



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Jozef Bernát

Vyučovanie na nepľnoorganizovanej základnej škole v triedach so spojenými ročníkmi

2014

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Vyučovanie

na neplnoorganizovanej základnej škole
v triedach so spojenými ročníkmi

Jozef BERNÁT

Bratislava 2014

OBSAH

Úvod	5
1 Postavenie neplnoorganizovanej základnej školy v školskom vzdelávacom systéme	7
1.1 Perspektíva neplnoorganizovaných základných škôl	9
2 Organizácia neplnoorganizovanej základnej školy s triedami so spojenými ročníkmi	12
2.1 Spájanie ročníkov do tried	12
2.2 Špecifiká tvorby rozvrhu hodín	15
2.3 Vyučovací hodina v triede so spojenými ročníkmi	17
2.4 Priama práca učiteľa so žiakmi a samostatná práca žiakov	20
2.4.1 Priama práca učiteľa so žiakmi	20
2.4.2 Samostatná práca žiakov	22
2.4.2.1 Druhy samostatnej práce	23
2.4.2.2 Funkcie samostatnej práce	25
3 Vhodné koncepcie organizácie vyučovania v triedach so spojenými ročníkmi	27
3.1 Kooperatívne vyučovanie	28
3.2 Projektové vyučovanie	43
3.3 Problémové vyučovanie	53
3.4 Integrované tematické vyučovanie	55
3.5 Otvorené vyučovanie	58
3.6 Programované vyučovanie	59
Záver	61
Zoznam bibliografických odkazov	62

Úvod

Učebný zdroj je vypracovaný pre akreditovaný vzdelávací program s identickým názvom *Vyučovanie na neplnoorganizovanej základnej škole v triedach so spojenými ročníkmi*.

Cieľovou skupinou sú učitelia pre primárne vzdelávanie, ktorí vyučujú na tomto type škôl a učitelia pre kontinuálne vzdelávanie. Obsah jednotlivých kapitol je zameraný na problematiku neplnoorganizovaných základných škôl, v ktorých sa nachádzajú triedy so spojenými ročníkmi, na plánovanie organizácie školy s vhodným spájaním ročníkov do tried, na zostavenie vhodného rozvrhu hodín rešpektujúceho i psychologické, pedagogické a hygienické požiadavky, na zdokonalenie zručností v príprave a efektívnej realizácie vyučovacej hodiny, na osvojenie vyučovacích metód v priamej práci učiteľa so žiakmi a samostatnej práci žiakov a na aplikovanie vhodných koncepcií organizácie vyučovania.

Veríme, že učebný zdroj bude nápomocný pre určenú cieľovú skupinu pedagogických zamestnancov.

1| Postavenie neplnoorganizovanej základnej školy v školskom vzdelávacom systéme

Neplnoorganizovaná (menejtriedna) základná škola patrí k historicky najstarším útvarom základného školstva. Pracovnými a didaktickými podmienkami predstavuje špecifickú integrálnu súčasť školského systému.

Pre obyvateľov na vidieku boli v 18. a 19. storočí tieto školy základným článkom ľudového vzdelávania. K rozvoju vidieckych škôl prispela tiež reforma Márie Terézie z r. 1774 o zavedení povinnej školskej dochádzky. Prvýkrát bol pojem *málotriedna škola* definovaný v učebných osnovách v r. 1933. Neplnoorganizované základné školy sú súčasťou vzdelávacieho systému v Slovenskej republike. Spravidla sa nachádzajú na vidieku, a to v obciach s nižším počtom obyvateľov, kde je nemožné alebo nevýhodné zriadiť plnoorganizovanú základnú školu.

Podľa vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 320/2008 Z. z., § 2 z 23. júla 2008 o základnej škole možno neplnoorganizovanú školu zriadiť na miestach, kde nie sú podmienky na zriadenie všetkých deviatich ročníkov školy.

Žiaci, ktorí ukončia posledný ročník neplnoorganizovanej školy, pokračujú v plnení povinnej školskej dochádzky v plnoorganizovanej škole so všetkými ročníkmi v príslušnom školskom obvode.

V súčasnosti je na našom trhu nedostatok pedagogickej literatúry zameranej na tento typ škôl. Uvádzame niektoré definície významných pedagogických autorov zaoberajúcich sa touto problematikou.

E. Petlák (1997, s. 169) uvádza, že „*málotriedna škola je taká, v ktorej nie je pre každý ročník samostatná trieda a učiteľ. Pod vedením jedného učiteľa sa teda súčasne vyučuje viac ako jeden ročník*“.

E. Petlák (1999, s. 4) uvádza, že „*málotriedna škola je taká škola, v ktorej na 1. stupni ZŠ nemá každý ročník svoju triedu a svojho učiteľa, v jednej triede a pod vedením jedného učiteľa sa učia dva alebo viaceré ročníky*“.

„Za menejtriednu alebo neplnoorganizovanú pokladáme tú školu, ktorá má v jednej triede viac ako jeden ročník žiakov“ (Opatřil a kol. 1985, s. 124).

Formy organizácie primárneho vzdelávania – ISCED 1 upravuje § 29 a § 30 zákona 245/2008 o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 21. mája 2008. Základná škola sa člení na dva typy – základná škola so všetkými ročníkmi (plnoorganizovaná základná škola) a základná škola, ktorá nemá všetky ročníky (neplnoorganizovaná základná škola, t. j. menejtriedna). Prvý stupeň základnej školy tvorí spravidla prvý až štvrtý ročník. V minulosti boli neplnoorganizované základné školy s triedami so spojenými ročníkmi nazývané ako málotriedne školy, hovorovo *málotriedky*. Tieto termíny sa v neformálnej komunikácii používajú aj v súčasnej dobe. Neplnoorganizované základné školy sú školami rodinného typu. Svojou atmosférou a klímou pripomínajú život v rodine. Pre prácu v takejto škole je samozrejmé to, čo podporuje moderná pedagogika (harmonizácia výučby, prosociálne a prosociálne myslenie, kreatívne myslenie, environmentálna výchova).

Podľa Škvarkovej (2010, s. 24) sa možnosti spolupráce rozdeľujú podľa spoločných znakov na projekty:

- spolupráce rodiny a školy spojené s tradíciami,
- spolupráce rodiny a školy spojené so sviatkom,
- spolupráce rodiny a školy spojené s poznávaním a ochranou prírody,
- spolupráce rodiny a školy spojené s kultúrou,
- spolupráce rodiny a školy spojené so športom.

Tieto školy upevňujú aj spolupatričnosť či súdržnosť obcí, spájajú obyvateľov (bez ohľadu na vek a postavenie) v účasti na mnohotvárných a pre obec prospešných aktivitách.

Školy často nahrádzajú neexistujúce obecné a kultúrne centrá. Sú miestami, kde ľudia môžu sledovať kultúrne a športové podujatia aj s prípadným vlastným aktívnym pôsobením či zapájaním sa do nich. Sú miestom schôdz spoločenských organizácií a spolkov alebo priestorom na organizovanie politických diskusií. Miesto v nich nachádzajú aj mnohé služby, napr. pobočné knižnice, športoviská, kurzy a triedy pre vzdelávanie občanov.

1.1| Perspektíva neplnoorganizovaných základných škôl

Žijeme v dobe, v ktorej má ekonomika dominantné postavenie. Jej úlohou je taktiež skúmať, čo je pre našu spoločnosť rentabilné a čo nie. Prevádzkovanie neplnoorganizovaných základných škôl podľa ekonomických ukazovateľov naznačuje jeho nevýhodnosť. Zmenou systému by došlo k šetreniu, ale jeho následky by niesli hlavnú tí, ktorým je vzdelávanie poskytované. Dochádzanie do školy v inej obci by mohlo byť pre najmladších žiakov komplikované a zároveň traumatizujúce.

Neplnoorganizované základné školy umožňujú žiakom výchovno-vzdelávací proces v prostredí, ktorý im je známy a blízky. Doposiaľ je štruktúra siete základných škôl zachovaná. Môžeme konštatovať, že humánne a pedagogické stanovisko zatiaľ víťazí nad ekonomickým.

Samotné financovanie málotriedok z verejných rozpočtov je súčasťou ich postavenia v systéme základných škôl. Je výsledkom politického rozhodnutia o ich vývoji, ktoré odzrkadľuje odozvu voličov na školské volebné programy politických strán. Ide o veľmi citlivú otázku, ktorej riešenie by nemalo byť krátkozraké z hľadiska bezprostrednej úspory jednotkových nákladov na žiaka, ale malo by vychádzať zo širších súvislostí v spojení s rozvojom vidieka a národnostne zmiešaných oblastí.

Prevádzkovanie týchto škôl je nevyhnutné zachovať i v budúcnosti. Vyžadujú si to miestne podmienky. Ide v podstate o pokračovanie v zabezpečovaní dvoch základných úloh.

Jednou z nich je napĺňanie ústavných práv detí vo vzdelávaní v rodnom jazyku v oblastiach obývaných príslušníkmi národnostných menšín. Druhou úlohou je umožniť deťom, ktoré žijú v ťažko dostupných a riedko obývaných oblastiach vzdelávanie v blízkosti ich domovov, čo je ich základné ľudské právo. V neposlednom rade ide aj o realizáciu práva rodičov slobodne si vybrať školu pre svoje dieťa.

V jednom zo svojich príspevkov Ing. Pavel Straka z Ústavu prognóz a informácií v školstve uvádza, že neplnoorganizované základné školy, ako ukazujú skúsenosti zo zahraničia, majú viac výhod ako nevýhod pre žiakov, rodičov,

učiteľov i obce. Aj z hľadiska výsledkov žiakov vo všeobecno-vzdelávacích testoch sa vyrovnajú plnoorganizovaným základným školám. Vykazujú dobré výsledky pri práci so žiakmi s vývojovými poruchami učenia, vytvárajú široké možnosti pre tvorivú pedagogickú prácu a didaktické inovácie, umožňujú dobrú spoluprácu s materskou školou. Vzájomné spolupôsobenie týchto škôl môže priniesť výhody v pedagogickej aj v ekonomickej oblasti. Prostriedky na podporu týchto škôl z verejných zdrojov sú skutočnou investíciou do budúcnosti detí. Z tohto dôvodu je potrebné všestranne ich podporovať ako humánne riešenie vzdelávania. Vyučovanie v neplnoorganizovaných základných školách s triedami so spojenými ročníkmi má svoje negatíva, ale aj pozitíva, ktoré prevažujú.

Pozitívne stránky vyučovania v *málotriedkach*:

- nižší počet žiakov v triede umožňuje individuálny prístup, jednoduché delenie pri skupinovej forme práce a malé skupiny, v ktorých žiaci jedného ročníka pracujú na riešení úlohy alebo problému;
- didaktické pomôcky slúžia väčšinou všetkým žiakom a môžu s nimi pracovať všetci spoločne, individuálne či skupinovo;
- samostatnosť pri plnení zadaných úloh a vyššia úroveň tichého čítania;
- možnosť kooperatívneho vyučovania každý deň;
- spojenie nižšieho ročníka s vyšším umožňuje pracovať s nadanými žiakmi, vyšší ročník spojený s nižším má šancu „dohnať“ učivo, ktoré spôsobuje ťažkosti;
- učiteľ všetkých žiakov dobre pozná, pozná ich rodičov a rodinné prostredie;
- učiteľ je dôverne spätý so životom obce.

Negatívne stránky vyučovania v *málotriedkach*:

- vyučovanie kladie vysoké nároky na učiteľa,
- pozornosť žiakov býva udržiavaná častým striedaním metód i foriem práce, čo býva často rušivým prvkom v triede pre žiakov, ktorí vyžadujú pokoj pri samostatnej práci,
- z ekonomického hľadiska si vyžaduje prevádzkovanie týchto škôl vyššie náklady ako plnoorganizované školy.

Podľa štatistickej ročenky Ústavu informácií a prognóz školstva z tabuliek posledných spracovaných údajov k 15. 9. 2012 vyplývajú nasledujúce údaje. V Slovenskej republike je 2 023 základných škôl, z toho 1 331 plnoorganizovaných, 690 neplnoorganizovaných a dve školy druhého stupňa s piatym až deviatym ročníkom. Tieto údaje poukazujú na výrazný podiel neplnoorganizovaných škôl (34,1 %) na celkovom počte slovenských základných škôl. V Slovenskej republike sa nachádza 163 jednotriednych (1 968 žiakov), 325 dvojtriednych (7 857 žiakov), 69 trojtriednych (2 787 žiakov) a 133 štvortriednych (8 223) neplnoorganizovaných základných škôl.

Spracované údaje poskytujú informácie o počtoch neplnoorganizovaných základných škôl s triedami so spojenými ročníkmi, ktorých je spolu 557, čo tvorí 27,5 % z celkovej siete základných škôl a 80,7 % z celkového počtu neplnoorganizovaných základných škôl. Pre porovnanie uvádzame aj počet neplnoorganizovaných základných škôl s triedami so spojenými ročníkmi z roku 1994, keď ich na Slovensku existovalo 890. Z roka na rok ich počet postupne klesá.

Zaujímavými údajmi sú aj počty neplnoorganizovaných základných škôl s triedami so spojenými ročníkmi podľa jednotlivých krajov Slovenskej republiky (údaje v zátvorke uvádzajú počty jednotriednych, dvojtriednych a trojtriednych neplnoorganizovaných základných škôl).

• Bratislavský kraj	18 (6 + 8 + 4)
• Trnavský kraj	69 (14 + 49 + 6)
• Trenčiansky kraj	37 (2 + 29 + 6)
• Nitriansky kraj	67 (23 + 37 + 7)
• Žilinský kraj	34 (1 + 26 + 7)
• Banskobystrický kraj	86 (27 + 45 + 14)
• Prešovský kraj	155 (58 + 82 + 15)
• Košický kraj	91 (32 + 49 + 10)

Na základe týchto informácií je evidentné, že neplnoorganizované základné školy s triedami so spojenými ročníkmi prevažujú vo východnejšej časti Slovenskej republiky.

2| Organizácia neplnoorganizovanej základnej školy s triedami so spojenými ročníkmi

Ciele a úlohy výchovno-vzdelávacieho procesu v týchto školách sú totožné s cieľmi a úlohami plnoorganizovaných škôl. V platnosti je rovnaký štátny vzdelávací program, používajú sa rovnaké učebnice, no práca učiteľa v týchto školách je náročnejšia v porovnaní s plnoorganizovanou školou.

Špecifickosť práce v takomto type škôl spočíva v komplikovanosti organizácie práce, v obsahovej i procesuálnej stránke vyučovania.

Pre vyučovanie v menejtriednej škole je typické striedanie priamej práce učiteľa so žiakmi a samostatnej práce žiakov, čo kladie väčšie nároky na učiteľovu prípravu na vyučovanie. Učiteľ si musí premyslieť ako zorganizovať vyučovanie tak, aby na každej vyučovacej hodine vytvoril dostatočný priestor na priamu činnosť so žiakmi a samostatnú prácu žiakov. Ďalším špecifickým článkom organizácie vyučovania na menejtriednej škole je rozvrh hodín. Jeho zostavenie sa musí podriaďovať istým psychologickým, pedagogickým a hygienickým požiadavkám, čo je pri vyučovaní dvoch a viacerých ročníkov súčasne často neľahkou úlohou i pre skúseného pedagóga.

2.1| Spájanie ročníkov do tried

Spájanie ročníkov do tried si vyžaduje dôkladnú úvahu a rešpektovanie viacerých hľadísk. Je dôležité vybrať model, ktorý je v danom časovom období najefektívnejší a najprospešnejší pre konkrétnu školu. Škola má pri otváraní nového školského roka možnosť prispôbovať nižšie uvedené varianty podľa vlastných potrieb a najmä so zreteľom na potreby samotných žiakov. Podľa počtu tried rozlišujeme nasledujúce typy menejtriednych škôl.

1. Jednotriedne školy – v jednej triede sa spolu učia žiaci dvoch, troch alebo štyroch ročníkov. Najčastejšie sa v týchto školách vyučujú všetky štyri ročníky

prvého stupňa ZŠ. Jestvujú však aj jednotriedne školy len s prvým a druhým ročníkom alebo s prvým, druhým a tretím ročníkom. V tejto škole vyučuje jeden učiteľ (Petlák, 1998, s. 5). Pri jednotriednej škole sa vytráca možnosť spájania ročníkov, pretože v jednej triede vyučuje učiteľ všetky ročníky. Takto sa môžu vzdelávať žiaci prvého až štvrtého ročníka alebo žiaci prvého až tretieho ročníka. V oblastiach, v ktorých sú dobré podmienky dochádzania žiakov do plnoorganizovanej školy, využívajú žiaci tretieho a štvrtého ročníka túto možnosť. Málotriedna škola má potom len jednu triedu so žiakmi prvého a druhého ročníka (Petlák, 1998, s. 8).

2. Dvojtriedne školy – žiaci sa vyučujú v dvoch triedach. V dvojtriednej škole môžu byť všetky štyri ročníky prvého stupňa ZŠ, existujú však aj školy len s prvými tromi ročníkmi. V tejto škole vyučujú dvaja učitelia (Petlák, 1998, s. 5). Pri spájaní ročníkov sú využívané viaceré varianty.

