

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

4
2020



Obsah:

RIADENIE ŠKOLY

Dana Váňová ...3
Vedenie ľudí - ako to robiť lepšie
Leadership – how to do it better

Eva Bruteničová, Jana Paleschová ...6
Uvádzajúci a začínajúci pedagogický zamestnanec v materskej škole
Beginning teacher leaders and beginning teachers in kindergarten

Marián Hrnčár ...10
Hodnotenie pedagogických zamestnancov v ZŠ na Ul. L. Novomeského v Trenčíne
Evaluation of pedagogical staff in the primary school on L. Novomeského Street in Trenčín

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Eva Kalužáková, Jozef Vaško ...16
Rozvíjanie kreativity žiakov a študentov digitálnymi technológiami výroby v súčasnej ére I 4.0 (Od základnej školy po vysokú školu a celoživotné vzdelávanie)
Developing creativity of pupils and students with digital production technologies in the current era of 4.0 (from primary school to university and lifelong learning)

Renáta Varholáková ...21
Podnetné prostredie v materskej škole
Stimulating environment in kindergarten

Ján Husár ...26
Vizuálna gramotnosť
Visual literacy

Anna Pávová ...28
Význam poznatkov z neurovedy pre vzdelávanie
The importance of neuroscience knowledge for education

Dagmar Čtvrtníčková ...32
K niektorým slabším matúrnych zadaní zo slovenského jazyka a literatúry
Some weaknesses of graduation assignments in Slovak language and literature

Iveta Labjaková ...36
Zásady tvorby predvážacích zošitov pre interaktívnu tabuľu
Principles of creating flipcharts for an interactive whiteboard

Erika Juhošová ...39
Etická výchova ako priestor pre utváranie multikultúrnych kompetencií žiakov
Ethical education as an opportunity for the formation of multicultural competencies of students

Gabriela Zábušková ...44
Teória a prax voľného času detí a žiakov v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach
Theory and practice of children's and pupils' free time in school educational facilities

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

4/2020

Dvojmesačník

Ročník 29

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Darina Bačová, Maroš Dvorský,
Miroslava Jakubeková, Adriana Lančaričová,
Mária Pappová, István Szókol, Mária Šnidllová
Jarmila Verbovská, Darina Výbohová

Obálka: Ján Husár

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum
regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

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

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 25. septembra 2020

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu.

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



Pixabay, zdroj: <https://www.interez.sk/ako-prezit-ak-vas-zasiahne-lavina/>

Začal nový školský rok. Leto ešte doznieva v teplých snečných dňoch a možno nás čaká aj pekné babie leto. Návrat do škôl však v mnohom pripomína zimný pochod ohrozenou lavínovou lokalitou v hustom snežení. Okrem toho, že sa brodíme vysokým snehom, lebo nároky kladené na kvalitu vzdelávania sú čoraz vyššie, od škôl a školských zariadení sa očakáva, že vytvoria svojim žiakom podmienky na získanie širokej škály vedomostí, zručností a osobnostných predpokladov na uplatnenie sa v ďalšom živote. Pracujeme s triednymi a školskými kolektívami, ktoré tvoria žiaci s rôznorodým rodinným aj kultúrnym zázemím, ktorých predpoklady, východisková báza poznatkov a spôsobilosti nie sú rovnaké. Aktuálne sa každú chvíľu môžu opäť dramaticky zmeniť aj podmienky a prostredie, v ktorom sa edukačný proces realizuje. Obrazne povedané zasype nás lavína úloh, informácií, povinností a očakávaní, ktoré by sme mali naplniť. A aj v tomto prípade platí odporúčanie, ako pri lavínovom nebezpečenstve *„príprava je kľúčová“*. To znamená sledovanie aktuálneho vývoja situácie, poznanie rizík aj možností ako sa im vyhnúť, zabezpečenie si potrebnej výbavy a kondícia. Analogicky to znamená, že učiteľ má byť pripravený flexibilne prispôbiť svoj prístup k príprave, realizácii a hodnoteniu edukačného procesu spolu s väčším dôrazom na proaktívnosť žiaka a prevzatie zodpovednosti za svoje vlastné učenie sa v zmenených podmienkach. Ďalšia užitočná rada hovorí, že: *„Pri strhnutí lavínou, aj keď je to ťažké, je treba zachovať pokoj. Platí jednoduchá zásada. Čím sa nachádzate vyššie, tým väčšiu šancu máte na prežitie. Skúste preto v lavíne „plávať“ a byť vždy na jej vrchu“*. Neznamená to, že riaditelia to majú najľahšie. Interpretácia tejto rady v kontexte školského vzdelávania skôr nabáda udržať si nadhľad nad situáciou a sústrediť sa na podstatné veci, hlavne pri stanovovaní edukačných cieľov, koncipovaní zadaní a učebných činností, napr. aj pre učenie v domácom prostredí. Na prostredie školy by mohlo byť užitočné aplikovať aj odporúčanie *„...je vhodné chodiť na turistiku vo väčších skupinách, keďže sa zvyšuje šanca, že niekto vyviazne z lavíny a zavolá pomoc. Ak pôjdete sami, riziko, že vás niekto v lavíne nájde, je veľmi malé.“* Efektívna tímová práca, vzájomné učenie sa a spolupráca s rodičmi detí a žiakov sú kľúčové nielen v období protipandemických opatrení.

Významným prvkom spolupráce je zdieľanie skúseností. Preto sme aj v tomto, 4. čísle Pedagogických rozhľadov pripravili pestrú paletu 10 príspevkov, tak aby ste si mali z čoho vybrať. Tematicky sú určené nielen pedagogickým zamestnancom, ale aj vedúcim pedagogickým zamestnancom. Prvé dva príspevky sú svojím obsahom zamerané na vedenie ľudí v materskej škole, ktorého dôležitou súčasťou je uvádzanie začínajúceho zamestnanca. Tretí príspevok je o rozvíjaní kreativity žiakov cez digitálne technológie výroby. Je v ňom spracovaná problematika rozvíjania motivácie mladých ľudí k programovaniu, modelovaniu a vytváraniu robotických hračiek. Aj ďalší príspevok sa zaoberá problematikou vytvárania podnetného učebného prostredia, ale v prostredí materských škôl. V čase, keď vo veľkej miere využívame v edukačnom procese médiá, názorné a audiovizuálne pomôcky je na ich účelné využívanie a rozvoj tvorivosti dôležitá aj vizuálna gramotnosť, ktorá je témou v poradí piateho príspevku. Pre úspech vo vzdelávaní sú čoraz viac dôležité podnety z iných vied, okrem pedagogiky, didaktiky a psychológie, je pri príprave edukačných činností potrebné brať do úvahy zistenia a odporúčania neurovedy. Priblíženie poznatkov z tejto oblasti je obsahom šiesteho príspevku. Siedmy príspevok prezentuje informácie vyplývajúce z analýzy maturitných zadaní zo slovenského jazyka a literatúry. Praktickým návrhom a odporúčaniami na tvorbu predvážiacich zošitov pre interaktívnu tabuľu je venovaný ôsmy príspevok. V deviatom príspevku sú ponúkané možnosti a spôsoby zážitkového vyučovania multikultúrnej výchovy na hodinách etickej výchovy. Posledný príspevok v rámci tohto čísla je venovaný problematike využívania voľného času detí, žiakov a ponúka pohľad na možnosti reflektovania ich záujmov a realizácie záujmovej činnosti.

Obsah predkladaného čísla Pedagogických rozhľadov má ambíciu osloviť čitateľa výberom aktuálnych tém a motivovať ho k hlbšej analýze vybraných aspektov vlastného edukačného pôsobenia tak, aby odbúral svoju prípadnú profesijnú neistotu a aby aj formou sebavzdelávania zvyšoval úroveň svojich profesijných kompetencií, adekvátne požiadavkám a podmienkam. Aj keď je pravda, že teoretické postupy nám radia ako sa správať a odporúčajú overené kroky, vždy môže nastať situácia, ktorá je špecifická a zaskočí nás. V takom prípade je asi prospešné ďalšie pravidlo správania sa v lavíne: *„Nekričte. To vás len vyčerpá, míňate si už aj tak vzácny kyslík a váš hlas aj tak asi nikto nebude počuť. Kričať začnite až vtedy, keď budete počuť záchranárov.“* Voľne parafrázované na školské prostredie: *„Nerozčuľujte sa, že vás niečo zaskočilo, nehádzte vinu na všetkých naokolo, to vás len odpúta od podstaty problému. Obráťte sa so svojim problémom tam, kde vám pomôžu situáciu zvládnuť tak, aby vás nabudúce nezaskočila.“* Témy, informácie a námety v nasledujúcich článkoch ponúkame spolu s našou jesennou ponukou vzdelávania a odborných podujatí tiež ako pomocnú ruku.

Darina Výbohá

Ponuka vzdelávania v programoch a moduloch programov vzdelávania a v rámci odborných podujatí

Odborné podujatia

V rámci všetkých regionálnych a detašovaných pracovísk (RP/DP) MPC ponúkame v období od 16. 09. 2020 do 15. 12. 2020 **324 odborných podujatí**, link: <https://mpc-edu.sk/ponuka-vzdelavania>, (*informačné semináre, odborné semináre, tvorivé dielne – workshopy a metodické dni*) realizovaných prezenčne, online formou aj kombinovane. Takmer **polovica odborných podujatí (143)** z plánovaného počtu **bude realizovaná online formou** (webináre), a to prevažne **v popoludňajších hodinách**. Online ani prezenčná forma nie sú obmedzené regionálnou príslušnosťou ku konkrétnemu RP/DP MPC. Do vzdelávania v **324 skupinách** plánujeme **zapojiť 5 485 PZ a PZ**.

Funkčné vzdelávanie – základný modul

MPC pokračuje vo vzdelávaní základného modulu funkčného vzdelávania podľa § 47, ods. 3 zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. MPC v jesennom období 2020 pokračuje v otváraní ďalších **9 skupín základného modulu funkčného vzdelávania**. Ponuka vzdelávania v schválených programoch vzdelávania je vložená v centrálnom informačnom systéme **s možnosťou prihlasovania od 16. 09. 2020**, link: <https://mpc-edu.sk/ponuka-vzdelavania/funkcne-zakladny-modul>. Do vzdelávania bude zapojených **270 PZ a OZ** (prevažne vedúcich PZ a OZ).

Funkčné vzdelávanie – rozširujúce moduly

MPC ponúka **12 skupín rozširujúcich modulov funkčného vzdelávania s možnosťou prihlasovania od 16. 09. 2020**, link: <https://mpc-edu.sk/ponuka-vzdelavania/funkcne-rozsirujuce-moduly>. Ponúkané **rozširujúce moduly funkčného vzdelávania** sú:

7/2020 – FV **Sebariadenie a manažérska etika**

9/2020 – FV **Vnútorne procesy, evalvácia a autoevalvácia školy alebo školského zariadenia pre absolventov funkčného vzdelávania podľa zákona č. 317/2009 Z. z.**

10/2020 – FV **Projektový manažment**

11/2020 – FV **Vedenie ľudí v škole alebo v školskom zariadení pre absolventov funkčného vzdelávania podľa zákona č. 317/2009 Z. z.**

Do vzdelávania plánujeme zapojiť **360** vedúcich PZ a vedúcich OZ.

Inovačné vzdelávanie

Od októbra 2020 pribudne do ponuky 7 programov **inovačného vzdelávania, spolu plánujeme do konca roka 2020 otvoriť 21 vzdelávacích skupín pre 520 účastníkov**.

Programy inovačného vzdelávania budú zamerané na tieto témy:

- Pedagogická diagnostika žiaka
- Metódy a techniky personalizovaného vyučovania
- Formatívne hodnotenie a podpora učenia sa žiakov
- Kooperatívne techniky na podporu učenia sa žiakov
- Podpora a rozvíjanie kreatívneho myslenia žiakov
- Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia
- Využitie portfólia v procese sebarozvoja pedagogického zamestnanca

V prípade, že majú PZ a OZ záujem o vzdelávania a nemôžu sa prihlásiť z dôvodu naplnenia ponuky, je na webovej stránke MPC pri prihlasovaní formulári možnosť – **mám záujem**. Priebežne monitorujeme záujem o jednotlivé podujatia, aby sme v prípade potreby a podľa možností otvorili ďalšie skupiny.

Všetky otvorené **vzdelávacie skupiny** v schválených programoch a moduloch programov vzdelávania a naplánované odborné podujatia **budeme v nepriaznivo sa vyvíjajúcej situácii realizovať aj v online režime** s možnosťou rozdelenia účastníkov podľa kapacitných možností a rozdelenia denného rozsahu 6 hodín vzdelávania min. na dve 3-hodinové online stretnutia. Pracujeme aj na príprave digitálnych učebných zdrojov a začatí vzdelávania formou e-learningu. Spôsob a miesto realizácie všetkých ponúkaných vzdelávacích podujatí bude určený podľa aktuálnych podmienok, záujmu a bydliska účastníkov.

VEDENIE ĽUDÍ - AKO TO ROBIŤ LEPŠIE

Dana Váňová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: V príspevku sa zameriame na niektoré mäkké zručnosti potrebné pri vedení ľudí. Prioritne sa budeme venovať komunikácii a najmä chybám, ktorých sa je dobré pri komunikácii vyvarovať. Ponúkame možnosť, ako pomocou osobnostnej typológie tvoriť efektívne školské tímy. V poslednej časti sa budeme pomocou otázky *Prečo?* zaoberať hľadáním zmyslu existencie svojej školy. Ponúkame námet na proces hľadania poslaní, teda dôvodu, zmyslu existencie školy a niekoľko dobrých rád, ako to zvládnuť v prostredí školy.

Kľúčové slová: soft skills, líder, komunikácia, spolupráca, osobnostná typológia, zmysel existencie školy.

V posledných rokoch aj v školstve môžeme vidieť zvýšený záujem vedúcich pedagogických zamestnancov o vzdelávanie sa v oblasti soft skills, teda mäkkých zručností. Preukázateľnou skutočnosťou je, že výborné hard skills - tvrdé zručnosti nerobia skvelého odborníka, ak nevie vytvoriť tím a pracovať v ňom, ak nedokáže komunikovať s kolegami a nevie pracovať pod vplyvom stresu a chýbajú mu ďalšie mäkké zručnosti. Soft skills zahŕňajú osobnostné vlastnosti a schopnosti človeka, ako napríklad jeho komunikačné zručnosti, úroveň empatie, zvládanie konfliktov ako aj stresovej záťaže, prácu s tímom manažmentom a v neposlednom rade aj schopnosť tímovej práce. Získať soft skills je oproti hard skills omnoho náročnejší a dlhodobejší proces a stať sa dobrým lídrom môže trvať niekedy dlhšie, ako stať sa dobrým odborníkom vo svojej oblasti. Podnietiť ľudí k hľadaniu a napĺňaniu zmyslu svojej práce je dôležitejšie, ako dokonale ovládať definície a potvrdené dôkazy v oblasti svojej odbornosti.

Manažéri mnohokrát nevedia ľudí vo svojom tíme motivovať, čo spôsobuje, že ich práca nebaví, a tak vzniká ich nespokojnosť, ktorá sa v školskom prostredí prenáša na žiaka. Motivácia je aj dôležitou súčasťou udržania mladých učiteľov v pedagogickej praxi. Komunikácia nie je len rozprávanie. Za dobrým lídrom hľadáme skôr dobrého poslucháča, ktorý vie komunikovať s porozumením. Príroda nám nie nadarmo dala jedny ústa, ale dve uši.

Komunikácia ako základ vedenia ľudí

Komunikácia je základom, ktorý by mal zvládať každý. Ľudia ale často nevedia komunikovať s porozumením, nevedia počúvať a najmä sa nevedia pýtať. Ani ich odpoveď v mnohých prípadoch nie je odpoveďou na otázku, ktorú dostali. Dôvodom nie je neznalosť témy, ale práve neporozumenie otázky na jednej alebo druhej strane. Väčšina problémov a konfliktov pramení z nesprávnej komunikácie. V čom môžeme nájsť najčastejšie komunikačné nedorozumenia?

Veľa rozprávame. Ľudí, ktorí vedú dlhý monológ, nazývame výrečnými a pokladáme ich za zručných komunikátorov. Je to naozaj tak? Jednou z najčastejších chýb, ktorú ľudia robia pri komunikácii, je skutočnosť, že veľa rozprávajú a neoverujú si, či druhá strana javí záujem. **Málo počúvame.** Komunikácia prebieha jedným smerom. Veľa ľudí ani nevie, že nevedia počúvať. Nevedia počúvať s porozumením. A počúvanie je náročnejšie ako rozprávanie. Aby komunikácia nezostala jednosmerná, je dôležité pýtať sa. **Málo sa pýtame.** Správne položená otázka nás privedie k riešeniu rýchlejšie, ako rozvláčne opisovanie situácie. Ale ani to nám nemusí pomôcť, ak si **neoverujeme porozumenie** otázke. Dôležitá súčasť komunikácie preto spočíva aj v overovaní si pochopenia na druhej strane.

K ďalším komunikačným chybám dochádza v dô-

sledku toho, že sa pri komunikácii **sústredujeme viac na seba**, ako na iných. Neudržiavame očný kontakt a v myšlienkach sa pripravujeme na to, čo vyslovíme my, prípadne sme v myšlienkach niekde úplne inde. Často s tým súvisí aj ďalšia chyba. **Nechávame sa ovládnuť svojím egom.** Zabúdame na to, čo malo byť výsledkom komunikácie a obhajujeme svoju pravdu. **Chýba nám empatia.** Znamená to nielen počúvať a porozumieť tomu, čo druhý hovorí, ale vyjadriť aj naše pocity. Neznamená to, že musíme so všetkým súhlasiť, ale neznamená to ani neustále radiť druhým v presvedčení o svojej pravde.

Riešime veci pod vplyvom emócií. Ak komunikujeme pod vplyvom emócií, musíme vedieť znášať dôsledky. Preto je dôležité vedieť oddialiť svoju reakciu, ovládnuť emócie a pracovať na svojom EQ. **Nevieme sa verbálne vyjadriť.** Vyjadrujeme sa príliš všeobecne, príliš nejasne. Jasne vyjadrené pocity, potreby a hodnoty sú súčasťou empatickej komunikácie. Dôležité je vedieť, s akým osobnostným typom komunikujeme a prispôbiť tomu verbálnu komunikáciu. **Nevnímame neverbálnu komunikáciu.** Forma komunikácie je často dôležitejšia ako jej obsah. Práve to, že si neuvedomujeme dôležitosť neverbálnej komunikácie, je jednou z najčastejších chýb. Preto je pri neverbálnej komunikácii dôležité naučiť sa porozumieť jej prejavom, naučiť sa ju správne vnímať.

Vyvarovať sa týmto chybám je možné len ak pristúpime k sebareflexii. Ani znalosť rôznych osvedčených komunikačných techník nám nezaručí dobrý výsledok pri komunikácii. Dôležité je uvedomiť si, že pri práci v školskom tíme pracujeme s rôznymi typmi osobností, je dobré ich poznať, aby sme s nimi vedeli efektívne pracovať.

Spolupráca a osobnostná typológia

Schopnosť spolupracovať, potlačiť svoje „ego“ v prospech cieľa tímu, môže byť pre lídra výzvou. Zvládnuť prácu v tíme nám môže pomôcť poznanie silných a slabých stránok seba aj ostatných členov tímu. Ľudia sa navzájom líšia, vnímajú veci inak. Úlohou lídra je poznať ľudí, zamerať sa na ich silné stránky a zabezpečiť tak vzájomný rešpekt v tíme. Vhodným nástrojom na zlepšenie tímovej práce je osobnostná typológia.

Ako a čím sa ľudia líšia? Thomas Erikson (2019) vo svojej knihe *Obklopený idiotmi* predstavuje zaujímavú metódu osobnostnej typológie, ktorá môže lídrovi pomôcť porozumieť sebe aj svojim ľuďom. Autor vysvetľuje štyri základné typy ľudského správania cez ich farebné označenie – červený, žltý, zelený a modrý. Definuje spôsob ich komunikácie a vnímania okolitého sveta a podáva aj možné spôsoby komunikovania s nimi. Vďaka tejto typológii sa môžeme dozvedieť nielen svoje silné a slabé stránky, ale pochopíme aj medziľudské vzťahy a komunikáciu v tíme. Väčšina z nás nie je „jednofarebná“, ale s prevahou črt niektojej farby. Dokonca sa medzi nami nájde aj „trojfarebný“, ale tých je v populácii len malé

percento. Pre zaujímavosť uvádzam charakteristiky jednotlivých farieb.

Červený je dominantný typ a typická fráza, podľa ktorej ho môžeme poznať je: „Čo poviem, to bude.“ Týchto ľudí charakterizujú prudké reakcie, sklony k ovládaniu druhých, slabý záujem o opatrnosť, dôraz na prítomnosť, priame konanie, tendencia zavrhať nečinnosť. Červení si často držia od ostatných odstup, pri pozdrave majú silný stisk ruky a nakláňajú sa dopredu. Pri komunikácii hľadajú priamo do očí a používajú mocenské gestá. Neustále sa niekam ponáhľajú, detaily ich zaujímajú len zriedkavo. Typickí sú tým, že robia rýchlo, ale často s chybami. Neradi si vytvárajú priateľstvá.

Žltý je inšpiratívny typ a často od neho počujeme: „Podme na to, bude to zábava.“ Žltí ľudia rýchlo reagujú. Majú sklony k zapájaniu sa do aktivít, ale slabý záujem o rutinu často zabrzdí ich aktivitu. Naproti tomu sú veľmi kreatívni. Dôležitá je pre nich budúcnosť. Konajú impulzívne. Odmietajú byť izolovaní od diania. Majú radi dotyk, sú uvoľnení, veselí, pri komunikácii láskavo hľadajú do očí. Sú radi v blízkosti druhých. Typická je pre nich výrazná gestikulácia. Vyžadujú optimizmus, počúvajú intuíciu a vedú byť veľmi presvedčiví. Nudia ich podrobnosti a sú to najhorší poslucháči. Time manažment je pre nich cudzie slovo. Priateľstvá sú pre nich veľmi dôležité.

Stálym typom je **zelený**. Poznáme ich podľa váhania: „Treba to už? A ako?“ U ľudí tejto farby prevládajú pokojné reakcie. Majú sklony spájať sa a pomáhať druhým. Záujem o zmenu je u nich na poslednom mieste. Kladú dôraz na prítomnosť. Títo ľudia sú uvoľnení, majú radi blízkosť druhých a tendenciu vyhýbať sa konfliktom. K riešeniu situácií pristupujú metodicky. Sú stelesnením láskavosti, prirodzene priateľskí a skromní. Pri komunikácii priateľsky hľadajú druhým do očí a prezradia ich menej nápadné gestá. Sú spoľahliví a, ak im v tom nezabránia nečakané okolnosti, plnia svoje sľuby. Bezpečie je pre nich dôležité, nemajú radi napätie.

Posledný **modrý** typ je analytický. Ak počujete: „Musím to premyslieť,“ je to pravdepodobne modrý. Pokojné reakcie a obozretné chovanie je ich typickým znakom. Majú slabý záujem o vzťahy a tendenciu nezapájať sa z vlastnej vôle. Držia si druhých od tela. Často ich prezradia sklony k organizovaniu, vždy sa starostlivo pripravujú. Svojím telom neprezrádzajú veľa, pozerajú sa priamo do očí, ale takmer nepoužívajú gestá. Kladú dôraz na minulosť. Sú skromní, majú logické a racionálne myslenie, stoja nohami na zemi. Pri riešení úloh kladú dôraz na kvalitu, podrobnosti sú pre nich kľúčové

Môžeme charakteristické osobnostné črty ľudí využiť pri tvorbe tímu? Ktoré kombinácie farieb by dokázali dobre spolupracovať? Z ktorej kombinácie farieb by bol najlepší tím? Mix farieb? Znie to nelogicky? Vôbec nie. Thomas Erikson sa na jednej konferencii rozhodol uskutočniť pokus s prítomnými manažermi. Po tom, ako im všetkým urobil osobnostný profil na základe sebahodnotenia, určil každému komunikačný štýl. S presvedčením, že budú spolu vychádzať ľudia s rovnakým komunikačným štýlom, rozdelil ich do štyroch tímov – červený, žltý, zelený a modrý. Skupiny dostali za hodinu vyriešiť vymyslený problém, týkajúci sa ich špecializácie. A ako skupiny pracovali? Sám autor bol prekvapený výsledkom.

Červení boli hluční, hádali sa, jeden pracoval sám a ignoroval ostatných. Riešenie problému odovzdali prví, ešte pred ukončením časového limitu a za tridsať minút odprezentovali výsledok svojej práce, hoci naň dostali

jednu hodinu. Ich prezentácia bola solídne pripravená, ale mala jednu chybu. Riešili úplne iný problém, ako znelo zadanie. Po upozornení sa ohradili a začali vysvetľovať, prečo si riešený problém upravili. Aj žltá skupina pracovala s nadšením a všetci sa usmievali. Každý však akoby robil na niečom inom. So svojou prácou sa nedostavili načas a bolo ich potrebné dvakrát zvolávať, nakoľko ešte telefonovali, či konzumovali koláčik. Chvíľu sa dohadovali, kto bude rečníkom. Ich prezentácia bola veľmi zábavná, ale najmä preto, že potrebovali zamaskovať skutočnosť, že nevyriešili problém. Zelená skupina pracovala s pokojom, viac sa počúvali ako rozprávali. Lenže iba jedna z členiek hovorila k téme. Aj to väčšinou formou otázok. Potrebovali ďalšie informácie. Pri voľbe, kto bude prezentovať, sa všetci vystrašene obzerali okolo seba. Až po krátkej diskusii sa nakoniec jeden manažér ujal slova. Hovoril však ticho a skoro celý čas bol otočený k ostatným v miestnosti chrbtom. Hoci sa skupina zelených v probléme posunula ďalej ako žltí, ani oni problém nevyriešili. Modrá skupina bola úplne ticho. Každý z nich však svedomito na niečom pracoval. Až po chvíli sa rozvinula svedomitá diskusia, no tá im len pomohla zahĺbiť sa do ďalších detailov. Modrý sa na začiatku prezentácie zoradil podľa abecedy a zopakoval zadanie, okomentoval jeho štruktúru a upozornil na gramatické chyby. Počas nej sa navzájom dopĺňali a vysvetľovali rôzne detaily. Nakoniec, keď už bolo jasné, že riešenie je nejasné, vyhlásili, že by potrebovali na jeho dokončenie viac času.

Áké závery z toho plynú? Rôznorodosť prináša do tímu dynamiku. Práve preto mix farieb môže byť riešením pri skladaní pracovných tímov aj v škole. Poznajme svojich ľudí a využime toto poznanie pri tvorbe tímov a ich vedení. „*Pochopenie dôvodov našich rozhodnutí je večný oriešok. Vyhlásiť niekoho, kto sa prejavuje inak, za ignoranta, či tvrdohlavca, je veľmi ľahké, no zároveň nebezpečné. Dnešný svet však potrebuje dômyselnejší prístup a zameranie na prednosti i slabiny každého z nás.*“ (Erikson 2019, s. 8)

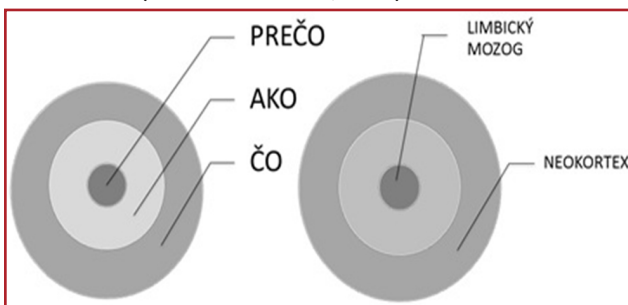
Hľadanie odpovede na otázku: „Prečo?“

Ak sme si urobili sebareflexiu v komunikačných zručnostiach, zistili sme, akými ľuďmi sme obklopení, je načas si nastaviť zrkadlo dôvodu, zmyslu existencie našej organizácie a spolu s členmi svojho školského tímu prehodnotiť, v lepšom prípade si utvrdiť jej smerovanie. Ako malé deti sme oplývali prirodzenou zvedavosťou. V našom slovníku sa otázka Prečo? vyskytovala často a prirodzene. Prečo je obloha modrá a prečo sa lietadlo udrží na oblohe? Prečo si mám umývať ruky a prečo sa teraz nemôžem hrať? Často sme dostali na svoje otázky len strohé odpovede alebo sme sa dozvedeli, že sa nemáme toľko vypytovať. Postupne sa z našich životov táto prirodzená zvedavosť vytratila. A s ňou sme stratili aj potrebu hľadať odpovede na otázky PREČO. Zostali nám len otázky ČO a v lepšom prípade aj AKO. Ale nemusiť to tak zostať.

V oblasti odbornej literatúry je nespočetne veľa ponúk na sebarozvoj a motiváciu. Ak hľadáme, ako pomôcť nielen sebe, ale aj ostatným v našom okruhu záujmov, tu už je ponuka zriedkavá. Ale sú autori, ktorí sa zaoberajú aj touto oblasťou. Je to oblasť spoločného hľadania a naplnenia vízie organizácie. V dnešnom školstve je dôležité mať dobrú víziu smerovania školy a nasledovať ju spoločne. Odpoveď na otázku, ako to začať robiť, môžeme nájsť v publikácii S. Sinek, D. Mead a P. Docker: Objavte

svoje prečo, ktorá je pokračovaním publikácie S. Sinek: Začni otázkou prečo. Sinek spolu so svojimi kolegami dávajú čitateľovi nielen odpovede na to, prečo je potrebné položiť si túto otázku, ale predkladajú aj techniku, ako to robiť. Autori ju uvádzajú s podnázvom „Praktická príručka hľadania poslania a zmyslu pre vás a váš tím“ (Sinek a kol. 2019).

Je odpoveď na otázku PREČO naozaj taká zásadná? „PREČO ide omnoho hlbšie do dôvodov našej motivácie a inšpirácie. Je to poslanie, zámer alebo nejaké presvedčenie, ktoré je motorom každej organizácie či kariéry jednotlivca.“ (Sinek a kol. 2019, s. 27). Koncept otázky **PREČO** autori v publikácii opisujú v zhode s princípom ľudského rozhodovania sa. Zlatý kruh, ktorý popisujú, sa zhoduje s funkciou mozgu. Čo je to Zlatý kruh? Na obr. 1 vonkajšia časť mozgu - neokortex zodpovedá vonkajšej časti Zlatého kruhu **ČO**. „Táto časť mozgu je zodpovedná za racionálne a analytické myslenie. Pomáha nám porozumieť faktom, číslam, výhodám a benefitom. Neokortex má tiež na starosti reč.“ (Sinek a kol. 2019, s. 30) Dve vnútorné časti Zlatého kruhu korešpondujú s limbickým mozgom. „Táto časť mozgu má na starosti celé naše správanie a rozhodovanie sa. Okrem toho sa tam spracúvajú aj naše pocity ako dôvera a lojalita. No na rozdiel od neokortexu, limbický systém nemá kapacitu obsiahnuť aj reč.“ (Sinek a kol. 2019, s. 30) Tu nachádzame odpoveď na naše problémy so slovným vyjadrením našich pocitov, na hľadanie slovného vyjadrenia zmyslu. Ak si uvedomíme, že práve limbický mozog v Zlatom kruhu zodpovedá otázke **PREČO**, pochopíme, že to je ťažšia úloha, ako sa na začiatku mohlo zdať. Ale oplatí sa podstúpiť tento proces hľadania so svojimi ľuďmi v škole. „Keď pochopíte svoje vlastné PREČO, dokážete jasne vyjadriť, čo vás naplňuje a budete lepšie rozumieť tomu, čo poháňa vaše správanie, keď svoj potenciál využívate na maximum.“ (Sinek a kol. 2019, s. 31)



Obr. 1 Zlatý kruh a mozog

Odpoveď na otázku PREČO, teda dôvod, zmysel existencie školy, môžeme objavovať na spoločnom stretnutí všetkých účastníkov procesu. Nie je účelom tohto článku podrobne opísať celý mechanizmus procesu, na to by jeho rozsah nestačil. Chceme len priblížiť námet na proces objavovania odpovede organizácie na svoje PREČO a pridať niekoľko dobrých rád, aby sa objavovanie vydarilo. „Je však potrebné porozumieť procesu, tomu, že PREČO sa nevyvíja, ale objavuje a tiež, že proces ob-

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ERIKSON, T., 2019. *Obklopený idiotmi*. Bratislava: Motýľ. ISBN 978-80-8164-187-9

SINEK, S., 2018. *Začni otázkou prečo*. Bratislava: Porta libri. ISBN 978-80-8156-143-6

SINEK, S. a kol., 2019. *Objavte svoje prečo: praktická príručka hľadania poslania a zmyslu pre vás a váš tím*. Bratislava: Porta libri. ISBN 978-80-8156-160-3

Summary: In the article we focused on some of the soft skills necessary for leadership. Priority is given to communication and the mistakes which are good to avoid when communicating. We presented the option of creating effective school teams based on cooperation and trust, using the personality types of Thomas Ericson. In the last section we outlined one of the possibilities to search for the purpose of school's existence using the question „Why?“. We described the most important milestones of the process of searching for the mission, i.e. the meaning behind and the reason for existence of school and offered a couple of useful tips on how to handle this in the school environment.

javovania **PREČO** nie je vecou prestíže... **PREČO** je o tom, kým ste, nie o tom, akou organizáciou by ste sa raz chceli stať.“ (Sinek a kol. 2019, s. 102)

V prvom rade je vhodné zvoliť si moderátora, ktorý povedie členov školského tímu na ceste objavovania vyhlásenia. Mal by to byť skúsený človek s dobrými komunikačnými kompetenciami, ktorý rozumie zmyslu tohto hľadania. Nie je nutné, aby bol členom tímu, ale jeho zainteresovanosť je výhodou. Stretnutie účastníkov je potrebné dobre naplánovať. Násť a vopred si pripraviť vhodné prostredie, vyčleniť si dostatok času a v dostatočnom predstihu ich oboznámiť s termínom a zámerom stretnutia. „Úlohou účastníkov je prichádzať s príbehmi, ktoré rozmanito zastupujú celú organizáciu.“ (Sinek a kol. 2019, s. 105) Stretnutia by sa mali zúčastniť všetci členovia tímu. Tí, ktorí sú v organizácii dlhšie, budú mať viac skúseností a aj viac príbehov spätých so školou. Noví zamestnanci môžu byť prínosom práve preto, že môžu priniesť príbeh, prečo si vybrali práve túto školu. Vynechať tých, ktorí zatiaľ nie sú zapálení pre túto vec, by bolo chybou najmä preto, že ich môže pohltiť atmosféra a objavia sa pre nich aj pre celý tím nové obzory. Stretnutie by malo pozostávať z niekoľkých blokov. V prvej časti je dobré ponúknuť vlastný príbeh spätosti s organizáciou niekým z vedenia školy. Neskôr rozdeliť ľudí do menších 4 - 5 členných tímov, kde budú premiešaní, aby mali priestor na komunikáciu všetci. „Cieľom je zozbierať konkrétne príbehy, ktoré odhaľujú prínos organizácie v životoch ľudí a tiež dopad tohto prínosu v čase.“ (Sinek a kol. 2019, s. 120) Tieto zozbierané príbehy si následne prerozprávať v celom tíme, vybrať tie, v ktorých cítiť hrdosť na svoju organizáciu. Tie, ktoré poukazujú na tie aspekty v živote školy, keď bol využitý potenciál v najvyššej možnej miere. Následne tímy vyberú z týchto príbehov podstatu prínosu, ktorú vystihujú slovesá alebo jednoduché slovné spojenia. Nasleduje diskusia v celom tíme a formulácia vyhlásenia **PREČO**. Napísať vyhlásenie nebude ani teraz jednoduché, ak si spomeniete, čo sme vyššie písali o limbickom mozgu. Pomôcka na spracovanie návrhu vyhlásenia spočíva v poukazaní na dve časti vyhlásenia. Prvá časť obsahuje príspevok, ktorý organizácia dosahuje. Druhá časť predstavuje vplyv na ľudí – žiakov a učiteľov v škole.

Záver

Zvýšený záujem vedúcich pedagogických zamestnancov o soft skills je dobrým znamením, že sa na školách dejú zmeny k lepšiemu. Určite tomu pomôže v neposlednom rade vyvarovanie sa chybám pri komunikácii a poznanie ľudí vo svojom tíme a s tým súvisiace zlepšenie tímovej práce.

A na záver vyhlásenie prečo ste si mohli prečítať tento príspevok: „**Pretože chceme pomáhať vedúcim pedagogickým zamestnancom, aby mysleli inak a využili nové príležitosti na uskutočnenie zmeny vo svojej škole.**“

UVÁDZAJÚCI A ZAČÍNAJÚCI PEDAGOGICKÝ ZAMESTNANEC V MATERSKEJ ŠKOLE

Eva Bruteničová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava
 Jana Paleschová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: Cieľom príspevku je prezentovať základné informácie týkajúce sa adaptačného vzdelávania a zmien, ktoré priniesol zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a vyhláška MŠVVaŠ SR č. 361/2019 o vzdelávaní v profesijnom rozvoji. V príspevku sú analyzované profesijné štandardy učiteľa materskej školy, uvádzajúceho pedagogického zamestnanca a zároveň sú zadané problémy súvisiace s pedagogickou činnosťou pedagogických zamestnancov a možnosti ich riešenia.

Kľúčové slová: adaptačné vzdelávanie, profesijné štandardy, kompetencie, kompetenčný profil, uvádzajúci pedagogický zamestnanec, začínajúci pedagogický zamestnanec, špecializované činnosti, program a plán adaptačného vzdelávania, sebareflexia.

Neustále zmeny, súvisiace s transformáciou v oblasti školstva priniesli nové pohľady na školy a tým aj zmeny v požiadavkách kladených na osobnosť a prácu učiteľov, na ich profesionalitu. Učiteľ už nie je „len“ ten, kto vzdeláva a vychováva, ale jeho činnosť spočíva aj vo vykonávaní iných činností. Stáva sa facilitátorom, spolupracovníkom i realizátorom profesijného rozvoja tých, ktorí svoju profesijnú dráhu ešte len začínajú. Profesijný rozvoj je v zmysle zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len zákon č. 138/2019 Z. z.), okrem iného, proces prehĺbovania, zdokonaľovania a rozširovania profesijných kompetencií, ktorý sa uskutočňuje podľa profesijných štandardov prostredníctvom vzdelávania, tvorivej činnosti, sebazvdelávania alebo absolvovania odbornej stáže zameranej na inovovanie profesijných kompetencií. Profesijná dráha učiteľa je spravidla v teoretickej rovine členená do niekoľkých etáp. Po prípravnej fáze, čiže po absolvovaní štúdia, nastupuje fáza adaptácie, čo predstavuje vyrovnáť sa s požiadavkami pedagogickej praxe. V tejto fáze zohráva dôležitú rolu práve uvádzajúci pedagogický zamestnanec, ktorý v súlade s vyššie uvedeným zákonom č. 138/2019 Z. z. koordinuje a zodpovedá za priebeh adaptačného vzdelávania a pri jeho ukončení hodnotí mieru osvojenia si profesijných kompetencií na výkon pracovnej činnosti samostatný pedagogický zamestnanec. Jedným z poskytovateľov adaptačného vzdelávania je škola. V tomto prípade uvádzajúcim pedagogickým zamestnancom môže byť pedagogický zamestnanec zaradený do rovnakej kategórie alebo podkategórie pedagogického zamestnanca a najmenej do kariérového stupňa pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou. Uvádzajúci pedagogický zamestnanec v tejto kariérovej pozícii vykonáva špecializované činnosti, ktoré si vyžadujú absolvovanie špecializačného vzdelávania. Splnenie tejto podmienky sa však nevyžaduje od učiteľa prvého stupňa základnej školy ani od učiteľa materskej školy.

Materská škola je súčasťou sústavy škôl poskytujúcich predprimárne vzdelávanie pre deti predškolského veku. Organizáciu a zabezpečenie výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole upravuje vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky MŠ SR č. 308/2009 Z. z. Medzi dôležité činnosti každého pedagogického zamestnanca patrí dosahovanie stanovených cieľov školy prostredníctvom kvalitnej výchovno-vzdelávacej činnosti, tvorba a inovovanie či aktualizovanie školského vzdelávacieho programu, rešpektovanie práv dieťaťa v procese edukácie, jeho individuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, vedenie pe-

dagogickej a inej dokumentácie, rozvíjanie profesijných kompetencií, absolvovanie aktualizáčného vzdelávania či poskytovanie poradenstva. Významný dôraz sa kladie na kreativitu učiteľa, na jeho rozhodovacie schopnosti, na rýchlosť prispôsobovania sa modernej dobe. Preto je potrebné, aj z hľadiska globalizácie sveta, učiteľove profesijné kompetencie neustále inovovať. V materskej škole sa kladú základy elementárnych vedomostí, zručností, ale hlavne v tomto období sa rozvíja motivácia v nadväznosti na osobnosť a emocionalitu dieťaťa. Vytvára sa hodnotová orientácia, čo má vplyv na jeho vstup do základnej školy a na jeho socializáciu.

V rámci zákona č. 138/2019 Z. z. a vyhlášky MŠVVaŠ SR č. 361/2019 o vzdelávaní v profesijnom rozvoji (ďalej len vyhláška č. 361/2019 Z. z.) sa v nadväznosti na uvedené kladie dôležitosť aj na kariérové pozície a kariérové stupne pedagogického zamestnanca a s tým súvisiaci kompetenčný profil pedagogického zamestnanca. Otázka profesijných kompetencií sa dostáva do popredia z viacerých hľadísk, nakoľko filozofia pedagogiky, psychológie, prístupu k dieťaťu, metódy a formy vyučovania sú súčasťou edukačnej reality. Profesijné štandardy, ktoré vymedzujú súbor profesijných kompetencií v prepojení na stupeň vzdelania pre jednotlivé kategórie, podkategórie, kariérové stupne a kariérové pozície, vydáva a zverejňuje na svojom webovom sídle ministerstvo školstva (Pokyn ministra č. 39/2017).

