

3

2024

# PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS



NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

## OBSAH

<b>SLOVO NA ÚVOD/ A WORD TO INTRODUCTION</b> .....	1	
<b>SPÝTALI SME SA/ WE ASKED</b>		
<b>Rozhovor s Martinom Krížom o počiatkových skúsenostiach RCPU so školami</b> (Dana Kollárová) .....	3	
<i>Interview with Martin Kríž about RCPU's (Regional centers for teacher support) initial experiences with schools.</i>		
<b>INŠPIRÁCIE Z VÝSKUMU A PRAXE/ INSPIRATIONS FROM RESEARCH AND PRACTICE</b>		
<b>Podpora učiteľov – pohľad na vybrané ukazovatele medzinárodných výsledkov výskumov OECD</b> (Zuzana Wirtz, Oľga Zelmanová) .....	16	
<i>Support for teachers – A view on selected indicators from international OECD research results</i>		
<b>Analýza učebných plánov školských vzdelávacích programov vybraných základných škôl</b> (Dominika Koperová et al.) .....	25	
<i>Analysis of curriculum in school educational programs of selected primary schools</i>		
<b>Tematické dni - pedagóg a žiak spoločne ako partneri</b> (Zuzana Smetanová) .....	35	
<i>Thematic days - teacher and student together as partners</i>		
<b>Celoslovenské online semináre zamerané na vedenie školskej knižnice</b> (Rozália Cenigová) .....	48	
<i>Nationwide online seminars focused on school library management</i>		
<b>Tvorivá dramatika v slovenskom jazyku a literatúre z pohľadu nového kurikula</b> (Anna Hliboká Čurliková) .....	57	
<i>Creative drama in Slovak language and literature from the perspective of the new curriculum</i>		
<b>Vizuálna gramotnosť vo vzdelávacích štandardoch nového štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie</b> (Timotej Blažek) .....	74	
<i>Visual literacy in the educational standards of the new national curriculum for primary education</i>		
<b>Tvorba úloh a ich monitorovanie v kritériálnom testovaní</b> (Marta Balgová, Valéria Švecová) .....	89	
<i>Task creation and monitoring in criterion-referenced testing</i>		
<b>Neformálne vzdelávanie a rozvoj zručností pre 21. storočie</b> (Izabela Lara Tiripová) .....	102	
<i>Non-formal education and skills development for the 21st century</i>		
<b>RECENZIE/REVIEWS</b>		
<b>Responzivní výuka: kognitívni vedy a formatívni hodnotení v praxi. Universum.</b> (Anna Pávová) .....	112	
<b>Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE / FROM LIBRARY TO LIBRARY</b> .....		115

## SLOVO NA ÚVOD

### ***Vážené čitateľky, vážení čitatelia,***

v roku 2024 Vám predkladáme tretie číslo nášho časopisu, ktoré je venované množstvu zaujímavých tém.

V prvom príspevku a zároveň rozhovore s Martinom Krížom sa venujeme počiatočným skúsenostiam RCPU so základnými školami. Téma týmto rozhovorom nie je rozhodne vyčerpaná a radi privítame aj príspevky, ktoré budú aj z úrovne škôl reflektovať prínosy poskytovateľov podpory v oblasti kurikulárnej zmeny pre ich prácu či školu.

Druhý príspevok spracúva výsledky výskumov OECD v kontexte podpory učiteľov s ohľadom na špecifické faktory, ktorými sú *status, pohoda učiteľov, spokojnosť s prácou, časové členenie vyučovacej hodiny, socio-ekonomické pozadie žiakov a vízia školy*. Tretí príspevok z autorskej dielne kolegov z Odboru formálneho vzdelávania NIVaM je venovaný analýze učebných plánov školských vzdelávacích programov z vybraných základných škôl. Okrem rozdelenia hodín a pomenovania predmetov, ktoré si školy pridali do svojich školských vzdelávacích programov, sú v príspevku spracované aj formy či koncepcie vyučovania, ktoré sú v zapojených školách využívané. Vo štvrtom príspevku jeho autorka spracovala aktuálnu problematiku súvisiacu s kurikulárnou zmenou, konkrétne oblasť tematických dní, v ktorých pôsobia pedagóg a žiak spoločne ako partneri.

Svoju tému si nájdú aj školskí knihovníci, ktorí sú zväčša aj učiteľmi slovenského jazyka a literatúry. Zaradený príspevok sa venuje seminárom, ktoré NIVaM realizuje za pomoci fundovanej odborníčky Rozálie Cenigovej. Článok je zameraný na sprostredkovanie informácií, ktoré sú predmetom práce školského knihovníka. Na oblasť knižničnú sa nepriamo viaže príspevok o tvorivej dramatike v slovenskom jazyku a literatúre, a to opäť z pohľadu nového kurikula. V úzkej súvislosti nasleduje téma venovaná vizuálnej gramotnosti v novom štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie.

Ďalší príspevok sa venuje problematike kritériálneho testovania v predmete matematika, čím odkazujeme na rozhovor z čísla 2/2024, v ktorom bola rovnaká téma predmetom rozhovoru s odborníkmi NIVaM. Je iste možné súhlasiť, že tvorba úloh je náročný a tvorivý proces, čoho preukázaním sú aj príklady úloh z matematiky prezentované v príspevku.

Posledný článok spracúva pre našich čitateľov nie tak známu oblasť neformálneho vzdelávania, a to v kontexte rozvoja zručností pre 21. storočie. Autorka v ňom zdôvodňuje význam neformálneho vzdelávania a ponúka odporúčania, ktoré môžu podporiť jeho implementáciu v našej spoločnosti.

V rubrike Z knižnice do knižnice je prezentovaná recenzia veľmi zaujímavej knihy o responzívnom vyučovaní. Veríme, že priblíženie tejto knihy z pera Anny Pávovej nabudí našich čitateľov, aby po knihe siahli a inšpirovali sa aj pre svoju prax. V poslednej časti tretieho čísla, ktorá je venovaná publikáciám z fondu Slovenskej pedagogickej knižnice nájdete štyri publikácie, ktorých tematika je spojená s inováciami vo výchove a vzdelávaní. Osobitne by som upriamil pozornosť na diela „Ako vychovať z detí dobrých ľudí ...“ a „Výchova charakteru a výuka cnosti ve školách“. Publikácie sa venujú témam, ktoré dnes zohrávajú veľmi dôležitú úlohu pre existenciu ľudstva v súčasnom, veľmi komplikovanom živote.

Veríme, že aj toto na témy nesmierne bohaté číslo si nájde medzi Vami čitateľov a príspevku, ktoré sú v ňom obsiahnuté Vás oslovia.

**Marián Valent**  
zástupca šéfredaktora

*Vedúci oddelenia podpory výchovy a vzdelávania a učiteľ profesijného rozvoja pre odborné technické predmety, NIVaM KP v Banskej Bystrici*

## ROZHOVOR S MARTINOM KRÍŽOM O POČIATOČNÝCH SKÚSENOSTIACH RCPU SO ŠKOLAMI



### *Mgr. Martin Kríž*

*V súčasnosti pôsobí ako generálny riaditeľ Sekcie predprimárneho a základného vzdelávania MŠVVaM SR. Školstvu sa venuje viac ako dvadsať rokov. Bol učiteľom na základných a stredných školách, pôsobil v bývalom ŠPÚ a aktívne spolupracoval s viacerými mimovládnyimi organizáciami. V súčasnosti je kľúčovou osobou kurikulárnej a učebnicovej reformy školstva a autorom myšlienky Regionálnych centier podpory učiteľov. Prostredníctvom nich pomáha učiteľom nájsť v ich práci zmysel a motiváciu učiť sa pracovať v tíme.*

**Chodili ste po školách, ktoré sa zapojili do úvodného overovania kurikulárnych zmien. Máte zažitý terén a vypočuli ste si spätnú väzbu škôl na ich prvé skúsenosti so zavádzaním, v ktorom im pomáhajú aj mentori z RCPU. Čo po týchto stretnutiach vo Vás rezonuje, v zmysle pozitívnej alebo negatívnej správy pre ostatné školy, alebo čo riaditeľov, učiteľov prekvapilo, lebo neboli na to dostatočne pripravení?**

Myslím si, že s odstupom času, tých ďalších uplynulých mesiacov, ten hlavný odkaz máme. Je ním postreh, že zmena, o ktorej hovoríme, je zvládnuteľná. Samozrejme, nehovorím, že na školách je už všetko hotové. Vyšli na dlhú cestu zmien, ale sú podľa mňa momentálne v stave, že u nich „panuje“ presvedčenie, že sa to dá zvládnuť. Kľúčový faktor úspechu je uvedomenie a priznanie si a zároveň akceptovanie toho, že nejaký diel práce je aj na samotnom učiteľovi. Prijatie faktu, že niečo si musia školské pedagogické tímy nastaviť podľa seba. Uvedomenie si, že potrebujú urobiť aj niečo iné, než boli doteraz zvyknutí robiť. Vo chvíli, keď toto príjmu a povedia si – „Áno, dobre, ideme do toho.“ – a pozrú sa na podporu RCPU a NIVAMu, ktorú majú k dispozícii, tak dokážu s ich podporou urobiť prvé kroky. Dokážu uveriť tomu, že zmena je zvládnuteľná.

Odpoveď na to, či to platí na všetkých 39 školách, znie – „Nie, neplatí“. Aj z tých 39 škôl budú niektoré školy také, kde zmena prebehne v tejto chvíli len na papieri. Ale je ich veľmi, veľmi málo, možno len jedna. Proste sa stane, že škola nie je na to pripravená. Je to z veľkej časti z objektívnych dôvodov, ktoré vedenie ani učiteľia nemohli ovplyvniť. Vieme, že tam to asi úplne jednoducho nepôjde. Sme si vedomí, že v niektorých školách ten prvý krok bude len to, že sa to vykáže na papieri. Dôležité je, aby takých škôl nebolo veľa. Musíme sa však pripraviť na to, že v niektorých školách sa skutočná zmena začne diať neskôr.

**Ako reflektujete prostredníctvom RCPU učiteľské komunity na školách, ktoré vstúpili do overovania, z hľadiska ich vnútorného nastavenia pre posun v ich myslení smerom k tímovej práci? V čom sa ukazujú úspechy a kde sa ukázali ich prípadné mantinely?**

Učítelia budú musieť byť tímom, čo nebolo v zborovniach bežné. Budú to musieť začať chápať, nielen v tých 39-tich školách. Musím povedať, že opäť je to o ich nastavení. Zmienili sme sa o mojich skúsenostiach so školami. Naozaj som bol v kontakte s mnohými školami, bol som v nejednej zborovni. V súvislosti s týmito skúsenosťami som očakával väčšiu mieru rezistencie a trošku ťažší rozbeh reformy. Zaznamenávame podiel tých škôl, o ktorých nám aj z RCPU hovoria, že niečo sa tam deje, niečo sa tam darí rozvíjať, je väčší, akoby som bol čakal. A aj tam, kde sa nedarí rozvíjať celé školy, sa nachádzajú minimálne nejaké prvé zárodoky, prvé ostrovy v podobe tých učiteľov, ktorí majú záujem sa dozvedieť viac a skúsiť niečo nové. A to je dobré, lebo keď už takéto niečo máme v škole, je to tam prítomné, tak na tom sa dá stavať.

Aby som zase nekreslil veci iba na ružovo, je tu aj druhá vec. Pri mojich návštevách aj pri mojom jednom rozhovore v RCPU zaznelo niečo, čo cítim aj ja a som rád, že to pomenovala mentorka. Prvé kroky zmien idú cez nejaké organizačné veci, cez nové organizačné formy, cez možno aj iné ako 45-minútové hodiny, v ktorých prepájame tematicky učivo. To je samozrejme všetko veľmi dôležité. Na prvom stupni asi „prepadnú“ školy tomu, aby sa prirodzene venovali aj tým „mäkším cieľom“, ktoré tu doteraz neboli až tak celkom vidieť. To, čo by som chcel povedať je, že ešte nie úplne vnímame prácu s kognitívnym procesom. Tam akoby sa tie zmeny ešte nerozbehli tak, aby som mohol byť spokojný. To je niečo, čo budeme musieť asi v ďalších rokoch viac akcentovať. Vyzvať učiteľov – „A teraz sa poďme pozrieť na kognitívny rozvoj, na rozvoj metakognitívnych procesov žiaka“. Aby učítelia mohli reflektovať, ako pracovať s touto rovinou, lebo to môže priniesť zlepšenie výsledku napríklad v PISA meraniach. Ďalšia také vec je, že zmeny bude ťažšie preniesť na druhý stupeň vzdelávania. U týchto učiteľov je pochopiteľne silnejšie zakorenená istá „orientovanosť“ na svoj predmet. Tam budeme musieť trošku viac popracovať. To sú možno také dve výzvy, ktoré sú pred nami. Znamená to teda, že sa máme zamerať na rozvoj kognitívnych schopností žiakov a zamerať sa viac na prácu učiteľov druhého stupňa.

## **Rok je krátka doba, ale možno ste zachytili aj prvé signály od žiakov, prípadne rodičov, či má a v čom má táto zmena pre nich zmysel?**

Áno, máte pravdu, jeden rok je krátka doba na to, aby sme niečo meraniami zachytávali. Nejaké čiastkové, jednotlivé skúsenosti zo škôl máme. Nechcel by som ich zovšeobecňovať, ale možno stojí za to prispieť príkladom. V jednej škole som sa stretol so žiakmi, ktorým pani učiteľka sľúbila, že „keď ten pán príde, tak sa s ním budú môcť porozprávať“. Nemal som to srdce ich odmietnuť, aj keď normálne stretnutia v školách tak nefungovali, lebo boli zamerané na stretnutia s vedením a s učiteľmi, nie so žiakmi. Prišlo mi to, že deti boli také smelé, čo je dobre, pretože deti sú prirodzene smelé, kým ich nenaučíme byť nesmelými. Možno, že to bolo aj tým, že sú takí zohratí s pani učiteľkou. Ten vzťah, ktorý som tam pozoroval, bol partnerský. Samozrejme, úplne rovnocenné partnerstvo je rozdielne, ale bolo vidieť, že deti berú pani učiteľku ako súčasť svojej komunity. Ako niekoho, kto spolu s nimi niečo objavuje. Moju prítomnosť vnímali v tom zmysle, že teraz je tu človek, ktorého treba vyspovedať a treba mu niečo povedať, niečo sa ho treba spýtať. Mal som pocit, že aj mňa celkom dobre zobrali, že neboli vyrušení z toho, že prišiel nejaký cudzí element. Takže, aj to je možno zachytené pozorovanie, že deti boli patrične smelé a zvedavé, ako majú deti byť, a neboli hatené nejakým zbytočným ostychom. To neznamená, že boli svojvoľné, ale boli otvorené poznávať.

Máme poznatky z niektorých škôl, že bolo ťažké vysvetliť zmeny rodičom. Ale práve aj s pomocou, niekde s RCPU, niekde s pomocou NIVAMu, sa učia, ako komunikovať s rodičmi. RCPU Banská Bystrica má veľmi dobre prepracovanú podporu škôl, aby nebolo ťažké vysvetliť zmeny rodičom a ďalšie RCPU-čka sa od nich učia, ako komunikovať s rodičmi, alebo ako urobiť rodičovské združenie. Teraz sme z toho veľa čerpali aj v materiáli, ktorý sme poskytli.

Uvedomujeme si, že pre prijatie reforiem je dôležité, aby rodičia boli na našej strane. Zaznamenávame z niektorých škôl aj to, že rastie počet prihlásených žiakov do škôl, ktoré sa do postupného zavádzania dali a tak sa stávajú atraktívnejšími a otvárajú napríklad o jednu triedu viac. Ale v jednej škole sme zaznamenali aj opačný jav, pokles počtu žiakov.



Dôležité je, že tento fakt vedeli identifikovať. V tom meste pôsobí organizácia, ktorá dokonca nie je ani súkromná, je to štátny sektor. Nie sú v nej stotožnení s touto reformou a odhováraajú rodičov, čo škole spôsobuje problém. Inak si myslím, že je to skôr zaujímavé pre rodičov, ale potrebujú pochopiť, čo sa tam vlastne deje, o čom tá zmena je. Musia nadobudnúť presvedčenie, že sa nebude experimentovať na ich deťoch – lebo sa ani neexperimentuje. Dôležité je teda komunikovať s rodičmi.

**Ako je medzi pedagógmi vnímaná úloha mentora, resp. pedagogického lídra z RCPU? Uvedomujú si školy, že ich môžu vnímať ako partnerov, kde vzťah musí byť založený na dôvere? Ako by ste riaditeľom, učiteľom, vychovávateľom vysvetlili, že ak k nim príde mentor do školy, alebo na vyučovanie, že nejde o kontrolu a nemusia byť v napätí? Uvedomujú si učители, že spolupráca s nimi môže skvalitniť ich prácu?**

Spočiatku tam je obava škôl. Ľudia z RCPU, tí pedagogickí lídri, alebo ich nazývame aj mentormi, lebo oni sú vzdelávaní na to, aby mohli robiť mentoring, sú v zásade kolegovia, ktorí stále učia na nejakej škole. Oni musia chodiť do škôl presviedčať, že to „kontrolne“ nastavené nebude. Spočiatku je ťažké nájsť nejakých ochotných kolegov, ktorí sa chcú na to dať. Keď ale nejakých nájdú, tak potom sa už šíri tá myšlienka, že to naozaj nebola kontrola. Potom to už ide jednoduchšie. V zásade, stačí väčšinou tak polrok na to, aby už okamžite dostupné kapacity RCPU boli naplnené. Potom už majú pre školy poradovník, takže vedia prísť do nich až neskôr.

Ľady v školách treba lámať, ukazujú to aj skúsenosti. Rada, ktorú by som školám dal je, aby skúsili dať tomu šancu a uvidia. Keď to nebude učiteľom vyhovovať, nemusia pokračovať. Nie je to nejakým spôsobom povinné. Nie sú za to žiadne výhody, žiadne príplatky k platovému ohodnoteniu, nič podobné. Jednoducho, keď z toho nebudú mať osov a dobrý pocit, povedia si, že si to neželajú a hotovo. Ale zatiaľ je to tak, ako som povedal – záujem časom rastie.

Ešte by som možno povedal jednu vec. Chodím na rôzne stretnutia na úrovni Európskej únie, kde ministerstvá z rôznych krajín popisujú, aké sú aktuálne problémy učiteľov, učiteľského povolania aj dostatku

učiteľov, ich kvality aj adaptability. Je to celoeurópsky problém, v tom nie sme sami. Popisuje sa presne aj to, že učitelia sú síce sami sebe pánmi v triede, ale nemusí to byť vždy ich výhodou. Pamätám si, že v prvých rokoch po nežnej revolúcii to bolo vnímané tak, že je to pre učiteľa akési oslobodenie, že učiteľ môže byť v triede sám a môže robiť veci po svojom. Je to nejaký spôsob prejavu jeho slobody. Iste, dá sa to tak chápať, v porovnaní s tým, čo sme zažívali pred rokom 1989, ale dnes sme kultúrne trochu ďalej a dnes už v Európe tento jav nazývajú osamelosťou učiteľa... Častokrát, aj keď sa učiteľ v triede trápí, tak je na to trápenie sám a nemá mu kto s tým pomôcť. Toto často počúvame ako spätnú väzbu od mentorovaných. Je dobré, keď tam vstúpi mentor a uvidí aj niektoré veci, s ktorými si učiteľ nevie dať rady. Zrazu učiteľ zistí, že nie je sám. Povie si – „bol tam niekto, kto mi pomohol. Povedal mi, že toto robím dobre, toto bolo super, toto sa mi podarilo a dodal mi trošku sebavedomia. Môžem sa s ním porozprávať aj o tom, s čím sa trápim.“ Je to bezpečné prostredie a to je niečo, čo keď učiteľ zažije, tak mu to dáva zmysel. Vie, že toto je tá služba, ktorá je tu pre neho.

Tých ľudí v regionálnych centrách nemáme zase nejaké obrovské priehrštie a sú tam na nich „čakačky“. Učitelia, ktorí sú o užitočnosti mentoringu naozaj presvedčení, nemusia byť na začiatku silnou skupinou. Keď však budeme primárne pracovať s tými učiteľmi, ktorí prídu naštartovaní, alebo sú možno hľadajúci, váhajúci, teda s tými, ktorí prejavujú záujem, tak práve tieto úspešné príbehy potom „obmäkčujú srdcia“ aj ďalších učiteľov.

### **Akú máte spätnú väzbu od RCPU na využívanie nových vzdelávacích programov ako aktívneho nástroja, a nie ako splnenú úlohu v podobe nie vždy funkčnej ďalšej pedagogickej dokumentácie?**

Na prvý pohľad a na prvé stretnutie nenájdete pozitívnu odozvu takmer nikde. V školách si veľa ľudí pamätá rok 2008 a papierovú reformu, tak sa nesmieme čudovať, že to tak je. Naozaj ten školský vzdelávací program, ktorý mal byť príležitosťou pre školy, je pre väčšinou škôl strašiakom a administratívnou povinnosťou. Je to niečo, „čo mi príde skontrolovať inšpekcia a ja ten papier musím mať“. No, v niektorých sa to podarilo - zmeniť ich myslenie, presvedčiť ich.

V školách to nebolo tak, že boli nadšení, že môžu teraz vypracovávať nové vzdelávacie programy. No intenzívnou spoluprácou aj s NIVaMom, aj s RCPU a tým, že mali k dispozícii podporné tímy, to dokázali prijať a pochopiť.

Dnes o tom aj tie školy aktívne hovoria. Uznávajú, že to bol pre nich rozvojový impulz, že školu niekam posunuli. No na tých 400 školách, ktoré teraz do overovania vstupujú, opäť nemôžeme čakať nadšenie z tvorby ŠkVP. A už im ani nevieme dať tak silnú podporu, z toho dôvodu ideme teraz na to inou stratégiou.

V tejto chvíli už existujú na našich stránkach ukážkové školské vzdelávacie programy. Čoskoro budú nahraté aj v aplikácii na tvorbu školských programov, odkiaľ sa budú dať stiahnuť. Áno, máme aj v našom tíme dôležitých ľudí, ktorí nie sú s touto myšlienkou úplne stotožnení, že „prečo by si to školy mali stiahnuť“. Náš dôvod je taký, že chceme, aby školy začali rozmyšľať o tom tvorivo. Rozumieme im v tom, že musíme najskôr nejakým spôsobom odpovedať na ich strach. Musia mať dokument, tak im ho ponúkame „nech sa páči, dajte si ho do šuflíka a keď príde inšpekcia, tak ho vytiahnete a máte splnenú povinnosť“. Tým predídeme tomu, aby sa nemuseli báť, teda ich amygdala sa vypne, necítia sa tým pádom ohrození. Takto môžu pokračovať a následne zapojiť cortex. Znamená to, že v ďalšom kroku musia z RCPU aj z NIVAMU počuť – „stiahli ste si ho, ale nie kvôli tomu, aby školský vzdelávací program zostal v šuflíku. Teraz ho spolu vytiahneme a poďme si ho spoločne naozaj čítať, či to, čo je tam napísané, chceme v našej škole naozaj mať. Nechceli by sme mať niečo trochu inak?“. Stále ho môžu ukázať inšpekcii. Musia si ale povedať, či je to to, čo chce škola robiť, či je to presne tá úloha. Ak chcú, RCPU im s tou prácou môžu pomôcť.

Chceme, aby do škôl chodili a aby viedli učiteľov k tomu, že im ukážu, odporúčia vypracovanú metodickú príručku, ako sa tvorí školský vzdelávací program, alebo im odporúčia nejaký vzorový, prípadne si urobia reflektívnu komunitu, aby si povedali, čo môžu urobiť inak, alebo zvolia formu iného stretnutia, aby s tým dokumentom pracovali a urobili z neho živý nástroj. Povedia si - „poďme ten papier pretvoriť na niečo zmysluplné.“

**Darí sa školám to, aby ich vzdelávací program, jeho ciele a obsah reflektovali potreby a záujmy ich školy s dôrazom na záujmy žiakov, potreby a špecifiká regiónu a reflektoval aj potenciál učiteľ'ov? Čo im robí najväčší problém v tejto oblasti?**

Tu je naozaj dôležitý potenciál učiteľ'ov. Základnou potrebou je, že tam musíme stretnúť vytvorenú komunitu. Väčšina škôl tomu dokázala porozumieť a pochopiť, že je to práca, ktorú majú oni urobiť. Veľakrát som počul v školách takú hrdosť, že povedali „toto je naše, toto je to, čo sme si my nejakým spôsobom zadefinovali, toto vieme my tým našim deťom ponúknuť, pretože v tomto sú naši učitelia dobrí a toto naše deti v našej škole potrebujú, pretože sme sa ich opýtali, čo ich vlastne zaujíma a na to reagujeme“. Máme viac takýchto úspešných príbehov, než takých, akoby potkýnajúcich sa škôl.

V každej škole je nejaká dispozícia na strane žiakov, ale aj nejaká dispozícia na strane učiteľ'ov. Z týchto faktorov potrebujeme nájsť prienik, ktorý nám umožní čo najefektívnejšie využiť vzdelávací čas v škole. Povedal by som, že väčšine škôl sa toto darí. Toto pochopili, že je potrebné nájsť cestu. S intervenciou cez program inovačného vzdelávania, ktorý poskytoval NIVaM. Niekde zafungovali aj RCPU-čka, niekde trochu viac, niekde trochu menej. Na niektorých školách bol ten program inovačného vzdelávania lepšie prijatý, niekde horšie, ale väčšina škôl dokázala porozumieť, ako tvoriť svoj vlastný školský vzdelávací program. Dokázali pochopiť, že toto je to, čo majú oni urobiť a veľakrát som počul už spomínanú hrdosť.

**Pedagogickí lídri na RCPU boli vyberaní cez otvorené výzvy, absolvovali pohovor a aj týždenné vzdelávanie. Bolo a je zložité pracovať na ich profesijnom raste, keďže viacerí z nich možno ako dôsledok nášho školského systému mali skôr skúsenosti s rolou učiaceho odborníka alebo experta, a nie facilitátora?**

O tom bol práve ten výberový proces. V ňom sme sa nesústredili na to, či toto je ten učiteľ, ktorý má napríklad najlepšie výsledky v medzinárodných súťažiach, ale sústredíme sa presne na to, aký má ten človek potenciál zmeniť paradigmu. Niektorí, ktorí sú mentormi, už dokonca tou zmenou aj prešli, už dokázali opustiť pôvodné myslenie,

d'alší majú aspoň potenciál. Preto bola otvorená výzva, aby sme mali naozaj z čoho vyberať v rámci regiónov. Aj na základe správ supervízorov, ktoré poskytujú riaditeľom RCPU, sa nám ukazuje, že veľká väčšina tých, ktorých sme vybrali, túto paradigmatickú zmenu dokázala urobiť. My na ministerstve z týchto správ nevidíme mená mentorov, aby to bol pre nich priestor bezpečia. Vidíme však nejaké agregátne dáta, že koľko z tých ľudí naozaj ide cestou a dokázali urobiť túto zmenu, prípadne, koľkí ju nedokázali urobiť. Mnohí ju urobili prirodzene, alebo sa na to tešili, resp. doslova na to čakali a pozvanie pracovať v RCPU bol pre nich len impulz.

Takže, nie je to jednoduché. Je to jedna z vecí, ktorej venujeme naozaj veľa úsilia, ale nie je to ani také ťažké, pretože sme vybrali ľudí, ktorí majú potenciál. Mimochodom, jednou z motivácií, prečo táto myšlienka a tento projekt vznikli, bolo poznanie, že máme odborníkov, ktorí dokážu identifikovať a povedať – „toto je to moderné vzdelávanie, takouto cestou by sme sa mali uberať“. Ale potom je tam obrovská priepasť a za ňou veľká skupina učiteľov, ktorí vlastne ani nevedia a myslím si, že sa to od nich ani nedá očakávať, ako by mali to moderné vzdelávanie realizovať. Počúvame od nich požiadavku, aby nám „z ministerstva dali nejaké podrobné návody“. My sme potrebovali nájsť v každom regióne učiteľov, ktorí sú ochotní byť nositeľmi myšlienky zmeny, ktorí sú schopní byť nejakým spôsobom v kontakte s tou špičkou, s poprednými odborníkmi, a prenášať ich myšlienky do regiónu d'alším učiteľom.

To znamená, že my z nich naozaj potrebujeme vychovať pedagogických lídrov. V našich zborovniach sme nemali lídrov a toto je projekt, ktorým vychovávame lídrov pre zborovne. Aj preto sme chceli, aby mentori (pedagogickí lídri) nezmenili úplne svoje zamestnanie, preto nie sú mentormi na 100%, ale 50 % sú na škole a 50 % v RCPU. V RCPU je jednou z ich dôležitých úloh pracovať na sebe, je to dôležitá časť ich pracovného času. Každý mentor musí pracovať na sebe s tým, že my mu umožníme sa vzdelávať, čím robíme lídra, resp. on zo seba robí lídra. Pedagogický líder (mentor) stále zostáva na svojej škole učiteľom, neopúšťa učiteľské rady, teda neprechádza „na druhý breh“.