- *Variant A – prvý a druhý ročník, tretí a štvrtý ročník*

Variant sa v praxi menejtriednych škôl uplatňuje, je však potrebné dodať, že nie je pre málotriedky typický. V rámci skúmania sa s ním najčastejšie stretávajú v tých prípadoch, keď si to vyžaduje počet žiakov (rovnomerné rozdelenie počtu žiakov), alebo ak na škole začína pracovať mladý začínajúci učiteľ a riaditeľ školy mu radšej zveril vyššie ročníky. V iných prípadoch učitelia uvádzajú, že takéto spojenie uplatňujú viac rokov, vyhovuje im a dosahujú dobré výchovno-vzdelávacie výsledky (Petlák, 1998, s. 9).

- *Variant B – prvý a tretí ročník, druhý a štvrtý ročník*

Tento variant sa v praxi dvojtriednych škôl uplatňuje najčastejšie. Pri tomto spojení ročníkov sa vychádza z toho, že žiaci vyšších ročníkov (teda tretieho a štvrtého ročníka) už majú vytvorené a osvojené návyky samostatnej práce, čo dovoľuje učiteľovi sústreďovať viac pozornosti na nižší ročník. Vekové rozdiely nie sú veľké, nevznikajú výchovné problémy (Petlák, 1998, s. 10).

- *Variant C – prvý a štvrtý ročník, druhý a tretí ročník*

Aj tento variant sa v pedagogickej praxi uplatňuje, nie je však rozšírený. Spojenie prvého a štvrtého ročníka sa všeobecne považuje za menej vhodné. Najčastejšie sa odôvodňuje potrebou zvýšenej pozornosti na oba ročníky. Žiakov prvého ročníka je potrebné privykať na systematickú školskú prácu, žiakov štvrtého ročníka zase vedomostne dôkladne pripraviť na to, aby po prechode do piateho ročníka mali čo najmenšie adaptačné ťažkosti. Podľa zistení sa k tomuto spájaniu ročníkov pristupuje najčastejšie vtedy, keď si to

vyžaduje počet žiakov, alebo ak riaditeľ školy nechce začínajúcemu učiteľovi zveriť začínajúci a končiaci ročník. Nejde tu o nedôveru voči mladému učiteľovi, ale skôr o rešpektovanie adaptačnej fázy v procese formovania (dotvárania) osobnosti učiteľa (Petlák, 1998, s. 11).

Z toho vyplýva, že dvojtriedna škola umožňuje viacero variantov spájania ročníkov. Každé spojenie má svoje pozitíva i negatíva.

Napriek tomu sa nedá jednoznačne povedať, ktoré spojenie je lepšie alebo horšie v porovnaní s inými. Úspešnosť výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu pri tom alebo onom spojení ročníkov závisí aj od toho, ako si učiteľ uvedomuje špecifiká spojenia ročníkov a ako ich využíva v prospech práce.

3. Trojtriedne školy – žiaci sa vyučujú v troch triedach. Vyučovanie v tejto škole sa približuje vyučovaniu na plnoorganizovanej škole, pretože dva ročníky sa vyučujú samostatne a len dva ročníky sú spojené do jednej triedy. V tejto škole vyučujú traja učitelia (Petlák, 1998, s. 5). Trojtriedna škola môže mať nasledovné varianty:

- prvý ročník – samostatný, druhý ročník – samostatný, tretí a štvrtý ročník – spolu,
- prvý ročník – samostatný, druhý a tretí ročník – spolu, štvrtý ročník – samostatný,
- prvý a druhý ročník – spolu, tretí ročník – samostatný, štvrtý ročník – samostatný,
- prvý a tretí ročník – spolu, druhý ročník – samostatný, štvrtý ročník – samostatný,
- prvý a štvrtý ročník – spolu, druhý ročník – samostatný, tretí ročník – samostatný,
- druhý a štvrtý ročník – spolu, prvý ročník – samostatný, tretí ročník – samostatný.

Nie je potrebné osobitne vysvetľovať a zdôvodňovať, že za optimálnu považujeme takú organizáciu, v rámci ktorej sa prvý a štvrtý ročník vyučujú samostatne.

V závere tejto podkapitoly je nutné poznamenať, že učiteľ môže splniť všetky požiadavky kladené na školu tak, akoby pracoval v plnoorganizovanej škole, t. j. bez zvýšenej námahy a rozptyľovania pozornosti na dva alebo viac ročníkov (Petlák, 1998, s. 13).

2.2| Špecifiká tvorby rozvrhu hodín

Týždenný počet vyučovacích hodín stanovený učebným plánom pre príslušný ročník, sa premieta do rozvrhu hodín. Rozvrh hodín je časové usporiadanie a striedanie vyučovacích hodín jednotlivých predmetov v týždni a v jednotlivých dňoch.

Podľa Petláka (1998, s. 14) rozvrh hodín ovplyvňuje úroveň vyučovania, preto pri jeho zostavení rešpektujeme psychologické, pedagogické a hygienické požiadavky, a to:

1. rovnomerné rozdelenie vyučovacích predmetov (z didaktického hľadiska nie je správne, aby predmet, ktorý sa vyučuje dve hodiny týždenne, nasledoval dva dni po sebe);
2. striedanie vyučovacích predmetov podľa ich náročnosti v jednotlivých dňoch (nie je správne, aby žiak počas jedného dňa absolvoval hudobnú, výtvarnú a telesnú výchovu a počas iného matematiku, slovenský jazyk, vlastivedu a pod. V rozvrhu by sa nemali vyskytovať (povedané žiackou terminológiou) *ľahké a ťažké dni*, pretože takýto rozvrh hodín narúša rytmus práce a sťažuje žiakom prípravu na vyučovanie);
3. striedanie vyučovacích predmetov podľa ich náročnosti počas vyučovacieho dňa (z poznatkov psychológie vyplýva, že najväčšiu výkonnosť žiaci dosahujú počas prvých vyučovacích hodín, preto je vhodné na tieto hodiny zaraďovať predmety, ktoré sú náročnejšie na prácu žiakov. Za optimálnu sa považuje druhá a tretia vyučovacia hodina. V málotriednej škole pri spojení viacerých ročníkov, ale najmä pri využívaní rozšíreného rozvrhu hodín sa aj na prvú vyučovaciu hodinu zaraďujú náročnejšie predmety – pri rozšírenom rozvrhu ide práve o to, aby sa len jeden ročník venoval náročnejšiemu predmetu. Ku koncu vyučovania sa zaraďujú predmety s menšou psychickou záťažou – hudobná výchova, výtvarná výchova a pod);
4. pri zostavovaní rozvrhu hodín je potrebné prihliadať aj na výkonnosť žiakov počas celého týždňa, ktorá stúpa od pondelka do stredy, ku koncu týždňa postupne klesá;
5. hygienické hľadisko pri zostavovaní rozvrhu hodín zohľadňuje napr. aj to, aby v zimnom období nebola telesná a hudobná výchova zaradená do

rozvrhu hodín ako posledná vyučovacia hodina. Ak sú tieto predmety zaradené ako posledné, učiteľ dbá o to, aby žiaci neopúšťali hodinu zadýchaní či s prekrvenými hlasivkami.

Tieto základné hľadiská sú platné pre zostavovanie rozvrhu hodín pre prvý stupeň ZŠ, a teda aj pre neplnoorganizované základné školy s triedami so spojenými ročníkmi. V doterajších učebniciach pedagogiky a didaktiky je rozvrh hodín charakterizovaný ako pevný, ustálený a viac-menej nemenný poriadok vyučovacích hodín, pričom sú zdôraznené s ním súvisiace prednosti – organizácia vyučovania, systém práce žiakov, striedanie hodín a pod. Skúsenosti alternatívnych škôl ukazujú, že úspešne možno pracovať aj vtedy, ak má škola voľnejší a flexibilnejší rozvrh hodín, ktorý sa prispôsobuje požiadavkám žiakov, vzniknutej situácii pri vyučovaní a pod.

V klasickej vyučovaní a v klasickej škole nie je rozvrh hodín chápaný ako istá nemenná dogma. Toto konštatovanie neznamena druhú krajinu alebo anarchiu, ktorá by vyústila do svojvoľného *prehadzovania* hodín, neporiadku v rozvrhu ap. V spolupráci so žiakmi je možné v prípade potreby urobiť isté zásahy do rozvrhu, napr. 2 hodiny spojiť do jednej dvojhodinovej, prostredníctvom výmeny hodín reagovať na výkonnosť žiakov, využiť prvky projektového alebo integrovaného tematického vyučovania. Načrtnuté námety a ich realizácia nemôže byť improvizáciou a náhodnosťou, ale musia byť pedagogicko-psychologicky zdôvodniteľné a musia sledovať prínos pre žiakov.

V tejto súvislosti možno dodať, že vyššie uvedené možnosti nie sú učiteľom neplnoorganizovaných základných škôl neznáme. V praxi sa stretávame napríklad s primeraným predlžovaním vyučovacích hodín, prvkami integrovaného tematického vyučovania, s výmenou vyučovacích hodín pri spojených ročníkoch (najmä vtedy, ak niektorý ročník preberá nové, náročnejšie učivo). Takéto prístupy zaznamenávame najmä v ostatných rokoch, čo je poznamenané prenikaním alternatívnych pedagogických systémov aj do našej pedagogiky a školskej praxe. Ak škola a učiteľ uplatňujú takéto netradičné prístupy, vychádzajú z jasných východísk a zabezpečujú zvyšovanie úrovne a výsledkov vyučovania bez negatívnych dopadov na žiakov, potom je potrebné podporovať a rozvíjať ich.

K týmto pedagogickým, psychologickým a hygienickým hľadiskám pristupujú aj ďalšie požiadavky, ktoré vyplývajú z pedagogicko-didaktických špecifik práce tejto školy. Jednou z najdôležitejších požiadaviek je, aby pri spojení dvoch alebo viacerých ročníkov boli zaradené rovnaké alebo aspoň príbuzné predmety. Súčasný učebný plán pre prvý až štvrtý ročník ZŠ umožňuje takéto usporiadanie rozvrhu, no jeho zavedenie závisí aj od toho, ktoré ročníky sú spojené do jednej triedy.

2.3| Vyučovacia hodina v triede so spojenými ročníkmi

Vyučovacia hodina v triede s viacerými ročníkmi je omnoho náročnejšia na prípravu učiteľa i na podmienku, aby naplnil stanovené špecifické ciele. Pre vyučovaciu hodinu v tejto škole je typické striedanie priamej práce učiteľa so žiakmi a samostatnej práce žiakov, čomu sa budeme venovať v nasledujúcej podkapitole. Vzhľadom na rôzne spojenia ročníkov, počty žiakov, povahu učiva a pod. nie je možné (a súčasná didaktika to ani nežiada) stanoviť záväzný model vyučovacej hodiny.

Podľa Petláka (1998, s. 14) pri príprave na hodinu a pri jej realizácii je potrebné zohľadňovať tieto požiadavky:

- dbáme o to, aby bol na každej vyučovacej hodine vytvorený dostatočný priestor na priamu prácu s každým ročníkom. Striedanie priamej a samostatnej práce máme na zreteli nielen z hľadiska jednej vyučovacej hodiny, ale najmä z hľadiska viacerých, po sebe nasledujúcich hodín. Ide o to, aby jednotlivé druhy práce boli na hodinách rovnomerne rozložené, aby sa nevyskytovali hodiny s prevahou jednostranných činností žiakov;
- vyučovaciu hodinu nechápeme ako samostatnú jednotku, ale začleňujeme ju do systému predchádzajúcich a nasledujúcich hodín. Tento prístup zabezpečuje optimálne rozloženie priamej práce učiteľa a samostatnej práce žiakov v slede vyučovacích hodín. Požiadavka zaradenia hodiny do systému hodín platí, prirodzene, aj v plnoorganizovanej škole, ale jej význam v málotriednej škole vzrastá. Tento fakt je daný tým, že učiteľ pracuje v časovej tiesni a niektoré, najmä náročnejšie učivo si rozdeľuje do dvoch alebo aj viacerých vyučovacích hodín. Možnosti využívania tzv. *opravných*

hodín sú menšie. Učiteľ v plnoorganizovanej škole má väčšie časové možnosti korigovať prípadné nedostatky z predchádzajúcich hodín;

- ak sú v triede spojené nižšie ročníky, napr. prvý a druhý ročník, učiteľ kladie dôraz na častejšie striedanie priamej práce so žiakmi s ich samostatnou prácou. Táto skutočnosť vyplýva z vekových osobitostí žiakov – žiaci sa nedokážu dlho sústrediť na jednu činnosť. Z pedagogického hľadiska si musíme uvedomiť, že žiaci si ešte nevedia organizovať samostatnú prácu, chýbajú im návyky, navzájom sa vyrušujú, čo súvisí s nestálosťou pozornosti v tomto veku...;
- vyučovaciu hodinu organizujeme tak, aby nedochádzalo k stratám času. Ide o všeobecne platnú požiadavku na vyučovacie hodiny v triedach so spojenými ročníkmi;
- učiteľ tu častejšie uplatňuje metodické obraty, pracuje s viacerými učebnicami, pomôckami a sprostredkúva žiakom rôzne obsahy učiva. To si vyžaduje starostlivú prípravu na vyučovaciu hodinu, aby nedochádzalo k zbytočným časovým stratám, napr. pri zadávaní pokynov alebo úloh niektorému z ročníkov, pri prezentácii pomôcok atď. Skúsenejší pedagógovia veľmi starostlivo zvažujú štruktúru vyučovacej hodiny.

Pri príprave na vyučovaciu hodinu je potrebné zvoliť si, na čo bude hodina zameraná a čo bude jej cieľom. Z uvedeného hľadiska je možné rozlišovať hodiny:

- a) zamerané na sprostredkovanie nového učiva,
- b) zamerané tak, že učiteľ v jednom ročníku (alebo vo viacerých ročníkoch) sprostredkuje nové učivo a v ďalšom ročníku (ročníkoch) sa orientuje na opakovanie alebo precvičovanie už osvojeného učiva,
- c) zamerané na to, aby všetky ročníky opakovali učivo z minulých hodín.

Existuje viac kombinácií daných typov vyučovacích hodín. Je možné hovoriť aj o hodinách, na ktorých sa (v rámci jedného alebo viacerých ročníkov) zameriava pozornosť na preverovanie vedomostí žiakov.

Vyučovacia hodina by nemala byť rozdelená na dve časti iba mechanicky. V takom prípade ide len o formálne členenie. Rozdelenie hodiny na priamu a samostatnú prácu musí vychádzať z viacerých hľadísk: z obsahu učiva, cieľov vyučovacej hodiny, počtu ročníkov v triede, spojenia ročníkov, typu vyučovacej hodiny atď.

Uvedomujeme si aj to, že žiaci tretieho a štvrtého ročníka dokážu dlhšie samostatne pracovať, žiaci prvého a druhého ročníka zase kratšie. Je potrebné zdôrazniť, že aj keď žiaci pracujú samostatne, neznamená to, že im učiteľ nevenuje pozornosť. Naopak, ich prácu pozorne sleduje, v prípade potreby do nej zasahuje, poradí žiakom, ktorí potrebujú pomoc, usmerní ich a pod. Prechod z priamej na samostatnú prácu je plynulý a prelína sa. Členenie hodiny na minúty pre každý druh práce je len orientačné a v nijakom prípade nemusí byť presne vymedzené časovým limitom.

Prevažná väčšina učiteľov v praxi v triedach so spojenými ročníkmi zaraďuje na vyučovaciu hodinu rovnaké predmety. Podľa Petláka (1998, s. 31) zaraďovanie rovnakých vyučovacích predmetov na vyučovaciu hodinu má tieto didaktické pozitíva:

- vzhľadom na príbuznosť učiva a uplatňovanie prevažujúcich vyučovacích metód v danom predmete sa pozornosť učiteľa netriešti, prechod v práci z jedného ročníka na iný je plynulejší. Rovnaký predmet a príbuznosť učiva nerozptyľuje pozornosť žiakov, učivo jedného ročníka nie je zaujímavé pre iný ročník. S touto skutočnosťou sa stretávame najmä na predmetoch ako matematika alebo slovenský jazyk. Tie predmety, ktoré sú svojím obsahom zaujímavé aj pre žiakov nižšieho ročníka (napr. prírodoveda tretieho a štvrtého ročníka), sa učia spravidla vtedy, ak nižší ročník nie je prítomný na vyučovaní (týždenný počet hodín je rozdielny);
- rovnaký predmet poskytuje možnosť spolupráce žiakov, napr. v rámci skupinovo-problémového vyučovania. Viackrát sme uviedli, že súčasná didaktika a aj pedagogická prax vyžadujú od učiteľa tvorivý prístup. Ten sa môže veľmi výrazne prejavíť aj v menejtriednej škole tým, že ak to povaha učiva dovoľuje, môžu žiaci spoločne pracovať (aj dva ročníky budú spoločne riešiť úlohu, dopĺňať sa v odpovediach, komunikovať o zvolenom probléme, starší žiaci môžu učiť mladších, a tak si súčasne opakovať učivo...). V súčasnosti veľmi často zdôrazňovaná kooperácia žiakov, projektové vyučovanie a pod. sú priam ideálne pre takúto prácu. Záleží len od učiteľa, ako tvorivo vie kombinovať prácu jednotlivých ročníkov.

2.4| Priama práca učiteľa so žiakmi a samostatná práca žiakov

Práca v triedach so spojenými ročníkmi je náročná najmä z pohľadu jej organizačného zabezpečenia. Záujmom učiteľa je, aby vyučovacia hodina priniesla želaný efekt, aby splnila špecifické ciele v oboch (vo všetkých) ročníkoch v danej triede, aby na vyučovacej hodine žiaci nepocítovali *hluché miesta*, aby boli aktívni a zainteresovaní počas celej doby jej trvania. Základným predpokladom splnenia týchto podmienok je dôkladná príprava učiteľa na celý vyučovací deň.

