



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

ROZVÍJANIE A HODNOTENIE KLÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ V EDUKAČNOM PROCESE

Eva Suchožová

2014

Meno autora: Mgr. Eva Suchožová
Názov publikácie: *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese*
Recenzenti: Mgr. Mária Oľšavská,
PaedDr. Viera Šándorová
Jazyková úprava: bez jazykovej úpravy
Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum
Rok vydania: 2014
ISBN: 978 – 80 – 8052 -857 – 7

OBSAH

Obsah	3
Úvod	5
1 Kľúčové kompetencie – nový fenomén vo vzdelávaní	6
1.1 Vymedzenie pojmov.....	7
1.2 Význam a prínos kľúčových kompetencií	9
1.3 Štruktúra kľúčových kompetencií	12
1.4 Systémy kľúčových kompetencií v medzinárodných dokumentoch	13
1.5 Kľúčové kompetencie v Slovenskej republike	16
1.5.1 Kľúčové kompetencie v štátnych vzdelávacích programoch	17
2 Získavanie, rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese	25
2.1 Stratégie výučby	26
2.2 Pohľad na kľúčové kompetencie učiteľa	28
2.3 Aktívne učenie sa – prostriedok efektívneho vyučovania	30
2.3.1 Požiadavky na prácu učiteľa	31
2.3.2 Požiadavky na výučbu z pohľadu žiaka	31
2.3.3 Motivácia k učeniu	32
2.3.4 Ako sa efektívne učiť	34
2.3.5 Učebné štýly a ich význam v rozvoji kľúčových kompetencií	36
2.3.6 Využitie skupinových metód pri rozvíjaní kľúčových kompetencií	46
2.3.7 Hodnotenie práce v skupinách, sebahodnotenie	57
2.3.8 Význam otázok v rozvíjaní kľúčových kompetencií	67
3 Námety na využitie metód aktívneho učenia	75
3.1 Brainstorming	75
3.2 Snowballing	77
3.3 Buzz groups	78
3.4 Role play	79
3.5 Rounds	81

3.6	Carousel	81
3.7	Diskusia	83
3.8	Case study	84
3.9	Goldfish	85
3.10	Pojmové mapovanie	86
Záver		92
Zoznam bibliografických odkazov		93

ÚVOD

„Non scholae, sed vitae discimus“ – „Nie pre školu, ale pre život sa učíme“.

Lucius Annaeus Seneca

Problematika získavania, rozvíjania a osvojovania si kľúčových kompetencií priamo a úzko súvisí so zvyšovaním efektivity vyučovania. V súčasných podmienkach vzdelanostnej spoločnosti je nevyhnutné prispôbovať sa novým, neustále sa meniacim požiadavkám doby. Preto hľadanie spôsobov, ciest k novej, prítlačlivejšej, efektívnejšej a pre osobné i profesionálne uplatnenie žiakov užitočnejšej školy je zároveň zmysluplnou cestou, ako nestratiť kontinuitu s vývojom vzdelávania.

V Správe pre UNESCO v roku 1997 Medzinárodná komisia pre vzdelávanie v 21. storočí vedená Jacquesom Delorsom prijala štyri základné princípy vzdelávania pre Európu: „Naučiť sa učiť, naučiť sa pracovať, naučiť sa žiť spolu, naučiť sa byť“. Pritom však zdôrazňovala, že tradičný spôsob uplatnenia týchto princípov vo výučbe už nie je akceptovateľný. Edukačný proces je potrebné orientovať na rozvíjanie kompetencií detí a žiakov, najmä na rozvíjanie najdôležitejších kľúčových kompetencií, čo je možné prostredníctvom rôznych obsahov, v rôznych predmetoch alebo oblastiach vzdelávania.

Požiadavky na výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov nemôžu byť teda prioritne viazané na špecifiká jednotlivých vyučovacích predmetov, ale dotýkajú sa univerzálnejších znalostí, schopností, zručností, postojov a hodnôt, ktoré bežne potrebujeme vo svojom živote a ktoré sú využiteľné v mnohých životných situáciách i pracovných oblastiach.

Cieľom tejto publikácie je poskytnúť pedagogickej verejnosti námety na získavanie, rozvíjanie a osvojovanie si kľúčových kompetencií vo výchovno-vzdelávacom procese, ktoré vychádzajú z relevantnej teoretickej bázy informácií o aktuálnej problematike kľúčových kompetencií i praktických ukážok, cvičení, úloh a aktivít pre učiteľov i deti/žiakov. Publikácia je určená učiteľom predprimárneho, primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania.

1 KĹÚČOVÉ KOMPETENCIE – NOVÝ FENOMÉN VO VZDELÁVANÍ

Získavanie kľúčových kompetencií je celoživotný, individuálny proces rozvoja osobnosti (Belz, Siegrist, 2001).