Turek (2005) za kompetentného človeka v určitej oblasti považuje toho, kto má vedomosti, zručnosti, schopnosti, motiváciu robiť kvalitne, efektívne to, čo je v príslušnej oblasti vyžadované. Tento pojem sa vzťahuje nielen na jednotlivcov, ale aj na sociálne skupiny či inštitúcie. „Kompetencie sa vymedzujú ako spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti. Majú nadpredmetový charakter a ich realizácia je viazaná skôr k metódam vyučovania ako k obsahu učiva“ (Turek 2005, s. 65). Ako uvádza Kosová (2013, s. 12) „schopnosť reflexie vlastnej činnosti je zásadnou spôsobilosťou učiteľov. Je to kompetencia k osobnému rastu, k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu profesionála v edukácii. To najcennejšie, čo môže dať uvádzajúci učiteľ začínajúcemu učiteľovi, je nástroj pre neustálu rekonštrukciu vlastnej edukačnej teórie, čiže podporiť rozvoj jeho schopnosti odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť, a tým inovovať svoje pedagogické názory a neustále zlepšovať svoje učiteľské či lektorské schopnosti.“

Od jednotlivých kompetencií sa odvíja aj činnosť uvádzajúceho učiteľa materskej školy, ako aj činnosť riaditeľa, ktorá sa v dôsledku rozsiahlych spoločenských zmien stáva náročnou oblasťou ich profesijnej činnosti.

Činnosť uvádzajúceho pedagogického zamestnanca do 31. decembra 2016 vykonával samostatný pedagogický zamestnanec, ktorý mal minimálne päť rokov pedagogickej praxe v príslušnej kategórii, alebo podkategórii pedagogického zamestnanca. Od 1. januára 2017 už činnosť uvádzajúceho zamestnanca mohol vykonávať iba zamestnanec, ktorý mal prvú atestáciu. Od 1. septembra 2019 platí zákon č. 138/2019 Z. z., ktorý ustanovuje okrem iného, kto môže byť uvádzajúcim pedagogickým zamestnancom, aké je jeho funkčné zaradenie s vykonávaním špecializovaných činností.

Oblasti	Kompetencie
1. Začínajúci pedagogický zamestnanec	1.1 Identifikovať individuálne a vývinové charakteristiky dieťaťa/žiaka
2. Adaptačný proces	2.1 Plánovať adaptačný proces 2.2 Realizovať adaptačný proces 2.3 Hodnotiť adaptačný proces
3. Profesionálny rozvoj	1.1 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj 1.2 Stotožniť sa s rolou špecialistu, školou a školským zariadením

Úlohou uvádzajúceho učiteľa je pomáhať začínajúcemu učiteľovi etablovať sa v praxi. Je to logický proces súvisiaci s profesionálnym rozvojom. Proces uvádzania začínajúceho učiteľa je legislatívne vymedzený, vykonáva špecializované činnosti súčasne s výkonom pedagogickej činnosti. Uvádzajúcemu učiteľovi vyplývajú v pedagogickej praxi určité povinnosti. Popri svojej pedagogickej činnosti súbežne uskutočňuje adaptačné vzdelávanie s jednotlivcom (jednotlivcami) a zodpovedá za jeho realizáciu v súlade s vypracovaným vzdelávacím programom a plánom adaptačného vzdelávania. Na základe určení kritérií a indikátorov kvality uvádzania začínajúceho pedagogického zamestnanca je dôležitá dostatočne rozvinutá reflexívna kompetencia.

Činnosť uvádzajúceho učiteľa sa zameriava na proces výchovno-vzdelávacej činnosti, na prostredie, na podnety rešpektujúce vekové, skupinové a individuálne osobitosti detí v triede. Pozoruje začínajúceho učiteľa, ako realizuje stratégie v obsahu učenia sa detí, upriamuje pozornosť na výsledky výchovno-vzdelávacej činnosti, na pozitívne vzťahy pri vykonávaní všetkých činností súvisiacich s procesom edukácie v rámci uvádzania začínajúceho učiteľa. Pozoruje ako začínajúca učiteľka umožňuje interakciu detí s učivom, pozoruje psychodidaktické zručnosti učiteľky smerom k špecifikám detí, ako narába s metódami a technikami hodnotenia detí. Dôležité sú metodické rozbor a spätná väzba v rámci príprav začínajúceho učiteľa, záznamových hárkov, pedagogickej diagnostiky, pedagogického denníka učiteľa, ktorý obsahuje popis a analýzu pozorovaných javov, prípadne vypracovanie úloh, zadaných uvádzajúcim učiteľom začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi.

Uvádzajúci učiteľ zároveň nabáda a podnecuje začínajúceho učiteľa k analýze vlastných skúseností vo výchovno-vzdelávacej činnosti, k štúdiu vhodnej odbornej literatúry. Dôležitý je aspekt kladenia otázok zameraný na proces profesionálneho rozvoja začínajúceho učiteľa, napr. či boli ciele stanovené smerom k dieťaťu; ako využíva uvedenú hru v rámci rozvíjania požadovaných kompetencií u detí; podľa čoho pozná, že deti zvládli činnosť, hru, vzdelávaciu aktivitu; čo môže učiteľka očakávať od detí.

Uvádzajúci učiteľ súčasne hodnotí začínajúceho učiteľa, ovplyvňuje proces utvárania jeho schopnosti sebareflexie a reflexie, vychádza pri tom z jednoduchých opisov

situácií v rámci foriem denných činností a vyvodzuje všeobecné závery, ktoré by mali nasmerovať začínajúceho učiteľa k možným zmenám v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti.

Všetky uvedené činnosti uvádzajúceho pedagogického zamestnanca vyplývajú z jeho kompetenčného profilu zverejneného v Pokyne ministra č. 39/2017, v prílohe č. 23, ktoré sú definované v oblasti *Začínajúci pedagogický zamestnanec, Adaptačný proces a Profesionálny rozvoj* a kompetencie v nich uvedené.

V rámci kompetencie 2.1 je povinnosťou uvádzajúceho pedagogického zamestnanca vypracovať program adaptačného vzdelávania a plán vzdelávania, ktorý nie je legislatívne daný, ale veľmi dôležitý.

O tvorbe programu adaptačného vzdelávania hovorí vyhláška č. 361/2019 Z. z. v § 1, kde je uvedené, že program vzdelávania v profesionálnom rozvoji, ktorý sa vyhotovuje v písomnej forme, v štátnom jazyku obsahuje:

- a) názov, sídlo a identifikačné číslo organizácie poskytovateľa programu vzdelávania (ďalej len „poskytovateľ“),
- b) výstižný a zrozumiteľný názov programu vzdelávania,
- c) meno, priezvisko a podpis odborného garanta programu vzdelávania,
- d) druh vzdelávania v profesionálnom rozvoji,
- e) rozsah vzdelávania v hodinách,
- f) formu vzdelávania,
- g) ciele a obsah vzdelávania,
- h) cieľovú skupinu; ak ide o aktualizáčnne vzdelávanie alebo adaptačné vzdelávanie, cieľová skupina sa neuvádza,
- i) získané profesionálne kompetencie absolventa programu vzdelávania,
- j) opatrenia na zabezpečenie kvality
 1. obsahu vzdelávania,
 2. priebehu vzdelávania,
 3. ukončovania vzdelávania,
- k) odtlačok pečiatky poskytovateľa,
- l) podpis štatutárneho zástupcu poskytovateľa.

Keďže obsah programu adaptačného vzdelávania je legislatívne daný, je vhodné vypracovať plán adaptačného vzdelávania uvádzajúcim učiteľom, na základe komparácie obsahu jednotlivých kompetencií začínajúceho a samostatného pedagogického zamestnanca, v rámci profesionálneho štandardu. Jednotlivé kompetencie sú logicky usporiadané do troch oblastí. Kompetencie na poznanie dieťaťa a rešpektovanie jeho individualít vo výchovno-vzdelávacej činnosti sú zaznamenané v oblasti *Dieťa*. V oblasti *Výchovno-vzdelávací proces* sú kompetencie zamerané na poznanie, plánovanie, realizáciu a hodnotenie obsahu i procesu edukácie a oblasť *Profesionálny rozvoj* súvisí s rolou pedagogického zamestnanca, s jeho sebarozvojom.

Ako vypracovať plán adaptačného vzdelávania a čo má byť jeho obsahom nie je legislatívne vymedzené, preto uvádzame ako príklad jednej kompetencie.

uvádzajúceho pedagogického zamestnanca v Pokyne ministra č. 39/2017, sú v prílohe č. 1 uvedené profesijné štandardy pre učiteľa (pre predprimárne vzdeláva-

Preukázanie kompetencií v oblasti (výchovno-vzdelávacia činnosť)	Zodpovedný	Termín	Odporúčané spôsoby	Výstup	Kontrola plnenia úloh, výstupov začínajúceho učiteľa	Poznámka
plánovanie a projektovanie výchovno-vzdelávacej činnosti (konkrétnejšie)	začínajúca učiteľka		rozhovor, výklad, vzájomná hospitácia, usmernenie	opis vzdelávacej aktivity, videozáznam, audiozáznam	uvádzajúca učiteľka	

Ak hovoríme o uvádzajúcom pedagogickom zamestnancovi, je potrebné uviesť aj základné informácie o začínajúcom pedagogickom zamestnancovi, ktorý, ako sme uviedli v úvode, po absolvovaní štúdia prechádza z prípravnej fázy na profesiu do fázy adaptácie. Pedagogický zamestnanec, ktorý po absolvovaní štúdia nastúpil do zamestnania, je zaradený v zmysle zákona č. 138/2019 Z. z. do kariérového stupňa *začínajúci pedagogický zamestnanec*, v príslušnej kategórii a podkategórii. Ako sa uvádza v zákone ďalej (§ 31, odsek. 1), začínajúci pedagogický zamestnanec vykonáva pracovnú činnosť pod dohľadom uvádzajúceho pedagogického zamestnanca a je povinný absolvovať a úspešne ukončiť adaptačné vzdelávanie najneskôr do dvoch rokov od nástupu do prvého pracovného pomeru, v ktorom vykonáva pracovnú činnosť (odsek. 2). Zmena nastala účinnosťou zákona č. 138/2019 Z. z. od 1. septembra 2019. Do adaptačného vzdelávania zaradí riaditeľ začínajúceho učiteľa najneskôr do piatich dní od vzniku pracovného pomeru (§ 51, odsek. 6).

Cieľom adaptačného vzdelávania je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti v kariérovom stupni samostatný pedagogický

nie) materskej školy. Keďže vo vyhláske Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 1/2020 o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov sú kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca v kategórii učiteľ, v prvej časti – učiteľ materskej školy rozdelené do troch oddielov (vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa, úplné stredné odborné vzdelanie), sú podobne členené aj profesijné štandardy v danej podkategórii podľa dosiahnutého stupňa vzdelania:

- úplné stredné odborné vzdelanie,
- vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa,
- vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa a zároveň podľa kariérového stupňa na:
 - začínajúci učiteľ materskej školy,
 - samostatný učiteľ materskej školy,
 - učiteľ materskej školy s prvou atestáciou,
 - učiteľ materskej školy s druhou atestáciou.

Kompetenčný profil uvedenej kategórie a podkategórie je rozdelený podobne ako u uvádzajúceho pedagogického zamestnanca do troch oblastí.

Oblasti	Kompetencie
1. Dieťa	1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa
2. Výchovno-vzdelávacia činnosť	2.1 Ovládať obsah a didaktiku predprimárneho vzdelávania 2.2 Plánovať a projektovať výchovno-vzdelávaciu činnosť 2.3 Realizovať výchovno-vzdelávaciu činnosť 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacej činnosti a učenia sa dieťaťa
3. Profesijný rozvoj	1.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj 1.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou

zamestnanec. Ako uvádzajú Průcha, Walterová, Mareš (2013), učiteľ je profesionálne i profesijne kvalifikovaný pedagogický zamestnanec, ktorý je jedným zo základných činiteľov edukačného procesu, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu. V adaptačnom vzdelávaní ide predovšetkým o to, aby si začínajúci pedagogický zamestnanec požadované vedomosti a spôsobilosti v danom kariérovom stupni rozvíjal a prehľboval, aby bol v závere adaptačného vzdelávania spôsobilý preukázať kompetencie už samostatného pedagogického zamestnanca. Celý proces adaptačného vzdelávania sa ukončuje na základe odporúčania uvádzajúceho pedagogického zamestnanca pred trojčlennou skúšobnou komisiou podľa programu adaptačného vzdelávania.

Podobne ako je definovaný kompetenčný profil

Profesijný rozvoj začínajúceho pedagogického zamestnanca sa uskutočňuje, ako sme uviedli, v súlade s profesijnými štandardmi, čo spôsobuje nemalé problémy v oblasti kompetenčného profilu *Adaptačný proces* a to konkrétne pri tvorbe programu a plánu adaptačného vzdelávania, ako aj pri dosahovaní úloh v nich stanovených. Aj napriek tomu, že profesijné štandardy uvedené v Pokyne ministra č. 39/2017 nadobudli účinnosť 1. júla 2017, v pedagogickej praxi sa stretávame s ich neznalosťou. Mnohí pedagogickí zamestnanci sa obracajú na nás, učiteľov profesijného rozvoja, s prosbou o dodatočné vysvetlenie ich štruktúry, podstaty, významu a potreby v pedagogickej činnosti. Na základe zistení z neformálnych rozhovorov konštatujeme, že pedagogickí zamestnanci pri tvorbe programu adaptačného vzdelávania aj naďalej vychádzajú zo smerní-

ce č. 19/2009-R z 20. októbra 2009, ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania. V uvedenej oblasti kompetenčného profilu uvádzajúceho pedagogického zamestnanca je v rámci kompetencie 2.3 *Hodnotiť adaptačný proces* problematická aj spätná väzba, konkrétne problematika reflexie a sebareflexie. Tento nedostatok zaznamenávame všeobecne v rámci atestačných konaní a atestačných prác, ale aj od účastníkov v rámci spoločných stretnutí na rôznych vzdelávacích programoch či metodických dňoch, organizovaných v spolupráci s materskými školami. Otázka reflexie, sebareflexie a spätnej väzby je zahrnutá aj v kompetenčnom profile učiteľa materskej školy, dominantne v oblasti *Profesijný rozvoj*, v kompetencii 3.1 *Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj* a smerom k deťom v oblasti *Výchovno-vzdelávacia činnosť*, v kompetencii 2.4 *Hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacej činnosti a učenia sa dieťaťa*.

Na základe týchto skutočností sa domnievame, že aj napriek § 35 odsek. 4 zákona č. 138/2019 Z. z., kde je uvedené, že špecializované činnosti (medzi ktoré patria aj špecializované činnosti uvádzajúceho pedagogického zamestnanca) môže vykonávať ten pedagogický zamestnanec, ktorý absolvoval špecializačné vzdelávanie

a § 35 odsek. 5, že splnenie tejto podmienky sa nevyžaduje od učiteľa materskej školy a učiteľa prvého stupňa základnej školy, by sa tento špecializačné vzdelávanie mali zúčastniť všetci tí, ktorí sú alebo budú uvádzajúcimi pedagogickými zamestnancami. Odôvodňujeme to tým, že absolvovaním tohto druhu vzdelávania získajú uvádzajúci pedagogickí zamestnanci profesijné kompetencie na výkon špecializovaných činností, týkajúcich sa práve uvádzania začínajúceho pedagogického zamestnanca v procese adaptačného vzdelávania.

Čo sa týka reflexie a sebareflexie, zastávame názor, že je potrebné riešiť túto problematiku jej zaradením do obsahu programu aktualizovaných vzdelávaní či metodických združení organizovaných školami.

Každý pedagogický zamestnanec, keď vychádzame z etického kódexu pedagogických a odborných zamestnancov (Etický kódex..., 2019), vo vzťahu k sebe samému, z hľadiska celoživotného vzdelávania, kultivuje svoju osobnosť a vie správnym spôsobom odovzdávať vedomosti a zručnosti vo výchovno-vzdelávacom procese. To môže dosiahnuť na základe sabapoznania, ak disponuje schopnosťou reflexie a sebareflexie, aby mohol byť morálnou a odbornou autoritou, pomocníkom a sprievodcom detí.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Etický kódex pedagogických a odborných zamestnancov*, 2019 [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR. [cit. 25-02-2020]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/eticky-kodex-pedagogicky-ch-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov/>
- KOSOŤ, B. 2013. Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa. In: N. KRAJČOVÁ, V. ŠUŤÁKOVÁ (eds.). *Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita, Škola plus, s. 8-16. ISBN 978-80-555-0984-6
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení*. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogicky-ch-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 9788026204039
- TUREK, I., 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8052-230-8
- Vyhľadávka MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky MŠ SR č. 308/2009 Z. z.* Dostupné z: [https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/306/20090901](https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/306/20090901;); http://www.bozpo.sk/public/legis/skolstvo/08_306%20novela/09_308.pdf
- Vyhľadávka MŠVVaŠ SR č. 361/2019 o vzdelávaní v profesijnom rozvoji*. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/vyhlaska-msvvas-sr-c-3612019-z-z-o-vzdelavani-v-profesijnom-rozvoji/>
- Vyhľadávka Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 1/2020 o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/vyhlaska-msvvas-sr-c-12020-z-z-o-kvalifikacnych-predpokladoch-pedagogicky-ch-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov/>
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/zakon-c-1382019-z-z-o-pedagogicky-ch-zamestnancoch-a-odbornych-zamestnancoch-a-o-zmene-a-doplneni-niektorých-zakonov-v-zneni-neskorsich-predpisov/>

Summary: *The aim of the paper is to present basic information regarding adaptation education and changes brought by act no. 138/2019 Coll. on pedagogical employees and professional employees and on amendments to certain acts and decree of the Ministry of Education, Youth and Sports of the Slovak Republic no. 361/2019 on education in professional development. The article analyzes the professional standards of a kindergarten teacher, a beginning teacher leader and at the same time defines the problems related to the pedagogical activity of pedagogical employees and the possibilities of their solution.*

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

pri príležitosti významných výročí

najvýraznejšej osobnosti novodobých slovenských dejín – M. R. Štefánika,

Vám ponúkame možnosť publikovať na stránkach časopisu *Pedagogické rozhľady*.

Privítame príspevky, zamerané na vyučovanie týkajúce sa tejto mimoriadnej osobnosti – multidisciplinárne, resp. medziročníkové projekty, v ktorých sú zapojené viaceré predmety

školského vzdelávacieho programu.

HODNOTENIE PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV V ZŠ NA UL. L. NOVOMESKÉHO V TRENČÍNE

Marián Hrnčár, Základná škola, Ul. L. Novomeského, Trenčín

Anotácia: Hodnotenie zamestnancov je neoddeliteľnou súčasťou autoevalvácie školy, personálnych podmienok a efektivity vzdelávania. Každá škola by mala mať vypracovaný efektívny, spoľahlivý a vo svojich podmienkach akceptovaný systém hodnotenia zamestnancov spojený s odmeňovaním a profesijným rozvojom zamestnancov. Medzi hlavné a rozhodujúce oblasti úspešnej školy, o ktorú sa snaží každý riaditeľ, patria predovšetkým ľudské zdroje, ktoré prispievajú k dosahovaniu cieľov školy. Cieľom príspevku je prezentovať kritériá hodnotenia, ktoré sú používané pri hodnotení pedagogických zamestnancov Základnej školy na Ul. L. Novomeského v Trenčíne.

Kľúčové slová: hodnotenie, hodnotenie zamestnancov kritéria hodnotenia, hodnotiaci hárok.

Hodnotenie zamestnancov a riadenie ich výkonnosti patrí medzi dôležitú personálnu činnosť. Každá škola potrebuje vedieť, ako pracujú a aký výkon podávajú jej zamestnanci. Hodnoteniu zamestnancov, ich výkonu a celkovým kompetenciám na plnenie pracovných úloh je nutné venovať pravidelnú a systematickú pozornosť. Hlavným poslaním hodnotenia je poznať a racionálne využiť profesijnú kvalifikáciu zamestnancov, vhodne rozvíjať ich pracovnú dráhu, motivovať ich. Hodnotenie patrí k účinným motivačným nástrojom, ako primäť zamestnanca k vyšším pracovným výkonom a ako diferencovať odmeny zamestnancov podľa prínosu pre školu. Ak je hodnotenie nastavené kvalitne, môžeme prostredníctvom neho poskytnúť a získať spätnú väzbu o výkonoch, názoroch, vzťahoch a úrovni komunikácie. Hodnotenie môže popisovať aj silné a slabé stránky zamestnanca. Umožňuje nám navrhnuť potrebné zmeny, stanoviť výkonové ciele a objektivizovať podklady pre kariérny rast a profesijný rozvoj.

Hodnotenie

Hodnotenie zamestnancov je dôležitá činnosť, ktorá má výsostné postavenie v súčasnej personalistike. Vykonávajú ju manažéri, v školstve sú to vedúci pedagogickí alebo odborní zamestnanci. Hodnotenie je jedným z nástrojov, ktorý spája záujmy manažéra a zamestnancov a veľmi často slúži aj ako podklad na odmeňovanie.

Hodnotenie sa zaoberá:

- a) zisťovaním toho, ako zamestnanec vykonáva svoju prácu, ako plní úlohy a požiadavky na svoje pracovné miesto, aké je jeho pracovné správanie a vzťahy so spolupracovníkmi, zákazníkmi či ďalšími osobami, s ktorými v súvislosti s prácou prichádza do kontaktu,
- b) oznámením výsledkov zisťovania jednotlivým zamestnancom a prerokovaním týchto výsledkov s nimi,
- c) hľadaním ciest na zlepšenie pracovného výkonu a realizáciou opatrení, ktoré tomu majú pomôcť (Koubek 1997, s. 166).

Moderné hodnotenie zamestnancov teda spočíva v zisťovaní, posudzovaní, úsilí o nápravu a stanovení cieľov týkajúcich sa pracovného výkonu. Hodnotený už nie je pasívnym objektom, ale stáva sa aktívnym subjektom hodnotenia. Hodnotenie je dôležité pre posúdenie predpokladov na zvládnutie úloh, na zvyšovanie kvalifikácie, na zmenu zaradenia, ukončenie pracovného pomeru alebo menovanie do funkcií. Medzi dôvody, prečo hodnotiť, patrí zmena a posilnenie organizačnej kultúry a stratégie (komunikácia, klíma školy), zladovanie záujmov všetkých (rozvoj a motivácia), zvýšenie výkonnosti a zvýšenie kvality práce. Hodnotenie

zamestnancov je potrebné vykonávať premyslene a pravidelne, pretože len vtedy je predpokladom ich spravodlivého odmeňovania.

Hodnotenie zamestnancov má význam pre školu, pre vedúceho aj pre hodnoteného zamestnanca. Prínos pre organizáciu spočíva vo zvyšovaní osobnej výkonnosti zamestnancov, vo využití a rozvoji potenciálu zamestnancov, v zlepšení komunikácie medzi vedúcimi a zamestnancami. Vedúcim umožňuje motivovať zamestnancov k vyššiemu výkonu, dať im spätnú väzbu, pochopiť želania zamestnancov vzhľadom na ich ďalší profesijný rozvoj, rozvíjať prednosti a eliminovať ich slabé stránky, plánovať ich ďalšie vzdelávanie, spravodlivo ich odmeňovať.

Funkcie hodnotenia

Podľa Horváthovej (2011) je hodnotenie dôležitá personálna činnosť, ktorá plní v manažmente niekoľko funkcií:

- a) diagnostickú (poznávaciu) funkciu – priebežné sledovanie pracovného výkonu zamestnanca a zisťovanie, ako zamestnanec vykonáva svoju prácu, ako plní úlohy a požiadavky na svoje pracovné miesto, aké je jeho správanie, vzťahy so spolupracovníkmi, zákazníkmi, s ktorými prichádza do kontaktu,
- b) porovnávaciu funkciu – komparácia s inými porovnateľnými pracovnými výkonmi, s výkonom v predchádzajúcich obdobiach,
- c) stimulačnú (motivačnú) funkciu – oznamovanie zistených výsledkov jednotlivým zamestnancom a prerokovanie týchto výsledkov s nimi, pôsobí na bezprostredný výkon zamestnanca,
- d) korektívno-nápravnú (regulačnú) funkciu – hľadanie cesty na zlepšovanie pracovného výkonu zamestnanca a realizácia opatrení, ktoré tomu majú napomôcť.

Pre zamestnanca plní hodnotenie:

- a) poznávaciu funkciu – slúži ako podklad na korekciu vlastnej činnosti,
- b) sociálnu funkciu – výsledky hodnotenia vytvárajú určitý status, pracovnú pozíciu a zabezpečujú tak uspokojenie potreby sebarealizácie.

Priebeh a formy hodnotenia zamestnancov

Hodnotenie zamestnancov by malo byť pripravené včas a realizované tak, aby u zamestnancov nevyvolávalo odpor a obavy, mali by poznať účel a poslanie hodnotenia. V prípravnom období stanovujeme predmet hodnotenia, zásady, pravidlá, metódy a postupy hodnotenia, formulujeme kritériá výkonu a hodnotenia, informujeme zamestnanca o pripravovanom hodnotení, o výkone, ktorý sa od neho očakáva. Vo fáze získa-

vania podkladov a informácií zisťujeme relevantné informácie pozorovaním zamestnanca pri práci alebo skúmaním výsledkov jeho práce. Poslednou fázou je vyhodnocovanie získaných informácií, porovnanie s normami a očakávaniami výkonu. Uskutočňuje sa hodnotiaci rozhovor so zamestnancom o výsledkoch hodnotenia, o rozhodnutiach vyplývajúcich z hodnotenia a o možnostiach riešenia prípadných problémov.

V praxi sa používa vždy niekoľko rôznych typov hodnotenia. Prieběžné hodnotenie práce je najbežnejšou a najčastejšou podobou hodnotenia, keď vedúci zamestnanec oznamuje zamestnancom pripomienky k ich práci. Systematické hodnotenie sa uskutočňuje v ročných, polročných alebo štvrtročných intervaloch. Býva spojené s hodnotiacim rozhovorom a jeho výsledky sa zaznamenávajú. Neformálne hodnotenie je zamerané na prieběžné hodnotenie nadriadeným v priebehu výkonu práce (Slabeciusová 2014, s. 12). Má príležitostnú povahu a je podmienené situáciou v danom momente. Je súčasťou každodenného vzťahu medzi nadriadeným a podriadeným, súčasťou prieběžnej kontroly plnenia pracovných úloh a pracovného správania. Formálne hodnotenie je racionálne, periodické a vykonáva sa v pravidelných intervaloch (Slabeciusová 2014, s. 12). Jeho súčasťou je záznam, ktorý sa zaraďuje do osobného spisu zamestnanca. Typickými znakmi sú plánovitosť a systémovosť.

Nástroje a metódy hodnotenia učiteľov

Cieľom hodnotenia je skvalitniť a rozvíjať prácu učiteľov, aby sa dosahovali ciele školy. Hodnotenie by malo byť spojené so sebahodnotením a malo by motivovať učiteľov, aby hodnotili svoj výkon a snažili sa zlepšiť jeho kvalitu prostredníctvom ďalšieho vzdelávania. V školskej praxi sa využíva formálne i neformálne hodnotenie. Zdrojmi informácií, ktoré sa môžu pri hodnotení učiteľov využiť, sú predovšetkým hospitácie, vzdelávacie výsledky žiakov, ktorých učiteľ vyučuje, hodnotenie pedagogickej dokumentácie, názory žiakov, rodičov, učiteľov a sebahodnotenie učiteľa.

Najfrekvencovanejším nástrojom na hodnotenie práce učiteľa je v slovenskom školstve hospitácia. Priama hospitačná činnosť sa zameriava na kontrolu a oboznámenie sa so stavom a úrovňou výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľa. Hospitácia musí byť kvalifikovaná a premyslená činnosť s presne definovaným cieľom. Výsledkom hospitácie má byť analýza chýb a návrh riešenia na skvalitnenie edukácie v práci učiteľa.

Častým a frekvencovaným nástrojom či metódou hodnotenia učiteľov je individuálny rozhovor, prostredníctvom ktorého získavame potrebné informácie. Nevyhnutnou súčasťou takéhoto rozhovoru je aktívne počúvanie hodnoteného a dialogický charakter pri zdôvodňovaní zistených nedostatkov. Analýza príčin chýb vedie k formulácii opatrení, ktoré vedú k skvalitneniu práce hodnoteného. Riaditeľ alebo priamy nadriadený sa musí snažiť o vytvorenie pozitívnej atmosféry, vyhýbať sa haló efektu a subjektívnym predsudkom k hodnotenému. Chyby a nedostatky neposudzuje ako zlyhanie hodnoteného, ale ako výstupy v rámci hodnotenia, ktoré sa dajú korigovať a odstrániť.

Hodnotenie rodičmi žiakov sa uskutočňuje len zriedka, najčastejšie formou ankiet alebo dotazníkov. Problémom však je subjektívnosť a formálny prístup.

V súčasnosti sa rozširuje používanie sebahodnotenia učiteľov ako podkladov na hodnotenie. Problémom je subjektívnosť vlastného hodnotenia, podceňovanie, prípadne preceňovanie vlastnej osoby.

Vedenie školy by malo vytvárať aj vlastné formuláre na hodnotenie, vychádzajúc zo vzdelávacieho programu školy a stratégie školy. Vyplnený formulár by mal spolu so záznamami z hospitácií a záznamami výsledkov žiakov slúžiť ako jeden z podkladov na celkové komplexné hodnotenie pedagogických zamestnancov.

Kritériá hodnotenia pedagogických zamestnancov ZŠ na Ul. L. Novomeského v Trenčíne

Na základe analýzy výsledkov dotazníkového prieskumu a štúdia odbornej literatúry sme prišli k stanoveniu kritérií vnútorného systému hodnotenia pedagogických zamestnancov. Cieľom zavedenia nového systému hodnotenia pedagogických zamestnancov je nielen zvýšenie motivácie zamestnancov, ale aj poskytnutie spätnej väzby, plánovanie ďalšieho rozvoja, získavanie podkladov na odmeňovanie, posilnenie sebadôvery a zlepšenie vzájomných vzťahov.

Hodnotenie pedagogických zamestnancov zahŕňa všetky oblasti práce pedagóga. Stanovené kritériá umožňujú posúdiť učiteľovu prácu v rôznych oblastiach a podľa výsledkov sa potom zamerať na ich zlepšovanie alebo v opačnom prípade využiť kvalitné výsledky na rozvoj ostatných učiteľov školy. Hlavným zmyslom hodnotenia je uvedomiť si v jednotlivých oblastiach, aká úroveň výkonu práce pedagóga je v škole vnímaná ako žiaduca, a naopak, aká úroveň práce je celkom nevyhovujúca vzhľadom na realizáciu školského vzdelávacieho programu (Brož 2007, s. 92-104).

Medzi základné okruhy na hodnotenie pedagógov sme zaradili:

- I. Profesionálna úroveň
- II. Efektívne vedenie výchovno-vzdelávacieho procesu
- III. Vzťah k žiakom, vytváranie bezpečnej klímy
- IV. Podieľanie sa na živote školy, komunikácia s okolím
- V. Profesionálny rast a rozvoj

V každom zo základných okruhov na hodnotenie pedagógov sme použili štvorbodovú stupnicu. Hodnotiteľ priraduje body: 0 - nevyhovujúci (úplne nežiaduci stav), 1 - dobrý (prijateľný stav, dobrá úroveň práce), 2 - veľmi dobrý (žiaduci stav, veľmi dobrá úroveň práce), 3 - výborný (výborná úroveň práce učiteľa). Pri hodnotení úrovne výkonu vychádza učiteľ pri sebahodnotení aj jeho hodnotiteľ z kľúčových slovných vyjadrení v každom okruhu. Jednotlivé úrovne výkonu sú podrobne charakterizované v nasledujúcom texte.

Pri štúdiu rôznych zdrojov týkajúcich sa kritérií hodnotenia sme narazili aj na materiál od Broža. Kritériá hodnotenia pedagogických zamestnancov uvedené v spomínanom materiáli sme pre našu školu prevzali v plnom znení. (Brož 2007, vlastný preklad).

I. Profesionálna úroveň

Učiteľ má zodpovedajúce znalosti vo svojom predmete a v modernej psychológii a pedagogike. Pozná a chápe všetky časti školského vzdelávacieho programu. Učiteľ je skúsený odborník, používa efektívne metódy výučby, využíva svoje skúsenosti pri výučbe a príklady z praxe.

1. Odborné vedomosti

Nevyhovujúci - Pozná len základy vo svojom predmete,

robí mu problém odovzdať ucelené informácie žiakom. Prejavuje len čiastočnú znalosť niektorých pojmov a tém vo svojom odbore. Má nedostatočné znalosti z modernej pedagogiky a psychológie.

Dobry - Pozná svoj predmet a dokáže o ňom diskutovať. Má dostatočné znalosti o pojmoch a témach svojho odboru, ale nedokáže ich zrozumiteľne podať. Má dostatočné znalosti z modernej pedagogiky a psychológie.

Veľmi dobrý - Je fundovaný vo svojom predmete a dokáže o ňom kvalifikovane diskutovať. Má dostatočne ucelené znalosti o pojmoch a témach svojho odboru a vie ich vysvetliť, má dobré znalosti z modernej pedagogiky a psychológie.

Výborný - Je fundovaný vo svojom predmete a dokáže o ňom kvalifikovane diskutovať. Má komplexné znalosti o pojmoch a témach svojho odboru a vie ich zrozumiteľne vysvetliť a uviesť do praxe. Má veľmi dobré znalosti z modernej pedagogiky a psychológie, využíva ich vo svojej práci.

2. Súlad so ŠkVP

Nevyhovujúci - Pozná školský vzdelávací program len čiastočne, orientuje sa len v oblastiach týkajúcich sa svojho predmetu. ŠkVP nepoužíva, nezaujíma sa o iné oblasti, nevie ho prezentovať na verejnosti.

Dobry - Pozná takmer všetky časti ŠkVP, nedodríava časti, s ktorými nesúhlasí. Zriedka využíva ŠkVP pri príprave na vyučovanie, jeho účinnosť vyhodnocuje len náhodne. Nie je ochotný

Veľmi dobrý - Ťaží zo svojich skúseností a má vlastné efektívne vzdelávacie metódy. Zvažuje a hodnotí účinnosť svojich metód, podľa potreby ich upravuje a zdokonaľuje. Využíva dobré príklady z praxe, konzultuje s kolegami. Zo zlých skúseností okamžite vyvodzuje závery pre zmenu štýlu svojej práce.

Výborný - Využíva všetky svoje skúsenosti a používa skutočne efektívne metódy vzdelávania. Ťaží tiež zo skúseností, ktoré získava na základe pravidelnej výmeny poznatkov s kolegami. Systematicky sleduje a hodnotí efektívnosť svojich postupov a neustále ich zdokonaľuje. Pravidelne a efektívne používa dobré príklady z praxe. Chybám predchádza dôkladnou prípravou.

3. Pedagogické skúsenosti

Nevyhovujúci - Nedokáže alebo nedostatočne ťaží zo svojich skúseností a používa málo efektívne metódy pri vyučovaní. Svoje vzdelávacie postupy sleduje a vyhodnocuje len málokedy. Vyučuje stereotypne, náhodne, nedokáže využiť príklady z praxe. Zo zlých skúseností nevyvodzuje závery pre zmenu štýlu svojej práce.

Dobry - Snaží sa ťažiť zo svojich skúseností, občas používa efektívne metódy. Svoje vzdelávacie postupy sleduje a vyhodnocuje, podľa potreby upravuje. Len nepravidelne využíva dobré príklady z praxe. Uvedomuje si svoje chyby pri práci, ale nie je schopný ich odstrániť.

Veľmi dobrý - Ťaží zo svojich skúseností a má vlastné efektívne vzdelávacie metódy. Zvažuje a hodnotí účinnosť svojich metód, podľa potreby ich upravuje a zdokonaľuje. Využíva dobré príklady z praxe, konzultuje s kolegami. Zo zlých skúseností okamžite vyvodzuje závery pre zmenu štýlu svojej práce.

Výborný - Využíva všetky svoje skúsenosti a používa skutočne efektívne metódy vzdelávania. Ťaží tiež zo skúseností, ktoré získava na základe pravidelnej výmeny poznatkov s kolegami. Systematicky sleduje a hodnotí efektívnosť svojich postupov a neustále ich zdokonaľuje.

Pravidelne a efektívne používa dobré príklady z praxe. Chybám predchádza dôkladnou prípravou.

II. Efektívne vedenie výchovno-vzdelávacieho procesu

Učiteľ dokáže vytýčiť výchovné a vzdelávacie ciele, dobre plánuje výučbu, správne volí obsah učiva a dokáže usmerňovať správanie žiakov. Má skúsenosti s rôznymi metódami výučby a vie ich využiť pre individuálne potreby a zvláštnosti žiakov. Rešpektuje individuálne tempo žiaka a podporuje aktívnu spoluprácu medzi žiakmi. Zvyšuje motiváciu žiakov využívaním aktívneho spôsobu učenia. Rešpektuje dohodnuté pravidlá hodnotenia a klasifikácie.

1. Plánovanie vzdelávacieho procesu

Nevyhovujúci - Učiteľ pravidelne neurčuje ciele vzdelávania alebo ich zle definuje. Ciele nevychádzajú z požiadaviek ŠkVP. Obsah vzdelávania len čiastočne zahŕňa vedomosti, zručnosti a postupy dôležité pre efektívne učenie sa žiakov.

Dobry - Stanovuje ciele vzdelávania, ktoré väčšinou zodpovedajú potrebám žiakov a ŠkVP. Obsah učiva väčšinou zahŕňa vedomosti, zručnosti a postupy dôležité pre efektívne učenie sa žiakov.

Veľmi dobrý - Dobre stanovuje ciele vzdelávania, ktoré podporujú porozumenie preberaného učiva. Obsah učiva zahŕňa vedomosti, zručnosti a postupy dôležité pre efektívne učenie sa žiakov. Snaží sa vzájomne prepájať všetky prvky výučby.

Výborný - Konceptne plánuje výučbu, ciele sú jasne formulované a presne zodpovedajú potrebám žiakov a ŠkVP. Obsah učiva vychádza z vedomostí, zručností a postupov dôležitých pre efektívne učenie sa žiakov. Všetky prvky výučby sú vzájomne prepojené.

2. Vedenie vzdelávacieho procesu

Nevyhovujúci - Stráca pri vyučovaní veľa času bežnými úkonmi, neefektívne hospodári s časom. Pokyny udelené žiakom nie sú celkom jasné a jednoznačné. Nedokáže vždy usmerňovať správanie žiakov. Pri vyučovaní nie sú stanovené pravidlá na prácu žiakov.

Dobry - Zvláda bežné úkony a snaží sa efektívne využívať čas. Pokyny vydávané žiakom sú väčšinou jasné a jednoznačné. Väčšinou dokáže usmerňovať správanie všetkých žiakov. Pravidlá pri práci žiakov sú stanovené, ale nekontrolované.

Veľmi dobrý - Dobre zvláda bežné úkony a efektívne využíva čas. Pokyny vydávané žiakom sú jasné a jednoznačné. Dokáže usmerňovať správanie všetkých žiakov. Pravidlá pri práci žiakov sú stanovené a kontrolované.

Výborný - Výborne zvláda bežné úkony a veľmi efektívne využíva čas. Pokyny vydávané žiakom sú úplne jasné a jednoznačné. Dokáže dobre usmerňovať správanie všetkých žiakov. Pravidlá pri práci žiakov sú integrovanou súčasťou vyučovania.

3. Vedenie žiakov k aktívnemu prístupu k učniu

Nevyhovujúci - Nemá dostatočné pochopenie pre individuálny učebný štýl žiakov. Nedokáže im vhodným spôsobom prispôbiť vyučovanie, nie je vždy dôsledný, nevyžaduje od žiakov kvalitný výkon. Nedokáže prepojiť učivo s reálnym životom, nepoužíva vhodné nástroje na sledovanie pokroku žiakov.

Dobry - Snaží sa strieďať rôzne vzdelávacie stratégie, ktoré vyhovujú individuálnym potrebám žiakov. Pri vyučovaní sa snaží byť dôsledný a netoleruje nekvalitnú prácu a výkon žiakov. Snaží sa prepojiť učivo s reálnym

životom. Používa vhodné nástroje na sledovanie pokroku žiakov, ale neupravuje podľa toho vzdelávací proces. *Veľmi dobrý* - Sústavnne používa rôzne vzdelávacie stratégie, ktoré vyhovujú individuálnym potrebám žiakov. Pri vyučovaní je dôsledný a netoleruje nekvalitnú prácu a výkon žiakov. Prepája učivo s reálnym životom. Pravidelne používa vhodné nástroje na sledovanie pokroku žiakov a vie podľa toho upraviť vzdelávací proces.

Výborný - Veľmi úspešne používa rôzne vzdelávacie stratégie, ktoré vyhovujú individuálnym potrebám žiakov a rešpektujú ich rozdielne spôsoby učenia sa. Pri vyučovaní dôsledne dbá, aby všetci žiaci pracovali s maximálnym nasadením. Efektívne využíva sledovanie pokroku žiakov a podľa toho dokáže vhodne upraviť vzdelávanie.

4. Vedenie žiakov k vnútornej motivácii

Nevyhovujúci - Výučba často nemá jasný cieľ, zmysluplnosť a zaujímavosť. Spätná väzba nie je sústavná, niekedy nie je celkom presná alebo prichádza neskoro. Neumožňuje aktívnu spoluprácu medzi žiakmi, neposkytuje možnosť voľby zadávaných úloh, učebné materiály nepriťahujú dostatočnú pozornosť žiakov. Učiteľovi sa nedarí získať záujem žiakov o predmet.

Dobry - Výučba je väčšinou zmysluplná, aktívna a zaujímavá. Spätná väzba je sústavná a presná. Učiteľ sa snaží podporovať spoluprácu medzi žiakmi a občas poskytuje možnosť voľby zadávaných úloh. Žiaci prejavujú čiastočný záujem o výučbu a zadávané úlohy. Iba časť žiakov má záujem o predmet.

Veľmi dobrý - Výučba je zmysluplná, aktívna a zaujímavá, vyhovuje väčšine žiakov. Spätná väzba je sústavná, presná a včasná. Učiteľ podporuje aktívnu spoluprácu medzi žiakmi, poskytuje možnosť voľby zadávaných úloh. Učebné materiály sú zaujímavé. Väčšina žiakov má záujem o predmet.

Výborný - Výučba je zmysluplná, aktívna a zaujímavá, vyhovuje potrebám všetkých žiakov, je prirodzenou súčasťou ich života. Spätná väzba je sústavná, presná a včasná. Učiteľ cielene podporuje aktívnu spoluprácu medzi žiakmi, sústavnne poskytuje možnosť voľby zadávaných úloh. Učebné materiály sú zaujímavé. Žiaci majú veľký záujem o predmet.