2.4.1| Priama práca učiteľa so žiakmi

Priama práca učiteľa so žiakmi je nevyhnutnou súčasťou každej vyučovacej hodiny aj v menejtriednej škole. Pri spojených ročníkoch ostáva učiteľovi menej priestoru na priamu prácu (čím viac ročníkov, tým menej priestoru na priamu prácu s nimi). V tejto súvislosti poznamenávame, že priama práca nie je orientovaná iba na sprostredkovanie a vytváranie nových vedomostí (v bežnej reči sa často nesprávne hovorí o odovzdávaní nových vedomostí). Ak by sprostredkovanie vedomostí zahŕňala iba priama práca učiteľa so žiakmi, bolo by to veľmi málo. Dobre zvolená a zostavená samostatná práca žiakov by mohla byť nositeľkou nových informácií a vedomostí pre žiaka. Skupinová práca alebo problémové vyučovanie spĺňajú aj túto požiadavku. Učiteľ priamou činnosťou a premyslenými vyučovacími metódami rozvíja psychické poznávacie procesy žiakov (predstavy, myslenie, pamäť, pozornosť...). Obohacuje aj slovnú zásobu žiakov, učí ich porovnávať, kombinovať, vyberať fakty a pod. Priama práca učiteľa so žiakmi v menejtriednej škole môže plniť viaceré funkcie. Učiteľ ňou môže motivovať žiakov k učebnej činnosti, môže ňou u žiakov vytvárať nové vedomosti, zručnosti a formovať ich návyky. V neposlednom rade môže byť priama práca zameraná na opakovanie a upevňovanie učiva, ale aj na zisťovanie úrovne vedomostí žiakov. Požiadavka premyslenej a pripravenej priamej práce je daná reálnou skutočnosťou, že učiteľ v triede pracuje s dvomi (alebo viacerými) ročníkmi, a teda je časovo obmedzený. Na prvý pohľad sa môže zdať, že na samostatnú prácu možno preniesť ľubovoľnú funkciu, napríklad písomné upevňovanie vedomostí či písomné diagnostikovanie vedomostí žiakov.

Opakovanie, fixáciu a preverovanie vedomostí (diagnostika) je možné realizovať rôznymi metódami samostatnej práce žiakov (vypracovanie úloh s aplikáciou vedomostí, riešenie príkladov, vypracovanie testov atď.). Bolo by však veľkou chybou, ak by učiteľ využíval iba tieto písomné, prípadne praktické metódy.

Pedagóg musí aj pri týchto funkciách primerane využívať slovné metódy, ktoré mu umožňujú prenikať do myslenia žiaka; odhaliť, prečo sa žiak dopúšťa prípadných chýb a nedostatkov; pomáhajú žiakom korigovať a odstraňovať nedostatky atď. V praxi si u časti učiteľov všímame tendenciu preferovať písomné práce (najmä pri zisťovaní vedomostí žiakov).

Podľa Petláka (1998, s. 37) pri všetkých pedagogicko-didaktických javoch nejestvuje žiadny univerzálny návod na ich riešenie (ani vo vzťahu k priamej práci učiteľa so žiakmi nemožno vysloviť, resp. taxatívne vymenovať všetky aspekty tejto náročnej činnosti učiteľa).

K všeobecne platným požiadavkám vyučovania v menejtriednych školách zaraďujeme:

- priamu prácu učiteľa so žiakmi (musí byť súčasťou každej vyučovacej hodiny),
- osobitnú pozornosť z hľadiska prípravy učiteľa zameranú na vyučovacie hodiny, ktorých súčasťou je preberanie nového učiva (pedagóg dbá najmä o premyslený a zrozumiteľný výklad, časová efektívnosť atď.),
- primerané využívanie skupinovo-problémového vyučovania ako nositeľa nových vedomostí žiakov (prirodzene, možno ho využiť aj v rámci ďalších didaktických funkcií, no vzhľadom na vytváranie priestoru pre učiteľa a jeho uvoľnenie pre iný ročník by nemalo byť dominantné a trvalo uplatňované),
- pomer priamej a samostatnej práce (s prihliadnutím na obsah učiva a ciele vyučovacej hodiny), ktorý nie je zvolený paušálne,
- využívanie rôznorodých vyučovacích metód v priamej práci.

Vzhľadom na to, že v triede pracuje aj iný ročník (ročníky), musí učiteľ pri priamej práci dbať o to, aby ho nevyrušoval svojimi prejavmi. Podľa povahy predmetu a učiva, ale aj počtu žiakov je možné pracovať s nimi v kruhu, v kúte triedy, pri tabuli a pod. Vhodným riešením je oddeliť tretinu triedy zaťahovacím závesom. Priestor by sa príležitostne využíval vtedy, keby žiaci napríklad sledovali videoprojekciu. V tomto prípade je možné spomenúť aj

využívanie iných technických prostriedkov. Pri práci s edukačným softvérom na počítačoch môžu žiaci nerušene pracovať s využitím slúchadiel. Takéto možnosti by sa mohli využívať na viacerých školách.

2.4.2| Samostatná práca žiakov

Význam samostatnej práce je v menejtriednej škole o to väčší, že je súčasťou každej vyučovacej hodiny a často plní aj tie didaktické funkcie, ktoré sa v plnoorganizovanej škole realizujú pod vedením učiteľa.

„Za samostatnú prácu žiakov mladšieho školského veku vo vyučovaní považujeme takú špecifickú činnosť žiaka (duševnú, manuálnu a telesnú), ktorú učiteľ pripravuje a dáva žiakom v priebehu vyučovacieho procesu, aby ich cielavedome a sústavne vychovával, vzdelával a rozvíjal ich samostatné myslenie, snaženie a konanie na úlohách, ktoré smerujú k optimálnemu rozvoju žiakovej osobnosti z hľadiska potreby výchovy k samostatnosti a sú prispôbivé so zreteľom na vek žiakov a ich doterajšie skúsenosti“ (Tupý, 1978, s. 86).

Je v nej obsiahnutá celá šírka a zložitosť samostatnej práce žiakov, t. j. nie je zameraná jednostranne. V minulosti sa samostatná práca žiakov v menejtriednych školách označovala nie celkom výstižne ako *tichá práca* alebo *tiché zamestnanie*. Už tieto samotné pojmy nielenže nevyjadrovali podstatu a význam samostatnej práce, ale priam nabádali k tomu, aby ročník, s ktorým učiteľ priamo nepracoval, bol ticho.

Podľa Petláka (1998, s. 40) pri vytváraní zručností a návykov samostatnej práce ide o viacero vzájomne sa prelínajúcich činností.

- Organizačné činnosti – ide o činnosti najmä v nižších ročníkoch, ktoré spočívajú na učiteľovi, ktorý vydáva pokyny, naznačuje metódy riešenia samostatnej práce, odporúča využitie pracovných pomôcok... S rozširovaním vedomostí žiakov a získavaním skúseností zo samostatnej práce sa žiaci postupne učia organizovať si prácu sami. Prirodzene, nemožno to chápať tak, že sú sami organizátormi práce. Učiteľ musí formulovať cieľ samostatnej práce a podľa potreby uplatniť individuálny prístup (pre časť žiakov je zadanie práce postačujúce, vedia, k čomu a ako majú dospieť, časti žiakov je zase potrebné vysvetliť to, upozorniť ich na postup pri práci a pod.).
- Schopnosť správne a pohotovo reagovať na podnety učiteľa – ide o to, aby žiaci porozumeli zadanej úlohe alebo pokynom, aby si na základe pokynov

vytvorili určitú stratégiu postupu riešenia zadanej práce. Nie je potrebné zdôrazňovať, že táto etapa nadväzuje na predchádzajúcu etapu a že v mnohom závisí od učiteľa a od toho, ako jasne, zrozumiteľne a správne formuluje žiakom svoje požiadavky. Aj táto precíznosť učiteľa prispieva k rozvoju samostatnosti a k úspešnosti samostatnej práce žiakov.

- Schopnosť analyzovať zadanú prácu a nájsť vhodné riešenie – je mylné nazdávať sa, že žiakovi postačuje samotné zadanie práce, s ktorou si má sám poradiť. Takýto štýl práce je vhodný iba vo vyšších ročníkoch a aj to iba vtedy, ak ide o pokračovanie v známom tematickom celku, o aplikáciu učiva, pri ktorom predpokladáme dobré vedomosti žiakov atď. Viest žiakov k samostatnosti a gradovať ju, znamená učiť žiakov aj analyzovať zadané úlohy, rozlišovať v nich, čo je podstatné a čo nie, k čomu a akými metódami je potrebné dospieť.

- Schopnosť overovať úspešnosť samostatnej práce samotným žiakom – táto schopnosť dieťaťa spočíva v tom, že je schopné po skončení práce posúdiť jej správnosť, overiť si výsledky riešenia a aplikovať riešenie v iných, zmenených podmienkach. Ide vlastne o spätnú väzbu, ktorá je mimoriadne cenná pre korigovanie vlastných chýb žiaka, o úsilie zbavovať sa chýb v učení, v neposlednom rade ide o ďalšie prehľbovanie vedomostí žiaka, pretože žiak vidí a pochopí, v čom sa zmylil a učí sa, ako odstrániť chyby... Tento proces učenia však nie je automatický, je potrebné viesť žiakov k získaniu tejto schopnosti a k presvedčeniu, že práca sa nekončí tým, že ju dokončíme, ale tým, že overíme jej správnosť.

2.4.2.1| Druhy samostatnej práce

Petlák (1998, s. 43-46) uvádza tieto druhy samostatnej práce.

1. **Ústna samostatná práca** – je často využívaná popri samostatnej písomnej práci. Spravidla má charakter tichého čítania. K jej prednostiam patrí predovšetkým to, že v kratšom časovom úseku žiaci preberú viac učiva, obohacujú si slovnú zásobu a rozvíjajú komunikačné zručnosti. Tiché čítanie môže byť zamerané na prípravu na hlasné čítanie (hodiny čítania), rozbor textov, reprodukciu prečítaného textu, prípravu na ústny popis (javy, postupy, deje, popis rastlín, živočíchov a pod.), na vyjadrenie zážitkov a skúseností (napr. v slohovej úlohe), predbežné oboznamovanie sa s učivom, ktoré ešte

len bude preberané, čítanie textu po osvojení učiva... Zameranie ústnej samostatnej práce musí vždy vychádzať z cieľov vyučovacej hodiny, nesmie byť samoúčelné, má dotvárať priamu prácu učiteľa. Ústna práca môže byť podľa obsahu a zamerania doplnená aj písomnou činnosťou žiakov (podčiarkovanie, vypísanie neznámych slov, poznámky, hlavné myšlienky a fakty atď).

Považujeme za chybu, ak učitelia nevenujú pozornosť rozvíjaniu tejto schopnosti. Problémy vznikajú neskôr vo vyšších ročníkoch, ba aj na stredných a vysokých školách – žiaci sa nevedia učiť, pracovať s textom. Skúsenosti nasvedčujú tomu, že na tieto samostatné činnosti sú lepšie pripravení žiaci, ktorí navštevovali menejtriedne školy.

Súčasná didaktika ponúka učiteľom viaceré možnosti pre rôzne modifikácie ústnej samostatnej práce žiakov. Párová spolupráca, problémové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie a viaceré metódy z alternatívnej pedagogiky – to všetko sú možnosti, ktoré sa môžu úspešne uplatniť aj v menejtriednej škole. Ich prednosťou je to, že žiaci sú *sami sebe učiteľmi* – diskutujú medzi sebou, riešia spolu úlohy, vymieňajú si názory, dohadujú sa na tom, či názor je správnejší, a tým sa vlastne vedomostne obohacujú aj bez priamej účasti učiteľa.

Je dôležité uvedomiť si dve základné požiadavky takto organizovanej ústnej samostatnej práce:

- a) úlohy pre žiakov musia byť starostlivo pripravené, aby ich motivovali a obohacovali ich vedomosti, prirodzene, žiaci musia pracovať tak, aby nerušili ostatných,
- b) vyjadrenie *žiaci sú sami sebe učiteľmi* nemožno chápať doslovne.

2. Písomná samostatná práca – je najviac preferovaným typom samostatnej práce. Existuje viacero dôvodov spomenutej preferencie, a to aj v menejtriednych školách. Je časovo náročnejšia, nevyžaduje si pozornosť učiteľa, ktorý sa sústreďuje na prácu s iným ročníkom. Písomná práca je spravidla tichšia, teda nevyrušuje ďalších žiakov. Tento typ práce umožní učiteľovi získať prehľad o vedomostiach žiakov. Aj písomná práca môže byť zameraná na rôzne didaktické ciele (môže overovať vedomosti žiakov, opisovať javy a predmety, graficky vyjadrovať a prezentovať vedomosti). K tomuto druhu práce patrí najmä práca s pracovnými zošitmi. Aj pri písomnej samostatnej práci platí požiadavka starostlivého výberu a jej začlenenia do štruktúry vyučovacej hodiny.

3. Praktická samostatná práca – je významná aj z hľadiska uplatňovania zásady názornosti, pretože umožňuje spájanie praktického a teoretického poznávania, prechod od praxe k teórii a naopak. Okrem pracovného vyučovania ju možno využiť v predmetoch ako prírodoveda či vlastiveda (modelovanie, presádzanie rastlín, zhotovovanie modelov ap.). Výchovné predmety poskytujú možnosť skutočne tvorivých prístupov (rôzne techniky kreslenia, experimentovanie s hudobnými nástrojmi atď.). V matematike môžeme využiť rôzne druhy meraní, porovnávanie hmotnosti či zhotovovanie trojrozmerných geometrických telies. Aj v slovenskom jazyku a literatúre možno využiť prvky praktickej samostatnej práce (napr. vypisovanie rôznych tlačív, práca s kartotékami kníh, vystrihovanie istých literárnych žánrov z novín či časopisov). Praktickú samostatnú prácu možno s úspechom využívať nielen v jednom ročníku, ale aj pri spojení viacerých ročníkov.

4. Kombinovaná samostatná práca – v praxi sa len ojedinelo vyskytuje nejaký druh samostatnej práce v čistej podobe, spravidla pedagóg využíva zmiešanú (kombinovanú) samostatnú prácu. Didaktické prednosti tohto spojenia sme uviedli pri predchádzajúcom druhu práce. Pedagogické majstrovstvo a pedagogická tvorivosť učiteľa sa prejavujú aj v tom, ako dokáže sklbiť viaceré druhy práce. Kombinovaná práca je pre žiakov zaujímavejšia, menej únavná a čo je hlavné, umožňuje viacstranné poznávanie, využívanie skúseností a zážitkov žiakov.

Každú z uvedených druhov prác je možné uplatniť v rámci individuálnej, skupinovej alebo kolektívnej práce, ale aj pri plnení jednotlivých funkcií vyučovacieho procesu. Podstatné pre každú prácu v triede je to, aby rozvíjala tvorivé schopnosti žiaka, prispievala k prehĺbovaniu vedomostí a k rozvoju osobnosti žiaka. Tým súčasne prispieva aj k vyššej kvalite nasledujúcej samostatnej práce.

2.4.2.2| Funkcie samostatnej práce

Podľa Petláka (1998, s. 46-49) musí samostatná práca spĺňať viaceré funkcie. Medzi najdôležitejšie funkcie samostatnej práce považujeme:

1. motivačnú funkciu – jej úlohou je pripraviť žiakov na aktívne osvojovanie učiva. Túto funkciu môže plniť aj vhodne zvolená samostatná práca. Existuje veľké množstvo možností, od čítania textu ako prípravy na osvojovanie

nového učiva cez vzájomné rozhovory žiakov až po riešenie motivačných problémov. Najmä v menejtriednej škole má využívanie motivačnej funkcie samostatnej práce svoje pozitíva – upútava pozornosť žiakov, zvyšuje záujem o učenie, v istom zmysle odbremente učiteľa a schopnejší žiaci prostredníctvom motivačnej samostatnej práce ľahšie pochopia podstatu nového učiva;

2. expozičnú funkciu – expozícia a expozičné metódy znamenajú prvotné zoznamovanie sa s novým učivom. Učiteľ musí prihliadať na doterajšiu úroveň vedomostí žiakov, musí zvážiť, či sú žiaci schopní dopracovať sa k novým vedomostiam, starostlivo formulovať úlohy a načrtnúť postupnosť krokov, pripraviť žiakom dostatok primeraných pomôcok a doplňujúcej literatúry a rozhodnúť sa, či bude práca individuálna alebo skupinová. Požiadavka diferencovaného prístupu platí práve pri tomto type práce dvojnásobne. Niektorí žiaci majú problém osvojiť si nové učivo pod vedením učiteľa, a teda nemožno od nich očakávať, že si ho osvoja samostatnou prácou.

3. fixačnú funkciu (fixáciu) – fixačné metódy znamenajú opakovanie a upevňovanie učiva. Samostatná práca býva v praxi často využívaná práve na opakovanie a upevňovanie učiva. Chceme však zdôrazniť, že by nemala byť len písomná (s ňou sa v praxi najčastejšie stretávame), ale v činnosti sa musia striedať jej viaceré druhy. Nemenej významná je aj požiadavka, aby opakovanie, príp. upevňovanie nebolo zamerané len reproduktívne, ale aby samostatná práca mala produktívny charakter, t. j. aby sa aplikácia nových vedomostí realizovala v nových, zmenených podmienkach. Každý učiteľ sa neraz presvedčil o tom, že žiaci učivo dobre ovládajú, ale dopúšťajú sa chýb pri jeho aplikácii.