**Mentor by mal dokázať poradiť učiteľom a riaditeľom nielen z oblasti didaktických krokov vo vyučovaní, ale aj pri riešení prípadných problémov. Máme dostatok takto profesijne a osobnostne spôsobilých mentorov? Akú máte spätnú väzbu, aké problémy na školách pomáhajú riešiť, prípadne, v čom sa ukazujú ich rezervy?**

Nie, nemáme ich dosť. Aj z toho dôvodu je tento projekt, aby sme ich mali viac. Koľko to bude a či ich bude dosť, to neviem. Ale bude ich viac, ako ich bolo donedávna. V tejto otázke cítim trochu tlak. Ja by som nemal na tých ľuďí v tých RCPU-čkách také nároky, ja by som skôr od nich očakával, aby boli schopní hľadať a nájsť tie rady. Tí, ktorí majú mať expertízu a majú poskytnúť rady, tí majú byť niekde inde, napr. na univerzitách, alebo na NIVaMe. RCPU nemajú naozaj nijakým spôsobom duplikovať prácu NIVaMu. Ľudia na RCPU majú mať iný profil, ako ľudia na NIVaM.

Pedagogický líder nemusí vedieť poskytnúť tie rady, ale súčasťou jeho rastu je, že by sa mal vedieť zorientovať a poradiť učiteľom/škole, kde s ktorou témou výborne pracujú, napr. s touto témou výborne pracujú na UKF v Nitre, s touto tému výborne pracujú na univerzite v Trnave, túto tému tu riešia tieto konkrétne neziskovky. Alebo môžu poradiť niektoré krajské pracovisko NIVaMu, ktoré má výborného odborníka, ktorý sa konkrétnej problematike venuje. Oni by mali mať prehľad o týchto zdrojoch, a nie byť nevyhnutne „studnicou múdrosti“. Nemusia mať teda nevyhnutne expertízu. Oni majú byť kolegovia, ktorí majú rozhľad, ktorí sú modelom pre tých ostatných, s ktorými vykročíme na cestu zmien a zároveň pozývajú na túto cestu ostatných, sprevádzajú svojich kolegov. V tomto sú ich osobitosti a naozaj nám to ukazujú aj supervízne správy, že osobnostne sú na to zrelí. Expertízu teda nemusia mať v takom rozsahu ako špičkoví experti. Môžu niektoré veci vedieť, ale keď nevedia, tak by mali dokázať získať informácie, dokázať hľadať a poradiť školám, kde sú zdroje a mali by vedieť učiteľa aj riaditeľa nasmerovať.

**Plánujete korigovať stratégiu podpory učiteľov zo strany RCPU tak, aby dokázala skvalitniť proces podpory zavádzania nového kurikula do škôl, pretože sa niektoré oblasti podpory mohli ukázať**

**ako nie úplne funkčné? Vychádzam z toho, že to môže byť podmienené kultúrou našich škôl, resp. „vzorcovým“ vzdelávacím systémom.**

Treba si povedať, že tento projekt má tri fázy. V tejto chvíli sme v 1. fáze, budovania kapacity RCPU. To znamená, že my sa ešte v tomto roku primárne fokusujeme na to, aby naozaj v každom kúte Slovenska, v každom jednom regióne existovalo funkčné dôveryhodné RCPU, ktoré má dostatočne schopných ľudí, a ktorému školy dôverujú a otvárajú svoje dvere. V tejto chvíli sa teda sústredíme na to, aby sme nastavili portfólio toho, čo vlastne RCPU ponúka.. Aby školy vedeli, že ide o individuálnu podporu, jednodňové workshopy, facilitácie, diskusie atď. Čiže, aby sme to vnímanie škôl nejako nastavili, aby sme to zladili a časovo vybalansovali. Ukáže nám to, že koľko ten mentor má pracovať na sebe, koľko má byť k dispozícii školám vo svojom regióne, koľko času má venovať v RCPU vytváraniu partnerstiev v regiónoch, lebo to je ďalší veľký cieľ tohto projektu.

Treba vedieť, že RCPU nie sú štátne inštitúcie, ani pobočky ministerstva. To sú partneri v regiónoch, ktorí s nami majú zmluvný vzťah a vnášajú do toho aj svoje činnosti. Ony majú rovnako vytvárať aj partnerstvá na úrovni regiónov, čiže našou úlohou je vybalansovať portfólio činností tak, aby sa mohli venovať aj partnerstvám, aj osobnostnému rastu pedagogických lídrov, aj priamej podpore škôl. A momentálne hľadáme tie správne nastavenia. Vo fáze budovania kapacít zatiaľ robíme korekcie v týchto oblastiach.

Potom príde druhá fáza, stabilizácia a tam sa už budeme zaoberať otázkami, ktoré ste teraz položili. Zatiaľ si ich nekladíme. Nemáme zatiaľ na to ani kapacitu, ani dostatočné zdrojové dáta, aby sme vedeli povedať, čo funguje a čo nefunguje. Takúto dopadovú analýzu ešte len budeme robiť v nasledujúcich dvoch rokoch. Zatiaľ máme nejaké tušenie o tom, čo sme hovorili, o tom, že nie všetci ľudia v RCPU dokážu dostatočne dobre viesť svojich kolegov v kontexte rozvoja vyšších kognitívnych procesov. V tejto fáze je to však skôr hypotetické. Až tie dáta budeme mať zmapované výskumne, tak potom sa budeme o tom rozprávať, že ako to vieme zlepšiť. V tejto chvíli budujeme kapacitu ešte

jeden rok, potom príde ďalšia fáza, keď už budeme pracovať na ďalšom skvalitňovaní tejto poskytovanej služby.

**Financovanie tohto projektu je do roku 2025. Pravdepodobne sa predpokladá, že by sme mali mať dostatok pedagogických lídrov, aj dostatočne pripravených učiteľov, ktorí rozumejú a majú zvnútornené kľúčové zmeny v školskom systéme, ktoré má priniesť reforma. Mnohí však budú naďalej potrebovať pomoc aj po tomto období. Budeme mať mechanizmy na to, aby sme ich naďalej podporovali? Čo bude s RCPU?**

Nikdy som od nikoho z ministerstva nepočul, že by bol niekto predpokladal, že v roku 2025 už budeme za vodou. V roku 2025 budeme mať vybudovanú kapacitu, teda končí sa prvá fáza existencie RCPU, financovaná z prostriedkov Plánu obnovy a odolnosti. Plán obnovy a odolnosti nám zafinancuje to, že máme 40 RCPU a v nich pedagogických lídrov. Na to nám stačia financie z POO.

Keď sa skončí podpora z Plánu obnovy, prichádza druhá fáza – európske štrukturálne fondy. Je to fáza skvalitňovania služieb zo strany RCPU, znamená to skvalitňovanie ich činností, vyhodnocovanie ich dopadu, vrátane vypracovania modelu ich pokračovania v budúcnosti. To je predmetom národného projektu, ktorého projektový zámer bol dnes (16. 9.) odoslaný príslušnej komisii na schválenie. Komisia by mala o ňom rokovať 2. – 3. októbra. Teda, ďalšie pokračovanie financovania by malo byť zabezpečené z európskych štrukturálnych fondov. To by malo pokryť druhú etapu. Nebude to ešte dopytovo orientovaný projekt, bude to národný projekt. Čiže prijímateľom bude ministerstvo. S tými partnermi v regiónoch budeme pracovať na ich stabilizácii a na tom, aby naozaj dokázali poskytovať kvalitné relevantné služby, ktoré prinášajú výsledky, aby sme ich podporu ešte vyladili. Zároveň sa to bude časovo kryť s plošným nábehom škôl na nové kurikulum (šk. rok 2026/2027, pozn. redaktorky), na nový štátny vzdelávací program. Čiže v tom najpálčivejšom období by to malo byť ešte prekryté týmto národným projektom. Tak to bolo od začiatku plánované aj deklarované.

Potom je tam tretia fáza. Po skončení podpory z Plánu obnovy a odolnosti by mali RCPU byť schopné, alebo aspoň čiastočne, stáť na



vlastných nohách. Mali by mať vo svojom regióne vybudovaný nejaký kredit, regionálne partnerstvá, a tam potom rozmýšľame o možnej forme viaczdrojového financovania. Iba zo štátneho zdroja by sa to, myslím, úplne financovať nedalo. Prichádzali by tam do úvahy aj nejaké iné formy financovania. RCPU budú zabehnuté, budú známe, teda budú sa musieť aj samy nejako uchádzať o podporu. Neznamená to však, že štát nijako neprispieje.

Keď sme uvažovali o týchto troch fázach a napísali ich do Plánu obnovy, tak sme ešte nevedeli, že na školách sa podarí vytvoriť pozíciu supervízorov. Znamená to, že budeme musieť do toho plánu, do tretej fázy zakomponovať aj prepojenie RCPU a supervízorov v školách, aby sa to „spolu rozprávalo“. Myslím si, že už sa nám darí vylad'ovať vzťah RCPU s NIVaM. Už vieme, že to nie je to isté a už ľudia v oboch inštitúciách rozumejú, že si môžu byť užitoční. Potrebujeme ten vzťah vylad'ovať aj so supervízormi, aby sme to naozaj do systému správne osadili. Ale o tretej fáze ešte v tejto chvíli nemáme jasnú predstavu. To bude vychádzať aj z toho, aké skúsenosti bude prinášať druhá fáza. Počas tej druhej etapy budeme teda nastavovať tretiu.

Na záver len dodám, že Vám ďakujem za priestor a možnosť, aby sme aj takýmto spôsobom posúvali školám informácie.

*Rozhovor pripravila a viedla **Dana Kollárová***

Dovolíme si dať učiteľom tiež do pozornosti **Správu o činnosti RCPU 2023/2024**: <https://www.minedu.sk/data/att/87f/31169.3295df.pdf>

## PODPORA UČITEĽOV – POHĽAD NA VYBRANÉ UKAZOVATELE MEDZINÁRODNÝCH VÝSLEDKOV VÝSKUMOV OECD (TALIS, PIAAC, PISA)

*Zuzana Wirtz, Olga Zelmanová*

### Úvod

Výskumy OECD TALIS (Teaching and Learning International Survey) a PISA (Programme for International Student Assessment) ukázali špecifické faktory dôležité pre úspechy učiteľov a žiakov a ich sociálno-emocionálny rozvoj. Týmito faktormi sú: *status, pohoda učiteľov, spokojnosť s prácou, časové členenie vyučovacej hodiny, socio-ekonomické pozadie žiakov a vízia školy* (OECD, 2018). Krajiny (napr. Fínsko, Estónsko), v ktorých žiaci dosahujú dobré (akademické) výsledky (PISA) majú na pedagogické štúdium vysoké vstupné štandardy a štúdium učiteľstva má relatívne vysoký status, čiže učiteľská profesia je tam prestížna. Zvyšovaním latky pre vstup do učiteľského povolania tieto krajiny motivujú mladých ľudí s dobrými študijnými výsledkami (napr. maturita, PISA), aby sa stali učiteľmi.

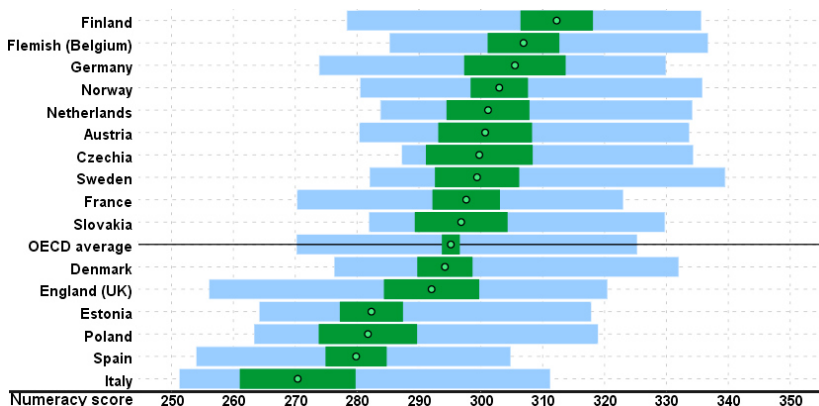
Keďže vplyv učiteľov je z hľadiska dosahovania kvalitných výsledkov žiakov kľúčový, našim zámerom je z OECD dát medzinárodných trendových výskumov dospelých, učiteľov a žiakov – PIAAC- Programme for International Assessment of Adult Competencies (2012), TALIS (2018) a PISA (2018) – analyzovať kognitívne zručnosti, aj externé faktory, ktoré ovplyvňujú a podieľajú sa na kvalite práce učiteľov (2. stupňa ZŠ). Všímame si celkovú investíciu Slovenska do vzdelávania, ich matematickú gramotnosť, status, plat učiteľov a súvis s výsledkami žiakov, porovnáваме výsledky slovenských učiteľov s učiteľmi z európskych krajín OECD. Článkom by sme radi prispeli k adresnejšej pomoci učiteľom, aby sa v budúcnosti zlepšilo postavenie učiteľov v spoločnosti a kvalita učiteľov.

## Slovenskí a zahraniční učitelé v porovnaní s vysokoškolsky vzdelanými ľuďmi

Z výskumnej štúdie kognitívnych zručností učiteľov autorov Hanushek (et al., 2018) z dát PIAAC I (2012) sa ukázalo, že zručnosti učiteľov sú porovnateľné so zručnosťami ľudí s vysokoškolským vzdelaním (ďalej len VŠ). Z grafu 1 môžeme vidieť, že skóre matematickej gramotnosti slovenských učiteľov bolo porovnateľné s PIAAC I priemerom učiteľov a nachádzalo sa medzi 25. až 75. percentilom VŠ vzdelaných ľudí. Skóre matematickej gramotnosti u učiteľov v zobrazených krajinách bolo vyššie ako priemerné skóre u VŠ vzdelaných ľudí iba vo Fínsku. V medzinárodnom porovnaní skóre učiteľov z matematiky (PIAAC I) bol priemer učiteľov nad OECD priemerným skóre vo Fínsku, Flámsku, Nemecku, Nórsku, Holandsku, Rakúsku, Česku, Švédsku, Francúzsku a Slovensku.

### Graf 1

*Distribúcia skóre matematickej gramotnosti učiteľov a ľudí s VŠ vzdelaním*



**Zdroj:** (PIAAC, 2012)

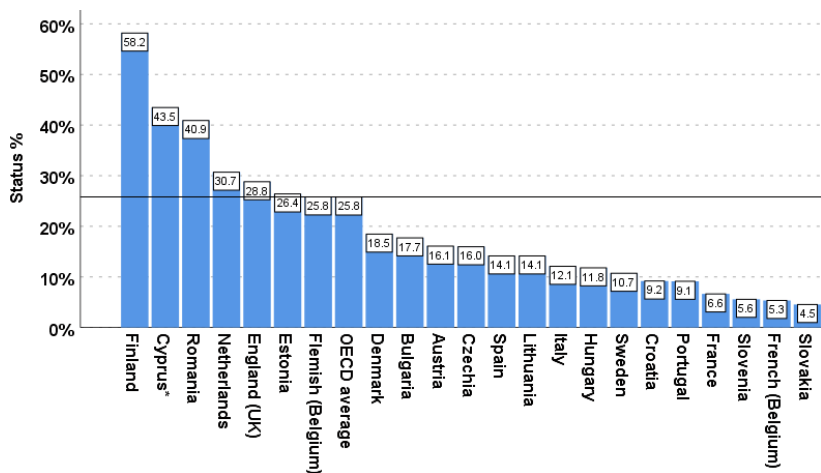
*Priemerné skóre matematickej gramotnosti: 25. až 75. percentil dospelých s VŠ vzdelaním II. stupňa - modrý pruh a 95% interval spoľahlivosti učiteľov - zelený pruh, bod skóre učiteľov.*

## Status, platové podmienky učiteľov

Hlbšia analýza dát výskumu TALIS (OECD, 2020) zdôrazňuje, že na dosiahnutie kvalitných výsledkov učiteľov je nevyhnuté zabezpečiť systematickú a kontinuálnu podporu učiteľov a to adekvátnym finančným ohodnotením, ocenením spoločnosťou a investovaním do ich ďalšieho profesionálneho rozvoja. Problémom je spoločensky nízke ocenenie - status učiteľov, čo súvisí aj s ich nízkou spokojnosťou, fluktuáciou ako aj s faktom, že na učiteľské povolanie sa nehlásia tí "najlepší" študenti. Status učiteľov má vplyv aj na to, či verejnosť rešpektuje ich názory (OECD, 2020).

Analýzy výskumu TALIS (OECD, 2019- TALIS Vol. I) ukázali, že v krajinách OECD priemerne 26 % učiteľov súhlasilo, že ich povolanie je v spoločnosti cenené (viď Graf 2). Toto vnímanie sa však v jednotlivých krajinách výrazne líšilo, napr. vo Francúzsku, Belgicku (Francúzske spoločenstvo), v Slovinsku a na Slovensku ocenenie povolania spoločnosťou vnímalo menej ako 7% učiteľov, pričom Slovensko sa nachádzalo na poslednom mieste iba 4,5% učiteľov uviedlo, že ich povolanie je spoločnosťou rešpektované. Naopak, vo Fínsku, na Cypruse, v Rumunsku ocenenie učiteľského povolania spoločnosťou uviedlo viac ako 40 % učiteľov.

**Graf 2**  
*Ocenenie povolania učiteľov spoločnosťou*

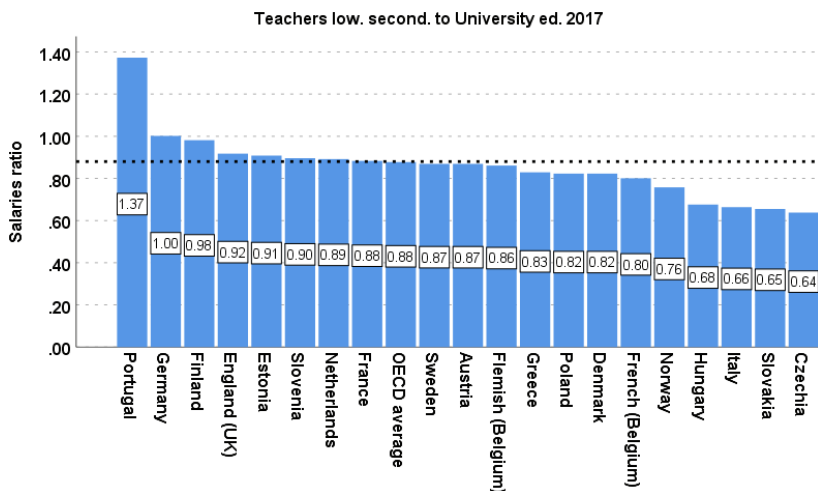


**Zdroj:** (TALIS, 2018)

*Podiel učiteľov 2. stupňa ktorí súhlasili, že ich povolanie je cenené spoločnosťou (vodorovná čiara – priemer OECD).*

## Platové podmienky

Ďalší dôležitý ukazovateľ, ktorý sa spája so spokojnosťou učiteľov s prácou sú ich platové podmienky (OECD, 2019). Pri analýze platových podmienok učiteľov (ktorí musia mať VŠ vzdelanie) v porovnaní s VŠ vzdelanými ľuďmi sa ukázalo (viď Graf 3), že iba v zopár krajinách (Portugalsko, Nemecko, Fínsko, Anglicko) boli platy učiteľov porovnateľné s platmi vysokoškolsky vzdelaných ľudí. Slovensko sa nachádzalo na chvoste grafu, čiže pomer platov slovenských učiteľov k VŠ vzdelaným ľuďom bol spomedzi zúčastnených krajín (spolu s Českom) najnižší (približne 65%).

**Graf 3**
**Pomer platov ZŠ učiteľov k platom VŠ vzdelaných ľudí**


**Zdroj:** (ISCED 5 až 8, 2017)

*Pomer platov učiteľov 2. stupňa ZŠ k platom zamestnaných ľudí na plný úväzok s VŠ vzdelaním II. stupňa (25-64 roční).*

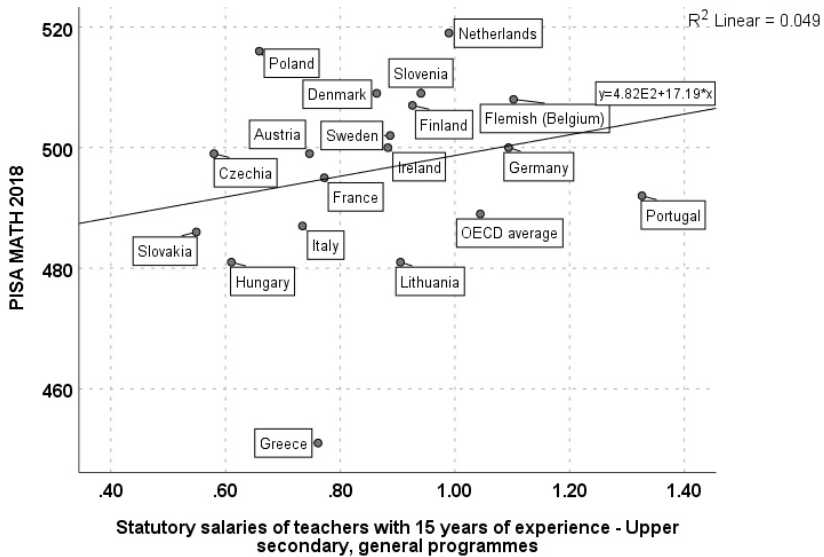
## Vzťah medzi platmi učiteľov a výsledkami žiakov

Okrem vyššej spokojnosti s prácou, sa lepšie platové podmienky učiteľov môžu odrážať aj na lepších akademických výsledkoch žiakov. Výskumná štúdia autorov Hanushek (et al., 2018) poukázala na to, že v krajinách, kde boli učitelia lepšie ocenení, dosahovali žiaci lepšie výsledky v meraní zručností PISA. Celkovo sa ukázal priamoúmerný súvis platu a skóre žiakov (viď Graf 4). Vyšší plat učiteľov a vyššie skóre v matematickej (aj čitateľskej) gramotnosti sa ukázali aj v Belgicku, Fínsku, Nemecku, Dánsku, Slovinsku. Na Slovensku, Maďarsku, Taliansku, kde boli platy

učiteľov významne nižšie ako platy VŠ vzdelaných, boli aj výsledky žiakov v PISA významne nižšie. Záverom štúdie bolo, že v krajinách kde boli učitelia lepšie platení, dosahovali žiaci lepšie výsledky v PISA a taktiež sa tam hlásili na štúdium učiteľstva kvalitnejší študenti.

**Graf 4**

**Súvis platov skúsených učiteľov 2. stupňa ZŠ (prax 15 rokov a viac) s matematickou gramotnosťou PISA**



Zdroj: (PISA, 2018)

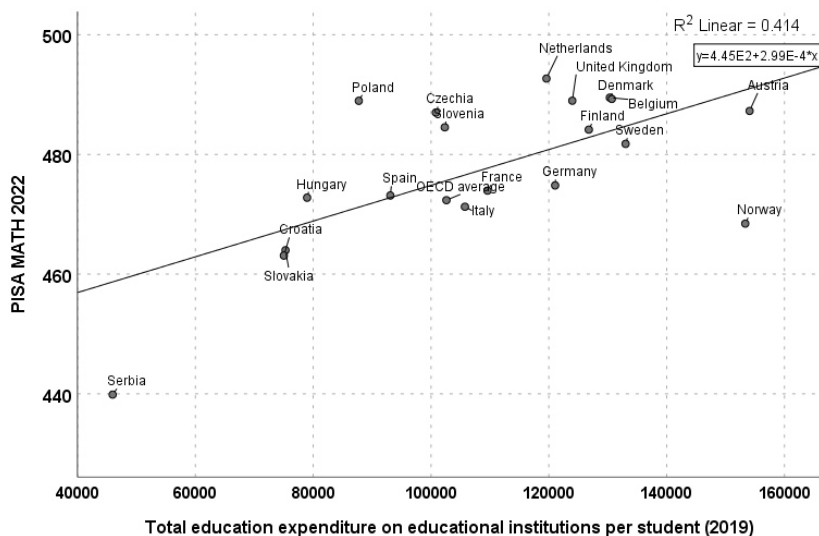
**Celková investícia do vzdelávania**

Lepšie kognitívne výsledky (OECD, 2023) priamo súvisia s investovaním do vzdelávania. Graf 5 porovnáva celkové výdavky v USD \$ v danej krajine na žiaka (vo veku od 6 do 15 rokov) po zohľadnení parít kúpnej sily (ďalej len výdavky na žiaka) s priemerným výkonom v matematike v PISA 2022. Ukazuje sa pozitívny vzťah medzi výdavkami na žiaka

a skóre v matematike, t.j. s rastúcimi výdavkami na žiaka sa zvyšuje aj skóre v matematike. Priemerné výdavky na žiaka v krajinách OECD predstavujú sumu 102 612 USD, pričom na Slovensku to je dlhodobo významne menej 75 300 USD. Na porovnanie, v Česku, kde žiaci dosiahli významne lepšie výsledky v PISA 2022 sa do vzdelávania v investuje o tretinu viac - 100 835 USD. Správa OECD (2023) uvádza, že európske krajiny s najvyšším skóre v matematike investujú na študenta v priemere aspoň 100 000 USD.

### Graf 5

#### Výdaje na vzdelávanie na študenta – paritne prepočítané na \$



**Zdroj:** (PISA, 2022)



## Záver

Zlepšenie vzdelávania je komplexná téma, ktorá závisí od viacerých faktorov, v našom príspevku sme poukázali na dôležitosť investícií do vzdelávania, spoločenského aj finančného ocenenia učiteľov, keďže v krajinách EU, kde sú učitelia lepšie platení a kde je vyššia investícia do vzdelávania žiaci dosahujú lepšie výsledky v PISA. Ocenenie učiteľov sa sekundárne spája so spokojnosťou, motiváciou sa ďalej vzdelávať a zotrvať v povolani učiteľa. Správy OECD zdôrazňujú, ak majú deti vyučovať kvalitní učitelia, tak treba vynaložiť väčšie úsilie na zvýšenie investícií do vzdelávania žiakov, prestíže a atraktivity učiteľského povolania.

Keďže výsledky a interpretácie vychádzajú aj z longitudinálneho výskumu PIAAC I – 2012, na jeseň 2024 budeme mať k dispozícii dáta z PIAAC II – 2023 s oversamplingom slovenských učiteľov, na ktorých by sme následne radi overili vyššie uvedené výsledky, aby odporúčania pre decízne orgány (napr. MŠVVaM, NIVAM) boli aktuálne a presné.

## Zoznam použitej literatúry

Hanushek, E. A., Piopiunik, M. & Wiederhold, S. (2018). Do Smarter Teachers Make Smarter Students? International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance, *Education Next* 19, 57- 64.

OECD (2019). Education at Glance 2019: OECD Indicators, *OECD Publishing*. Paris. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

OECD (2020). Insights and Interpretations, TALIS 2018, *OECD Publishing*. Paris. [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_insights\\_and\\_interpretations.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf)

OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, *OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, *OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

## **Autorky**

**Mgr. Zuzana Wirtz, PhD.**

*národný koordinátor medzinárodného výskumu PIAAC*

*e-mail: [zuzana.wirtz@nivam.sk](mailto:zuzana.wirtz@nivam.sk)*

**RNDr. Oľga Zelmanová**

*dátový analytik medzinárodného výskumu PIAAC*

*Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Ševčenkova 11, Bratislava*

## ANALÝZA UČEBNÝCH PLÁNOV ŠKOLSKÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV VYBRANÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

*Dominika Koperová, Mariana Páleníková, Pavol Kelecsényi,  
Lujza Čipková Hamplová, Peter Kelecsényi*

### Úvod, teoretické východiská

Pojem kurikulum je možné charakterizovať ako projektovanie životopisu školy a jej vyučovacieho procesu, do ktorého vstupujú žiaci, učitelia a tvorcovia vzdelávacích programov. Kurikulum zároveň prináša aj odpovede na otázky prečo, koho, v čom, ako, kedy, za akých podmienok a s akým efektom vzdelávať (Turek, 2014). Na Slovensku platné štátne kurikulum (ŠPÚ, 2015) ponúka školám príležitosť profilovať sa vo vzdelávaní, zohľadniť svoje špecifiká, podmienky regiónu a individuálne potreby práve prostredníctvom školského vzdelávacieho programu (porov. § 7 zákon č. 245/2008 Z. z.). Škola tak dostáva možnosť rozhodovať o posilnení výučby niektorých povinných vyučovacích predmetov, o tvorbe a zavedení nových vyučovacích predmetov alebo využití aj menej tradičných foriem výučby.

Potreba škôl, ktoré prinášajú dobrých absolventov, je stále jednou z rezonujúcich tém diskusií širokej verejnosti. Dobrá škola je tá, ktorá má dobrých učiteľov, dobrých žiakov, sú v nej dobré vzťahy, má dobré kurikulum, či už to formálne alebo neformálne. Informácie získané zo škôl poukazujú na aktuálny stav v oblasti tvorby školských vzdelávacích programov (porov. pre školy s VJM, Ledneczka et al., 2023) a zároveň môžu byť impulzom zmien alebo inšpirácie pre školy, pedagogických zamestnancov, učiteľov a zamestnancov tvoriacich školské vzdelávacie programy.

## Realizácia pilotného prieskumu

Prenesenie štátnej úrovne kurikula do školskej sa realizuje prostredníctvom školského vzdelávacieho programu (porov. § 7 zákon č. 245/2008 Z. z.). Cieľom príspevku je predstaviť vybrané zistenia o spôsobe aplikácie štátneho vzdelávacieho programu do školských podmienok na základe výskumnej úlohy *Analýza učebného plánu školských vzdelávacích programov základných škôl a gymnázií* (Koperová et al., 2024) Oddelenia pre matematické, informatické, prírodovedné a technické vzdelávanie Odboru podpory formálneho vzdelávania.

