venovaná interpretácii výsledkov *Národného výskumu kyberšikany zameraného na učiteľov* v Českej republike, ktorý skúma výskyt kyberšikany v populácii učiteľov. Autori objasňujú, akým spôsobom učitelia incidenty riešia, aké dopady útoky majú, kto sú reálni páchatelia kybernetických útokov a ako boli v praxi potrestaní.

Vo všetkých kapitolách je jasný odborný prínos autorov. Autori vychádzajú z vlastného vedec-

kého výskumu, tematika je autormi spracovaná do potrebnej hĺbky originálnym spôsobom. Monografia splnila svoje poslanie a cieľ, je prínosná vo viacerých ohľadoch: pre čitateľa je obohatením teoretického poznania a zároveň ponúka reálne príklady z edukačnej praxe, kedy je učiteľ v tzv. „online kúte“. Znepokojujúcou informáciou, ktorú monografia uvádza je to, že najčastejšie ubližujú učiteľom v online svete práve tí, ktorým každodenne vstúpajú svoju múdrosť, výchovu a lásku. Moje skúsenosti s problematikou, ktorú rieši kniha sú menšie a práve preto mi jej preštudovanie poskytlo množstvo prínosných informácií, ktoré v budúcnosti určite využijem. Podrobná analýza jednotlivých kapitol ma utvrdila v presvedčení, že riešenie tohto novodobého fenoménu je nanajvýš akútne. Celkové spracovanie témy autormi je na veľmi vysokej odbornej úrovni. Verím, že v budúcnosti, bude čo najmenej učiteľov hľadať pomoc v tejto monografii, ale až nastane takáto situácia, som presvedčená, že im poskytne nielen odpovede na ich nezodpovedané otázky, ale zároveň im poskytne rady, ako postupovať, a tým problém kybernetickej agresie eliminovať.



## KYBERŠIKANA A DALŠÍ DRUHY ONLINE AGRESE ZAMĚŘENÉ NA UČITELE

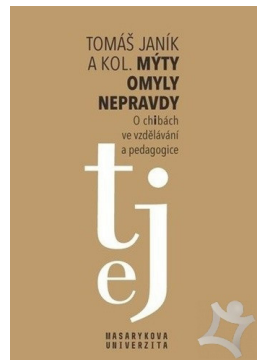
René Szotkowski, Kamil Kopecký



## Z NOVINIEK VO FONDE SLOVENSKEJ PEDAGOGICKEJ KNIŽNICE

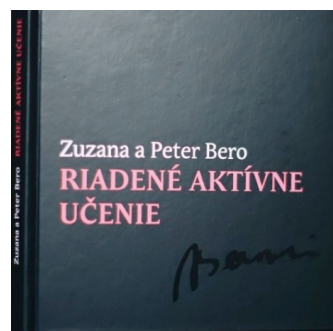
Janík, Tomáš, 2020. *Mýty – omyly – nepravdy: o chibách ve vzdělávání a pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita.

To, čo zaujíma autorov tejto knihy, sú ponaučenia, slogany, bonmoty a hlášky venované problémom výchovy a vzdelávania v škole i mimo nej. Mnohé z nich odkazujú na pedagogické javy v ich východiskovej podobe, hoci môžu byť mylné alebo nepravdivé. O tieto omyly a nepravdy kolektívu autorov práve ide. Kniha obsahuje sedem esejí z pera odborníkov univerzít v Nemecku a Švajčiarsku, ktoré edične pripravil profesor Tomáš Janík z Pedagogickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne. Ide tu o celkom vydarený pokus o hlbší výklad niektorých bežne uplatňovaných a vcelku akceptovaných, v mnohom však nepresných či mylných náhľadov na predmet záujmu autorov, ktorým sú také kategórie ako výchova, vzdelávanie, učiteľia, žiaci, vyučovanie a učenie.



Bero, Peter a Zuzana Bero, 2020. *Riadené aktívne učenie*. Bratislava: LiberaTerra.