4. diagnostickú funkciu (diagnózu) – diagnostické metódy znamenajú zisťovanie a určovanie kvality a úrovne vedomostí žiakov. Diagnóza sa nesmie stať jediným zdrojom posudzovania a hodnotenia vedomostí žiakov. Žiakovi musí byť umožnené prejavovať vedomosti počas školského polroka, a to viacerými možnosťami – ústne, písomne, prakticky. Táto požiadavka vyplýva nielen z individuálnych osobitostí žiakov, ale aj z požiadavky učiť žiakov rôznym prejavom prezentácie vedomostí.

3| **Vhodné koncepcie organizácie vyučovania v triedach so spojenými ročníkmi**

Podľa Petláka (1998, s. 49, 50) je dôležitým faktorom napredovania učiteľa modernizácia vyučovania. Modernizácia (prispôsobenie najnovším, moderným vymoženostiam, požiadavkám) je v ostatných rokoch v pedagogike a zvlášť v didaktike veľmi frekventovaným pojmom. Rast vedecko-technických poznatkov núti školu prispôbovať sa a v praxi využívať najnovšie poznatky. Pokrokoví pedagógovia už v minulosti vo svojich dielach odporúčali novšie a novšie prístupy k výchove, k vzdelávaniu a k žiakom vôbec. V spojitosti s touto problematikou by sme mohli uviesť mnohé myšlienky J. A. Komenského, J. H. Pestalozziho, A. Diesterwega, K. D. Ušinského a mnohých ďalších. Ich úsilie smerovalo k tomu, aby sa školská prax zosúlala s poznatkami pedagogiky. Pedagogika 20. a 21. storočia je poznačená obrovským úsilím modernizovať výchovno-vzdelávací proces, čo je spôsobené obrovským rozvojom vedy a techniky v tomto období. Pod jej vplyvom sa začali prehodnocovať vtedajšie metódy a formy práce v škole, no začali sa rozvíjať najmä nové koncepcie vyučovania, od ktorých sa očakávalo, že prispedia k jeho zdokonaľovaniu a k zmierneniu rozporov medzi požiadavkami spoločnosti a možnosťami školy. Viaceré z týchto koncepcií, prirodzene modifikované, obohatené o novšie poznatky pedagogiky, psychológie a ďalších vied, sa uplatňujú aj dnes.

V praxi sa najčastejšie uprednostňuje len jedna jej stránka, a to materiálno-technická základňa (využívanie novších didaktických pomôcok). Nemenej významnejšie je aj skvalitňovanie obsahu vzdelávania, výchovno-vzdelávacích metód a foriem. Zosúladenie týchto troch oblastí vyúsťuje do modernizácie vyučovania. Z viacerých vzťahov a súvislostí uvedieme len 2 príklady. Ani najlepšie zostavený obsah vzdelávania sám osebe nezabezpečuje kvalitu vedomostí žiakov – tú možno dosiahnuť iba vtedy, ak bude obsah v súlade s vyučovacími metódami a formami. Ani najmodernejšia učebná pomôcka

sama o sebe neprináša zvýšenie kvality vedomostí žiakov, ale vždy len v spojitosti s obsahom vzdelávania a metódami práce učiteľa.

Našu pozornosť sústreďujeme predovšetkým na možnosti výchovno-vzdelávacieho procesu vo vzťahu k menejtriednej škole. Uvedené koncepcie sú najviac rozšírené a využívané. Opis uvedenej problematiky sme zvolili preto, lebo viaceré prvky je možné využiť aj v menejtriednej škole. Radi by sme upozornili na to, že vyučovanie podľa tej alebo onej koncepcie neznamená presné dodržiavanie istej organizácie vyučovania.

Alternatívnosť – to je rôznorodosť organizácie, foriem, metód a prostriedkov vyučovania zameraných na skutočný rozvoj osobnosti žiaka. V súčasnosti, keď školy majú možnosť vlastných tvorivých prístupov, štúdia a poznávania rôznorodých alternatívnych koncepcií, môže pozitívne ovplyvniť prácu škôl. Nemožno pritom zastierať, že ide o náročnejšiu prácu, avšak radosť a tvorivosť žiakov, podnetné pedagogické prostredie a mnohé ďalšie aspekty nepochybne stoja za zvýšenú námahu. Mnohým učiteľom menejtriednych škôl sú alternatívne prístupy blízke. Spoločná práca ročníkov, riešenie spoločných, ale diferencovaných úloh žiakmi dvoch ročníkov, skupinová práca na školskom pozemku, tvorivá práca s rozvrhom hodín atď. – to všetko sú prvky alternatívnych prístupov k výučbe. Ide však o to, aby táto práca bola systematickejšia a cieľavedomejšia. To si vyžaduje štúdium teórie a aj praktických skúseností. Prirodzene, ak sa sústreďíme na alternatívnosť, potom nemôže ísť o mechanický prenos skúseností, ale najmä o ich využívanie ako inšpiratívneho zdroja s aplikáciou na podmienky konkrétnej školy.

3.1| Kooperatívne vyučovanie

Ludská spoločnosť je zložená z prekrývajúcich sa kooperujúcich skupín: rodín, pracovných skupín, politických strán, klubov, tímov, ktoré sú charakterizované vzájomnou závislosťou a prepojenosťou. K prirodzenej povahe človeka patrí kooperácia (spolupráca), kompetícia (súťaživosť) a individualizmus. Ak chceme pripraviť žiaka na reálny život, nestačí, ak ho naučíme presadiť sa ako jednotlivec. Úlohou učiteľov je pripraviť žiaka na prácu v rôznych pracovných tímoch, ktorých úspešnosť závisí od schopnosti spolupracovať a byť pre tím prospešným.

Kooperatívne vyučovanie je skupinovým vyučovaním, v ktorom sú zdôrazňované sociálne aspekty. Nejde iba o skvalitnenie tradičných postupov a foriem školskej práce, ktoré súvisia s cieľmi týkajúcimi sa oblastí vedomostí a zručností. Do popredia sa dostávajú sociálne (komunikačné) kompetencie, celoživotné pravidlá (aktívne počúvanie, dôvera, pravdivosť, úcta, maximálne osobné nasadenie, t. j. výkon), súťaživosť je nahrádzaná spolupracou (čo dokážeme dnes spoločne, nabudúce zvládneme sami).

„Tvrdí sa, že človek sa stáva človekom vtedy, keď sa naučí s inými ľuďmi slobodne kooperovať. Kooperatívne správanie sa vyvíja s perspektívou, že prostredníctvom neho bude efektívnejšie dosiahnutý spoločný cieľ. Za kooperáciu je možné považovať také správanie, ktoré prináša všetkým zúčastneným najväčší spoločný zisk“ (Boroš, 2001, s. 170).

Podľa Tureka (2005, s. 146) spočíva podstata kooperatívneho vyučovania v tom, že žiaci na vyučovaní pracujú v malých skupinách, v ktorých riešia úlohy, osvojujú si vedomosti a vykonávajú rôzne praktické činnosti v atmosfére rovnoprávnosti a spolupráce. Hodnotenie žiaka závisí od výkonu skupiny, ktorej je členom.

„V pedagogike môžeme kooperáciu chápať ako cieľ výchovy, prostriedok výchovy alebo schopnosť jedinca. O existencii kooperácie hovoríme vtedy, ak žiaci chápu, že môžu dosiahnuť svoj cieľ len vtedy, keď aj ostatní žiaci, s ktorými sú spojení v úlohe, dosiahnu cieľ“ (Kosová, 2000, s. 76).

Desať zlatých pravidiel úspešnej kooperácie (Belz, Siegrist, 2001, s. 213):

1. môj základný postoj je: „Ja som O. K., ty si O. K.“ (Erik Berne),
2. každý má určité predstavy, ktoré musí vedieť ponúknuť, pretože sú dôležité,
3. každý má špeciálne schopnosti, ktoré sú pre tím užitočné,
4. každý je zodpovedný za to, čo robí, ale aj za to, čo nerobí (Voltaire),
5. rešpektujem názor druhých,
6. nikdy nezabúdam na cieľ,
7. čím viac súhlasím s prácou ostatných, tým lepší bude výkon skupiny,
8. tvorivosť je lepšia než jednakoľajnosť,
9. konflikty, ktoré sú produktívne vyrovnané, podporujú výsledky skupiny,
10. svet má hádanky, ale aj rovnaký počet riešení – stokrát krajších než hádanky. (Martin Liechti)

Kooperatívne správanie je často založené na hľadaní priaznivého kompromisu, na porozumení a empatii. Kooperatívne správanie tohto druhu si vyžaduje:

- obojstrannú dôveru (tzn. verím, že môj partner sa zachová rovnako),
- pripravenosť na obetovanie sa a riziko,
- rezignáciu na maximálny egoistický zisk.

Existujú dva základné typy kooperácie:

a) kooperácia ako *pomoc* – jedna osoba asistuje druhej. Pre tento druh kooperácie je typická skôr práca vo dvojiciach, tzv. *tútorstvo*, roly účastníkov sú nevyrovnané (jeden učí, druhý sa učí). Vzťah, kto pomáha a komu je pomáhané, obvykle určuje učiteľ;

b) kooperácia ako *vzájomnosť* – cieľ aj proces práce je realizovaný všetkými účastníkmi, členovia majú väčšinou rovnocenné postavenie a spoločne zodpovedajú za splnenie cieľa.

Skupinové usporiadanie je jedným zo znakov skutočného kooperatívneho učenia, nie je však jeho jediným znakom. Ide oporné stĺpy systému, pokiaľ nefunguje len jeden z nich, ohrozuje to účinnosť kooperatívneho učenia.

Znaky kooperatívneho učenia sú (Kasíková, 2010, s. 37, 38):

1. **pozitívna vzájomná závislosť** – existuje, pokiaľ žiaci vnímajú, že sú prepojení so svojimi spolužiakmi takým spôsobom, že nemôžu uspieť, pokiaľ neuspeli i spolužiaci a musia koordinovať svoje úsilie s ich úsilím, aby dokázali ukončiť úlohu;

2. **interakcia tvárou v tvár** – činnosť sa odohráva v malých 2- až 6-členných kooperujúcich skupinách. Pokiaľ vidíme a vnímame svojho adresáta, dostávame aj bezprostrednú spätnú väzbu. Táto podmienka je (spolu s rozvojom sociálnych zručností) podľa autorov teórie nevyhnutná na zaistenie efektov kooperatívneho vyučovania;

3. **osobná zodpovednosť, osobné skladanie účtov** – znamená to, že výkon každého žiaka v skupine je zhodnotený a využitý pre celú skupinu, všetci členovia skupiny majú z kooperatívneho učenia úžitok. Zmysel kooperatívnej výučby nespočíva v posilnení skupiny, ale jednotlivca. Po výučbe organizovanej kooperatívnym spôsobom by mali byť žiaci schopní plniť podobné úlohy sami. Individuálna zodpovednosť je podporovaná rôznymi spôsobmi

(individuálnym testovaním spoločnej úlohy, vyberaním výsledku práce skupiny od jednotlivca atď.);

4. formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových zručností – kooperatívne učenie nefunguje, pokiaľ naňho žiaci nie sú vybavení potrebnými zručnosťami. Ich vytváranie je postupné, od najjednoduchších po veľmi zložité zručnosti, od vzájomného poznania a dôvery cez schopnosť správne komunikovať až po akceptovanie a podporu druhej osobnosti a konštruktívne riešenie konfliktov;

5. reflexia skupinovej činnosti – efektívnosť spoločnej činnosti je do značnej miery závislá od toho, ako skupina reflektuje svoju činnosť, ako ju opisuje a rozhoduje o ďalších krokoch.

Týchto 5 základných znakov vytvára štruktúru systému. Plánovať a realizovať výučbu založenú na kooperácii znamená využiť všetky znaky a viesť ich previesť do konkrétnych činností. Kooperácia najprirodzenejšie funguje na vyučovaní, ktoré je založené na princípoch konštruktivismu.

Vznik žiackych skupín

Učiteľ by nemal vstupovať do procesu vytvárania žiackych skupín bez znalostí interpersonálnych vzťahov v triede či nerešpektovania osobných, primerane zdôvodnených prání žiakov. Zo základného znaku kooperatívneho vyučovania „*tvárou v tvár*“ vyplýva, že skupiny nemajú byť príliš veľké. Ideálnu pracovnú skupinu predstavuje skupina štyroch žiakov (možnosť interakcie žiakov). Odporúčajú sa aj trojčlenné skupiny. Námietke, že dvaja spolupracujú a jeden je outsider, možno oponovať možnosťou pracovať rôznymi spôsobmi, napr. rozdelením rol. V 5-člennej skupine sa stretávame s javom, pri ktorom dochádza k rozdeleniu skupiny na dvojicu a trojicu alebo sa jeden žiak rozhodne nezúčastniť zvolenej činnosti. Podobné riziko hrozí aj pri väčších skupinách. Skupiny môžu vznikať:

- spontánne,
- autoritatívne.

Z hľadiska výkonnosti a pracovného tempa rozdeľujeme pracovné skupiny na:

- homogénne,
- heterogénne.

Z hľadiska stálosti skupiny rozlišujeme:

- stabilné skupiny
- variabilné skupiny.

Skupiny žiakov môžu riešiť rovnaké alebo rôzne, príp. diferencované úlohy:

- a) rovnaké úlohy – žiaci riešia rovnaké čiastkové úlohy,
- b) rôzne úlohy – ide o úlohy s rozdielnym alebo rovnakým obsahom, ale s rôznou náročnosťou a rozdielnym obsahom.

Formy vnútornej práce v skupine:

- a) nediferencovaná práca v skupine – žiaci riešia zadanú úlohu samostatne, pričom komunikujú s ostatnými členmi skupiny,
- b) diferencovaná práca – žiak rieši časť spoločnej úlohy alebo spracováva spoločnú úlohu na základe iných prameňov pomocou iných metód, techník, prostriedkov...

Diferencovaná práca je náročnejšia pre učiteľov i žiakov.

Roly v skupine

Rozdelenie rol podlieha typu úlohy a veľkosti skupiny. Uvádzame príklad ich rozdelenia v štvorčlennej skupine podľa Kasíkovej (2010, s. 79, 80):

- koordinátor: udržiava skupinu pri činnosti, zaisťuje, aby k riešeniu úlohy prispievali všetci, riadi diskusiu alebo iné aktivity,
- pracovník s informáciami: ujasňuje a sumarizuje myšlienky, číta z rôznych materiálov, ak je to nutné,
- sekretár (tajomník): zaznamenáva skupinové odpovede alebo písomne spracováva iný materiál, hovorí správu triede,
- pozorovateľ (hodnotiteľ): robí poznámky ku skupinovým procesom (ako jednotlivci spolupracujú) a vedie hodnotenie skupiny na konci hodiny.

Iné rozdelenie:

- reportér: robí zápis,
- kontrolór (revízor): kontroluje výsledky,
- propagátor: presadzuje výsledky skupiny navonok,
- kontaktná osoba: má na starosti kontakt s učiteľom a druhými skupinami.

Je výhodné, ak sa žiaci striedajú v jednotlivých rolách. Vhodné je prideliť rolu žiakom napr. lósom, ktorý je podporený obrázkom a popisom roly.

Kasíková (2010, s. 80-86) uvádza rôzne pedagogické stratégie učiteľa v práci so žiakmi v skupinách.

Vedenie v skupine

Vedúci skupiny je vnímaný skôr ako koordinátor činnosti. Pri dlhodobejšej činnosti sa odporúča určiť vodcu, ktorý by mal byť zvolený skôr skupinou ako učiteľom. Väčší dôraz na autoritatívnejšie vedenie sa kladie skôr v prvých fázach činnosti skupiny, kým sa žiak zorientuje v úlohe. Ak je už skupina skoorinovaná, nepotrebuje vodcu pri diskusii. Rôzni žiaci si v rôznych časoch prisvojujú vodcovskú rolu a výsledný pocit skupinovej identity je silnejší ako pri skupinách s vodcom. Pre dobro klímy v skupine je vhodné, ak sa vedenie a ostatné roly v skupine menia.

Rovnocenná práca v skupine

Obvykle učiteľ pozná, či v skupine pracujú všetci. Je to zreteľné z neverbálnej komunikácie a z toho, čo žiaci hovoria a akým tónom. Učiteľ je zodpovedný za to, aby v skupine všetci pracovali rovnomerne. Kooperatívne vyučovanie nie je univerzálny prostriedok na liečenie všetkých chorôb výchovy a vzdelávania. Niektorí žiaci chcú pracovať samostatne. Učiteľ musí premýšľať nad tým, aké spôsoby budú pre jednotlivých žiakov optimálne a podľa toho žiakom pripravuje vyučovacie situácie. Ďalšie nebezpečenstvo spočíva v tom, že niektorí žiaci nie sú v skupine aktívni. Výborne prospeievajúci žiaci môžu stratiť motiváciu, ak prácu v skupine zdržiavajú pomalší žiaci. Z tohto dôvodu musí učiteľ hľadať stratégie, ktoré napomáhajú vyrovnaniu angažovanosti jednotlivých žiakov.