5. Dodržiavanie pravidiel hodnotenia žiakov

Nevyhovujúci - Nedodržiava pravidlá na hodnotenie a klasifikáciu žiakov uvedené v ŠkVP, dostatočne ich nepozná. Nemá stanovené hodnotiace kritériá vychádzajúce z cieľov výučby. Neoboznamuje žiakov s hodnotiacimi kritériami. Používa obmedzené spôsoby hodnotenia.

Dobry - Je oboznámený s pravidlami na hodnotenie a klasifikáciu žiakov uvedených v ŠkVP, občas ich nedodržiava. Hodnotiace kritériá sú vytvorené len čiastočne, učiteľ s nimi oboznamuje žiakov len nepravidelne. Používa viac spôsobov hodnotenia žiakov.

Veľmi dobrý - Dodržiava pravidlá na hodnotenie a klasifikáciu žiakov uvedených v ŠkVP. Hodnotiace kritériá sú vytvorené k väčšine vzdelávacích cieľov. Učiteľ s kritériami dostatočne oboznamuje žiakov. Používa viacero efektívnych spôsobov hodnotenia žiakov.

Výborný - V plnom rozsahu dodržiava pravidlá na hodnotenie a klasifikáciu žiakov uvedených v ŠkVP. Používané hodnotiace kritériá sú vytvorené ku všetkým vzdelávacím cieľom a sú s nimi prepojené. Učiteľ sústavnne oboznamuje žiakov s hodnotiacimi kritériami. Používa len efektívne spôsoby hodnotenia žiakov.

III. Vzťah k žiakom, vytváranie bezpečnej klímy

Učiteľ pozná individualitu jednotlivých žiakov a prispôbuje prostredie tak, aby vyhovel rozdielnym povahám, postojom a učebným štýlom všetkých žiakov. Vytvára bezpečné prostredie súdržnosti, vzájomnej úcty a dôvery. Vede žiakov k dodržiavaniu stanovených pravidiel spolužitia v triede.

1. Poznanie žiakov

Nevyhovujúci - Učiteľ nemá ani základné informácie o intelektuálnom potenciáli svojich žiakov a ich študijných výsledkoch. Nepozná dostatočne ich rodinné a sociálne zázemie. Nedokáže prostredie prispôbiť tak, aby vyhovel rozdielnym povahám, postojom a učebným štýlom všetkých žiakov.

Dobry - Učiteľ má základné informácie o intelektuálnom potenciáli svojich žiakov a ich študijných výsledkoch. Čiastočne pozná ich rodinné a sociálne zázemie. Snaží sa prostredie prispôbiť tak, aby vyhovel rozdielnym povahám, postojom a učebným štýlom všetkých žiakov.

Veľmi dobrý - Učiteľ má prehľad o intelektuálnom potenciáli svojich žiakov a komplexných študijných výsledkoch. Dobre pozná ich rodinné a sociálne zázemie. Vníma a rešpektuje ich rozdielne predpoklady a nadanie. Vytvára prostredie, ktoré vyhovuje rozdielnym povahám, postojom a učebným štýlom všetkých žiakov.

Výborný - Učiteľ využíva komplexné znalosti o svojich žiakoch na presné zameranie vzdelávania. Dobre vníma a rešpektuje ich rozdielne predpoklady a nadanie. Dokáže vyhovieť ich potrebám vďaka znalosti ich individuálnych učebných štýlov, rodinného a sociálneho zázemia.

2. Vytváranie spolupracujúceho tímu v triede

Nevyhovujúci - Učiteľ nepozera na kolektív triedy ako na spolupracujúci tím. Vníma ho len ako súbor jednotlivcov, ktorí majú iba rovnakú úlohu. Nevytvára v triede prostredie súdržnosti, vzájomnej úcty a dôvery.

Dobry - Učiteľ sa snaží vytvárať v triede spolupracujúci tím. Snaží sa viesť žiakov k spolupráci pri spoločnom riešení zadaných úloh. Vede žiakov k vzájomnému počúvaniu sa.

Veľmi dobrý - Učiteľ nazerá na spoločenstvo žiakov ako na spolupracujúci tím, chápe jeho pozitívny vplyv na rozvoj každého jedinca. Snaží sa vytvárať prostredie súdržnosti, vzájomnej úcty a dôvery medzi členmi skupiny, ktorí sa dokážu vzájomne počúvať. Vede žiakov k vyjasneniu pravidiel a postupov pri spolupráci, k spoločnému riešeniu zadaných úloh.

Výborný - Učiteľ nazerá na spoločenstvo žiakov ako na spolupracujúci tím, chápe jeho pozitívny vplyv na rozvoj každého jedinca. Vytvára prostredie súdržnosti, vzájomnej úcty a dôvery medzi členmi skupiny, ktorí sa dokážu vzájomne počúvať, mať vyjasnené pravidlá a postupy pri spolupráci a dokážu spoločne riešiť zadané úlohy.

IV. Podieľanie sa na živote školy, komunikácia s okolím

Učiteľ je aktívnym členom školského spoločenstva, zaujíma sa o život školy a aktívne sa doň zapája. Svojím prístupom podporuje a vytvára profesionálne učebné prostredie založené na vzájomnom rešpekte. Pri realizácii ŠkVP spolupracuje a efektívne komunikuje s vedením školy, s kolegami, s ostatnými zamestnancami školy a s rodičmi žiakov. Podieľa sa na mimovyučovacích a mimoškolských aktivitách. Dokáže kvalifikovane reprezentovať školu na verejnosti.

1. Zapojenie do aktivít v škole

Nevyhovujúci - Učiteľ kritizuje vzdelávaciu filozofiu školy, nie je ochotný pôsobiť v súlade s poslaním školy. Takmer sa nezapája do života školy, neangažuje sa, nepodieľa sa na príprave spoločných akcií a projektov. Minimálne sa zúčastňuje mimoškolských akcií, odmieta viesť záujmové krúžky.

Dobry - Učiteľ dokáže prezentovať vzdelávaciu filozofiu školy, snaží sa pôsobiť v súlade s poslaním školy. Občas sa zapája do života školy, nepravidelne sa podieľa na príprave spoločných akcií a projektov. Priebežne sa zúčastňuje mimoškolských akcií, nechotne vedie záujmové krúžky.

Veľmi dobrý - Učiteľ pozitívne prezentuje vzdelávaciu filozofiu školy, pôsobí v súlade s poslaním školy. Zapája sa do života školy, podľa svojich možností sa aktívne podieľa na príprave spoločných akcií a projektov. Spoluorganizuje mimoškolské akcie. Je ochotný viesť záujmové krúžky.

Výborný - Učiteľ aktívne prezentuje vzdelávaciu filozofiu školy na verejnosti. Aktívne sa podieľa na živote školy, pravidelne a často pripravuje spoločné akcie a projekty. Spoluorganizuje a aktívne sa zúčastňuje mimoškolských akcií. Vedie záujmové krúžky.

2. Spolupráca

Nevyhovujúci - Učiteľ nechotne spolupracuje s kolegami a vedením školy, neposkytuje im dostatočnú podporu. Je pasívny na poradách, nezapája sa do spoločnej práce. Nedelí sa s ostatnými o svoje znalosti a skúsenosti, len zriedka využíva skúsenosti svojich kolegov. Nerešpektuje v plnom rozsahu prijaté rozhodnutia.

Dobry - Učiteľ sa snaží spolupracovať s kolegami a vedením školy. Minimálne sa zapája do spoločných akcií. Dokáže sa podeliť s ostatnými o svoje znalosti a skúsenosti, využíva skúsenosti svojich kolegov. Väčšinou rešpektuje prijaté rozhodnutia.

Veľmi dobrý - Učiteľ efektívne spolupracuje s kolegami a vedením školy. Aktívne sa zúčastňuje porád a je iniciátorom spoločných projektov. Delí sa s ostatnými o svoje znalosti a skúsenosti, pravidelne využíva skúsenosti svojich kolegov. Rešpektuje prijaté rozhodnutia.

Výborný - Učiteľ ochotne a efektívne spolupracuje so všetkými kolegami a vedením školy. Aktívne sa zúčastňuje porád, je jedným z hlavných organizátorov spoločných projektov. Ochotne sa delí s ostatnými o svoje znalosti a skúsenosti, pravidelne využíva skúsenosti svojich kolegov. Plne rešpektuje prijaté rozhodnutia.

3. Efektívna komunikácia

Nevyhovujúci - Učiteľ občas nevhodným spôsobom alebo neefektívne komunikuje s kolegami, prípadne s vedením školy. Nedokáže vhodným spôsobom komunikovať s rodičmi žiakov. Nedokáže vždy rešpektovať dôvernú informáciu, ktoré získal.

Dobry - Učiteľ sa snaží vhodným spôsobom komunikovať so všetkými kolegami a s vedením školy. Dokáže zodpovedajúcim spôsobom komunikovať s rodičmi žiakov, je pre nich partnerom pri vzdelávaní a výchove ich detí. Dokáže rešpektovať dôvernú získaných informácií.

Veľmi dobrý - Učiteľ vhodným spôsobom a efektívne komunikuje so všetkými kolegami a s vedením školy. Dokáže vhodne a primerane komunikovať s rodičmi žiakov. Rodičia ho vnímajú ako užitočného partnera pre vzdelávanie a výchovu svojich detí. Rešpektuje dôvernú získaných informácií.

Výborný - Učiteľ vhodne a efektívne komunikuje so všetkými kolegami a s vedením školy. Komunikácia s rodičmi je založená na partnerských vzťahoch, je vždy ústretová a efektívna. Snaží sa ich čo najviac informovať a často prichádza s návrhmi podporujúcimi kvalitné vzdelávanie a výchovu ich detí.

V. Profesionálny rast a rozvoj

Učiteľ pracuje na svojom profesionálnom rozvoji, sebazvedelávaní a zdokonaľovaní, zapája sa do ďalšieho vzdelávania a tým motivuje ostatných. Svoje znalosti zo vzdelávania odovzdáva svojim kolegom. Zostáva aktívnym a produktívnym členom pedagogického zboru školy.

1. Odborný profesijný rozvoj

Nevyhovujúci - Učiteľ nesleduje a nepozná základné nové poznatky v odbore, ani odborné publikácie. Nezúčastňuje sa školení a seminárov. Nemá jasnú predstavu o využiteľnosti a hodnote učiva pre žiakov, ťažko rozlišuje, čo je pre výučbu žiakov zmysluplné.

Dobry - Učiteľ náhodne sleduje výskum a odborné publikácie vo svojom odbore, snaží sa zúčastňovať ďalšieho vzdelávania. Snaží sa pokračovať v sebazvedelávaní. Vie zhodnotiť učivo z hľadiska jeho využiteľnosti a väčšinou dokáže začleniť do výučby to, čo je podstatné a zmysluplné.

Veľmi dobrý - Učiteľ sleduje výskum a odborné publikácie v odbore. Dokáže rozpoznať svoje vzdelávacie potreby a pravidelne sa zúčastňuje školení a seminárov. Nové znalosti začleňuje do výučby. Vie zhodnotiť učivo z hľadiska jeho využiteľnosti a hodnoty pre žiakov. Dobre začleňuje do výučby to, čo je podstatné a zmysluplné pre rozvoj kľúčových kompetencií žiakov.

Výborný - Učiteľ informuje o výskume a odborných publikáciách v odbore. Systematicky sa zúčastňuje školení a seminárov, svojím záujmom motivuje ostatných. Vhodne a odborne začleňuje do výučby to, čo je podstatné a zmysluplné pre rozvoj kľúčových kompetencií žiakov.

2. Aktivita a produktivita

Nevyhovujúci - Učiteľ nevyužíva možnosti byť aktívnym a produktívnym. Nie je ochotný prispieť k napĺňaniu cieľov školy, nemá záujem rozvíjať sa ako člen školského spoločenstva. Pracuje stereotypne, bez tvorivosti a nadšenia.

Dobry - Učiteľ je schopný byť aktívnym a produktívnym. Snaží sa prispievať k napĺňaniu cieľov školy a rozvíjať sa ako člen školského spoločenstva. Občas vie byť tvorivý.

Veľmi dobrý - Učiteľ je dlhodobo aktívny a produktívny. Využíva všetky možnosti ako prispieť k napĺňaniu cieľov školy a kvalitnej realizácii ŠkVP. Ochotne sa zapája do aktivít školy. Vie sa nadchnúť pre prácu a snaží sa byť tvorivý.

Výborný - Učiteľ je kolegami uznávaný pre svoj aktívny a produktívny štýl práce. Aktívne vyhľadáva možnosti ako prispieť k napĺňaniu cieľov školy a skvalitňovaniu ŠkVP. Pozitívne ovplyvňuje kvalitu výchovy a vzdelávania. Pracuje s nadšením a veľkou tvorivosťou.

Hodnotiaci hárok ako podklad na hodnotiaci rozhovor

Pri príprave celkového hodnotenia učiteľa vedenie školy vychádza z hospitačných záznamov, pozorovania, priebežného neformálneho hodnotenia, autoevalvačného dotazníka učiteľa. Pred vykonaním hodnotiaceho

rozhovoru dá vedúci zamestnanec v dostatočnom predstihu k dispozícii hodnotenému učiteľovi hodnotiaci hárok, do ktorého učiteľ v rámci sebahodnotenia zapíše do každej oblasti a ku každému kritériu body podľa hodnotiacej stupnice. Vychádza pritom z vyššie uvedeného textu. Následne vedúci zamestnanec zapíše do hodnotiaceho háрку svoje hodnotenie a v priebehu hodnotiaceho rozhovoru dopíše do háрку aj celkové hodnotenie. Hodnotiaci hárok sa stáva súčasťou osobného spisu zamestnanca spolu so záznamom o celkovom hodnotení zamestnanca.

Hodnotiaci rozhovor

Hodnotiaci rozhovor pokladáme za základnú metódu alebo nástroj hodnotenia pedagogických zamestnancov. Uskutočňuje sa jedenkrát ročne v prítomnosti priameho nadriadeného (zástupcu) a riaditeľa školy s každým zamestnancom. Hodnotiaci rozhovor je oficiálne, formálne stretnutie a musí mať teda určitú obsahovú štruktúru a časový plán. Jeho dĺžka by sa mala pohybovať od 45 do 60 minút. Odporúčame, aby sa hodnotiaci rozhovor skladal z nasledovných fáz:

1. *Príprava podmienok* – úlohou hodnotiteľa je zaistiť nerušené pokojné prostredie na vedenie hodnotiaceho rozhovoru. Ak je to technicky možné, mali by byť presmerované telefonické hovory a vylúčené vyrušovanie návštevami.

2. *Úvodná fáza*, v ktorej hodnotiteľ privíta hodnoteného a v krátkosti mu povie, ako bude prebiehať rozhovor a čo sa bude od neho očakávať. Pri príchode hodnoteného by ho mal hodnotiteľ privítať podaním ruky. Privítanie by malo byť samozrejme zdvorilé a pokiaľ možno priateľské. Odporúčame, aby hodnotiteľ vyjadril spokojnosť nad tým, že majú príležitosť si pokojne pohovoriť o práci, o tom, čo sa odohralo v minulom období a tiež o ďalšej spolupráci. Po úvode by mal hodnotiteľ pristúpiť k pripomenutiu účelu ich stretnutia. Tu navrhujeme, aby hodnotiteľ zdôraznil, že zmyslom nie je jednostranné skritizovanie práce hodnoteného zamestnanca, ale obojstranné zhodnotenie podmienok a výsledkov práce a spoločné hľadanie možností jej ďalšieho zlepšovania.

3. *Fáza sebahodnotenia*, v ktorej hodnotiteľ poskytne hodnotenému priestor na zhodnotenie jeho vlastnej výkonnosti. V tejto fáze by hodnotiteľ nemal príliš zasahovať do rozhovoru, mal by ho nechať sa „vyrozprávať“. Mal by však dať najavo, že počúva a robí si poznámky. Môže sa stať, že aj napriek tomu, že sa hodnotený pripraví na hodnotenie (pomocou autoevalvačného dotazníka), dialóg o výkone viazne a je potrebné, aby iniciatívu prevzal hodnotiteľ. Hodnotiteľ by mal v takom prípade klásť otázky zamerané na to, čo sa hodnotenému podarilo či naopak nepodarilo. Odporúčame, aby hodnotiteľ zatiaľ vyjadrenia hodnoteného nekomentoval, ale v prípade, že s výrokmi hodnoteného súhlasí, dával to najavo stručnými súhlasnými poznámkami a prikyvovaním. Ak s nimi nesúhlasí, mal by hodnotiteľ reagovať otázkami, ktoré by hodnoteného mali priviesť k oprave svojho tvrdenia.

4. *Fáza hodnotenia výkonu zo strany hodnotiteľa*, ktorý by mal začať túto fázu zdôraznením úspechu, dobrých výsledkov a predností zamestnanca. Hodnotený tak nadobudne dojem, že hodnotenie bude zo strany hodnotiteľa spravodlivé, pretože neprehliada, čo sa mu podarilo a v čom je dobrý. Až potom odporúčame

prejsť k hodnoteniu negatívnych skutočností. Tu si musí hodnotiteľ dávať pozor, aby jeho kritika nevyznievala osobne či zaujato. Každá výčitka musí byť podložená konkrétnymi faktami, povedaná pokojne, bez emócií či útočných gest.

5. *Fáza rozboru príčin a návrhov opatrení* – v tejto fáze rozhovoru by sa mal hodnotiteľ pýtať na názor hodnoteného, čo si myslí, čo je príčinou prípadných neuspokojivých výsledkov. Cieľom je, aby hodnotený sám odhalil tieto príčiny. Aj návrhy opatrení na zlepšenie výkonu by sa mal pokúsiť sformulovať v prvom rade hodnotený zamestnanec, lebo ľudia prirodzene cítia väčšiu zodpovednosť za tie úlohy, na stanovení ktorých sa podieľali.

6. *Fáza dohody o budúcich cieľoch*, v rámci ktorej by mali hodnotiteľ a zamestnanec dôjsť k výberu najvhodnejších opatrení a odsúhlaseniu cieľov (úloh), ktoré treba dosiahnuť v ďalšom období.

7. *Záverečná fáza*, v ktorej by mal hodnotiteľ vyzvať hodnoteného, aby zhrnul výsledky ich stretnutia. Tak si môže overiť, či má zamestnanec reálnu predstavu o súčasnom stave a či si uvedomuje, čo by mal urobiť a ako to dosiahnuť. Hodnotiteľ potom môže sám zrekapitulovať, k čomu spoločným rozhovorom došli a na čom sa dohodli. Pred samotným odchodom hodnoteného je vhodné, aby hodnotiteľ zamestnanca povzbudil a vyslovil dôveru v jeho schopnosť dosiahnuť stanovené úlohy. Navrhujeme použiť vety typu: „Som presvedčený, že na to máš.“ alebo „Ak to urobíš, tak ako sme sa dohodli, tak budeš určite úspešný.“

Veľký význam má voľba štýlu rozhovoru. V praxi sa môžeme stretnúť s tromi základnými typmi rozhovoru:

- *informatívny rozhovor*, v ktorom výrazne dominuje hodnotiteľ, ktorý hodnoteného iba informuje a neposkytuje mu priestor na vyjadrenie;
- *rozhovor typu informovanie – počúvanie* – zapája hodnoteného do diskusie o tom, čo by sa malo urobiť na zlepšenie výkonu;
- *participatívny rozhovor*, v ktorom sa hodnotiteľ i hodnotený aktívne podieľajú na rozhovore ako rovnoprávni a vzájomne sa počúvajúci partneri, ktorí spoločne hľadajú riešenie. Tento typ rozhovoru zapája zamestnanca do premýšľania o možnostiach zlepšenia výkonu a riešenia mu nie sú nariaďované. Predstavuje najvhodnejší štýl rozhovoru.

Hodnotiteľ by mal byť pri rozhovore konkrétny, mal by uvádzať fakty o výkone a nemal by byť osobný. Teda namiesto vety „Pracujete pomalšie ako ostatní.“ by mal hodnotiteľ radšej povedať „Táto práca by mala byť urobená za jednu hodinu“. Nemal by však okolkovať a mal by jasne hodnotenému povedať, čo robí dobre a čo zle. Mal by povzbudzovať zamestnanca k tomu, aby sa vyjadril a aby o veciach premýšľal. Je tiež potrebné, aby mal hodnotiteľ schopnosť počúvať. Dôležité je vytvoriť príjemnú atmosféru, aby sa hodnotený necítil ako pred súdom a tiež zabezpečiť, aby neboli partneri v dialógu vyrušovaní nejakými vonkajšími vplyvmi. Hodnotiteľ by mal opatrne narábať s kritikou. Prvou podmienkou je, aby obe strany jasne definovali podstatu kritizovanej záležitosti, aby hodnotiteľ nebral na zodpovednosť zamestnanca za chybu iného. Kritika v žiadnom prípade neznamená monológ hodnotiteľa bez možnosti zamestnanca zaujať stanovisko – ak má, prirodzene,

zamestnanec záujem vyjadriť sa k danému problému. Pri kritike sa odporúča využiť tzv. metódu sendviča, ktorej podstatou je kombinácia pochvaly a kritiky. Ide o obalenie kritizovanej záležitosti pochvalou alebo vyzdvihnutím kladných stránok zamestnanca (čiže sendvičom). Z hľadiska technik kladenia otázok je vhodnejšie v hodnotiacom rozhovore používať otvorené otázky. Tie vytvoria priestor pre hodnoteného, prinúti ho rozprávať a zamýšľať sa nad problémami.

Hodnotiaci rozhovor vždy vychádza z cieľa zlepšiť pracovný výkon zamestnanca, s cieľom pomôcť jeho osobnému rozvoju a ďalšiemu profesijnému a osobnému zdokonaľovaniu. Preto by sa takýto dialóg mal odohrávať v priateľskej atmosfére, a to aj vtedy, keď nie sme o pozitívnych pracovných výsledkoch hodnoteného presvedčení alebo máme dokonca plné právo o nich pochybovať. Zmyslom tohto rozhovoru je zamestnancovi predovšetkým pomáhať. Až keď vyčerpáme tieto možnosti, sú na mieste iné, menej populárne organizačné postupy (napr. vytýkanie, sankcie a pod.)

Hodnotiaci rozhovor, najmä ak nie je dobre pripravený, sa môže stať nepríjemným zážitkom tak pre hodnoteného, ako aj pre hodnotiteľa. Môže sa to stať v prípade, keď má hodnotený lepšie vyjadrovacie a argumentačné schopnosti ako hodnotiteľ. Hovoriť o nepríjemných veciach hodnotenému môže byť pre hodnotiteľa problém. Okrem toho si hodnotiteľia môžu uvedomovať, že výsledky hodnotenia nie sú vždy úplne objektívne. Preto sa hodnotitelia často obávajú rozhovoru viac ako hodnotení.

Záver

V modernej škole sa hodnotenie pracovného výkonu zamestnancov považuje za dôležité východisko na zdokonalenie jej chodu. Na základe bilancovania reálneho pracovného potenciálu, s ktorým ZŠ na Ul. L. Novomeského v Trenčíne disponuje a tiež požadovaného potenciálu z hľadiska prijatých cieľov, možno rozvíjať nielen zamestnancov, ale aj celý systém riadenia ľudských zdrojov, čo by sa malo nakoniec prejavovať vo zvyšovaní efektívnosti školy.

Na hodnotenie výkonov by sa mal v škole prijať efektívny, spoľahlivý a všeobecne akceptovateľný systém hodnotenia. Formálne hodnotenie pracovného výkonu je potrebné chápať ako proces, v ktorom hodnotíme výkon a súčasne aj žiaduce kompetencie a pracovné správanie zamestnancov.

Hodnotenie výkonu zamestnanca by sa malo stať dôležitým nástrojom narušania výkonovej priemernosti pedagogických zamestnancov a zároveň nástrojom diferenciácie medzi vysokým výkonom, štandardným výkonom a podpriemerným výkonom. V dôsledku toho je potrebné naviazať systém hodnotenia na odmeňovanie.

Každý riaditeľ sa snaží mať školu úspešnú. Ľudské zdroje patria medzi hlavné a rozhodujúce oblasti podmieňujúce úspešnosť školy. Ciele školy môžu najlepšie splniť zamestnanci, ktorí dosahujú najlepšie pracovné výkony. Výsledky hodnotenia zamestnancov sú preto dôležitým podkladom pre vedenie školy. Hodnotenie práce zamestnancov umožňuje každému jednotlivcovi poskytnúť spätnú väzbu k jeho výkonu a každý zamestnanec by mal takú spätnú väzbu dostávať.

Výťah spracoval Vladimír Figel

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HRNČÁR, M., 2017. *Hodnotenie pedagogických zamestnancov v ZŠ na Ul. L. Novomeského v Trenčíne: záverečná práca funkčného vzdelávania*. Trenčín: DP MPC.
- BROŽ, Z., 2007. Hodnocení pedagogických pracovníků – systém kritérií pro hodnocení výkonu učitele. In: *Sborník příspěvků z Metodického portálu*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-16-8. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1368/hodnoceni-pedagogickych-pracovniku.html>
- HORVÁTHOVÁ, K., 2011. Kontrola a hodnotenie pedagogických zamestnancov školy pri implementácii školského vzdelávacieho programu. In: *PEDAGOGIKA.SK*. Roč. 2, č. 3, s. 189-201.
- KOUBEK, J., 1997. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management press. ISBN 80-7261-168-3
- SLABECIUSOVÁ, K., 2014. *Kritéria hodnotenia pedagogických zamestnancov*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-873-7. Dostupné z: <https://mpc-edu.sk/kriteriá-hodnotenia-pedagogickych-zamestnancov>

Summary: *Employee evaluation is an integral part of school self-evaluation, staffing conditions and the effectiveness of education. Each school should have an effective, reliable and in its conditions accepted system of employee evaluation associated with the remuneration and professional development of employees. One of the main and crucial areas of a successful school, which every principal strives for is, above all, human resources, which contribute to the achievement of the school's goals. The aim of the article is to present the evaluation criteria which are used in the evaluation of pedagogical staff of the Primary School on L. Novomeského Street in Trenčín.*

ROZVÍJANIE KREATIVITY ŽIAKOV A ŠTUDENTOV DIGITÁLNYMI TECHNOLOGIAMI VÝROBY V SÚČASNEJ ÉRE I 4.0 (OD ZÁKLADNEJ ŠKOLY PO VYSOKÚ ŠKOLU A CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE)

Eva Kalužáková Centrum vedecko-technických informácií SR, Bratislava
Jozef Vaško, Centrum vedecko-technických informácií SR, Bratislava

Anotácia: *Ako je možné hravým a tvorivým spôsobom vyvolať nadšenie, úžas a záujem o programovanie, modelovanie, vytváranie si robotických hračiek a zhmotňovanie svojich snov? Ako motivovať mladých ľudí a najmä dievčatá k záujmu o informatiku, robotiku a digitálne technológie výroby? V príspevku predstavíme skúsenosti z workshopov, ktoré sme pripravili formou neformálneho vzdelávania pre žiakov základných a stredných škôl a z nového voliteľného predmetu Digitálne technológie výroby, ktorý bol inšpirovaný skúsenosťami MIT Boston. Ide o autentické poznávanie nadobúdané cez vlastnú skúsenosť.*

Kľúčové slová: *Micro:bit, Tinkercad, 3D tlač, digitálne technológie výroby.*

Na našich workshopoch v rámci projektov IT Akadémia (Pozn.1) a RoboCoop (Pozn.2) sa pýtame žiakov, študentov a aj dospelých, ako si predstavujú svo-

je uplatnenie v pracovnom procese o 5 – 10 rokov, čo vedia o súčasnej štvrtej priemyselnej revolúcii, či si uvedomujú jej vplyv na možnosti uplatnenia sa po

skončení školy. Tieto otázky sme kládli aj učiteľom a riaditeľom základných a stredných škôl počas úvodných stretnutí pri zapojení sa do projektu IT Akadémia ako jeden z dôvodov naliehajúcej potreby nových IKT vedomostí a zručností.

Pre priblíženie porovnáваме prvú priemyselnú revolúciu s tou súčasnou, štvrtou. Prvá priemyselná revolúcia v 19. storočí znamenala náhradu časti ľudskej práce strojmi. Tá súčasná revolúcia sa nazýva skrátene ako Priemysel 4.0. (Industry 4.0, I 4.0) a nadväzuje na digitálnu revolúciu. Prináša nové spôsoby využívania technológií, napríklad, digitálnych technológií výroby (napr. 3D tlač), nanotechnológií, umelej inteligencie, internetu vecí, Koncept Industry 4.0 vychádza z dokumentu, ktorý bol predstavený na veľtrhu v Hannoveri v roku 2013. Základná vízia tzv. štvrtej priemyselnej revolúcie sa objavila už v roku 2011.

V médiách sa objavujú rôzne odhady o tom, aké percento súčasných pracovných miest by mohlo zaniknúť alebo sa radikálne zmeniť kvôli novým technológiám v najbližších desiatich až dvadsiatich rokoch, ale aj o tom aké percento nášho obyvateľstva má dostatočné digitálne kompetencie pre nastávajúce obdobie. Ľudia na Slovensku len veľmi málo tušia, ako sa aktuálne mení demografia trhu práce, pribúdajú zamestnania, ktoré si vyžadujú síce menej fyzickej práce, ale o to viac digitálnych či kognitívnych zručností. Stretávame sa aj s prístupom, že veď sa nič nedeje a na Priemysel 4.0 nie je potrebné sa špeciálne pripraviť. Na to nám dáva odpoveď aj vyjadrenie Pavla Šajgalíka, predsedu Slovenskej akadémie vied: *„Rozvoj v oblasti informačných technológií v súčasnosti je bezpochyby revolúciou minimálne obdobného rozsahu, ak nie väčšou ako prvá priemyselná revolúcia. „Umelá inteligencia“, ak chceme použiť tento pojem, je už tu. Nemá zmysel rozbíjať stroje, navyše je to v tomto prípade (a to je zásadný rozdiel medzi vtedajšou a súčasnou technologickou revolúciou) nemožné.“*

Skúsenosti z workshopov na školách v rámci národného projektu IT Akadémia – vzdelávanie pre 21. storočie, ako aj z tvorivej dielne CVTI SR – Fablab hovoria, že žiaci ani študenti si doteraz neuvedomili nové požiadavky pracovného trhu.

Ako pre/na digitálnych domorodcov?

Na workshopoch musíme rešpektovať aj vlastnosti súčasnej generácie. Ich pomenovanie „Digitálni domorodci“ vyjadruje, že sa vedia naučiť oveľa rýchlejšie akékoľvek technologické aspekty našej doby, ale sú menej trpezliví a vraj vďaka tomu často nachádzajú kreatívnejšie spôsoby riešenia problémov. To im umožňuje rýchlejšie sa prispôbiť prebiehajúcim zmenám. Ako im ponúknuť niečo, čo ich zaujme - chytiť za srdce... nenápadne, hravým a tvorivým spôsobom ich privedie k digitálnym technológiám?

Naším vzorom toho, čo je to, čo študenta chytí za srdce, je skúsenosť z MIT Boston, kde sa katedra technológií a katedra sociológie rozhodli naučiť študentov používať digitálne technológie výroby, ale zároveň sa rozhodli nepovedať im čo s nimi majú vyrobiť. Prihlásilo sa veľa študentov a na otázku: *„Prečo sa prihlásili“* odpoveď bola: *„Celý život som chcel robiť*

to, čo chcem Ja. A teraz môžem.“ Našou snahou na workshopoch je ukázať žiakom už od prvého stupňa základných škôl až po vysokoškolákov digitálne technológie výroby, ktorými si môžu zhmotňovať svoje sny, predstavy, projekty. Vychádzame zo skúseností amerických kolegov, ktorí nám aj prakticky ukázali zapojenie detí a mládeže do tohto procesu pri návšteve Bostonu v roku 2015.

Architektúra súvislostí digitálnych technológií

Na workshopy nosíme 3D tlačiareň, ktorá počas celého času stráveného so žiakmi tlačí darčeky, ktoré im rozdáваме za zapájanie sa do diskusie a za zvládnutie úloh v blokovom programovaní. Predstavíme 2D a 3D modelovanie na voľne dostupných softvéroch a skenovanie metódou fotogrametrie. Vysvetlíme princíp konštrukcie tlačiarne, ceny a zloženie filamentov – materiálov pre 3D tlač. Upozorníme aj na najčastejšie sa vyskytujúce chyby, ktoré sa pri 3D tlači môžu vyskytnúť. Ukážeme, ako je možné ten istý model spracovať aj inými technológiami digitálnej výroby, ako sú laserový vyrezávač alebo CNC fréza. Vysvetlíme princípy práce týchto strojov. Každý model, na ktorom vysvetľujeme nové poznatky, necháme kolovať v triede, aby si ho mali možnosť dostatočne prehliadať všetci žiaci (aj učiteľky). Všetky prinesené ukážky si žiaci môžu chytiť do ruky a skúmať ich vlastnosti. Necháme im prehliadať si aj ukážky prác žiakov z digitálneho vyšívacieho stroja, vinylového vyrezávača a poskladané robotíky (robotíka OTTO-a a robotického kraba, ktorého si deti s nami vytvárali na bezplatnom tábore a to už od veku 10 rokov).

Predstavíme tvorbu virtuálnej a rozšírenej reality praktickou krátkou ukážkou vytvárania reklamy na „Fofolu“ a ukážkou z tvorby prvej slovenskej 3D rozprávky Zázračný nos.

V minulosti žiaci chodili na exkurzie do závodov, kde mali možnosť vidieť – zažiť výrobné technológie. V súčasnosti je možnosť ísť na exkurziu do moderného závodu minimálna. Ak na workshope nemôžeme priamo predviesť digitálne technológie výroby laserového vyrezávača, alebo CNC frézy, vieme ukázať a dať žiakom ohmatať výsledné produkty a priblížiť im ako pracujú stroje, na ktorých boli vyrobené. Na vzbudenie záujmu o štúdium technických odborov a ich rozhodovanie sa o ich budúcom povolání sú tieto informácie veľmi podstatné. Zručnosti potrebné na prácu s informačnými technológiami sú univerzálne zručnosti, ktoré možno využiť v akejkolvek pracovnej oblasti.

Môže byť programovanie kreatívnou hrou?

Áno – pre žiakov, ktorí hravou formou začínajú programovať pomocou Micro:bit-u (Pozn.4) určite. Tento malý mikropočítač s rozmermi ako polovica kreditnej karty je vhodný pre úplných začiatočníkov vrátane elektrotechnicky nezdatných záujemcov o programovanie. Z praxe našich projektov IT Akadémia a RoboCoop je pre žiakov ľahšie pochopiteľné, keď programujú s hardvérom, kde majú možnosť hneď vidieť, čo naprogramovali a zistiť, kde urobili chybu. Skúsenosti s blokovým programovaním, kto-

ré získajú hrou s Micro:bit-om, predstavujú dobrý základ pre programovanie v náročnejších programovacích jazykoch. Pri tejto hre s Micro:bit-om strácajú strach z programovania.

V rozhovore počas prípravy workshopu nám niektorí učitelia povedia: „naše deti programovanie s Micro:bit-om nezvládnu“. Odpovedáme: „zatiaľ nám to na workshopoch zvládli všetky deti“.

Na druhej hodine workshopu si žiaci na 15 Micro:bit-och, ktoré so sebou nosíme, vyskúšajú blokové programovanie v počítačovej učebni. Na programovanie mikropočítačovej dosky Micro:bit používame online grafické prostredie MakeCode, v ktorom žiaci vytvárajú pomocou spájania blokov funkčné programy. Prostredie MakeCode na programovanie pomocou grafických blokov je vhodné najmä pre žiakov základných škôl. Výhodou tohto prostredia je nízka technická náročnosť prípravy pre učiteľa, nakoľko prostredie je online a nie je potrebná žiadna inštalácia. Vývojové prostredie má prepínač Bloky/JavaScript. Po vytvorení programu v prostredí si každý žiak stiahne program ako obyčajný súbor. Každému jednému žiakovi ukážeme, ako si súbor stiahnuť v rozličných internetových prehliadačoch. Micro:bit máme pripojený k počítaču pomocou USB kábla a na počítači sa zobrazí ako klasické USB úložisko, na ktoré stiahnutý súbor s programom stačí skopírovať. Program sa následne automaticky spustí na Micro:bit-e.

Na niektorých školách majú učitelia záujem byť s nami na workshopoch. Na väčšine škôl, ktoré sme navštívili, informatiku neučí pedagóg s aprobáciou na informatiku. Z 20-tich nami navštívených základných škôl len na dvoch školách mali žiaci skúsenosť s programovaním. Niekde sa hodiny, kde sme učili programovanie s Micro:bit-om, zúčastnili učiteľky iných predmetov ako informatiky, sadli si do lavice spolu s deťmi a učili sa programovať. Keď sme sa pýtali prečo – dostali sme odpoveď, že majú doma deti vo veku od 10 rokov a keďže vedia, že chodia do školy, kde by ich to nenaučili – chcú ich to doma naučiť. Ak boli na workshope pedagógovia, ktorí vyučujú na škole informatiku, sledovali veľký záujem detí o programovanie, o to ako každé dieťa chcelo mať svoj program na Micro:bit-e a najradšej hneď. Boli prekvapení, že žiaci, ktorí sa inak na hodinách informatiky správali pasívne, sa zapájali do programovania s veľkým záujmom. Piataci sa neboja sadnúť si samostatne za počítač. U niektorých ôsmakov a deviatakov sme na začiatku hodiny videli určitú apatiu, nechť sadnúť si samostatne za počítač – ale keď si vytvorili prvú malú samostatnú animáciu, volali na nás, aby sme im toho ukázali na hodine čo najviac. Na prvej hodine workshopu sa žiakov pýtame, či majú pocit, že sú tvorivé, nápadtivé. Nielen my sme prekvapení, ale aj ich pani učiteľky, keď žiaci väčšinou odpovedajú, že nie. Keď si na Micro:bit-e vytvorili prvú jednoduchú animáciu, opäť sa ich pýtame, či sú kreatívne. A odpovedajú, že áno.

Pre učiteľov zo škôl zapojených v projekte IT Akadémia máme 4 metodiky na programovanie s Micro:bit-om. Pre deti, ale aj pre rodičov odporúčame bezplatné návody na prácu, ktoré je možné si stiahnuť na

<https://www.ucimeshardverom.sk/materialy/>. Návody na tejto stránke sa naďalej budú dopĺňať aj pre stredoškôlkov.

Pracovné listy sú ako návody na prácu a žiaci ich musia vedieť čítať s porozumením. Zo skúseností škôl (aj stredných) vieme, že ak pracujú žiaci prvýkrát s pracovnými listami, text „skimujú“, t. j. povrchno preletia očami, ale veľmi rýchlo zistia, že kľzať po obsahovom povrchu im nestačí na to, aby dokázali úspešne vypracovať bádateľsky orientované zadanie. Pri ďalšej práci s pracovnými listami už žiaci tento problém nemajú.

Pri našom vzdelávaní uplatňujeme aj učenie/prís-
tup švajčiarskeho pedagóga **Johana H. Pestalozziho**, ktorý už v rokoch 1815 - 1825 propagoval holistické vzdelávanie: „*Prirodzené vzdelávanie, ktoré v harmónii rozvíja sily a schopnosti mysle (intelektuálne sily), srdca (morálne vlastnosti, sebahodnotu, prácu v kolektíve) a rúk (praktické zručnosti)*“. Je aj naším cieľom pri workshopoch, ktoré realizujeme na školách alebo v tvorivej dielni Fablab, robiť vzdelávanie v tomto duchu pre kooperatívnu prácu v komunite, ktorá umožňuje ľuďom pomáhať si. Podobným mottom v Montessori pedagogike je „Pomôž mi, aby som to urobil sám“.

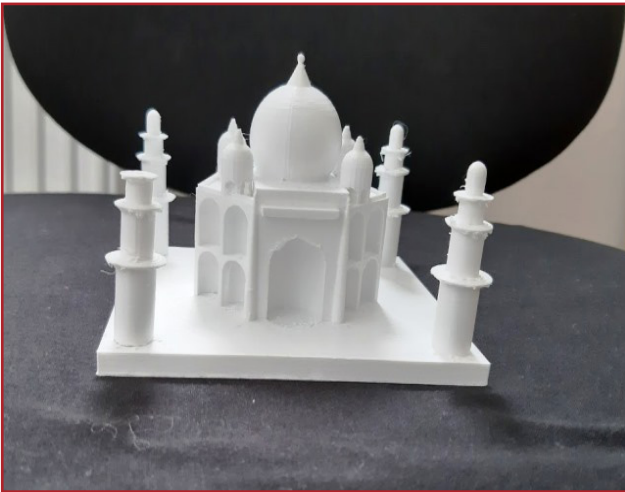
Na workshopoch sa snažíme vytvoriť bezpečné prostredie, kde sa návštevníci nemusia báť robiť chyby, majú priestor pre pokus a omyl, a tak môžu rozvíjať svoju kreativitu, invenciu a kritické myslenie. K vzdelávaniu J. H. Pestalozziho doplníme, že sú pre nás dôležité aj morálne hodnoty a princípy, úcta a určitá pokora ako na strane nás lektorov, tak aj na strane účastníkov našich workshopov. Od nášho prístupu záleží aj to, ako sa budú správať pri prezentácii nových poznatkov, skladaní robotických hračiek, učení sa programovať, pri činnostiach, ktoré doteraz nikdy nerobili a aby pri nich nestratili svoju zvedavosť a neprestali sa pýtať „prečo?“.

Začíname s 3D modelovaním

Na konci druhej hodiny workshopu stihneme zák-
lady Tinkercad-u. Na prácu v programe je potrebná registrácia. Všetky modely sa tvoria zo základných tvarov, čiže z kocky, gule, kvádra, ktoré sa potom prekrývajú ďalšími tvarmi „vo forme“ diery, čiže prekryv spôsobí to, že jeden objekt sa „odreže“ ďalším objektom. Toto sa deje cez tzv. GRUPOVANIE (zoskupenie objektov, spájanie viacerých objektov).