Podnetom k realizácii prieskumu je pravidelný dopyt zástupcov škôl po zmenách v štátnom vzdelávacom programe (porov. napr. Ledneczká et al., 2023) a zároveň stále sa zvyšujúci záujem verejnosti o posilnenie kvality vzdelávania na školách a zároveň klesajúci trend v žiakov slovenských škôl v medzinárodných meraniach vzdelávania (napr. PISA, 2023; PISA, 2019; TIMSS, 2019). Zber dát sa uskutočnil elektronicky a školy boli oslovené emailom v novembri 2023. Do prieskumu sa zapojilo 106 škôl z oslovených 196 škôl Žilinského kraja. Informácie o tom, či sú medzi zapojenými školami aj školy pilotujúce Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (MŠVVaŠ SR, 2023), nie sú k dispozícii. Použitým výskumným nástrojom je dotazník, ktorý pozostáva z 28 položiek. Tie sú rozdelené do siedmich oblastí, a to: škola, školský vzdelávací program, rámcový vzdelávací program, voliteľné hodiny v rámcovom učebnom pláne, rozdelenie tried, úprava hodinových dotácií a využívanie rôznych foriem vyučovania.

## Zistenia: Profilácia zapojených škôl prostredníctvom školského vzdelávacieho programu

Do prieskumu sa zapojilo 103 základných škôl, dve spojené školy a jedno osemročné gymnázium a zároveň 104 škôl bolo s prvým aj druhým stupňom, jedna len s prvým stupňom a jedno gymnázium, 78 škôl

navštevuje viac ako 200 žiakov a len 5 škôl menej než 100 žiakov.

Dostatočný priestor dotvorenia obsahu vzdelávania a špecifikácie školy prostredníctvom školského vzdelávacieho programu vyhodnotilo kladne 69 škôl, ďalších 34 škôl vyhodnotilo tieto možnosti kladne len čiastočne. Profiláciu školy prostredníctvom zavedenia nového vyučovacieho predmetu využíva 72 škôl. Počet voliteľných (disponibilných) hodín stanovených v rámcovom učebnom pláne považuje za vyhovujúci 61 škôl, pričom väčšina škôl (95) využíva tieto hodiny najmä na posilnenie vyučovania povinných vyučovacích predmetov. Ostatných 11 škôl ich využíva na nepovinné vyučovacie predmety.

Voliteľné hodiny sa najčastejšie v školách využívajú na posilnenie výučby povinných vyučovacích predmetov, a to najmä vo vzdelávacích oblastiach Jazyk a komunikácia a Človek a príroda, najmenej vo vzdelávacích oblastiach Človek a svet práce, Človek a hodnoty a Umenie a kultúra. Spomedzi vyučovacích predmetov býva najčastejšie posilnená výučba matematiky, slovenského jazyka a literatúry a cudzích jazykov. V školách sa disponibilné hodiny nevyužívajú na posilnenie výučby vlastivedy, etickej výchovy alebo hudobnej výchovy. Konkrétne údaje sú uvedené v Tabuľke 1. Školy využívajú možnosť navýšiť výučbu jednotlivých povinných vyučovacích predmetov v rozsahu 0,5 – 10 vyučovacích hodín. Najčastejšie je posilnené vyučovanie o jednu vyučovaciu hodinu vo vyučovacích predmetoch matematika, biológia, chémia a fyzika.

**Tabuľka 1**
**Využívanie disponibilných hodín – vzdelávacie oblasti a vyučovacie predmety**

Vzdelávacia oblasť	Počet odpovedí	Vyučovacie predmety	Počet odpovedí
Človek a hodnoty	6	Náboženská výchova	6
Človek a spoločnosť	69	Dejepis	34
		Geografia	33
		Občianska náuka	2
Človek a svet práce	2	Pracovné vyučovanie	1
		Technika	1
Človek a príroda	103	Prvouka	2
		Prírodoveda	12
		Biológia	39
		Fyzika	24
		Chémia	26
Jazyk a komunikácia	117	Slovenský jazyk	54
		Cudzie jazyky	63
Matematika a práca s informáciami	89	Matematika	79
		Informatika	10
Umenie a kultúra	6	Výtvarná výchova	6
Zdravie a pohyb	21	Telesná a športová výchova	21

**Zdroj:** vlastné spracovanie

Novovytvorené vyučovacie predmety, ktoré školy vnášajú do svojho školského vzdelávacieho programu, sú rôzneho zamerania a líši sa aj ich hodinová dotácia. Konkrétne príklady novovytvorených predmetov na posilnenie výučby povinných vyučovacích predmetov sú uvedené v Tabuľke 2 a novovytvorené vyučovacie predmety nad rámec vyučovania povinných vyučovacích predmetov sú uvedené v Tabuľke 3. Školami vytvorené vyučovacie predmety nad rámec povinných predmetov sa zameriavajú najmä na dve oblasti záujmu, a to „praktické zručnosti a bežný život“ a „región a životné prostredie“. Najčastejšie sú zavádzané vyučovacie predmety regionálna výchova (16 škôl), finančná gramotnosť (15 škôl) a vo všeobecnosti vyučovacie predmety na

posilnenie výučby jazykov. Väčšinou sú vyučovacím predmetom vyhradené jedna až dve vyučovacie hodiny.

**Tabuľka 2**

*Novovytvorené vyučovacie predmety podľa vzdelávacích oblastí*

Vzdelávacia oblasť	Vyučovací predmet	Vzdelávacia oblasť	Vyučovací predmet
<b>Človek a spoločnosť</b>	Hrdinovia dejín	<b>Človek a svet práce</b>	Svet práce a kariérová výchova, poradenstvo
	Spoločenská výchova		
<b>Človek a príroda</b>	Mladý vedec	<b>Matematika a práca s informáciami</b>	Počtoland
	Biologické praktiká		Praktiká z matematiky
	Fyzikálne praktiká		Práca s informáciami a komunikácia
	Bádateľské laboratórium		
<b>Jazyk a komunikácia</b>	Slovoland	<b>Umenie a kultúra</b>	Dramatická výchova
	Čítanie s porozumením		Mediálna výchova
	Čítanie a komunikácia		Tvorivé dielne
	Tvorivé čítanie	<b>Zdravie a pohyb</b>	Netradičné športy
	Tvorivé čítanie a písanie		Plávanie
	Práca s textom		Športová príprava
	Tvorivé písanie		Pohybová výchova
	Anglické čítanie		

*Zdroj: vlastné spracovanie*

**Tabuľka 3**
**Novovytvorené vyučovacie predmety zamerané na rôzne zručnosti**

Oblasť záujmu	Vyučovací predmet	Oblasť záujmu	Vyučovací predmet
<b>Praktické zručnosti a bežný život</b>	Príprava jedál a stolovanie	<b>Región a životné prostredie</b>	Poznávame región
	Životné zručnosti		Regionálna výchova
	Svet okolo nás		Environmentálna výchova
	Viem, čo zjem		Tvorba životného prostredia
	Matematicko-finančná gramotnosť		
	Finančná gramotnosť		
	Poznávam seba a svet		
	Dopravná výchova		
	Zdravý životný štýl		
	Výchova ku zdraviu		
	Mladý záchranár		
	Pestovateľské práce		

**Zdroj:** vlastné spracovanie

Školy mali v dotazníku možnosť vyjadriť sa aj k deleniu tried na skupiny. Školy, ktoré navštevuje nízky počet žiakov, triedy deliť nepotrebujú, rovnako ako školy nedelia triedy pri výučbe hudobnej, ojedinele aj výtvarnej výchovy. Pomerne zriedkavé je delenie aj na vyučovacích predmetoch biológia a chémia. Najčastejšie sú triedy delené na hodinách prvého (95 škôl) a druhého cudzieho jazyka (65 škôl), informatiky (88 škôl), etickej (35 škôl) a náboženskej výchovy (64 škôl), techniky (86 škôl) a telesnej a športovej výchovy (82 škôl).

Využívanie aj iných foriem vyučovania ako tradičného triedno-hodinového systému uviedlo 64 škôl. Výber inej formy vyučovania je



najčastejšie tematicky zameraný a je súčasťou vyučovania na začiatku alebo konci školského roka. Školy využívajú iné formy vyučovania najčastejšie raz mesačne alebo raz týždenne. Medzi inými formami vyučovania dominuje projektové (29 škôl), blokové (24), skupinové alebo kooperatívne (19) a rovesnícke vyučovanie (10 škôl) alebo exkurzie (20 škôl). Príklady zavedených foriem sú uvedené v Tabuľke 4. Možnosť realizovať vyučovanie aj vonku, mimo priestorov školy (napr. banka, múzeum, galéria a iné) využíva len menšia časť škôl.

**Tabuľka 4**  
*Formy vyučovania v školách*

Forma vyučovania	Počet odpovedí	Forma vyučovania	Počet odpovedí
Projektové	29	Prednášky, prax	5
Problémové	2	Preventívne programy	2
Exkurzia	20	Špecializované priestory školy	5
Tematické	8	Mimo školy, učenie vonku	12
Hromadné	1	Hravé a praktické	1
Skupinové, kooperatívne	19	Kurzy	2
Individuálne	3	Zážitkové	5
Workshop	3	Rovesnícke	10
Beseda	6	Blokové	24

*Zdroj: vlastné spracovanie*

## Zhrnutie a záver

Z dotazníkového prieskumu v 106 základných školách Žilinského kraja vyplýva, že školy vnímajú profiláciu a možnosti dotvorenia obsahu vzdelávania alebo nového vyučovacieho predmetu kladne. Najčastejšie využívajú voliteľné (disponibilné) hodiny na posilnenie výučby povinných predmetov, a to vo vzdelávacích oblastiach Matematika a práca s informáciami, Jazyk a komunikácia, Človek a príroda a Človek

a spoločnosť. Najmenej posilňujú výučbu vo vzdelávacích oblastiach Človek a svet práce, Človek a hodnoty a Umenie a kultúra. Z vyučovacích predmetov sú prostredníctvom voliteľných hodín posilňované najmä matematika, slovenský jazyk a literatúra, cudzí jazyk a biológia. Využitie voliteľných (disponibilných) hodín je dominantne viazané na povinné vyučovacie predmety, ktoré sú súčasťou Testovania T9 a vplývajú na prijatie žiakov na stredné školy (t. j. matematika a slovenský jazyk). Dlhodobo sa ukazuje, že nízka miera rozvoja praktických zručností žiakov, ktoré sa rozvíjajú napr. vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda, Človek a svet práce alebo Človek a spoločnosť, je kontraproduktívna, a ich dostatočný rozvoj v školských podmienkach sa skôr podceňuje, čo korešponduje aj so zisteniami prieskumu.

Novozavedené vyučovacie predmety sú najčastejšie zaradené do vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia, najmenej do vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Špecificky sú vytvorené aj predmety, ktoré posilňujú osvojenie si praktických zručností bežného života, alebo sa zameriavajú na región a životné prostredie, alebo majú charakter prierezových tém. Medzi nimi sú najčastejšie v školách vyučované finančná gramotnosť a regionálna výchova. To poukazuje na pripravenosť škôl ponúknuť žiakom posun nielen v oblasti časti izolovaných faktografických informácií, ale ich prepojenia s praxou a reálnymi skúsenosťami.

Delenie tried sa využíva najmä vo vyučovaní cudzích jazykov, informatiky, techniky a na hodinách telesnej a športovej výchovy. Najmenej sa využíva vo vyučovaní hudobnej výchovy, výtvarnej výchovy, biológie, chémie a fyziky. Delenie tried na skupiny je vo vysokej miere závislé od možností školy a predpokladáme, že najmä z kapacitných a finančných možností sú v delení tried na skupiny školy obmedzené, rovnako ako aj vzhľadom na nižší počet žiakov v triedach, kedy delenie nie je potrebné.

Iné formy vyučovania, než triedno-hodinový systém, uvádza len časť škôl spomedzi všetkých zapojených, a to najčastejšie projektové vyučovanie, blokové vyučovanie či vzdelávanie formou exkurzií. Možno predpokladať, že aj ostatné školy využívajú rôzne organizačné formy vyučovania, ale nie v rámci celých dní, ale v rámci triedno-hodinovej dotácie. Tu sa dotvára priestor na rozšírenie položiek dotazníka aj

o ďalšie položky – ak je využitá špecifická organizačná forma, tak v akej téme, na akom vyučovacom predmete alebo v akej vzdelávacej oblasti.

K tvorbe školského vzdelávacieho programu aj na základe zistení dotazníka smerujú nasledujúce odporúčania:

- pomenovanie vzdelávacích potrieb žiakov, špecifík danej oblasti a smerovania, vízie školy, ktoré môžu smerovať k posilneniu výučby špecifických predmetov alebo vzdelávacích oblastí či úprave dĺžky vyučovacej hodiny,
- rozpracovanie obsahov, výkonov a cieľov do povinných vyučovacích predmetov a návrh vlastných vyučovacích predmetov na posilnenie výučby žiakov vo vybraných oblastiach na základe vízie školy.

Súčasťou rozpracovania obsahov, výkonov a cieľov pre jednotlivé predmety by mala byť aj vhodná organizačná forma, ktorá nepodnecuje len rozvoj žiaka v oblasti teórie, ale aj v oblasti tzv. mäkkých, sociálnych zručností, schopnosti riešiť problémy alebo spolupracovať.

## Zoznam použitej literatúry

Koperová, D. et al. (2024). *Analýza učebného plánu školských vzdelávacích programov základných škôl a gymnázií*. Priebežná správa.

<https://www.statpedu.sk/sk/vyskum/vyskumne-ulohy/analyza-ucebneho-planu-skolskych-vzdelavacich-programov-zakladnych-skol-gymnazii-priebezna-sprava/>

Ledneczká, G., Tímárová, L. & Baka, P. L. (2023). *Stav implementácie rámcových učebných plánov v školách s vyučovacím jazykom maďarským*.

Výskumná správa (2015 – 2019).

<https://www.statpedu.sk/files/sk/vyskum/publikacna-cinnost/publikacie/stav-implementacie-ramcovych-ucebnych-planov-skolach-vjm.pdf>

MŠVVaŠ SR. (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*.  
[https://www.minedu.sk/data/files/11808\\_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf)

PISA. (2019). *Národná správa PISA 2018*.  
[https://www2.nucem.sk/dl/4636/Narodna\\_sprava\\_PISA\\_2018.pdf](https://www2.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf)

PISA. (2023). *Správa o realizácii medzinárodnej štúdie PISA 2022 a prvé výsledky za SR*.  
[https://www2.nucem.sk/dl/5945/PISA\\_2022\\_Kratka\\_sprava\\_SVK\\_web.pdf](https://www2.nucem.sk/dl/5945/PISA_2022_Kratka_sprava_SVK_web.pdf)

ŠPÚ. (2015). *Štátny vzdelávací program*.  
<https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program>

TIMSS. (2019). *Prvé výsledky medzinárodného výskumu vedomostí a zručností žiakov 4. ročníka ZŠ v matematike a prírodných vedách*.  
<https://www2.nucem.sk/dl/4840/Prve%20vysledky%20Slovenska%20v%20študii%20TIMSS%202019.pdf>

Turek, I. (2014). *Didaktika*. Wolters Kluwer.

## Autori

**Mgr. Dominika Koperová, PhD.**

**PaedDr. Mariana Páleníková**

**Mgr. Pavol Kelecsényi**

**PaedDr. Lujza Čipková Hamplová, PhD.**

**Mgr. Peter Kelecsényi, PhD.**

*Oddelenie pre matematické, informatické,  
prírodovedné a technické vzdelávanie*

*Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Pluhová 8, Bratislava 831 03*

*e-mail: [dominika.koperova@nivam.sk](mailto:dominika.koperova@nivam.sk)*

## TEMATICKÉ DNI - PEDAGÓG A ŽIAK SPOLOČNE AKO PARTNERI

**Zuzana Smetanová**

### Úvod

Jedným z hlavných cieľov kurikulárnej reformy je zmena myslenia aktérov. Do centra pozornosti sa dostáva nielen pedagóg, ale predovšetkým žiak/žiačka, ako partneri pri plánovaní, tvorbe, realizácii, aj hodnotení vzdelávacieho procesu v škole. Žiak už nechce byť len pasívnym prijímateľom, poslucháčom, ale zároveň chce byť aj aktívnym spolutvorcom toho, ako má vyzerat' jeho proces učenia. Miestom, kde žiak môže prevziať aktívnu úlohu a zodpovednosť za vlastné učenie, sú tematické dni. Tematické dni nie sú novým prvkom vzdelávacích programov, avšak až v novom kurikule sa stávajú neoddeliteľnou súčasťou školského života.

### Tvorba tematických dní

Štátny vzdelávací program (ďalej len ŠVP) vo svojej všeobecnej časti, v poznámke č. 7, uvádza: „Škola realizuje v 2. a v 3. cykle pre každú triedu tematické dni zamerané na rozvoj prierezových gramotností v rozsahu najmenej 4 vyučovacích dní v jednom školskom polroku, pričom jeden vyučovací deň predstavuje šesť vyučovacích hodín. Ciele a obsah tematických dní pre jednotlivé ročníky, ktoré vychádzajú zo vzdelávacích štandardov a podporujú dosiahnutie cieľov základného vzdelávania, si škola zadefinuje v školskom vzdelávacom programe“ (ŠVP, s.14).

V tejto súvislosti sa vynára otázka: *Ako môže dieťa/žiak využiť možnosť plánovať a tvoriť tematické dni?*

## 1. Určenie témy

Ciele a obsah tematických dní pre jednotlivé ročníky vychádzajú zo vzdelávacích štandardov. Možné námety na tematické dni sú vyznačené v obsahovom štandarde. Príkladom je „*Návšteva pamäťovej inštitúcie - múzeum, archív, galéria a iné*“. Námet na tematický deň je zo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť (ŠVP, s. 20). Už v tomto bode je zjavná výrazná zmena, ktorú nové kurikulum prináša – pojmy, ako *možnosť, námet*, dávajú školám slobodu vytvoriť si názov tematického dňa tak, aby bol blízky a zrozumiteľný žiakom aj pedagógom konkrétnej školy.

Naša skúsenosť z prvej vlny overovania kurikulárnej reformy hovorí, že školy privítali slobodu aj v tom, že síce tematické dni sú určené pre II. a III. cyklus základnej školy, ale školy ich môžu začleniť do svojho školského vzdelávacieho programu (ďalej len ŠKVP) už v I. cykle. Dostali sme už vyššie spomenutú uvedenú otázku: *Ako môžu sedem-osemroční žiaci vytvárať témy a dotvárať obsah tematických dní?* Odpoveď sme dostali okamžite na jednom z našich stretnutí s pedagógmi. Učiteľka inej základnej školy nám hovorila, že sa jej druháci často pýtajú, či by sa mohli učiť o oceáne, o živote v ňom, o koráloch a podobne. Popísala, ako poskytla žiakom priestor a v priebehu niekoľkých minút dokázali druháci k téme *Oceán*, navrhnúť takmer 12 ďalších s ňou súvisiacich názvov.

V našej pedagogickej praxi často využívame aktivitu, ktorej cieľom je rozvoj tvorivosti a originality v myslení žiakov. Priblížime, že ide o cvičenia takého typu, v ktorých v priebehu jednej minúty majú žiaci vytvoriť čo najviac originálnych názvov novej reštaurácie a jej otváracích hodín. Obsahom aktivity môže byť tiež názov pre rozprávkovú knihu, časopis, pomenovanie skupín v triede. Učiteľovi stačí jedna minúta a na svete môže byť desiatka tém, ak pridáme ešte jednu minútu, žiaci dokážu vytvoriť takmer 50 zaujímavých tém.

Ak je téma zvolená žiakmi, je pre nich opodstatnená, príťažlivá, je ich. Má vplyv nielen na vzdelávanie, ale aj na vytváranie pozitívnej klímy v triede, aj v škole.

## 2. Učebné stratégie aktívneho učenia

Od témy sa odvodzujú učebné stratégie, najmä stratégie aktívneho učenia. Práve nadpredmetové koncepty umožňujú žiakom porozumieť súvislostiam medzi javmi reálneho života. Poznatky vnímajú celostne. Akákoľvek stratégia aktívneho učenia (*najmä projektové vyučovanie, zaangažované učenie sa, rovesnícke učenie, už uvedené blokové vyučovanie*), vytvára žiakom priestor aktívne sa zapojiť a pracovať v tíme.

Podľa Průchu (1997) komunikačné a vyučovacie postupy, ktoré učiteľ používa, môžu spôsobiť, že sa v triede vytvorí prostredie, ktoré bude:

- a) otvorené, založené na vzájomnej úcte, v ktorom sa žiaci neboja prezentovať svoj názor,
- b) obranné, v ktorom zúčastnené subjekty súperia, nerešpektujú sa a skrývajú svoje názory a pocity.

Príkladom podnetného prostredia môžu byť:

**Participácia žiakov na vyučovaní** je jedným z najvýznamnejších prejavov toho, aký typ komunikačnej klímy existuje v určitej triede. Ide o to, koľko žiakov a ako často sa začleňujú do vyučovania, alebo ktorí žiaci na vyučovaní neparticipujú.

**Problémové vyučovanie** je vo svojej podstate priestorom, v ktorom akoby žiak sám objavoval poznatky riešením problémových úloh. Môže ich vytýčiť učiteľ, alebo ich žiak objaví sám.

Tematický deň je organizačnou formou, kedy sa nesústredujeme na výsledný produkt, výsledok, ale proces. Sústredujeme sa na prepojenie jednotlivých predmetov prostredníctvom spoločnej témy. V tomto tvorivom procese reflektujeme aktuálne potreby školy a aktuálne potreby žiakov. Všetky témy sa realizujú prostredníctvom praktických cvičení, modelových situácií, diskusií, rolových hier, tematických projektov, alebo kurzov. Ich osobitosťou je, že sú priestorom pre metódy rovesníckeho učenia. Tematický deň môžeme realizovať v konkrétnych

triedach, ročníkoch, alebo v rámci celej školy. Škola by sa mala rozhodnúť sama a slobodne.

## Formy a metódy tematických dní

Pre tematické dni odporúčame blokové vyučovanie, projektové vyučovanie, tematickú sondu, exkurzie, vychádzku, škola v prírode, alebo tematické vyučovanie.

- **blokove vyučovanie** - znamená, že celý deň, niekoľko dní, ale aj celý týždeň sa budú žiaci v triede venovať jednej činnosti, napr. riešeniu projektu. Blok obsahuje: naladenie a motivácia, výklad učiva, alebo objavná činnosť žiakov, individuálna práca na aplikačnej úlohe, prezentácia skupinovej práce, hodnotenie, spätná väzba;
- **projektové vyučovanie**- spôsob výučby, pri ktorej využívame problémové vyučovanie založené na kooperatívnom učení, diskusii a pod. Je zdrojom nadobúdania a rozvíjania vedomostí žiakov (napríklad prostredníctvom riešenia projektov, praktických pracovných úloh), pričom učiteľ vytvára problémové scenáre, otázky, ktoré vedú k tomu, aby žiaci rozmýšľali o tom, čo sa učia. Žiak sa v tomto procese aktívne zapája, dotvára scenár. Od myslenia žiakov závisí realizácia tematického dňa (od ich potrieb, tvorivosti, záujmov, motivácie). Žiaci si projekty aj hodnotia, učia sa tak učiť.
- **tematická sonda** - ide v nej o zameranie sa na dlhodobé javy, pričom stavíme v procese vyučovania proti sebe odlišné pohľady na historické udalosti, či iné javy (napríklad v prírode klimatická zmena). Tým, že pristupujeme kriticky a všeobecné tvrdenia preukazujeme konkrétnymi príkladmi, tak uľahčujeme žiakom porozumenie problému. Odporúčame voliť regionálne témy, postavené na stopách minulosti obce/regiónu, čím využívame priestorové aspekty histórie.



- **exkurzia** – ide o organizačnú formu, ktorá je náročnejšia na prípravu. *Pri príprave exkurzie* vychádza učiteľ z požiadaviek vzdelávacích štandardov. Zaradenie exkurzie musí byť naplánované v rámci tematických dní, do vzdelávacej oblasti/predmetu (miesto a dátum konania). Exkurzia musí byť vopred odsúhlasená riaditeľom školy. Každý plán musí obsahovať cieľ, náplň, časové zaradenie, BOZP. Zákonní zástupcovia majú byť o nej vopred informovaní (majú poznať miesto konania, čas zrazu, odchodu a príchodu, spôsob prepravy, stravovanie atď.). Učiteľ si premyslí aj spôsob a čas dopravy, zabezpečí ju (autobus, vlak). Z hľadiska *realizácie* učiteľ skontroluje, či sú žiaci pripravení na exkurziu (vhodne oblečenie, pomôcky). Po príchode na miesto zopakuje tému exkurzie, zopakuje jej ciele a úlohy. Oboznámi žiakov s priebehom, upozorní ich na bezpečnostné opatrenia. Zistí, či sú žiaci dostatočne oboznámení s úlohami, ktoré majú na exkurzii riešiť a oboznámi ich s požiadavkami, ktoré majú splniť. Podľa typov aktivít rozdelí žiakov do skupín. Žiaci na základe vopred zadaných úloh spracúvajú informácie z exkurzie. Na záver učiteľ exkurziu vyhodnotí, dá žiakom pokyny na spracovanie informácií a materiálov z nej. *Vyhodnotenie exkurzie* je dôležité. Spracovanie výsledkov a ich interpretácia dáva priestor pre rozmyšľanie, potvrdenie známých teórií, či tvorbu úsudkov.

Žiaci potrebujú svoje poznatky upevniť, na čo sú vhodné rôzne aktivity. Môžu byť nimi napríklad diskusie, čítanie, sledovanie filmu, aj ďalšie. Je vhodné, ak žiaci vytvoria výstupy, ktoré prezentujú pred svojimi spolužiakmi. Učiteľ následne so žiakmi zhodnotí odbornú a didaktickú hodnotu zozbieraných materiálov, prípadne vyhodnotí pracovné listy. *(Zdroj: Prezentácie vytvorené pre vzdelávanie pedagógov v PIV: Tvorba ŠkVP – tím K7 v NIVaM, KP v Bratislave.)*

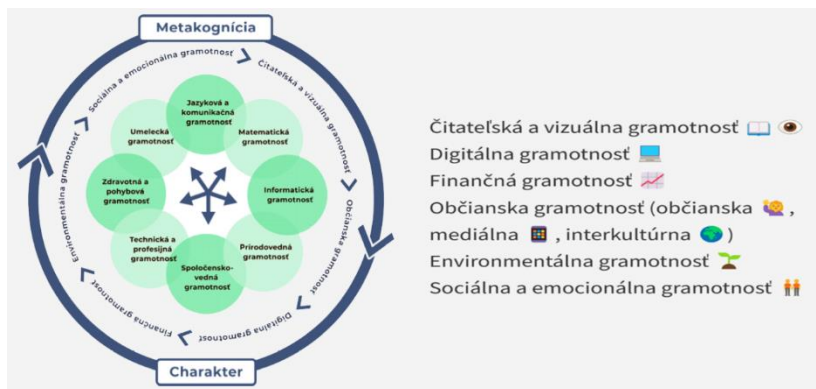
## Tematické dni ako nástroj k rozvíjaniu nadpredmetových kľúčových kompetencií

### 3. Prelínanie prierezových gramotností

Tematické dni sú prostredím, v ktorom sa najvhodnejšie prelínajú doménové, avšak najmä prierezové gramotnosti. Nie sú však výlučne určené na ich prelínanie. Učitelia vytvárajú problémové scenáre a otázky, ktoré vedú k tomu, aby žiaci rozmýšľali o tom, čo sa učia. Scenáre sú len rámcové a dotvárajú sa v spolupráci so žiakmi počas riešenia úloh.

Realizácia tematického dňa závisí od žiakov, od ich tvorivosti, fantázie, kritického myslenia, vnútornej motivácie, záujmov a potrieb. Pri tvorbe scenárov sú učitelia a žiaci inšpirovaní svojim najbližším okolím a situáciami, ktoré vychádzajú z bežného života.

#### Schéma 1 Tematické dni v prierezových gramotnostiach



Zdroj: ŠVP, 2023

Tematické dni sú pre školu aj priblížením sa komunite v meste, obci, v ktorej žiaci žijú. Aj preto odporúčame využiť rôzne organizácie, ktoré sa jednotlivým témam venujú a vedia poskytnúť relevantných

odborníkov/odborníčky. Samotní žiaci môžu osloviť nielen svojich rodičov, príbuzných, ale aj organizácie, komunitu v ich okolí. Ak chceme lepšie priblížiť rodičom, či verejnosti, čo sa v škole skutočne deje, odporúčame napríklad malý komunitný projekt, ktorý pripravujú žiaci v priebehu tematického dňa, alebo diskusie s pozvanými hosťami z komunity. Tým tematické dni prehľujú ciele metakognície a charakteru.

#### **4. Reflexiou k nadobúdaniu životných zručností**

V neposlednej miere sú *tematické dni* životnými situáciami, v ktorých prostredníctvom reflexie nadobudne žiak kompetencie riadiť svoje podnikanie - *preberať zodpovednosť sám za seba*. Je len na ňom, ako informácie vyhľadá a využije ich v procese riešenia. Učiteľ len žiaka správne navádza, usmerňuje, stáva sa facilitátorom, poradcom a sprievodcom.

### **Tvorba ŠkVP – voľba témy**

Témy by mali byť prispôsobené aktuálnym témam spoločnosti, prierezovým témam, aj obsahu výchovy a vzdelávania na prvom stupni ZŠ. Témy sa schvaľujú pedagogickou radou na začiatku školského roka.

*Tematický deň* si môže vyučujúci prispôbiť podľa potrieb vzhľadom na tému a zloženie jeho triedy. Počas *tematického dňa* môže prebiehať bloková výučba. Taktiež môžu byť pozmenené vyučovacie predmety vzhľadom na danú tému a potreby pedagóga i žiakov. Rovnako môžu byť žiaci z rôznych tried spojení do jednej skupiny, a mať tak spoločnú výučbu s pedagógmi. Počas tematického dňa rozvíjame najmä kritické myslenie žiakov, schopnosť spolupracovať v skupine/tíme, tvorivo myslieť a pracovať, schopnosť tvoriť projekty, ale aj prezentačné zručnosti žiakov.