Dominantný žiak v skupine

Niekedy sa môže zmocniť úlohy jeden žiak, ktorý ostatných prevažuje. Dominantnejšie a submisívnejšie správanie je v skupinách prirodzené, preto je potrebné rozvinúť u žiakov zmysel pre úspešnú a účelnú spoluprácu. Ako minimalizovať vplyv dominantného žiaka?

1. Zadávame otázky typu: „Čo si myslíte o Jankovom názore?“ Učíme žiakov neprijímať všetky názory dominantných žiakov.
2. Používame príležitostnú sumarizáciu na základe pozorovania k znovunastoleniu rovnováhy.

3. Pri hodnotení práce vyjadruje pozorovateľ aj spôsob komunikácie, v rámci ktorej uvedie tieto javy. Ak je pozorovateľom dominantný žiak, pri činnosti v skupine by sa mal držať bokom.
4. Prisúdime dominantnému žiakovi v diskusii rolu moderátora, časomerača atď.
5. Neformálne sa porozprávame s dominantným žiakom mimo priestoru a času skupinovej práce.
6. Občas vytvárame jednu skupinu z dominantných žiakov a necháme ich poučiť sa zo skupinovej dynamiky.

Žiak so slabšími schopnosťami v skupine

Pritomnosť menej schopného žiaka v skupine je pre ňu tiež prínosom, pretože učivo, ktorému slabší žiak neporozumel, mu môžu vysvetliť druhí. V tomto prípade pomáha vysvetľujúci žiak pochopiť ostatným, o čom hovorí. Menej schopní žiaci sú v skupinách viac angažovaní ako pri bežnej činnosti v triede a majú príležitosť pomôcť skupine dosiahnuť cieľ.

Pri danom spôsobe práce sa síce slabšie a lepšie prospievajúci žiaci nepodieľajú rovnako na riešení úlohy, no oba typy žiakov z nej profitujú. Jedni pochopia učivo, druhí si osvoja schopnosť vysvetľovať.

Ako pomôcť začleneniu slabšieho žiaka do skupinovej práce?

1. Starostlivo zvážime zloženie skupiny (niektoré skupiny ľahšie príjmu žiaka s určitými nedostatkami, iné ťažšie alebo vôbec).
2. Skupina by mala byť zvýhodnená, ak pomáha slabšiemu žiakovi.
3. Ak sú rozdiely v schopnostiach žiakov extrémne výrazné, oplatí sa zvoliť pre slabšieho žiaka na určitý čas individuálny študijný plán.

Hanblivý žiak

Ako pomáhať hanblivému žiakovi v skupinovej práci?

1. Zistíme, či je ostýchavosť rysom osobnosti žiaka alebo ide o správanie, ktoré si zvolil. V druhom prípade sa uistíme, že skupinové tlaky sú regulované na minimum.
2. Začínáme vždy párovou prácou alebo prácou vo veľmi malých skupinách, v ktorých je viac možností jeho zapojenia. Rozmýšľame nad zostavením skupiny, ktorá mu vytvorí najlepšie podmienky na to, aby sa prejavil.
3. Pridelíme mu vhodnú rolu: večný kritik, predseda, reklamný agent...

4. Nie je vylúčené povoliť žiakovi, aby pri činnosti iba počúval, no je to možné len vtedy, ak je pozorný a rozumie učivu. Skupina by mala byť vedená k senzitívnemu hodnoteniu účasti tohto žiaka.

Polarita pohlaví

Výskumy poukazujú na to, že ak je skupina zmiešaná z hľadiska pohlavia, väčší objem komunikácie prebieha medzi jedincami rovnakého pohlavia.

Učiteľ môže vytvoriť kolektív, v ktorom spolupracujú chlapci a dievčatá, tým, že vymedzí priestor pre rolové hry so ženskými i mužskými postavami.

Vyrušujúci žiaci

Tlak ostatných žiakov v skupine môže učiteľovi pomôcť s riešením problémov u takýchto žiakov.

Ako si poradiť s vyrušujúcimi žiakmi?

1. Zadávame úlohy, ktoré skupina i vyrušujúci žiak zvládne. Ak je úloha príliš ťažká, vyrušovanie je preňho cesta, ako sa vyhnúť zlyhaniu.
2. V triede, ktorá má problémy s disciplínou, usporiadame zloženie skupín tak, aby sa v nich nestretli priatelia.
3. Ak sa v triede nachádza skupina vyrušujúcich žiakov, skúsime pre nich vymyslieť spoločnú činnosť.
4. Sledujeme skupinu s rušivým správaním a skúsime zistiť dôvody vyrušovania. Keď skupina vysloví kritiku, berieme ju vážne.
5. Venujeme vyrušujúcim viac pozornosti.
6. V krajnom prípade je možné žiaka aj izolovať (iný stôl), ale na konci hodiny je potrebné dať mu príležitosť hovoriť o tom, ako sa cítil.

Hluk v triede

Ako môžeme znížiť hlučnosť v triede?

1. Oboznámime žiakov s pravidlami verbálnej komunikácie v skupine (hovoriť jeden po druhom, neskákať si do reči). Je vhodné zvoliť si jedného žiaka, tzv. *pozorovateľa*, ktorý sleduje dodržiavanie pravidiel.
2. Oznámime žiakom, že očakávame iba určitú mieru hluku, ktorú sme ochotní akceptovať.

Závislosť od učiteľa

Pri tradičnom vyučovaní sú žiaci príliš závislí od činnosti učiteľa (zadávanie úloh, korekcia postupov a chýb, dodávanie ďalších informácií a pod.).

Ak učiteľ začína do výučby zavádzať skupinovú prácu, na ktorú žiaci neboli predtým zvyknutí, veľmi často sa dožadujú jeho pomoci.

Ako môže učiteľ pomôcť žiakom k samostatnosti?

1. Organizačné usporiadanie – odporúča sa, aby si učiteľ zvolil v triede dve pozície a dve základné miesta. Základná pozícia predstavuje pozíciu, na ktorú sú žiaci zvyknutí, keď im pedagóg zadáva inštrukcie či poskytuje potrebné informácie (pozícia pred tabuľou). Ďalším typom je pozícia, v ktorej učiteľ naznačuje, že činnosť prebieha už v pôsobnosti skupín (pozícia pri okne).
2. Pripomíname a ujasňujeme podstatu učiteľskej roly v kooperatívnom vyučovaní, kým si žiaci zvyknú na samostatnú prácu.
3. Deti sa musia naučiť, že autoritou a zdrojom informácií nie sú len učitelia, ale plnohodnotným zdrojom môže byť ktokoľvek zo žiakov.

Vyučovacia hodina v kooperatívnom vyučovaní

Kooperatívnu prácu možno využiť v akejkoľvek etape vyučovacieho procesu:

- môže mať prípravný (motivačný) charakter – žiaci v skupinách skúmajú učivo, ktoré sa budú učiť, pripravujú si potrebný materiál k učivu...;
- môže slúžiť na vytváranie nových vedomostí a zručností žiakov – žiaci v skupinách riešia úlohy a problémy, navzájom si vysvetľujú postupy, pracujú s literatúrou a inými pomôckami, formulujú definície, hľadajú vzťahy. Učiteľ nevysvetľuje, ale radí a pomáha skupinám pri práci;
- môže sa využiť na uplatňovanie vedomostí v zmenených situáciách či na aplikáciu vedomostí. Žiaci pracujú v skupinách až po vysvetlení učiva;
- môže mať charakter upevňovania, prehľbovania, ba aj preverovania vedomostí žiakov. V tomto prípade ju možno uplatniť na začiatku alebo na konci hodiny. Predstavuje priestor na opakovanie učiva väčšieho tematického celku, zaraďovanie poznatkov do systému osvojeného učiva, spoločné vypracovanie úlohy, ktorá má preveriť vedomosti žiakov;
- brigádnická skupinovú prácu sa uplatňuje pri plnení úloh výrobného a praktického charakteru. Táto forma práce ponúka potenciálne výchovné možnosti – prispieva k utváraniu vzťahu k práci, formuje vôľové a charakterové vlastnosti.

Silné a slabé stránky kooperatívneho vyučovania

Kasíková (2010, s. 19, 20) na základe prieskumu uvádza formulácie pedagógov z praxe.

Medzi silné stránky kooperatívneho vyučovania zaraďujeme nasledujúce pozitíva:

- zvyšuje sa aktivita žiakov na vyučovaní,
- do práce sa zapojí viac žiakov (vrátane pomalších),
- žiak sa pred spolužiakmi ľahšie prizná, čo nevie,
- vyjadrovanie žiakov je prirodzenejšie,
- žiaci preberajú zodpovednosť za učenie (vrátane chýb),
- žiaci majú väčší záujem o úlohy,
- žiaci si do určitej miery môžu zvoliť tempo práce,
- žiaci prirodzene porovnávajú postupy riešení,
- žiaci sa učia komunikatívnym zručnostiam,
- žiaci sa učia organizácii práce,
- zvyšuje sa sebavedomie žiakov,
- zvyšuje sa frekvencia úspešnej činnosti,
- zvyšuje sa samostatnosť žiakov,
- žiaci strácajú zábrany,
- učiteľ sa môže venovať slabšej skupine,
- učiteľ má čas na prípravu ďalšej činnosti,
- ide o obranu proti stereotypu vo vyučovaní.

Za negatíva kooperatívneho vyučovania považujeme skutočnosť, že:

- žiaci v skupine nepracujú rovnomerne,
- v skupinovej práci nie je možné počítať so systematickosťou,
- žiaci si sami častokrát nevedia zorganizovať prácu,
- skupiny sú príliš hlučné, žiaci sa prekrikujú,
- sa nepreberie príliš veľa učiva,
- *odbiehame* od zadanej úlohy,
- talentovanejší žiaci triumfujú a prestávajú sa starať o zvyšok skupiny,
- v učení môže dochádzať ku chybám, ktoré sa neopravujú,
- učebná činnosť sa ťažko hodnotí,
- ide o spôsob práce, ktorý si vyžaduje náročnú prípravu.

Tvorba a výber úloh

Vo vzťahu k cieľom nazeráme na úlohy z dvoch základných aspektov (poznávacieho a sociálneho), ktoré určujú aj požiadavky na úlohy (Kasíková, 2010, s. 43).

1. Poznávací aspekt – úlohy sa vzťahujú na obsah, štruktúru aktivity a na reč, ktorá je s nimi spojená.
2. Sociálny aspekt – úlohy sa vzťahujú na nároky kooperácie v rámci určitej aktivity a opäť k reči, ktorá sa na ne viaže.

Podľa Kasíkovej (2010, s. 44, 45) nie je jednoduché naplánovať pre skupinu vhodnú úlohu. Úlohy by mali byť skutočnou výzvou k mysleniu, formovaniu a uplatňovaniu zručností. Odborníci tvrdia, že sa nerozhodujeme podľa predmetu, ale podľa cieľa a typu úlohy. V tomto prípade sa v každom predmete nachádzajú oblasti, v rámci ktorých je kooperatívne vyučovanie veľmi výhodné. Týmto spôsobom je možné učiť sa kooperatívne čítať, riešiť matematické úlohy, trénovať praktické zručnosti. Pre skupinovú učebnú činnosť sú vhodné najmä tieto *typy učebných úloh* a ich kombinácie:

- zber informácií, práca s informáciami (štruktúrovanie) a ich hodnotenie,
- diskusia,
- riešenie problémov,
- návrh a tvorba konkrétneho produktu, jeho hodnotenie,
- analýza vlastných učebných procesov vrátane hodnotenia,
- analýza skupinových procesov vrátane hodnotenia.

Konkrétne úlohy pre skupinovú prácu môžu byť zamerané na:

- vyhľadávanie informácií,
- zdieľanie informácií,
- zdieľanie návrhov a plánov,
- triedenie informácií podľa vopred určených kritérií,
- navrhovanie kritérií a kategórií,
- porovnávanie predstáv a ideí, ktoré sa viažu k určitému pojmu,
- vymedzovanie situácie,
- určovanie všetkých faktorov v danej situácii,
- skúmanie stanovísk,
- zdôvodňovanie rozdielov – diskusia o návrhu (prezentácii),
- diskusia o nedorozumeniach – písanie zoznamu podobností a rozdielov,
- písanie zoznamu bodov, ktoré sa viažu ku skúsenosti rôzneho druhu,

- nachádzanie chýb – určovanie priorít,
- riešenie dilemy,
- argumentáciu,
- analýzu dôkazov,
- navrhovanie,
- ujasňovanie podstaty problému,
- odhaľovanie chýbajúcich či nadbytočných informácií na riešenie problému,
- diagnostikovanie,
- formulovanie čo najväčšieho počtu hypotéz,
- vymýšľanie alternatív,
- navrhovanie postupu,
- usporiadanie krokov postupu – tvorenie algoritmov,
- plánovanie,
- overovanie,
- stanovenie kritérií pre hodnotenie procesov a produktov,
- hodnotenie pozitív, negatív, zaujímavosti myšlienok,
- hodnotenie výučbových lekcií,
- porovnávanie individuálnych učebných procesov, študijných metód,
- monitorovanie procesov v skupinovej činnosti,
- porovnávanie vzorov verbálnej a neverbálnej komunikácie v skupine,
- hodnotenie procesov a produktov vzniknutých v skupinovej činnosti...

Pri výbere úlohy sledujeme tieto kritériá:

- typ úlohy, v rámci ktorej prináša učebná skupinová činnosť lepšie výsledky ako iná organizácia vyučovania,
- v samotnom základe úlohy je včlenená možnosť individuálnych pohľadov na tému alebo na spôsoby riešenia úlohy,
- úloha je výzvou k vyššej úrovni zvládnutia, než akej by bol schopný samotný žiak,
- úlohy na produktívne myslenie bývajú príťažlivejšie (žiaci pri nich musia vyhľadávať, určovať a dopĺňať informácie),
- úloha je výzvou i na použitie vyššej úrovne reči (reč aj vyššia miera abstrakcie sa lepšie rozvíjajú pri konkrétnej spoločnej činnosti),
- úloha má podnecovať k uplatneniu a rozvíjaniu znalostí a vedomostí (vrátane sociálnych zručností),

- úloha má byť prispôsobená predchádzajúcim skúsenostiam členov skupiny, ich schopnostiam pracovať v skupine a ich úrovni tvorivého a kritického myslenia.

Kooperáciu je veľmi vhodné využívať pri úlohách projektového vyučovania.

Hodnotenie a sebahodnotenie

Hodnotenie je prirodzenou súčasťou učenia sa. Pri každom stretnutí človeka s človekom je prítomné hodnotenie. Správne hodnotenie poskytuje pre učenie najcennejšie impulzy. Významne napomáha nielen učiteľovi, ale aj žiakovi.

Keďže kooperatívna skupinová činnosť prináša väčší objem interakcie medzi zúčastnenými, prináša aj väčšie zapojenie do hodnotenia. Hodnotí sa nielen skupina, ale aj jedinec dostáva šancu reflektovať svoje správanie v skupine. Často je dôležitejší samotný proces ako výsledný produkt. Žiaci sa naučia hodnotiť svoju prácu i prácu skupiny. Hodnotiaci proces podľa Kasíkovej (2010, s. 91) je komplexný, ak sa berú do úvahy štyri rôzne možnosti, a to:

- skupiny hodnotia celoskupinové procesy,
- členovia skupiny sú podnecovaní k vzájomnému hodnoteniu,
- jednotlivci hodnotia sami seba v rámci skupiny,
- konečná prezentácia alebo produkt môže byť hodnotený inou skupinou alebo učiteľom.

Kooperatívne vyučovanie podľa Kasíkovej (2010, s. 92) prináša nielen organizačnú zmenu, ale aj zmenu prístupu k vyučovaniu zo strany žiakov aj učiteľa. Hodnotenie nového systému by malo mať odlišné rysy ako hodnotenie v tradičnom modeli školy. Ťažisko hodnotenia prechádza od hodnotenia individuálnych výkonov k hodnoteniu celej skupiny. Aj keď učiteľ nestráca svoju rolu, ťažisko hodnotiacich procesov sa do značnej miery presúva na samotnú skupinu.

Čo je nutné uvedomiť si pri hodnotení kooperatívneho vyučovania?

1. Hodnotenie je bezprostredne spojené s plánovaním. Cieľ programu sa orientuje na potrebné hodnotenie.
2. Nositeľmi hodnotenia sa podľa typu programu stávajú: učitelia, samotná skupina, vrstovníci, rodičia, návštevy.
3. V skupine prebieha hodnotenie automaticky bez explicitného vyjadrenia.
4. Žiaci preberajú zodpovednosť nielen za vlastné učenie, ale aj za jeho reflexiu. Učia sa hodnotiť vyučovaciu činnosť a skupinovú dynamiku.

5. Žiaci sa učia hodnotiť dvomi typmi hodnotiaceho jazyka:
 - deskriptívnym – slovne zobrazujú pocit, správanie, výkon alebo situáciu,
 - posudzovacím– slovne sumarizujú hodnotenie správania, výkonu alebo osoby („Si naozaj skvelý žiak!“, „Si obyčajný nevychovanec!“, „Bol si zase dobrý!“).