Vymodelované objekty môžeme na 3D tlačiarňi vytlačiť alebo ich stiahnuť do Minecraftu – čo sa deťom veľmi páči. Tento bezplatný program je zaujímavý aj pre učiteľky matematiky, ktoré ho chcú následne využiť pri vysvetľovaní učiva na svojich hodinách na rozvíjanie priestorovej predstavivosti. Pre krátkosť času žiakom ukážeme codeblocks – možnosť vytvárania modelu pomocou blokového kódovania.

Často sme pri prezentovaní 3D tlače dostali otázku: „na čo je to dobré? Je to pre žiakov len drahá hračka?“ Naša odpoveď je: „*Nie je to len čerešnička na torte súvislosti, možnosť nadchnúť žiakov k záujmu o 2D, 3D modelovanie (najprv na voľne dostupných softvéroch), a tak ich viac pritiahnúť aj k matematike*



Obr.: 3D model vytvorený pre 3D tlač žiakmi 7. triedy ZŠ Petra Pazmánya v Šali v programe Tinkercad

a geometrii, následne k programovaniu, moderným výrobným technológiám, či k tvorbe virtuálnej a rozšírenej reality“. Na vzbudenie záujmu o štúdium technických odborov a rozhodovanie sa o budúcom povolani mladých sú tieto informácie veľmi podstatné. Vo Vranove nad Topľou sme boli prednášať už v roku 2016. Keď sme sa tam po roku vrátili, potešili nás informáciou, že otec-lekár a syn-študent vymodelovali a vytlačili urologickú pomôcku na 3D tlačiarňu a následne si ju dali patentovať na Patentovom úrade. Každý máme v sebe tvorivosť, len potrebujeme cieľ a know-how.

Praktické využitie

Prepojenie teórie z praxou približujeme deťom na konkrétnych medicínskych aplikáciách, napr. na výrobe implantátov s poréznou štruktúrou na TUKE v Košiciach. Táto umožňuje vytvoriť už aj v súčasnosti implantáty s fyzikálnymi vlastnosťami veľmi podobnými vlastnostiam ľudskej kosti. Ďalším príkladom sú aj možnosti naskenovania zubov, dopracovanie modelu zubu v počítači a vyfrézovanie zubnej dostavby - kórunky digitálnou frézou za 8 minút priamo v ambulancii zubného lekára.

Na workshopoch používame bezplatné programy, aby žiaci, ktorých naše úvodné predstavenie programov zaujalo, mohli doma pokračovať v nadobúdaní ďalších skúseností na stránkach Micro:bit.org a Tinkercad.com.

Mechatronika na bezplatných táboroch

Na 14-denných alebo 5-denných táboroch sa snažíme u mladej generácie od 10 do 17,5 roka vyvolať príjemný pocit, radosť a úžas z poznávania nového, zo zmysluplnej hry – ktorá je vlastne prácou na svojom projekte a zároveň učením. Pri skladaní a programovaní robotika OTTO-a (Pozn.3) alebo kraba MoKraRoSA – je výsledkom krásna hračka, z ktorej má tvorca nesmiernu radosť – z výsledku vlastnej práce. Lebo, a to je nesmierne dôležité, súčasťou tvorby je aj určitý neúspech, keď to nejde hneď na prvýkrát, keď musia byť trpezliví, napr. kým im lektor vysvetlí, kde práve oni spravili pri skladaní chybu – aj to všetko patrí k reálnemu životu a aj to sa musia naučiť zvládať. Lektor vytvára bezpečné prostredie, bez známkovania povzbudí a dodá dôveru, že to

môže zvládnuť každý. Pomáha všetkým nájsť jeho vlastný tvorivý potenciál a upriamiť pozornosť na následné samo-vzdelávanie (doma vo svojej vlastnej izbe, či v pracovni dospelého, pretože sa učia všetci bez ohľadu na vek a nielen 3D modelovanie).

Na workshopoch nabádame deti aj k vzájomnej spolupráci. Na konci sa pýtame: „Kto Ti najviac pomohol?“. Učíme ich aj odprezentovať sa, rozprávať o tom, čo vytvorili a ako to dosiahli. Snažíme sa podnietiť ich k rozmyšľaniu a kladeniu ďalších otázok. Dávame im priestor vyjadriť svoj názor. Zdieľame, aby si získané poznatky mladí ľudia vedeli vsadiť do kontextu ostatných informácií okolo nás. Dávame im pocit, že sú užitoční.

Pre úplnosť uvádzame, že na workshopy chodia dvaja lektori, na každej škole robíme tri workshopy po dve hodiny. Pretože školy majú záujem, aby si čo najviac žiakov vyskúšalo programovanie – často sa stáva, že sedia aj dvaja žiaci pri jednom počítači. Na záver workshopu sa neraz žiaci postavili a spontánne nám zatlieskajú, alebo nechcú odísť z hodiny. Pani riaditeľka alebo pani učiteľka povie žiakom, že ak by priniesli do školy 2 - 3 € (podľa toho koľko žiakov chodí do školy), zakúpili by do školy 3D tlačiareň a 15 Micro:bit-ov do počítačovej učebne.

Zameriavali sme sa najmä na školy, ktoré sa obávali vstupu do projektu najmä z dôvodu, že nemajú kvalifikovaného učiteľa na vyučovanie informatiky. V roku 2019 sme sa snažili vzbudiť záujem o programovanie a digitálne technológie takmer u 1 300 žiakov, ich učiteľov a riaditeľov škôl.

Vyjadrenie p. riaditeľky z navštíveného osemročného gymnázia:

„Ďakujeme za „nakopnutie“ v projekte IT Akadémia a za veľmi zaujímavý workshop. Deťom sa veľmi páčilo, považujeme nad nákupom a následnom využití Micro:bit-ov. Veď nie je nič lepšie vo vyučovaní algoritmizácie, ako názornosť.“

RoboCoop

V rámci nadnárodného projektu realizujeme workshopy pre žiakov a študentov Bratislavského kraja v dvoch 3,5 hod. blokoch. Žiakov ZŠ učíme programovať microbit v blokovom kóde a stredoškolákov v programovacom jazyku Python. V prvom bloku ich naučíme základy programovania microbitu a v druhom bloku programujú malého robota micobit:MOVE.

Po skončení našich workshopov žiaci v rámci projektu RoboCoop vyplňali aj anonymné dotazníky o spokojnosti s workshopom. Ukážky POST dotazníkov – odpovede 15-, 16-ročných žiakov, prevažne chlapcov (po 6 hodinovom workshope Micro:bit-u s Pythonom, aj keď nie je povinné vyplniť dotazník):

„Zábava, naučil som sa veľa nových vecí. Viac praktických, ako v škole za 9 mesiacov.“

„Dobré prostriedky a kolektív. Super prístup školiteľa.“

„Bolo to fajn kvôli atmosfére.“

„Veľmi ma to bavilo a naučil som sa niečo nové.“

V neformálnych rozhovoroch po workshopoch sa s účastníkmi zhovárime o skúsenostiach získaných nielen pri práci. Dávame im priestor vyjadriť svoj ná-

zor. Zdieľame, aby si získané poznatky mladí ľudia vedeli vsadiť do kontextu ostatných informácií okolo nás.

DTV – Digitálne Technológie Výroby - Predmety pre vysokoškolákov

Inšpirovaný MIT Boston sme v spolupráci s univerzitami (z FEI STU, FMFI UK) pripravili predmety DTV – Digitálne technológie výroby, v rámci ktorých sa môžu študenti zoznámiť s digitálnymi technológiami výroby (3D tlač, laserový a vynilový vyrezávač, arduino, ...) a pomocou nich realizovať svoje projekty. V rámci týchto predmetov už 123 študentov zrealizovalo 82 projektov. Študenti sa počas semestra dozvedia ako pretransformovať predstavu, zámer, projekt na prototyp a dokumentovať svoje nápady prostredníctvom praktických skúseností s digitálnymi výrobnými nástrojmi. Zoznámia sa s rôznymi formátmi kódov a s procesom ich premeny na fyzické objekty.

Pozn. redakcie. Tento článok bol vytvorený v rámci národného projektu IT Akadémia - vzdelávanie pre 21. storočie, ktorý sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.

Poznámky:

Pozn.1: Národný projekt IT Akadémia – vzdelávanie pre 21. storočie. Jeho hlavným cieľom je vytvorenie modelu vzdelávania a prípravy mladých ľudí pre aktuálne a perspektívne potreby vedomostnej spoločnosti a trhu práce.

Okrem iných benefitov ponúka školám aj bezplatné inovatívne metodiky pre 6 predmetov, ktoré vzdelávajú žiakov **bádatelským spôsobom**. Zoznam metodík z jednotlivých predmetov je možné nájsť na <http://itakademia.sk/inovativne-metodiky/>.

Metodiky pozostávajú z metodických pokynov pre učiteľa, výučbových materiálov, podporných a doplnujúcich materiálov pre predmety Matematika, Chémia, Biológia, Geografia, Fyzika, Informatika na ZŠ a SŠ a Informatika pre 3. – 4. triedu ZŠ. Lektor/Učiteľ dostáva kompletný popis, ako zrealizovať vyučovaciu hodinu, aj pre učebnú látku napríklad z Informatiky, s ktorou sa doteraz nestretol (napr. Micro:bit).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

KALUŽÁKOVÁ, E. a J. VAŠKO, 2019. *Holistické učenie sa hrou v období 4. priemyselnej revolúcie: zborník konferencie Vedecká hračka v edukácii*. Banská Bystrica, Štátna vedecká knižnica.

Programovanie hardvéru, robotika a IoT v praktických príkladoch. Dostupné z: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AKD41K0YbWRGA%5FI&cid=C1ED7A5EE67AB2EB&id=C1ED7A5EE67AB2EB%21155452&parId=C1ED7A5EE67AB2EB%21112173&o=OneUp>

TEPLANOVÁ, K., 2020. Čo sa dá vyťažiť z vedeckej hračky?: aplikácie metodológie autentického pro-vedeckého učenia (sa) SCHOLA LUDUS. In: *Zborník z odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou „Vedecká hračka v edukácii“*, 18. - 19. 11. 2019, Banská Bystrica: Štátna vedecká knižnica.

Veľká anketa vedcov: bude nástup umelej inteligencie prínosom či stratou? Dostupné z: <https://tech.sme.sk/c/22137081/velka-anketa-vedcov-ako-nastup-umelej-inteligencie-ovplyvni-spolocnost.html#ixzz5siGGGfYo>

Summary: How is it possible to evoke enthusiasm, amazement and interest in programming, modelling, creating robotic toys, making your dreams come true in a playful and creative way? How to motivate young people, especially girls, to be interested in computer science, robotics and digital production technology? We will present our experience from workshops for primary and secondary school students and from the new optional subject Digital Production Technologies, which was inspired by the experience of MIT Boston.

Pozn.2: RoboCoop vo FabLabe - Projekt má za cieľ pomôcť riešiť nedostatočný záujem študentov o vedu, technológiu a inžinierstvo. Spolu s tým aj nedostatok dobre vyškolených učiteľov v týchto oblastiach v Rakúsku, aj na Slovensku. Najmä zastúpenie žien v oblasti je nedostatočné a aj dopyt po zamestnancoch v oblasti STEM neustále rastie. Robotika vo vzdelávaní sa ukázala ako cenný nástroj praktického učenia nielen pre samotnú robotiku, ale vo všeobecnosti pre témy STEM. RoboCoop je projekt zameraný na využitie multidisciplinárneho potenciálu robotiky a vytváranie cezhraničných vzdelávacích aktivít ako sú workshopy, študentské konferencie, súťaže a exkurzie. Kto sa môže do projektu zapojiť? Základné školy: žiaci vo veku 10 - 14 rokov, stredné školy; žiaci vo veku 15 - 18 rokov, učitelia informatiky, matematiky, fyziky. Projekt je určený aj pre úplných začiatkoch, ktorí nemajú žiadne skúsenosti s robotikou a programovaním. Cieľom je prebudiť záujem o programovanie a robotiku u čo najviac detí, bez rozdielu pohlavia.

Pozn.3: Finančne nenáročnou činnosťou pre deti od 10 rokov je skladanie robotika OTTA (kompletný návod na jeho poskladanie z preglejky alebo dielov vytlačených na 3D tlačiarňi je voľne dostupný <https://dtdt.fablab.sk/w/index.php/Otto>). Súčiastky na jeho zhotovenie sa dajú kúpiť do 15 - 20 €. Ak si ho dieťa samo poskladá - chce si ho odkúpiť a vziať si ho domov – škole / knižnici a pod. nevzniknú žiadne náklady. Deti majú neskutočnú radosť, že robotika pod vedením inštruktora dokážu poskladať, upraviť program na kráčanie, tanec, prehrávanie hudby podľa vlastných predstáv. Kompletný návod na stavbu robota – kraba nájdete na https://dtdt.fablab.sk/w/index.php/Mokrarosa_-_n%C3%A1vod_na_stavbu_robotu, jednotlivé diely si každý môže vytlačiť podľa pripraveného modelu na 3D tlačiarňi. Robot bol vymodelovaný v softvéri Fusion 360, ale s dielmi môžete pracovať aj v TinkerCADE. Každé dieťa si mohlo upraviť vzhľad kraba.

Pozn.4: Microbit - najjednoduchší programovateľný mikropočítač dostupný na súčasnom trhu. Bol vyvinutý anglickou televíziou BBC v rámci kampane na podporu výučby programovania vo Veľkej Británii (2016). Je odporúčaný pre deti od 11 rokov.

PODNETNÉ PROSTREDIE V MATERSKEJ ŠKOLE

Renáta Varhoľáková, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Košice

Anotácia: Príspevok sa venuje problematike podnetného učebného prostredia v materskej škole. Obsahuje návrh na rozčlenenie triedy materskej školy na detské kútiky a centrá aktivít z hľadiska riadených činností, ale aj voľných činností detí v súlade vybranou témou a obsahom edukácie. Súčasťou opisu je ich materiálne vybavenie, ako aj možnosti usporiadania detských kútikov a centier aktivít v triede materskej školy s dôrazom na slobodný výber činností k dosahovaniu stanovených edukačných cieľov.

Kľúčové slová: dieťa, materská škola, podnetné učebné prostredie, hrové kútiky, centrá aktivít.

Profesijný štandard učiteľa materskej školy v oblasti výchovno- vzdelávacieho procesu vymedzuje kompetenciu 2.3 Realizovať výchovno-vzdelávacie činnosti. Jednou z požadovaných spôsobilostí učiteľa v uvedenej kompetencii je vytvárať a udržiavať pozitívnu klímu v triede a hrové, učebné prostredie podporujúce rozvoj osobnosti dieťaťa. Je na samotnej učiteľke, akým spôsobom dokáže navodiť pozitívnu sociálno-emocionálnu atmosféru v triede a vytvoriť podmienky na spontánne i zámerne učenie sa detí.

Podnetné vecné prostredie pre učenie a hranie sa detí

Opravilová (1988) popisuje vecné prostredie MŠ ako priestor, v ktorom dieťa trávi väčšinu času a ku ktorému patrí všetko, čo ho obklopuje, najmä predmety, s ktorými prichádza bezprostredne do styku, používa ich a prostredníctvom nich získava neoceniteľné skúsenosti. Štátny vzdelávacie program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) chápe vecné prostredie ako akékoľvek materiálne vybavenie školy, ktoré musí zodpovedať veku, zdravotnému stavu, stupňu telesného a duševného vývinu, proporciám detí a účelu, pričom materiálne vybavenie má dieťaťu poskytnúť priame, bezprostredné zážitky a podporovať vnútornú motiváciu. Ak by boli tieto charakteristiky premietnuté aj do praxe, môžeme tvrdiť, že vecné prostredie MŠ predstavuje rovnakú dôležitosť pri celostnom rozvoji dieťaťa ako prostredie sociálne, organizačné či učebné. V súvislosti s vecným prostredím môžeme hovoriť aj o podnetnosti prostredia. „Podnetným prostredím v podmienkach materských škôl rozumieme kreativitu učiteľa, ktorý je spôsobilý nenásilným spôsobom ponúknuť všetkým deťom plnohodnotné aktivity súčasne sympatickým a láskavým prístupom tak, aby boli naplnené potreby každého dieťaťa v triede bez rozdielu ich pôvodu, sociálneho statusu a iných (pre deti určite) nepotrebných kritérií“. (Lipnická, Sobinkovičová 2014, s. 85). Dostál (1985) tvrdí, že materská škola môže ďaleko premyslenejšie pripraviť podnety a príležitosti k tvorivej aktivite detí ako domáce prostredie. Ak teda spojíme potrebný pocit bezpečia, pohody, zdravia s dostatkom podnetov v prostredí, ktoré MŠ zabezpečí, vytvárame tak ideálne predpoklady pre zdravý telesný i duševný vývin dieťaťa. Podnetné vecné prostredie v prvom rade poskytuje deťom viac možností rozvíjať svoje poznanie a získavať skúsenosti a zručnosti z akejkoľvek oblasti života. Čím je prostredie podnetnejšie, tým sa deti viac dozvedajú o podstate životných dejov, o činnostiach a prírodných zákonitostiach. Podnetné vecné prostredie napomáha deťom nielen efektívne dosahovať edukačné ciele vo vzdelávacích aktivitách, ale vyvoláva v nich aj potrebnú túžbu po poznaní vlastnou aktivitou, rozvíja kreativitu, fantáziu a zároveň podporuje samovzdelávanie a sebarealizáciu v spontánnych hrách.

Idem tam, kde to mám rád ...

Štátny vzdelávacie program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) vymedzuje vo vnútornom prostredí triedy aj priestor pre hry - hrové kútiky a aktivity - centrá aktivít. Podobné členenie priestoru triedy si všimame už aj v minulosti. Podľa Liptákovvej (1981) bolo dôležité, aby triedu tvorila časť: „hrová“ (časť na hry bola zariadená relatívne stále hrovými kútikmi, nábytkom a iným zariadením na ukladanie hračiek), „pracovná“ (časť využívaná na rozličné pohybové činnosti a zamestnania/prácu rozličného druhu). „Pracovnej“ časti triedy by mohol zodpovedať dnešný ekvivalent „centrá aktivít“. V literárnych zdrojoch z 80. a 90. rokov minulého storočia sa totiž s týmto pojmom nestretáme. Opravilová, Mojžíšek, Zátopková, Bartušková a iní autori uvádzajú len pojem kútiky (napr. kútik prírody, kuchynský kútik, kútik živej prírody, pracovný kútik – kútik pracovnej výchovy), alebo hrové kútiky, ktoré Liptáková (1981) opisuje ako priestor pre hry detí, upravený hračkami podľa tém hier, ktoré treba počas roka tvoriť a obmieňať, dopĺňať, upravovať, aby prostredie bolo vždy pre deti pritažlivé a podnetné. Paleschová (2015) pri komparácii pedagogických dokumentov Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999) a Štátny vzdelávacie program ISCED 0 pre predprimárne vzdelávanie (2009) v časti Povinné materiálne-technické a priestorové zabezpečenie uvádza hrové a pracovné kútiky. Odborno-metodické príručky pre didaktickú prax v materských školách s využitím digitálneho obsahu a interaktívnych metód ponúkajú učiteľom ako sprostredkovať obsah vzdelávania prostredníctvom námetov, ktoré sú navrhnuté a realizované v jednotlivých hrových kútikoch v interiéri alebo exteriéri. Navrhnuté skupinové činnosti deti realizujú v digitálnom, umeleckom, matematickom, motorickom, komunikačnom, prírodovednom kútiku.

Problematike „centier aktivít“ sa u nás prvýkrát začala venovať Metodická príručka Krok za krokom z nadácie Škola dokorán v roku 1994. Aj napriek tomu v Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách z roku 1999 ešte tento pojem nefiguroval. Môžeme to pripísať faktu, že tento projekt, jeho prístup a metodické postupy boli ešte len vo fáze experimentálneho overovania v MŠ, ako uvádza Lipnická (2016). Prvou materskou školou na Slovensku, ktorá začala pracovať podľa metodiky Krok za krokom, je Materská škola na Kalinovskej 9 v Košiciach. Ako jediná škola na Slovensku získala osvedčenie, čo ju oprávňuje pracovať v súlade s princípmi programu. Riaditeľka školy sa zúčastňovala certifikovaného vzdelávania pre prácu s metodikou a po jej absolvovaní preškolila všetky pedagogické zamestnankyne školy, ktoré získali spôsobilosť pracovať s uvedenou metodikou. Vo vzťahu k základným komponentom programu materská škola pracuje špecificky tak, že centrá aktivít zriaďuje až

v skupine 4 – 5-ročných detí, a to po prvom polroku, keď už deti chápu ich podstatu, vedia sa v nich realizovať bez priameho vedenia učiteľa. Učiteľka nezaraďuje deti do centier, deti si vyberajú samé, „idem tam, kde to mám rád“.

Realizácia edukačných hier v podnetnom prostredí materskej školy

Pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti sa učiteľ/ka zamýšľa aj nad tým, v ktorých denných činnostiach bude konkrétnu edukačnú činnosť s deťmi uskutočňovať, aké stratégie (postupy), metódy a formy výučby zvolí, aby podporovala rôzne štýly učenia sa detí, udržiavala ich záujem, pozornosť, podporovala psychickú pohodu, spokojnosť a radosť. Zároveň premýšľa aj nad organizáciou zvolených činností, podmienkami, ktoré vytvorí k napĺňaniu stanovených cieľov.

V nasledujúcej časti textu prezentujeme edukačné hry v rámci týždenného projektu **V kráľovstve kvetov**. Definujeme východiská, cieľ projektu, predpokladané činnosti detí a vymedzenie učiva vo všetkých troch oblastiach rozvoja dieťaťa. Predkladané edukačné hry uspokojujú detskú zvedavosť, rozširujú poznatky o kvetoch, starostlivosti o ne, rozvíjajú ochranné postoje k prírodnému prostrediu, a tým vytvárajú u dieťaťa základ pre harmóniu súžitia človeka s prírodou. Zároveň už pri rannom vchádzaní do triedy, pri voľných činnostiach si deti na základe stimulov z učebného prostredia pripraveného učiteľom vyberajú ľubovoľné úlohy podľa vlastného záujmu. V centrá aktivít a kútikoch hrania a učenia sa majú deti dostatok hračiek, didaktických pomôcok a pracovného materiálu, ktoré sú im voľne prístupné. Usporiadanie triedy zodpovedá potrebám detí, umožňuje im vzájomný kontakt, priestor pre spoločné činnosti, hru vo väčších aj malých skupinách. V triede materskej školy sme pripravili tieto detské kútiky a centrá aktivít učenia a hrania sa detí:

- Relaxačný kútik
- Hudobno-dramatický kútik
- Jazykovo-literárny kútik
- Pracovno-výtvarný kútik
- Konštruktívny kútik
- Námetový kútik na domácnosť, na obchod
- Digitálne a matematicko-logické centrum
- Prírodovedné centrum

V kráľovstve kvetov

Charakteristika témy: Prostredníctvom vymedzenej témy oboznámime deti s niektorými druhmi kvetov. Budeme spoznávať prírodné prostredie, v ktorom kvety rastú a využívať pri tom všetky zmysly. Rozprávaním a praktickou činnosťou sa sústredíme na poznávanie základných znakov kvetov. Prostredníctvom uvedenej témy budeme vytvárať u detí otvorený a zodpovedný postoj k životnému prostrediu a viesť ich k ochranným postojom.

Cieľ projektu: Prostredníctvom integrácie hier a hrových činností do edukačnej reality materskej školy vplývať na kognitívnu, psychomotorickú a socio-emocionálnu stránku dieťaťa s významným aspektom vytvárania podnetného prostredia v triede.

Obsah projektu: Kvety ako typický znak prebúdajúcej sa jarnej prírody. Kvety a ľudia. Rôznorodosť kvetov. Význam a úžitok kvetov.

Východiská: Kvety sú dôležitou súčasťou prírody. Kvety a ľudia sú vo vzájomnom vzťahu. Poznáme záhradné, poľné a liečivé kvety. Kvety majú veľký význam nielen pre človeka, ale aj pre celú prírodu.

Predpokladané činnosti detí: Kreslenie, maľovanie, vystrihovanie, nalepovanie, artikulačné, sluchové a rytmické hry, hry so slovami, spevácke činnosti, dramatizácia rozprávky, hry s puzzle, hry s legom, hudobno-pohybové hry, námetové, konštruktívne hry, určovanie polohy objektov, práca na interaktívnej tabuli, hry a činnosti s digitálnou hračkou Bee-Bot.

Vymedzenie učiva

Kognitívna oblasť

Pojmy: Kvety, púpavy, prvosienky, sedmokrásy, tulipány, koreň, stopka, list, kvet, tobolka, kvety lúčne, záhradné, lesné, izbové, príroda, encyklopédia, starostlivosť o kvety.

Fakty: Kvety majú rôzne sfarbenie. Majú odlišnú veľkosť a tvar. Majú rôznu vôňu. Poznáme rôzne druhy kvetov. Kvety majú koreň, stopku, listy. Kvitnú v rôznom období počas roka. Rastú v tieni, na priamom slnku, vlhkých a premočených miestach. Niektoré kvety sú liečivé, majú hojivé účinky. Niektoré kvety sú jedlé, niektoré chránené.

Zovšeobecnenia: Kvety rastú v prírode na rôznych miestach. Tie, ktoré rastú v tieni, sú obvykle tmavšie. Niektoré druhy kvetov sú chránené. Z kvetov tvoríme obrázky, experimentujeme, skúmame, vyrábame farby aj voňavky. Skrášľujeme si prostredie. Kvety sú dôležitou súčasťou prírody.

Emocionálna oblasť: Rozpráva o svojich predstavách, pocitoch, zážitkoch. Prejaví záujem o činnosti a zaujme pozitívny postoj k riešeniu úloh. Ocení kamarátove schopnosti, spolupracuje v činnosti. Dokončí individuálnu alebo skupinovú činnosť. Vcíti sa do situácie druhých. Požiada o pomoc a poďakuje za pomoc od druhých.

Percentuálno-motorická oblasť: Obkresľuje maketu kvetu a vystrihuje. Tvaruje modelovaciu hmotu do podoby kvetu. Na základe poznatkov a zážitkov z prírody nakreslí samostatne líku kvetov. Poskladá postrihaný obrázok a nalepí ho na podložku. Naplánuje kroky pomocou tlačidiel na digitálnej hračke. Tvorí zo stavebníc podľa vlastnej predlohy aj vlastnej fantázie. Poskladá z tangramu kvet podľa predlohy. Pinzetou uchopí a vyberá drobné predmety podľa inštrukcií. Lepením a dokresľovaním doplní tvar sedmokrásy zložený z častí. Vytvorí jednoduchý inštrumentálny sprievod k piesni o jarných kvetoch.

V spracovanej tabuľke 1 opisujeme rozmiestnenie kútikov a centier aktivít v prostredí triedy, ich materiálne vybavenie a navrhnuté činnosti vo vzťahu k téme týždňa. Následne prezentujeme edukačné hry realizované v súlade s predkladaným projektom V kráľovstve kvetov. Edukačné hry môže učiteľka realizovať s deťmi v rôznych formách denných činností v materskej škole.

Názov edukačnej hry: Včielka BEE-BOT

Edukačná úloha: Pracovať s robotickou včielkou Bee-Bot.

Edukačný materiál: Robotická včielka Bee-Bot, podložka pod včielku.

Edukačná činnosť: Učiteľka rozpráva deťom hádanku: „Keď má ten hmyz veľký smäd, sadne na ružu a kvet. Pije nektár, robí med, no v žihadle má aj jed. Čo je to?“ (VČELA) Po uhádnutí hádanky, učiteľka ukáže deťom včielku Bee-

Bot. Spoločne si zopakujeme, ako sa správne s včielkou pracuje. Vysvetlíme si význam farebných smerových tlačidiel a tlačidla GO - zelené tlačidlo, aby sa včielka pohla. Nesmieme zabudnúť na to, že keď sa včielka otáča do iného smeru, stojí na mieste. Včielka si však cestu pamätá, preto je potrebné pred novým naprogramovaním vymazať to, čo si včielka pamätá, tlačidlom CLEAR.

Učiteľka pripraví deťom podložku, na ktorej budú rozložené kvety a domček pre včielky - úl. „Včielky sú veľmi usilovné a celý deň zbierajú peľ.“ Úlohou dieťaťa bude naprogramovať trasu včielky tak, aby včielka prišla ku kvetu, pozbierala peľ (dieťa položí kvietok na včielku) a odnesie ho do úľa. Pri tejto aktivite sa budú deti striedať. Počas aktivity sa rozprávame o dôležitosti kvetov pre život včiel a naopak o dôležitosti včiel pre rozmnožovanie kvetov. V závere deti pochválime za šikovnosť.

Učiteľka nebadane podsunie „list od kráľovnej lesného kráľovstva“ k pozbieraným kvietkom. Spoločne s deťmi rozmýšľa, čo v ňom môže byť. Každý list má svojho adresáta a odosielateľa. Prečíta deťom, komu je list adresovaný a od koho. List si spoločne prečítajú.

Edukačné pravidlo: Správne naprogramovať robotickú včielku Bee-Bot tak, aby sa dostala od úľa ku kvetu a najkratšou cestou späť do úľa.

Edukačná kompetencia: Riešenie problémových situácií, základy tvorivého myslenia. Ovládať digitálnu hračku.

Názov edukačnej hry: Nezbedná včielka

Edukačná úloha: Predvídať text a doplniť ho vhodnými obrázkami. Rozvíjať schopnosť vzájomne spolupracovať.

Edukačný materiál: List od kráľovnej lesa, obrázky z textu; pastelky; P. I. Čajkovský: Kvetinový valčík z baletu Luskáčik; hudba lesa - <https://www.youtube.com/watch?v=YIRfYN3o3BQ>

Edukačná činnosť: Prečítanie listu od kráľovnej lesných škriatkov:

Učiteľka ukáže deťom list a znovu prečíta, komu je adresovaný a od koho. List rozbalí a číta: „Milé deti. V našom lese sa stalo niečo, s čím by som sa s vami rada podelila. Stalo sa to jednej malej zvedavej včielke. Prijemné čítanie. Kráľovná lesných škriatkov.“

Čítanie príbehu: Nezbedná včielka

Na magnetickú tabuľu pripevníme list od „Kráľovnej lesných škriatkov“. Zistili sme, že z textu sa stratili obrázky (škriatok, ktorý ho niesol, ich musel vytratiť). „Ako teraz prečítame list?“ ako „opraviť“ list?“. Aby sme mohli prečítať príbeh, musíme správne doplniť obrázky do textu. Z „poštárskej tašky“ učiteľka vysype stratené obrázky. Deti si obrázky rozdelia medzi sebou. Učiteľka číta text, pri prázdnom mieste sa zastaví. Dieťa, ktoré má príslušný obrázok, ho pripevní na tabuľu do textu. Ostatné deti majú kontrolnú úlohu. Dokončený text si znovu celý súvisle prečítame. Porozprávame sa o texte:

„Aké ročné obdobie sa v príbehu práve začalo?“

„O kom je tento príbeh?“

„Prečo včielka vyletela z úľa?“

„Ako sa cítila včielka, keď sa ochladilo?“

„Prečo bola včielka ohrozená?“

„Aký kvietok včielku zachránil?“

„Koho poprosil Zvonček o pomoc a prečo?“ ...

Dramatizácia príbehu: Po zodpovedaní otázok sa zahráme na včielky, ktoré príliš skoro vyleteli z úľa. Rozdelíme sa do dvojíc. Jedno dieťa predstavuje včielku, druhé je zvonček. Pani učiteľka je rozprávač a slniečko (neskôr ju

môže zastúpiť dieťa): deti včielky lietajú pomedzi zvončeky; zrazu sa slniečko skryje - deti znázorňujú trasenie sa od zimy a vyhľadajú svoj zvonček; prosia zvonček o pomoc, čupnú si a zaspávajú; zvončeky prosia o pomoc slniečko; slniečko odháňa mrak a ohrieva – hladká deti; včielky sa prebudia a poletujú okolo kvietkov; spolu s kvietkami si zatancujú od radosti, že sa oteplilo (skladbička Kvetinový valčík).

Edukačné pravidlo: Počas prvej a druhej edukačnej činnosti môžeme pustiť nahrávku lesných zvukov ako zvukovú kulisu na navodenie lesnej atmosféry (ak sa koná tretia časť v interiéri, je zvuková kulisa žiaduca). Pri hľadani riešenia, ako „opraviť“ list, deti nevykrikujú, prihlásia sa dvihnutím ruky – pravidlá triedy. Obrázky spravodlivo rozdelíme, každé dieťa musí mať minimálne jeden obrázok. Pri dramatizácii: Ak nemáme párny počet detí, zostávajúce dieťa pomáha učiteľke, neskôr ho vymeníme za dieťa, ktoré bude slniečko.

Edukačná kompetencia: Prejavovať predčitateľskú gramotnosť.

Pri spracovaní edukačnej hry bol využitý materiál od D. Odlerovej *Rozprávka Zvonček*.

Názov edukačnej hry: Sedmokrásky

Edukačná úloha: Prehlbovať a zdokonaľiť poznatky o počte predmetov od jedna do šesť (desať). Pomôcť kamarátovi, keď si to situácia vyžaduje.

Edukačný materiál: Časti sedmokrásky v potrebnom počte – lupienky a prostriedky kvetu, lepidlo, skladbička Sedmokráska

Edukačná činnosť: Na koberci sú rozsypané lupienky zo sedmokrások. Včielka Amália sa pošťazuje deťom, že niekto potrhla sedmokráskam sukničky a požiada deti o pomoc: „Ušijeme sedmokráskam nové sukničky, čo poviete?“

Každému dieťaťu dá prostriedok sedmokrásky a vysvetlí deťom postup. Na rube prostriedkov kvetov je zapísaný počet lupienkov, ktoré mali sedmokrásky (bodkovou symbolikou a číslom). Deti obrátia prostriedky kvetov a spočítajú, koľko lupienkov majú sedmokráske „príšíť“ - nalepiť. Zbierajú lupienky po jednom a nalepujú na zverenú sedmokrásku - prostriedok. Neustále kontrolujú svoju činnosť, počítajú, koľko už nalepili a koľko ešte majú nalepiť. Kto má dokončenú sedmokrásku, pomôže kamarátovi. Po dokončení sedmokrások si deti zoberú sedmokrásky a idú na koberec. Koberec sa premení na veľkú „lúku“: Na koberec pokladáme opravené kvety podľa počtu lupienkov na sedmokráske - šesť, osem a desať. Do prostriedku kvety s desiatimi lupienkami, okolo nich s ôsmimi lupienkami, na záver sedmokrásky so šiestimi lupienkami.

Sedmokrásky (Ján Anděl)

Čo sa to tak pekne belie za potokom na lúčke?

Sedmokráskam narástli tam golieriky bielučké.

Učiteľka začaruje deti na kamarátky včielky, ktoré spolu tancujú okolo sedmokrások na hudbu Sedmokráska od M. Dzurilu a M. Haštovej. Deti/ včielky tancujú bosé. Ak učiteľka skladbičku stíši, včielky oddychujú, každá na jednej sedmokráske.

Edukačné pravidlo: Rozdať sedmokrásky s takým počtom lupienkov, aby bol mierne nad hranicou schopností dieťaťa; nalepovať lupienky po jednom, neustále kon-

Tab. 1 Detské kútiky a centrá aktivít v triede materskej školy, zdroj: vlastné spracovanie

Názov	Umiestnenie v prostredí triedy	Materiálne vybavenie	Navrhnuté činnosti
Relaxačný kútik	Kútik sa nachádza v oddelenej časti triedy - herni, je to vyčlenený priestor pod oknom, kde je dostatok svetla, v tichej časti, kde neprebiehajú rušné činnosti detí.	Farebné vankúše, matrace, obľúbené plyšové hračky	Oddych počas dňa, ranného stretnutia, voľné stretnutie podľa potrieb detí, počúvanie relaxačnej hudby
Hudobno-dramatický kútik	Nachádza sa v zadnej časti triedy, je oddelený nízkou časťou nábytku, poličky sú umiestnené tak, aby deti dosiahli na všetky predmety a mohli si samostatne vybrať. Dostatočne vymedzený priestor pre pohyb detí v dramatických činnostiach.	CD, MP3 prehrávač so slúchadlami, maňušky, rozprávkové čiapky, divadielko, paraván, prstové bábky, kostýmy, klobúky, noty, špagátová notová osnova, flauta, nástroje Orfovej školy, hudobné nástroje vyrobené deťmi, detský mikrofón, keyboard, hrkálky, fúkacie nástroje	Pohybom a dramaticky stvárniť charakter piesní, hudobno-pohybové hry, hry s Orffovými nástrojmi, dramajtizácia príbehov, sluchové hry, rytmické hry, hry na ozvenu, dotváranie príbehov hudbou, napodobňovanie zvukov
Jazykovo-literárny kútik	V strednej časti triedy - herne, oddelený poličkami, skrinkami, časťami nábytku, vyhradená časť s detským stolíkom a dvoma stoličkami, priestranný pre väčšiu skupinu detí	Knižnica s knihami, časopisy s tematikou príroda a rastliny, kartičky s abecedou, obrázkový materiál, maľované čítanie, brúsime si jazyček, kartičky na rozvoj slovnnej zásoby, encyklopédie izbových, záhradných, liečivých rastlín, atlasy rastlín, pexesá s obrázkami, piktogramy	Hry s obrázkami, hry s pexesom, listovanie v knihe, nahrávanie rozprávok a recitovanie detí, vytvorenie vlastnej knihy, prezeranie kníh s liečivými rastlinami, prezeranie herbárov, ktoré vytvorili deti, hry s básňou, čítanie kníh
Pracovno-výtvarný kútik	Kútik sa nachádza v zadnej časti triedy pod oknom, kde je dostatočné svetlo. Je priestranný, sú tam dva stoly s detskými stoličkami	Kresliaci materiál, lepidlo, nožnice, temperové farby, tuš, výkresy, modelovacia hmota, podložky, baliaci papier, zástery, formičky, pracovné listy, farebný papier, valčeky	Vystrihovanie, kreslenie, maľovanie, miešanie farieb, modelovanie, výroba detských náramkov, skladanie papiera, konštruovanie, rozfúkavanie farebného tušu, dokresľovanie špajľou, nalepovanie.
Konštruktívny kútik	Nachádza sa v oddelenej časti triedy, vyčlenený úzkym múrom, v blízkosti spálne detí. Je dostatočne priestranný, na zemi sú koberce rôzneho typu.	Stavebnice rôzneho druhu, duté kocky, valce, ihlany, LEGO dacta, DUPLo, prírodný materiál, vlastnoručne zhotovené pomôcky na konštruovanie	Konštruovanie na základe fantázie a predlohy, usporadúvanie podľa tvaru a veľkosti, priraďovanie, porovnávanie, triedenie, popisovanie postupu pri činnostiach a manipulácii, pomenovanie tvarov, farieb, zdôvodnenie...
Námetový kútik na domácnosť na obchod	Je umiestnený v zadnej časti herne v rohu miestnosti, vedľa konštruktívneho kútika a zriadenej detskej knižnice. Je dobre vybavený skrinkami, poličkami, nábytkom, kde majú deti uložené pomôcky a predmety na hranie. Je tam aj miesto na detské kočiare s bábikami	Nábytok a pomôcky, makety, obaly z výrobkov, stoly, stoličky, poličky, pokladňa, cenovky, detský riad, umývačka, detský sporák, mikrovlna rúra, detské varešky, zástery	Námetové hra v čajovni, varenie čaju, príprava, rastlín, stolovanie, prestieranie, varenie obeda, pridávanie bylín na varenie, hry na návštevu, námetová hra na obchod - váženie potravín, nakupovanie, predávanie...
Digitálne a matematicko-logické centrum	Je zakomponované v triede tak, aby sa stalo integrálnou súčasťou edukačného prostredia. Hranice centra sú vymedzené detským nábytkom, aby deti mali vytvorené prostredie bez rušivých elementov.	Pracovné stoly s možnosťou pripojenia stoličky, dataprojektor, digitálny fotoaparát, interaktívna tabuľa, logiko primo, bee-bot, tlačiareň, tablet, hovoriace pero, hovoriace štipce, 3D, softvéry Krok za krokom.	Hry s robotickou hračkou - programovanie, práca na interaktívnej tabuli, hry s autokorektívnymi kartami, hry s tangramom, bludisko, spájanie obrázkov, práca a činnosti so softvérom - rozvoj algoritmického myslenia, priestorovej orientácie, predstavivosti
Prírodovedné centrum	Je zriadené pod oknom, v prvej časti triedy, herne. Poličky a skrinky vo výške dieťaťa tak, aby dokázali samostatne manipulovať, experimentovať	Rôzny materiál na podporu zmyslov, zemina, nádobky, kvetináče, sušené rastlinky, poháre s viečkom, digitálna váha, prírodniny, pinzeta, detská lupa, magnetka, baterka, papierové tácky	Manipulácia s predmetmi, bádanie, experimentovanie, pozorovanie pod mikroskopom, sadenie, presádzanie, sušenie bylín, vytvárame herbár

trolovať počet už nalepených a koľko ešte treba nalepiť; deti - včielky tancujú, keď hudba hrá. Keď prestane (stíši sa), oddychujú.

Obmena: Deti môžeme rozdeliť do dvoch skupín: skupina včielok a skupina sedmokrások.

Kvietky počas hudby „kolíšu“ hlavičkami (privolávajú včielky, kolíše ich vetrík). Keď prestane (stíši sa), objímajú včielku - ukryjú ju, aby jej nebola zima.

Edukačná kompetencia: V hre a v rôznych situáciách uplatňuje matematické myslenie. Hrá sa a pracuje vo dvojici, pomáha druhým.

Názov edukačnej hry: Zvončeková zvesť

Edukačná úloha: Prehlbovať a upevňovať poznatky o jarných kvetoch prostredníctvom hry a spevu.

Edukačný materiál: Zvonček, alebo triangel, obrázky jarných kvetov

Edukačná činnosť: Učiteľka zaspieva pieseň Zvončeková zvest'. Počas spevu znázorní hrou na zvončeku, alebo triangli, hrejivé slnečné lúče.

„Zvoní zvonček v tráve, včielka k nemu letí,
pošepol jej: „Práve rozkvitli tri kvety.““

Deti hádajú, aké tri kvety mohli na jar na lúke rozkvitnúť. (púpavy, zvončeky a konvalinky)

Dychové cvičenie: „Aký kvietok bol na lúke? Viete ako vonia zvonček?“

Privoniavame k zvončeku - precvičujeme pokojný, hlboký nádych, prácu bránice a postupný plynulý výdych. Pri výdychu dýchame do spojených dlaní – schovávame si vôňu. „Ako bzúči včielka?“ Nadýchne sa a napodobňuje bzukot včielky na jedno nadýchnutie.