Učenie znamená pre človeka celoživotný proces. Získava vedomosti, nadobúda schopnosti a zručnosti, formuje vlastné hodnoty a ciele, učí sa správať a komunikovať v rôznych sociálnych situáciách, riešiť problémy, hodnotiť seba i iných, vyjadriť svoj názor či postoj.

Vzájomné prepojenia medzi výchovou v rodine, výchovou a vzdelávaním v školskom prostredí a spoločenským pôsobením na rozvoj osobnosti človeka sú nepopierateľné. Podstatnú časť odborných informácií však získava jedinec prostredníctvom školskej edukácie. Školy pripravujú deti, žiakov, mládež i dospelých na život a pracovnú činnosť nielen pre súčasnosť, ale aj budúcnosť, preto je nevyhnutné predvídať vývoj spoločnosti v lokálnych i globálnych súvislostiach a pružne reagovať na zmeny (Turek, 2005). Množstvo, rýchlosť, rozsah a význam zmien v 21. storočí možno označiť za tzv. **megatrendy spoločenského vývoja** (Hrmo, Turek, 2003), ktoré vysokou mierou ovplyvnia aj charakter výchovno-vzdelávacích procesov v kontexte školského vzdelávania:

- Prechod od industriálnej k informačnej, učiacej sa spoločnosti – rozhodujúcim činiteľom je vzdelanie, ktoré umožňuje orientovať sa v množstve informácií a poznatkov, rozumieť im a vedieť ich primerane využívať. V tejto súvislosti je potrebné **rozvíjať celoživotný záujem o učenie sa, schopnosť učiť sa efektívne, racionálne, pružne reagovať a prispôbovať sa novým podmienkam.**
- Vedecko-technický rozvoj, ktorý charakterizujú najnovšie trendy rozvoja biotechnológií, genetického inžinierstva, nanotechnológií, kozmického priemyslu, ekológie. To si vyžaduje stále dokonalejšiu prípravu človeka na zvládnutie vyspelých techník a procesov – rôzne podoby a formy **celoživotného vzdelávania**. Potreba kvalitnejšieho (aj vysokoškolského) vzdelania zahŕňa najmä počítačovú gramotnosť, aktívne ovládanie cudzích jazykov, komunikačné a interpersonálne kompetencie i rozvoj podnikavosti človeka.
- Trend zrýchľovania a explózie informácií, inovácií. Ako uvádza Turek (2005), aj keď v priebehu desiatich rokov zastaráva vyše 80% informácií a technológií, na trhu práce je približne rovnaké percento ľudí, ktorí svoju odbornú prípravu absolvovali pred desiatimi až štyridsiatimi rokmi. Celoživotné povolania prestávajú byť v mnohých odvetviach a oblastiach práce reálnymi, aktuálnou sa stáva **celoživotná zamestnateľnosť**.
- Škola postupne stráca prioritné postavenie v odovzdávaní a sprostredkovaní poznatkov svojim žiakom/deťom – atraktivita elektronických médií a zdrojov informácií, globálne aspekty

turistiky a migrácie ľudského spoločenstva vyžadujú aplikáciu **alternatívnych metód** ich získavania a spracovávaní v zmysle rozvoja osobnosti učiacich sa.

- Zjednotená Európa, vstup Slovenska do európskych štruktúr – vyžaduje tzv. **európsku dimenziu vzdelávania** (aktívny európsky občan, ovládanie cudzích jazykov).
- Globalizačné trendy svetových spoločenstiev, svetové hospodárstvo – vyžadujú **kvalitné inovácie, vysokokvalifikovanú prácu, kvalitný školský systém** celoživotného vzdelávania – rozhodujúci zdroj budúceho rozvoja, prosperity a konkurencieschopnosti štátu (Turek, 2008).
- Globalizácia, globálne problémy – vyžadujú formovať **ušľachtilé hodnoty a postoje globálneho občana**, rozvíjať emocionálnu inteligenciu a posilňovať humánne motívy konania a správania sa človeka – úcta, rešpekt, tolerancia, sloboda pre všetkých, vzájomná pomoc a spolupráca, nenásilné riešenie konfliktov, zodpovedná a aktívna účasť na verejnom živote, posudzovanie problémov v lokálnom i globálnom meradle (Suchožová, 2013).