Žiaci by sa mali naučiť používať predovšetkým deskriptívny hodnotiaci jazyk.
6. Nový význam získavajú kritériá vzťahujúce sa na proces učenia, napr. miera angažovanosti, entuziazmus, úroveň účasti.
7. Hodnotenie produktivity a súdržnosti skupiny môže nabúrať skupinovú spontánnosť. Takéto hodnotenie môže kooperáciu tlmiť alebo vyvolávať súťaživosť.
8. Dôležitá je atmosféra otvorenosti, čestnosti a dôraz na hodnotenie ako kooperatívny akt.
9. Dôležité je načasovanie hodnotenia. Sumatívne záverečné hodnotenie môže byť v prípade kritiky pre žiakov bolestivé. Vhodnejšie je diagnostické priebežné hodnotenie aktivity, ktoré poukazuje na to, čo ešte žiaci môžu zmeniť, v čom sa ešte majú zlepšiť. Takéto hodnotenie povzbudzuje žiakov k reflexii, keď je skupina v problémoch, pretože najviac sa naučia práve v záťažových situáciách.
10. Často používame jednoduché kontrolné listy, ktoré dokumentujú, čo má kto urobiť a ako to ako splnil. Samotné vyplnenie listov nerieši problém, ale poukáže naňho a zameria pozornosť skupiny na to, že tento problém dokáže vyriešiť.
11. Zavedenie hodnotiaceho listu pre skupinu.

Metódy a techniky hodnotenia

Rôzne metódy a techniky hodnotenia práce žiakov v skupinách ponúka Jacques (1991, In Kasíková, 2010).

Pozorovanie

Netýka sa individuálnej činnosti, ale činnosti celej skupiny. Odporúča využiť techniku *akvária*, t. j. väčšia skupina je rozdelená na dve menšie skupinky, pričom jedna skupina pozoruje a hodnotí druhú. Neskôr si túto funkciu vymenia.

Dotazníky

Dotazníky rozdáme žiakom po ukončení krátkodobej alebo dlhodobej skupinovej činnosti. Používame otázky typu: „*Aké pocity máte z toho, čo sa dnes odohralo v skupine? Čo ste v skupine robili, aby ste mohli byť úspešnejší v riešení problému? Čo ste robili, aby boli veci lepšie? Čo bude potrebné robiť nabudúce?*“

Zaujímavým typom dotazníka je tzv. *kolujúci dotazník*.

Každý žiak v skupine rozdelí svoj papier na tri časti. Do prvej časti napíše veci, ktoré sú považované za najcennejšie a prečo, druhú vyčlení pre tie, ktoré sú považované za najmenej podstatné a tretiu pre nápady na zlepšenie. Po ich napísaní papiere kolujú v skupine a každý si ich potichu prečíta. Potom žiaci komentujú, diskutujú, s ktorými tvrdeniami súhlasia alebo nesúhlasia, prípadne majú na vec iný názor.

Denníky

Denníky jednotlivcov (pokiaľ je skupina dlhšiu dobu spolu) môžu mať pre výučbu veľký význam. Zaznamenávame v nich, aké myšlienky, pojmy, princípy, informácie či schopnosti si žiaci osvojili (schopnosť diskutovať, súhlasiť či vyjadriť myšlienky). Prispievanie jednotlivca ku skupinovým procesom sa môže realizovať viacerými spôsobmi. Medzi najzaujímavejšie patria:

a) spätné spravodajstvo

Na začiatku skupinovej práce podáva jeden alebo dvaja členovia skupiny správu o tom, čo sa udialo, čo sa skupina naučila na predošlej vyučovacej hodine. Je potrebné vybrať si týchto žiakov ešte na predchádzajúcom stretnutí, aby sa na aktivitu mohli pripraviť. Týmto spôsobom sa vytvára kontinuita medzi stretnutiami skupiny;

b) hodnotiace listy

Hodnotiaci list pripravuje buď učiteľ alebo si každá skupina môže určiť svoje vlastné hodnotiace kritériá a hodnotiaci systém, ktoré sú zaznamenané v hodnotiacom liste. Tento spôsob hodnotenia používa skupina predovšetkým pri technike *akvária*;

c) interview

Používame rôzne otázky, napr.: „*Ako to podľa tvojho názoru v skupine fungovalo? Čo sa ti páčilo najviac? Čo najmenej? Čo si sa naučil? Aká bola atmosféra v skupine? Aký vidíš rozdiel v tejto skupine oproti iným, s ktorými si už pracoval? Môžeš dať nejaké návrhy na lepšiu prácu skupiny?*“;

d) hodnotenie *po svojom*

Skupina sa rozdelí na dve menšie pracovné skupinky. Každá z nich má navrhnúť a vyhodnotiť techniku hodnotenia, ktorú použije druhá skupina. Môžu si vybrať niektorú zo známych techník alebo si vymyslieť originálnu metódu;

e) hodnotenie pomocou videozáznamu

Analýzou by mal byť poverený člen, ktorý nepatrí k skupine. Analýza sa realizuje prostredníctvom otázok typu: *„Čo sa tam odohralo? Čo ste si mysleli a pociťovali v tomto okamihu? Aký to malo účinok? Čoho ste sa obávali? Aká bola vaša stratégia? Čo si myslíte, že sa od vás očakávalo?“*

3.2| Projektové vyučovanie

Charakteristika pojmu projektové vyučovanie

Projektové vyučovanie sa zvykne v odbornej literatúre zaraďovať medzi alternatívne alebo nové formy práce v škole. Je to jedna z moderných foriem, ktoré by mali správnym a kvalifikovaným spôsobom prispieť k napredovaniu edukačného procesu.

Ako uvádza Zelina (2000, s. 95) základ pre projektové vyučovanie, a teda aj projektovú metódu je potrebné hľadať v pedagogickom pragmatizme, pre ktorý osobitne platí, že za predmet poznania možno uznať len to, čo má prakticky užitočnú cenu. Podľa pragmatickej teórie sa majú žiaci učiť pomocou riešenia problémových situácií, a to konkrétnou činnosťou, vlastným hľadaním, bádaním a objavovaním riešenia problémov.

Jednoznačné vymedzenie pojmu projektového vyučovania alebo projektovej metódy nie je také jednoduché.

Coufalová (2006, s. 10) uvádza šesť rôznych definícií projektovej metódy.

- ✓ William Heard Kilpatrick: *„Projekt je určite a jasne navrhnutá úloha, ktorú môžeme predložiť žiakom tak, aby sa im zdala životne dôležitá tým, že sa približuje skutočnej činnosti ľudí v živote.“* (Velínský, 1932, In Coufalová, 2006)
- ✓ J. F. Hoscic: *„Výraz projektová metóda môžeme používať pre učenie vtedy, keď individuum či skupina vezme zámer, ktorého uskutočnenie navodzuje*

zmeny v jeho (ich) rozmyšľaní, zvykoch alebo vzťahoch.“ (Velínský, 1932, In Coufalová, 2006)

- ✓ J. Adams: *„Projektová metóda oživuje každú vedomosť, ktorú vyvoláva. Pri tejto metóde učiteľ nezhrňa najprv vedomosti a nehľadá až potom, ako ich využiť: začína využitím a nachádza vedomosti.“* (Příhoda, 1934, In Coufalová, 2006)
- ✓ R. Žanta: *„Projekt je účelne organizovaný súhrn myšlienok zoskupených okolo dôležitého strediska praktických vedomostí smerujúcich k určitému cieľu.“* (Žanta, 1934, In Coufalová, 2006)
- ✓ V. Příhoda: *„Projektová metóda umožňuje takú organizáciu učiva, pri ktorej žiak prechádza činnosťami usporiadanými tak účelne, aby dali vyniknúť nejakej jednotiacej myšlienke alebo, aby umožnili prevedenie plánu, hospodársky alebo kultúrne vymedzeného a pre žiakov životného.“* (Příhoda, 1934, In Coufalová, 2006)

S. Vrána ako riaditeľ pokusných škôl v Zlíne uviedol, že projektové vyučovanie (In Coufalová, 2006):

1. je podnik (pri samotnej tvorbe projektu by mali participovať žiaci, ktorí ho budú následne realizovať),
2. je podnik žiaka,
3. je podnik, za ktorého výsledky prevzal žiak zodpovednosť,
4. je podnik, ktorý naplňa konkrétny cieľ.

Súhrn základných rysov, aké by projekt mal mať na základe týchto definícií:

- Projekt vychádza z potrieb a záujmov dieťaťa. Umožňuje uspokojiť jeho potrebu získavať nové skúsenosti, byť zodpovedný za svoju činnosť.
- Projekt vychádza z konkrétnej a aktuálnej situácie. Neobmedzuje sa na priestor školy, ale zapájajú sa doňho i rodičia a širšie okolie.
- Projekt je interdisciplinárny.
- Projekt je predovšetkým podnikom žiaka.
- Práca žiakov v projekte prináša konkrétny produkt. Pokiaľ je to možné, je priebeh a výsledok zdokumentovaný. Vznikne výstup, ktorým sa účastníci projektu prezentujú v škole alebo mimo školy.
- Projekt sa spravidla uskutočňuje v skupine. Sociálna psychológia druhej polovice minulého storočia preukázala, že učenie v skupine je významné nielen pre rozvoj osobnosti žiaka, ale zvyšuje aj efektivitu procesu učenia.

- Projekt spája školu so širším okolím. Umožňuje začlenenie školy do života obce alebo širšej spoločnosti. (Coufalová, 2006, s. 11)

Podľa G. Petty (1996, s. 213) je projekt označovaný „ako úloha alebo séria úloh, ktorú majú žiaci splniť – väčšinou individuálne, ale niekedy i v skupinách. Žiaci sa môžu často viac menej rozhodovať ako, kde, kedy a v akom slede budú úlohy riešiť. Projekty majú spravidla otvorenejší koniec než samostatné práce.“

„Projektové vyučovanie je vyučovacia metóda, na základe ktorej sú žiaci vedení k samostatnému spracovaniu určitých projektov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním“ (Průcha, 1995, s. 172).

Z histórie projektového vyučovania

Už prvé myšlienky zoskupovania učiva do väčších celkov, ako uvádza Coufalová (2006, s. 7), obsahujú práce Komenského – Schola Ludus alebo genetická metóda Pestalozziho o spontánných projektoch realizovaných v prvých rokoch devätnásteho storočia. Podľa autorky je potrebné hľadať korene projektovej metódy (v dnešnom ponímaní) na prelome 19. a 20. storočia v USA, kde vzniklo tzv. *hnutie progresívnej výchovy*.

„*Stúpenci tohto hnutia sa usilujú o priblíženie obsahu vyučovania prirodzeným činnostiam detí, rušia členenie vyučovania na jednotlivé predmety, propagujú motorické prejavy detí. Je odmietaná striktná disciplína a drilovanie. Hlavnou metódou práce v škole má byť projektové a problémové vyučovanie.*“ (Coufalová, 2006, s. 7)

Za ideového otca projektovej metódy, ako uvádza Coufalová (2006, s. 8), sa pokladá zakladateľ a hlavný predstaviteľ amerického vzdelávacieho progresizmu John Dewey. Dewey chápal dieťa ako komplexnú bytosť, ktorú uvádzal do situácií primeraných veku, s ktorými sa stretne neskôr v dospelosti. Presadzoval takzvanú *činnú školu* a v jeho laboratórnej škole sa učivo zoskupovalo do konkrétnych úloh zo života detí (stavba domu, pestovanie rastlín a pod.). Nepomenoval ju síce ako projektovú, ale položil jej teoretické základy. Svoje myšlienky uviedol do praxe blízky spolupracovník William Heard Kilpatrick. Experimentálne overoval projektovú metódu v rokoch 1917 – 1921 E. Collings. Collings pracoval s deťmi vo veku šesť až štrnásť rokov, ktoré boli rozdelené do troch vekových skupín a namiesto tradičných predmetov absolvovali v škole tzv. *štyri zamestnania*: vychádzky, zábavy, ručné

práce a príbehy. Výsledky svojej práce však porovnával s inými, kontrolnými školami a už po štyroch rokoch dosiahol výrazne lepšie výsledky oproti kontrolným školám.

Ďalší rozvoj projektovej metódy a jeho plné rozvinutie podľa Zelinu (2000, s. 96) nastáva až po druhej svetovej vojne a zameriava sa hlavne na oblasť pracovného vyučovania. V päťdesiatych rokoch 20. storočia nastáva najmä v USA výrazný obrat.

Nastolujú sa snahy o poriadok, systematickosť a sústavnosť vo vyučovacom procese. V osemdesiatych rokoch sa projektová metóda rozširuje do mnohých krajín sveta a badáme tu snahu integrovať projektové vyučovanie do jednotlivých odborov.

Druhy projektov

Delenie projektov vychádza z rôznych kritérií, na základe ktorých určujeme typ projektu. Zelina (2000, s. 97) uvádza rozdelenie projektov do štyroch hlavných skupín:

- problémové – riešenie nejakého problému zo života,
- tvorivé – vytvorenie, navrhnutie niečoho nového,
- hodnotiace – niečo posudzovať, hodnotiť, aj vypracovať kritériá hodnotenia,
- nácvikové – niečo si natrvalo osvojiť.

S ohľadom na cieľ možno projekty podľa Tureka (2005, s. 155) rozdeliť na:

- ✓ problémové – cieľom je vyriešiť nejaký problém,
- ✓ tvorivé – niečo vytvoriť, skonštruovať,
- ✓ hodnotiace – niečo skúmať a porovnávať,
- ✓ drilové – nacvičiť nejakú zručnosť.

Coufalová (2006, s. 11) delí projekty na základe rôznych kritérií a stručne ich opisuje:

1. podľa účelu – pred samotnou realizáciou projektu je nutné rozmyslieť si, čo bude jeho hlavným cieľom (získavanie poznatkov, aplikovanie vedomostí, získavanie nových zručností a pod.);
2. podľa vzťahu k učivu a k vyučovacím predmetom sa buď zameriame na jeden predmet, alebo integrujeme učivo viacerých predmetov (na prvom stupni ZŠ sa zväčša realizujú oba spôsoby súčasne);
3. podľa organizácie súvisí toto kritérium s predchádzajúcim. Podľa toho, na

- čo sa projekt zameriava, určíme aj organizačnú štruktúru (napr. prelínanie projektu jednotlivými predmetmi, vyhradená časť dňa na projekt a pod.);
4. podľa dĺžky trvania môžu byť projekty krátkodobé, strednodobé alebo dlhodobé. Pri začínaní s realizáciou projektov si volíme najprv krátkodobé projekty a postupne zvyšujeme dĺžku ich trvania. Dlhodobé projekty sa realizujú v spolupráci s ďalšími učiteľmi;
 5. podľa miesta konania – na realizáciu sa využívajú rôzne prostredia – trieda, priestor mimo školy, v prírode, na ihrisku, v škole v prírode...;
 6. podľa navrhovateľa – v praxi sa využívajú najčastejšie žiacke spontánne projekty (žiacka práca), umelé projekty (pripravené učiteľom) a kombinácia oboch;
 7. podľa počtu zapojených žiakov – pre prvý stupeň je najvhodnejšie zapojiť celú triedu, ale existujú aj skupinové formy, projekty vo dvojici alebo individuálne projekty. Prostredie internetu dnes umožňuje zapojiť do projektu aj viaceré školy;
 8. podľa veľkosti – toto kritérium má relatívnu povahu, lebo projekt pod rovnakým názvom môže byť jednoduchý (na jednu vyučovaciu hodinu), ale aj veľmi rozsiahly (na pol roka).

Prednosti projektového vyučovania

Určite nikto nepochybuje o tom, že projektové vyučovanie a tvorba projektov sú prínosom edukačného procesu v našich školách. Vychádzajúc z dlhodobých cieľov nášho školstva (Milénium) by sme sa mali snažiť odbúrať neúmerne získavanie encyklopedických vedomostí a viesť žiakov k osvojeniu si metód spracovania informácií. Vo výraznej miere k tomu prispieva aj projektové vyučovanie. Coufalová (2006, s. 13) sa zamýšľa nad viacerými prednosťami projektov. Rozlišuje:

- ✓ prednosti vyplývajúce z integrácie učiva – integrácia jednotlivých predmetov umožňuje globálne poznávanie. Nejde len o mechanické spojenie predmetov, ale o rešpektovanie súvislostí obsahov učiva jednotlivých predmetov. Ide o riešenie jedného problému z pohľadu príslušných vedných odborov;
- ✓ motivačná sila – na prvom stupni ZŠ sa o motiváciu pričiňuje hlavne učiteľ, ktorý pripravuje projekt, ale prvotná motivácia skoro vyprchá. Dobře pripravený projekt však vytvára mnoho motivačných podnetov pre žiaka počas celého trvania projektu;

- ✓ blízkosť projektu k logike životnej reality, prirodzenosť – výraznou frustráciou absolventa sú vedomosti a schopnosti, ktoré nemôže využiť na trhu práce a v reálnych životných situáciách. Projektové vyučovanie ponúka okamžité použitie vedomostí pri riešení určitého problému. V reálnom živote totiž nastávajú situácie, ktoré nemožno riešiť čisto intelektuálnymi schopnosťami;
- ✓ individualizácia pri vyučovaní – individualizácia neznamena, že žiak v triede je izolovaný, ale ide o uplatnenie vlastnej predstavivosti a tvorivosti pri riešení problému. Projekt umožňuje pozorovanie žiaka pri individuálnych i skupinových činnostiach a pomáha spoznávať jeho špecifiká.

Rozoznávame viacero druhov spolupráce:

1. spoluprácu medzi učiteľmi, ktorá sa výrazne prejavuje už pri fáze plánovania projektu;
2. spoluprácu medzi žiakmi, pri ktorej sa učiteľ usiluje o to, aby žiaci nechápali spoločnú prácu ako nutné organizačné usporiadanie, ale aby pochopili výhody takejto práce a jej zmysel;
3. spoluprácu medzi učiteľom a žiakmi, pri ktorej dochádza k uvedomovaniu si zmien v rolách (učiteľ je radca, partner, sprostredkovateľ...).