Témy tematických dní môžu byť nasledovné:

- *október* - Zdravá výživa,
- *november* - Veda a technika okolo nás,
- *december* - Vianočné zvyky a tradície,
- *január* - Aká je moja finančná gramotnosť?,

- *február* - Moja rodná reč,
- *marec* - Knihy v mojom živote,
- *apríl* - Štyri živly,
- *máj* - Zaujímavosti rôznych krajín sveta.

Do záhlavia uvádzame *Mesiac - Dátum - Deň v týždni - Téma*. V uvedenom pláne sme neuviedli mesiac a dátumy, to ponecháme podľa určenia na učiteľov. Uviedli sme len príklady tém.

## Bloková výučba - ART klub

Pre pedagógov sme vypracovali pomôcky, ktoré môžu využiť pri príprave tematického dňa, tieto informácie následne so žiakmi spoločne rozpracujú. V ukážke sme vytvorili príklad prípravy tematického dňa

### Schéma 2

**Tematický deň - Deň ľudských práv (LP): spolupráca a vzájomný rešpekt**



Uvedieme jednotlivé časti programu ART klub, jeho obsah, prezentáciu, výstup, bloky.

**Organizačné formy:**

blokové vyučovanie, exkurziu a rovesnícke vzdelávanie Starší mladším.

**Metódy:**

beseda, riadená diskusia, motivačný rozhovor, skupinová práca (Živá knižnica) a bádanie v teréne.

**Didaktické prostriedky:**

interaktívna tabuľa, počítač, pracovné listy, výtvarné a kreatívne potreby (papier, flipchart, písacie potreby).

**Metodický postup tematického dňa:**

**Blok: 1**

Klub **Rovesnícke vzdelávanie**. Žiaci staršieho ročníka pripravia pre mladších žiakov aktivity: Výroba trička k ľudským právam, Písanie listu nespravodlivo odsúdeným ľudskoprávnym aktivistom (spolupráca s organizáciou Amnesty International).

ART klub navrhujeme 6. a 7. hodinu. Úlohou je umeleckými prostriedkami spracovať témy k ľudským právam.. Žiaci môžu využiť výtvarné techniky - maľba, spoločná kresba, modelovanie.

*Garanti bloku:* učitelia Vv.

**Blok: 2**

Klub-**Učíme sa vytvoriť komunitný projekt** - malý projektový zámer. Komunitný projekt *Dobré skutky* navrhujeme zaradiť ako 4. a 5. hodinu. Jeho prvá časť bude venovaná otázkam *Ako robiť dobré skutky? Čo všetko môžeme, a kde v obci urobiť?* – uplatníme metódu brainstorming. Druhá časť bude venovaná návrhom: *Ako dobré skutky vykonať?* – pôjde o sondy v teréne, hľadanie, bádanie. Do nášho bloku sme zaradili spoluprácu s domom pre seniorov, obecný úrad, OZ Budmerice deťom a Budmerická izbička.

*Garanti bloku:* učitelia BIO, GEO.

### **Blok: 3**

Klub *Spolupráca s komunitou* sme zaradili ako 2. a 3. hodinu. Išlo o workshop v spolupráci so Slovenským národným strediskom ľudských práv. Pre žiakov 8. a 9. ročníkov môžeme zaradiť exkurziu do Informačnej kancelárie OSN vo Viedni.

*Garanti bloku:* učitelia DEJ, OBN, ETV.

Garantkou uskutočneného tematického dňa ako celku bola autorka článku, Mgr. Zuzana Smetanová.

**Časové rozvrhnutie tematického dňa:** 1. hodina je samostatne, spojená sú 2. a 3. hodina; 4. a 5. hodina; 6. a 7. hodina. 1. blok navrhujeme ročníky v poradí: 4., 5., 6. a 7. ročník. Pre 2. blok ročníky v poradí: 5., 6., 7., 4. ročník. V 3. bloku zaradiť ročníky v poradí: 6., 7., 4. a 5. ročník. Ostáva aj možný 4. blok, pre ten navrhujeme poradie ročníkov 7., 4., 5. a 6. ročník.

## **Bloková výučba - Tvorba ŠkVP** **Čo a kde nájdem a ako prepojím?**

V tematickom celku 03 sú pomenované zmeny vo filozofii ŠVP, aj spôsoby naplnenia jeho zámerov. Konkrétne sú pomenované na úrovni plánovania, a to v programových cieľoch školy, v cieľoch výchovy a vzdelávania.

**Rozsah:** 16 hodín prezenčne, 24 hodín dištančne

### **Tematický celok 03:**

- Rámcový učebný plán a učebný plán
- Tematické dni v ŠkVP
- Zmeny vo vzdelávacích štandardoch naprieč vzdelávacími oblasťami
- Vzdelávacie oblasti, doménové a prierezové gramotnosti, ich prepojenie
- Vzdelávacie oblasti a metakognícia a rozvoj charakteru

- Od výkonových štandardov k učivu
- Kurikulárne mapovanie
- Dištančná úloha 3

Vo vzdelávacích cieľoch je tematický celok zameraný na tieto témy:

**Blok 1 - *Rozsah:*** 4 hod. prezenčne

1. Rámcový učebný plán
2. Učebný plán
3. Tematické dni v II. a III. Cykle

**Blok 2 - *Rozsah:*** 10 hod. prezenčne

1. Zmeny vo vzdelávacích štandardoch naprieč vzdelávacími oblasťami
2. Vzdelávacie oblasti, doménové a prierezové gramotnosti, ich prepojenie
3. Vzdelávacie oblasti a metakognícia a rozvoj charakteru

**Blok 3 - *Rozsah:*** 2 hod. prezenčne

1. Od výkonových štandardov k učivu
2. Kurikulárne mapovanie
3. Krok: *Čo a kde nájdem*, alebo ŠVP verzus RUP, UP
4. Tematické dni - nové prvky a prístupy

**Aktivita 1 *Kto pozná mapu, nezablúdi***

***Rozsah:*** 10 minút

**Pomôcky:** Základnou pomôckou budú textové dokumenty, konkrétne verzie ŠVP. Pôjde o ich porovnanie - zakotvenia tematických dní v tomto dokumente s metodickým usmernením k zavádzaniu prierezových tém v ukázkach ŠkVP.

**Metodický postup:** Práca v skupinách - každý účastník dostane časť dokumentu od roku 2009 - 2023. Úlohou je vyhľadať v texte kľúčové pojmy, ktoré sa viažu k pojmu *tematické dni* (2 minúty). Následne účastníci v skupine diskutujú, resp. prezentujú svoje zistenia. Kľúčové zistenia si skupina zapíše.

V ďalšej časti skupina dostane ŠVP z roku 2023. Úlohou skupiny je vyhľadať, pomenovať kľúčové pojmy, ktoré sú totožné, a ktoré sú nové v ŠVP z roku 2023. Svoje zistenia skupina prezentuje.

### **Poznámka lektora:**

Cieľom aktivity je, aby si účastníci uvedomili, že v dokumentoch od roku 2008 nie je explicitne uvedený pojem *tematické dni*. Ak ho v určitej synonymickej podobe nachádzame, tak bez špecifikácie cieľov, princípov, predovšetkým však bez konkretizácie obsahu a krokov plánovania. Zásadným rozdielom je absencia gramotností, najmä prierezových gramotností a ich gradácia.

Ani v ŠkVP na jednotlivých školách sa neuvádzajú *tematické dni*, resp. definícia tematického dňa sa výrazne líši. Témy sa viažu na mesiace, niekde ako témy pre jeden ročník, inde len pre určité triedy. Chýba ich cieľ, jasná štruktúra, absentujú aj minimálne očakávané výstupy a previazanosť naprieč predmetmi. K aktivite vieme použiť pripravené PL 1 a 2 a PL 3.

## **Aktivita 2 Skladačka**

**Pomôcky:** dokument ŠVP (2023)

Text ŠVP (2023) rozdelíme na 4 časti. Každý člen skupiny má rovnakú časť textu. Nasleduje tiché čítanie a po ňom si dôkladne v skupine text rozoberú. Treba sa sústrediť na kľúčové veci, akoby boli členovia skupiny expertom na svoju časť textu.

V druhej časti aktivity vytvoríme nové skupiny tak, aby v každej skupine bol expert osobitne na každú časť textu. Každý z expertov oboznámi skupinu so svojou časťou. Ak rozpráva expert, ostatní ho aktívne počúvajú, potom kladú otázky na vysvetlenie. Takto sa vystriedajú všetci experti. Svoje zistenia a nové informácie si zaznamenávajú, a následne



ich prezentujú. Aj k tejto časti sú pripravené PL 4.1 a 4.2. Pri plánovaní tematického dňa do záhlavia uvádzame: *Téma – Cieľ – Forma – Činnosť – Gramotnosti – Garant*.

## Záver

Skúsenosti nášho tímu - učiteliek profesijného rozvoja v NIVaM, KP v Bratislave ukázali, že byť partnermi v škole aj so žiakmi, sa oplatí. Všetky uvedené návrhy, námety učiteľov so žiakov priniesli úsmev, pohodu a rešpekt. Z uvedeného sa dá predpokladať, že aj toto je zmena, po ktorej naše deti/žiaci túžia. Ukazuje sa, že podobne po nej volajú aj samotní pedagógovia. Majme teda odvahu zapojiť žiakov do procesu učenia - práve dnes, práve teraz.

## Autorka

**Mgr. Zuzana Smetanová**

*učiteľka profesijného rozvoja pre občiansku náuku  
a členka tímu K7 NIVaM  
NIVaM, KP v Bratislave, Ševčenkova 11, 851 01 Bratislava  
zuzana.smetanova@nivam.sk*

## CELOSLOVENSKÉ ONLINE SEMINÁRE ZAMERANÉ NA VEDENIE ŠKOLSKEJ KNIŽNICE

**Rozália Cenigová**

### Úvod

Národný inštitút vzdelávania a mládeže zorganizoval v období apríl – máj 2024 tri celoslovenské online semináre zamerané na vedenie školskej knižnice. Ich cieľom bolo poskytnúť riaditeľom základných a stredných škôl, školským knihovníkom a potenciálnym zriaďovateľom školských knižníc aktuálne informácie, praktické skúsenosti a osvedčené postupy pri výkone odborných knižničných činností v školskej knižnici. Ich súčasťou bolo aj oboznámenie sa aj s platnou legislatívou z oblasti knihovníctva. Semináre absolvovalo spolu 502 účastníkov. Odbornou garantkou a zároveň lektorkou všetkých troch seminárov bola Mgr. Rozália Cenigová (súčasne autorka príspevku, pozn. red.) z Národného inštitútu vzdelávania a mládeže v Bratislave, metodička pre školské knižnice.

Úvodným vstupom a zároveň impulzom do všetkých troch seminárov boli otázky, ktoré sa viazali k téme *Povinné odborné evidencie a ďalšie evidencie školskej knižnice* Pedagógovia – školskí knihovníci si mali zodpovedať otázky podobné tým, ktoré si dávajú aj pred vyučovaním - „*Prečo robia, to čo robia? Ako to robia? Čo konkrétne robia, aby naplnili poslanie školskej knižnice?*“

### Dokumenty upravujúce úlohy, činnosť a prevádzku školskej knižnice

V tomto znení bol prvý tematický blok podujatí, a učители v ňom našli prezentovanú presnú štruktúru webového rozhrania, ktoré je súčasťou

webového sídla NIVaM ([www.nivam.sk](http://www.nivam.sk)). Bližšie vysvetlenie tohto systému môžu pedagógovia – školskí knihovníci nájsť v sekcii *Knižnica*, v časti *Školské knižnice*. V nich sa priebežne uverejňujú elektronické informačné zdroje viažuce sa k zriadeniu, zrušeniu či zlúčeniu školskej knižnice, k činnosti a prevádzke školských knižníc a podpore kreatívneho čítania. Pozornosť bola venovaná aj usporiadaniu elektronických informačných zdrojov v rámci záložiek:

### **Medzinárodná konferencia *Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl***

Obsahuje elektronické zborníky z medzinárodnej konferencie *Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl*, ktorá sa každoročne organizovala od roku 2006 do roku 2016. V elektronických zborníkoch je uverejnených množstvo inšpirácií na zorganizovanie tvorivých čitateľských aktivít, ktoré vypracovali školskí knihovníci a iní zástupcovia pedagogickej a knihovníckej verejnosti zo Slovenskej republiky a z Českej republiky.

### **Projekty na podporu čítania**

Pod uvedenou záložkou sú uverejnené oficiálne vyhodnotenia a hodnotenia od školských koordinátorov z 12 ročníkov celoslovenského projektu pre stredné školy *Záložka do knihy spája slovenské školy*, zo 14 ročníkov česko-slovenského projektu *Záložka do knihy spája školy* a z 19 ročníkov celoslovenského projektu *Najzaujímavejšie podujatie školskej knižnice*, ktoré obsahujú inšpiratívne podujatia zamerané na podporu jazykovej kultúry, tvorivého vzdelávania, čitateľskej gramotnosti a kreatívneho čítania.

### **Zriadenie školskej knižnice**

Tu nájdú školy a školskí knihovníci platné právne normy, ktoré sa vzťahujú na činnosť školskej knižnice, komentáre k uvedeným právnym normám, vzory vnútorných právnych predpisov školskej knižnice (napr. *Štatút školskej knižnice*, *Knižničný a výpožičný poriadok školskej knižnice*,

*Cenník služieb a sankčných poplatkov školskej knižnice*). Patria sem aj metodické usmernenia vhodné pre činnosť školských knižníc uľahčujúce a zjednodušujúce prácu školským knihovníkom, medzinárodné odporúčania, ktoré definujú funkcie, úlohy a zabezpečenie školskej knižnice a automatizované knižnično-informačné systémy.

### **Príručka pre školského knihovníka**

Ide o náučnú pomôcku, ktorá pomôže knihovníckej verejnosti zorientovať sa v právnych a odborných otázkach týkajúcich sa zriadenia, zrušenia, zlúčenia, riadenia, činnosti a prevádzky školskej knižnice. Príručka okrem odborného textu obsahuje aj dvanásť príloh, ako sú právne predpisy, metodické pokyny a vzory knižničných dokumentov, ktoré sa dajú ľubovoľne meniť, upravovať a dopĺňať podľa podmienok danej školskej knižnice.

### **Príklady dobrej praxe zo školských knižníc**

Elektronická metodická databáza obsahuje najoriginálnejšie čitateľské aktivity, ktoré zorganizovali ocenené školské knižnice v rámci celoslovenského projektu *Najzaujímavejšie podujatie školskej knižnice*, s cieľom ponúknuť školským knihovníkom a učiteľom praktické námety a zdroj inšpirácie na zorganizovanie podobných alebo kreovaných čitateľských podujatí. Jej bonusom je, že zvlášť obsahuje námety pre základné školy a zvlášť pre stredné školy.

### **Informačná výchova**

Pod touto záložkou sa nachádza viacero dôležitých dokumentov, z ktorých najväčšie využitie v aplikačnej praxi majú *Príklady akcií informačnej výchovy*. Ide o scenáre, ktoré vypracovali študenti Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. Školskí knihovníci a pedagógovia si ich môžu stiahnuť, upraviť a doplniť podľa svojich potrieb a možností.

V ďalšej časti seminára sa účastníci oboznámili aj so zákonmi, ktoré sa vzťahujú k školským knižniciam. Ide o zákon č. 126/2015 Z. z. *o knižniciach* a o zmene a doplnení zákona č. 206/2009 Z. z. *o múzeách a o galériách a o ochrane predmetov kultúrnej hodnoty* a o zmene zákona Slovenskej národnej rady č. 372/1990 Zb. *o priestupkoch* v znení neskorších predpisov v znení zákona č. 38/2014 Z. z. (ďalej len „zákon o knižniciach“) a vyhláškou Ministerstva kultúry Slovenskej republiky č. 201/2016 Z. z., ktorou sa ustanovujú podrobnosti *o spôsobe vedenia odbornej evidencie knižničných dokumentov a o revízii a vyrad'ovaní knižničného fondu v knižniciach* (ďalej len „Vyhláška ministerstva kultúry“).

Podobne, ako v ostatných odboroch, aj v oblasti knihovníctva, teda aj školských knižníc je nevyhnutná odborná terminológia, resp. normatívny pojmový aparát. Bola mu venovaná samostatná časť. Konkrétne v nej išlo o výklad § 2 ods. 11 zákona o knižniciach, a to pojmy ako *doplňovanie knižničného fondu* (akvizícia knižničného fondu), *odborná evidencia* (vedenie prírastkového zoznamu a zoznamu úbytkov) a *spracovanie knižničných dokumentov* (menná a vecná katalogizácia), *revízia knižničného fondu*, *vyrad'ovanie knižničného fondu*, *organizácia* (stavanie knižničného fondu), *uchovávanie a ochrana knižničného fondu a poskytovanie knižnično-informačného systému*. Školské knižnice sú súčasťou štruktúry knižničného systému SR, z toho dôvodu bola venovaná pozornosť aj tejto oblasti a podrobne bolo vysvetlené aj znenie § 10 zákona o knižniciach, ktorý definuje školskú knižnicu, jej zameranie, úlohy, vymedzuje okruh odborných knižničných činností, spôsob a podmienky poskytovania knižnično-informačných služieb.

V rámci témy bolo akcentované aj znenie *Nariadenia Európskeho parlamentu a Rady (EÚ) 2016/679 z 27. apríla 2016 o ochrane fyzických osôb pri spracúvaní osobných údajov a o voľnom pohybe takýchto údajov*, v zmysle ktorého školská knižnica spracúva osobné údaje v rozsahu a za podmienok, ktoré sú zapracované vo vnútornom predpise každej školy.

Osobitne bola venovaná pozornosť § 18 zákona o knižniciach, v súlade s ktorým je školská knižnica oprávnená spracovávať osobné údaje bez súhlasu dotknutej osoby. V tejto súvislosti bolo účastníkom odporúčané, aby si naštudovali, práva, pričom im bol poskytnutý dokument *Ochrana osobných údajov*, ktoré vypracovala Univerzitná knižnica v Bratislave. Obdržal ho každý účastník spolu s ďalšími dôležitými sprievodnými dokumentami. V tejto súvislosti boli účastníci poučení o tom, aby pri skenovacích a kopírovacích službách postupovali v súlade s autorským zákonom č. 185/2015. Z. z.

Pripomenieme, že napriek tomu, že v § 36 ods. 1 písm. l) zákona č. 138/2019 Z. z. o *pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch* a o zmene a doplnení niektorých zákonov je uvedený termín *školský špecialista vo výchove a vzdelávaní*, ktorý v súlade s § 38 ods. 4 písm. b) uvedeného zákona vykonáva činnosti v oblasti *"využívania knižničných služieb a informačných služieb pre potreby výchovy a vzdelávania, aktualizáčného vzdelávania, sebarozvoja žiakov, pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov"*, pre potreby aplikačnej praxe sa naďalej používa termín *školský knihovník*.

Záver tematického bloku patril výkladu znenia *Štatútu školskej knižnice, Knižničného a výpožičného poriadku školskej knižnice a Cenníka služieb a sankčných poplatkov školskej knižnice*. *Štatút školskej knižnice* upravuje postavenie školskej knižnice a vymedzuje, komu budú poskytované knižnično-informačné služby. *Knižničný a výpožičný poriadok školskej knižnice* upravuje spôsob, rozsah a úhradu za poskytovanie knižnično-informačných služieb a musí byť v školskej knižnici umiestnený na verejne prístupnom mieste. V súvislosti s prácou školského knihovníka je aj jeho hmotná zodpovednosť, preto prvý tematický blok venovaný aj podmienkam, za ktorých môže školský knihovník podpísať dohodu o hmotnej zodpovednosti za knižničný fond v súlade so Zákonníkom práce.

## Odborná evidencia knižničných dokumentov

Druhý tematický blok bol venovaný vedeniu odbornej evidencie knižničných dokumentov, jej členeniu na základnú odbornú evidenciu a pomocnú odbornú evidenciu. S evidenciou súvisia aj predpísané

zásady vedenia odbornej evidencie a spôsob autorizácie zviazaných čiastkových dokumentov tlačených výstupov základnej odbornej evidencie. Pedagógovia - školskí knihovníci mali podrobne, aj názorne na príkladoch z praxe vysvetlené zásady zápisu povinných identifikačných údajov o knižničnom dokumente do prírastkového zoznamu, ako aj zásady zápisu povinných údajov do zoznamu úbytkov. Pozornosť bola venovaná aj metódam vedenia pomocnej odbornej evidencie, a to konkrétne na evidenciu výpožičiek, evidenciu došlých čísiel periodík a inú odbornú evidenciu (evidenciu deziderát). Vedenie evidencie registrovaných používateľov, evidencie absenčných výpožičiek, evidencie prezenčných výpožičiek, evidencie vzdelávacích a kultúrno-spoločenských podujatí a denný zápis o činnosti školskej knižnice Uvedené postupy boli účastníkom prezentované tiež na konkrétnych príkladoch.

### Revízia knižničného fondu

Išlo o tretí tematický blok, v ktorom bol objasnený cieľ revízie knižničného fondu, povinné lehoty na vykonávanie pravidelnej revízie knižničného fondu a splnení podmienok na vykonanie mimoriadnej revízie knižničného fondu. Účastníci mali vysvetlený proces prípravy revízie knižničného fondu, postupu pri vykonaní revízných prác podľa prírastkového zoznamu vedenom v listinnej podobe a zápisnici z revízie knižničného fondu. Vyzdvihnutá v rámci tejto problematiky bola aj úloha vedenia školy, išlo o vymenovanie konkrétnych úloh. Záverom toho bloku bola prezentácia vzoru úlohy, ktorú musí v rámci revízie knižničného fondu urobiť riaditeľ školy, školský knihovník a revízna komisia - *Zoznam knižničných dokumentov navrhnutých na vyradenie*.

### Vyradovanie knižničných dokumentov

Vo štvrtom tematickom bloku bola upriamená pozornosť účastníkov na postupnosť povinných krokov riaditeľa školy, vyradovacej komisie a školského knihovníka v rámci vyradovania knižničných dokumentov zo školskej knižnice. V rámci obrazovej prezentácie mali účastníci možnosť vidieť, ako majú postupovať pri tvorbe *Zoznam vyradených knižničných dokumentov*. Aj v tejto oblasti treba postupovať v súlade

s legislatívou, pričom platí, že na splnenie zákonnej povinnosti má škola ponúknuť vyradené knižničné dokumenty najskôr piatim knižniciam s konzervačnou funkciou, ktoré sú povinné odpovedať školským knižniciam na ich ponuku do 60 kalendárnych dní od doručenia danej ponuky. Potom sa odporúča poslať uvedený zoznam na uverejnenie na portáli InfoLib. V prípade, ak neprejaví záujem o vyradené knižničné dokumenty iná knižnica do 14 kalendárnych dní od zverejnenia daného zoznamu, riaditeľ školy alebo iná osoba písomne poverená riaditeľom školy rozhodne o naložení s vyradenými knižničnými dokumentmi.

## Rôzne

Piaty, záverečný tematický blok bol venovaný odporúčaniam pre tvorbu triednych knižníc. Pri **budovaní triednych knižníc** najskôr zaevidujeme všetky zakúpené knihy z rozvojového projektu Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky s názvom *Čítanie pre radosť* do prírastkového zoznamu školskej knižnice. A až následne ich zapíšeme ako absenčné výpožičky triednemu učiteľovi, v ktorého triede sa bude nachádzať spomínaná triedna knižnica. Svoju rolu v tejto činnosti zohrávajú aj **automatizované knižnično-informačné systémy**, ktoré školské knižnice najviac využívajú pri svojej práci. Tu treba vedieť a brať do úvahy dôležité informácie o automatizovaných knižnično-informačných systémoch sú spracované aj v dokumentoch, ktoré majú rovnakú štruktúru spracovaných údajov a sú dostupné na webovom sídle Národného inštitútu vzdelávania a mládeže.

V tomto bloku boli akcentované aj najdôležitejšie **opatrenia, ktoré by prispeli k skvalitneniu úrovne zabezpečenia prevádzky a činnosti školských knižníc**. Dôraz treba klásť na vyčlenenie finančných prostriedkov na realizáciu rozvojových projektov, napríklad *Elektronizácia školských knižníc* a *Čítame pre radosť*, vytvorenie podmienok na finančné odmeňovanie práce školského knihovníka v rámci normatívneho financovania školy a na vzdelávanie školských knihovníkov.



Záver posledného bloku bol pozvánkou do **októbrových čitateľských projektov**, a to do 15. ročníka česko-slovenského projektu *Záložka do knihy spája školy* na tému *Od mravca po veľrybu – inšpirujúci svet zvierat*, do 13. ročníka celoslovenského projektu *Záložka do knihy spája slovenské školy* na tému *Prečo je toto moja najobľúbenejšia kniha?* Tiež do 20. ročníka celoslovenského projektu *Najzaujímavejšie podujatie školskej knižnice* na tému *Školská knižnica priestor pre zábavné a aktívne učenie* k Medzinárodnému dňu školských knižníc.

## Záver

Každé vzdelávacie podujatie bolo ukončené poďakovaním účastníkom za ich aktívnu účasť a invenčné otázky. Osobitne patrilo poďakovanie knihovníkom za ich tvorivú podporu vzdelávania a kreatívneho čítania a za to, že pomáhajú žiakom efektívnejšie sa učiť a učiteľom lepšie vyučovať.

## Zoznam použitej literatúry

CENIGOVÁ, Rozália: *Príručka pre školského knihovníka*. (2018). Slovenská pedagogická knižnica. Dostupné na: <https://nivam.sk/kniznica/skolske-kniznice/prirucka-pre-skolskeho-knihovnika/>

<https://nivam.sk/kniznica/skolske-kniznice/>

<https://nivam.sk/kniznica/skolske-kniznice/celoslovensky-projekt-pre-stredne-skoly-zalozka-do-knihy-spaja-slovenske-skoly/>

<https://nivam.sk/kniznica/skolske-kniznice/cesko-slovensky-projekt-pre-zakladne-skoly-a-osemrocne-gymnazia-zalozka-do-knihy-spaja-skoly/>

<https://nivam.sk/kniznica/skolske-kniznice/celoslovensky-projekt-najzaujimavejsie-podujatie-skolskej-kniznice/>

<https://nivam.sk/kniznica/skolske-kniznice/informacna-vychova/priklady-akcii-informacnej-vychovy/>

<https://nivam.sk/kniznica/skolske-kniznice/medzinarodna-konferencia-skolske-kniznice-ako-informacne-a-kulturne-centra-skol/>

<https://nivam.sk/kniznica/skolske-kniznice/priklady-dobrej-praxe-zo-skolskych-kniznic-2/>

<https://nivam.sk/kniznica/skolske-kniznice/zriadenie-skolskej-kniznice/>

<https://nivam.sk/kniznica/skolske-kniznice/zriadenie-skolskej-kniznice/legislativa/>

<https://nivam.sk/kniznica/skolske-kniznice/zriadenie-skolskej-kniznice/metodicke-materialy/>

<https://nivam.sk/kniznica/skolske-kniznice/zriadenie-skolskej-kniznice/typove-projekty-skolskych-kniznic/>

<https://nivam.sk/kniznica/skolske-kniznice/zriadenie-skolskej-kniznice/automatizovane-kniznicno-informacne-systemy/>

## **Autorka**

***Mgr. Rozália Cenigová***

*metodička oddelenia knižničných a informačných služieb  
Odbor podpory neformálneho vzdelávania  
Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Hálova 6, 851 01 Bratislava  
e-mail: [rozalia.cenigova@nivam.sk](mailto:rozalia.cenigova@nivam.sk)*

# TVORIVÁ DRAMATIKA V SLOVENSKOM JAZYKU A LITERATÚRE Z POHĽADU NOVÉHO KURIKULA

*Anna Hliboká Čurliková*

## Úvod

Celý moderný pedagogický svet dnes hľadá riešenia ako zlepšiť výchovu a vzdelávanie človeka, a to nielen kognitívnu, ale aj afektívnu sféru osobnosti, jej emocionálnu inteligenciu, nonkognitívnu oblasť, etiku, mravnosť a zručnosti a spôsobilosti vôbec pre stresový, záťažový a konfliktný život 21. storočia. Zmeny, ktoré so sebou prináša kurikulárna reforma, nový Štátny vzdelávací program (ďalej len ŠVP), najviac akcentujú dôležitosť foriem vzdelávania, a to foriem, v ktorých bude kľúčovým aktívny, mysliaci a reflexívny žiak. Aj vízia vzdelávania pre 21. storočie, ktorou je „učíme (sa) samostatne myslieť a zodpovedne konať na základe hodnôt, vedomostí a dát“, smeruje edukačný proces k aktívnemu využívaniu inovatívnych, netradičných metód a foriem. Ich kombináciou môže učiteľ na vyučovaní navodiť také situácie, ktoré žiakom nielen pomôžu byť do učenia viac zainteresovanými, aktívnymi v procese získavania spôsobilostí, vedomostí, zručností a postojov, ale môžu im poskytnúť príležitosť byť priam tvorcami edukačného procesu.

Dokumentuje to aj nový ŠVP, v ktorom sa uvádza, že v škole 21. storočia majú všetci aktéri možnosť spoluvytvárať obsah a formy vzdelávania, spoločne sa vlastnou aktivitou učiť a zlepšovať:

- Žiak bude hlavným aktérom spoluzodpovedným za svoje vzdelávanie.
- Učiteľ bude aktívne sprevádzať žiaka a vytvárať príležitosti na efektívne učenie sa, ale zároveň bude mať dostatočný priestor a podporu na vlastný rozvoj.