Zuzana a Peter Berovci vo svojej knihe predstavili filozofiu zmeny vzdelávania. V koncepcii vyučovania Riadené aktívne učenie (R-A-U) sa mení postavenie učiteľa, žiaka i rodičov. Učiteľ sa stáva sprievodcom žiaka na ceste za jeho poznaním a učenie sa žiakov v triede vychádza z princípov samostatnosti, dôvery a zodpovednosti. Okrem opisu siedmich zásad R-A-U sa autori venujú postupnosti zavádzania jednotlivých krokov R-A-U do vyučovacieho procesu. Príkladmi zo školskej praxe i výsledkami výskumov čitateľa presvedčajú, že učiteľ na vyučovacej hodine môže dať žiakom slobodu bez neustálej kontroly. Nositeľom zmien v triede je v prvom rade učiteľ, ktorý vytvára pre žiakov priestor na aktívne učenie sa, má možnosti viesť ich k objavovaniu slobody v sebe, čo je z dlhodobého hľadiska pre nich kľúčové. Kniha môže byť inšpiráciou pre učiteľov nastupujúcich na cestu zmeny postavenia učiteľa a žiaka vo vyučovacom procese smerom k učeniu pre život na škole 21. storočia.



Burjan, Vladimír, 2021. *Učiaci sa škola. Ako uskutočniť myšlienky z vízie Učiaci sa Slovensko na vašej škole*. Bratislava: Nezisková organizácia Dobrá škola, Indícia n. o., CEEV Živica/Komenského inštitút.

Tvorba dokumentu Učiaci sa Slovensko bola v dobe jeho vzniku nádejou pre pedagogickú verejnosť. Publikácia z pera Vladimíra Burjana reaguje na jeden typ odporúčaní z uvedeného vizionárskeho dokumentu, na ktoré stačí odhodlanie zriaďovateľov, prípadne riaditeľov škôl a ich učiteľov. Text je členený do jedenástich modulov, ktoré sú vnútorne štrukturované takto: začínajú citáciou textu z vízie Učiaci sa Slovensko, vrátane v ňom navrhovaných opatrení, nasledujú princípy, ktoré by mala dodržiavať škola, ktorá chce dané myšlienky z tejto vízie aplikovať a nakoniec sú spracované námety na realizáciu uvedených princípov. Publikácia je završená kapitolou, ktorá sa venuje problematike postupu pri zavádzaní zmien a hodnotenia pokroku a zoznamom odporúčanej literatúry od slovenských, českých aj zahraničných autorov. Nespokojnosť zamestnancov školy so súčasným stavom môže pritom pomôcť prekonať odpor k zmenám, ktorý pedagógovia majú po mnohých reformných dokumentoch. Publikácia je preto inšpirujúca pre tie školy a ich zamestnancov, ktorí sa chcú vydať cestou zmien v prospech našich detí. Na ceste zmeny nám pritom môže pomôcť citát od Geoffreyho Pettyho „Nemôžete zlepšiť spôsob, akým učíte, ak ho nezmeníte“.



**PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY**  
Odborno-metodický časopis pre školy  
a školské zariadenia

**2/2022**  
Ročník 31

Editor:  
**Metodicko-pedagogické centrum Bratislava**

Šéfredaktor: Štefan Porubský  
Zástupca šéfredaktora: Marian Valent  
Výkonná redaktorka: Miroslava Hajtmánková

Redakčná rada:  
Martina Kosturková, Mária Pisoňová, Branislav Pupala,  
Eva Pupíková, Jana Tomášková

Obálka: Ján Husár  
Preklad do angličtiny: Anna Páková

Sídlo redakcie:  
Metodicko-pedagogické centrum  
krajské pracovisko Horná 97  
975 46 Banská Bystrica  
Tel.: 048/4722 938  
e-mail: marian.valent@mpc-edu.sk, miroslava.hajtmankova@mpc-edu.sk  
www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 27. júna 2022  
Vychádza desaťkrát 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.