Pozitívne stránky projektového vyučovania

Podľa Zelinu (2000, s. 98) za prednosť projektového vyučovania považujeme to, že sa približuje k reálnemu životu, je vysoko motivujúce, kreatívne, učí žiakov hľadať informácie, selektovať ich a zvažovať ich význam pre riešenie problému, učí ich navrhovať riešenia a trénuje u nich fantáziu, imagináciu a predstavivosť. Projektové vyučovanie ich vedie k vzájomnej komunikácii, rešpektu, zodpovednosti k práci, spolužiakom i učiteľom.

Negatívne stránky projektového vyučovania

Príprava projektov a samotná organizácia celého procesu projektového vyučovania je veľmi náročná, a to nielen na odbornú pripravenosť, ale aj na zvládnutie každej situácie, ktorú projekt so sebou prináša.

„Medzi negatíva môžeme zaradiť to, že sa vyžaduje vysoká tvorivosť aj od učiteľa, aby dokázal vymyslieť problém – tému na každú relevantnú učebnú látku, ktorá sa má prebrať podľa klasických osnov a tiež si to vyžaduje dobré improvizračné schopnosti, aby učiteľ vedel reagovať pohotovo na neočakávané otázky a reakcie žiakov“ (Zelina, 2000, s. 98).

Ako isté nevýhody v projektovom vyučovaní Zelina (2000, s. 99) uvádza aj to, že učiteľ v snahe prebrať látku, vsúva do témy niečo, čo tam nepatrí, a tak sa žiaci síce niečo dozvedia, ale osvojené učivo nie je v súlade s osnovami. Niekedy je nevýhodou aj to, že žiaci navrhnu dobré riešenia niektorých spoločenských problémov, ale tie sa nikdy nezrealizujú, čo pôsobí demotivačne. Projektová metóda je len jednou z metód, ktoré sa využívajú v súčasnej škole a chápeme ju zväčša len ako doplnkovú metódu.

„Jednostranné preferovanie tzv. netradičných vyučovacích metód nie je riešením problémov súčasnej školy. Projektová metóda je jedným z liekov na chorobu nášho školstva, ale sama pacienta nevyylieči“ (Coufalová, 2006, s. 19).

Z pohľadu pedagogickej praxe sa k negatívam či úskaliam projektového vyučovania vyjadruje Coufalová (2006, s. 19). Pre lepšiu názornosť vyberáme iba niektoré z nich.

1. Vzniká málo spontánnych projektov, väčšinou pochádzajú od učiteľa
2. Nedostatočná organizácia projektu a pripravenosť učiteľa.
3. Učiteľ by mal vedieť získať žiaka aj pre projekty, ktoré nevznikli z jeho podnetu.
4. Ak sa príliš zameriame na koncentráciu učiva, môže dôjsť k narušeniu logiky obsahu i rozsahu učiva.
5. Dochádza k narušeniu vzťahu medzi kvantitou a kvalitou obsahu, ide aj o nevyrovnanosť učiva z didaktického hľadiska.
6. Nemali by sme motivovať žiaka len čisto reálnymi životnými situáciami, lebo žiak má aj radosť z práce a ocenenia z uspokojenia sociálnych potrieb.
7. Snaha o vonkajší efekt vedie učiteľa k nezmyselným a krčovitým motíváciám.
8. Príprava projektu musí zohľadňovať rôzne stupne vývoja žiakov (zamerané na vedomosti i zručnosti).

Úskalia projektov

- Všetko musí byť organizované a riadené (celková liberalizácia ruší zmysel projektu).
- Učiteľ musí citlivo odhadnúť mieru voľnosti a zodpovednosti detí.
- Nemôžeme zabudnúť na vnútorné systémy, ktoré tvoria poznatky jednotlivých vied (odhad využitia projektu vo výučbe a obsah učiva vzhľadom k systematike učiva).

- Nutnosť vyrovnanania sa s tým, že logika života nerešpektuje zásadu postupnosti vyučovania a poznatkov, primeranosti.
- Je nutné mať možnosť voľne si organizovať čas potrebný pre vyučovanie.
- Vo výhode je učiteľ, ktorý je dobrým organizátorom, citlivým diagnostikom, dobrým znalcom učiva a pedagogiky.

Princípy pre prípravu projektu

Podľa Kasíkovej (1993, In Zelina, 2000, s. 96, 97) je podstatou projektového vyučovania riešenie problému. Je potrebné nastoliť ho, vypracovať plán, zvoliť si postup, zorganizovať celý proces.

To sa nemôže uskutočňovať náhodne. Je nutné, aby sa pri práci dodržiavali určité zásady a princípy, a to:

- ✓ zreteľ na potreby a záujmy detí,
- ✓ zreteľ na aktuálnu situáciu – otvorenie sa širšiemu okoliu, spoločenstvu, ale aj osobnej situácii dieťaťa a riešeniu jeho aktuálnych problémov,
- ✓ interdisciplinarita,
- ✓ sebaregulácia pri učení – žiak plánuje, hodnotí, učí sa učiť,
- ✓ orientácia na produkt – produkt prináša zmysluplnosť učenia, motivuje žiakov,
- ✓ skupinová realizácia – žiak sa učí spolupracovať, komunikovať, tolerovať druhých a riešiť problémy,
- ✓ spoločenská relevantnosť – most, ktorý spája školu so životom, prácou, spoločnosťou.

Projekty majú žiaka motivovať k samostatnej tvorivej činnosti. Ide o tvorivý proces, ktorý si vyžaduje naozaj dôkladnú prípravu zo strany učiteľa.

Ako uvádza Petty (1996, s. 214, 215) pri plánovaní by sme nemali zabúdať na:

- stanovenie cieľa,
- zváženie podmienok (dostatok času, materiálne vybavenie, rozdelenie rolí),
- zváženie potrebných zručností (zhodnotenie, či sú žiaci schopní zvládnuť všetky úlohy),
- naplánovanie činností (zaistenie, aby všetky činnosti skutočne dosiahli svoj cieľ),
- motiváciu.

Je potrebné zaistiť, aby jednotlivé činnosti boli:

1. zaujímavé,

2. príležitosťou vyskúšať si získané zručnosti v podmienkach zodpovedajúcich skutočnosti,
3. aktívne a rôznorodé,
4. vhodne formulované, aby si žiaci boli istí, že vedia, čo sa od nich očakáva,
5. určené tak, aby mali ciele, ktoré je možné splniť.

Žiaci pri realizácii projektu zažívajú sklamanie, ak ich práca, ktorú vynaložili pri riešení problému, bola zbytočná a nepriniesla žiadny pozitívny výsledok. Učiteľ by sa mal vyvarovať projektov, ktoré neprinesú očakávaný efekt.

Fázy projektu

Pri riešení projektu by sa malo postupovať tak, ako uvádza Zelina (2000, s. 97), t. j. ako pri riešení vedeckého problému pomocou využitia heuristických metód. Postup by mal obsahovať:

- cieľ, zámer a formuláciu problému, ktorý projekt rieši, k čomu chce dospieť;
- plán – určenie postupu, prostriedkov, rozdelenie úloh, časový harmonogram, určenie účastníkov riešenia;
- realizáciu – realizujú ho žiaci, učiteľ vystupuje v role pomocníka, poradcu, stimulátora a facilitátora;
- hodnotenie – hodnotenie žiaka, ale aj celého priebehu práce na projekte, účasť jednotlivca na projekte, pri riešení problému a potom aj hodnotenie učiteľa z pohľadu splnenia stanoveného cieľa. Žiaci primerane svojmu veku realizujú svoje nápady na stanovenie problému k danej téme, zaznamenávajú ich, vyhodnocujú sa a vyberajú tie, ktoré je možné reálne aj splniť;
- dĺžku projektu (krátky alebo dlhý projekt) – vzhľadom k zvolenej téme si učiteľ určuje aj dĺžku projektu. Jednoduché projekty sú spravidla dielom učiteľa, ale dlhší projekt poskytuje viac možností reagovať na námety žiakov a umožňuje im aj prácu mimo školy;
- základnú osnovu projektu – pri písaní osnovy projektu zohľadňujeme vedomosti a schopnosti, ktoré majú žiaci pri vstupe do projektu. Cieľom projektu nie je zavalit žiakov prácou, aby boli stresovaní, a preto je pri zostavovaní osnovy potrebné riadiť sa heslom *menej je niekedy viac*;
- materiálne zabezpečenie projektu – je nutné vopred si premyslieť, aké informácie budú žiaci potrebovať počas riešenia projektu a podľa zistených

údajov prispôbiť aj materiálne vybavenie (knihy, encyklopédie, obrázkové publikácie, časopisy...). Je dobré, ak majú žiaci možnosť použiť aj počítač, ktorý im pomôže pri písaní textov, príp. ak je pripojený na internet pri získavaní informácií (pod dozorom učiteľa). Podľa charakteru projektu majú mať žiaci dostatok pomôcok potrebných na praktické činnosti (nožnice, papiere, výkresy, fixky, farby, baliaci papier...). Do materiálneho zabezpečenia spadá aj zaistenie spolupráce s ďalšími organizáciami a inštitúciami;

- uskutočnenie projektu – vlastná práca prebieha spravidla v skupine. Ak je to možné, uprednostníme spontánne vytvorenie skupín. Každá skupina si vyberie vedúceho, ktorý bude zodpovedný za komunikáciu s učiteľom. V nižších ročníkoch začíname s prácou vo dvojici a neskôr zväčšujeme počet žiakov v skupine. Aj keď má učiteľ predstavu ako bude zorganizovaná práca na projekte, mal by byť schopný prispôbiť organizáciu projektu aktuálnej situácii v triede;
- vyhodnotenie projektu – projekt umožňuje testovanie výkonu učiteľa aj žiaka. Spoločná sebareflexia tak prebieha nielen v závere, ale aj v jeho priebehu. Učiteľ by mal hodnotiť žiaka formou diskusie a môže použiť nasledujúce otázky: *„Čo si sa dnes naučil? Čo ti zatiaľ nešlo? Čo sa chceš naučiť nabudúce? Ako sa ti pracovalo v skupine? Čo by si chcel na práci skupiny zlepšiť? Čo sa ti na projekte páčilo – nepáčilo? Prečo? Čo by sme mali zmeniť?“*

Pri hodnotení svojej práce by si mal učiteľ klásť otázky: *„Bola téma vhodná pre daných žiakov? Prijali ju a ďalej ju rozvíjajú? Mala práca na projekte pre žiakov zmysel? Podporoval projekt spoluprácu žiakov? Učil ich formulovať vlastné názory a rešpektovať názory druhých? Umožnil projekt žiakom objaviť nové poznatky? Dokázal som sledovať prácu všetkých žiakov? Dokázal som spolupracovať so žiakmi, keď to potrebovali? Umožnil projekt priebežné i záverečné hodnotenie? Dostali žiaci priestor pre vlastné hodnotenie?“*

Coufalová považuje za hlavné body každého projektu:

1. voľbu témy – na výber témy nahliadame z niekoľkých aspektov. V škole sa spravidla stretávame s jednou z nasledujúcich variant:
 - učiteľ zadá tému,
 - učiteľ rozpracuje tému na dlhšiu dobu,
 - učiteľ pripraví všetko potrebné,

- učiteľ navrhne námet,
 - žiaci príjmu a rozpracujú námet,
 - žiaci prinášajú sami ďalšie námety,
 - žiaci prinesú podnet,
 - žiaci spoločne s učiteľom námet ďalej rozpracujú;
2. fantáziu – projekty a ich samotný vznik má byť spojený s potrebami praxe a životnej reality. Projekty by sa mali podobáť skutočným projektom zo života dospelých a približovať prácu v rôznych odboroch. Pre žiakov prvého stupňa sú vhodné projekty zo sveta fantázie, pretože hranica medzi fantáziou a realitou je pre takýchto žiakov ešte nejasná;
 3. učivo zadané osnovami alebo situácie zo života – projekt nie je len spestetrením vyučovania, jeho témy musia umožniť naplnenie cieľov výchovy a vzdelávania na prvom stupni.

Počas prípravy projektu, jeho samotnej realizácie a jeho prezentovania by sme nemali zabúdať, že žiak je len dieťa, ktoré potrebuje pracovať v pokojnom, príjemnom prostredí s pocitom, že je potrebné a dokáže urobiť niečo, za čo bude pozitívne ohodnotené.

3.3| Problémové vyučovanie

Už samotný pojem *problémové vyučovanie* naznačuje, že v ňom ide o riešenie teoretických alebo praktických problémových situácií. Problémom je teoretická alebo praktická obťažnosť, ktorá podporuje skúmový postoj žiaka, pričom riešením a vyriešením problému sa žiak obohacuje a získava nové vedomosti.

Pri tomto type vyučovania učiteľ neposkytuje žiakom vedomosti v konkrétnej a hotovej podobe, ale prostredníctvom problémov ich vedie k aktívnej činnosti a k aktívnemu samostatnému získavaniu nových vedomostí a zručností. Takéto učenie (učenie prekonávaním prekážok) vedie žiakov k samostatnosti a tvorivosti. Na rozdiel od klasického vyučovania, ktoré stavia do popredia pozornosť, zapamätávanie a cvičenie, v problémovom vyučovaní sa uplatňuje myšlienková aktivita žiaka (analýza, syntéza, indukcia, zovšeobecnenie, abstrahovanie, ale aj vybavovanie si už osvojených vedomostí, využitie skúseností atď.). Problém môže riešiť individuálne každý žiak.

Môže ho riešiť skupina žiakov – vtedy hovoríme o skupinovo-problémovom vyučovaní, ale môže ho riešiť aj celá trieda (vo vzťahu k menejtriednej škole je vhodnejšie vyjadrenie *celý ročník*).

Medzi etapy riešenia problému zaraďujeme:

1. vymedzenie a nastolenie problému,
2. analýzu problému,
3. formulovanie hypotézy,
4. výber metód riešenia,
5. riešenie problému,
6. vyriešenie problému,
7. kontrolu riešenia a aplikáciu na iné podmienky.

Už z týchto etáp je zrejmé, že problémové vyučovanie nie je len *riešením ako takým*, ale je to najmä riešenie s istou stratégiou. Nie je nutné zdôrazňovať, že práve pre málotriednu školu je veľmi vhodné (Petlák, 1998, s. 51).

Popri jeho pedagogicko-didaktických prednostiach (získavanie nových vedomostí vlastnou aktívnou činnosťou žiaka, rozvoj myslenia žiaka, rozvoj tvorivých schopností, prirodzenejšie a príťažlivejšie učenie pre žiaka, aktivizovanie vedomostí školského, ale aj mimoškolského nezámerného učenia, trvácnejšie zapamätanie vedomostí získaných vlastným objavom a rad ďalších predností) umožňuje v málotriednej škole aj efektívnejšie využitie času v rámci vyučovacej hodiny.

Riešenie problému alebo problémových situácií sa stáva pre žiaka (žiacov) zdrojom samovzdelávania, pretože prekonáva niečo nové, doposiaľ neznáme. Pedagóg musí nastoliť primerané problémy (môžu ich formulovať aj žiaci), v ktorých sú isté prvky žiakom známe a isté neznáme – žiak sa tak stáva sám sebe učiteľom. Iba za predpokladu vyváženosti známeho a neznámeho učiva možno predpokladať úspešnosť vyriešenia problému. Osobnosť a vedúca úloha učiteľa vo vyučovaní sa nevytráca. Skôr naopak, od učiteľa (od toho, ako formuluje problémy, akú pomoc poskytuje žiakom a pod.) závisí úspešnosť práce žiakov. Pri jeho uplatnení získava pedagóg časový priestor pre prácu s iným ročníkom. Namiesto slovných alebo iných vyučovacích metód učiteľa nastupuje riešenie problému žiakmi. Určite by bolo naivné domnievať sa, že takto možno vyučovať žiakov prvého alebo druhého

ročníka, hoci aj napr. v druhom ročníku je možné riešiť jednoduché problémy. Učivo predmetov prvého stupňa ZŠ poskytuje veľa možností. Pravdaže, je potrebné pretransformovať ho do zaujímavých problémov, čo si vyžaduje aj časovo náročnejšiu prípravu učiteľa na vyučovanie. Ak si učiteľ pripravuje dlhodobejšie učivo týmto spôsobom, postupne získava množstvo námetov, zásobu kartičiek s rôznymi problémovými situáciami ap., v ďalších rokoch má v podstate hotové prípravy. Neskôr sú aj pri jeho menšej námahe učebné výsledky žiakov na dobrej úrovni. V menejtriednej škole je problémové vyučovanie skutočným prínosom aj preto, lebo samostatná práca žiakov zameraná na riešenie problémov je neformálna.

Problémové úlohy môžu byť v rôznych ročníkoch orientované napríklad na rozlíšenie matematických znakov väčší – menší, rozlíšenie geometrických telies, riešenie rovníc, vypočítanie obvodov trojuholníka, obdĺžnika a štvorca, rozlišovanie spoluhlások, písanie slov so znelými a neznelými spoluhláskami na konci slova, abecedné zaraďovanie slov, tvorenie slov predponami, meranie objemu telesa pomocou odmerného valca, živočíchy a ich typické znaky... Vhodne zostavené problémy majú veľký motivačný účinok (žiak chce niečo zistiť, odhaliť, dospieť k niečomu), čo tiež nie je zanedbateľné, pretože sa sústreďuje na problém a nevyrušuje učiteľa pri práci s iným ročníkom. Aj napriek prednostiam, ktoré sme uviedli, problémové vyučovanie nemožno idealizovať. Aj s ním je potrebné pracovať diferencovane so zreteľom na schopnosti žiakov či na obsah učiva.