Hlasové cvičenie: „Ako asi spievajú zvončeky a konvalinky, keď sa hojdajú vo vetre?“. Učiteľka každý model zaspieva. Pomáha si pri tom melodickým nástrojom, ktorý udáva správnu tóninu. Modely transponuje o tón vyššie a nižšie (rozširovanie hlasového rozsahu detí).

Hra má podobu hry na ozvenu (dialogická hra):

Nácvik úvodnej piesne: hrou na ozvenu

Zvo - ní zvon - ček vtrá - ve muš - ka kne - mu le - tí.

Ešte raz sa nadýchne vône zvončeka. Ten nádych je čarovný a zmenil nás na jaré kvety. Trieda sa zmení na rozkvitnutú lúku. Učiteľka rozdelí deti do troch skupín, predstavujú trojaké kvety. Pri lese rozkvitnuté konvalinky, na lúke púpavy a pod krímkami fialky. Deti čupia so sklonenými hlavami, čakajú na teplé slnečné lúče, aby mohli čím skôr „rozkvitnúť“. Slniečko (najprv učiteľka, neskôr dieťa) sa prechádza so zvončekom (trianglom) okolo nich, spieva pieseň. Nad ktorým kvetom zazvoní, ten rozkvitá – pomaly vzpažuje ruky, vstáva a zatočí sa. Zobúda ich (pohladením po vláskoch) a zhovára sa

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- DOSTÁL, A. a E. OPRAVILOVÁ, 1985. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN.
- LIPTÁKOVÁ, M., 1981. *Metodika výchovnej práce v jednotriednych materských školách*. Bratislava: SPN.
- LIPNICKÁ, M., 2016. *Kapitoly o podmienkach rozvoja materských škôl na Slovensku*. Žilina: Inštitút priemyselnej výchovy. ISBN 978-80-972266-8-8.
- LIPNICKÁ, M. a E. SOBINKOVIČOVÁ, 2014. *Podnetné prostredie v materskej škole ako podpora rozvíjania osobnosti detí z marginalizovaných rómskych komunít*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0264-8.
- OPRAVILOVÁ, E., 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN.
- PALESCHOVÁ, J., 2015. *Školský vzdelávací program a plánovanie v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1063-6.
- PODHÁJECKÁ, M. a kol., 2007. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8068-559-7
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Summary: The article deals with the issue of stimulating learning environment in kindergarten. Based on our own pedagogical practice, we proposed to divide the class into children's corners and activity centers in terms of controlled activities of children but also free activities of children in accordance with the selected topic and content of education. We have described in detail their equipment, as well as the possibilities of organizing children's play areas and activity centers in the kindergarten class with an emphasis on respecting children's free choice of activities to achieve educational goals.

s nimi: „Kto ste?“ prvá skupina detí odpovedá: „Konvalinky. Cingi-lingi, bim, bam, bom, vyzváňame za hájom.“ Po dospievaní si znova čupnú (pomáhajú slniečku spievať). Slnko chodí okolo kvietkov a spieva pieseň. Príde k druhej skupine a pýta sa: „Kto ste?“ druhá skupina detí odpovedá: „Púpavy. Dnes sme ešte žltým kvetom, zajtra letíme šírim svetom“. Po dospievaní si znova čupnú (pomáhajú slniečku spievať). Slnko chodí okolo kvietkov, spieva pieseň až príde k poslednej skupine. Pýta sa: „Kto ste?“ Tretia skupina detí odpovedá: „Fialky. Od neba, či od potoka, je fialka modrooká?“. Po dospievaní sa všetky deti v kruhu chytia za ruky a zaspievajú si pieseň spoločne.

Obmena: najprv je slniečko učiteľka, neskôr ju nahradí jedno z detí; kvietky môžu odpovedať piesňou: Konvalinka, púpava, fialka...

Edukačné pravidlo: deti - kvety čupia so sklonenými hlavami; deti - kvety sa zobúdzajú až po zazvonení na zvonček/triangel, orientujú sa zvukom, nie pohladením, pohybom, alebo zastavením „slnka“; slniečko pohladením „rozdáva teplo“ (tak ako mamkine ruky).

Edukačná kompetencia:

Vytváranie návyku správneho speváckeho dýchania. Interpretovanie piesne intonačne čisto. Poznanie jarých kvetov.

Záver

V úvode nášho príspevku sme uviedli, že naším zámerom je prezentovať usporiadanie triedy materskej školy z hľadiska riadených

činností, ale aj voľných činností detí v súlade vybranou témou a obsahom edukácie. Predstavili sme návrh rozmiestnenia kútikov a centier aktivít v prostredí triedy, ich materiálne vybavenie a navrhli sme činnosti vo vzťahu k téme týždňa. Veríme, že príklad z praxe bude inšpiráciou pre učiteľov/ky pri zmysluplnom plánovaní a organizovaní podnetného vecného prostredia, alebo aspoň ako zamyslenie sa a sebareflexia doterajšieho prístupu k vytváraniu priestorových a materiálnych podmienok vo svojej triede.

VIZUÁLNA GRAMOTNOSŤ

Ján Husár, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: *Od 90-tych rokov sa stále častejšie stretávame s pojmom vizuálna kultúra, ktorý úzko súvisí s tendenciami vizualizovať svet, veci, javy či bytie človeka. V našom kultúrnom priestore bol na začiatku 20. storočia evidentný príklon k hovorenému slovu a písanému textu ako najvyšším formám intelektuálnych činností. Vizuálne zobrazovanie bolo považované za druhoradú ilustráciu myslenia. Autori zaoberajúci sa problematikou vizuálnej kultúry či teóriou obrazu tvrdia, že „svet ako text“ bude z veľkej časti nahradený „svetom ako obrazom“. V niektorých výchovno-vzdelávacích systémoch sa vo výtvarnej výchove presadzujú tendencie integrovať obsahy vizuálneho sveta a posunúť predmet k širšie chápanej vizuálnej výchove zameranej na rozvíjanie vizuálnej gramotnosti.*

Kľúčové slová: vizuálna kultúra, vizuálne myslenie, vizuálna komunikácia, vizuálne umenie, vizuálna gramotnosť.

Na konci 80-tych rokov sa vyjadroval k problematike detského výtvarného prejavu Jaromír Uždil, ktorý vystúpil kriticky voči nastupujúcemu prúdu zdôrazňujúcemu informačno-komunikačnú stránku výtvarnej výchovy. Uždil obhajoval realizačnú zložku a zámerné kultivovanie výtvarného prejavu, ale súčasne si uvedomoval aj šírku obsahu, ktorý má výtvarná výchova zahŕňať: „*Výtvarná výchova supluje dnes vo svojom programe rad iných možných (ale neexistujúcich) výchovných programov, z ktorých starostlivosť o životné a prírodné prostredie, ochrana pamiatok, kreatívna aktivita, estetické hodnotenie tvoria niečo ako jej povinný záujem. K tomu pristupuje snaha o výchovu k interpretáciám ikonicky alebo vôbec podmienených informácií, ktoré si nachádzajú u človeka našej doby všade cestu a obracajú sa na neho v každom veku. Tieto informácie majú svoje médiá, svoju techniku, vznikajú v procesoch, ktoré je potrebné aspoň čiastočne poznať. Vizuálny svet, to nie je dnes len závesný obraz, ale aj pohyblivá grafika počítačov, svetelný signál televíznej obrazovky, videozáznam atď.*“ (Uždil 1987, s. 194). Uždil pomenoval oblasti, ktoré sa dotýkajú celej šírky vizuálneho sveta, ale súčasne kritizoval, že sa výtvarná výchova dáva „...do služieb komunikačných systémov a médií a jej produktívny charakter sa značne vytráca“ (Uždil 1987, s. 193).

Vizuálne myslenie a vizuálna komunikácia

Vývoj vo svete smerujúci vo výtvarnej výchove ku vizuálnej komunikácii začínal koncom 60-tych rokov. V roku 1972 sa v Melbourne konala konferencia UNESCO pod názvom Visual Communication in Art and Science. Šľahným referátom na nej vystúpil Rudolf Arnheim, ktorý kritizoval situáciu v celom výchovnom systéme vo vzťahu k umeniu. Upozorňoval na tendenčné zaobchádzanie s umením ako so samostatnou oblasťou spoločenskej praxe pri transformácii do edukačného procesu. Umenie je síce koexistenciou sfér intuície a intelektu, cítenia a myslenia či umenia a vedy, ale celkom chýba kooperácia týchto zložiek, ktorá by zabezpečovala rozvoj vizuálnych kompetencií. Vizuálne schopnosti sa začali považovať za súčasť kreatívneho myslenia a vizuálne myslenie za schopnosť analyzovať vizuálne podnety a schopnosť tvoriť vlastné vizuálne vyjadrenia. Výsledky spomínanej konferencie o vizuálnej komunikácii sa stali východiskom pre vizuálne vzdelávanie a ich základnou platformou sa stala tzv. grafická komunikácia, v ktorej sa uplatňovali vizuálne texty obsahujúce grafické symboly, mapy, diagramy, grafické plány a projekty a iné grafické výstupy využívajúce rôznorodé grafické zobrazovacie systémy. Ciele edukácie grafickej komunikácie sa sústreďovali na identifikáciu formy, ktorá sa mala vyznačovať jasnosťou, stručnosťou a zrozumiteľnosťou. Riešenie problémov spočívalo v dobre naprojektovanej grafike

a jej zdôvodnení, ktorá by mala všeobecne platný a univerzálny význam zabezpečujúci zrozumiteľnosť pre príjemcu. Grafická komunikácia položila základy pre vzdelávanie vo vizuálnej komunikácii a vizuálna edukácia si za základný cieľ zvolila rozvíjanie vizuálnej gramotnosti. Tieto smerovania sa vymedzovali voči názorom zdôrazňujúcim úlohu vedy v živote človeka, ktorá je primárne považovaná za záležitosť intelektu a na úlohu umenia ako oblasti emócií a citov človeka (Tyner 1988).

Dva roky predtým (1969) John Debes vyslovil na konferencii v Rochestri asi prvú opisnú definíciu vizuálnej gramotnosti, ktorá vychádzala z predpokladu prirodzených vizuálnych schopností človeka, možností ich rozvíjania pomocou videnia a s jej prepojenosťou s inými zmyslovými zážitkami. Rozvíjanie týchto schopností je prirodzeným ľudským učením. Rozvinutá vizuálna gramotnosť umožňuje človeku rozlišovať, integrovať a osvojovať si vizuálne diania, objekty, symboly, prírodné a ľudské výtvary. Kreatívnym využívaním týchto kompetencií je človek schopný prostredníctvom vizuálnej komunikácie pochopiť a tešiť sa z umeleckých diel. Dosiahnutie cieľov sa má uskutočňovať integráciou praktických výtvarných činností s kritickým myslením, pričom sa tieto zložky nemôžu separovať, ale naopak, majú tvoriť vnútorne prepojený vzťah (Harrison 2019).

Zrod populárnej kultúry

Možné vysvetlenie posunu od výtvarnej výchovy ku vizuálnej výchove a dôležitosti vizuálnej gramotnosti ponúka historický pohľad na stieranie hraníc medzi vysokou a nízkou kultúrou, vysokým a nízkym umením, ale aj medzi výtvarným a vizuálnym umením. Tieto antipóly majú svoju históriu, svojich kritikov i zástancov. Bariéra medzi vysokou a nízkou kultúrou sa rúca spolu so zmenou spoločenských formácií a otvorenosťou stratifikačných systémov, ktoré umožňujú alebo znemožňujú sociálnu mobilitu, resp. pohyb jednotlivcov či skupín medzi jednotlivými spoločenskými vrstvami.

Hierarchizácia umenia začína v estetike, ktorá sa snažila najprv rozlíšiť umenie na krásne a úžitkové. Vysoké umenie (krásne umenie) sa odvolávalo na požiadavku vzdelaného diváka pochádzajúceho z elitnej sociálnej vrstvy a vymedzovalo sa voči umeniu nízkemu (ľudovému, kmeňovému). Pri takomto delení bolo pomerne jednoduché zaradiť diela k určitej skupine. Nástupom populárnej kultúry sa situácia mení a súvisí s formovaním sa robotníckej triedy, ktorej počiatky siahajú do 18. storočia a sú zviazané s priemyselnou revolúciou, novým ekonomickým usporiadaním a neustálym rýchlym napredovaním technológií. Kritici populárnej kultúry a populárneho umenia spájajú tieto

prejavy s anarchiou, gýčom, so zrodom kapitalizmu, s ohrozením civilizácie, so stratou morálnych hodnôt. S nástupom a rozšírením nových médií sa upozorňuje na dosahy ich vplyvu, ktoré zasahujú morálku i duševný život a ovplyvňujú kriminálne správanie.

Až v šesťdesiatych rokoch sa s novým myšlienkovým prúdom v Anglicku začal meniť pohľad na populárnu kultúru v jej rozmanitostiach. Postupne prestala byť považovaná za odsúdeniahodný jav spoločenského vývoja. Populárna kultúra sa začala brať do úvahy ako súčasť spoločnej kultúry, ale naďalej vyvolávala otázky týkajúce sa jej každodenného významu a vplyvu na mladú generáciu. Bulvár, komerčné filmy, televízia i reklama sú naďalej vnímané ako škodlivé prejavy vizuálnej kultúry s negatívnym dopadom na človeka. Vo výtvarnej výchove a výchove vo všeobecnosti pretrvávajú výzvy k zodpovednosti voči tzv. skutočným, veľkým hodnotám klasického kultúrneho dedičstva.

Vizuálne umenia

Vizuálne umenia sú predstavy bez ohľadu na materiál, z ktorého ich ľudia vytvorili a do ktorých vložili svoje subjektívne názory a hodnoty. Vizuálne umenie je synonymom s obrazmi alebo vizuálnymi zobrazeniami alebo vizuálnou reprezentáciou. Všetky druhy vizuálnych reprezentácií zahŕňajú od Michelangelových sôch a Leonardovej nástennej maľby všetko až po záhradného trpaslíka a billboard (*Duncum In: Tyner 1988*).

Vizuálne umenia vyjadrujú aj vzťah k technickým a digitálnym médiám, ktorý má svoj vývoj a svoju históriu. Prešli od fotografie cez film a televíziu ku digitálnym obrazom. Ešte v sedemdesiatych rokoch dokazoval Šmok (1975) oprávnenosť zaradenia fotografie do rámca umenia. Dnes málokto pochybuje o tom, že (umelecká) fotografia do umenia patrí. Zvykli sme si, že aj digitálny obraz je novým komunikačným systémom, ktorý len nedávno prešiel prieskumom jeho využiteľnosti v prenose emotívnych informácií. Rovnako si vo výtvarnej výchove popri tradičnom umení tvorením „ručne“ uvedomujeme vstup tzv. technických a digitálnych médií do vizuálnej kultúry a uvažujeme o ich vplyve na vizuálnu gramotnosť, cez ktoré môžu žiaci jasnejšie porozumieť svetu vizuálnych obrazov, v ktorom žijú. Nový model vychádza na jednej strane z predpokladu, že vplyv vizuálnej kultúry je v súčasnosti dominujúci, na strane druhej z myšlienky potvrdenia videnia ako najdôležitejšej oblasti zmyslového vnímania človeka považovanej za inú formu poznávania sveta ako sú procesy kognitívne.

VCAE

Vizuálna kultúra sa od deväťdesiatych rokov presadzuje ako nový model vo vzdelávaní, ktorý vyvoláva diskusie medzi výtvarnými pedagógmi. V anglicky hovoriacich krajinách sa vo vzťahu k výtvarnej výchove ujal názov „Visual Culture Art Education“ so skratkou VCAE. VCAE obhajuje komplexné štúdium vizuálneho sveta, vrátane toho populárneho či nízkeho. Diskusie pre a proti smerujú k otázkam úlohy výtvarnej edukácie v kontexte všeobecnej výchovy a vzdelávania. Kritici upozorňujú na zjavný politický charakter ako problém vizuálnej kultúry, oslabovanie špecifického zamerania predmetu, presun záujmu na jazyk populárnej kultúry, ktorý oslabuje osobitú povahu estetiky umenia. VCAE vyčítajú, že sa ubera k politicko-ekonomickým analýzám médií a obhajuje populárnu kultúru. Údajne hrozí riziko

propagovania zlého vkusu a sentimentálnosti nad otázkami skutočnej estetiky.

Predstavitelia VCAE platformy (Duncum, Freedman, Tavin, Wilson a iní) oponujú a pýtajú sa, čo je skutočná estetika? Estetika sa odlišuje od umenia, pretože umenie je činnosť a estetika je reflexiou o tejto činnosti. Estetika nevychováva, ani nič nepredpisuje. Estetika nehodnotí, obmedzuje sa len na pocit krásy, jeho analýzu, estetické cítenie, umelecké vlohy, odozvu u prijímateľa. Estetické hodnoty nie sú závislé od morálnych hodnôt. Neznačná to, že by sa estetika nezaoberala vzťahmi medzi umením a vývojom spoločnosti či estetickými hodnotami, ktoré určitá spoločnosť v danom čase a priestore prijala, ale má viac konceptuálny a generalizujúci charakter. Paul Duncum v článku *Promiskuitná estetika* hovorí: „*Neexistujú žiadne sociálne príčiny, politický režim či ekonomický systém, ktorý by neprijal lesk estetiky. Estetika ochotne kooptuje všetkých*“ (Duncum 2010, s. 18). Estetiku využíva pravičiar aj ľavičiar, feministka aj antifeminista, katolík aj moslim...

VCAE sa ako model vzdelávania zameriava na rozmanitosť prístupov a spôsobov osvojovania si vizuálneho sveta. Táto rozmanitosť umožňuje pochopiť rozdiely vnímania obrazov. Rovnaké obrazy vnímajú rôzne kultúry rozdielne, v súlade s ich vlastnými tradíciami a súčasnými potrebami, napr. značka Coca-Cola je v USA ikonou, inde nenávidená ako symbol imperialistickej nadvlády, Warhol ju preniesol zo sveta komercie do oblasti umenia...

Holistický prístup a viacvýznamovosť umožňuje prechádzať naprieč odborními a analyzovať obrazy vizuálneho sveta z rôznych pohľadov. Rovnaký prístup je volený aj voči médiám, ich výber je určený sledovanými cieľmi vyjadrenia či sebavyjadrenia, sú súčasťou stratégie tvorby obrazu a podieľajú sa na celkovej výslednej forme. Venovať im osobitnú pozornosť nemá zmysel.

VCAE kombinuje kritické otázky so slobodou jednotlivca (prípadne skupiny), aby tak jednotlivec (prípadne skupina) odhalil (odhalila) jej významy pre seba. Riešenia sa ponúkajú v širokom rámci otázok predkladaných k rovnakej téme. Problematika pohľadu na obraz sa tak rozširuje o otázky: akú úlohu zohráva obraz v spoločnosti, ako ho spoločnosť prijíma, akými médiami je šírený? Očakáva sa vklad vlastného názoru a analyzuje sa povaha výsledku. Takáto výchova patrí k tzv. kritickej pedagogike, v ktorej sú žiaci vedení k preskúmaniu celej šírky problematiky, aby si závery vyvodili voči sebe. VCAE upozorňuje na dôležitosť slobody výberu, aby sa žiaci mohli sústrediť na vlastné otázky týkajúce sa povahy a funkcie obrazov vizuálnej kultúry v spoločnosti.

Vizuálna gramotnosť v našich podmienkach vzdelávacej praxe

Obrazy nemajú vzťah ku skutočnosti, ale vzťahujú sa ku skúsenostiam, požiadavkám a očakávaniam subjektu, ktorý ich získava interakciou s realitou a s vizuálnymi prostriedkami. Výtvarný prejav, či už umelecký alebo detský, sa preto nemusí zhodovať s našimi predstavami a očakávaniami. Tento fakt spôsobuje diferencovanosť pri vnímaní (Vančát 2000).

Vizuálna kultúra sa v súčasnosti vyznačuje expanziou vizuálnych obrazových prostriedkov, komplexnosťou a komplikovanosťou obrazov s vysokou rýchlosťou ich šírenia. Nekritické a bezvýhradné prijímanie obsahov súčasnej vizuálnej produkcie je teda spôsobené neve-

domosťou a chýbajúcim kritickým postojom žiakov, vizuálnou negramotnosťou, za ktorú je zodpovedná každá škola na svojom stupni výchovy a vzdelávania. Navyše, vizuálna negramotnosť vytvára priestor pre manipuláciu príjemcov.

Aby výtvarná výchova pripravovala žiaka na neustále sa rozširujúce vizuálne informácie, musí pripravovať budúceho vizuálne gramotného príjemcu, ktorý dokáže prostredníctvom vizuálnych znakov a znakových sústav pochopiť význam týchto informácií, dokáže ich selektovať, kriticky hodnotiť, účelne využívať a v poslednom rade ich dokáže vytvárať a využívať v komunikácii.

Z uvedených informácií môže vyplynúť nasledovný metodický postup aplikovateľný v školskej praxi:

1. Čo vidíme? Výtvarnú výchovu majú zaujímať všetky obrazy, artefakty a javy vizuálneho sveta, všetky vizuálne znaky ovplyvňujúce každodenný život žiaka.
2. Čo o videnom vieme? Podnety videného majú byť chápané v širokom kontexte, vzájomných súvislostiach a rôznorodých prostrediach.
3. Ako videné interpretujeme? Učiteľ má rešpektovať slobodný výber žiaka vychádzajúci z jeho záujmu o predmet a pochopiť jeho interpretáciu videného.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FULKOVÁ, M., 2002. Kdýž se řekne... vizuální gramotnost. In: *Výtvarná výchova*. Roč. 42, č. 4, s. 12-14. ISSN 1210-3691
- DUNCUM, P., 2010. The Promiscuity of Aesthetics. In: *Art Education. The Journal of Social Theory*. Dostupné z: www.bluedoublewide.com/openJournal/.../article...
- HARRISON, K. (ed.), 2019. *What is Visual Literacy?* [online]. [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://visualliteracytoday.org/what-is-visual-literacy/>
- ŠMOK, J., 1975. *Za tajomstvami fotografie*. Martin: Osveta.
- TYNER, K., 1998. *Teaching and Learning in the Age of Information*. London and New York: Routledge. ISBN 9780805822267
- UŽDIL, J., 1987. Konec dětské kresby? In: *Estetická výchova*. Roč. 27, č. 7, s. 193-195, 222.
- VANČÁT, J., 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení*. Praha: Univerzita Karlova - Karolinum. ISBN 80-7148-975-8

Summary: *Since the 1990s, we have increasingly come across the concept of visual culture, which is closely related to the tendency to visualize the world, things, phenomena or existence. In our cultural space, at the beginning of the 20th century, there was an evident inclination towards the spoken word and written text as the highest forms of intellectual activity. Visual representation was considered a secondary illustration of thinking. Authors dealing with the issue of visual culture or image theory claim that "the world as text" will be largely replaced by "the world as image". The tendency to integrate the contents of the visual world and to move the subject to a broader understanding of visual education aimed at developing visual literacy prevails in art education in some educational systems.*

VÝZNAM POZNATKOV Z NEUROVEDY PRE VZDELÁVANIE

Anna Páková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: Článok je zhrnutím informácií o novovznikajúcich vedeckých disciplínach, ktoré sa zaoberajú využitím poznatkov o mozgu, s dôrazom na prepojenie s oblasťou vzdelávania. V prvej časti článku sú predstavené vedecké disciplíny, ktoré majú interdisciplinárny až transdisciplinárny charakter. V druhej časti je charakterizovaný nový prístup vo vyučovaní, mozgovokompatibilné učenie, ktorý vychádza z neurovedných poznatkov o mozgu. Následne sú prezentované vybrané neurovedné poznatky súvisiace s činnosťou mozgu, ktoré sú dôležité pre oblasť vzdelávania.

Kľúčové slová: neuroveda, mozog, učenie sa, mozgovokompatibilné učenie.

Procesom učenia sa, a s ním súvisiacimi javmi, sa doposiaľ prioritne zaoberali vedecké disciplíny ako pedagogika, didaktika, metodika. V posledných rokoch sa však stretávame s novými vedeckými smermi, ktoré sa zamerávajú na tento proces z inej perspektívy. Nahliadajú na problematiku učenia sa z pohľadu činnosti mozgu. Snažia sa zodpovedať otázky: Ako funguje mozog? Ako sa mozog učí najlepšie? Čo mozgu pomáha a čo naopak bráni v procese učenia sa? Odpovede na tieto otázky však nie je možné nájsť výlučne prostredníctvom jednej vedeckej disciplíny. Je potrebná spolupráca na interdisciplinárnej úrovni. Preto začali vznikať nové vedecké smery, ktoré spájajú poznatky z viacerých oblastí. Pohľad na problematiku učenia sa tým nadobúda iný zaujímavý rozmer, ktorý má byť prínosom rovnako pre učiteľov ako aj pre žiakov.

4. Ako stvárňujeme videné? V komunikácii učiteľ – žiak sa má vyjasniť zameranie pozornosti a plánovanie, podnety majú byť zdrojom na ich slobodné stvárnenie.
5. Ako chápeme stvárnené? Výsledky majú byť prostriedkom na skúmanie ich výsledného pôsobenia.

Záver

V platných ŠVP z výtvarnej výchovy sú obsahy chápané ako komplexná sústava tematických celkov. Je v nich zahrnutá celá šírka výtvarného umenia s presahmi do ďalších umeleckých druhov i vedeckých oblastí a tematické celky komplexne zahŕňajú vizuálne médiá súčasnej vizuálnej kultúry. Predmet vychádza z aktívnych foriem vnímania nielen výtvarného umenia, ale aj z oblastí vizuálnych vyjadrení komerčných sfér a širších kultúrnych aktivít človeka, ktoré by sme do sféry umenia nezaradili, pričom smeruje k praktickým činnostiam spojeným s poznávaním jazyka rozličných zložiek vizuálnej kultúry. V tomto zmysle sú štátne programy otvorené širokému chápaniu vizuálnej kultúry a dávajú dostatočný priestor tvorivým učiteľom, ktorí chcú slobodne plánovať výučbu výtvarnej výchovy. Uvedený článok sa možno tejto skupine učiteľov stane inšpiráciou.

Prepojenie neurovedy s pedagogikou a inými vedeckými disciplínami

Základom prepojenia rôznych vedeckých disciplín, ktoré skúmajú proces učenia sa, sú poznatky získané z neurovedných výskumov. *Neuroveda* je vedecká disciplína, ktorá sa zaoberá nervovým systémom, jeho stavbou, zložením, organizáciou a funkciou. Najdôležitejšou súčasťou nervovej sústavy je mozog. Zároveň sú mozog a jeho činnosť kľúčové pre učenie a zapamätávanie, preto sú neurovedné poznatky cenné pre oblasť vzdelávania.

Prepojením cieľov a metód skúmania kognitívnej vedy a neurovedy vznikla *kognitívna neuroveda*, ktorá skúma kogníciu v súlade s metodológiami ďalších vedeckých disciplín, konkrétne psychológie, filozofie, lingvisti-

ky, výpočtovej vedy, neurovedy a antropológie (Gáliková 2013). Cieľom spomenutých disciplín je skúmanie poznania, myslenia, pamäti a vnímania. Základom tohto skúmania je poznanie nervového systému človeka a jeho najdôležitejšej časti, mozgu.

Ďalšia interdisciplína, ktorá integruje neurovedné, psychologické a pedagogické poznatky sa obvykle nazýva *neuropedagogika*. Jej presnejšie pomenovanie by bolo *neuropsychopedagogika*, čím by bolo jasnejšie vyjadrené, že tento interdisciplinárny odbor zahŕňa psychologické poznatky z oblasti kognitívnej (neuro) psychológie. Tým je pomenovaný a zdôraznený fakt, že kognitívne procesy sú úzko prepojené s afektívnymi (emočnými) procesmi. V odbornej literatúre je však možné nájsť aj iné pomenovania pre neuropedagogiku, napr.: *edukačná neuroveda* (z angl. educational neuroscience), *pedagogická neuroveda* alebo *veda o myslení, mozgu a vzdelávaní* (z angl. mind, brain and education) (Maršák, Janoušková 2014).

Podľa Thomasa et al. (2019) je *edukačná neuroveda* interdisciplinárna vedecká oblasť, ktorá hľadá spôsoby, ako preniesť výskumné poznatky o nervových mechanizmoch učenia do vzdelávacej praxe i politiky a porozumieť účinkom (pôsobeniu) vzdelávania na mozog. Existujú aj ekvivalenty tejto vedeckej disciplíny, ktoré sa snažia využiť neurovedné poznatky v práve, ekonomike a sociálnej politike. Edukačná neuroveda skúma, ako vzdelávanie mení mozog a ktoré mechanizmy vedú k zmenám správania (alebo ich absencii) vplyvom vzdelávania. Podľa autorov môžu neuroveda a vzdelávanie interagovať priamo tým, že mozog je považovaný za biologický orgán, ktorý musí byť v optimálnej kondícii na to, aby sa mohol učiť. Nepriamo môžu interagovať tým, že neuroveda formuje psychologické teórie a psychológia ovplyvňuje vzdelávanie.

Rozvoj v oblasti novovznikajúcich vedeckých disciplín, ktoré prepájajú neurovedu so vzdelávaním viedol k založeniu nových organizácií, ako napríklad IMBES (International Mind, Brain and Education Society). Európska asociácia pre výskum vzdelávania a výučby (EARLI – European Association for Research on Learning and Instruction) založila špeciálnu záujmovú skupinu s názvom *Neuroveda a vzdelávanie* (Education and neuroscience) a vznikli aj nové odborné časopisy ako napr. *Trendy v neurovede a vzdelávaní* (Trends in Neuroscience and Education), *Myslenie, mozog a vzdelávanie* (Mind, Brain and Education) a *Edukačná neuroveda* (Educational neuroscience).

V neposlednom rade sa touto témou zaoberá, skúma a zverejňuje správy aj OECD. Zo štúdií OECD (2007) vyplýva, že neuroveda môže zohrávať kľúčovú úlohu pri riešení hlavných problémov súvisiacich s učením, ako sú dyslexia a dyskalkúlia. Zároveň vyzýva na spoluprácu a realizáciu spoločných výskumov v oblasti vzdelávania s prepojením na neurovedu. Vzťah medzi neurovedou a vzdelávaním môže byť svojim spôsobom recipročný. Neurovedecká perspektíva pridáva novú, dôležitú dimenziu výskumu v oblasti vzdelávania a poznatky z oblasti vzdelávania zase môžu nasmerovať neurovedný výskum k relevantnejším oblastiam. Neuroveda a oblasť vzdelávania môžu spolu vytvoriť „učiacu sa“ vedu. Zároveň predstavuje, podľa OECD, transdisciplinárny model pre ostatné oblasti.

Na druhej strane je veľmi náročné interpretovať po-

znatky z neurovedných výskumov do vzdelávania. Podľa Howarda-Jonesa (in Thomas et al., 2019) bude sotva niekedy existovať vedomostná báza z oblasti neurovedy priamo aplikovateľná vo vyučovacom procese. Autori varujú pred rizikom predčasnej interpretácie neurovedných poznatkov pre oblasť vzdelávania a zdôrazňujú potrebu vedeckých výskumov, ktoré by overili využitie týchto poznatkov pre vzdelávanie. Každopádne, neuroveda má svoje miesto vo vzdelávaní, je však potrebné robiť výskumy v tejto oblasti a zhodnocovať pokroky, ktoré dosiahli nové vedecké disciplíny prepojené s neurovedou.

V súvislosti s novovznikajúcimi vedeckými disciplínami je potrebné poznamenať, že nejde o snahu redukovat' pedagogiku či psychológiu na neurovedu. Nejde ani o nahrádzanie pedagogiky a psychológie inými vedami, či znižovanie ich dôležitosti. Práve naopak, vyzdvihuje sa prepojenie poznatkov a vzájomná spolupráca medzi uvedenými vedeckými disciplínami za účelom lepšieho pochopenia činnosti mozgu v súvislosti s procesom učenia sa.

Neurovedné poznatky vo vzdelávaní

Aj napriek neľahkej úlohe aplikovania neurovedných poznatkov vo výučbe existujú prístupy vychádzajúce z informácií, ktoré nám ponúka neuroveda. Jedným z príkladov je koncepcia *Integrovaného tematického vyučovania*, ktorej autorkou je Susan Kovalik, v súčasnosti známa pod názvom *Vysoko efektívne učenie*. Na Slovensku ju autorka predstavila v 90-tych rokoch minulého storočia. V niektorých školách sa koncepcia uplatňuje dodnes, ale vo väčšine škôl nenašla odozvu.

Ďalším takým prístupom je *mozgovo-kompatibilné učenie* (z angl. brain-based learning), ktoré sa riadi tým, ako sa mozog prirodzene najlepšie učí. Jeho princípy sú založené na poznatkoch z vedeckých disciplín ako sú neuroveda, psychológia a biológia. Hľadá pochopenie vzťahu medzi mozgom a učením sa, je to spôsob premýšľania o procese učenia sa. Mozgovo-kompatibilné učenie predstavuje sadu princípov a bázu vedomostí a zručností, na základe ktorých môžeme lepšie rozhodovať o procese učenia sa (Jensen 2008).

Jedným zo základných východísk mozgovo-kompatibilného učenia je poznanie, že emócie ovplyvňujú schopnosť učiť sa. Mozog neustále vytvára spojenia medzi intelektom a emóciami. Naš emočný systém nám povie, či je niečo dôležité – či sa nám oplatí do toho investovať energiu a venovať tomu pozornosť. V procese učenia sa je pozornosť kľúčová. Emočný systém riadi systém pozornosti a ten zase riadi proces učenia sa a zapamätávanie. Preto je biologicky nemožné naučiť sa niečo a zapamätať si to, ak tomu nevenujeme pozornosť (Connell 2009). V súvislosti s týmto poznaním je dôležité pôsobenie učiteľa, ktorý môže „využiť“ emócie žiakov pri výučbe. Vhodnou motiváciou a „naladením“ žiakov vie ovplyvniť ich emócie tak, aby mali žiaci z učenia zážitok.

Ďalším dôležitým aspektom v súvislosti s emóciami a učením je podmienka pozitívneho emocionálneho prežívania žiakov počas výučby. Stres, úzkosť a iné negatívne emócie zabraňujú učeniu. Na základe neurovedných výskumov vieme, že keď človek prežíva stres, jeho mozog doslova stráca prístup k tým častiam mozgu, ktoré riadia proces učenia sa a zapamätávania. Preto je anatomicky nemožné, aby sa žiak niečo naučil a zapamätal si

to, ak prežíva negatívne emócie ako napr. strach, úzkosť, stres, odpor, atď. Pre úspešnú výučbu je tento fakt nesmierne dôležitý. Vyplýva z neho, že ak chce učiteľ, aby si žiaci osvojili nové poznatky, musí vytvárať na hodine pozitívnu atmosféru.

Dôležité poznatky vyplývajúce zo súčasných výskumov zhrnul Sousa (2011) a zároveň interpretoval aj ich uplatnenie v praxi vzdelávania:

- Výskumy znovu potvrdili, že ľudský mozog sa neustále reorganizuje na základe toho, čo prijíma. Tento proces sa nazýva *neuroplasticita* a pokračuje počas celého života, výnimočne rýchly je však počas prvých rokov života. Pre prax z toho vyplýva, že skúsenosti, ktoré mladý mozog získava doma a v škole pomáhajú vytvárať nervové obvody, ktoré určujú ako a čo sa mozog bude učiť v škole a neskôr v živote.
- Vedci dokázali (a prekvapili tým vedecké kruhy i laikov), že neuróny (nervové bunky) sa dokážu obnovovať. Tento proces sa nazýva *neurogenéza*. Až donedávna vedci verili, že mozgové bunky sa produkujú len do určitého veku. Na základe neurovedných výskumov sme sa dozvedeli, že to tak nie je. Nervové bunky sa tvoria celý život, a teda mozog je schopný učiť sa počas celého života človeka. Pre prax je podstatný fakt, že obnovené neuróny zlepšujú učenie sa a pamäť. Tiež sa ukázalo, že fyzické cvičenie čiastočne stimuluje neurogenézu. Preto sa odporúča zabezpečiť dostatok pohybu pre žiakov každý deň.
- Výskumy spochybnili názor, že mozog je schopný multitaskingu, teda vykonávania viacerých činností naraz. Mozog dokáže sústrediť svoju pozornosť len na jednu vec. To, čo sa mylne nazýva „multitasking“ je v skutočnosti striedanie činností. To znamená, že mozog presmeruje svoju pozornosť od jednej činnosti na druhú činnosť a potom sa opäť vráti k prvej. Každé striedanie pozornosti mozgu z jednej aktivity na inú vyžaduje zvýšenú mentálnu námahu a spôsobuje stratu informácií týkajúcich sa prvej činnosti, ktoré si nestihne zapamätať. Takže človek vlastne vykonáva dve činnosti nedôsledne, namiesto toho aby urobil jednu činnosť dôsledne. Pre prax z toho vyplýva, že hoci rôznorodé prístupy a stratégie posilňujú záujem žiakov na hodine, prechod od jednej činnosti k druhej by mal nastať až potom, keď adekvátne zvládnu prvú činnosť.
- Odhalili sa nové fakty ohľadom učenia sa druhého jazyka. Výskumy popreli mýtus, že ak sa deti mladšie ako 12 rokov učia druhý jazyk, zasahuje to do učenia sa ich materinského jazyka. V skutočnosti je opak pravdou. Pre prax to znamená, že je vhodné začať s učením sa druhého jazyka pred tým, ako dieťa dosiahne vekovú hranicu 12 rokov, pretože v neskoršom veku tento proces vyžaduje viac mentálnej námahy a motivácie. Zároveň v mladšom veku dokáže mozog hlbšie pochopiť štruktúru jazyka.
- Boli objavené nervové dráhy, ktoré vznikajú pri čítaní. Skenovanie mozgu pomohlo vedcom odhaliť, že dobrí čitatelia používajú odlišné nervové dráhy pri čítaní, na rozdiel od tých, ktorí majú problém s čítaním. Tento objav viedol k vytvoreniu vedecky založených počítačových programov, ako napr. *Fast ForWord* a *Earobics*, ktoré významne pomohli deťom s problémami s čítaním. Zameriavajú sa na čitateľské zručnosti v oblasti fonetiky, abecedy, slovnej zásoby, gramatiky, plynulosti a porozumenia textu. Pomocou softvéru sa rozvíjajú kognitívne zručnosti potrebné pre čítanie, ako je pamäť, pozornosť, spracovanie a usporiadanie informácií.
- Aktualizovalo sa poznanie týkajúce sa kapacitných limitov pracovnej pamäte. Posledné štúdie naznačujú, že kapacita pracovnej pamäte – to znamená počet položiek, ktorý je mozog schopný udržať si v pracovnej pamäti – nevysvetliteľne klesá z približne 7 na približne 5. Pre učiteľov z toho vyplýva, že by mali prezentovať na jednej hodine menej nových poznatkov a venovať sa im viac do hĺbky. Žiaci by mali o nich viac a detailne diskutovať, aby boli schopní si ich zapamätať. Inými slovami, menej je viac. Nie je to jednoduché, vzhľadom na predimenzované učebné osnovy. Z dlhodobého hľadiska by asi bolo užitočné zredukovať obsah učebných osnov a využiť čas na dôkladné venovanie sa témam, ktoré sú podstatné pre úspešné zaradenie sa do súčasnej spoločnosti.
- Emócie ovplyvňujú učenie sa, pamäť a schopnosť znovu si vybaviť informácie. Vzhľadom k tomu, že emócie riadia systém pozornosti (ako je spomenuté vyššie), skúsenosti obsahujúce emócie si pamätáme oveľa lepšie. Pre žiakov je preto veľmi dôležité, aby výučba prebiehala v pozitívnej atmosfére, v prostredí, kde sa žiaci cítia rešpektovaní. Potrebujú cítiť, že ich učitelia chcú, aby boli úspešní. Zapamätajú si viac, ak sa im bude obsah spájať s činnosťami, ktoré evokujú emócie.
- Pohyb a cvičenie hrajú dôležitú úlohu v súvislosti s učením a pamäťou. Vedci zistili, že pohyb a cvičenie zvyšuje produkovanie látky, ktorá sa volá *mozgový neurotrofický faktor* (BDNF). Tento proteín podporuje prežitie existujúcich neurónov, podporuje rast nových neurónov a je dôležitý pre tvorenie dlhodobej pamäte. Pohyb a cvičenie tiež zlepšujú náladu a zvyšujú kognitívne procesy. Žiaci na druhom stupni základných škôl a na stredných školách príliš veľa sedia. Mali by sa počas hodiny hýbať a rozprávať sa o tom, čo sa učia, pretože rozprávanie je ďalším veľmi efektívnym nástrojom pamäte.
- Výskumy sledovali rast a vývin mozgu tínedžerov. Zistili, že čelnému laloku, to je racionálna časť mozgu tínedžerov, trvá 22 až 24 rokov, kým sa úplne vyvinie. Emocionálne časti mozgu sa vyvinú za 10 – 12 rokov. Tento významný rozdiel v zrelosti častí mozgu nám pomáha lepšie pochopiť nepredvídateľnosť správania tínedžerov.
- Lepšie sme pochopili, ako cirkadiánnny cyklus vplýva na našu pozornosť. Dozvedeli sme sa, že naša schopnosť sústrediť sa prirodzene klesá po poludní. To vysvetľuje, prečo sú výučba a učenie sa v tomto čase náročnejšie. Vedci odporúčajú učiteľom, aby v tomto čase vybrali stratégie, ktoré zapájajú žiakov do aktivity, aby sa tak dokázali sústrediť.
- Výskumy sa zamerali na vplyv spánkovej deprivácie a stresu na učenie sa a pamäť. Mnohí žiaci chodia do školy nevyspatí. Je to spôsobené najmä modernými technológiami a sociálnymi sieťami, ktoré žiaci radi používajú a trávia s nimi veľa času, často dlho do noci. Skracujú si spánok v priemere na 5 až 6 hodín, pričom v skutočnosti potrebujú 8 až 9 hodín spánku denne. Pretrvávajúca spánková deprivácia spúšťa stres a stres spôsobuje zvýšenie hladiny hormónu kortizolu v krvi. Tento hormón znižuje schopnosť sústredenia a zhoršuje pamäť. Preto je potrebné žiakov upozorňovať na

dôležitosť dostatku spánku.