Mnohé inovatívne metódy/aktivity majú v sebe zahrnuté prvky zábavy, hravosti a v nemalej miere podporujú tvorivosť a komunikáciu. Inovatívne vyučovanie vedie žiakov k tvorivosti, samostatnosti, k porovnávaniu, ku skúmaniu, k rozvoju ich záujmov, ale aj k uvedomelej zodpovednosti, k schopnostiam spolupráce s inými ľuďmi. Jednou z jeho foriem je práve tvorivá dramatika (ďalej len TD).

## **Tvorivá dramatika a jej opodstatnenie v edukačnom procese**

Ak sa pozrieme na TD z rôznych teoretických východísk, zistíme, že jej základné princípy často korelujú s vymedzeniami cieľov, obsahov a výkonov vo vzdelávacích štandardoch predmetu Slovenský jazyk a literatúra (ďalej len SJL) v novom ŠVP. Nachádzame tu určité prieniky medzi charakteristikami týchto entít a aspoň stručne ich ilustrujeme na príkladoch.

Za zakladateľku TD vo svete je považovaná Winifred Wardová, prezývaná aj matka tvorivej dramatiky, ktorá sa snažila vzdelávať dieťa celostne, aby tak mohlo pochopiť seba aj spoločnosť. Hlavný dôraz kladla na rozprávanie dieťaťa, pantomímu, dialóg, hru, a to na základe príbehov z literatúry, básničiek a pod. Vydala knihu *Playmaking with children* (Tvorba hry s deťmi), ktorá začína vetou: „Čo deti robia, je pre ne omnoho dôležitejšie než to, čo vidia a počujú“ (Machková, 1993).

Zmysel a podstatu TD najlepšie vystihujú podľa Bekéniovej (1997) slová Briana Waya, ktorý hovorí, že dieťaťu možno dvojakým spôsobom

vysvetliť, kto je slepý človek. Môžeme mu povedať, že slepý je človek, ktorý nevidí – alebo mu môžeme povedať, aby zatvorilo oči a našlo cestu z miestnosti. Tento druhý spôsob vychádza z princípov tvorivej dramatiky. Ďalej uvádza, že základom TD sú medziľudské vzťahy – a máme ich deti nielen učiť, ale ich aj prakticky vytvárať v skupine, medzi deťmi navzájom a medzi deťmi a ich učiteľom. Ide o osobnostno-sociálne učenie, v ktorom základ tvorí komunikácia a kontakt. Učiteľ rešpektuje a rozvíja dieťa ako osobnosť, t. j. jedinca, individualitu, avšak vždy vo vzťahu ku všetkému, čo ho obklopuje, vrátane ľudí. Vo vzdelávacom štandarde predmetu SJL, komponente *zážitková recepcia* v 3. cykle, je medzi hlavnými cieľmi uvedený cieľ: rozvíjať emočnú sebareguláciu žiaka a efektívnu spoluprácu a komunikáciu v kolektíve.

Podľa Martinákovej (2023) rozvíja TD komunikačné schopnosti, schopnosť učiť sa učiť, riešiť problémy (osobné aj sociálne), spôsobilosť vnímať, vyjadrovať sa a prezentovať sa. Dokáže z dieťaťa vytvoriť tvorivú, mysliaču a empatickú osobnosť. Ak žiaci budú tvoriť v role, budú tvoriví aj pri riešení životných výziev, ak dokážu byť empatickí a spolupracujúci pri hre, nájdu si cestu k ľuďom aj v živote.

Na význam komunikácie poukazuje aj Kollárová (2013, s. 36), keď sa pýta, kto má deti naučiť napríklad rozlišovať dobro od zla, kto ich má naučiť komunikovať s ľuďmi v rôznych, často komplikovaných situáciách, ktoré ich v živote čakajú. Čo všetko by mali školy robiť, aby vychovali celého človeka a aby v triede dochádzalo k spojeniu srdca a mysle. Jej odpoveďou je alternatívny prístup k výchove metódou TD, „ktorá nás učí jedno dôležité umenie – umenie komunikovať a kontaktovať sa s ľuďmi – a svojimi špecifickými metódami, technikami a prostriedkami ponúka priestor na rozvíjanie sociálneho vnímania a nadania.“ Ide o proces učenia rolou hrou. Hra motivuje, rozvíja fantáziu, posilňuje prosociálne správanie, podnecuje tvorivosť a komunikatívnosť, napomáha pri rozvíjaní kľúčových kompetencií. Aj Sochorová (2011) uvádza, že sa zameriava na komplexný rozvoj žiakov

osobnosti. Zdôrazňuje rozvíjanie skrytých, driemajúcich, potenciálnych síl. Uvedené slová podporíme tvrdením Pršovej (2010, s. 53): „Človek je obklopený množstvom skutočností. Tým, čo robí, čo naňho pôsobí, čoho je svedkom, často prežíva napätie, silné zážitky a potom je schopný tieto skutočnosti pozorovať, napodobňovať, predstavovať si ich a hrať sa na ne. V každodennom živote je jednou z foriem našej existencie hranie rolí, a to hneď niekoľkých počas dňa, ráno sme rodičom, neskôr v práci kolegom, potom partnerom. Tieto roly predvádzame používaním širokého spektra neverbálnych, verbálnych aj pohybových prostriedkov. Čím lepšie tieto prostriedky ovládame, tým sú naše úlohy autentickejšie a pravdivejšie“. Napokon aj Valenta (1998) TD vidí ako spontánnu hru na niekoho a na niečo, ktorá je súčasťou celku ľudských schopností.

Citovaní autori (Valenta 1998, Bekéniová 2012, Sochorová 2011, Pršová 2010; Kollárová 2013; Martináková 2023) sa zhodujú v názore, že základom tvorivej dramatiky je hra, TD je učenie sa priamym prežívaním, vlastnou skúsenosťou pri konaní. Učiteľ vychádzajúc z textu navodzuje najrôznejšie situácie, žiak sa učí riešiť problémy a konflikty, spoznáva seba a iných ľudí. Vo výkonovom štandarde komponentu zážitkovej recepcie SJL v 3. cykle je stanovený výkon – *zhodnotiť text na základe vlastných pocitov a prežívania*. TD podporuje realizáciu tohto výkonového štandardu.

Pri dramatickej hre ide o prežívanie simulovaných situácií, na základe ktorého dochádza k formovaniu vonkajšieho aj vnútorného sveta dieťaťa. V dnešnej dobe možno viac ako kedykoľvek predtým je dôležité, aby naši žiaci mali nielen množstvo vedomostí a všestranný rozhľad, ale aby mali tiež vytvorený emocionálny svet - svet lásky, radosti, snov, vzťahov. Jedným zo spôsobov, ako dosiahnuť, aby sa vedomosti a emočnosť prelínali, je práve tvorivá dramatika. Najprirodzenejšia a najčastejšia činnosť detí je hra, lebo dieťa sa rado hrá na niečo, dokáže sa akože maskovať, vstúpiť do fiktívneho sveta (dieťa si vymýšľa, že je niekto iný, niečo iné, a berie túto činnosť smrteľne vážne, nerozlišuje

medzi vážnosťou reality a nevážnosťou hry). Dieťa sa hrá dobrovoľne a spontánne. Práve v hrách vidíme skutočnú tvorivú detskú činnosť, na ktorej stavia TD a premieta ju do procesu učenia. V hre je výhodou oproti prežívaniu podobných situácií v reálnom živote to, že hra sa dá zopakovať, skúsiť nájsť iné, lepšie riešenie, v hre sa dajú navodiť situácie, ktoré sú dostupné aj v reálnom živote, v hre sa cielene rozvíja tvorivosť, originalita.

A práve tvorivosť je aj podľa Zelinu, Zelinovej (1997) základným prvkom ľudského bytia. Znižuje v človeku napätie, vnútorne ho obohacuje, emocionálne uspokojuje, citovo naplňa. V danom kontexte by teda *„učiteľ nemal len čakať, až deti dostanú nejaký tvorivý nápad, ale mal by premyslene a systematicky utvárať pedagogické situácie (úlohy, atmosféru, motiváciu), ktoré by viedli deti k tvorivému mysleniu. Tvorivosť možno cvičiť, rozvíjať“* (Zelina & Zelinová, 1994, s. 20). Ďalej uvádzajú, že *„do istej miery, na istej úrovni a v istom smere môže byť každý človek tvorivý, že tvorivosť je cvičiteľná funkcia, možno ju zvyšovať a že tvorivosť sa môže prejaviť v každej ľudskej činnosti. Pre prax výchovy žiakov platí, že sa musíme usilovať dostať ich na čo najvyššiu úroveň tvorivosti a tvorivosť sa má rozvíjať spolu so zvyšovaním vedomostí, pretože tvorivosť pôsobí na vedomosti najmä tým, že motivuje a aktivizuje žiaka k ďalšiemu štúdiu a ďalšie štúdium, nové poznatky zasa umožňujú tvoriť na vyššej úrovni.“* Pripraviť žiakov na riešenie bežných životných situácií znamená využívať v škole tvorivosť ako *„produkcii nových a hodnotných nápadov, riešení a myšlienok“* (Zelina, 2011, s. 199).

Obsahový štandard zážitkovej recepcie SJL v 3. cykle ŠVP vymedzuje *prezentáciu vlastnej interpretácie textu, domýšľanie a tvorbu variantu pokračovania textu, predvídanie z počutého a prečítaného textu*. Tvorivosť je najvyššou kognitívnou funkciou a v hierarchickom usporiadaní zahrňuje v sebe všetky nižšie funkcie – *dobrú percepciu, pamäť, konvergentné myslenie, analýzu, syntézu, induktívne myslenie, abstrahovanie, analogické myslenie atď.*

Podľa Hanuliakovej (2015, s. 62) „aktivita žiaka musí byť učiteľom usmerňovaná k tvorivej činnosti v procese osvojovania si poznatkov. Musíme eliminovať situácie, kedy žiak opakuje obsahy, reprodukuje počuté, prečítané. Každodenné docenenie tvorivosti vo vyučovacej jednotke zabezpečí emocionálny zážitok pre žiaka, rekreáciu, pocit spokojnosti. Rozvoj a podpora tvorivosti žiaka je primárnou úlohou modernej školy. Žiak má byť tiež podporovaný v zámernej konfrontácii uvažovania a konania s etickými hodnotami a podnecovaný k tvorivosti.“ Škola dáva učiteľom a žiakom priestor na formovanie tvorivého človeka, ktorého „môžeme vychovať i pomocou uplatňovania špecifických metód tvorivej dramatiky, ktorými sú: hra v role, hra v situácii, interpretácia. Realizujeme ich prostredníctvom improvizácie alebo dramatickej hry. Kľúčovou metódou je hra v role“ (Kollárová, 2013, s. 60). V ŠVP sa uvádza: „Pred učiteľom tiež stojí úloha podporiť tvorivosť detí, spolu s nimi hľadať priestor a rôzne spôsoby sebvýjadrenia a snažiť sa o pochopenie rozmanitých spôsobov vyjadrenia iných ľudí.“ V súlade s uvedenou myšlienkou Pršová (2010) pri charakteristike cieľov a obsahu TD vychádza z chápania TD ako uceleného výchovného systému s vlastnou filozofiou, ktorý sa zameriava na rozvoj osobnosti. Zo všeobecne sformulovaného cieľa TD, ktorým je aktívne poznávanie sveta, človeka, spoločnosti a samého seba, sa odvodzujú konkrétnejšie ciele. Je to výchova tvorivej a vnímavej osobnosti, ktorá je schopná:

- vnímať skutočnosť v celej svojej hĺbke a zložitosti a orientovať sa v nej,
- orientovať sa v sebe, jasne a zreteľne formulovať svoje myšlienky a bez strachu prezentovať svoje názory,
- tvorivo riešiť praktické problémy,
- uvedomovať si mravné problémy, vedieť sa o nich samostatne a zodpovedne rozhodovať,
- rešpektovať druhých ľudí a ich názory, počúvať ich a oceňovať ich prínos, v prípade potreby ich vedieť aj učebne využiť,
- podrobovať svoje názory i názory druhých kritike, a tým získavať otvorenosť, dokázať meniť svoje postoje a vyvíjať sa,
- súcitiť s ľuďmi a pomáhať im, ak je to potrebné,



- spolupracovať s druhými na spoločnom diele, vedieť doviest' toto dielo až do konca a byť schopný zaň viesť zodpovednosť.

Okrem týchto cieľov TD tiež :

- učí žiakov ovládať prvky a postupy dramatického umenia a s ich pomocou skúmať a vyjadrovať svoje city, myšlienky, názory a postoje,
- kultivuje, obohacuje a rozvíja výrazové prostriedky slúžiace sociálnej komunikácii“ (Pršová, 2010, s. 57).

Ciele TD považuje Machková (1992, s. 32) za pedagogické a prostriedky za dramatické. *„Je to učenie sa skúsenosťou, t. j. konaním, osobným, nesprostredkovaným poznaním sociálnych vzťahov a dejov, presahujúcich aktuálnu reálnu prax zúčastneného jedinca. Je založená na skúmaní, poznávaní a chápaní medziľudských vzťahov, situácie a vnútorného života ľudí súčasnosti i minulosti, reálnych i fantáziou vytvorených. Toto skúmanie a poznávanie sa deje vo fiktívnej situácii prostredníctvom hry v role a dramatického konania.“*

## Metódy tvorivej dramatiky v slovenskom jazyku a literatúre

Špecifické metódy TD poskytujú dieťaťu, žiakovi motiváciu i cestu k osvojovaniu si nových poznatkov spôsobom asociatívnosti, fikcie, emočného zážitku, slovom i pohybom, mimikou a pod. Sú nimi hra v role, hra v situácii, interpretácia. Realizujú sa prostredníctvom improvizácie alebo dramatickej hry. V predmete SJL sú ideálnym nástrojom na dosahovanie jednotlivých cieľov, ktoré sprehľadňujeme v Tabuľke 1.

**Tabuľka 1**
**Tabuľka analýzy cieľov premetu SJL súvisiacich s možnosťami TD**

Ciele vzdelávania SJL 1. cyklu	Ciele vzdelávania SJL 2. cyklu	Ciele vzdelávania SJL 3. cyklu
<p>Vyjadriť verbálne a neverbálne predstavu o sebe a svoje prežívanie okolitého sveta.</p> <p>Počúvať a čítať primerané literárne texty, interpretovať ich obsah a obraznosť v kontexte vlastných skúseností.</p>	<p>Zdieľať emocionálnu a estetickú skúsenosť z recepcie literárneho textu hovorenou a písanou formou.</p>	<p>Nadobudnúť estetickú skúsenosť z recepcie rôznych literárnych žánrov, zdieľať obsahové, emocionálne a hodnotové posolstvá textu vo vlastných tvorivých aktivitách.</p>
Výkonové štandardy zážitkovej recepcie cyklu	Výkonové štandardy zážitkovej recepcie 2. cyklu	Výkonové štandardy zážitkovej recepcie 3. cyklu
<p>Vyjadriť svoje pocity, myšlienky a zážitky z počúvaného, čítaného textu a z ilustrácií, dramatizovať s pomocou učiteľa vhodné literárne texty.</p>	<p>Vyjadriť, ako na nich text a čítanie pôsobia a opísať zážitok;</p> <p>Zhodnotiť text na základe vlastných pocitov a prežívania;</p> <p>Zdieľať svoj zážitok z čítania a počúvania textu primeraným spôsobom verbálne alebo neverbálne;</p> <p>Dramatizovať vybrané texty aj s pomocou zástupných rekvizít.</p>	<p>Zhodnotiť text na základe vlastných pocitov a prežívania;</p> <p>Kriticky vyhodnotiť autorov zámer a zaujať stanovisko k prečítanému textu;</p> <p>Diskutovať o texte a prečítaný text využiť ako podporu pre svoju argumentáciu;</p> <p>Recitovať so snahou o výrazný prednes a vyjadrenie individuálneho zážitku veku primerane k umeleckému textu.</p>

## Ilustrácia metód tvorivej dramatiky v slovenskom jazyku a literatúre – príklad dobrej praxe

Práca s textom balady P. Országha *Hviezdoslava Zuzanka Hraškovie*

- **Ciel':** Formovať mravné cítenie – súčiť s trpiacim. Hľadať riešenia pre tragický ľudský osud. Rozvíjať empatiu a emocionálnu inteligenciu.
- **Motivácia:** riadený rozhovor na tému *Kedy človek trpí?* Uved'te príklady.
- **Priebeh aktivity:** Žiaci odpovedali, že človek trpí, keď je chorý, keď stratí niekoho blízkeho, keď nemá to, po čom túži, keď dostane zlú známku, keď sa mu vysmieávajú, keď ho bijú, keď je hladný, keď je vojna, keď musí opustiť domov.
- **Čítanie textu:** žiaci čítajú text balady *Zuzanka Hraškovie*.

### Aktivita1: Ticho

**Priebeh aktivity:** *Necháme v triede chvíľu ticho na doznenie zážitku príbehu. Potom vyzveme žiakov, aby si pred svojím vnútorným zrakom (ako vo filme) premietli život Zuzanky. Nasleduje fáza reflexie, žiakov vyzveme, aby vyjadrili, čo cítia. (Žiaci odpovedali, že cítili smútok, dojatosť, bezmocnosť, jedna žiačka neudržala slzy, aj to odôvodnila tým, že si v tejto situácii predstavila svoju trojročnú sestričku).*

**Práca s textom** – otázky na zisťovanie pochopenia textu: *V akom životnom postavení bola Zuzanka? Čím bola? (sirotou) Prečo trpela? (lebo ju macocha bila, nikto jej nepomohol) Kde/U koho hľadala pomoc? ( u otca, tety, na mamičkinom hrobe). Je v tejto balade niečo čarovné? (nie). Čo je témou tejto balady? (zlý osud siroty Zuzanky).*

### Aktivita 2: Dráma na papieri

**Priebeh aktivity:** *Žiaci vytvoria kruh, v kruhu sa rozvinie veľký hárok papiera, poprosíme dobrovoľníčku, aby si naň ľahla a dvojicu, aby obkreslili jej siluetu. Dovnútra postavy napíšeme meno Zuzanka Hraškovie.*

*Žiaci vpisujú do postavy myšlienku, pocit, túžbu Zuzanky. Keď učiteľ usúdi, že už napísali všetko, čo chceli, zoberie postavu a prudko ju roztrhne alebo pokrčí. (Žiaci pochopili symboliku, pri zničení makety prežívali silné emócie.)*

### **Aktivita 3: Pomoc Zuzanke**

**Priebeh aktivity:** *Žiaci sa rozdelia do piatich skupín, každá vypracuje program pomoci Zuzanke, ak by sa tento príbeh stal dnes. (Žiaci chceli jej prípad nahlásiť polícii, najčastejšie si ju chceli adoptovať ako náhradní rodičia, chceli vykonať pre ňu finančnú zbierku, chceli jej pomôcť zorganizovať útek z domu.)*

### **Aktivita 4: Súdna sieň alebo Žalujem- obhajujem – súdim**

**Priebeh aktivity:** *Ide o fiktívne vyšetrovanie, kto je zodpovedný za smrť Zuzanky. (Žiaci si rozdelili úlohy vyšetrovateľov, žalobcov, obhajcov, sudcu, svedkov a zinscenovali súdny proces. Niektorí žiaci vinili za smrť macochu, iní otca, ďalší tetu a spontánne argumentovali, obhajcovia ich obhajovali, sudca vyniesol verdikt. Žiaci obhajcovia museli vinníkov obhajovať, bolo to náročné, žalobcom sa zas darilo, mali veľa argumentov, žiaci – sudcovia boli v tomto simulačnom prípade nelútostní, odsúdili všetkých troch na smrť.)*

### **Aktivita 5: List macoche, otcovi, totčičke**

**Priebeh aktivity:** *Žiaci si vyberú, ktorej z postáv v zadaní napíšu list, zamerajú sa na to, aby apelovali na ochranu Zuzanky. (Žiaci si najviac vybrali postavu totčičky, aby si Zuzanku zobrala k sebe, ale aj otcovi, aby ju ochránil pred macochou, rozviedol sa s ňou a pod. Niektorí písali aj macoche, aby neubližovala Zuzanke.)*

### **Aktivita 6: Napísať denník jedného dňa Zuzanky**

**Priebeh aktivity:** *Žiaci sa vžijú do situácie Zuzanky a napíšu v jej mene do denníka udalosti z jedného dňa.*

## Tvorivá dramatika a rozvoj gramotností

Ťažisko vzdelávania sa v 21. storočí presúva z memorovania poučiek a zapamätávania izolovaných faktov na systematické a zámerné rozvíjanie všestrannej a funkčnej gramotnosti. Jedným z hlavných cieľov proklamovaných v novom ŠVP je, aby každý žiak získal rozvinutú všestrannú a funkčnú gramotnosť v súlade s požiadavkami spoločnosti, vedel ju uplatniť v každodennom osobnom a spoločenskom živote pri napĺňaní svojich osobných, vzdelávacích, kultúrnych a sociálnych potrieb. Hlavné ciele sa dosahujú okrem iného aj prostredníctvom vyučovania zameraného na nadobúdanie doménových a prierezových gramotností (ďalej len DG a PG).

Prioritou vzdelávania v novom ŠVP je vzdelávanie zamerané na rozvoj gramotností – DG reprezentujú profil vzdelávacích oblastí, PG sú nadpredmetové a prelínajú sa celým vzdelávaním. Ak vymedzenie DG jazykovej a komunikačnej v ŠVP (*porozumieť, vyjadriť a interpretovať fakty, pojmy, emócie a názory, efektívne a rešpektujúco komunikovať, v procesuálnom rámci osvojovať si stratégie komunikačnej interakcie, porozumenia a tvorenia textu, uplatňovať ich v rôznych komunikačných, vzdelávacích a seba-rozvojových kontextoch*) porovnáme s vyššie uvedenými charakteristikami TD, môžeme konštatovať opodstatnenosť aplikácie TD pri dosahovaní rozvoja osobnosti žiakov (viď Tabuľka 2). Podobne je to aj pri DG iných vzdelávacích oblastí, napr. DG spoločenskovednej či umeleckej.

**Tabuľka 2**
**Ilustrácia doménových gramotností s možným prienikom tvorivej dramatiky**

<b>Doménová gramotnosť:</b>
<b>Jazyková a komunikačná gramotnosť</b>
<p><b>Charakteristika gramotnosti:</b></p> <p>Efektívne a rešpektujúco komunikovať, a to vhodným a tvorivým spôsobom.</p> <p><b>Postojový, obsahový a procesuálny rámec:</b></p> <p>Osvojovať si stratégie komunikačnej interakcie, porozumenia a tvorenia textu, uplatňovať ich v rôznych komunikačných, vzdelávacích a sebarozvojových kontextoch;                  Efektívne komunikovať myšlienky, emócie, potreby a názory;                  Rešpektovať komunikačného partnera a uplatňovať sociokultúrne zvyklosti;                  Rozvíjať kritické myslenie a argumentačné zručnosti pri používaní jazyka pri komunikačných činnostiach.</p>
<b>Doménová gramotnosť:</b>
<b>Spoločensko-vedná gramotnosť</b>
<p><b>Charakteristika gramotnosti:</b></p> <p>Prejavovať sa ako samostatné, slobodné a zodpovedné osobnosti, uplatňovať svoje práva a naplňovať svoje povinnosti;                  Byť vnímavý voči sebe aj voči druhým a krajine;                  Uvedomovať si vlastnú identitu v globalizovanom svete;                  Prejavovať rešpekt a ohľaduplnosť voči iným ľuďom, ich kultúram a duchovným hodnotám.</p> <p><b>Postojový, obsahový a procesuálny rámec:</b></p> <p>Kultivovať svoje správanie voči druhým na základe morálnych zásad a uvedomenia si dôsledkov svojho konania;                  Osvojiť si aktívny postoj k riešeniu aktuálnych výziev a problémov;                  viesť kultivovanú diskusiu s využitím vecnej argumentácie;                  Robiť zodpovedné a odôvodnené rozhodnutia na základe kritického posúdenia informácií;                  Navrhovať prospešné riešenia a podieľať sa na ich realizácii, aj s ohľadom na budúci vývoj.</p>

<b>Doménová gramotnosť:</b>
<b>Umelecká gramotnosť</b>
<p><b>Charakteristika gramotnosti:</b></p> <p>Schopnosť vnímať, prijímať, chápať, interpretovať a vyjadrovať sa prostredníctvom rôznych druhov a foriem umenia;                  Aplikovať tvorivosť, ktorá mu umožňuje prenášať umelecké spôsobilosti aj do iných vzdelávacích oblastí, prostredia kontextov.</p> <p><b>Postojový, obsahový a procesuálny rámec:</b></p> <p>Byť flexibilný, tvorivý, kooperovať;                  Byť empatický, schopný sebareflexie, zodpovedného konania pri tvorbe, prijímaní, vyjadrovaní a integrácii rôznych druhov umenia vo vlastnej societe aj spoločnosti;                  Uplatňovať základné spôsobilosti, schopnosti, zručnosti a návyky v oblasti tvorby, prijímania, verbálneho, vizuálneho, pohybového a dramatického vyjadrovania, rôznymi spôsobmi, prístupmi, prejavmi a prezentáciami;                  Kultivovať schopnosť vnímať, počúvať, vidieť a interpretovať umelecké dielo s porozumením a s citovým zážitkom.</p>

Prepojenosť PG vizuálnej a čitateľskej s TD vyplýva z povahy predmetu SJL. Aj v sociálnej, emocionálnej, občianskej a interkultúrnej gramotnosti je relevantné pracovať s metódami TD (Tabuľka 3).

### Tabuľka 3

#### *Ilustrácia prierezových gramotností ŠVP s možným prienikom tvorivej dramatiky*

<b>Prierezová gramotnosť:</b>
<b>Vizuálna a čitateľská gramotnosť</b>
<p><b>Charakteristika gramotnosti:</b></p> <p>Porozumieť vizuálnemu jazyku a využívať ho na špecifickú formu komunikácie, a to s uplatňovaním tvorivého a kritického myslenia;                  Rešpektovať a oceňovať rozmanité kultúrne prejavy, využiť získané informácie na učebné, komunikačné a sebarozvojové ciele.</p> <p><b>Postojový, obsahový a procesuálny rámec TG:</b></p> <p>Citlivo a otvorene vnímať vizuálne a textové podnety, v každodennom živote;                  Využívať vizuálny jazyk na komunikáciu s uplatňovaním tvorivého a kritického myslenia.</p>

<p><b>Prierezová gramotnosť:</b></p>
<p><b>Občianska a interkultúrna gramotnosť</b></p>
<p><b>Charakteristika gramotnosti:</b></p> <p>Rešpektovať a oceňovať rozmanitosť vo svojom okolí; Citlivo vnímať životnú realitu ľudí z rozmanitých kultúrnych a sociálnych prostredí; Rozpoznávať a aktívne odmietať diskriminačné správanie.</p> <p><b>Postojový, obsahový a procesuálny rámec TG:</b></p> <p>Vnímať vlastnú jedinečnosť ako člena rozmanitých komunít a skupín; Rešpektovať perspektívu "iných"; Vedome pracovať s vlastnými stereotypmi a predsudkami; Rešpektovať a oceňovať rozmanitosť vo svojom okolí; Poznať stratégie rešpektujúcej komunikácie a spolupráce; Aktívne napomáhať pozitívnym zmenám vo svojom okolí; Férovu sa správať a nenásilne komunikovať.</p> <p><b>Prierezová gramotnosť:</b></p>
<p><b>Sociálna a emocionálna gramotnosť</b></p>
<p><b>Charakteristika gramotnosti:</b></p> <p>Prejavovať emocionálnu odolnosť, empatiu a sebauvedomenie; Rozvíjať schopnosť spolupracovať, efektívne komunikovať a riešiť konflikty; Bezpečným spôsobom prejavovať a regulovať svoje emócie, prejavovať porozumenie a pomáhať iným pri prežívaní ich emócií s prihliadnutím na uvedenie si vlastných kapacít; Vnímať vlastné (emocionálne) prežívanie ako rovnocenné s prežívaním iných; Asertívne, ale ohľaduplne obhajovať a dosahovať svoje ciele v komunikácii; Efektívne spolupracovať v homogénnych ako aj rozmanitých tímoch, predchádzať konfliktom, reálne konflikty riešiť nenásilnými spôsobmi.</p> <p><b>Postojový, obsahový a procesuálny rámec TG:</b></p> <p>Uvedomovať si emócie ako súčasť vlastného prežívania a potrebu ich identifikácie vhodného vyjadrovania; Prejavovať záujem o prežívanie druhých ľudí, identifikovať a vyjadrovať emócie; Hodnotiť silné a slabé stránky osobnosti a možnosti vlastného sebarozvoja, sebauplatňovania a osobnostného rastu; Rozpoznávať stratégie asertívnej a rešpektujúcej komunikácie, konštruktívneho riešenia konfliktov; Identifikovať a vyjadrovať emócie.</p>



V predmete SJL sa aj laicky za základnú gramotnosť považuje vedieť čítať a písať ( v minulosti bol predsa človek gramotný, ak vedel čítať a písať ). Nakoniec to platí dodnes, lebo úspešné zvládnutie čítania a písania je predpoklad školskej úspešnosti vôbec, je predpokladom zvládnutia ostatných predmetov. Ak k tomu pridáme schopnosť porozumieť textu (kto rozumie textu, rozumie svetu), schopnosť komunikovať, argumentovať, hodnotiť, kriticky myslieť, je to takpovediac najdôležitejšia výbava každého jedinca pre život. Kým niektoré teoretické vedomosti sa po určitom čase stávajú neaktuálne a nie sú potrebné pre každého rovnako, gramotnosti zostávajú po celý život a sú potrebné pre všetkých rovnako. Z tohto dôvodu sa rozvoj gramotnosti stáva prioritným v každom predmete, SJL nevynímajúc. Cestou, nástrojom, stratégiou ako dosiahnuť vyššiu úroveň gramotnosti žiakov, môže byť už vyššie analyzovaná tvorivá dramatika. Tak, ako je pre prírodovedné predmety typické bádanie, experimentovanie, skúmanie, tak z podstaty tvorivej dramatiky vyplýva automaticky jej predurčenie pre SJL.