3.4| Integrované tematické vyučovanie

Na rozdiel od predchádzajúcich metód je novšou koncepciou a často sa s ním spája aj pohľad na vyučovanie v 21. storočí. Jeho priekopníkmi a protagonistami sú Susan Kovalíková a Karen Olsenová (Petlák, 1998, s. 66), ktoré vychádzajú z viacerých kritických pohľadov na vyučovanie (používajú však pojem *chybné mémy* – ide o pojem, ktorý sa neprekladá, ide o novotvar a chápeme ho vo význame *mýtus*, *presvedčenie*).

Podľa tejto koncepcie sa traruje, že všetci žiaci sa učia rovnakým spôsobom, že včerajší obsah učiva vyhovuje i dnes a výklad vedie k vedomostiam.

Ako protiklad uvádza Kovaliková (1996, s. 24, 25) tieto nové mémy:

- cieľom vzdelávania je zachovanie demokracie,
- skutočný život je pre deti tým najlepším kurikulumom; kurikulum 21. storočia musí byť založený na skutočnosti, nie na vyučovacích predmetoch a učebniciach,
- učenie je individuálna záležitosť;
- kurikulum by malo úplne pozostávať z pojmov, zručností a postojov (hodnôt), ktoré žiak môže získať na základe priamej skúsenosti;
- metódy vyučovania by mali poskytovať žiakom možnosť zvoliť si to, čo je v súlade s ich jedinečným spôsobom učenia;
- kurikulum by malo obsahovať menej výkladu a malo by byť založené na skúmaní, objavovaní a používaní pojmov v skutočnom svete;
- hodnotenie žiakov by malo byť založené na realite.

Teória mém však nevychádza len z kritiky tradičného vyučovania, ale aj z nových výskumov mozgu. Na základe výskumov amerických psychológov je potrebné vo vyučovaní využívať osem druhov inteligencie, ktoré utvárajú osobnosť človeka – lingvistická (verbálne učenie), logicko-matematická (logika vzájomných vzťahov a súvislostí), muzikálna (rytmus), priestorová (obrazotvornosť, predstavivosť), telesno-pohybová (manipulácia, pohyb), interpersonálna (sociálne učenie od druhých), intrapersonálna (cez seba, cez svoje vzťahy k druhým, prežívanie) a prírodná inteligencia.

Učiteľ musí poznať charakteristiku a obsah týchto inteligencií a vyučovanie organizovať tak, aby sa v ňom mohli uplatniť všetky ich druhy. Už samotný názov naznačuje, že ide o také vyučovanie, v ktorom sa učivo a jeho jednotlivé témy nevyučujú izolovane, ale integrované. Učebné plány a učebné osnovy sú nahradené celoročnou témou, ktorá je vlastne učebnou osnovou. Integrované tematické vyučovanie (ITV) je založené (Petlák, 1998, s. 66, 67) na:

1. nových poznatkoch o výskume mozgu, ktoré zdôrazňujú, že jedinec sa môže realizovať iba vtedy, ak nemá pocit ohrozenia (strach, výsmech...). Z tohto dôvodu je potrebné vytvoriť mozgovu-kompatibilné prostredie, ktoré možno zabezpečiť: dôverou (medzi učiteľom a žiakom, žiakmi navzájom), zmysluplným obsahom (žiak má vedieť, čo robí, prečo to robí, aký to má význam, ako to súvisí so životom atď.), možnosťou výberu (je potrebné osvojiť si učivo, ale výber ponúkaných úloh a metód, závisí od

žiaka), primeraným časom (čas nie je rozhodujúci, dôležité je osvojenie učiva vlastným tempom), obohateným prostredím (učenie nielen z kníh, ale predovšetkým v bohatom podnetnom prostredí), spoluprácou (rôzne druhy spolupráce žiakov), okamžitou spätnou väzbou (dbať na to, aby sa žiak nedopúšťal chýb, pretože nesprávne návyky sa ťažko odstraňujú), dokonalým zvládnutím učiva (učiteľ môže zvoliť množstvo metód, ktoré vedú k požadovanému cieľu výučby);

2. na bohatosti a rôznorodosti vyučovacích stratégií a postupov (riadenie triedy, výklad učiteľa so zreteľom na efektívnosť využitia času, zahrievací čas (vytvorenie vzťahu k učivu, k téme), kooperatívne učenie, aktívne vyučovanie, faktické a emocionálne hodnotenie, praktické využitie). Učiteľ využíva týchto 7 možností (postupov) buď komplexne, alebo si vyberie len niektoré, a to podľa druhu činnosti. Tieto možnosti predstavujú rámcové vymedzenie a v rámci nich využívame ďalšie metódy z praxe;
3. na príprave kurikula, teda celoročnej témy, ktorá závisí predovšetkým od učiteľa a má tri etapy: prípravu celoročnej témy s mesačnými podtémami, určenie kľúčového učiva a vytvorenie (prípravu) aplikačných úloh. Každá z uvedených etáp má svoje špecifiká, napr. primeranosť obsahu, spojitosť so životom, vytýčenie učiva (aj dopĺňajúceho) zameraného na rozvoj tvorivosti, ktoré si žiaci musia osvojiť...

ITV sa uskutočňuje v škole, ale aj mimo nej, nie je stanovená dĺžka vyučovacích hodín, vyučovanie nie je rozdelené na predmety, pretože v rámci práce s témou sa žiak stretáva a osvojuje si učivo viacerých vedných oblastí.

Základom vyučovania je stanovenie celoročnej témy (tá musí byť pre žiakov prístupná a zaujímavá, napr. *Svet, ktorý ma obklopuje*).

Celoročná téma je rozdelená do podtém (napr. prírodné prostredie, spoločenské prostredie a pod.), ktoré sú rozčlenené na tematické časti (vzduch, voda, ovzdušie, príroda, živočíchy atď.), v ktorých si žiaci osvojujú kľúčové učivo (pojmy, vedomosti, zručnosti, ako aj postoje a hodnoty, ktoré formujú osobnosť žiaka). Celoročná téma sa orientuje aj na tzv. *aplikačné úlohy* (používanie vedomostí). Tieto okruhy sa nepreberajú len z hľadiska prírodovedy alebo vlastivedy, ale rozpracovanie témy obsahuje aj iné vzťahy, napr. matematické (vypočítanie spotreby vody) či jazykové (formulovanie žiadostí, správne pomenovanie javov, kreslenie zvierat, prírody).

Po osvojení danej teórie je možné využiť mnoho poznatkov vo vyučovacom procese v menejtriednej škole. Mnohí učitelia uplatňujú prvky ITV bez toho, aby si uvedomovali, že vlastne učia po novom. V podstate ide o to, že učitelia modelujú pri spojených ročníkoch obsah učiva, spájajú ho tak, aby súčasne mohli pracovať s dvoma alebo aj tromi ročníkmi ap. Vystríhame však pred improvizáciou a porušovaním osnov. Každé takéto experimentovanie je potrebné vopred starostlivo premyslieť, pripraviť sa naň, preštudovať si možnosti, ale aj prípadné problémy. Bez prípravy ide skutočne len o improvizáciu, ktorá prinesie viac škody ako pedagogického úžitku.

3.5| Otvorené vyučovanie

Jeho podstata spočíva v tom, že sa usiluje o celkovú zmenu pedagogického postoja k žiakom a o kontakt školy s mimovyučovacím prostredím. Vychádza z osobnostnej a humanistickej pedagogiky.

Otvorenosť je chápaná v dvojakom význame: otvorenosť voči dieťaťu (máme na zreteli rozvoj každého jedinca) a otvorenosť voči svetu (príprava jedinca na reálny život v spoločnosti).

Priebeh vyučovania a jeho obsah nie je určený primárne učiteľom, ale závisí od záujmov, želaní a schopností žiakov. Čím viac žiaci rozhodujú, kedy, čo a ako sa budú učiť, tým je vyučovanie otvorenejšie. Hneď od vstupu do školy sa dieťa učí pracovať samostatne – najskôr len niekoľko minút, neskôr sa podiel samostatnej práce postupne zvyšuje.

Základné formy vyučovania sú:

1. **práca v kruhu** – učiteľ a žiaci si sadnú do kruhu a komunikujú. Takto sa začína a končí deň a týždeň. Obsah rozhovoru je zameraný rôzne, napr. ranný kruh – neformálny rozhovor o zážitkoch žiakov a o ich problémoch, plánovací kruh – príprava na prácu a jej plánovanie, hodnotiaci kruh – ako žiaci pracovali, čo dosiahli;
2. **slobodná práca** – žiaci si sami volia činnosti z určitých možností. Patria sem však aj povinné úlohy, ktoré žiaci spracúvajú podľa svojich možností a schopností, teda vlastným tempom. Práca trvá 2 až 3 hodiny denne, učiteľ ju neriadi, len pomáha a radí žiakom, usmerňuje ich, modifikuje prácu...

Práca môže byť zameraná aj na mimoškolské prostredie, napr. na poznávanie okolia, fotografovanie;

3. týždenné plánovanie – plány obsahujú to, čo je záväzné, ale obsahujú aj možnosti zvoliť si vlastné činnosti z rôznych oblastí. Ich príprava je spoločná, žiak si môže plán individuálne upraviť;

4. projekty – projekty sú zamerané na riešenie mnohých praktických úloh, umožňujú aj spoluprácu medzi jednotlivými triedami i školami a významne prispievajú k spájaniu školy so spoločenským prostredím. Žiaci prizývajú aj odborníkov z praxe, do riešenia zapájajú aj rodičov (Petlák, 1999, s. 64).

Vyučovací deň sa začína prácou v kruhu, potom nasleduje slobodná práca (čítanie, kreslenie a iné) realizovaná podľa toho, čo si žiaci s učiteľom naplánovali. Žiak si sám určuje čas prestávky, ale nesmie pritom rušiť ostatných spolužiakov pri práci.

Podľa Kalhousa (2002, s. 305, 306) druhým znakom otvoreného vyučovania je otvorenie školy navonok, ktoré spočíva vo vytváraní siete kontaktov s mimoškolským prostredím (rodičia, obec, podnikatelia, občianske združenia a záujmové organizácie). To umožňuje, aby sa na vzdelávaní podieľali ľudia, ktorí majú bezprostredný kontakt s realitou. Prakticky sa to prejavuje napríklad realizáciou rôznych školských projektov, ktoré tematicky nadväzujú na učivo, sú však bezprostredne napojené na život obce. Pre realizáciu otvoreného vyučovania je potrebné urobiť hlbší zásah do tradičnej organizácie (rozvrh hodín, systém tried po ročníkoch...) i do chápania vyučovania (predstavy vyučovania ako učiteľom riadený proces jednostrannej komunikácie). Je zrejmé, že dôraz sa kladie na tvorivú činnosť žiaka. Vyššie uvedené formy vyučovania možno úspešne uplatniť práve v menejtriednych školách vzhľadom na počet žiakov v triedach.

3.6| Programované vyučovanie

Programované vyučovanie sa začalo u nás rozvíjať v 60. a 70. rokoch.

Pre viaceré predmety ZŠ sú vypracované učebnice a pracovné listy aj na prvom stupni ZŠ okrem prvého ročníka. Prudký rozvoj elektronických médií a edukačných softvérov umožňuje využívať programované vyučovanie

na vyššej úrovni ako v dobe jeho začiatkov. Podľa Petláka (1998, s. 55, 56) najlepšie vyjadríme podstatu programovaného vyučovania jeho princípmi:

- a) princíp malých krokov – učivo je žiakovi prezentované po veľmi malých častiach, úsekoch,
- b) princíp aktívneho reagovania – žiak musí reagovať na prijatú informáciu, inak by nemohol pokračovať v práci,
- c) princíp bezprostredného upevňovania – program je upravený tak, že žiak je hneď informovaný o správnosti alebo nesprávnosti svojej odpovede,
- d) princíp vlastného tempa – žiak pri učení postupuje podľa vlastných schopností,
- e) princíp hodnotenia výkonu – ak sa viac ako 10 % žiakov v niektorom kroku dopustí chyby, krok sa rozčleňuje na menšie kroky.

Program môže byť žiakom prezentovaný programovanou učebnicou alebo edukačným softvérom. Program môže vypracovať aj učiteľ (na listoch papiera, na tabuľu) – aspoň pri niektorých tematických častiach učiva konkrétneho predmetu.

Uplatňovanie programovaného vyučovania má v menejtriednej škole všetky prednosti, ktoré sme už uviedli pri predchádzajúcich vyučovaniach.

Umožňuje efektívne využiť samostatnú prácu žiakov na získavanie nových vedomostí, teda odstraňuje jej mechanický charakter.

Nie je potrebné osobitne pripomínať, že vedúca úloha učiteľa sa ani pri tomto vyučovaní neznižuje. V ostávajúcich častiach hodiny overuje a dotvára vedomosti, dbá o ich aplikačné využitie v nových zmenených situáciách.

Záver

Využívanie spomenutých koncepcií prispieva k modernizácii vyučovania tým, že žiak sa stáva ozajstným subjektom výchovno-vzdelávacieho procesu. Popri vzdelávacích aspektoch nemožno prehliadať ani výchovné hľadiská (žiak sa učí organizovať si prácu, kontrolovať jej výsledky, prijímať názory iných). Zaradenie alternatívnych koncepcií organizácie vyučovania umožňuje v neplnoorganizovaných základných školách v triedach so spojenými ročníkmi lepšiu organizáciu práce a efektívnejšie využitie času vyučovacích hodín, čo sú tiež požiadavky spájané s modernizáciou.

Považujeme za potrebné dodať, že je nesprávne chápať modernizáciu vyučovania len tak, ako sme to uviedli v tretej kapitole. Už aj na predchádzajúcich stranách sme načrtli niektoré novšie prístupy (práca s rozvrhom hodín, flexibilný čas vyučovacej hodiny a pod.). Modernizácia vyučovania, predstavuje najmä tvorivé využívanie klasických vyučovacích metód, preferovanie tvorivých metód práce žiakov, vytváranie priestoru na využívanie skúseností, zážitkov a názorov žiakov, rešpektovanie osobnosti žiaka a dôsledné uplatňovanie diferencovaného prístupu k nemu tak, aby sa maximálne rozvíjali jeho individuálne potenciálne schopnosti či uplatňovanie motivujúceho slovného hodnotenia žiakov.

Všetky tieto prístupy je možné uplatniť v neplnoorganizovaných základných školách v triedach so spojenými ročníkmi, ba o viacerých z nich možno povedať, že práve tieto školy poskytujú možnosti ich tvorivej realizácie, napr. využívanie rozšíreného rozvrhu hodín a jeho možností pre diferencované vyučovanie (menší počet žiakov), možnosť dôkladného poznania žiakov a aj rodinného zázemia (napríklad učiteľ v meste nemá takéto ideálne možnosti poznávania žiakov) a podobne. Týmito slovami nechceme povedať, že práca na tejto škole je ľahká, ide nám predovšetkým o pripomenutie možností, ktoré absentujú vo väčšej škole či už na vidieku alebo v meste.

Zoznam bibliografických odkazov

- BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Nakladatelství Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BOROŠ, J. 2001. *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava : Vydavateľstvo IRIS, 2001. ISBN 80-8901-820-3.
- COUFALOVÁ, J. 2006. *Projektové vyučování*. Praha : FORTUNA, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
- KALHOUS, Z., OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha : Nakladatelství Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KASÍKOVÁ, H. 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Nakladatelství Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KOVALIKOVÁ, S., OLSENOVÁ, K. 1996. *Integrované tematické vyučovanie*. Bratislava : Nakladateľstvo Faber, 1996. ISBN 80-967492-6-9.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka: (so zameraním na 1. stupeň základnej školy)*. Bratislava : Metodické centrum, 2000. ISBN 80-80451-79-6.
- OPATRIL, S. a kol. 1985. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
- PETLÁK, E. 1998. *Málotriedna škola*. Bratislava : Metodické centrum, 1998. ISBN 80-88796-71-7.
- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Vydavateľstvo IRIS, 1997. ISBN 80-88778-49-2.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-978.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha : Nakladatelství Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. ISBN 80-8052-230-8.
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava : IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0.
- ŠKVARKOVÁ, Z. 2010. *Rodina a škola vo vzájomnej spolupráci*. Banská Bys-

trica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta Banská Bystrica. Občianske združenie Pedagóg, 2010. ISBN 978-80-557-0024.

TUPÝ, K.1978. *K didaktickým problémům málotřídniých škol*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

ÚSTAV INFORMÁCIÍ A PROGNÓZ ŠKOLSTVA. *Štatistická ročenka – základné školy* [online]. [cit. 16. januára 2014]. Dostupné na: <<http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---zakladne-skoly>>.

Názov:	Vyučovanie na neplnoorganizovanej základnej škole v triedach so spojenými ročníkmi
Autor:	Mgr. Jozef Bernát PhDr. Iveta Martinčeková
Recenzenti:	Mgr. Tatiana Alexovičová Mgr. Viera Mihóková
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Jazyková úprava:	Mgr. Daniela Bordášová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2014
Počet strán:	64
ISBN	978-80-8052-604-7