- Inteligencia a tvorivosť sú dve rôzne schopnosti, ktoré nie sú geneticky dané a obidve sa môžu meniť vplyvom prostredia a školy. To, čo učitelia robia na vyučovaní, môže zvyšovať (alebo znižovať) inteligenciu a tvorivosť svojich žiakov. Hlavné problémy, ktoré trápia ľudstvo (napr. znečistenie, dostatok jedla, čistá voda, dopyt po energii, klimatické zmeny) vyžadujú tvorivé riešenia. Systém vzdelávania však nekladie dôraz na rozvoj tvorivosti u žiakov. Žiaci sa učia byť tvoriví tým, že sa zapájajú do rôznych aktivít, projektov a autentickou aplikáciou toho, čo sa naučili pri riešení skutočných problémov vo svete.
- Dozvedeli sme sa, ako umenie rozvíja mozog. Štúdie odhalili, že kontakt s umením môže zlepšiť pozornosť, priestorové zručnosti a tvorivosť. Napriek tomu sú v škole predmety súvisiace s umením dlhodobo podceňované. Výskumy mozgu však poukazujú na to, že sú dôležité, pretože prispievajú k rozvoju kognitívnych procesov.
- Výskumy zdôrazňujú do akej miery sociálna a kultúrna klíma školy vplyva na výučbu a učenie sa. Sociálne potreby žiakov majú významný dopad na učenie. Zistenia z výskumov novej vedeckej disciplíny sociálnej neurovedy upozorňujú, že školy by mali venovať viac pozornosti sociálnemu rastu žiakov a zamerať sa na prínos, ktorý majú iné kultúry pre výučbu a učenie sa.

Čo z toho vyplýva pre vzdelávanie?

V prvom rade, informácia u plasticosti mozgu je pre nás dôležitá v tom, že každý zdravý žiak je schopný učiť sa. Z neurovedných výskumov totiž vyplynulo, že každý mozog za predpokladu, že je zdravý (t.j. nedošlo k jeho mechanickému poškodeniu vplyvom úrazu, nemá vrodenu poruchu, nie je mentálne retardovaný, atď.) je schopný učiť sa. Ak sa žiak neučí (či už podľa očakávania učiteľov alebo rodičov), znamená to, že žiak ani učiteľ nenašli vhodný spôsob, ako stimulovať proces učenia sa. Príčiny môžu byť v nedostatočnej motivácii, nevhodných spôsoboch, metódach, formách, atď. Nie je však správne ani pravdivé tvrdiť, že „tento žiak nie je schopný sa nič naučiť.“ Správne tvrdenie je „nenašli sme spôsob, ktorým sa tento žiak dokáže učiť.“

Ak chceme, aby si žiaci uložili poznatky do dlhobovej pamäti, je potrebné pri príprave na každú vyučovaciu hodinu prehodnotiť rozsah (počet) nových informácií. Podľa horeuvedených zistení je podstatné vybrať menej informácií, ktorým sa žiaci majú priestor intenzívnejšie venovať, diskutovať o nich, premýšľať a tým si ich lepšie a najmä dlhobovejšie pamätať. Zároveň je vhodné pripravovať učebné úlohy, aktivity, pri ktorých sa žiaci hýbu a rozprávajú sa.

Jedným z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich výučbu je pozitívna a priateľská atmosféra na vyučovaní. Žiaci potrebujú cítiť, že učiteľovi na nich záleží. Potrebujú vedieť, že môžu robiť chyby bez toho, aby boli za ne potrestaní napr. zlou známku. Neurovedci vyzývajú učiteľov, aby nechali žiakov robiť chyby. Mozog si na základe vlastných skúseností vytvára vzorce a pri ďalšej príležitosti prehodnocuje na základe svojich skúseností, aký postup je vhodný. To, čo stokrát povieme nemá takú silu ako to, čo raz dieťa zažije.

Zároveň je potrebné, aby boli pre žiakov aktivity na hodine dostatočne podnetné. To znamená, že žiaci potrebujú

výzvu. Je to pre nich určitý hnací motor, ktorý ich motivuje, aby na hodine aktívne pracovali, premýšľali a prebávali jednotlivé poznatky. Výzva vyvoláva záujem, ktorý spôsobuje, že žiaci venujú danej téme pozornosť a tá je, ako je spomenuté vyššie, nevyhnutná pre učenie.

Prepájanie súvisiacich informácií je kľúčové pre zapamätávanie a ukladanie informácií do dlhobovej pamäti. Výskumy ukázali, že mozog po prijatí novej informácie okamžite hľadá, s akou predchádzajúcou informáciou, ktorú už má uloženú, ju môže spojiť. Preto je veľmi dôležité postupné nadväzovanie na predchádzajúce vedomosti. V angličtine sa tento proces označuje slovom scaffolding, čo znamená lešenie. Tak ako sa lešenie stavia od základov a na ne sa postupne stavia ďalšie poschodie a zase ďalšie, aj pri učení je možné napredovať iba za predpokladu, že sú postavené základy. To znamená, že východiskové základné informácie musia byť uložené v dlhobovej pamäti. Iba tak môže mozog spojiť novú informáciu s predchádzajúcou, už uloženou, informáciou.

Namiesto encyklopedických vedomostí je potrebné u žiakov rozvíjať tvorivosť. Vzhľadom na zmeny, ktorými spoločnosť prešla a prechádza, už nie sú potrebné ani zamestnávateľmi požadované encyklopedické vedomosti. Zamestnávatelia očakávajú od svojich zamestnancov, že budú schopní tímovej spolupráce a tvorivých riešení, ako aj riešenia problémových situácií. Mozog človeka je schopný si tieto zručnosti osvojiť za predpokladu, že sú rozvíjané. Je možné ich rozvíjať u všetkých žiakov, keďže ani inteligencia ani tvorivosť nie sú geneticky podmienené. Nie je však možné ich rozvíjať tradičnými metódami.

Zistenie týkajúce sa klesajúcej schopnosti sústrediť sa v poobedňajších hodinách je možné zohľadniť v praxi. Poobedňajšie vyučovanie však nie je nutné zrušiť, čo ani nie je reálne. Na miesto toho je potrebné prehodnotiť spôsob výučby v tomto kritickom čase, v ktorom náš mozog prirodzene podáva slabší výkon. Vhodné spôsoby výučby sú tie, ktoré žiakov aktívne zapájajú do výučby (diskusia, skupinová práca, projektové vyučovanie, riešenie problémových úloh). Nevhodný je výklad a frontálne vyučovanie.

Dlhodobo podceňované výchovy (hudobná, výtvarná, telesná) majú väčší význam ako sme si mysleli. Skenovanie mozgu potvrdilo, že napríklad hudba aktivuje najväčšiu časť mozgu. Aktívne sú viaceré oblasti naraz, pretože hudba aktivuje emócie. Ak človek hrá na hudbom nástroji, zapája zároveň pohyb a koordináciu končatín, pri tom udržiava správny rytmus, číta a dekoduje notový zápis, atď. Toto všetko vyžaduje aktivizáciu viacerých oblastí mozgu. Výtvarná výchova rozvíja u žiakov grafomotorické zručnosti, citlivosť na farby a podporuje tvorivosť, vnímanie a fantáziu. Pohyb a cvičenie sú dôležité nielen zo zdravotného hľadiska, ale aj preto, že majú priamy vplyv na kognitívne procesy. Pohyb, výtvarné a hudobné umenie je možné integrovať aj do iných vyučovacích predmetov. Prostredníctvom medzipredmetových vzťahov sa môžu informácie ukladať v súvislostiach, čo mozgu uľahčuje pochopenie a zapamätávanie.

Záver

Každý človek je jedinečný a to platí aj pri učení. Učenie mení štruktúru mozgu. Takže čím viac sa učíme, tým viac sme jedineční. Učiť sa však môžeme len za predpokladu, že sme pozitívne naladení, učíme sa v priateľskej atmosfére, zaujíma nás to, čo sa učíme a venujeme tomu

pozornosť. Preto platí, že veľká časť úspechu závisí od osobnosti učiteľa. Odborníci tvrdia, že to, akí sme (ako učiteľia), je do istej miery dôležitejšie než to, čo vieme. Vzbudzuje to v žiakoch pocit, že od tejto osoby sa chceme naučiť viac, zaujíma ma to viac a chceme byť toho súčasťou. Mozog nenasáva pasívne informácie z okolia, ale aktívne sa snaží predvídať, aký bude ďalší krok. Náš mozog

doslova túži po nových informáciách a hľadanie zmyslu nových informácií je vrodene. Bola by nesmierna škoda nevyužiť tieto poznatky o mozgu v prostredí, ktoré bolo vytvorené na prijímanie nového. Musíme len nájsť ten správny spôsob, ako to využiť v prospech nás a našich žiakov. Neuroveda nám ponúka veľa podnetov a je na nás, ako ich využijeme.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- CAIN, R. N. a G. CAIN, G., 1990. *Understanding a Brain-based Approach to Learning and Teaching* [online]. Association for Supervision and Curriculum Development. [cit. 2018-10-8]. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/8d58/b6af940e0117fcd4f52ef7e73e16690261f5.pdf>
- CERI-OECD, 2007. *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science* [online]. Centre for Educational Research and Innovation – OECD. [cit. 2020-02-3]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40554190.pdf>
- CONNELL, D., 2009. The Global Aspects of Brain-Based Learning [online]. In: *Educational Horizons*. Vol. 88, No. 1, Research-based Education: The Global Case (Fall 2009), 28-39. [cit. 2020-01-11]. ISSN 0013175X. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/42923784?seq=1>
- GÁLIKOVÁ, S., 2013. *Základy kognitívnej neurovedy* [online]. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej Univerzity. ISBN 978-80-8082-632-1. [cit. 2020-02-18] Dostupné z: http://ff.truni.sk/sites/default/files/publikacie/galikova_zaklady_kognitivnej_neurovedy.pdf
- JENSEN, E., 2008. *Brain-based learning: The new paradigm in teaching* [online]. Thousand Oaks California: Corwin press. [cit. 2020-01-12] Dostupné z: https://books.google.sk/books?hl=sk&lr=&id=13NyAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=principles+of+brain+based+learning&ots=qU59S2uv9Q&sig=tWgNCX9TL5iVlbRrLSacy8QWn3I&redir_esc=y#v=onepage&q=principles%20of%20brain%20based%20learning&f=false
- MARŠÁK, J. a S. JANOŠKOVÁ, 2014. Neuropedagogika – neuroveda a pedagogika ve spoločnom úsilí [online]. In: *Pedagogika*. Roč. 64, č. 1, s. 99-116. [cit. 2020-02-18]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1492&lang=cs>
- SOUSA, D. A., 2011. Mind, Brain, and Education: The Impact of Educational Neuroscience on the Science of Teaching [online]. In: *LEARNING Landscapes*. Vol. 5, No. 1, 37-43. ISSN 1913-5688. [cit. 2020-01-9]. Dostupné z: <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/529>
- THOMAS, M. S. C., D. ANSARI a V. C. P. KNOWLAND, 2019. Annual Research Review: Educational neuroscience: progress and prospects [online]. In: *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 60:4, 477-492. ISSN 1469-7610. [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jcpp.12973>

Summary: The article summarizes information about new scientific disciplines which use knowledge about brain in connection with education. In the first part of the article, interdisciplinary and transdisciplinary scientific disciplines are introduced. Second part of the article describes brain-based learning, which uses information about brain in learning and teaching. Consequently there are presented some facts about brain functioning based on neuroscientific research, which are important for education.

K NIEKTORÝM SLABINÁM MATURITNÝCH ZADANÍ ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY

Dagmar Čtvrtníčková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: Cieľom príspevku je poskytnúť informáciu o obsahu stretnutia učiteľov slovenského jazyka a literatúry (ďalej SJL) zameraného na tvorbu maturitných zadaní a zisteniach, ku ktorým dospeli pri analýze maturitných zadaní v kontexte súvisiacich dokumentov.

Kľúčové slová: ústna forma internej časti maturitnej skúšky zo SJL, charakteristika úloh maturitného zadania zo SJL, vyhláška 318/2008 Z. z., cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry, vzdelávací štandard zo slovenského jazyka a literatúry.

Maturitná skúška patrí k dôležitým medzníkom v živote mladého človeka na prahu dospelosti. Jedným z predmetov, ktorému sa nevyhne väčšina maturantov, patrí aj slovenský jazyk a literatúra. Súčasne štátne pedagogické dokumenty podporujú inovácie vo vyučovaní tohto predmetu a následne aj inovácie pri ukončovaní štúdia v rámci ústnej formy internej časti maturitnej skúšky. V súvislosti s touto problematikou sa v RP MPC v Prešove stretlo vyše 50 učiteľiek a učiteľov tohto predmetu, aby na základe východísk vykonali analýzu dvoch vybraných maturitných zadaní (1. zadanie zo súboru tridsiatich zadaní dvoch odborných škôl od učiteľov, ktorí boli ochotní ich poskytnúť na rozbor, v tomto príspevku sú označené ako Zadanie 1 a Maturitné zadanie zo slovenského jazyka a literatúry č. 2), zistili, či rešpektujú súčasnú legislatívu, konštruktívne poukázali na ich klady/nedostatky, zdôvodnili zistený stav a dospeli ku generalizácii, na základe ktorej bude možné skvalitniť a upraviť súčasné maturitné zadaná.

Východiská

Obsah maturitnej skúšky (ďalej MS) z predmetu slovenský jazyk a literatúra sa po roku 1989 postupne menil a vyvíjal s ohľadom na potreby spoločnosti a jej priority. Legislatíva prešla niekoľkými zmenami. V súčasnosti pla-

tí zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a vyhláška č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov. Konkrétne termíny MS sú uvedené v Pedagogicko-organizačných pokynoch pre daný školský rok. Ďalšie usmernenia na realizáciu maturitnej skúšky z predmetu slovenský jazyk a literatúra sa nachádzajú v dokumentoch:

- *Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry* schválené Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 21. 12. 2016 pod číslom 2016-25786/49974:1-10B0 s platnosťou od 1. 9. 2018. Cieľové požiadavky sú platné pre všetky typy stredných škôl. Sú sformulované v súlade s (inovovaným) vzdelávacím štandardom predmetu slovenský jazyk a literatúra, k príprave maturitných zadaní je nevyhnutný aj vzdelávací štandard, pretože dopĺňa cieľové požiadavky.
- *Podrobnosti o spôsobe konania a obsahu ústnej formy internej časti maturitnej skúšky* (Bratislava 2019).

V praxi sa zmeny prejavili najmä tým, že pribudla externá časť MS. Písomnú prácu žiaci písali aj pred tým, v tejto časti sa zmenil iba názov – písomná forma internej časti maturitnej skúšky, konkretizovalo sa jej hodnotenie, zadanie pre žiakov ostalo v zásade podobné ako v minulosti.

Pri hodnotení spomínaných dvoch maturitných zadaní prítomní učitelia vychádzali z aktuálnej legislatívy – z vyhlášky MŠ SR č. 318 z 23. júla 2008 o ukončovaní štúdia na stredných školách.

Z tejto vyhlášky vyplýva: „Každé maturitné zadanie obsahuje dve úlohy a súvisiace východiskové texty. Prvá úloha obsahuje učivo zo slovenského jazyka. Druhá úloha obsahuje učivo z literatúry.

Charakteristika úloh maturitných zadaní

Úloha č. 1 – Úloha je zameraná tak, aby žiak pri odpovedi prejavil pripravenosť komunikovať v štátnom jazyku, schopnosť jazykovo, kompozične a štylisticky analyzovať a interpretovať text a znalosť teoretického systému slovenského jazyka v rozsahu určenom katalógom cieľových požiadaviek a vzdelávacím štandardom. Zároveň má žiak preukázať schopnosť pohotovo reagovať na podnety, argumentovať a kriticky hodnotiť text; uplatňuje sa forma dialógu s členmi predmetovej maturitnej komisie.

Úloha č. 2 – Úloha je zameraná na schopnosť analyzovať, interpretovať a esteticky hodnotiť umelecký text a pri tom uplatňovať vedomosti z literárnej teórie a literárnej histórie; uplatňuje sa forma dialógu s členmi predmetovej maturitnej komisie.“

Analyzované maturitné zadania uvádzame v takej podobe (okrem čísla zadania), v akej boli v minulom školskom roku schválené.

Analýza maturitných zadaní

Zadanie 1

1. Objasnite pojem jazyková kultúra a popíšte jej stav v súčasnej spoločnosti. Vymenujte a popíšte jednotlivé roviny jazyka. Napíšte krátku úvahu na tému *Prečo mám rad slovenčinu*.
2. Zaradte diela Kolíska a *Ako chutí moc* do literárneho obdobia. Porovnajte diela zo žánrového hľadiska, z hľadiska témy, štruktúry. Porovnajte ukážky 1 a 2 z hľadiska témy, pomenujte témy ukážok jedným názvom (maximálne 5 slov).

Ukážka 1

Alfonz Bednár: Kolíska

„Dobre, ale o Majerskom som im povedal, ako to bolo! Nebolo mi to všetko jedno...“ Stíchol.

„Kedy si im to povedal?“

„Tam na súde, do toho rádia!“

Zita sa vyrovnala v tele, opovržlivo prskla: „Kedy?“ opýtala sa. „Počúvala som, a nepočula som ťa.“

„Čože?“ Černek sa obrátil k Zite. „Povedal som im, aký bol Majerský s nami v horách, čo sa mu stalo a čo tu vykonal, keď prišiel k tebe, povedal...“

Zite sa opovržlivo skrivili pery.

„Všetci to počuli, aj Majerský, aj jeho žena a deti, rodina – a do rádia to nedali!“

Zitu začala páliť tvár. *Možno veriť Mišovi? Spytovala sa v duchu a bránila sa dorážajúcej myšlienke, či sa jej muž Mišo takto nevypomstil Majerskému.*

A nestihla Majerského nakoniec pravda? Za všetko, čo vykonal jej a iným? Ak Mišo nehovorí pravdu, zle je – a ak...? Z núdze sa vydala za neho, z núdze s ním i teraz žije – a Mišo to vie. Pomstí sa... Znova nabehli Zite po lícach teplé slzy.

Ukážka 2

Ladislav Mňačko: Ako chutí moc

Bolo krásne nedeľné popoludnie a ľudia vyšli po prvý raz po dlhej zime na prechádzku. Frank vyskočil na múrik

a zaostril na priateľa zrkadlovku. Postavil ho do patetickej pózy a bral ho z nadhľadu. Ten druhý póze porozumel a zrejme mu nebola proti mysli. Pán mesta, pán kraja nad vyparadenou, sviatočnou nedeľou.

Vtedy ten druhý povedal v akomsi tranze:

„Vieš... keby niečo... tu guľomet, tam guľomet... Toto nie je byt, toto je pevnosť, bratku...“

Franka zamrazilo. Mrazila ho relativnosť všetkého. Tu guľomet, tam guľomet... preboha, ale proti komu? Proti tým ľuďkom, čo sa dolu tešia zo života? Aké „keby niečo“ tu ešte môže nastať. Tých „keby niečo“ predsa radikálne a navždy zmietla, ako sú všetci presvedčení, revolúcia! Na čo myslí predstaviteľ ľudu, ľudu, ktorý zvíťazil a vyniesol ho ako svojho k moci, keď hovorí tu guľomet, tam guľomet? Neverí tomu víťazstvu? Bojí sa? Čoho sa bojí, koho sa bojí?

Maturitné zadanie zo slovenského jazyka a literatúry č. 2

Jazyková časť:

1. Charakterizujte úvahu – jej znaky, výrazové prostriedky a kompozíciu. Uvedte, v ktorých jazykových štýloch ju nachádzame.
2. Určte melódiu kurzívou vyznačenej vety. Uvedte druhy melódií.
3. Uvedte aspoň 2 synonymá k zvýrazneným slovám. Vyhládajte v ukážke dvojicu antonym.
4. Určte slovné druhy podčiarknutých viet. Uvedte, ktoré sú ohybné a neohybné.
5. Určte typy viet z hľadiska modálnej stavby. Ktoré typy viet prevládajú?

Literárna časť:

1. Uvedte meno autora, názov diela a literárne obdobie, z ktorého je ukážka.
2. Uvedte znaky daného literárneho obdobia a poukážte na ne v ukážke. Stručne charakterizujte literárne obdobie, z ktorého je ukážka.
3. Určte literárny druh a literárny žáner diela. Svoje tvrdenie zdôvodnite.
4. Uvedte, prečo vznikol konflikt medzi hlavnými postavami.

Ukážka

ANTIGONA

Chceš ešte niečo iné ako moju smrť?

KREON

Nie, nechcem. Tvoja smrť mi postačí.

ANTIGONA

Čo teda váhaš? Mne sa bridí každé slovo z tvojich úst a ani nechcem, aby sa mi nebridilo, tebe sa zas iste bridí všetko na mne.

Ale uznaj – čím by som si mohla získať väčšiu slávu než tým, že som pochovala brata? Títo všetci by mi dali za pravdu, no strach im zviazal jazyk. To len tyranovi žičí šťastie okrem iného i v tom, že môže hovoriť a robiť, čo si zmyslí.

KREON

Tak to vidíš z celých Téb ty sama!

ANTIGONA

Vidia to aj ostatní, no pred tebou sú ticho.

KREON

Nehanbíš sa, že sa správaš ináč ako ostatní?

ANTIGONA

Je **hanbou** ctiť si brata?

KREON

A ten, koho zabil, to ti nebol brat?

ANTIGONA

Bol, boli obaja z tej istej krvi ako ja!

KREON

A prečo uctievaš tak **bezbožne** len jedného?

ANTIGONA

Ten druhý brat by nesúhlasil s tým, čo vravíš.

KREON

Ako žeby nie, keď si ho nechceš ceniť viac než toho bezbožníka?

ANTIGONA

Nebol predsa jeho otrokom! Bol jeho bratom!

KREON

Ale plienil túto zem! Tvoj druhý brat ju bránil!

ANTIGONA

Nieto medzi nimi rozdielu pred tvárou smrti.

KREON

Vždy je rozdiel medzi zlým a dobrým!

ANTIGONA

Ale ja som prišla na svet milovať, nie nenávidieť!

KREON

Ak chceš milovať – tak miluj v podsvetí! No nado mnou, kým žijem, žena **vládnúť** nebude!

Na základe práce v skupinách prítomní učitelia poukázali najmä na tieto javy:

- Pri 1. úlohe maturitného *Zadania 1* *Objasnite pojem jazyková kultúra a popíšte jej stav v súčasnej spoločnosti* je ako prvá uvedená činnosť súvisiaca s vysvetlením pojmu. Žiak môže uplatniť vlastné hodnotiace stanovisko k stavu jazykovej kultúry súčasnej spoločnosti, chýba zadanie úlohy v súvislosti s textom, na ktorom by žiak uplatnil to, čo vyžaduje podľa legislatívy úloha č. 1, nemal možnosť prejavovať schopnosť jazykovo, kompozične a štylisticky analyzovať a interpretovať text.
- Ďalšia časť *Zadania 1* – *Vymenujte a popíšte jednotlivé roviny jazyka* umožňuje žiakovi pohybovať sa iba v rámci teórie.
- Poslednú časť úlohy (*Napište krátku úvahu na tému Prečo mám rad slovenčinu*) považovali prítomní za neadekvátnu (v kontexte legislatívy pri ústnej skúške písať úvahu, hoci iba krátku, nemá podporu). Žiak má na písomný prejav priestor v rámci písomnej formy internej časti maturitnej skúšky.
- Aj druhá úloha *Zadania 1*, teda úloha zameraná na literárny text – *Zaradte diela Kolíska a Ako chutí moc do literárneho obdobia. Porovnajete diela zo žánrového hľadiska, z hľadiska témy, štruktúry. Porovnajete ukážky 1 a 2 z hľadiska témy, pomenujte témy ukážok jedným názvom (maximálne 5 slov)* je zameraná na pamäť.
- Pri záverečnej časti *Zadania 1* žiak má pracovať priamo s textom – *Porovnajete ukážky 1 a 2 z hľadiska témy.*

- Poslednej úlohe tohto zadania pomenovať témy ukážok jedným názvom pozostávajúcím z maximálne 5 slov účastníci nerozumeli a nevedeli ju racionálne vysvetliť.

Po analýze zadania *Maturitné zadanie zo slovenského jazyka a literatúry* č. 2 prítomní zdôraznili nasledujúce zistenia:

- Označenie jazyková časť a literárna časť nie je vhodné (adekvátne je označenie úloh číslami 1 a 2), z celkovej štruktúry vyplýva, že spolu je v maturitnom zadaní deväť (5 v jazykovej a 4 v literárnej časti) úloh (nie 2).
- 1. úloha (*Charakterizujte úvahu – jej znaky, výrazové prostriedky a kompozíciu. Uvedte, v ktorých jazykových štýloch ju nachádzame.*) vyžaduje od žiaka poznatky z teórie bez súvislosti s textom, prítomní učitelia ju preto nepovažovali za vhodne formulovanú.
- 1. – 4. úloha (*Určte melódiu kurzívou vyznačenej vety. Uvedte druhy melódií. Uvedte aspoň 2 synonymá k zvýrazneným slovám. Vyhľadajte v ukážke dvojicu antonym. Určte slovné druhy podčiarknutých viet. Uvedte, ktoré sú ohybné a neohybné.*) majú charakter jazykových cvičení, resp. testovej úlohy. Žiak nemá možnosť celkovo prejavovať schopnosť jazykovo, kompozične a štylisticky analyzovať a interpretovať text či schopnosť pohotovo reagovať na podnety, argumentovať a kriticky hodnotiť text. Pri 5. úlohe (*Určte typy viet z hľadiska modálnej stavby. Ktoré typy viet prevládajú?*) je možná strohá odpoveď žiaka. Prítomní učitelia navrhli zmenu formulácie úlohy tak, aby žiakovi umožnila interpretovať text. Napr. Na príkladoch z ukážky vysvetlite, ktoré štylistické prostriedky autor využil s ohľadom na cieľ komunikácie postáv.

Pri konfrontácii uvedených úloh s praxou sa učitelia zhodli na tom, že s podobnými formuláciami úloh, teda zaradiť dielo či porovnať diela bez toho, aby skúšaný žiak vychádzal z textu diela, ktoré má porovnať, sa pri maturitných skúškach stretávajú. V týchto prípadoch ide o pseudoanalýzu textu, žiak porovnáva diela a je možné, že ich reálne nikdy nečítal. Texty sú v takomto prípade iba povinnou formálnou súčasťou maturitného zadania, reálne s nimi žiak nepracuje alebo iba v minimálnej miere, jeho odpoveď spočíva v naučenom obsahu diela, téme, forme, definíciách ap. Skúšajúci učiteľ kladie žiakovi doplňujúce otázky zamerané na pamäť, nie na text. Obe diela, z ktorých sú ukážky, patria ku štandardizovaným, žiak ich má mať prečítané, pri ústnej odpovedi MS má žiak pracovať s textom, diela mohli byť k dispozícii žiakovi pri ústnej odpovedi ako konkrétne pomôcky.

Vo vyhláske č. 318/2008 § 8, ods. 2) je uvedené „v predmete slovenský jazyk a literatúra je súčasťou maturitných zadaní aj vzorec na výpočet stupňa prospechu“. V rámci diskusie neboli názory jednotné. Vyplývalo z nej, že v praxi na niektorých školách sú žiaci o vyhláske vopred informovaní, niekde uvádzajú vzorec na výpočet stupňa prospechu iba raz na prvej strane súboru maturitných zadaní a na niektorých školách je tento vzorec uvedený na konci textu každého maturitného zadania. Podobne je to aj s pomôckami. Aby boli uvedené informácie nepopierateľné, je možné vzorec na výpočet stupňa prospechu uviesť na záver v každom maturitnom zadaní a pre

vylúčenie akýchkoľvek prípadných nedorozumení či následných sťažností aj informáciu o všeobecných i konkrétnych pomôckach. Niekomu sa to môže zdať ako rušivý element, ktorý odpútava žiakovu pozornosť. Žiak si žrebuje iba jedno zadanie, sústreď sa naň a neprehliada si celý dokument so všetkými zadaniami. Na niektorých školách žiak dostane na prípravu a odpoveď iba svoje vyžrebované zadanie vyňaté zo súboru a ak sú vzorec a všeobecné pomôcky uvedené v úvode súboru maturitných zadaní, žiak sa k týmto informáciám priamo pri maturitnej skúške nedostane. Hoci bol o týchto skutočnostiach vopred informovaný, v prípade neúspechu pri odpovedi na niektorú úlohu maturitného zadania, môžu vzniknúť zbytočné nezhody kvôli výslednej známke.

Prítomní viedli diskusiu aj o tom, čo vedie niektorých učiteľov k formulácii časti maturitných zadaní tak, aby žiaci na maturitnej skúške deklarovali najmä vedomosti? Učitelia uviedli viacero dôvodov, uvádzame najfrekvencovanejšie:

- Slovná zásoba a vedomosti žiakov nie sú postačujúce na analýzu textu maturitného zadania. Časť učiteľov, najmä z odborných škôl, sa obáva ich mlčania počas odpovede na MS. Títo učitelia sú presvedčení, že odpovede žiakov podporia, ak v maturitnom zadaní uvedú čo najviac čiastkových úloh alebo zadanie zamerajú na deklaráciu vedomostí.
- Súčasnú formu niektorých maturitných zadaní ovplyvnilo pôvodné znenie Vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 318/2008 Z. z. z 23. júla 2008 o ukončovaní štúdia na stredných školách, v ktorej bola jednou z možností charakteristika úloh maturitných zadaní prioritne zameraná na reprodukciu vedomostí z literárnej histórie a teórie literatúry, pri ktorej prevládala forma monológu. Úloha mohla byť zameraná historicky, jej obsahom bolo priblíženie literárno-umeleckého obdobia a prehľad o najvýznamnejších autoroch s ideovou, tematickou a umeleckou charakteristikou ich najdôležitejších diel. Až následne mali žiaci uplatniť tieto vedomosti pri interpretácii textu literárnej ukážky. Túto možnosť maturitného zadania využila v tom období veľká časť vyučujúcich. Po najvýraznejšej zmene, ktorú priniesla vyhláška č. 157/2013 Z. z. a v ktorej má charakteristika dvoch úloh maturitného zadania súčasnú podobu, mnoho učiteľov iba preklopilo poradie úloh, teda 1. sa stala úloha z jazyka a 2. úloha z literatúry. Obsah úloh ostal pôvodný.
- Učitelia rezignovali v súvislosti s častými zmenami v pedagogickej dokumentácii i legislatíve a vypracovanie 30 maturitných zadaní iba na jeden školský rok je podľa nich neefektívne a náročné na čas.
- Učitelia nepostrehli revidovanie pedagogických dokumentov, resp. novelizáciu legislatívy. Svedčí o tom aj fakt, že časť prítomných učiteľov „priznala“, že nezaevidovala zmeny a maturitné zadania majú vypracované nielen podľa už niekoľko rokov neplatnej legislatívy, ale aj podľa neplatného ŠVP.

Záver

Učitelia sa na záver stretnutia zhodli na potrebe primeraného kritického posúdenia aktuálnych maturitných zadaní a ich úprave/prepracovaní. Na základe výsledkov

tohto stretnutia uvádzame naše zovšeobecnené odporúčania pre formuláciu zadaní ústnej formy MS, resp. ich úpravu či doplnenie:

- Pri príprave zadaní dôsledne vychádzať z platnej legislatívy a pedagogických dokumentov: Vyhláška č. 318/2008 Z. z. s účinnosťou od 1. 9. 2019, Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov zo SJL platné od 1. 9. 2018, vzdelávacie štandardy SJL pre gymnáziá a pre SOŠ platné od 1. 9. 2015, Podrobnosti o spôsobe konania a obsahu ústnej formy internej časti maturitnej skúšky 2019.
- Pri formulácii zadaní a výbere textov rešpektovať aj zameranie školy a celkový životný štýl súčasnej mladej generácie.
- V rámci zamerania zadaní sa sústreďiť na výkonový štandard súvisiaci s kompetenciami žiakov v oblasti ústnej komunikácie (nie písomnej, lebo ide o ústnu skúšku).
- Úlohu na prácu s textom formulovať tak, aby poskytovala pre žiaka dostatočné podnety na uvažovanie nad ním a umožnila dostatočný priestor na diskusiu s členmi komisie.
- Nesnažiť sa za každú cenu o pestrosť vo formulácii maturitného zadania, lebo každý žiak si žrebuje iba jedno.
- Do maturitných zadaní zvoliť vecné/umelecké texty, ktoré nastoľujú problémy, obsahujú chyby a protirečenia, aby ich žiak mohol identifikovať, posúdiť vierohodnosť, spoľahlivosť a relevantnosť textu s ohľadom na informačné zdroje.
- Úlohy formulovať tak, aby sa nimi žiak zamerával najmä na:
 - komplexnú informáciu podloženú na implicitne a explicitne vyjadrených informáciách v texte a aktívne využívanie širokého repertoáru kontextových súvislostí,
 - hodnotenie akéhokoľvek primeraného vecného a umeleckého textu na základe všestrannej analýzy štylistických/tematických/kompozičných prostriedkov a určenie ich funkčného využitia v texte, pri čom v rámci komunikácie/argumentácie žiak využíva potrebné nadobudnuté poznatky z jednotlivých jazykových rovín, teórie a dejín literatúry (nememoruje),
 - analýzu a hodnotenie akéhokoľvek primeraného vecného a umeleckého textu z hľadiska obsahu a formy,
 - zaujatie kritického stanoviska k jednotlivým textom a problémom nastoleným v textoch a uvedenie argumentov a protiargumentov, ktoré doloží poznatkami získanými analýzou textu,
 - konfrontáciu svojho hodnotového systému s hodnotami a významami obsiahnutými v texte a zaujatie kritického alebo sebakritického stanoviska ap.
- V prípade schvaľovania maturitných zadaní z pozície predsedu predmetovej maturitnej komisie SJL nepostupovať formálne a v prípade nesúladu s legislatívou vyžadovať ich úpravu.

Už počas stretnutia viacerí plánovali prepracovanie maturitných zadaní, aj keď si boli vedomí, že to nebude jednoduché. Všetkým nám ostáva veriť, že naše plány neostanú iba pri zmene vo formulácii maturitných zadaní zo SJL, ktorá je potrebná pre sledovanie úrovne vedomostí a zručností žiakov v 21. storočí.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Slovenský jazyk a literatúra – vzdelávací štandard pre študijné odbory, ktorých absolvovaním žiak získa úplné stredné odborné vzdelanie [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: https://siov.sk/wp-content/uploads/2019/02/Slovensky_jazyk_a_literatura.pdf
- ŠPÚ, 2016. *Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry* Bratislava 2016 schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskum a športu Slovenskej republiky dňa 21. 12. 2016 pod číslom 2016-25786/49974:1-10B0 s platnosťou od 1. 9. 2018 [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/maturitne-skusky/platne-od-sk-r-2018/2019/cp_sjl_2016.pdf
- ŠPÚ, 2019. *Podrobnosti o spôsobe konania a obsahu ústnej formy internej časti maturitnej skúšky* [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/maturitne-skusky/platne-od-sk-r-2018/2019/_podrobnosti_2019.pdf
- Vzdelávací štandard predmetu slovenský jazyk a literatúra je platný pre 1. – 4. ročník gymnázia so štvorročným vzdelávacím programom a pre 1. – 5. ročník gymnázia s päťročným vzdelávacím programom* [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocny-m-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky-jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf
- Vyhláska Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 318/2008 Z. z. Vyhláska o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov* [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/318/20190901>
- Vyhláska č. 157/2013 Z. z. zo 4. júna 2013, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláska Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení vyhlásky č. 209/2011 Z. z.* [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2013/157/20130901>

Summary: *The aim of the paper is to provide information about the content of the meeting of Slovak language and literature teachers focused on the creation of graduation assignments and findings made in the analysis of graduation assignments in the context of related documents.*

ZÁSADY TVORBY PREDVÁDZACÍCH ZOŠITOV PRE INTERAKTÍVNU TABUĽU

Iveta Labjaková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Anotácia: *V príspevku uvádzame návrhy a odporúčania na tvorbu predvádzacích zošitov pre interaktívnu tabuľu, pričom sa zameriavame na opis zásad tvorby predvádzacieho zošita a náčrt fáz, podľa ktorých by mal pedagóg koncipovať tvorbu predvádzacieho zošita.*

Kľúčové slová: *interaktívna tabuľa, zásady tvorby predvádzacieho zošita, fázy tvorby predvádzacieho zošita.*

Jednou z možností zvyšovania kvality edukácie je implementácia digitálnych technológií v podobe interaktívnej tabule, ktorá sa v súčasnosti stáva neodmysliteľnou súčasťou takmer každej triedy v materskej, základnej a strednej škole. Prináša so sebou možnosť použitia nových organizačných foriem výučby, vyučovacích metód či materiálnych didaktických prostriedkov, ktoré sú pre žiaka atraktívne, motivujúce a aktivizujúce, čo do značnej miery pozitívne ovplyvňuje edukačný proces. Zavádzanie interaktívnej tabule do edukačného procesu so sebou prináša okrem zvýšenia efektívnosti edukácie aj zvýšené nároky na prácu pedagóga. Príprava interaktívnych edukačných materiálov vyžaduje zvládnutie nielen technických, ale aj didaktických situácií, ktorými možno prebiehajúci edukačný proces vo významnej miere inovovať a zatriktívniť edukáciu detí/žiacov.

Pomerne častým javom vo výučbe je používanie interaktívnej tabule ako prezentačného prostriedku, čo nie je v súlade s využívaním interaktívneho softvéru. Takáto výučba síce podporuje názornosť pri pozieraní „prezentácie“, ale neumožňuje žiakom aktívne sa zapájať do vyučovacieho procesu. Naopak tvorbou vlastných interaktívnych edukačných materiálov, a teda využívaním interaktívneho softvéru, môžu pedagógovia zabezpečiť inováciu edukačného procesu vytvorením interaktívneho učebného prostredia. Žiak prostredníctvom nástrojov softvéru ovláda pripravenú interaktívnu aktivitu prezentovanú na interaktívnej tabuli vlastným dotykom ruky, a tým aktívne a tvorivo vstupuje do procesu učenia.

Zásady tvorby predvádzacieho zošita

Technológia interaktívnej tabule v sebe zahŕňa všetky doterajšie možnosti názornej výučby a súčasne obohatuje edukáciu aj o významný prvok interaktivity. To znamená, že pedagóg i žiak aktívne vstupujú do výučby, majú možnosť ju ovplyvňovať a prispôbovať aktuálnym potrebám.

Nový interaktívny prvok je z väčšej časti viazaný na kreativitu a tvorivosť samotného pedagóga. Výber

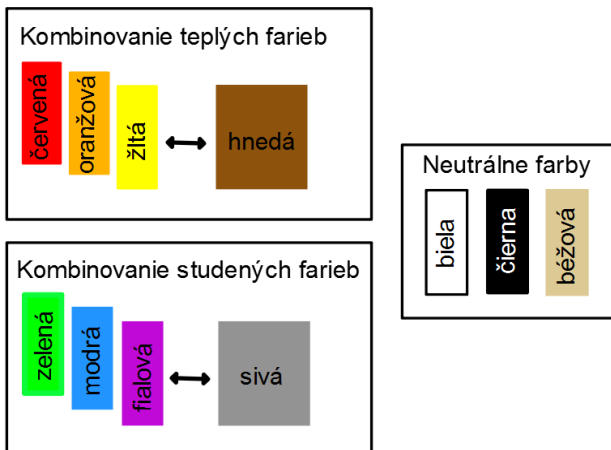
vhodných didaktických materiálov, časových limitov, scenára hodiny, obrázkov, správna veľkosť písma, primerané množstvo informácií a ďalších zásad platí i pre použitie interaktívnej tabule. Pri využívaní interaktívnej tabule je dôležité premýšľať o tom, ako jej využitie môže ovplyvniť rozvoj poznávacích a učebných procesov žiakov. Aká schopnosť je interaktívnu tabuľou rozvíjaná, záleží od toho, aké funkcie sú na tabuli využívané a čo je cieľom práce s interaktívnu tabuľou. Vyučovacie metódy a interaktívne aktivity, ktoré pedagóg pri využívaní interaktívnej tabule zvolí, ovplyvnia, aké výsledky budú dosiahnuté. Príprava pútavého obsahu s využitím interaktívnych prvkov je neľahkou úlohou kladenou na zručnosti pedagóga. Vlastný edukačný materiál je vytvorený nielen vo vzťahu k obsahu témy, ale aj vo vzťahu k žiakom. Pedagóg pri práci s interaktívnu tabuľou vykonáva činnosť s predvádzacím zošitom, ktorý je zložený z neobmedzeného počtu predvádzacích strán, ktoré obsahujú samostatné úlohy a interaktívne aktivity. Obsah predvádzacieho zošita závisí od obsahu témy, možností nástrojov softvéru interaktívnej tabule a úrovne zručností pedagóga využívať nástroje softvéru.

Úspešnosť použitia vlastných interaktívnych edukačných materiálov vo výučbe je závislá od niekoľkých zásadných kritérií, ktoré by mal zväziť každý pedagóg, ktorý uvažuje o využití interaktívnej tabule v edukačnom procese. Pri tvorbe vlastných interaktívnych edukačných materiálov má pedagóg dbať na **zásady tvorby predvádzacieho zošita** (Labjaková 2019):

1. Prehľadnosť: vyjadruje požiadavku jednoduchosti stránky, aby nepôsobila rušivo a aby vynikol obsah, ktorý chce pedagóg využiť vo výučbe.

a) **Typ písma a veľkosť písma** má pedagóg voliť tak, aby dbal na dodržanie dobrej čitateľnosti textu, a to i zo zadných lavíc. Odporúčame: • vybrať typ písma bez pätičiek (napr. Arial, Tahoma, Calibri), • vybrať veľkosť písma 26 – 36 bodov, • používať jeden typ písma, • nepoužívať tieň, • texty nezvýrazňovať podčiarkovaním (podčiarknuté sú odkazy), • na zvýraznenie textu použiť zmenu veľkosti

písma alebo farby písma (použiť maximálne tri farby).
 b) **Pozadie** stránky predvážacieho zošita by malo byť čo najjednoduchšie, aby farby pozadia, textu a obrázkov neodvážali pozornosť žiakov od samotného obsahu. Odporúčame: • pri kombinovaní farieb na stránkach zvažovať skupiny farieb, ich množstvo a kontrast, • kombinovať teplé farby navzájom a s odtieňmi hnejdej alebo studené farby navzájom a s odtieňmi sivej (biela, čierna a béžová sú neutrálne farby a hodia sa ku všetkým farbám v oboch skupinách), • písmo voliť v dobrom kontraste s pozadím, používať svetlé písmo na tmavom pozadí alebo tmavé písmo na svetlom pozadí, • vyvarovať sa krikľavým farbám pozadia a písma, • ak pozadie stránky tvorí fotografia, text na stránku neumiestňovať, príp. text umiestniť iba na jednoliate plochy (napr. obloha, voda) alebo text podfarbiť.