Podľa Bekéniovej (2012) je literatúra založená na oveľa širšej životnej skúsenosti, ako majú a vôbec kedy môžu získať učiteľ a jeho žiaci. V literatúre je obsiahnutá skúsenosť a životná filozofia celého ľudstva, ponúka pohľad na množstvo dejov a situácií, možnosť empatického vcítania do spektra osôb, ich charakterov a postojov a to môže viesť aj k tolerantným postojom k ľuďom a životným situáciám. Literatúra umožňuje sebaopoznanie. Prostredníctvom procesu rolovej empatizácie (vcítania sa do myšlienkového sveta postavy) ponúka možnosť nazerať na vlastné konanie, prežívanie, postoje pod novým zorným uhlom, spôsobom, ktorý nezraňuje sebaúctu. Tým práca s literatúrou podstatne obohacuje a rozvíja duchovnú stránku žiaka, dovoľuje mu poznávať (a v konečnom dôsledku aj chápať a tolerovať) širokú škálu rozdielností a odlišností ľudí a ich situácií. Literárne texty v mnohom ponúkajú univerzálne ľudské situácie, deje, medziludské vzťahy, prežívané city, umožňujú nastolovať a riešiť problémy súčasných detí, skúmať rôzne

spoločenské javy tak, aby im dieťa porozumelo a dokázalo im čeliť aj vo svojom reálnom živote. Tým sa celé náročné inštitucionálne pôsobenie základného vzdelávania dostáva do služieb života.

## Záver

Tvorivá dramatika trénuje konkrétne správanie a prežívanie, cvičí komunikáciu, interpersonálnu interakciu, flexibilitu štýlu a prejavu, pomáha získavať informácie, vytvárať kontext, zastupovať a modelovať realitu. Takto riadená výučba rozvíja emocionálne, kognitívne aj behaviorálne zručnosti, umožňuje lepšie sa orientovať v medziludských vzťahoch, efektívnejšie komunikovať, teda rozvíja emocionálnu inteligenciu žiakov a celé spektrum doménových i prierezových gramotností. Z povahy predmetu SJL a komponentov interakcie, vecnej a zážitkovej recepcie vyplýva analogicky ako pri doménových a prierezových gramotnostiach aj reálny priestor na rozvoj charakteru či metakognície. Ak chceme teda do školských vzdelávacích programov zapracovať stratégie aktivizujúceho učenia, vo vyučovaní SJL zrealizovať učenie v súvislostiach, či učenie pre život, hodnotové vzdelávanie a vyučovanie, ktoré bude reflektovať rozvoj gramotností, doménových či prierezových, jedným z efektívnych nástrojov je aj využívanie metód a foriem tvorivej dramatiky.

## Zoznam použitej literatúry

Bekéniová, L. (1997). *Dramatická výchova ako prostriedok rozvoja osobnosti žiaka*. MPC.

Bekéniová, L. (2001). *Metodické námety na tvorivú dramatiku v škole*. MPC.

Bekéniová, L. (2005). Využitie metód tvorivej dramatiky. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 51, (7-8), 241-244.

Bekéniová, L. (2012). *Tvorivá dramatika v edukačnom procese*.  
[https://mpcedu.sk/sites/default/files/publikacie/bekeniova\\_tvoriva\\_dramatika\\_v\\_edukacnom\\_procese.pdf](https://mpcedu.sk/sites/default/files/publikacie/bekeniova_tvoriva_dramatika_v_edukacnom_procese.pdf)

Hanuliaková J. (2015). *Aktivizujúce vyučovanie*. Iris.  
Kollárová D. (2013). *Kniha ako hra: metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. HTC media.

Machková, E. (1992). *Metodika dramatické výchovy*. Artama.

Martináková M. & Martináková E. (2023). *Tvorivá dramatika v pedagogickej praxi*. Mladý podnikavec.

Pršová, E. (2010). *Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky*. FHV UMB.

Valenta, J. (1998). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Strom.  
Zelina, M. (2011). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Iris.

Zelina, M. & Zelinová, M. (1997). *Tvorivý učiteľ – osobnosť a práca tvorivého učiteľa v systéme humanistickej výchovy*. MPC.

Sochorová, L. 2011. *Didaktická hra a její význam ve vyučování*.  
<https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-IEI>

[https://www.minedu.sk/data/files/11811\\_statny\\_vzdelavaci\\_program\\_pre\\_zakladne-vzdelavanie.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/11811_statny_vzdelavaci_program_pre_zakladne-vzdelavanie.pdf)

## **Autorka**

**Mgr. Anna Hliboká Čurliková**

*Učiteľka profesijného rozvoja pre slovenský jazyk a literatúru  
NIVaM, Tarasa Ševčenka 11, 080 20 Prešov  
e-mail: anna.hliboka.curlikova@nivam.*

# VIZUÁLNA GRAMOTNOSŤ VO VZDELÁVACÍCH ŠTANDARDOCH NOVÉHO ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU PRE ZÁKLADNÉ VZDELÁVANIE

*Timotej Blažek*

## Úvod

Nový Štátny vzdelávací program prešiel viacerými významnými zmenami, vrátane zavedenia vizuálnej gramotnosti do systému programom definovaných gramotností. Tento krok posunul slovenský Štátny vzdelávací program na ambicióznejšiu úroveň a umožnil aplikovať celospoločensky diskutované a aktuálne požiadavky na vzdelávanie do vzdelávacej politiky. Medzi ne bezpochyby patrí aj vizuálna gramotnosť. Často je ukrytá v rôznych témach, ktoré sa ľahšie dostávajú do popredia aj medzi učiteľmi. Sekundárne je prítomná pri mediálnej, čitateľskej a digitálnej gramotnosti. V tomto príspevku si vysvetlíme, čo je vizuálna gramotnosť a zameriame sa na nástroje, prostredníctvom ktorých je možné vizuálnu gramotnosť u žiakov prvého vzdelávacieho cyklu rozvíjať.

## Čo je vizuálna gramotnosť?

Vizuálna gramotnosť je často považovaná za kľúčovú gramotnosť pre vzdelávanie v 21. storočí, keďže žijeme v dobe, ktorá je výrazne vizuálna (Schönau et al. 2020). Definovať ju môžeme ako súbor spôsobilostí, ktoré umožňujú jednotlivcovi nielen vyhladávať, interpretovať, analyzovať a hodnotiť vizuálne informácie (napr. obrázky, schémy, grafy, tabuľky), ale ich aj vytvárať. Súčasťou vizuálnej gramotnosti je aj schopnosť porozumieť širším sociokultúrnym, spoločenským

a ekonomickým súvislostiam (ACRL, 2011). Dôležitou súčasťou tejto definície je aj schopnosť zodpovedného konania, pretože tvorba vizuálnych informácií súvisí s témami duševného vlastníctva, etických otázok a autorských práv. Definícia vizuálnej gramotnosti sa môže učiteľom zdať ťažko uchopiteľná v pedagogickom procese, preto príspevok ponúka nástroje, pomocou ktorých ju možno cielene rozvíjať. Jedným z takýchto nástrojov by mohli byť zložky vizuálnej gramotnosti, ktoré ju konkretizujú a ich vzájomná prepojenosť umožňuje lepšie pochopenie a rozvíjanie schopností žiakov.

Jednotlivé zložky vizuálnej gramotnosti vychádzajú z rámca vizuálnej gramotnosti (ACRL, 2011), ale sú prispôsobené pre základné vzdelávanie a formulované ako schopnosti, ktoré žiak nadobudne na konci tretieho vzdelávacieho cyklu:

1. *Schopnosť identifikovať a rozlíšiť účel vizuálnych informácií, dokázať ho využiť.*
2. *Schopnosť efektívne vyhľadávať vizuálne informácie.*
3. *Schopnosť overovať vizuálne informácie a ich zdroje.*
4. *Schopnosť vytvárať a efektívne využívať vizuálne informácie.*
5. *Schopnosť analyzovať a interpretovať vizuálne informácie.*
6. *Schopnosť identifikovať a analyzovať socio-kultúrny a spoločenský kontext vizuálnych informácií.*
7. *Schopnosť rešpektovať etické zásady, autorské práva a princípy duševného vlastníctva.*

## Prečo je vizuálna gramotnosť dôležitá aj v prvom vzdelávacom cykle?

Vizuálne informácie sú pre nás zdrojom najväčšieho množstva informácií, ktoré dokážeme veľmi rýchlo spracovať (Potter et al., 2013). Sú všadeprítomné a majú veľký vplyv na náš rozvoj, prežívanie, konanie a záujmy. Vizuálne informácie – fotografie, videá, reklamy, symboly,

značky, schémy, ikony, farby, tvary a štruktúry – sú v rôznych formách súčasťou nášho každodenného prostredia na ulici, v televízii, pri používaní mobilov, tabletov a počítačov. Mnohé z nich nám pomáhajú orientovať sa v priestore, správne využívať systémy, ale snažia sa aj ovplyvniť naše emócie a názory.

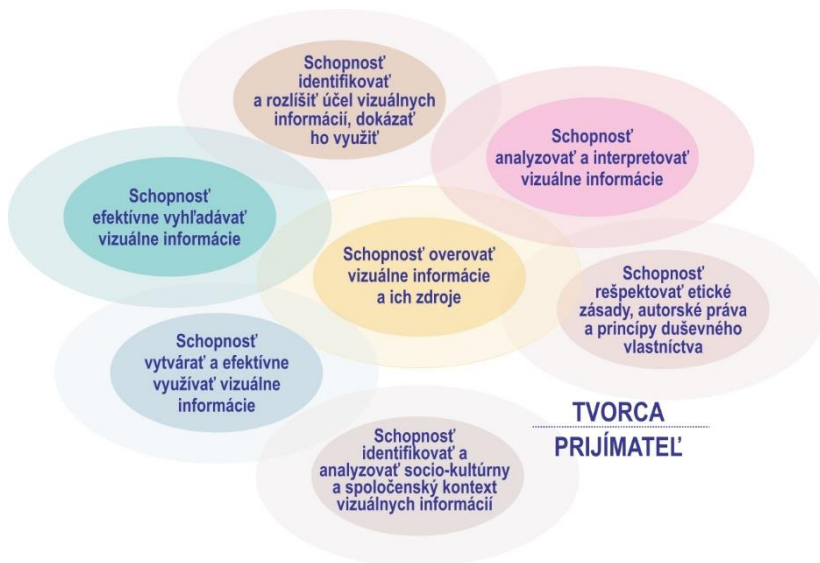
V dnešnej dobe je v podstate každý jednotlivec tvorcom vizuálnych informácií. Vytvárame prezentácie, zdieľame príspevky na sociálnych sieťach, fotografujeme a používame emotikony na vyjadrenie pocitov – vizuálne komunikujeme. Vizuálna komunikácia sa stáva bežnou formou komunikácie a jednou z požadovaných zručností žiakov, ktorou však súčasní žiaci do veľkej miery nedisponujú a často sú len pasívnymi prijímateľmi vizuálnych informácií. Je jasné, že vizuálna gramotnosť presahuje rámec jednotlivých predmetov, a preto je relevantná pre všetky vzdelávacie oblasti a vyučovacie predmety, hoci má prirodzené prepojenie najmä s výtvarnou výchovou. V novom Štátnom vzdelávacom programe je princíp nadpredmetovosti vyjadrený pojmom prierezová gramotnosť, kam patria aj ďalšie v programe definované gramotnosti (sociálna a emocionálna, digitálna, mediálna, občianska, finančná a environmentálna gramotnosť).

## Zložky vizuálnej gramotnosti

Na jednotlivé zložky vizuálnej gramotnosti možno nazerať z perspektívy žiaka ako prijímateľa (recipienta) – toho, kto pozoruje, vníma a prijíma vizuálne informácie (fotografie, obrázky, prezentácie, diela, okolité prostredie, mapy, schémy, grafy a pod.) - a tiež žiaka ako tvorcu týchto informácií (keď sám vytvára vizuálne obsahy – kreslí mapy, fotografuje, tvorí prezentácie, grafy, schémy a pod.). Zložky vizuálnej gramotnosti nie je možné úplne od seba oddeliť a mali by byť vnímané ako navzájom prekrývajúce sa.

## Obrázok 1

*Prekrývajúce sa zložky vizuálnej gramotnosti*



**Zdroj:** autor článku

V ďalšej časti príspevku priblížime jednotlivé zložky vizuálnej gramotnosti a ich praktické využitie na vyučovaní. Spôsobilosti, ktoré sú zahrnuté v týchto zložkách, sú rozvíjané prostredníctvom rôznych výkonových štandardov vo vzdelávacích oblastiach alebo vyučovacích predmetoch. Naším cieľom je poukázať na spôsoby, ako môžeme vizuálnu gramotnosť cielene rozvíjať v rámci vyučovacieho procesu.

## Zložky vizuálnej gramotnosti a ich prienik do vzdelávacích štandardov prvého cyklu

- Prvú zložku vizuálnej gramotnosti **schopnosť identifikovať a rozlíšiť účel vizuálnych informácií, dokázať ho využiť, aby sme mohli pre prvý vzdelávací cyklus adaptovať na veku primeranú schopnosť identifikovať vizuálne informácie.**

Pod touto zložkou si môžeme vo všeobecnosti predstaviť hľadanie odpovedí na otázku: *Na čo slúži vizuálna informácia, ktorú vidím? Aký je jej účel?* Pod pojmom účel vizuálnych informácií pritom rozumieme zámer, s akým boli vizuálne informácie – fotografie, schémy, tabuľky, ilustrácie a pod. - použité, alebo zámer, s akým chceme vizuálne informácie v tvorbe použiť. To sa však vzťahuje na vyššie cykly. **Pre lepšie porozumenie si môže učiteľ so žiakmi vo vyšších cykloch klásť otázky**, napr.: *Pre aké publikum fotografiu tvorím? Je použitá fotografia ilustratívna, alebo dokumentuje prezentovanú tému? Koho má fotografia osloviť? Pre koho prezentáciu tvorím?*

Vizuálne informácie, napr. fotografia, môžu mať v rôznych kontextoch rôzny účel. Môže ísť napr. o fotografiu ilustratívnu alebo dokumentárnu. **Kurčovaniu účelu (zámeru) vizuálnych informácií je potrebné rozvíjať kritické myslenie, ktoré výrazne ovplyvňuje schopnosť ich interpretácie, ako aj tvorivé myslenie pri samotnej tvorbe vizuálnych informácií.**

Na druhej strane, schopnosť rozlíšiť účel vizuálnej informácie je úzko spätá s mediálnou gramotnosťou. Jednoduchým príkladom z bežného života môže byť ilustratívna fotografia, ktorá zobrazuje nejakú tému alebo produkt, ale v skutočnosti nie je dokumentom témy alebo produktu. Táto zložka rozvíja u žiakov schopnosť odhaľovať podvodné správy, nekalé obchodné praktiky či konšpirácie. V prvom cykle však cieľme na *schopnosť žiaka identifikovať a pomenovať vizuálne informácie* (napr. toto je fotografia, ilustrácia, komiks, mapa, graf, schéma



a pod.), čím vytvoríme základ pre rozvíjanie tejto schopnosti vo vyšších cykloch.

Vo vzdelávacích štandardoch jednotlivých vyučovacích predmetov/vzdelávacích oblastí nájdeme viaceré výkonové štandardy, prostredníctvom ktorých je možné túto zložku vizuálnej gramotnosti rozvíjať. V štandardoch slovenského jazyka ide napríklad o tieto výkony: *povedať hlavné znaky pozorovaného objektu a pozorovanej činnosti, alebo orientovať sa v nesúvislom a obrazovo-písanom texte*; v matematike: *používať jednoduché tabuľky a grafy na zber, triedenie, usporiadanie, zaznamenávanie a správnu interpretáciu údajov v reálnom živote a v aplikačných úlohách*; v informatike: *diskutovať o výsledkoch vyhľadávania, diskutovať o rizikách na internete, diskutovať o digitálnych technológiách a o ich využití pri učení sa, doma a na zábavu*. A vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť s touto zložkou vizuálnej gramotnosti súvisí napríklad výkon *čítať obsah jednoduchej mapy s porozumením významu v nej použitých farieb a základných mapových znakov*.

- **Druhú zložku vizuálnej gramotnosti *schopnosť efektívne vyhľadávať vizuálne informácie* by sme mohli pre prvý vzdelávací cyklus adaptovať na schopnosť *vyhľadávať vizuálne informácie v rozmanitých zdrojoch*.**

Vo všeobecnosti je zložka zameraná na využívanie vhodných a veku primeraných zdrojov a mechanizmov na vyhľadávanie vizuálnych informácií už v prvom cykle. Jednotlivé zdroje majú rôznu kvalitu a obsahujú rozmanité vizuálne informácie, ktoré je dôležité interpretovať, hodnotiť a overovať. Je preto dôležité, aby žiaci získavali vedomosti o tom, kde potrebné vizuálne informácie hľadať a zároveň, aby si osvojovali zručnosti pri výbere vhodných vyhľadávacích mechanizmov tak, aby bol proces vyhľadávania efektívny. Vyhľadávanie vizuálnych informácií je prienikom práce s textom a rozvojom čitateľskej gramotnosti. Text, práca so slovom a používaný jazyk sú nevyhnutným

predpokladom pri samotnom vyhľadávaní. Pri využívaní viacerých zdrojov je rovnako dôležité učiť sa výsledky navzájom porovnávať, vyhodnocovať ich kvalitu a overovať autorstvo a ich autenticitu. **Učiteľ so žiakmi vo vyšších cykloch si môže klásť pomocné otázky**, napr.: *Kde nájdem potrebnú ilustráciu? Kde nájdem potrebnú mapu? Ako vyhladáť schému? Cez aké pojmy a témy obrázkov vyhladáť? Aké príklady umelej inteligencie zadám?* V prvom cykle je možné zamerať sa na schopnosť žiaka vyhľadávať vizuálne informácie v rozmanitých zdrojoch, napr. v knižkách, na rôznych základných webových stránkach, vo videách alebo plagátoch.

Vo vzdelávacích štandardoch nájdeme viaceré výkonové štandardy, prostredníctvom ktorých je možné zložku vizuálnej gramotnosti cielene rozvíjať, napr. v informatike je to výkon *použiť nástroje na prezieranie webových stránok, získať informácie z webových stránok, vyhľadať a získať informáciu na zadaných stránkach internetu*; vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť je to výkon *získať a interpretovať informácie z obrazových zdrojov (obrázky, fotografie, ilustrácie, video) a veku primeraných textov umeleckej a vecnej literatúry*.

- **Tretiu zložku vizuálnej gramotnosti *schopnosť analyzovať a interpretovať vizuálne informácie* by sme mohli adaptovať pre prvý vzdelávací cyklus na *schopnosť žiaka opísať vizuálne informácie a tvorivo ich interpretovať*.**

Analyzovanie a metódy interpretovania sú procesy komplexné a zamerané na vysvetľovanie a výklad vizuálnych informácií v tom najširšom slova zmysle. V princípe ide o zámerné pozorovanie a identifikáciu zobrazených/videných objektov, tvarov, farieb, určenie spôsobov zobrazenia, ako aj identifikáciu spôsobov, akými sú vizuálne informácie vytvorené – prostredníctvom akých techník, médií a technológií. Interpretácia vizuálnych informácií je úzko prepojená s textom vo forme opisov, nadpisov, sprievodných textov a pod. Interpretácia sa týka obsahov a významov, ktoré vyplývajú z vizuálnych

prvkov a ďalších kontextov. Žiaci by mali byť vedení k tomu, aby vedeli „čítať medzi riadkami“ – odhaľovať hlbšie významové roviny, ktoré nie sú vo vizuálnych informáciách explicitne vyjadrené. Túto zložku vizuálnej gramotnosti by sme mohli vyvodit' z otázok napr.: *Aké pocity v nás obrázok/fotografia/ilustrácia vyvoláva? Čo cítime pri pohľade na obraz? Čo nám obraz pripomína? Čo na obrázku konkrétne vidíme? Aké farby, štruktúry, línie, tvary, povrchy... vidíme? Akým spôsobom bol obraz vytvorený? Čo znamená tento symbol? Čo znázorňuje tento graf? Čo z daného grafu vyplýva? Čo znázorňuje táto mikroskopická snímka? Čo vidíme na fotografii? Aký zámer má táto reklama?* V prvom cykle môžeme viesť žiakov k schopnosti *opísať vizuálne informácie a tvorivo ich interpretovať*, pričom tvorivá interpretácia zahŕňa najrôznejšie metódy, nielen slovný opis. Tvorivo interpretovať môžeme prostredníctvom rôznych tvorivých činností – kresbou, maľbou, hraním divadla a pod.

Vo vzdelávacích štandardoch nájdeme mnohé výkonové štandardy, ktoré so zložkou priamo súvisia. V cudzom jazyku je to napr. výkonový štandard *porozumieť ilustrovanému príbehu s jednoduchými každodennými slovami a jednoduchým informačným materiálom (napr. pozvánke na narodeninovú oslavu) alebo odhadnúť význam slova zo sprievodného obrázka*; v matematike *používať jednoduché tabuľky a grafy na zber, triedenie, usporiadanie, zaznamenávanie a správnu interpretáciu údajov v reálnom živote a v aplikačných úlohách, alebo identifikovať, opísať a aplikovať jednoduché pravidlá opakujúceho sa vzoru (tvoreného znakmi, symbolmi, obrázkami, číslami, slovami) a jednoduchej číselnej postupnosti a nachádzať ich reprezentácie v rôznych oblastiach života*. Vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, okrem iného, nájdeme aj tieto výkonové štandardy súvisiace s danou zložkou: *získať a interpretovať informácie z obrazových zdrojov (obrázky, fotografie, ilustrácie, video) a veku primeraných textov umeleckej a vecnej literatúry; čítať obsah jednoduchej mapy s porozumením významu v nej použitých farieb a základných mapových znakov; orientovať sa v známom priestore na základe jeho zobrazenia v pláne a na jednoduchej mape alebo*

*porovnať obrazy obce v minulosti a v súčasnosti. V hudobnej výchove orientovať sa v symbolickom aj v notovom zápise alebo vo výtvarnej výchove výkon tvorivo interpretovať diela a opísať podnety z umenia, tradičného ľudového umenia, online prostredia, vizuálnej kultúry a okolitého sveta takisto prispievajú k rozvíjaniu tejto zložky vizuálnej gramotnosti. Výkonové štandardy, prostredníctvom ktorých žiaci nadobúdajú a rozvíjajú opisovanú zložku vizuálnej gramotnosti nájdeme však aj vo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb: *identifikovať základné olympijské symboly, olympijské motto, pojem olympiáda a minimálne troch slovenských športovcov – olympionikov alebo dodržiavať pravidlá cestnej premávky pre chodcov a cyklistov. Rovnako tak k rozvíjaniu vizuálnej gramotnosti dochádza aj prostredníctvom výkonových štandardov náboženskej výchovy rôznych cirkví: *poznávanie, vymenovanie a porovnávanie kresťanských sviatkov, obradov a symbolov vlastného cirkevného spoločenstva alebo vysvetliť význam symbolov, sviatkov a kultúrnych tradícií pre človeka a spoločnosť.***

- **Štvrtou zložkou vizuálnej gramotnosti je *schopnosť identifikovať a analyzovať socio-kultúrny a spoločenský kontext vizuálnych informácií, ktorú by sme mohli adaptovať pre prvý vzdelávací cyklus na schopnosť žiaka identifikovať kontext vizuálnych informácií.***

Táto zložka vizuálnej gramotnosti nadväzuje na predchádzajúce schopnosti, najmä schopnosť analyzovať a interpretovať vizuálne informácie a je pre prvý vzdelávací cyklus veľmi ambiciózna. Vo všeobecnosti sa vzťahuje predovšetkým na kontextovú analýzu vizuálnych informácií. Schopnosť identifikovať a analyzovať socio-kultúrny a spoločenský kontext vizuálnych informácií znamená, že žiak dokáže rozpoznať a pochopiť, ako vizuálne informácie reflektujú a ovplyvňujú spoločenské a kultúrne normy, hodnoty, presvedčenia a správanie ako aj to, že vizuálne informácie sú vytvárané v rôznych kontextoch. K tomu je však možné viesť žiakov najmä v treťom cykle.

Zložku by sme mohli vyvodit' z otázok napr.: *Kto je autorom vizuálnej informácie? Kde vizuálna informácia vznikla? Čo ovplyvnilo vznik fotografie? Zaoberá sa vizuálna informácia nejakým spoločenským problémom? Aké sú historické súvislosti obrazu? Ako sa interpretácia menila v čase? Akú rolu hrajú v kontexte vizuálnej informácie spoločenské kontexty? Na akú sociálnu skupinu sa obrázok sústreďuje? Ako ovplyvnil plagát spoločenskú náladu? Aký účel má symbol v danom spoločenstve?* V prvom vzdelávacom cykle sa môžeme sústrediť na *schopnosť žiaka identifikovať kontext vizuálnych informácií*, v tej najjednoduchšej a veku primeranej podobe. Je nadobúdaná a rozvíjaná prostredníctvom výkonov vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, kde má byť žiak schopný *porovnať obrazy obce v minulosti a v súčasnosti*; alebo vo výtvarnej výchove napr. *výkonom identifikovať kultúrnu rozmanitosť a jej prejavy*. Vo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb nachádzame súvisiaci výkon *dodržiavať pravidlá cestnej premávky pre chodcov a cyklistov* a v náboženskej výchove napr. *vysvetliť význam symbolov, obradov, sviatkov a kultúrnych tradícií pre človeka a spoločnosť*.

- **Piatou zložkou vizuálnej gramotnosti je schopnosť overovať vizuálne informácie a ich zdroje, ktorú by sme mohli adaptovať pre prvý vzdelávací cyklus na schopnosť žiaka identifikovať zdroje vizuálnych informácií.**

Schopnosť overovať vizuálne informácie a ich zdroje je komplexný proces, ktorý zahŕňa rôzne kroky a techniky. Tie sú potrebné na overovanie pravdivosti, presnosti a dôveryhodnosti vizuálnych informácií. Môže v sebe zahŕňať napr. overenie zdroja, z ktorého vizuálna informácia pochádza. Žiak by mal byť schopný identifikovať pôvodný zdroj vizuálnej informácie – videa, fotografie, schémy, ilustrácie, mapy, grafu a pod. Proces v sebe tiež zahŕňa aj zisťovanie, či je zdroj vizuálnej informácie dôveryhodný a renomovaný. Schopnosť overovať vizuálne informácie a ich zdroje si vyžaduje kombináciu kritického myslenia, pozornosti k detailom a technických znalostí, ktoré vo veku primeranej

miere majú nadobúdať žiaci už v základnom vzdelávaní. Zložku vizuálnej gramotnosti môžeme konkretizovať otázkami: *Kto je autorom fotografie? Je fotografia autentická? Kto je autorom grafu? Odkiaľ táto fotografia pochádza? Ide o relevantný zdroj? Je fotografia originálna? Zobrazuje fotografia to, čo má alebo bolo do nej postprodukčne zasiahnuté? Nejde o zavádzajúce vizuálne informácie použité v inom ako pôvodnom kontexte?* V prvom vzdelávacom cykle môžeme cieľiť na schopnosť žiaka *identifikovať zdroje vizuálnych informácií*, a teda sa vo vzdelávacom procese očakáva pátranie po tom, odkiaľ vizuálna informácia pochádza. Pátranie môže byť sprevádzané témami alebo diskusiou o tom, že každá vizuálna informácia má svojho autora, ktorý ju vytvoril. Táto zložka je rozvíjaná predovšetkým v treťom vzdelávacom cykle, v prvom vzdelávacom cykle jej predchádzajú výkony ako napr. v informatike *získať informácie z webových stránok; vyhľadať a získať informáciu na zadaných stránkach internetu alebo diskutovať o výsledkoch vyhľadávania a diskutovať o rizikách na internete.*

- **Šiesta, predposledná zložka vizuálnej gramotnosti je schopnosť vytvárať a efektívne využívať vizuálne informácie, ktorú by sme mohli adaptovať pre prvý vzdelávací cyklus na schopnosť žiaka využívať a tvoriť vizuálne informácie.**

Táto zložka je zameraná na tvorbu žiaka, ktorý nie je vďaka nej len pasívnym konzumentom vizuálnych informácií, ale stáva sa samotným tvorcom. Žiak ako tvorca vizuálnych informácií pritom využíva rôzne postupy, techniky a technológie. Počas základného vzdelávania si osvojuje vizuálny jazyk a učí sa ho využívať na komunikovanie svojho zámeru. Vizuálny jazyk pozostáva z najrôznejších prostriedkov, ktoré si žiak osvojuje interpretáciou vizuálnych informácií zo svojho prostredia, ale aj vlastnou tvorbou projektov a riešením úloh a zadaní.