Obr. 1 Kombinovanie farieb

c) **Grafická podoba** záleží od voľby štýlu príprav samotného pedagóga. Odporúčame: • zvoliť si jednotný štýl príprav v rámci predmetu či tematického celku (napr. jednotlivé predmety sa budú odlišovať farebným pozadím), • zvoliť si jednotnú grafickú podobu jednotlivých stránok predvážacieho zošita okrem úvodnej a záverečnej stránky (napr. rovnaké pozadie, typ a farbu písma, ovládacie nástroje), • pri tvorbe stránky využiť celú jej plochu a optimálne na nej rozmiestniť jednotlivé objekty, • do hornej časti stránky umiestniť zadanie úlohy, • na každej stránke uviesť stručné a jasné inštrukcie pre činnosť s ňou, príp. tieto inštrukcie uviesť v poznámke pre učiteľa, • na spodný okraj stránky umiestniť všetky ovládacie nástroje, ktoré je potrebné na stránke použiť (napr. Pero a Guma), • správne riešenie úlohy skryť priamo na stránku, príp. ho umiestniť do poznámky pre učiteľa alebo na ďalšiu stránku (podľa rozsahu).



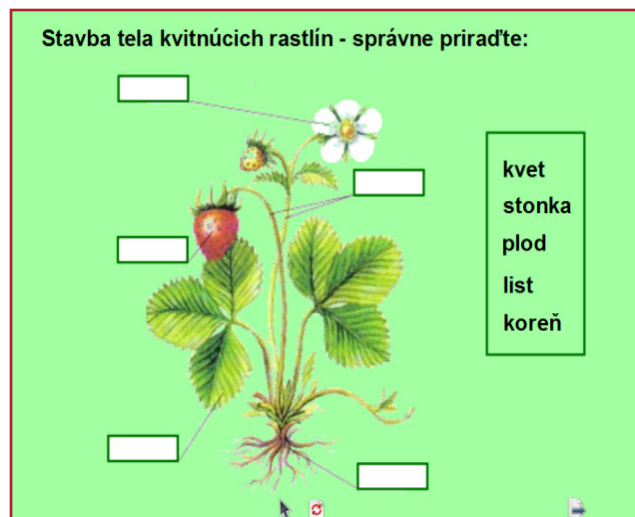
Obr. 2a Náhľad na vytvorenú aktivitu Spájačka



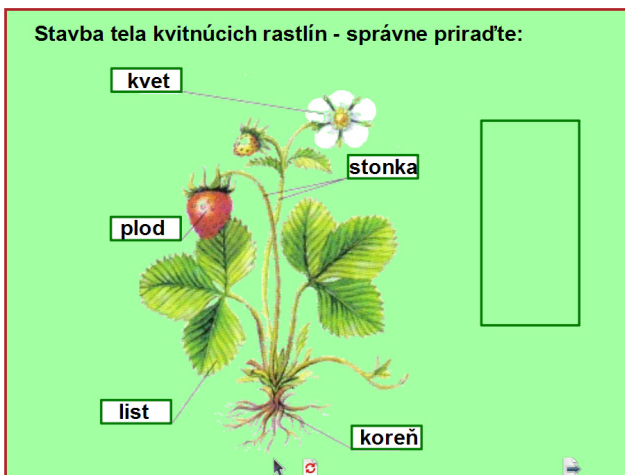
Obr. 2b Náhľad na vytvorenú aktivitu Spájačka a riešenie úlohy

2. Primeranosť: predstavuje požiadavku primeranosti obsahu i rozsahu predvážacieho zošita a súvisí s informáciami, ktoré sa pedagóg snaží preniesť na interaktívnu tabuľu pri voľbe spracovávanej témy.

Odporúčame: • vytvárať kratšie predvážacie zošity s rozsahom 5 – 10 strán (bez titulných stránok), tzn. jeden tematický celok rozdeliť do viacerých predvážacích zošitov, • používať IT na hodine do 20 minút, • pri voľbe témy zohľadniť fakt, že nie každá téma je vhodná na využitie IT, sú však témy, v ktorých sa uplatní IT v priebehu výkladu i precvičovania (napr. v geometrii), • predvážací zošit má zachytávať podstatu učiva, najvýznamnejšie pojmy a ich obsah (nemá slúžiť na to, aby žiaci odpisovali siahodlhé poznámky do zošitov), • nezahŕňať žiakov veľkým množstvom informácií a na stránke uvádzať čo najmenej textu (nezabúdať, že stránky sú na to, aby ich žiaci používali a ovládali, príp. počúvali a nie ich čítali), • počet riadkov na stránke maximálne 6 až 8 riadkov (viac riadkov pôsobí dojmom, že na žiaka bude kladený nárok vypočítať si veľké množstvo informácií) a v riadku maximálne 6 až 8 slov, • pri vkladaní tabuliek či grafov sa držať zásady maximálne 6 riadkov a 3 stĺpce, • umiestniť maximálne 4 obrázky na stránku tak, aby sa neprekrývali a bolo zreteľné, čo na nich je (obrázky nedeformujeme, vždy dodržiavame pomer strán).

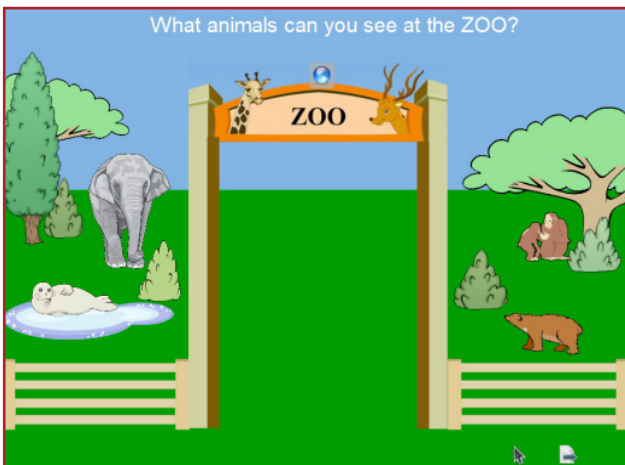


Obr. 3a Náhľad na vytvorenú aktivitu Priradovačka



Obr. 3b Náhľad na vytvorenú aktivitu Priradovačka a riešenie úlohy

3. Názornosť: od pedagóga sa požaduje zabezpečiť maximálne mieru názornosti zobrazovaného obsahu. Odporúčame: • zaradiť do obsahu stránok akékoľvek audiovizuálne prvky (texty, obrázky, schémy, tabuľky, grafy, animácie, zvukové súbory, videosekvencie, externé odkazy a pod.), • používať Prehliadač zdrojov softvéru ActivInspire, vlastné materiály (vytvorené fotografie, kresby...), hypertextové odkazy (video, hudba...), • pri používaní cudzích textov, objektov uviesť ich v PZ v zozname bibliografických odkazov podľa autorského zákona.



Obr. 4a Náhľad na vytvorenú aktivitu Poznávačka – s prepojením stránky PZ s webovou stránkou



Obr. 4b Náhľad na vytvorenú aktivitu Poznávačka – s prepojením stránky PZ s webovou stránkou a riešenie úlohy

4. Aktivita: od pedagóga sa požaduje zaistiť, aby žiaci mohli byť vo výučbe aktívni.

Odporúčame: • tvoriť predvážiaci zošit ako jednotný celok, obsahujúci výklad, interaktívne aktivity, opakovanie, praktické ukážky, pričom súčasťou môžu byť pracovné listy a laboratórne cvičenia (podľa povahy učiva vyučovacieho predmetu a témy), • zaradiť okrem teoretických prvkov aj interaktívne prvky, ktoré môžu byť určené tak pre pedagóga, ako aj pre žiaka.



Obr. 5a Náhľad na vytvorenú aktivitu Odkrývačka – Magická lupa

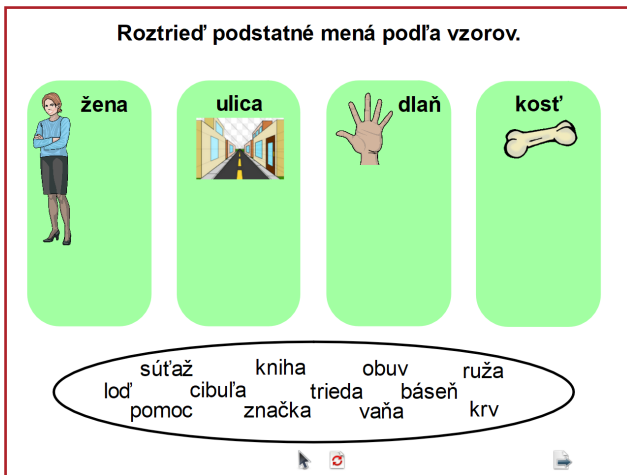


Obr. 5b Náhľad na vytvorenú aktivitu Odkrývačka – Magická lupa a riešenie úlohy

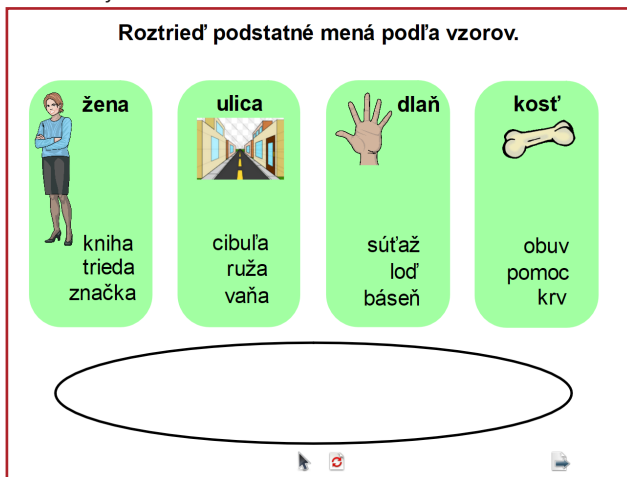
5. Spättná väzba: predstavuje požiadavku, aby si pedagóg sústavne overoval, ako žiaci učivo chápu, čo im spôsobuje ťažkosti a problémy, na základe toho optimalizoval ďalší priebeh vyučovania a učenia sa žiakov.

Odporúčame: • vytvoriť interaktívne aktivity, ktoré poskytujú žiakovi okamžitú spättnú väzbu o jeho úspechu, resp. neúspechu hneď po uvedení jeho odpovede, napr. v podobe zvuku, symbolu, odhalenia riešenia alebo pochvaly, • voliť interaktívne aktivity využívajúce akcie, kontajnery či možnosti rôznych obmedzení objektov predvážacieho zošita, • kľasť kontrolné otázky či spracovať interaktívny test a využiť hlasovacie zariadenia na okamžité vyhodnotenie výsledkov celej triedy.

Používateľom predvážacieho zošita na rozdiel od iných prezentácií (napr. powerpointovej) je nielen pedagóg, ale aj žiak. Je nevyhnutné, aby bol predvážací zošit z technického hľadiska maximálne prehľadný, jednoduchý a jeho ovládanie úplne jednoznačné. Výsledný dojem, ktorý predvážacím zošitom zanecháme, spočíva v rozumnej kombinácii prvkov, ktoré využijeme.



Obr. 6a Náhľad na vytvorenú aktivitu Priradovačka – s využitím vlastností kontajnera



Obr. 6b Náhľad na vytvorenú aktivitu Priradovačka – s využitím vlastností kontajnera a riešenie úlohy

Vytvorenie predvážacieho zošita je činnosťou, ktorá pozostáva z viacerých na seba nadväzujúcich krokov. Aby bol predvážací zošit kvalitne pripravený a splnil svoj cieľ, uvádzame **náčrt fáz, podľa ktorých by mal pedagóg koncipovať tvorbu predvážacieho zošita** (Labjaková 2019):

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

LABJAKOVÁ, I., 2019. *Interaktívna tabuľa v edukačnom procese* [online]. Bratislava: MPC [cit. 2020-04-24]. ISBN 978-80-565-1444-3. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/i_labjakova_interaktivna_tabula_v_edukacnom_procese.pdf
 NOVACKÁ, G., J. HNATOVÁ a E. FRYKOVÁ, 2011. *Interaktívna tabuľa a softvér Aktivstudio na hodinách prírodovedných predmetov*. Bratislava: MPC. ISBN 987-80-8052366-4.

Summary: In this paper, we present suggestions and recommendations for the creation of flipcharts for an interactive whiteboard, focusing on the description of the principles of creating a flipchart and an outline of the phases according to which the teacher should design the flipchart.

ETICKÁ VÝCHOVA AKO PRIESTOR PRE UTVÁRANIE MULTIKULTÚRNYCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV

Erika Juhošová, Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, Nitre

Anotácia: Reforma školského vzdelávacieho systému na Slovensku priniesla zmeny aj v oblasti etickej výchovy. Prioritou sa stáva rozvoj kľúčových kompetencií žiakov prostredníctvom naplňovania cieľov obsahového a výkonového štandardu daného predmetu. Cieľom článku je ponúknuť možnosti a spôsoby zážitkového vyučovania multikultúrnej výchovy (nielen) na hodinách etickej výchovy. Ak chce učiteľ splniť cieľ, ktorý si nastolil na začiatku vyučovacej hodiny, mal by dostatočne motivovať žiakov k spolupráci. Prostredníctvom zážitku sa cieľ vyučovacej hodiny dosahuje efektívnejšie a jednoduchšie.

Kľúčové slová: etická výchova, multikultúrna výchova, zážitkové učenie, multikultúrne kompetencie, nižšie sekundárne vzdelávanie.

Multikultúrna výchova v škole

Multikulturalitu chápeme ako historicky vzniknutú a stále sa meniacu objektívnu situáciu existencie a vývoja rôznorodých kultúrnych systémov na Zemi. J. Bal-

1. Voľba témy.
2. Stanovenie špecifických cieľov výučby (konfrontácia so vzdelávacími štandardami).
3. Vymedzenie plánu obsahu celého PZ (výber informácií, ich logická následnosť).
4. Rozčlenenie obsahu na jednotlivé stránky PZ (napr. úvodná stránka na oboznámenie žiakov s učivom, výklad k téme, praktická ukážka, interaktívne aktivity na precvičovanie alebo overovanie vedomostí a pod.).
5. Výber vhodných objektov, zdrojov, podporných materiálov (obrázok, video súborov, zvukov a pod.) na zaradenie do PZ.
6. Voľba interaktívnych aktivít použiteľných na stránkach PZ (určenie ich kognitívnej náročnosti, časový rozsah).
7. Vytvorenie jednotlivých stránok PZ (interaktívnych aktivít k obsahu na jednotlivých stranách).
8. Uvedenie metodických poznámok k jednotlivým stránkam PZ (realizácia, pokyny deťom/žiakom).
9. Vyskúšanie PZ na interaktívnej tabuli pred výučbou (prepojení, animácií, odkazov a pod.).

Podľa Novackej, Hnatovej a Frykovej (2011, s. 7): „Z didaktického hľadiska sú možnosti práce s interaktívnou tabuľou a jej príslušenstvom naozaj rôznorodé. Môžeme ju využiť na ľubovoľnom vyučovacom predmete a v ktorejkoľvek fáze vyučovacej hodiny.“ Nemožno zabúdať na to, že v prípade interaktívnej tabule ide vždy o didaktickú techniku, učebnú pomôckou sa stávajú až pripravené interaktívne edukačné materiály, najmä na nich záleží, ako veľmi bude vyučovanie efektívne.

Záver

Digitálne technológie v podobe interaktívnej tabule vlastni čoraz viac škôl. Ich prítomnosť však neprináša automaticky posun edukačného procesu – ten je v rukách tvorivých a inovatívnych pedagogických zamestnancov. Aby pozitíva implementácie interaktívnej tabule v edukačnom procese prevyšovali negatíva, musí byť využívaná didakticky zmysluplne tak, aby zabezpečovala inováciu edukácie smerom k zvyšovaniu jej efektivity.

vín (2009) objasňuje, že multikulturalita je fenoménom dnešného sveta, vyrastá z minulosti a v dnešných podmienkach má ľudstvo možnosť existenciu rôznorodých kultúr vedľa seba optimálne riadiť.

Prínos multikultúrnej výchovy spočíva nielen v oblasti poznávania iných kultúr, ale aj v axiologizácii určitých hodnôt. Vedomosti ešte nerobia človeka tolerantným a chápaným. Dôležitú úlohu preto v multikultúrnej výchove zohráva škola, pedagógovia, vzdelávacie programy, ale i rodičia a osobnosť samotného žiaka. Pojem multikultúrna výchova bol prevzatý z angl. multicultural education, ktorý by sa dal lepšie preložiť ako „multikultúrne vzdelávanie a výchova“, v angličtine je tento termín chápaný v širšom význame. V Slovenskej republike sa používa prevažne vo význame výchova, čo J. Průcha (2006) považuje za nepresné, pretože on hovorí, že dominantnou zložkou multikultúrnej edukácie je vzdelávanie, teda proces, ktorý spočíva v zámernom, organizovanom vyučovaní istých vedomostí, zručností, postojov a s tým spojeným učením na strane vzdelávaných subjektov. Ďalej budeme pracovať s termínom multikultúrna výchova, nie vzdelávanie. Chceme tým apelovať na výchovné ciele a súvislosti týchto procesov.

Multikultúrna výchova je podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu (2015) jednou zo šiestich prierezových tém a je zaradená do obsahu vzdelávania v nižšom sekundárnom vzdelávaní s ohľadom na slovenské kultúrne prostredie, kde po stáročia spolunaživali príslušníci rôzneho etnického, národného, náboženského a kultúrneho pôvodu. Prierezové témy je možné realizovať viacerými formami – ako integrovanú súčasť vzdelávacieho obsahu oblastí vzdelávania a vhodných vyučovacích predmetov, ako samostatný učebný predmet v rámci rozširujúcich hodín, vhodná je forma projektu (v rozsahu počtu hodín, ktoré sú téme pridelené) alebo veľmi efektívna forma kurzu. Prieskum Rosinského (2013) poodhalil, že 91,34 % (253) škôl má multikultúrnú výchovu zaradenú ako prierezovú tému, 2,89 % (8) reprezentantov škôl deklarovalo jej zaradenie do školského vzdelávacieho programu ako samostatný vyučovací predmet, 5,78 % (16) škôl priznalo, že ju nevyučujú ani ako prierezovú tému. V nasledujúcej časti článku preto uvádzame možnosti, spôsoby a námety, ako je možné zaradiť multikultúrnú výchovu (nielen) do predmetu etická výchova.

Ciele prierezovej témy „Multikultúrna výchova“ vychádzajú z neopakovateľnej hodnoty individuálneho ľudského života, z hodnoty komunity ako prirodzeného prostredia pre človeka, z rešpektu voči individuálnym potrebám človeka a z faktu rovnosti ľudí pred platnými zákonmi. Cieľom multikultúrnej výchovy je rozvoj pasívnych postojov k aktívnej participácii. Obsah a ciele mul-

tikultúrnej výchovy smerujú k výchove človeka, ktorý bude (Luptáková - Vančíková, K. 2008):

- mať úctu k sebe, vieru vo vlastnú hodnotu, hodnotu svojho kultúrneho spoločenstva, ktorý bude hrdý na vlastné kultúrne tradície,
- uvedomovať a ceníť si príslušnosť k národu, etniku, náboženskej skupine a pod.,
- vážiť si rodinu a rodičov, mať potrebu jej ochrany,
- ceníť si najvyššie ľudské hodnoty – lásku, mier, zdravie, pomoc, porozumenie, slobodu,
- priznávať hodnotu všetkým ľuďom, všetkým kultúrnym skupinám,
- presvedčený o rovnosti všetkých ľudí,
- rešpektovať rôzne spôsoby bytia a života, rozdiely medzi ľuďmi a kultúrnymi spoločenstvami (národmi, etnickými skupinami a pod.),
- uvedomovať si a akceptovať odlišnosť jednotlivých kultúr a vnímať túto inakosť ako prínos a obohatenie,
- schopný zaujať postoj k historickým udalostiam v podobe súhlasu, či nesúhlasu,
- oceňovať činy národných dejateľov a osobností vlastnej kultúry,
- všímať si a oceňovať hmotné i nehmotné kultúrne hodnoty,
- mať úctu k štátu, rešpektovať práva a zákony,
- tolerovať akékoľvek náboženské vierovyznanie,
- uvedomovať si potrebu vzájomnej pomoci a spolupráce ľudí, národov a pod.,
- odmietať egoistické formy správania, diskrimináciu, nespravodlivosť,
- mať ochotu a snahu pozerať sa na svet z hľadiska inej kultúry,
- presvedčený o potrebe pomáhať a aktívne sa angažovať v ochrane iného sveta, než je jeho vlastný.

Vieme, že napĺňanie nielen týchto, ale i ďalších, nemenej dôležitých cieľov, musí byť podporované istým súborom informácií. Výsledkom aktívnej činnosti žiaka je totiž určitý konkrétny produkt, ktorý je merateľný, kontrolovateľný a napomáha spätnej väzbe.

Etická a multikultúrna výchova

Etická výchova svojím obsahom a cieľmi utvára vhodné prostredie pre uplatnenie prierezových tém, nevynímajúc multikultúrnú výchovu. Bez aktívneho zapojenia žiakov to v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu jednoducho nejde, preferujeme teda interaktívne vyučova-

Tab. 1 Zásady výchovy

V. Klein (2008) - MKV	L. Lencz (1998) - ETV
<ul style="list-style-type: none"> • Zamerajme pozornosť na súčasnosť, reagujme na to, čo sa v triede, v jej bezprostrednom okolí práve deje, rieši, na to, o čom by žiaci mohli vedieť a mohli sa s tým stretnúť. • Získajme od žiaka súhlas, aby sme mu mohli pomáhať – týmto spôsobom, v tejto chvíli, v súvislosti s týmto problémom. • Vytvorme spojenie, ozajstné prepojenie, vzťah a starostlivosť. • Určime na začiatku zmysel a predpokladané výsledky interakcie. • Zostaňme vo vnútri dohodnutého priestoru pre skúmanie, to je zásadné pre vybudovanie dôvery. • Neposudzujme. Sme tu ako podporný systém, nie ako odhadca, kritik alebo rodič. Nenechajme zneužiť svoje názory a hodnoty. • Dávajme otázky s otvoreným koncom, skúmajme a zamerané na objavovanie. Vyhnime sa tomu, aby sme mali už vopred správnu odpoveď. • Buďme ochotní nevedieť. Dôverujme procesu. Buďme partnerom pri skúmaní, nie odborníkom. Hľadajme ďalšiu vhodnú otázku, ktorá vyplýva z predchádzajúceho tvrdenia. • Ak sme v rozpakoch, čo urobiť, vráťme sa k účelu interakcie alebo k tomu, čo považuje žiak za potrebné. • Oceňujme žiaka, chváľme jeho úspechy počas celého procesu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vytvorme z triedy „výchovné spoločenstvo“. • Buďme nositeľmi radosti. • Pripisujme deťom pozitívne vlastnosti, najmä prosociálnosť. • Formulujme jasné a splniteľné pravidlá hry. • Prijmeme dieťa také, aké je a prejavujeme mu priateľské city. • Zapojme do výchovného procesu rodičov. • Nabádajme, je to osvedčený prostriedok výchovy. • Odmeny a tresty používajme opatrne. • Na negatívne javy reagujeme pokojným poukázaním na ich dôsledky (indukcia).

nie. Žiak by mal počas vyučovacej hodiny možnosť utvárať si názory a postoje, trénovať schopnosti, pracovať s informáciami. V nasledujúcej tabuľke uvádzame zásady, ktoré nám pomôžu viesť interaktívnu hodinu nielen etickej, ale i multikultúrnej výchovy.

Rovnako ako v procese etickej výchovy, tak aj v multikultúrnej výchove by nemala byť pozícia učiteľa autoritatívna, učiteľ by mal vystupovať v pozícii facilitátora. Niektorí učitelia sa obávajú, že žiaci by zneužili ich dôveru a zo strachu vystupujú potom autoritatívne a prísne. Lencz (1998) tvrdí, že tieto obavy sú pri dodržiavaní uvedených zásad zbytočné. Podmienkou úplnej realizácie výchovného spoločenstva však podľa Lencza (1998) je, aby k nemu patrili aj ostatní učitelia, s ktorými prichádza žiak do kontaktu. Tento fakt považujeme v bežnej praxi za najnáročnejší, predovšetkým na druhom stupni, kde sa učitelia striedajú na každom predmete.

Rozvíjať kompetencie žiakov pre život v multikultúrnom svete vyžaduje rešpektovať postupy, ktoré sú v súlade so zásadami multikultúrnej výchovy. Medzikultúrne kompetencie sa neredukujú len na kultúrne kompetencie žiaka, ale prechádzajú cez všetky ostatné skupiny jeho kompetencií. Iné ako kultúrne kompetencie absolventa dostávajú pod vplyvom multikultúrnej výchovy nový odtieň. Tento odtieň orientuje jednotlivé kompetencie žiaka na podporu jeho medzikultúrneho pozitívneho správania. Absolvent nižšieho sekundárneho vzdelávania má podľa Mistríka (2012, s. 9 - 11) rozvinuté nasledovné medzikultúrne kompetencie:

Z vymenovaných kľúčových kompetencií je možné podľa Fridrichovej (2013, s. 117) identifikovať cnosti, na rozvoj ktorých sa zameriava slovenský školský systém: „zodpovednosť, sloboda, spravodlivosť, tolerancia, úcta, vzdelanie, ochrana zdravia, životného a kultúrneho prostredia“. Z pohľadu rozvoja cností, „etickej výchova jednoznačne prispieva k napĺňaniu kľúčových kompetencií“ (Fridrichová 2013, s. 117).

Etická výchova priniesla nový pohľad na výchovno-vzdelávací proces, pretože začala pracovať aj s takými metódami, ktoré doposiaľ učitelia nevyužívali. Tieto nové metódy predpokladajú odlišný prístup k žiakom, javia sa ako náročnejšie a nie sú cestou k rýchlemu úspechu. Vzdelávací proces, v ktorom sa majú presadzovať hodnoty tolerancie, rešpektu a solidarity, empatie či prosociálnosti, sa minie účinku, pokiaľ bude presadzovaný autoritatívnymi metódami. Obe spomenuté výchovy sa nezaobídu bez rozvíjania a dodržiavania stratégií zdvorilosti, efektívnej komunikácie, zmysluplnej diskusie, konštruktívnej spolupráce a kritického myslenia. Málokterá metóda sa vyskytuje v praxi v čistej podobe, väčšina aktivít kombinuje väčšie množstvo prístupov. Každý pedagóg by mal k voľbe metód pristupovať veľmi zodpovedne a nemal by zabúdať na žiakov, ich schopnosti a možnosti. Učitelia by si mali byť vedomí svojej moci a nemali by ju zneužívať, ale čo najefektívnejšie ju využiť nielen v prospech žiakov, ale i celej spoločnosti a tým aj vo svoj vlastný prospech. Samotný repertoár metód je veľmi bohatý, uvedieme tie, ktoré považujeme za kľúčové na hodinách etickej výchovy so zameraním na rozvoj multikultúrnych

Tab. 2 Kľúčové kompetencie MKV absolventa nižšieho sekundárneho vzdelávania

Rozvíjajúca sa kompetencia	Činnosť žiakov
komunikačná a sociálna	<ul style="list-style-type: none"> využíva rôzne komunikačné stratégie pri komunikácii v spoločnosti, vo väčšine prípadov ich dokáže prispôbovať konkrétnej situácii, preukazuje záujem o primerané formy medzikultúrnej komunikácie, aktívne počúva, rešpektuje názory iných. Dokáže argumentovať v prospech svojich názorov, odhaľuje základné stereotypy vo vyjadrovaní druhých ľudí, rozumie neverbálnej komunikácii svojho okolia a vyhodnocuje jej dôsledky pre seba, neodmieta automaticky odlišné kultúry a ľudí z odlišného socio-kultúrneho prostredia, prejavuje snahu reflektovať svoje predsudky, pri pocite strachu z neznámeho hľadá jeho dôvody, prejavuje snahu o budovanie pokojného spolunažívania s okolím, prejavuje snahu o spoluprácu v skupine, akceptuje spoločne prijaté pravidlá a zúčastňuje sa na ich formovaní, v prípade, ak nezvláda svoje pocity a nedokáže spolupracovať s ľuďmi z iného socio-kultúrneho prostredia, prejavuje snahu reflektovať situáciu a hľadať príčiny vzniku problémov.
v riešení problémov	<ul style="list-style-type: none"> vyhľadáva pokojné cesty na riešenie konfliktov, aktívne vyhľadáva informácie a poznatky, ktoré môžu pomôcť pri riešení problémov a konfliktov.
občianska	<ul style="list-style-type: none"> na primeranej úrovni si uvedomuje rovnováhu svojich práv, povinností a zodpovednosti, rešpektuje práva druhých ľudí vo svojom okolí. Pomenúva spoločný právny rámec platný pre všetkých, podieľa sa na kolektívnej zodpovednosti skupiny, predkladá skupine vlastné návrhy na riešenie problémov v medzikultúrnej komunikácii s blízkym okolím. pomenúva lokálne aj globálne environmentálne súvislosti a hľadá ich riešenie na lokálnej úrovni.
kultúrna	<ul style="list-style-type: none"> uvedomuje si a vyjadruje svoju kultúrnu identitu, rešpektuje identitu druhých ľudí, rešpektuje životný štýl druhých ľudí, pokiaľ mu tento štýl neublíži, komunikuje na úrovni primeranej svojej kultúrnej gramotnosti, rozoznáva kultúrne symboly a vyjadrovacie prostriedky svojej a iných blízkych kultúr a porovnáva ich, neodmieta diskusiu o svojich predsudkoch voči predmetom a ľuďom z iných kultúr, váži si a nepoškodzuje kultúrne dedičstvo iných kultúr, prejavuje snahu o toleranciu a empatiu voči iným kultúram.
mediálna a informačná	<ul style="list-style-type: none"> aktívne vyhľadáva informácie o iných kultúrach. Analyzuje, hodnotí a inými spôsobmi spracúva tieto informácie, neuspokojí sa s prvou nájdenou informáciou. Využíva rôzne informačné zdroje, prejavuje základy kritickej reflexie obsahov mediálnych produktov.
pre učenie sa	<ul style="list-style-type: none"> zaujíma sa o nové veci, poznatky, ľudí, situácie, prostredie, získané skúsenosti uvedomelo uplatňuje v nových situáciách.

kompetencií: hra, zážitkové učenie, metódy tvorivej dramatiky, metódy riešenia problémov a morálnych dilem, projektové vyučovanie, bádateľské činnosti a iné.

Multikultúrna výchova v podmienkach etickej výchovy utvára nenásilné a hravé podmienky umožňujúce zapojiť sa všetkým žiakom do práce, rozvíjať svoju osobnosť a vzájomne si pomáhať. Všetky deti majú právo na to, aby sa im dostalo vzdelania v pravý čas a spôsobom, aký im vyhovuje, pretože všetky deti si zaslúžia žiť v tolerujúcom a chápujúcom multikultúrnom prostredí.

Inkluzívne vzdelávanie

V súvislosti s multikultúrnou výchovou sa naskytá priestor na inkluzívne vzdelávanie. Na Slovensku je pojem integrácia od polovice 90. rokov 20. storočia postupne nahrádzaný termínom inklúzia. Inkluzívne vzdelávanie sa prejavuje v prispôbení vzdelávacích podmienok tak, aby zodpovedali potrebám všetkých žiakov. V posledných rokoch v školskom prostredí rezonuje požiadavka inkluzívneho vzdelávania. Základom tejto myšlienky je snaha poskytnúť všetkým žiakom bez rozdielu adekvátnu úroveň vzdelávania s ohľadom na ich individuálne možnosti a potreby. Jednou z dôležitých podmienok inkluzívneho prostredia v škole je akceptácia toho, že každý žiak je prínosom pre svoje spoločenstvo, triedu a školu. Efektívne inkluzívne vzdelávacie prostredie je (2020):

- umožniť každému žiakovi, aby sa v plnej miere zúčastnil na vzdelávacom prostredí, ktoré je určené všetkým žiakom;
- utvárať pozitívne prostredie, podporovať pocit spolupatričnosti a zabezpečovať pokrok žiakov smerom k primeraným osobným, sociálnym, emocionálnym a vzdelávacím cieľom;
- reagovať na individuálne potreby vzdelávania poskytovaním dostatočnej úrovne podpory s uplatňovaním vyučovacích postupov a zásad zameraných na žiakov;
- reagovať na individuálne potreby žiakov.

Rozvoj multikultúrnych kompetencií žiakov by sa mal realizovať nielen v rámci prierezovej témy „Multikultúrna výchova“, či na hodinách etickej a občianskej výchovy, ale čo najkomplexnejšie. Inkluzívny model školy sa javí ako cesta na dosiahnutie cieľov a princípov multikultúrnej výchovy v širšom meradle. Zelina (2014, s. 45 - 59) uvádza princípy inkluzívnej školy:

- Inkluzívna škola je škola, ktorá vytvára také podmienky, aby sa každý žiak v nej mohol rozvíjať v hlavnom prúde edukácie s rešpektovaním jeho individuálnych zvláštností. Pri integrácii sa žiak má prispôbiť škole; pri inklúzii sa škola viac prispôsobuje žiakovi, jeho zvláštnostiam, jeho individualite a kultúre. Cez inklúziu je možné dosiahnuť pozitívnu integráciu do všeľudskej kultúry definovanej cez Ľudské práva a Práva dieťaťa.
- Do inkluzívnej školy chodia spolu všetci žiaci bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky, bez rozdielu farby pleti, náboženstva, postihnutia, poruchy, sociálneho zázemia, nadania, pohlavia.
- To v praxi znamená, že inkluzívna škola vytvára podmienky na edukáciu žiakov aj telesne, zdravotne, zmyslovo postihnutých, pre žiakov nadaných, pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pre žiakov prisťahovalcov, pre žiakov s problémami a poruchami správania, pre žiakov s komunikačnými problémami, ale súčasťou inkluzívnej školy sú prirodzene aj žiaci bez problémov, postihnutí, či iných zvláštností.
- I keď sa inklúzia ako politicko-pedagogický koncept

vzťahuje na všetky inakosti žiakov, v našom prípade pozornosť sústreďujeme na najväčšiu skupinu zvláštností žiakov a to žiakov, ktorí pochádzajú z marginalizovaných rómskych komunít, žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia, žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami a žiakov, ktorí majú problémy s učením.

Vzdelávanie má smerovať k istej kultúrnej homogenizácii – žiak by mal na konci vzdelávacieho procesu disponovať takými kompetenciami, ktoré mu umožnia uplatniť sa v spoločnosti, v ktorej žije. Podľa Porubského (2013) je inkluzívny model jediná cesta, pretože v opačnom prípade zostanú vždy isté skupiny, ktoré sú marginalizované alebo vylučované zo vzdelávacieho procesu v tom zmysle, že nedostanú to, čo by potrebovali, aby sa následne mohli úspešne uplatniť v spoločnosti. Výhodou inkluzívneho vzdelávania je zvyšovanie tolerancie, empatie a porozumenia, akceptácia žiakov a rast ich školskej úspešnosti. Inkluzívne vzdelávanie umožňuje využívanie vyučovacích metód, ktoré zabezpečujú objavné, skúsenostné učenie sa, rozvoj zodpovednosti a sebakontroly žiakov. V nasledujúcej kapitole uvádzame príklad z praxe, v ktorom sú využité metódy zážitkového učenia.

Ukážka zážitkovej vyučovacej hodiny

Tradičná kultúrna rozmanitosť Slovenska sa prehlbuje vďaka otváraní slovenskej spoločnosti a vďaka voľnejšiemu pohybu osôb. Pomáha aj medzinárodná spolupráca, migrácia príslušníkov blízkych i vzdialenejších a doposiaľ nepoznaných kultúr. Je dôležité zachovať pestrosť kultúr v rámci jednotného právneho systému, aby sa prehlboval humanistický a tvorivý charakter kultúry Slovenskej republiky. Žiakom by sme mali pomôcť pochopiť inakosť okolo nás a pripraviť ich na rôznorodosť v ich živote. Človek má prirodzene strach z vecí, ktoré nepozná. Tak je to aj s ľuďmi. To, čo je nové, neznáme a iné, považujeme v prvej chvíli za zlé, bojíme sa toho. Ak žiakom umožníme na hodinách prežiť isté skúsenosti, vzorce správania, pomôžeme im prekonať predsudky a stereotypy z neznámeho.

Predmet: Etická výchova

Typ vyučovacej hodiny: zážitková

Téma: predsudky a stereotypy.

Tematický celok: pochopenie druhých, vžitie sa do ich situácie

Ročník: siedmy

Čas: 45 minút

Výchovno-vzdelávacie ciele:

Žiak vie opísať, čo sú predsudky a stereotypy, dokáže vysvetliť, ako sa prejavujú v reálnom živote. Vie slovnou zdôvodniť správnosť/nesprávnosť stereotypného vnímania druhých.

Fázy vyučovacej hodiny:

1. Kognitívna a emocionálna senzibilizácia – „Letný tábor“ (8 min.)

Učebné požiadavky: žiak vie obhájiť svoj názor a vysvetliť, prečo vnímame niektorých ľudí s predsudkami.

Súbor učebných úloh: „Povedzte mi, do akého tábora by ste v lete najradšej šli? Popremýšľajte nad tým, koho by ste si vybrali za spolubývajúceho a koho určite nie. Povedz, s kým by si chcel bývať a s kým nie a prečo?“

Priebeh pedagogickej situácie: Žiakov motivujeme rozprávaním o letných prázdninách a letnom tábore. Následne ich postavíme pred situáciu, že si budú musieť vybrať spolubývajúceho. Majú na výber zo štyroch ro-

vesníkov. Na tabuľu napíšeme možnosti výberu:

1. Chlapec/dievča s piercingom v nose, farebným strapacím účesom na hlave, ovešaný/á reťazami.
2. Elegantne oblečený/é, čisto a slušne vyzerajúci/é chlapec/dievča s harmonikou v ruke.
3. Nevidiaci/e športovo oblečený/é chlapec/dievča.
4. Vietnamec s batožinou plnou hudobných CD-čok, CD prehrávačom.

Žiaci majú chvíľu čas na premyslenie, následne prezentujú svoje názory.

Hodnotová reflexia: (5 min.)

Žiak vie povedať, či je vnímanie ľudí s predsudkami správne, alebo nie a prečo. „Objavili sa tu nejaké predsudky? Voči ktorej skupine sa vyskytlo najviac predsudkov? Čo myslíte, prečo? Ako sa asi cítia títo ľudia, keď počujú, ako ich vníma okolie? Je správne posudzovať ľudí na základe nejakých stereotypov?“

2. Návčik v triede – „Hra na výskumníkov“ (20 min.)

Učebné požiadavky: Žiak spolupracuje so spolužiakmi a na základe skúseností a poznatkov odpovedá na otázky.

Súbor učebných úloh: „Počas 10 minút zistíte a zapíšete, s čím sa deti na obrázku najčastejšie hrajú, aké hračky sa im páčia. Zistíte, ako deti na obrázku trávia voľný čas. Zistíte a zapíšete, ako sa deti na obrázku učia. Zistíte, ako asi vyzerajú rodičia detí.“ „Čo mali deti na fotografiách spoločné a čím sa odlišovali?“

Priebeh pedagogickej situácie: Žiakom oznámime, že sa z nich na chvíľu stanú výskumníci. Žiaci sa rozdelia do troch skupín na základe odpočítavania od jedna do tri (jednotky tvoria jednu skupinu, dvojky druhú, trojky tretie). Každá skupina dostane jeden obrázok (na obrázku sú deti pred chalupou, chudobne odeté, každá skupina má rovnaký obrázok, líšia sa len nápisy pod obrázkami – jeden uvádza, že ide o rómsku rodinu, druhý – o indickú rodinu, tretí – mexickú rodinu, napr. štvrtý – rumunskú rodinu). Ten je jediným zdrojom informácií (napr. zavedieme pravidlá: počas výskumného bádania sa nesmie žiaden výskumník vzdialiť zo svojho výskumného centra, s každým poznatkom musia súhlasiť všetci členovia skupiny, na vyriešenie úlohy budú mať žiaci 10 minút. Typy otázok k záznamom z výskumu: S čím sa deti na obrázku najčastejšie hrajú, aké hračky sa im páčia? Ako deti na obrázku trávia voľný čas? Ako sa deti učia? Ako asi vy-

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BALVÍN, J., 2009. *Multikulturalita a edukace romského žaka*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva. ISBN 978-80-8094-501-5.
- FRIDRICHOVÁ, P., 2013. Rozvoj interkultúrnych kompetencií študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie prostredníctvom predmetu teória a didaktika etickej výchovy. In: K. VANČÍKOVÁ a kol. *Multikultúrna výchova – jej miesto v príprave učiteľov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-557-0511-8.
- Inovovaný Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike*, 2015. [online]. [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf>.
- KLEIN, V., 2008. *Multikultúrna výchova a Rómovia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva. ISBN 978-80-8094-333-2.
- LENCZ, L., 1998. *Pedagogika etickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum. ISBN 80-85185-49-0.
- ĽUPTÁKOVÁ - VANČÍKOVÁ, K., 2008. Učíme sa žiť v pestrom svete alebo *Interkultúrna výchova v primárnej edukácii*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko Prešov. ISBN 978-80-8045-527-9.
- MISTRÍK, E., 2012. *Ciele a obsah multikultúrnej výchovy a vzdelávania pre Štátny vzdelávací program ISCED2 a ISCED3A* [online]. Bratislava. [cit. 2020-06-13]. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/mkv_isced_2_3a.pdf>
- PORUBSKÝ, Š., 2013. Pripravenosť slovenského vzdelávacieho systému na realizáciu inklúzie. In: M. HAPALOVÁ a E. G. KRIGLEROVÁ (eds.). *O krok bližšie k inklúzii*. Bratislava: Človek v tísni Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry. ISBN 978-80-971343-0-3.
- PRŮCHA, J., 2006. *Multikultúrna výchova*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-866-2.
- ZELINA, M., 2014. Obsah, špecifické postupy, metodiky a programy inkluzívneho vzdelávania. In: *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0208-2.
- What is inclusive education?*, 2020 [online]. [cit. 2020-07-03]. Dostupné z: <<https://inclusiveeducation.ca/about/what-is-ie/>>

Summary: *The reform of the school education system in Slovakia brought changes in the field of ethical education. The development of key competencies of students becomes the priority through the fulfillment of the objectives of the content and performance standard in the subject. The aim of the article is to offer possibilities and ways of experiential teaching of multicultural education (not only) in ethical education classes. If teachers want to meet the goal they set at the beginning of the lesson, they should motivate students sufficiently to cooperate. The goal of the lesson is achieved more efficiently and easily through experience.*

zerajú rodičia detí? a pod. Tabuľu rozdelíme na tri časti (alebo štyri, v závislosti od počtu skupín), na každú napíšeme jednu národnosť detí, s ktorou výskumníci pracovali. Jeden žiak, ktorý pekne píše, bude heslovite na tabuľu zapisovať postrehy žiakov. Následne si skupiny obrázky medzi sebou vymenia, ak nám to umožní čas.