*Schopnosť vytvárať a efektívne využívať vizuálne informácie znamená vedieť navrhovať, tvoriť a používať rôzne formy vizuálneho obsahu na*

komunikáciu a podporu učenia sa. V kontexte základného vzdelávania táto schopnosť môže zahŕňať napríklad tvorbu vizuálnych informácií ako sú kresby, grafiky, diagramy, mapy, ilustrácie, videá, fotografie a digitálne diela. Dôležitou súčasťou je aj schopnosť prezentovať svoje nápady a projekty pomocou vizuálnych prvkov. Zložku vizuálnej gramotnosti môžeme konkretizovať otázkami: *Akým spôsobom vytvorím túto ilustráciu (rukou, v počítači)? Akým spôsobom alebo v akom programe vytvorím graf, tabuľku, schému? Použijem túto fotografiu v prezentácii? Akými metódami vyhotovím mapu? Akým spôsobom budem prezentovať vizuálne informácie? Ako zhotovím artefakt podľa návodu? Aké kroky má návod? Aké prvky výtvarného jazyka použijem na plagát, pozvánku...?* Prvý vzdelávací cyklus môžeme cieľiť na *schopnosť využívať a tvoriť vizuálne informácie*, ktorú je možné nadobúdať a rozvíjať napríklad v matematike. Tu prostredníctvom výkonov je možné *používať jednoduché tabuľky a grafy na zber, triedenie, usporiadanie, zaznamenávanie a správnu interpretáciu údajov v reálnom živote a v aplikačných úlohách*. Ďalej aj napríklad v informatike prostredníctvom výkonu možno *použiť konkrétne nástroje editora na tvorbu a úpravu obrázkov a textov alebo nájsť, odhaliť a opraviť chyby pri úprave obrázkov a textov*. Vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť *prezentovať výsledky svojej práce krátkym slovným opisom a v podobe nákresu, plagátu alebo modelu*; vo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce *na základe nápadu navrhnuť jednoduchý produkt a taktiež vo výtvarnej výchove napríklad vyjadriť myšlienky a rozvíjať fantáziu prostredníctvom hravého experimentovania, skúmania nástrojov, materiálov, techník, technológií a postupov*. To sú výkony, ktoré v nemalej miere prispievajú k rozvíjaniu vyššie uvedenej zložky vizuálnej gramotnosti.

- **Poslednou, siedmou zložkou vizuálnej gramotnosti, je schopnosť uplatňovať etické zásady a rešpektovať autorské práva a duševné vlastníctvo. Zložka je pre žiakov prvého cyklu neprimeraná ich veku, preto by sme ju mohli**

### **jednoduchým spôsobom adaptovať na schopnosť uznať tvorbu druhých.**

Učiteľ ju môže rozvíjať prostredníctvom využívania napr. skupinových organizačných foriem vyučovania. Schopnosť uplatňovať etické zásady a rešpektovať autorské práva a duševné vlastníctvo je jednou z nevyhnutných spôsobilostí, ktorými by mal žiak na konci tretieho vzdelávacieho cyklu disponovať. Zahŕňa v sebe zodpovednosť za svoje konanie pri práci s dielami iných autorov, ale aj tvorbu a posilňovanie hodnotovo-postojového rámca vo vzťahu k vlastnej práci. Schopnosť uplatňovať etické zásady a rešpektovať autorské práva a duševné vlastníctvo znamená poznať a uplatňovať pravidlá a normy spojené s tvorbou a používaním diel, textov, obrázkov, hudby, softvérov, rôznych iných médií a artefaktov.

Vo vyučovacom procese sa táto schopnosť môže spájať s vedením žiakov k rozlišovaniu medzi správnym (etickým, morálnym, právne akceptovateľným) a nesprávnym konaním pri používaní artefaktov iných autorov. Učiteľ môže už od prvého cyklu oboznamovať žiakov s tým, že tvorcovia majú právo na ochranu svojich diel. Môže ich učiť, ako správne citovať a odkazovať na zdroje pri používaní textov, obrázkov, videí a iných médií. Neskôr už môže žiakom objasňovať, čo je duševné vlastníctvo a prečo je dôležité ho chrániť. Túto spôsobilosť žiak využíva nielen pri používaní a práci s artefaktmi iných autorov, ale aj vo vzťahu k vlastnej práci. Zložku vizuálnej gramotnosti môžeme konkretizovať otázkami: *Kto je autorom tohto obrázku? Za akých okolností môžem text použiť? Môžem využívať tento softvér? Kde si legálny softvér môžem stiahnuť? Uverejnil som autora tejto fotografie? Kto je autorom tejto myšlienky? Môžem ju použiť? Za akých okolností môžem využiť nápad iného autora? Kde sú hranice medzi mojou tvorbou a tvorbou iného autora?* V prvom vzdelávacom cykle môžeme viesť žiakov k tomu, aby vedeli spolupracovať v skupine, rešpektovať prácu druhých, čo nachádzame aj vo výkonoch výtvarnej výchovy. Mali by tiež *reflektovať proces vlastnej tvorby a tvorbu iných a dokázať kooperatívne pracovať v skupine.*



## Záver

Vizuálnu gramotnosť je možné u žiakov rozvíjať rôznymi metódami, ktoré učiteľ využíva, ako aj prostredníctvom výkonov dosahovaných v rôznych vzdelávacích oblastiach či vyučovacích predmetoch a ich obsahov. Nevyhnutný je však zámerný a systematický prístup. Tento príspevok priblížil zložky vizuálnej gramotnosti, ktoré môžu byť v pedagogickej práci využívané ako nástroje na jej cielený rozvoj. Okrem toho sme predstavili vybrané výkonové štandardy, ktoré podporujú nadobúdanie a rozvoj týchto zložiek. V dnešnej dobe, keď sú žiaci neustále vystavovaní veľkému množstvu vizuálnych podnetov z okolitého prostredia, rôznych médií a zdrojov, je mimoriadne dôležité zamerať sa na vizuálnu gramotnosť a vedome integrovať rozvoj vizuálnej gramotnosti do výučby rôznych vyučovacích predmetov. Vizuálne gramotní žiaci budú lepšie pripravení stať sa kritickými a informovanými konzumentmi ako aj tvorcami vizuálnych informácií. Veríme, že predstavené zložky vizuálnej gramotnosti a s nimi súvisiace výkonové štandardy budú inšpiráciou a praktickou pomôckou pre učiteľov, ktorí sa snažia podporovať komplexný rozvoj svojich žiakov.

## Zoznam použitej literatúry

ACRL Image Resources Interest Group. (2022). *Companion document to the ACRL framework for information literacy for higher education: The framework for visual literacy in higher education*. Association of College & Research Libraries. [https://www.ala.org/sites/default/files/acrl/content/issues/infolit/Framework\\_ILHE.pdf](https://www.ala.org/sites/default/files/acrl/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf)

MŠVVaŠ SR. (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. MŠVVaŠ SR.

Potter, M. C., Wyble, B., Haggmann, C. E., & McCourt, E. S. (2013). Detecting meaning in RSVP at 13 ms per picture. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 76(2), 270–279. <https://doi.org/10.3758/s13414-013-0605-z>

Schönau, D., Kárpáti, A., Kirchner, C., & Letsiou, M. (2020). A new structural model of visual competencies in visual literacy: The revised common European framework of reference for visual competency. *The Literacy, Pre-Literacy*, 4(3), 57–71. [http://envil.eu/wp-content/uploads/2021/06/04\\_Schonau\\_Karpati\\_Kirchner\\_Letsiou.pdf](http://envil.eu/wp-content/uploads/2021/06/04_Schonau_Karpati_Kirchner_Letsiou.pdf)

## Autor

**Mgr. Timotej Blažek, PhD.**

*Výskumný a vývojový zamestnanec pre vzdelávaciu oblasť  
Umenie a kultúra so zameraním na výtvarnú výchovu  
Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Pluhová 8, 831 03 Bratislava  
e-mail: timotej.blazek@nivam.sk*

## TVORBA ÚLOH A ICH MONITOROVANIE V KRITERIÁLNO M TESTOVANÍ

*Marta Balgová, Valéria Švecová*

### Úvod

Prostredníctvom tvorivého myslenia získava žiak nové postoje a pohľad na svet z viacerých strán (Kamp, 2016). Tvorivosť v matematike možno definovať ako proces založený na citlivosti na problémy, nedostatky, medzery v poznatkoch a citlivosti na identifikáciu chýbajúcich prvkov, odhaľovanie ťažkostí pri hľadaní riešení, vytváranie odhadov, formulovanie hypotéz a ich overovanie a následné formulovanie záverov (Mann, 2006). Koncept kritického myslenia úzko súvisí s tvorivosťou. Jeho podstata nielen v matematike spočíva v spôsobe formulovania a kladenia otázok. Širšie zadané úlohy alebo komplexné problémy vedú žiakov k novým údajom a poznatkom, čo prirodzene vytvára schopnosť kriticky myslieť.

Tvorba úloh je tvorivý a náročný proces, najmä ak je potrebné vytvoriť úlohy podľa presne stanovených kritérií, aby sme overili úroveň vedomostí v presne špecifikovanej oblasti. V praxi sa stretávame s tým, že učitelia majú s touto činnosťou problém. Preto považujeme za potrebné klásť dôraz na tvorbu úloh už v príprave učiteľov matematiky na všetkých stupňoch vzdelávania a tiež vo vzdelávaní učiteľov z praxe.

### Analýza súčasného stavu

Tvorba a riešenie problémov je jednou z dôležitých tém matematického vzdelávania. Zahŕňa celú skupinu nových problémov, ktoré sa týkajú vytvárania problému alebo pretvárania už sformulovaného problému.

Môže sa používať aj ako diagnostický alebo hodnotiaci nástroj, ktorý pomáha učiteľom odhaliť nedostatky a prekážky vo vedomostiach žiakov. Obe metódy majú potenciál zlepšiť vzdelávací proces nielen na primárnom stupni vzdelávania tým, že posilňujú schopnosti žiakov riešiť problémy, tvorivosť a samostatné myslenie. Ich efektívne využívanie závisí od prípravy učiteľa a vhodného začlenenia do učebných osnov. Podľa Tichej a Hošpesovej (2013) na základe nastolených problémov je možné skúmať úroveň porozumenia aj náročnosť konkrétneho matematického pojmu. Ak úlohy posudzujeme z hľadiska ich náročnosti na kognitívne procesy, ktoré je potrebné pri ich riešení vykonať, nie sú všetky rovnaké. Správne zadávanie úloh je veľmi dôležité pre efektívne vyučovanie matematiky. Učitelia môžu pomocou problémových úloh zistiť, ako ich žiaci chápu a uplatňujú matematiku v reálnom živote. Mnohí odborníci z praxe, ako aj ministerstvá školstva viacerých krajín sa snažia v rámci kurikulárnych zmien zaradiť do vyučovania problémové úlohy s cieľom zvýšiť úroveň matematickej gramotnosti (napr. Brown & Walter, 1983; Ministerstvo školstva SR, 2023).

Na Slovensku v súčasnosti prebieha kurikulárna reforma. Zámerom je, aby vyučovanie namiesto predkladania faktických poznatkov vytváralo situácie, v ktorých žiaci môžu informácie interpretovať v konfrontácii s reálnou skúsenosťou (Ministerstvo školstva SR, 2023).

## Úlohy z matematickej gramotnosti v kriteriálnom testovaní

Súčasťou kurikulárnej reformy je aj inovácia hodnotenia výsledkov vzdelávania prostredníctvom nových testovacích metód. Cieľom inovácie hodnotenia je vytvorenie nástroja na kriteriálne testovanie v oblasti matematickej gramotnosti. Ako uvádza Ficová, Pichaničová (2023) kriteriálne testy sa vytvárajú s cieľom reflektovať absolútny výkon žiaka. Úlohou takýchto testov je overiť úroveň vedomostí a schopností žiaka

v presne vymedzenej obsahovej oblasti. Výkon testovaného žiaka sa však neporovnáva s výkonom ostatných žiakov. Cieľom je rozhodnúť, na akej úrovni žiak ovláda (vymedzený) obsah vzdelávania a kompetencie – od najnižšej úrovne po najvyššiu. Takto pripravené testovacie nástroje overujú, do akej miery žiak zvládol určenú tematickú oblasť, aký je minimálny, stredný alebo optimálny štandard v danom obsahu; do akej miery žiak vie, čo má vedieť; na ktoré konkrétne časti obsahu učiva sa treba počas vyučovania zamerať. Pri zostavovaní testovacích nástrojov, ktoré sú zamerané na absolútny výkon žiaka, je potrebné určiť učivo, ktoré môže žiak zvládnuť. Toto učivo sa následne transformuje do testových úloh. Na overenie zvládnutia určitého učiva je potrebné, aby každý testovaný jav bol pokrytý väčším počtom testových úloh. Tie je potom potrebné pilotne (skúšobne) overiť a vyhodnotiť. Na základe vyhodnotenia sa potom môže úloha zaradiť do finálneho testovacieho nástroja.

Úlohy pre kritériálne testy sa zaraďujú do teoretického rámca testovania, ktorého popis bližšie uvádza Ficová, Pichaničová (2023). Teoretický rámec testovania sa vytvára z dôvodu potreby identifikovať každú úlohu, ktorá je zaradená do databázy úloh. Táto databáza sa potom používa na zostavenie jednotlivých kritériálnych testov. Zjednodušená verzia teoretického rámca testovania je uvedená v tabuľke 1.

**Tabuľka 1**
***Zjednodušený teoretický rámec testovania pre matematickú gramotnosť***

<b>Rozsah požiadaviek</b>	R1	kladné porozumenie matematickým pojmom	
	R2	schopnosť určiť, ktorý pojem, metódu, algoritmus má žiak pri riešení úlohy použiť	
	R3	schopnosť prepojenia viacerých oblastí matematiky, medzipredmetové vzťahy	
	R4	potreba posúdenia, hodnotenie pravdivosti, riešenie problémových situácií	
<b>Matematické kompetencie</b>	<b>Komunikácia</b>	K1	pamätať si a porozumieť jednoduchým matematickým obsahom, nie je nutné použitie matematickej terminológie
		K2	porozumieť a aplikovať zložitejšie matematické obsahy, pričom je nutná matematická terminológia
		K3	správne analyzovať a hodnotiť zložitý matematický obsah s akcentom na využívanie vzájomných vzťahov, pričom je nutná matematická terminológia
	<b>Argumentácia</b>	A1	posúdiť správnosť výpočtových procedúr a algoritmov
		A2	posúdiť správnosť postupov riešenia úloh
		A3	objektívne posúdiť možné riešenia problému na základe argumentov
	<b>Symbolický jazyk reprezentácia</b>	S1	pracovať so základnými vzorcami v podobe ako sú dané
		S2	zvoliť si a použiť správnu reprezentáciu matematických objektov
		S3	porozumieť, tvorivo kombinovať a vytvárať neštandardné reprezentácie
	<b>Modelovanie matematizácia</b>	M1	rozpoznať a využívať známy matematický model
		M2	rozpoznať a využívať menej známy matematický model
		M3	vytvoriť a overiť vhodný matematický model

Teoretický rámec testovania je v úzkom prepojení na vzdelávacie štandardy deklarované v Štátnom vzdelávacom programe pre jednotlivé cykly vzdelávania. Tabuľka 2 prezentuje obsahové štandardy pre 2. cyklus.

**Tabuľka 2**

*Obsahové štandardy pre komponenty 2. cyklu základnej školy*

Komponent		Obsahový štandard	
I.	Čísla a operácie s číslami	1.	Rozširovanie oboru prirodzených čísel
		2.	Základy práce so zlomkami
		3.	Základy práce s desatinnými číslami
		4.	Číselné výrazy a jednoduché rovnice a nerovnice v riešení úloh
II.	Závislosti, vzťahy a práca s údajmi	1.	Práca so vzormi a postupnosťami
		2.	Rozšírené nástroje na prácu so závislosťami a vzťahmi
		3.	Rozšírené kombinatorické postupy a nástroje
		4.	Riešenie jednoduchých pravdepodobnostných situácií
		5.	Rozšírené nástroje na prácu s údajmi
III.	Geometria	1.	Jednoduché rovinné geometrické útvary, vlastnosti a vzťahy
		2.	Jednoduché priestorové geometrické útvary, vlastnosti a vzťahy
		3.	Práca s uhlom a operácie s uhlami
		4.	Rozšírené postupy merania a určovania miery
		5.	Skúmanie vlastností súmerností a základy posunutia

## Proces tvorby úloh a overovanie testovacích nástrojov

Koncept tvorby kritériálnych testov sa realizuje v rámci projektu Vyvíjanie kritériálnych testov pre primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie na Slovensku na Oddelení hodnotenia a monitorovania vzdelávania Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (Ficová & Pichaničová, 2023).

V roku 2020 pre overenie metodiky konceptu tvorby kritériálnych testov boli vytvorené testy z matematiky na skúšobné overovanie testovacích nástrojov s využitím novej metodiky testovania. V roku 2023 boli vytvorené a pilotne overené testovacie nástroje pre matematickú gramotnosť žiakov na konci 1. a 2. cyklu základnej školy.

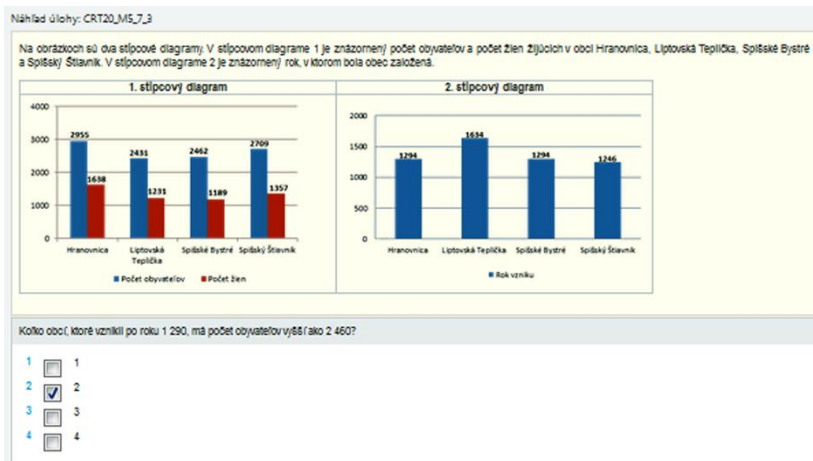
Úlohy z kritériálnych testov sa môžu v rozmedzí viacerých školských rokov opakovane používať a preto testovacie nástroje, ktoré ich obsahujú, nebudú zverejňované. Po hlavnom testovaní niektoré vybrané úlohy budú uvoľnené a zverejnené aj s výsledkami z meraní. Rovnaký princíp sa používa aj v medzinárodných meraniach PISA alebo TIMSS.

Každá vytvorená úloha, ktorá je zaradená do databázy úloh, obsahuje jej presné vyšpecifikovanie z pohľadu rôznych premenných, ktoré boli opísané vyššie ako súčasť teoretického rámca testovania. Každá úloha má svoje charakteristiky, zaradenie do teoretického rámca testovania a vzdelávacích štandardov, ako aj opis samotnej úlohy. Uvádzame charakteristiky dvoch nami vytvorených úloh, ktoré boli zaradené do pilotného testovania určeného pre žiakov 5. ročníka základnej školy (na konci 2. cyklu) a následne boli štatisticky vyhodnotené. Prvá úloha bola súčasťou online testu a druhá súčasťou papierového testu.



## 1. ÚLOHA

**Obrázok 1**  
Náhľad úlohy č. 1



### Tabuľka 3

*Charakteristika úlohy č. 1 v súlade s teoretickým rámcom testovania a vzdelávacími štandardmi*

Charakteristika úlohy	
<b>Obsahová štruktúra úlohy:</b>	<b>Matematická gramotnosť</b>
Zaradenie úlohy podľa vzdelávacích štandardov	II. Závislosti, vzťahy a práca s údajmi 5. Rozšírené nástroje na prácu s údajmi (podľa tabuľky 2)
Úroveň	II. cyklus
Typ úlohy:	Úloha s výberom odpovede
Bloomova taxonómia:	Konceptuálne poznatky/analyzovať
Zaradenie podľa teoretického rámca	R3, K3, A2, S1,M2 (podľa tabuľky 1)
<b>Opis úlohy:</b>	
Úloha je zameraná na prácu s dvoma stĺpcovými grafmi, medzi ktorými je	

nutné nájsť vzájomnú závislosť. Od žiaka sa očakáva identifikovať údaje z nesúvislého textu, ktoré vyhovujú dvom podmienkam súčasne. V úlohe nie pomenovaný matematický aparát, ktorý má žiak použiť. Pracuje v číselnom obore do 10 000 s viacerými údajmi k dvom tematickým oblastiam matematiky, ktoré je nutné správne identifikovať a grafy správne analyzovať. Správny výsledok je potrebné vybrať z ponúknutých možností.

#### **Výsledky merania:**

Úlohu riešilo 709 piatakov na konci 5. ročníka základnej školy v elektronickej podobe. Úloha bola vyššej kognitívnej úrovne a pre žiakov na základe štatistického spracovania bola identifikovaná ako ľahká. Správnu odpoveď uviedlo 64,9 % testovaných žiakov. Rozlišovacia schopnosť bola stredná. Najčastejšia nesprávna odpoveď bola 3, čo je odpoveď len na prvú časť otázky, čo deklaruje neporozumenie kontextu komplexnej úlohy.

## **2. ÚLOHA**

### **Obrázok 2**

#### **Náhľad úlohy č. 2**

9. Najväčšie mesto sveta Tokio má aj s predmestiami okolo 37 miliónov obyvateľov. Mesto Michalovce na východe Slovenska má okolo 37 tisíc obyvateľov. Koľkokrát viac obyvateľov má Tokio ako Michalovce?

Tokio má \_\_\_\_\_-krát viac obyvateľov ako Michalovce.

#### Tabuľka 4

*Charakteristika úlohy č. 2 v súlade s teoretickým rámcom testovania a vzdelávacími štandardmi*

Charakteristika úlohy	
Obsahová štruktúra úlohy:	Matematická gramotnosť
Zaradenie úlohy podľa vzdelávacích štandardov	I. Čísla a operácie s číslami 4. Číselné výrazy a jednoduché rovnice a nerovnice v riešení úloh (podľa tabuľky 2)
Úroveň	II. cyklus
Typ úlohy:	Úloha s doplnením číselnej odpovede
Bloomova taxonómia:	Procedurálne poznatky/aplikovať
Zaradenie podľa teoretického rámca	R2, K2, A2, S1, M1 (podľa tabuľky 1)
Opis úlohy:	
<p>Úloha je zameraná na delenie prirodzených čísel, ktoré sú násobkami čísla 1 000. Od žiaka sa očakáva zapísať čísla vyskytujúce sa v súvislom texte úlohy a vydeliť ich. Žiak pracuje s číslami, ktoré sú čiastočne zapísané slovom a sú z číselného oboru nad 10 000.</p>	
Výsledky merania:	
<p>Úlohu riešilo 363 žiakov na začiatku 6. ročníka v papierovej podobe. Správny výsledok uviedlo 16,8 % testovaných žiakov. Na základe štatistickej analýzy bola úloha zaradená medzi veľmi obtiažné úlohy. Rozlišovacia schopnosť bola stredná, odlíšila len najlepšiu výkonnostnú skupinu žiakov od ostatných žiakov. Úlohu neriešilo 16 % testovaných žiakov. Tento výsledok merania môže znamenať, že testovaní žiaci majú určité problémy so zápisom veľkých čísel a delením veľkých čísel, bez uvedomenia si, že čísla sú násobkom čísla 1 000. S takýmto typom úloh sa v praxi pravdepodobne stretávajú menej, pričom matematický aparát na jej riešenie by im mal byť známy.</p>	

Na uvedených dvoch úlohách sme poukázali na vzťah medzi zaradením úlohy do teoretického rámca testovania s ohľadom na vzdelávací štandard a štatistickými výsledkami merania. Považujeme za dôležité, aby sa vo všetkých typoch meraní vyskytovali úlohy nižšej a vyššej kognitívnej úrovne a tiež rôznej náročnosti na aplikáciu vedomostí.

## Záver

V monitoringu matematickej gramotnosti PISA dosahujú slovenskí žiaci dlhodobé výsledky pod priemerom OECD (PISA, 2018). Slovensko, ako aj niektoré ďalšie krajiny, reagovali na neuspokojivé výsledky PISA zavedením celoštátneho testovania. V Slovenskej republike bolo doteraz zavedené celoštátne meranie vzdelávacích výsledkov žiakov v matematike s cieľom maximálnej objektivity a diferencovaného hodnotenia výkonov žiakov – normatívne testy. Ide o porovnávacie testy, ktorých cieľom je vytvoriť poradie testovaných žiakov podľa úspešnosti v danom teste. Súčasťou prebiehajúcej reformy školstva na Slovensku je aj inovácia hodnotenia vzdelávacích výsledkov, a to predovšetkým pomocou zavedenia kritériálnych testov do edukačnej reality. Tento štandardizovaný testovací nástroj má poskytnúť školám, žiakom a rodičom spätnú väzbu, ktorej potenciál má byť využitý na včasnú intervenciu pri identifikovaní nezvládnutého obsahu resp. posilnenie tých matematických obsahov, ktoré boli v testovaní identifikované ako problematické. Ide o štandardizovaný nástroj, ktorý má byť využívaný za účelom včasnej intervencie. Ich cieľom nie je porovnávať žiaka s inými žiakmi rovnakého veku.

Podľa Kantorova (2000) nie je vhodné používať len jeden spôsob hodnotenia výkonu žiaka (a tým aj učiteľa, triedy, školy) v celoštátnom meradle. Riaditelia škôl, učitelia, rodičia a žiaci by sa mali aktívne zaujímať o typy testov používaných na hodnotenie výsledkov v matematike, procese ich tvorby a vyhodnocovania.

Čím viac učitelia rozumejú významu, cieľom ale aj procesom súvisiacim s národnými testovaniami, ktoré žiaci absolvujú, tým lepšie môžu interpretovať význam a užitočnosť ich výsledkov.

Kriteriálne testovanie je na Slovensku stále v začiatkoch. Celoštátne testovanie v troch cykloch (po 3., 5. a 8. ročníku základnej školy) je plánované od roku 2026, pričom v prvom roku bude pozornosť zameraná len na I. cyklus. Dovtedy bude prebiehať na základných školách pilotné overovanie testovacích nástrojov pre potreby kritériálneho testovania. Tie poskytnú tvorcom testovacích nástrojov spätnú väzbu k úlohám, ako aj k testu ako celku.

Vytvorená metodika kritériálnych testov predstavuje pomyselnú „štartovaciu čiaru“, ktorá umožní postupnou automatizáciou jednotlivých procesov v čase implementovať tento nástroj do prostredia edukačnej reality v rámci plánovaných inovácií v oblasti hodnotenia a monitorovania výsledkov vzdelávania v nadväznosti na kurikulárnu reformu implementovanú z Plánu obnovy a odolnosti. Zavedenie kritériálneho testovania na školách poskytne ďalší rozmer pohľadu na výkon žiaka, ktorý má slúžiť predovšetkým na individuálne hodnotenie výkonu žiaka v rámci testovaného obsahu a možnosť jednoznačne identifikovať jeho silné a slabé stránky. Kritériálne testy obsahujú najmä matematické úlohy vychádzajúce z reálneho života, a preto je potrebné venovať pozornosť procesu ich tvorby.

Tvorba matematických úloh by mala byť súčasťou procesu vyučovania. Pre niektorých študentov a učiteľov je ťažké nájsť niekoľko správnych riešení úlohy. Hľadanie rôznych riešení otvorených matematických problémov pomáha rozvíjať kreativitu a kritické myslenie nielen medzi žiakmi, ale aj učiteľmi.

## Zoznam použitej literatúry

Ficová, L., & Pichaničová I. (2023). Kriteriaálne testovanie ako nástroj na mapovanie absolútneho výkonu žiaka. *Pedagogické rozhľady*, 32(3), 20–27. <http://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr-3-2022.pdf>

Kamp, A. (2016). *Engineering Education in the Rapidly Changing World: Rethinking the Vision for Higher Engineering Education*. TU DEFT.

Mann, L., E. (2006). Creativity: The Essence of Mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750778.pdf>

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (2023) *Komponent 7: vzdelávanie pre 21. storočie*. <https://www.minedu.sk/komponent-7-vzdelavanie-pre-21-storocie/>

PISA 2018 Technical Report chapter 15 <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/pisaforddevelopment2018technicalreport/PISA-D%20TR%20Chapter%2015%20-%20Proficiency%20Scale%20Construction%20-%20final.pdf>

Tichá, M. & Hošpesová, A. (2013). Developing teachers' subject didactic competence through problem posing. *Educ Stud Math* 83, 133–143. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9455-1>

Webster, Jerry. (2021). "Criterion-Referenced Tests: Measuring Specific Academic Skills." *ThoughtCo*, Jul. 31, [thoughtco.com/criterion-referenced-tests-measuring-academic-skills-3110860](https://www.thoughtco.com/criterion-referenced-tests-measuring-academic-skills-3110860).

**PodĀkovanie**

Príspevok je podporený z projektu KEGA 014UKF - 4/2023 *Inovácia vzdelávania v príprave učiteľov matematiky v oblasti tvorby úloh s dôrazom na kritériálne testovanie.*

**Autorky****RNDr. Marta Balgová**

*Oddelenie testovania na základných školách  
Odbor hodnotenia a monitorovania vzdelávania  
Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Žehrianska 9, 851 07 Bratislava  
e-mail: [marta.balgová@nivam.sk](mailto:marta.balgová@nivam.sk)*

**doc. PhDr. PaedDr. Valéria Švecová, PhD.**

*Katedra matematiky, FFVaI UKF v Nitre  
Tr. A. Hlinku 1, 949 01 Nitra  
e-mail: [vsvecova@ukf.sk](mailto:vsvecova@ukf.sk)*

# NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE A ROZVOJ ZRUČNOSTÍ PRE 21. STOROČIE

*Izabela Lara Tiripová*

## Úvod

V dobe rýchlych technologických zmien, globalizácie a neustále sa meniaceho trhu práce je rozvoj širokej škály zručností nevyhnutný pre mladých ľudí. Zatiaľ čo tradičné formálne vzdelávanie poskytuje základ pre akademické vedomosti, často nezahŕňa všetky praktické a sociálne zručnosti potrebné na úspech v 21. storočí. Na druhej strane, neformálne vzdelávanie ponúka dynamický a flexibilný prístup, ktorý sa zameriava na rozvoj kľúčových kompetencií, ako sú digitálna gramotnosť, kritické myslenie, kreativita a emocionálna inteligencia (Novotná, 2021).