Reflexia: (8 min.)

Žiak vie vysvetliť, prečo volil také odpovede, aké volil, vlastnými slovami vie opísať, čo je predsudok. „Prečo ste pripísali tejto skupine detí iné vlastnosti? Čo vás ovplyvnilo? Máte osobné skúsenosti, na základe ktorých ste sformulovali vaše názory? Môžeme na základe jednej skúsenosti hádzať všetkých do jedného vreca?“ Kritické pochopenie – žiakom kladieme otázky, na ktoré sa snažia odpovedať. Spoločne sa pokúsime dopracovať k pojmu predsudok.

3. Prepojenie s reálnym životom (transfer) – „Mladý reportér“ (4 min.)

Učebné požiadavky: Žiak porovnáva svoje sympatie so sympatiami členov rodiny.

Súbor učebných úloh: „Zahrajte sa na reportérov a požiadajte niektorého dospelého člena rodiny, aby s vami vyplnil pracovný list týkajúci sa sympatií k iným národom.“

Priebeh pedagogickej situácie: Žiakom rozdáme pracovné listy. Ich úlohou bude vyplniť tento pracovný list s niekym z rodiny.

Záver

Etická a multikultúrna výchova by sa v beletristickej literatúre mohli pokojne nazvať „súrodencami“, ktorí sú si vzájomnou oporou, obohacujú sa a prispievajú k tomu, aby ľudia boli voči sebe lepší a nesnažili sa hľadať rozdiely, ale spoločné záujmy. Aplikáciou teórie do praxe sme poukázali na to, že teória a prax musia kooperovať, aby bol dosiahnutý želaný cieľ. Učitelia by mali byť na multikultúrnú výchovu odborne pripravení, spontánne a nenásilnou formou by mali začleňovať multikultúrnú výchovu do vyučovacieho procesu. Článok predostiera jednu z možností začlenenia multikultúrnej výchovy do predmetu etická výchova. Kreatívny učiteľ nájde aj iné možnosti, ako sa vo svojej pedagogickej praxi popasovať s touto prierezovou témou.

TEÓRIA A PRAX VOĽNÉHO ČASU DETÍ A ŽIAKOV V ŠKOLSKÝCH VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍCH ZARIADENIACH

Gabriela Zábušková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: V posledných rokoch zaraďujú školy do svojich kurikulárnych plánov aj edukačné stratégie a rôzne formy záujmovej činnosti vychádzajúce zo zvýšeného záujmu o problematiku voľného času. Ide hlavne o krúžky a krúžkovú činnosť organizovanú školou, teda hlavne programy na rozvoj špecifických záujmov detí. Zdá sa, že za týmto záujmom zaostáva záujem o viacúčelové programy s rôznorodejšími aktivitami a zameraním akou je napríklad činnosť školských klubov detí (ďalej ŠKD) a centier voľného času (ďalej CVC). Ak deti a mladí ľudia počas svojho detstva a dospelovania navštevujú viacero rozličných programov vo voľnom čase, venujú sa rôznorodým aktivitám, v ktorých získavajú rozličné vedomosti, zručnosti, postoje, obohacuje ich to viac, ako keď sa zamerajú iba na jednu oblasť a jeden program.

Kľúčové slová: voľný čas, záujem, záujmová činnosť, školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, vzdelávací poukaz, funkcie školských výchovno-vzdelávacích zariadení, hlavný predmet činnosti školských výchovno-vzdelávacích zariadení, individualizácia, zvláštne záujmy a činnosti.

*Voľný čas predstavuje pre človeka kapitál,
ktorý môže využiť produktívne a premyslene,
ale aj čas, ktorý môže premrhať,
dokonca ho „využiť“ pre svoj neprospech.
Milota Zelinová*

Aké osobitosti a funkcie má voľný čas?

Voľný čas je prirodzenou súčasťou života, a preto patrí do denného režimu každého človeka. V odbornej literatúre nachádzame rôzne vymedzenia a rôzne prístupy k definícii voľného času, podľa jednotlivých aspektov filozofie, histórie, ekonomiky, politiky, sociológie, biológie, psychológie, pedagogiky, medicíny, zdravotníctva. Kratochvílová (2010, s. 81) definuje voľný čas ako mnohodimenzionálny fenomén, ktorý vyžaduje komplexný prístup v teórii a komplexné riešenia v spoločenskej praxi. Uvádza pedagogické aspekty využívania voľného času, zaoberá sa voľným časom z hľadiska výchovy, jeho výchovným využitím – zhodnocovaním v procese formovania a utvárania osobnosti človeka. Voľný čas chápeme ako čas, ktorý má človek k dispozícii pre seba, mimo svojich povinností, na sebaujadrenie, sebarealizáciu a rozvoj osobnosti podľa svojich potrieb a záujmov. V prežívaní sa voľný čas spája s pocitmi slobody a voľnosti. Vo výchove mimo vyučovania je dôležité zohľadňovať potreby a záujmy detí a dokázať ich motivovať smerom k formovaniu aktívneho spôsobu života, rozvoja individuálnych predpokladov, vytvárať podmienky, ponuky na hodnotné a zaujímavé využívanie voľného času.

Voľný čas sa vo všeobecnosti chápe ako priestor, v ktorom je jediniec oslobodený od pravidiel, príkazov a všeobecne záväzných spôsobov správania sa, priestor na uplatnenie osobitosti každého jedinca, svet nenútejnej aktivity. Táto spontánnosť, sloboda prejavu zažitá vo voľnom čase, sa potom prenáša aj do pracovnej činnosti a často sa stáva zdrojom zmien. Miera aktivity vo voľnom čase hovorí o hodnotách, ktoré človek uprednostňuje. (Vincejová 2012, s. 5). Z výchovných dôvodov je žiadúce pedagogické ovplyvňovanie voľného času. Hájek (2007, s. 23) uvádza do Výchovných programov školských zariadení ako jednu z priorit „kompetenciu k zmysluplnému využívaniu voľného času“ vymedzenú ako účelné trávenie voľného času, orientáciu v možnostiach zmysluplného využívania voľného času, výberu záujmových činností podľa vlastných dispozícií, rozvíjanie vlastných záujmov v organizovaných a individuálnych činnostiach, rozvíjanie schopnosti aktívne tráviť voľný čas ako kompenzáciu stresových situácií, alebo jednostrannej záťaže, schopnosti odmietnuť nevhodné ponuky na trávenie voľného času. Naproti tomu Kaplá-

nek (2012, s. 104) analyzuje otázku: „Je voľný čas skutočne cieľom výchovy?“. Kratochvílová (2012, s. 165), v zmysle dokumentov Rady Európy, porovnáva „tvrdý prístup“ s dôrazom na ekonomickú užitočnosť v súvislosti s kompetenciami a „mäkký prístup“ s dôrazom na zmysluplné využívanie voľného času na sebarealizáciu so zreteľom na potreby a záujmy detí a mládeže pri aplikácii európskych odporúčaní na docenenie výchovy a vzdelávania vo voľnom čase. Edukačná činnosť musí nevyhnutne reagovať na spoločenské zmeny na úrovni štátu, Európy, sveta. Mladú generáciu je potrebné pripravovať na náročné životné situácie, naučiť ju riešiť ich. Je žiadúce pestovať v deťoch praktické životné zručnosti pre život. Všetky školské subjekty by preto mali mať systémový prístup k výchove detí a žiakov a vybavovať ich kompetenciami na riešenie konkrétnych životných situácií a spôsob života. Školské výchovno-vzdelávacie zariadenia nemajú určené štandardy, ktorými musia žiakov vybaviť vzhľadom k vzdelávaniu na základe záujmu a dobrovoľnosti. S prihliadnutím na obmedzenie času, v ktorom môžu vychovávateľky na žiakov pôsobiť, by mali kompetencie primerane svojim možnostiam posilňovať, rozvíjať a upevňovať. Vychovávateľky uplatňujú vo svojej praxi **formuláciu kompetencií** vymedzovanú pre jednotlivé typy vzdelávania, na ktoré prirodzene nadväzujú.

Takmer všetko, čo človek potrebuje v živote vedieť, ovládať, sa musí naučiť. Aj k správne mu využívaniu voľného času treba viesť od detstva (Kratochvílová 2012) V budúcnosti sa budeme učiť narábať s voľným časom tak, ako sa teraz učíme a pripravujeme na povolanie, získavať a cvičiť kompetencie pre voľný čas bude patriť k úlohám školy. Žiak je žiakom svojej školy nielen počas vyučovania, ale zostáva ním aj po skončení vyučovania.

Aké sú funkcie školských zariadení?

Rezort školstva má potenciálne aj reálne najlepšie predpoklady vstupovať úspešne do realizácie voľného času detí – žiakov základných aj stredných škôl. Na vzdelávací proces v škole nadväzuje činnosť školských výchovno-vzdelávacích zariadení, ktoré majú širší spoločenský dosah na výchovu a socializáciu detí a žiakov. Výchova v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach nadväzuje na výchovu v rodine a na výchovno-vzdelávací proces školy, pričom má svoje špecifické poslanie vo výchove aj v sociálnej starostlivosti o deti/žiakov. Podieľa sa na formovaní osobnosti detí/žiakov prostredníctvom rozmanitých výchovno-vzdelávacích aktivít a vytvára podmienky na samostatnú a spontánnu činnosť; hovoríme o viacúčelových programoch

školských zariadení. Ich riadenie, organizáciu, výchovno-vzdelávaciu činnosť konkrétnejšie upravuje Zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z. (**školský zákon**) a platné vyhlášky MŠVVaŠ SR (ďalej len ministerstvo) pre každé zariadenia. Nesporným prínosom uvádzaného zákona je zaradenie vychovávateľov do kategórie pedagogických zamestnancov, určenie rovnocenného postavenia výchovných programov a vzdelávacích programov. Výchovný program definuje ako jednorovňový model, vymedzuje výchovu ako komplexný proces učenia a socializácie detí a žiakov, ustanovuje rovnocenné postavenie výchovy a vzdelávania.

V súčasnej dobe sa za prioritnú funkciu ŠKD a CVČ považuje výchovno-vzdelávacia funkcia. Z odborných analýz však vychádzajú viaceré dôležité funkcie. Medzi najčastejšie citované funkcie podľa Pávkovej a kol. (2002, s. 39-42) patria: výchovno-vzdelávacia, preventívna, zdravotná a sociálna. **Výchovno-vzdelávacia funkcia** sa podieľa prostredníctvom pestrých a zaujímavých činností na motivácii detí k spoločensky žiaducemu využívaniu voľného času, k získavaniu nových vedomostí, schopností i návykov a tým aj k rozvoju poznávacích procesov a k celoživotnému vzdelávaniu. **Preventívna funkcia** kladie dôraz na predchádzanie sociálno-patologickým javom, ktoré je smerované do oblastí drogových závislostí, alkoholizmu, fajčenia, kriminality a delikvencie, virtuálnych drog, patologického hráčstva, záškoláctva, šikanovania, vandalizmu, xenofóbie, rasizmu, intolerancie. Veľká pozornosť je venovaná programom primárnej prevencie. **Zdravotná funkcia** prispieva k usmerňovaniu režimu dňa tak, aby pomáhal vytvárať zdravý životný štýl striedaním duševnej a telesnej činnosti, práce a odpočinku, organizovaných a spontánnych činností. Dodržiavanie režimu dňa a jeho súlad s fyziologickou krivkou výkonnosti je súčasťou starostlivosti o duševné zdravie detí. Školské zariadenia, ktoré zaisťujú stravovanie, alebo odoberanie stravy deťmi, vedú deti aj k správnej životospráve, racionálnej strave a dodržiavaniu hygieny a kultúry stolovania. **Sociálnou funkciou** sa výchovno-vzdelávacie zariadenia podieľajú na utváraní bohatých sociálnych vzťahov. Bohužiaľ tieto zariadenia plnia v rámci uvedenej funkcie dlhodobo aj funkciu rodinnej výchovy. Rodičia si zaisťujú služby a zbavujú sa výchovného bremena v čase, keď sú zamestnaní, alebo keď majú iné povinnosti. Objednávkou spoločnosti je starostlivosť o deti z menej podnetného prostredia, alebo konfliktného rodinného prostredia vyrovnávaním materiálnych a psychologických podmienok rodín.

Polemické postoje k inštitútu vzdelávacích poukazov

Zákon č. 245/2008 určuje sústavu školských zariadení, ktorú tvoria špeciálne výchovné zariadenia, školské účelové zariadenia, školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, kam patrí školský klub, centrum voľného času a školský internát. Uvádzaný zákon vo svojich ustanoveniach definuje hlavný predmet činnosti školských výchovno-vzdelávacích zariadení, ale kladie dôraz skôr na spoločenskú objednávku ich zriaďovateľov, škôl a rodičov. Komplexné a vyvážené uplatňovanie ich funkcií v zmysle vedeckého poznania a možností ich využívania s dôrazom na komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa/žiaka je potrebné hľadať vo výkladoch predmetného zákona. Kratochvílová (2010, s. 100) uvádza, že výchova by sa mala uskutočňovať na základe pozitívnej motivácie veku primeranými formami, prostredníctvom hier, voľných zamestnaní podľa individuálnych záujmov, po-

bytov vonku. Ťažiskom výchovy by mala byť záujmová činnosť. V citovanom zákone bola terminologicky *záujmová činnosť* vo forme záujmových útvarov pre školské kluby detí doslova zakázaná (Novotná 2017, s. 172). Prax ukázala, že toto nariadenie nerešpektuje významným spôsobom rozdiel medzi záujmovou činnosťou a **formami záujmovej činnosti akou je krúžok** a krúžková činnosť. Ako osobitný ročný príspevok štátu na záujmové vzdelávanie žiaka školy a školského zariadenia bol zavedený **inštitút vzdelávacieho poukazu**. Poskytovateľ záujmového vzdelávania financovaného prostredníctvom vzdelávacích poukazov môže organizovať pre žiakov v čase mimo vyučovania aktivity, ktorých obsah je zameraný na záujmovú činnosť. Obsah týchto činností by mal byť odlišný od učebných osnov povinných vyučovacích predmetov, voliteľných predmetov a nepovinných predmetov. Od roku 2014 ministerstvo napĺňa Stratégiu Slovenskej republiky pre mládež na roky 2014-2020. V roku 2009 bol pre ministerstvo zrealizovaný prieskum „Využitie vzdelávacích poukazov“. Prieskum, ktorý realizovala Asociácia krajských rád mládeže bol zameraný na zistenie úrovne efektívnosti využívania vzdelávacích poukazov v prepojení na aktuálne strategické dokumenty v oblasti mládeže, predovšetkým na Stratégiu Slovenskej republiky pre mládež na roky 2014-2020. Analýza prieskumu uvádza odporúčacie stanovisko: „Pre centrá voľného času a iné školské výchovno-vzdelávacie zariadenia vytvoriť iný spôsob podpory ako sú vzdelávacie poukazy, ktoré aj tak žiaci až v 78 % odovzdávajú v škole, ktorú navštevujú“. Špecifickú výpoveď k mimoškolskej činnosti ponúkli CVČ, ktoré predložili uvedený návrh opatrení: Do koncepcných materiálov MŠVVaŠ SR osobitne zadefinovať koncepciu rozvoja CVČ vo forme „spoločenskej objednávky“ smerujúcej najmä do oblasti neformálneho vzdelávania, napr. podpora technického vzdelávania, finančnej gramotnosti a pod. V oblasti financovania podporovať tieto scenáre: 1) Vrátiť prenesenú kompetenciu CVČ a tým aj financovanie týchto kompetencií na MŠVVaŠ SR a celé financovanie riešiť zvýšením hodnoty vzdelávacích poukazov na úroveň 170,- €/žiak s tým, že prijímateľom by nemohli byť ich súčasní vystavovatelia, t. j. ZŠ, SŠ a ZUŠ, len CVČ. 2) S využitím celoslovenskej databázy žiakov vytvoriť adresný, nezneužitelný a administratívne nenáročný model financovania CVČ. Transformovať CVČ pri ZŠ na celoročné CVČ alebo ich činnosť utlmiť, resp. transformovať do existujúcich CVČ. Otvoriť grantové výzvy aj pre CVČ, aby mohli prostredníctvom projektov inovovať a podporovať rozvoj neformálneho vzdelávania.

Vonkajšie vplyvy na voľný čas detí a mládeže

V súčasnosti zaznamenávame narastajúcu **komeracionalizáciu voľného času** a zvyšovanie finančných nárokov na jeho využívanie. Dnešná spoločenská hladina vyplavuje niekoľko obrazov našej doby vnímaných laikmi a odborníkmi aj s dosahom na zmysluplné trávenia voľného času detí a mládeže:

Prvý obraz: **Spoločenské zmeny** priniesli vznik tzv. zábavného priemyslu, alebo priemyslu voľného času. Priemysel voľného času je veľmi prosperujúcim ekonomickým odvetvím z hľadiska zamestnanosti a ziskovosti. Štatistiky uvádzajú, že občania vynakladajú na činnosti vo voľnom čase až 1/3 svojich príjmov. Toto odvetvie predpokladá do budúcnosti dynamický rozvoj. Voľný čas podlieha reklamným tlakom, rôznym pravidlám, predpisom, módnym trendom, členstvu

v rôznych organizáciách, masovej reprodukcii kultúry a priemyslovo vytváraných kultúrnych produktov a samozrejme manipulovaniu konzumu cez rôzne zábavné parky, obchodné centrá a pod.

Druhý obraz: Súčasné deti a mládež, označované ako Gen Z, sú **stotožnení s technológiami**. Rozsah využívania internetových technológií u tejto generácie začína už od útleho veku, sú v interakcii so sociálnymi sieťami ako významnou súčasťou ich spoločenského života, ich život je charakterizovaný používaním facebooku, internetu a hlavne mobilu.

Tretí obraz: **Sociálne turbulencie vo výchove a v rodine** sú neriešené a atomizované. Tománek (In Kozoň a kol. 2017, s. 88) identifikuje, pomerne kriticky, niekoľko znakov tohto vývoja:

1. **Roztrieštenosť výchovy** – nakoľko výchova dieťaťa nie je ponechaná už len na rodičov, ale aj na učiteľov a predškolských a mimoškolských vychovávateľov. Rodičia si zaistujú služby výchovy, zbavujú sa výchovného bremena, vo výchove panuje skôr permissivita, ponechávanie voľnosti, neistota vzhľadom k normám, obavy z konfliktov, pohodlnosť, ľahostajnosť. Presun kompetencií, kde sa stále viac rodičov snaží presunúť svoje výchovné úlohy na inštitúcie mimo rodinu. Najčastejším podnetom je zamestnanosť matiek. Riešia sa sociálne dopady na úkor výchovno-vzdelávacích, riešia sa negatívne dopady na spoločnosť ako napr. prevencia pred patologickým správaním.

2. **Preťaženosť škôl výchovnými úlohami** – dochádza k fragmentárnosti výchovy najmä v rodine, spoločnosť podsúva ľahostajné vzorce správania a výchovy, snaží sa spropagovať myšlienku, že práve učitelia a vychovávateľia sa majú snažiť vyrovnávať nedostatky v mimoškolskom životnom priestore detí aj s ich negatívnymi dôsledkami pre školskú výkonnosť.

3. **Rozdielne záujmy rodičov, učiteľov a vychovávateľov** vedú k neochote kooperovať. V rámci výchovno-vzdelávacích procesov ide u rodičov o akúsi formu emocionálnej dištancie, rodičia majú skôr záujem na čo najlepšom vysvedčení a o informácie o správaní detí/žiacov sa nezaujímajú. Rodičia a vychovávateľia sa často správajú skôr sociálne až sociologicky, uprednostňujú skôr vzdelávanie pred výchovou, čo spôsobuje trend mať v spoločnosti „vzdelaných nevychovcov“.

4. **Advokácia rodičov** – rodičia robia zo seba advokáta učiteľov a vychovávateľov pred vlastnými deťmi a súčasne musia byť advokátom svojich detí pred domnelými, či skutočnými chybami učiteľov a vychovávateľov. Oprávneným záujmom učiteľov a vychovávateľov je pracovať s úsporou síl a bez konfliktov. Učitelia a vychovávateľia robia zo seba slepých policajtov. Vidia problém, no neupozorňujú naň, neriešia ho, nemajú k tomu oprávnenie a prostriedky. Nie, že by nevedeli, ale nechcú, pretože sú sankcionovaní za prospech resp. neprospech žiaka. Zdá sa, že v 21. storočí rozumejú výchove a vzdelávaniu najmä tí, ktorí nevychovávali, nevzdelávali.

5. **Neodborná odbornosť**: Učitelia a vychovávateľia nie sú odborne pripravovaní na prácu s rodinou, nie sú dostatočne vzdelaní na riešenie výchovných problémov žiakov, ale v prvom rade sú pripravovaní ako sprostredkovatelia učebnej látky.

V rámci sociálnych turbulencií rodiny vznikajú nové modely rodiny single (z angl. jediný) – rodičia bez partnera, mingle (z angl. miešať sa) – spolužitie v rámci manželského zväzku slobodným a nezáväzným spôsobom, patchwork (z angl. pozošívajú) rodiny – tzn. rodina na druhý pokus. Výchova v takýchto rodinách je,

rovnako ako vzťahy, komplikovaná a zložitá.

V pedagogickej literatúre chýba metodická literatúra a výskum, ktorý by reflektoval súčasné výchovné problémy a potreby pedagogickej praxe. Vonkajšie vplyvy na školské zariadenia potom devalvujú ich činnosť v myslení verejnosti. Medzi tieto vplyvy môžeme zaradiť:

- zvyšovanie počtu vyučovacích hodín, čo zapríčiňuje znižovanie možností zapojenia detí do viacúčelových programov školských zariadení,
- dopyt po sociálnej službe v zmysle dozerania a správdzania detí a mladých ľudí bez naplnenia ich rozvojových možností,
- nejednotný systém financovania škôl a školských zariadení z prenesených a originálnych kompetencií, čoho dôsledkom je pofinancovanie a financovanie týchto zariadení často na existenčnej hranici,
- riadenie školských zariadení, z ktorého sa postupne vytráca odborné vedenie vedúcimi vychovávateľmi a objavuje sa limitovanie výkonu vychovávateľa nie najnižším, ale najvyšším počtom detí v aktivitách,
- prenášanie bremena zodpovednosti za školský výkon dieťaťa v kontexte požiadavky písania domácich úloh a doučovania najmä detí z menej podnetného prostredia,
- prienik iných kvalifikácií, aj keď pedagogických, do systému zamestnanosti školských zariadení, čím vzniká nerešpektovanie špecifik práce vychovávateľov, ktorí potom pracujú s pocitmi neakceptovania a nedocenenia
- a v neposlednom rade existencia trhu so záujmovou, respektíve krúžkovou činnosťou, ktorá spôsobuje nevyvážené konkurenčné prostredie medzi školskými zariadeniami, samotnými školami, súkromnými inštitúciami, poskytovateľmi komerčnej zábavy, cirkevnými inštitúciami navzájom.

Záujem ako individuálny prejav osobnosti

Psychológia definuje **záujem** ako individuálny prejav osobnosti. Pedagogika sa zaoberá záujmom z hľadiska jeho usmerňovania a formovania v procese výchovy, rozvíjania existujúcich záujmov, vytvárania podmienok pre vznik nových záujmov. Nevhodné záujmy sa, naopak, snaží z hľadiska jednotlivca a spoločnosti eliminovať. Záujmy sú vyvolávané potrebami jednotlivca, ale nie sú s nimi totožné. Podľa Pávkovej (2002, s. 92) je vzťah medzi záujmami a potrebami obojstranný. Záujmy sa rozvíjajú na základe existujúcich potrieb, umožňujú ich uspokojovanie a tým zároveň ovplyvňujú ich charakter a vznik ďalších potrieb. Pri výchovnom pôsobení tak prostredníctvom obsahu jednotlivých činností dochádza nielen k uspokojovaniu existujúcich potrieb, ale aj k ich pedagogickému regulovaniu podľa požiadaviek spoločnosti v súlade s dispozíciami jednotlivca. Záujmy súvisia s celkovým zameraním osobnosti a je možné ich charakterizovať ako relatívne stále snahy zaoberať sa predmetmi, alebo činnosťami, ktoré človeka motivujú po stránke nielen poznávacej, ale aj citovej. Záujmy majú teda motivačno-aktivizujúce vlastnosti, vedú jedinca k aktivite a vyvolávajú motív k činnosti zameranej určitým smerom. Záujmy súvisia s nadaním a schopnosťami človeka, ktoré podmieňujú úspešné vykonávanie určitej činnosti. Jednotlivec si rozvíja záujmy najmä v tých oblastiach, v ktorých je úspešný a dosahuje uspokojenie z činnosti. Preto je veľmi dôležitý vzťah k určitej činnosti, ktorý sa prejavuje tým, že predmetu svojho záujmu prikladá človek zvláštnu hodnotu a je schopný vyvinúť určité úsilie pri

dosahovaní cieľa a prekonávaní prekážky. Pre záujem je charakteristický výberový vzťah k predmetu, alebo činnosti. V priebehu trvania záujmu sa môžu prehlbovať určité poznatky, zručnosti a schopnosti. Ako trvalé sa však obvykle upevnia len tie záujmy, ktoré zodpovedajú vnútorným predpokladom a vonkajším podmienkam. Záujmy sa vyvíjajú najčastejšie podľa veku, ale aj podľa náročnosti a atraktívnosti činnosti, alebo jej prípravy. Záujmy v živote človeka sa menia, vyvíjajú sa a pôsobia na ne určité mechanizmy, ktoré ich formujú. Na záujmy, ktoré sa u človeka vyvíjajú, majú najvýznamnejší vplyv: existujúce potreby – motívy, úroveň schopností, dôležité osoby, s ktorými prichádza jednotlivec do kontaktu, vek, psychická a fyzická zrelosť, prostredie a výchova. Dôležité je, najmä v súčasnom systéme realizovania záujmovej a krúžkovej činnosti, uvedomovať si vekové zvláštnosti detí a žiakov s ohľadom na záujmy. **Záujmy v mladšom školskom veku** sú obvykle mnohostranné, nestále, závislé od sociálneho prostredia a diferencované podľa pohlavia. Dieťa má v tomto období výraznú potrebu poznávať, vychádza to zo zvedavosti a aj z rozvoja schopnosti čítať, písať, počítať, čo vedie k záujmu o okolitý svet a vedu. V prípade mladšieho školského veku už možno hovoriť o potrebe kompenzácie záťaže zo školského vyučovania. Pokiaľ neprichádza k preťažovaniu dieťaťa nadmernými požiadavkami na školskú úspešnosť, príp. množstvom rôznych záujmových činností súčasne, môžu záujmové činnosti už v mladšom školskom veku prinášať dieťaťu radosť a obohatenie života, úspechy a podporu sebahodnotenia a vytváranie predpokladov pre priaznivý vývin záujmov a schopností do ďalšieho života. **V staršom školskom veku sa záujmy** stávajú diferencovanejšími, sú intenzívnejšie a viac sa spájajú s vlastnosťami človeka. Záujmy sú podnecované rovesníkmi, vplyv rodičov slabne, dokonca v puberte dochádza k podceňovaniu všetkého, čo nesúvisí so záujmom (intenzívny šport na úkor školy). Prehľbuje sa poznávací aspekt, človek chce rozumieť novému, zvládať nové, jeho vedomosti v niektorých oblastiach záujmov prevyšujú rámeč učebných štandardov, osnov. **U adolescentov** ide o obdobie výraznej autoidentifikácie (vyberá hodnoty a normy, neprijíma ich automaticky, zaujíma vlastný, často kritický postoj). Formovanie vlastnej identity zahŕňa krízu v zmysle prežívania pochybností a váhania medzi rôznymi možnosťami. Preferované je časté stretávanie sa s kamarátmi, hodnota prežívania vo virtuálnom priestore, nakupovanie, ale aj tzv. ničnerobenie. **Raná dospelosť** je charakterizovaná ochotou prijať a schopnosťou zvládať isté vývinové úlohy, ktorými sú profesionálne roly, partnerstvo, rodičovstvo. V oblasti záujmov ide o tendenciu k nejakej zmene, vytvorenie niečoho hodnotného, čo potvrdzuje zmysel vlastného života vo vzťahu k profesii, k partnerovi, ale aj k rodine. Záujmy korešpondujú s potrebami, cieľmi a aspiráciami človeka.

Záujmová činnosť a záujmové vzdelávanie

Záujmová činnosť pomáha uspokojovať potreby, rozvíjať záujmy žiakov. Prispieva k orientácii v rôznych oblastiach ľudskej práce a nepriamo ovplyvňuje vzťah k budúcemu povolaniu. Všetky typy záujmových činností umožňujú prežívanie kladných pocitov, odrea-govanie od negatívnych pocitov, poznávanie vlastných možností na základe dobrovoľnej možnosti voliť druh činnosti podľa individuálnych želaní. Záujmová činnosť vhodne motivuje, podporuje a rozvíja samostatnosť, tvorivosť, zdravú spoločenskú aktivitu. Účasť detí/žia-

kov na spoločensky hodnotnej a pedagogicky vedenej záujmovej činnosti od prvých rokov školskej dochádzky vytvára návyk zaoberať sa aj v staršom školskom veku a v dospelosti spoločensky užitočnou činnosťou – účelne využívať svoj voľný čas. Záujmová činnosť plní funkciu výchovnú aj vzdelávaciu. Rozvíja celú osobnosť, pôsobí motivačne a socializačne, podporuje seberealizáciu. Môže byť prostriedkom rekreácie, relaxácie, odpočinku, duševnej aj fyzickej rekreácie a regenerácie síl. Úspech v záujmovej činnosti môže kompenzovať neúspechy napr. v školskom prospechu. Jednotlivcovi a spoločnosti záujmová činnosť prináša významné hodnoty zdravotné, kultúrne, výchovné, vzdelávacie a spoločensko-politické. Na rozvoj záujmovej činnosti je potrebné budovať ucelenú sústavu príležitostí na uspokojovanie záujmov. Pri vytváraní tejto sústavy nie je hlavným ukazovateľom len množstvo ponúk, ale najmä ich kvalita a skladba. Obsah záujmovej činnosti má zodpovedať najnovším výsledkom vedy, potrebám a záujmom jednotlivcov a spoločenskému rozvoju, ako aj miestnym možnostiam a tradíciám (Hájek a kol. 2008, s. 164). Pokiaľ čas dieťaťa/žiaka nie je naplnený žiadúcimi aktivitami, je nahrádzaný zástupnými aktivitami zábavného priemyslu. Záujmová činnosť je neoddeliteľnou súčasťou výchovy, preto by sa mala stať vecou odborníkov, vychovávateľov, ktorí majú odborné znalosti, zručnosti v záujmovej oblasti, primeranú pedagogickú prípravu a skúsenosti. Aký je teda rozdiel v záujmovej činnosti a záujmovom vzdelávaní? Záujmové vzdelávanie je predmetom skúmania najmä andragogiky, ako jednej z foriem celoživotného vzdelávania. Záujmové činnosti sú realizované v školských kluboch detí formou tematických oblastí výchovy, v centrách voľného času formou záujmových útvaroch v oddeleniach, v školských internátoch krúžkovou činnosťou a cez oblasti výchovy vo výchovných skupinách.

Individualizácia voľného času a voľnočasové aktivity zdieľané v prostredí internetu

V súčasnej spoločnosti dochádza k zmene vzťahu k práci a k voľnému času. Rastúci význam voľného času súvisí s individualizáciou a zmenou poradía životných hodnôt s dôrazom na zážitok. **Individualizácia** sa dá charakterizovať (Kaplánek 2012, s. 54) ako možnosť jednotlivca individuálne rozhodovať o zameraní vlastného života, pričom sa táto možnosť stáva v niektorých oblastiach rozhodujúcou. Jednotlivci si musia svoj životný štýl zvoliť sami a to od nich vyžaduje individuálne rozhodnutia. Individualizácia prestupuje spoločenským životom na základe skutočnosti rozpadu doterajších istôt a vzniku nových spoločenských mechanizmov. Spôsob trávenia voľného času odráža kvalitu životného štýlu jednotlivca. Pre niektoré skupiny jednotlivcov sa stáva fenoménom nuda, ktorá odráža nedostatok motivácie pre zmysluplnú činnosť, vlastný osobný rozvoj a zlyhávanie autorít vo výchove. Do protikladu sa dostáva sloboda a voľnosť na jednej strane a na druhej strane povinnosť a zodpovednosť. Ondrejkovič (In Kaplánek 2012, s. 55) hovorí o globalizácii voľného času, ktorá je spôsobená cestovaním, inými kultúrami, nebyvalou migráciou, mediálnym prepojením sveta. V rámci nej dochádza vplyvom množstva podnetov a informácií k formovaniu jednotlivca, ktoré môžu spôsobiť aj rizikové trávenie voľného času.

Internet je miestom, v ktorom nachádzame prejavy individualizácie voľného času najčastejšie cez fenomén fotografie, ktorá môže byť vnímaná ako dôkaz určitých

jedinečných činností jednotlivca. Umiestnením fotografie na internet dochádza k verejne prežívanému zážitku, ponúkanému na obdiv, zvyčajne hodnotu jednotlivca, jeho ego, jeho sebavnímánie. Ide tu však len o jednu z podôb jednotlivca, ktorá skrýva skutočnosť, vytvára cestu, akoby ..., ponúka ilúziu, „takýto som...“.

Uvádzané zvláštne záujmy a činnosti, ktoré podľa Kaplánka (2012, s. 153) majú svoju filozofiu, sa odohrávajú v určitom špecifickom spoločenstve, zdieľajú spoločné postoje a idey, pričom nejde o subkultúry. Virtuálne zdieľanie vlastných zážitkov a dobrodružstiev je jedným z hlavných prvkov týchto aktivít, čo im dáva subjektívny zmysel a napomáha k utváraniu vlastnej (niekedy skreslenej) identity.

Uvedené aktivity sa zdieľajú v prostredí internetu, najmä sociálnych sietí a YouTube, práve cez vlastné fotografie a krátke videá:

Streetart (graffiti) – nekomerčné umenie v mestskom prostredí, ktoré využíva formy a techniky výtvarného umenia, v súčasnej dobe prináša kladné aj záporné reakcie verejnosti.

Knitting street (pouličné opletanie, pletenie) – opletanie, obháčkovanie mestského mobiliára – lavičiek, lúč, sôch, zábradlia, kľučiek na verejných budovách. Oduševnenie, spestrenie neosobného, chladného, anonymného verejného priestoru – umelecká skupina dievčat z Londýna Knit The City ([www:http://www.knitthecity.com](http://www.knitthecity.com))

Guerilla gardening – vysádzanie úžitkových kríkov a rastlín, stromov, ktoré okrem estetickej funkcie poskytujú aj potravu. Ide o tajnú kultiváciu verejného priestoru najčastejšie bez súhlasu vlastníka.

Parkour – pohyb užitočný pri prekonávaní prekážok – rýchlosť pohybu, ktorá kombinuje beh, preskoky stien, schodov, zábradlia, obraty, skoky do výšky letmo a pod. Za výslednou zostavou sa skrýva množstvo hodín intenzívneho tréningu s kamarátmi.

Slackline aktivita v mestskom priestore, ale aj v prírode – zdokonaľovanie sa v balansovaní pri prechode vypnutého a čiastočne zaveseného špeciálne vyrobeného pásu, ktorý je napnutý medzi dvomi stromami s rôznou výškou podľa zručnosti aktérov.

Kominári – výstupy na vysoké komíny a chladiarenské veže, úsilie o zachovanie industriálnej architektúry, ich činnosťou nie sú len samotné výstupy, ale aj mapovanie a katalogizácia týchto objektov. Veľký dôraz je kladený na bezpečnosť a využitie zaisťovacích zariadení. Napr. v Českej republike vzniklo občianske združenie

Zväz českých kominárov, ktorý má zhruba 800 členov.

Buildering – horolezectvo v mestskom priestore

Bikepolo – hranie póla na bicykloch

Tarpsurfing – imitácia jazdy na veľkej vlne, pri využívaní klasického skateboardu a veľkej plachty.

Planking – fotenie sa na čo najkurióznjšom mieste vo vodorovnej napnutej polohe – pozícia drevenej dosky

Flashmober – realizácia neobvyklej aktivity vybočujúcej zo všedného života vo verejnom priestore – napr. na námestí. Zábava vzniká z nevšednej situácie, ktorú aktéri realizujú v danej chvíli, podľa vopred pripraveného scenára, účastníci akceptujú svoju rolu a riadia sa podľa daných pravidiel. Okoloidúci sú v roli zúčastnených alebo nezúčastnených divákov, napr. hudobné koncerty vážnej hudby na neobvyklých miestach – námestie, hypermarkety, letiskové haly. Mobber je človek, ktorý prebúda okolie.

Činnosti pohybujúce sa na škále recesie až poburovania verejnosti – **jazda v nákupných košíkoch, chodenie chlapcov v dievčenských šatách** a pod.

Záver

Príspevok ponúka čitateľovi vybrané teoretické východiská a autorkin pohľad na prax. Okrem nich sa v texte objavujú aj zovšeobecnenia vyplývajúce z názorov vychovávateľiek a vychovávateľov na vlastnú prax. Článok upozorňuje aj na rozhodnutia súvisiace s financovaním tohto segmentu školskej sústavy zo strany štátu, samospráv a rôznych nadácií. Tieto by mali svojimi rozhodnutiami zabezpečovať kvalitné viacúčelové programy rozvíjajúce špecifické záujmy detí. Všetky činnosti s tým súvisiace by mali byť zabezpečené kvalifikovanými pedagogickými zamestnancami – vychovávateľmi. Odborné riadenie bude zároveň znamenať, že sa súčasná priorita akademicky orientovaných výchovných programov (ktorých náplňou je písanie domáчих úloh a doučovanie) s neoverenou efektivitou na školskú výkonnosť detí zmení na zmysluplné trávenie voľného času. Príkladom môže byť Island, ktorý sa vybral cestou motivovania detí k zmysluplnému tráveniu voľného času. Na tejto ceste sa vracia k prioritám voľného času, záujmového vzdelávania a záujmových činností. Namiesto potláčania špecifik činností školských zariadení sa vybrali cestou ich využívania a do popredia sa dostávajú tie, ktoré ich významne odlišujú od školského vyučovania. Skúsenosti Islandu sú nielen dobrou pedagogickou skúsenosťou, ale aj podnetom na zmenu v systéme výchovy mimo vyučovania.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GROFČÍKOVÁ S., 2016. *Teória a metodika záujmovej činnosti a záujmového vzdelávania*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-558-1028-7
- HÁJEK, B. a kol., 2007. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-233-1
- HÁJEK, B. a kol., 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1
- KAPLÁNEK, M., 2012. *Čas volnosti – čas výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0450-3
- KOZŇ, A., 2012. *Návrat pedagogiky do dětských domovů*. Trenčín: Spoločnosť pre sociálnu integráciu v SR. ISBN 978-80-89533-22-0
- KRATOCHVÍLOVÁ, E., 2010. *Pedagogika volného času*. Trnava: Trnavská univerzita. ISBN 978-80-8082-330-6
- NOVOTNÁ, E., 2017. *Pedagogika volného času*. Prešov: ROKUS. ISBN 978-80-89510-58-0
- PÁVKOVÁ, J. a kol., 2002. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6
- VINCEJOVÁ, E., 2012. *Základy pedagogiky volného času pre pedagogických asistentov*. Prešov: RP MPC. ISBN 978-80-8052-452-4
- ZELINOVÁ, M., 2012. *Volný čas efektívne a tvorivo*. Bratislava: IURA EDITION. ISBN 978-80-8078-479-9

Summary: *In recent years, schools have included educational strategies and various forms of free time activities based on increased interest in leisure time issue in their curricular plans. These are mainly activities organized by the school, i.e. mainly programs for the development of specific interests of children. This interest seems to be lagging behind the interest in multi-purpose programs with more diverse activities and focus, such as the activities of children's school clubs and leisure centers. When children and young people attend several different leisure time programs during their childhood and adolescence engaging in a variety of activities in which they acquire various knowledge, skills and attitudes, they are enriched more in comparison with focusing on one area and one program.*

Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri Výzvy na publikovanie na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
 - A. Príspevok: max. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)
 - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
 - C. Informácia z činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore MS Word 1997 a vyšším, vrátane tabuliek a grafov.

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

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

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

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, **nie podčiarkovanie**)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania, napr. (Turek 2008) . Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách, uvádza sa aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „...“ (Turek 2008, s. 258). V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al. 2005
- v žiadnom prípade v príspevku **nepoužívajte „poznámky pod čiarou“**
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠKVP) a pod. Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690 Bibliografické odkazy z roku 2012
- elektronické zdroje dokumentov musia obsahovať **tri dôležité údaje** – za názov dokumentu v hranatých zátvorkách [**online**]; vydavateľské údaje, údaj o dátume citovania v hranatých zátvorkách v tvare [**cit. 2008-01-27**]. Posledný údaj: **Dostupné z: <http://...>; Dostupné na internete:** - pri citovaní používame **vždy jeden zvolený spôsob pre všetky elektronické zdroje**



ISSN 1335 - 0404