Tento článok sa zaoberá pojmom neformálneho vzdelávania, jeho rôznymi definíciami a charakteristikami. Ďalej sa zameriava na jeho prínos k rozvoju kompetencií v práci s mládežou, význam validácie a uznania získaných zručností, ako aj potenciálnu integráciu do formálneho vzdelávacieho systému. Čitateľ tak získa komplexný prehľad o úlohe a dôležitosti neformálneho vzdelávania v súčasnej spoločnosti a perspektívach jeho ďalšieho rozvoja.

## Koncept a definícia neformálneho vzdelávania

Pojem neformálneho vzdelávania sa v literatúre interpretuje rôzne v závislosti od kontextu jeho použitia. Všeobecne však zahŕňa všetky vzdelávacie aktivity, ktoré prebiehajú mimo formálne štruktúrovaného školského systému. Podľa Novotnej (2021) ide o učenie sa prostredníctvom komunitných projektov, dobrovoľníckych programov,



diskusných klubov, workshopov a online kurzov. Šlabikár neformálneho vzdelávania (2020) uvádza, že táto forma vzdelávania je založená na dobrovoľnej účasti a interakcii účastníkov, čím vytvára prispôsobivé prostredie na získavanie vedomostí a zručností.

## **Neformálne, formálne a informálne učenie – porovnanie**

Na lepšie pochopenie konceptu neformálneho vzdelávania je užitočné ho porovnať s formálnym a informálnym učením. Formálne vzdelávanie prebieha v štruktúrovanom prostredí, napríklad v školách alebo na univerzitách, s jasne definovaným učebným plánom a hodnotiacimi metódami. Jeho cieľom je poskytnúť certifikáciu a oficiálne uznávané kvalifikácie. Neformálne vzdelávanie, na druhej strane, nie je vopred štruktúrované, prebieha na dobrovoľnej báze a často sa uskutočňuje v komunitných alebo pracovných prostrediach. Informálne učenie je ešte menej štruktúrované a zahŕňa každodenné učenie sa prostredníctvom skúseností, samovzdelávania alebo komunikácie s ostatnými.

Európske usmernenia a strategické dokumenty opisujú neformálne vzdelávanie ako doplnok k formálnemu vzdelávaniu, ktorý podporuje rozvoj mäkkých zručností, kritického myslenia, kreativity a osobnostného rozvoja (Cedefop, 2023). Fudaly a Lenčo (2008) zdôrazňujú, že neformálne vzdelávanie sa môže realizovať v rôznych kontextoch, vrátane komunitných a dobrovoľníckych aktivít, umeleckých projektov, športových podujatí či podnikateľských inkubátorov. Jeho prístupnosť je jednou z jeho najväčších výhod, pretože poskytuje príležitosti na vzdelávanie tým, ktorí nemajú prístup k tradičnému formálnemu vzdelávaniu.

## Charakteristiky neformálneho vzdelávania

Neformálne vzdelávanie sa vyznačuje niekoľkými charakteristikami, ktoré ho odlišujú od formálneho vzdelávania. Jeho hlavnou črtou je flexibilita a orientácia na praktické aplikácie získaných vedomostí. Šlabikár neformálneho vzdelávania (2020) uvádza, že tento typ vzdelávania je založený na aktívnom učení prostredníctvom skúseností a praxe, pričom podporuje kritické myslenie, reflexiu a kreatívne riešenie problémov.

Podľa Fudalyho a Lenča (2008) prebieha neformálne vzdelávanie v prostredí, ktoré nie je obmedzené inštitucionálnymi pravidlami a štandardizovanými hodnotiacimi mechanizmami. Účastníci sa zapájajú do procesu učenia dobrovoľne, čo zvyšuje ich motiváciu a schopnosť aplikovať získané zručnosti v reálnom živote. Tento typ vzdelávania navyše umožňuje experimentovanie a prispôsobovanie vzdelávacích metód potrebám a záujmom jednotlivcov, čím vytvára príležitosti pre rozvoj špecifických kompetencií.

## Kľúčové kompetencie pre 21. storočie a ich rozvoj prostredníctvom neformálneho vzdelávania

Európska komisia (2019) identifikovala niekoľko kľúčových kompetencií, ktoré sú nevyhnutné pre úspech v 21. storočí. Tieto zahŕňajú digitálnu gramotnosť, komunikačné zručnosti, tímovú prácu, kritické myslenie, riešenie problémov, kreativitu a celoživotné učenie. V kontexte práce s mládežou sa neformálne vzdelávanie zameriava práve na rozvoj týchto kompetencií – vedomostí, zručností a postojov – čo odrážajú aj európske legislatívne dokumenty.

### ***Digitálna gramotnosť***

Digitálna gramotnosť je jednou z najdôležitejších kompetencií v modernej spoločnosti. Neformálne vzdelávanie často využíva digitálne platformy a online nástroje, ktoré umožňujú účastníkom učiť sa vlastným tempom a rozvíjať digitálne zručnosti, ako sú tvorba digitálneho obsahu, kritické hodnotenie online informácií a bezpečné správanie na internete (Európska komisia, 2021). Šlabikár neformálneho vzdelávania (2020) zdôrazňuje, že integrácia digitálnych technológií do vzdelávacieho procesu podporuje nielen digitálnu gramotnosť, ale aj schopnosť adaptovať sa na nové technologické trendy.

### ***Kreativita a inovatívne myslenie***

Neformálne vzdelávanie vytvára priestor pre experimentovanie a skúmanie nových prístupov. Fudaly a Lenčo (2008) uvádzajú, že aktivity ako umelecké workshopy, komunitné projekty a podnikateľské inkubátory poskytujú prostredie pre tvorivé riešenie problémov a rozvoj inovatívnych nápadov. Tieto aktivity podporujú schopnosť prispôbovať sa meniacim sa výzvam v pracovnom i osobnom živote.

### ***Kritické myslenie a riešenie problémov***

Aktívna účasť na diskusiách, projektoch a praktických úlohách v neformálnom vzdelávaní rozvíja kritické myslenie a schopnosť riešiť problémy. Šlabikár neformálneho vzdelávania (2020) zdôrazňuje, že tento proces učenia sa prostredníctvom praxe podporuje schopnosť analyzovať komplexné situácie a hľadať efektívne riešenia. Európske usmernenia (Cedefop, 2023) navyše podporujú uznávanie týchto zručností, čím zabezpečujú ich lepšie využitie v rámci pracovného trhu.

### ***Emočná inteligencia a sociálne zručnosti***

Prostredníctvom tímových projektov, dobrovoľníckych aktivít a diskusných skupín sa v neformálnom vzdelávaní rozvíja emocionálna inteligencia a sociálne zručnosti. Podľa Šlabikára neformálneho vzdelávania (2020) sa účastníci učia rozpoznávať a regulovať svoje emócie, rozvíjať empatiu a efektívne komunikovať v rôznych situáciách. Tieto zručnosti sú nevyhnutné pre budovanie silných medziľudských vzťahov a úspešnú spoluprácu.

### **Výzvy a obmedzenia neformálneho vzdelávania**

Jedným z hlavných problémov neformálneho vzdelávania je uznanie a validácia kompetencií získaných mimo formálneho vzdelávacieho systému. Neformálnemu vzdelávaniu často chýba štruktúra a certifikácia, ktoré sú typické pre formálne vzdelávanie. To môže sťažiť jeho uznanie zo strany zamestnávateľov a vzdelávacích inštitúcií. Okrem toho existujú rozdiely v kvalite a prístupnosti neformálnych vzdelávacích programov, ktoré môžu ovplyvniť ich účinnosť. Stratégia Slovenskej republiky pre mládež 2021-2028 zdôrazňuje potrebu vytvoriť rámce pre uznávanie zručností nadobudnutých v rámci neformálneho vzdelávania, aby ich bolo možné efektívne využívať na pracovnom trhu.

### ***Validácia a uznanie neformálneho vzdelávania***

Európske usmernenia pre validáciu neformálneho vzdelávania a informálneho učenia (Cedefop, 2023) poskytujú rámec pre validáciu týchto zručností, umožňujúci jednotlivcom lepšie využitie nadobudnutých kompetencií na trhu práce. Správa Eurydice (2024) analyzuje spôsoby, ktorými systémy vyššieho vzdelávania v Európe uznávajú výsledky neformálneho učenia, čím prispieva k širšiemu uznaniu týchto kompetencií. Príkladom nástroja na validáciu je Youthpass, ktorý bol vyvinutý v rámci programu Erasmus+ a pomáha mladým ľuďom

identifikovať a dokumentovať svoje zručnosti získané prostredníctvom neformálneho učenia (Rada Európy & Európska komisia, 2021). V rámci Stratégie Slovenskej republiky pre mládež 2021-2028 sa kladie dôraz na podporu uznávania výsledkov neformálneho a informálneho učenia, čo umožní lepšie využitie týchto zručností v osobnom i profesionálnom živote. ***Integrácia neformálneho vzdelávania do formálneho vzdelávacieho systému***

Integrácia neformálneho vzdelávania do formálneho systému môže významne prispieť k rozvoju kompetencií a obohatiť vzdelávací proces. Podľa publikácie Cesty k validácii a uznávaniu vzdelávania v oblasti mládeže (2021) je dôležité vytvoriť efektívne nástroje na validáciu a uznanie neformálneho vzdelávania na všetkých úrovniach. V kontexte pripravovanej kurikulárnej reformy základného vzdelávania je kľúčové zvážiť rôzne možnosti prepájania formálneho a neformálneho vzdelávania v praxi. Medzi odporúčané kroky patrí posilnenie spolupráce medzi školami a komunitnými organizáciami, tvorba metodických materiálov a zvyšovanie povedomia o výhodách neformálneho vzdelávania.

## **Záver a odporúčania pre budúcnosť**

Neformálne vzdelávanie hrá zásadnú úlohu v rozvoji kompetencií potrebných pre 21. storočie. Jeho flexibilita a praktická orientácia umožňujú účastníkom získavať vedomosti a zručnosti, ktoré sú nevyhnutné pre úspech v modernej spoločnosti (Novotná, 2021; Fudaly & Lenčo, 2008). Na zlepšenie uznania neformálneho vzdelávania je potrebné vyvinúť efektívne validačné mechanizmy a začleniť ho do formálnych vzdelávacích systémov. Stratégia Slovenskej republiky pre mládež 2021-2028 odporúča vytvoriť rámce na posilnenie prepojenia medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním, a tým zlepšiť prístup mladých ľudí k rozvoju komplexných zručností pre budúcnosť.

## ***Odporúčania pre prax***

Na základe významu neformálneho vzdelávania pre rozvoj kľúčových zručností potrebných v 21. storočí je možné formulovať konkrétne odporúčania, ktoré môžu podporiť jeho efektívnu implementáciu.

### **1. Jednotlivci**

#### ***Aktívne vyhľadávanie príležitostí na neformálne vzdelávanie***

- Jednotlivci, najmä mladí ľudia, by sa mali aktívne zapájať do rôznych neformálnych vzdelávacích aktivít, ako sú dobrovoľnícke projekty, workshopy, diskusné kluby alebo online kurzy. Tieto aktivity umožňujú rozvíjať praktické zručnosti, ktoré dopĺňajú formálne vzdelanie.
- Odporúča sa, aby si účastníci dokumentovali nadobudnuté zručnosti, napríklad pomocou nástroja Youthpass. Takéto dokumentovanie môže byť užitočné pri prezentovaní kompetencií zamestnávateľom alebo pri ďalšom vzdelávaní.

### **2. Vzdelávacie inštitúcie**

#### ***Integrácia neformálnych vzdelávacích metód***

- Školy a univerzity môžu vytvárať partnerstvá s komunitnými organizáciami a odborníkmi, aby mohli ponúkať neformálne vzdelávacie aktivity ako súčasť svojho vzdelávacieho programu. Napríklad začlenenie projektovo orientovaného učenia alebo organizovanie diskusných klubov môže pomôcť študentom rozvíjať mäkké zručnosti, tímovú prácu a kritické myslenie.
- Učitelia môžu do formálnych vyučovacích hodín začleniť prvky neformálneho vzdelávania, ako sú skupinové projekty, praktické workshopy alebo simulácie reálnych situácií. Tento prístup obohacuje tradičný učebný plán a umožňuje študentom získavať skúsenosti, ktoré sú priamo uplatniteľné v praxi

### 3. Komunitné organizácie

#### *Poskytovanie inkluzívnych vzdelávacích programov*

- Komunitné a neziskové organizácie by mali ponúkať vzdelávacie programy zamerané na rozvoj rôznych zručností. Tieto programy by mali byť prístupné pre širokú verejnosť, vrátane tých, ktorí nemajú prístup k formálnemu vzdelávaniu.
- Organizácie môžu podporovať účastníkov pri uznávaní a dokumentovaní získaných zručností, napríklad prostredníctvom spolupráce s národnými alebo európskymi certifikačnými systémami. Tým sa zvyšuje hodnota neformálneho vzdelávania na trhu práce.

### 4. Zamestnávateľa

#### *Uznávanie neformálneho vzdelávania v pracovnom prostredí*

- Zamestnávateľa by mali uznať význam zručností získaných prostredníctvom neformálneho vzdelávania pri nábore zamestnancov. Skúsenosti z dobrovoľníckej činnosti, komunitných projektov alebo digitálnych kurzov často svedčia o schopnostiach, ktoré sú cenné pre pracovný tím.
- Na pracovisku môžu zamestnávateľa podporovať ďalšie vzdelávanie svojich zamestnancov prostredníctvom workshopov, tímových projektov alebo programov zameraných na rozvoj mäkkých zručností. Tým vytvárajú kultúru kontinuálneho učenia sa a inovácie v organizácii.

### 5. Tvorcovia politik

#### *Posilnenie validácie a uznania neformálneho vzdelávania*

- Tvorcovia politik by mali pracovať na vytváraní rámcov, ktoré uľahčujú uznávanie a validáciu výsledkov neformálneho vzdelávania. Napríklad, zavádzanie certifikačných systémov, ako

je Youthpass, môže pomôcť formálne uznať zručnosti získané v neformálnom prostredí.

- Podporovanie spolupráce medzi formálnymi a neformálnymi vzdelávacími inštitúciami a zvýšenie povedomia o výhodách neformálneho vzdelávania sú kľúčové kroky k vytvoreniu komplexného systému vzdelávania, ktorý bude odrážať potreby trhu práce a podporí celoživotné učenie.

## Zoznam použitej literatúry

Cedefop. (2023). *Európske usmernenia pre validáciu neformálneho a informálneho učenia* [online].

<https://www.cedefop.europa.eu/sk/publications/3093>

Európska komisia. (2019). *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie*.

Úrad pre publikácie Európskej únie. <https://op.europa.eu/sk/publication-detail/-/publication/297a33c5-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1>

Európska komisia. (2021). *Kombinované vzdelávanie v školskom vzdelávaní: usmernenia pre implementáciu kombinovaného vzdelávania v primárnom a sekundárnom vzdelávaní*. Úrad pre publikácie Európskej únie.

<https://op.europa.eu/sk/publication-detail/-/publication/d9b0b17e-e978-11eb-a1a5-01aa75ed71a1>

Eurydice. (2024). *Validácia neformálneho a informálneho učenia v oblasti vyššieho vzdelávania v Európe* [online].

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/validation-non-formal-and-informal-learning-higher-education-europe>

Fudaly, P., & Lenčo, M. (2008). *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Iuventa.

Novotná, E. (2021). *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže* [online].

<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/NovotnaE2>

Rada Európy & Európska komisia. (2021). *Cesty k validácii a uznávaniu*



vzdelávania v oblasti mládeže [online]. Dostupné na: <https://pjp-eu.coe.int/sk/web/youth-partnership/non-formal-learning>

*Stratégia Slovenskej republiky pre mládež 2021-2028.* (2021). Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR.

Šlabikár neformálneho vzdelávania. [online]. (2020).  
[https://www.slabikarnfv.eu/slabikar\\_digital\\_sk.pdf](https://www.slabikarnfv.eu/slabikar_digital_sk.pdf)

## Autorka

**Mgr. Izabela Lara Tiripová**

*vedúca oddelenia podpory práce s mládežou  
Odbor podpory neformálneho vzdelávania  
Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Hálova 6, 851 01 Bratislava  
e-mail: lara.tiripova@nivam.sk*

## HODNOTÍME PRE UČENIE?

**FLETCHER-WOOD, Harry (2021). *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Universum.**

**Anna Pávová**

Kniha Fletchera-Wooda sa zameriava na prácu so spätnou väzbou, ktorá sa javí ako kľúčová v procese učenia sa žiaka a jeho napredovania. Responzívne vyučovanie môžeme vnímať ako ďalšie poschodie lešenia, ktorého základ tvorí formatívne hodnotenie. Najviac sa pojem formatívneho hodnotenia spája s menom Dylana Wiliama, ktorý sa považuje za jeho „otca“. Wiliam vo svojich prácach používa tento pojem, no zároveň sa vždy snaží vysvetliť, čo tým myslí. Avšak po viac ako dvadsiatich rokoch prehodnocuje používanie tohto pojmu a sám priznáva, že si nie je istý, či je to správny prístup. Wiliam dokonca uviedol, že ak by mohol nazvať podstatu tohto prístupu v hodnotení inak, upustil by od názvu *formatívne hodnotenie* a nazval by ho *responzívna výučba*. Rovnomenná kniha obsahuje vysvetlenie, prečo práve toto slovné spojenie lepšie vystihuje podstatu prístupu zameraného na vnímanie potrieb žiakov a zároveň ponúka pohľad na ukážky práce učiteľov, ktorí sa usilujú tento prístup uplatniť vo svojej praxi.

Harry Fletcher-Wood opisuje vo svojej knihe, ako je možné uplatňovať formatívne hodnotenie vo svojej najhlbšej podstate (v anglicky hovoriacich krajinách sa často používa aj pojem *hodnotenie pre učenie*) tak, aby si čitateľ vedel predstaviť jeho konkrétne použitie v praxi. Umožňujú mu to postrehy, opisy, zážitky a skúsenosti konkrétnych učiteľov, ktorí v jednotlivých kapitolách približujú cez svoje vnímanie učenia sa žiakov a hodnotenia jednotlivé časti výučby: od plánovania tematického celku, plánovania konkrétnej vyučovacej hodiny cez myslenie žiakov, vyhodnotenie toho, čo sa žiaci naučili až po zamýšľanie sa nad tým, ako pomôcť žiakom zlepšovať sa a ako toto celé preniesť do praxe.



Každá kapitola je venovaná jednej zo spomenutých súčastí vyučovania a je spojená s konkrétnym príbehom jedného učiteľa. Každý učiteľ pritom opisuje svoje vnímanie vyučovania a učenia sa a tiež svoj prístup k danej problematike. Bez ostychu odhaľujú slabé stránky svojho prístupu a hľadajú možnosti, ako zlepšiť danú situáciu. Chyby, ktoré sú prirodzenou súčasťou pri plánovaní a realizácii vyučovacích hodín, majú slúžiť ako nástroj na učenie sa pre samotného učiteľa. Presne s takou ľahkosťou a bez pocitu viny ich odhaľujú učitelia v knihe, aby tak inšpirovali čitateľov. Ako autor sám píše „responzívna výučba spája plánovanie a výučbu (na základe toho, ako učenie sa žiakov chápu kognitívne vedy) s formatívnym hodnotením, aby bolo možné zistiť, čo sa žiaci naučili a prispôsobiť sa tomu“. Kniha je určená učiteľom, ktorí hľadajú odpovede na 6 otázok. Tie predstavujú 6 základných problémov, ktoré úplne prirodzene učitelia riešia vo svojej praxi:

1. Ako si naplánovať tematický celok, keď toho chceme žiakov toľko naučiť – a pritom máme tak málo času?
2. Ako si môžeme naplánovať hodinu, keď toho chceme žiakov toľko naučiť – a pritom máme tak málo času?

3. Ako môžeme žiakom ukázať podobu úspechu?
4. Ako zistíme, čo sa žiaci na hodine naučili?
5. Ako zistíme, čo si žiaci myslia?
6. Ako môžeme všetkým žiakom pomôcť zlepšiť sa?

Čitateľ môže objavovať odpovede na tieto otázky spolu s učiteľmi, ktorí opisujú svoje vnímanie, skúsenosti a postrehy zažitých a odučených vyučovacích hodín. Kniha neponúka zaručené rady a postupy, podľa ktorých treba postupovať, aby vyučovanie bolo dokonalé. Neponúka žiadne zaručené recepty. No ponúka inšpirácie od konkrétnych učiteľov, ktorí hľadajú spôsoby, ako viesť vyučovanie tak, aby bolo čo najviac zmysluplné a užitočné pre žiaka z hľadiska jeho vlastného napredovania a sebauvedomovania. Vychádzajú z potrieb žiaka, ktoré tvoria základné východisko pre plánovanie vyučovacej hodiny. Na základe ich postrehov a skúseností, spolu s vnímaním potrieb svojich žiakov, si čitateľ môže vytvoriť svoj vlastný recept na vyučovaciu hodinu tak, aby chutila všetkým žiakom. Vychádzajúc z reflexií učiteľov, recept nemusí byť dokonalý hneď na prvýkrát, dôležité je však pracovať na jeho vylepšovaní.

***Mgr. Anna Pávová, PhD.***

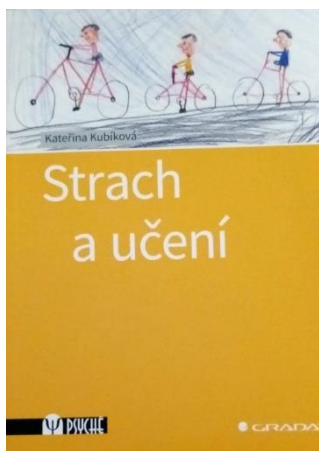
*Učiteľka profesijného rozvoja  
NIVaM, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica*

**LEMOV, D. (2023). *Ako skvele učiť: 63 techník, ktoré vašich žiakov nasmerujú k úspechu*. Porta Libri.**



Kniha obsahuje 63 techník, ktoré pomáhajú učiteľom vytvárať v triede sústredenú a motivujúcu atmosféru, učiť a rozvíjať žiakov a študentov. Využijú ju všetci učitelia základných aj stredných škôl, ktorí nechcú len „odučiť učivo“, ale ktorých poslaním je nasmerovať svojich žiakov k úspechu v práci a v živote.

**KUBÍKOVÁ, K. (2024). *Strach a učení*. Grada.**



Publikácia podáva podrobný výklad o tom, akú úlohu hrajú v procese učenia emócie. Upozorňuje na kritické momenty, ktoré súvisia s motiváciou a postojmi k učeniu a vzdelávaniu, a analyzuje, aký majú emócie vplyv na školský výkon. Významná časť textu sa zaoberá zložitou otázkou vzniku školského strachu a jeho vplyvu na učenie, motiváciu a orientáciu na budúcnosť. Kniha zároveň predstavuje súčasné smery bádania v oblasti emócií a tiež závery autorkinho vlastného výskumu. Je určená akademickým pracovníkom a bádateľom venujúcim sa týmto fenoménom, študentom

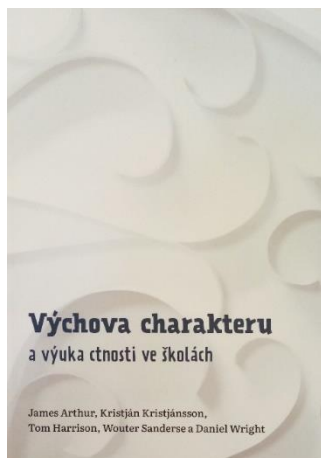
magisterských programov, ktorí už absolvovali teoretickú prípravu v oblasti psychológie, postgraduálnym študentom, učiteľom a širokej verejnosti so záujmom o nové trendy vo vzdelávaní.

**CLARKE-FIELDS, H. (2024). *Ako vychovať z detí dobrých ľudí: milší a lepší svet sa začína láskavými a súcitnými deťmi. Grada.***



Kniha plná praktických rád, ktoré vám môžu pomôcť zachovať si chladnú hlavu – dokonca aj počas najhorších záchvatov hnevu vášho dieťaťa – a reagovať na ne konštruktívne a súcitne. Navyše sa naučíte všetko potrebné na to, aby ste si s dieťaťom vybudovali vzťah založený na láske a vzájomnej úcte. Táto príručka vám pomôže pochopiť, ako môže mať zmena vlastných „automatických reakcií“ dlhodobý pozitívny vplyv – nielen na vás a vaše deti, ale aj na budúce generácie.

**ARTHUR, J. (2024). *Výchova charakteru a výuka cnosti ve školách. Centrum rozvoje charakteru.***



Dobry charakter možno vyučovať. Cnosti, ktoré ho tvoria, by sme mali zámerne rozvíjať nielen v rodine, ale aj v škole, a to ako v predmetoch na to špeciálne určených, tak aj cez celú školskú kultúru, naprieč všetkými predmetmi. To tvrdia autori knihy *Výchova charakteru a výučba cnosti v školách*. Tá vybaví čitateľov nielen teoretickou základňou (relevantnými dátami z oblasti výchovy charakteru, psychológie a filozofie výchovy,...) ale aj praktickými návodmi a ukázkovými lekciami výchovy charakteru v škole. Kniha je vhodná nielen pre pedagógov a riaditeľov, ale pre všetkých tých, ktorí veria, že na charaktere naozaj záleží.

# PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

## EDUCATIONAL INSIGHTS

Číslo: 3/2024

Ročník: 33.

Editor: **Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava**

Šéfredaktorka: doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.  
Zástupca šéfredaktora: Mgr. Ing. Marián Valent, PhD. et PhD.  
Výkonná redaktorka: Mgr. Miroslava Hajtmánková  
Redakčná rada: Mgr. Zuzana Bánovčanová, PhD.  
RNDr. Erika Fryková  
doc. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.  
PaedDr. Eva Pupíková, PhD.  
doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.  
PaedDr. Jana Tomášková, PhD.

Obálka: PaedDr. Ján Husár, PhD.  
Jazyková úprava: Mgr. Miroslava Hajtmánková

Sídlo redakcie: Národný inštitút vzdelávania a mládeže  
Horná 97, 974 01 Banská Bystrica  
Tel.: +421 48/4722 938  
e-mail: marian.valent@nivam.sk  
www.nivam.sk

Vyšlo: november, 2024

ISSN 2989-3623

### **Na tomto čísle sa okrem členov redakčnej rady editorsky spolupodieľali:**

PaedDr. Lujza Čipková Hamplová, PhD. (NIVaM Bratislava)  
Mgr. Petra Fridrichová, PhD. (NIVaM Bratislava)  
Mgr. et MgrA. Roman Gajdoš, PhD. (PdF TU, Trnava)  
Mgr. Slávka Gécová (NIVaM Bratislava)  
PaedDr. Janette Gubicová, PhD. (PdF TU, Trnava)  
Mgr. Adriana Jančichová (ZŠ Trnava, Modranka)  
Mgr. Boris Kolman, PhD. (NIVaM Bratislava)  
PaedDr. Adela Melišeková Dojčanová, PhD. (PdF UKF v Nitre)  
PaedDr. Erika Novotná, PhD. (PF PU, Prešov)  
Mgr. Marek Wiesenganger, PhD. (PdF TU, Trnava)  
PaedDr. Júlia Záhorská, PhD., (PdF UKF v Nitre)

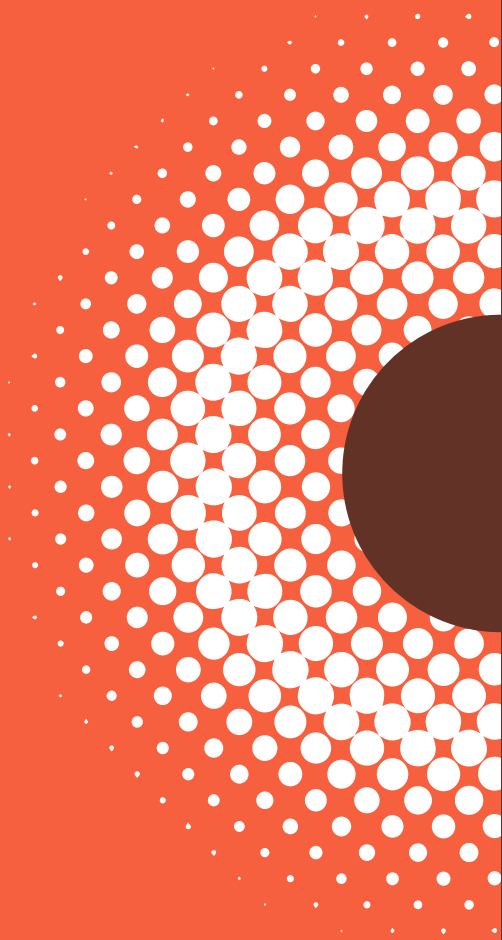
*Príspevky v časopise sú recenzované.*

*Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu a externí posudzovatelia.*

*Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.*

*Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.*

*Nevyžiadané rukopisy nevraciamе*



ISSN 2989 - 3623