V kontexte uvedených vývojových trendov je zrejmé, že aj po vzore vyspelých štátov sveta je žiaduce tiež v podmienkach slovenského školstva rozvíjať v deťoch, žiakoch, študentoch i dospelých také zručnosti a schopnosti – čiže kompetencie, ktoré podľa Tureka (2005) umožnia jednotlivcovi vykonávať rôzne povolania, zastávať rôzne pracovné pozície a funkcie – teda sú využiteľné vo väčšine povolanií (aj nových). Okrem toho sú zárukou úspešného vyrovnávania sa človeka s rýchlymi zmenami v osobnom, pracovnom i spoločenskom živote, a zároveň adekvátneho riešenia množstva problémov najrozmanitejších oblastí ľudského života, ktoré sú často nepredvídateľné. **Takéto kompetencie sa v odbornej literatúre nazývajú kľúčové kompetencie.**

1.1 Vymedzenie pojmov

Podľa Blaška (2010) žiadna univerzálne platná definícia neexistuje. Tento pojem sa pokúšali definovať odborníci z oblasti sociológie, pedagogiky, filozofie, psychológie a ekonómie. Aby boli kompetencie kľúčové, musia byť pre jednotlivca i celú spoločnosť nevyhnutné a prospešné. Pretože všetky prostredia a situácie podliehajú zmenám, musia KK ľudom nakoniec umožniť, aby svoje vedomosti a zručnosti neustále aktualizovali a udržali tak krok s najnovším vývojom.

Francúzsky termín *compétence* sa pôvodne používal v kontexte odbornej prípravy a označoval schopnosť (spôsobilosť) vykonať určitú úlohu. Po preniknutí do sféry vzdelávania znamená tento termín určitú schopnosť či potenciál účinne jednat' v danom kontexte.

Na sympóziu Rady Európy (1996) o kľúčových kompetenciách navrhol írsky pedagóg James E. Coolahan, aby sa na kompetencie hľadalo ako na „všeobecnú schopnosť založenú na vedomostiach, skúsenostiach, hodnotách a dispozíciách, ktoré si jednotlivec rozvinul v priebehu svojej aktívnej účasti vo vzdelávaní“.

(dostupné na <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>)

Mať **kompetenciu** znamená, že človek disponuje súborom vzájomne prepojených vedomostí, zručností, schopností a postojov, ktorý mu umožňuje úspešne zvládnuť rôzne životné (osobné, pracovné, sociálne) situácie.

Mať určitú kompetenciu ďalej znamená, že sa v určitej prirodzenej situácii dokážeme primerane orientovať, adekvátne reagovať a následne aktivizovať vhodnú činnosť, zaujať prínosný postoj (Hučínová a kol., 2007).

Podľa Tureka (2005) za kompetentného v určitej oblasti sa považuje človek, ktorý má vedomosti, zručnosti, schopnosti, motiváciu ... robiť kvalitne a efektívne to, čo je v príslušnej oblasti vyžadované. Tento pojem sa vzťahuje nielen na jednotlivcov, ale aj na sociálne skupiny či inštitúcie.

Kompetenciu môžeme chápať ako prienik získaných vedomostí, nadobudnutých schopností, zručností, formujúcich sa postojov, hodnotovej orientácie, motívov k činnosti. Vzájomné vzťahy uvedených aspektov sú úzko prepojené a významne sa ovplyvňujú:

- *Schopnosť* ako psychická vlastnosť osobnosti je podmienkou úspešného vykonávania nejakej komplexnej činnosti (schopnosť myslieť logicky) a jej miera závisí od vrodených vlôh a získaných predpokladov (napr. učením). Schopnosti tvoria výkonovú stránku osobnosti.
- *Zručnosť* predstavuje špecializovanú schopnosť vykonávať konkrétnu činnosť (napr. robiť si pri čítaní poznámky).
- *Kompetencia* je správanie (činnosť, komplex činnosti), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti (Turek, 2008).

Charakteristiky kompetencie

A. Má činnostný charakter

Formuje na základe osobnej praktickej skúsenosti a činnosti, zároveň je pripravená realizovať sa v praxi.

B. Je komplexným celkom

Obsahuje v sebe vedomosti, zručnosti, postoje a ďalšie zložky, ktoré boli doteraz vnímané viac samostatne.

C. Má procesuálny charakter

Nevyjadruje trvalý stav, ale mení svoju kvalitu počas celého života. Nezastaráva ako poznatky, ale má schopnosť stále sa rozvíjať (preto môže byť základom celoživotného učenia sa a osobnej flexibility).

D. Je dynamická a rozvinutá na rôznej úrovni

Ako plánovaný cieľový stav je ideálnou kompetenciou, naplňajúcou určitý štandard. Počas procesu osvojovania a v jeho závere existuje v latentnej podobe, možno ju len predpokladať, keď je uplatnená v učebnej alebo životnej situácii, stane sa reálnou kompetenciou a môže byť rozvinutá v rôznej miere.

E. Je predpokladom pre výkon subjektu v určitej oblasti činnosti

F. Je výsledkom formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania

Kľúčové kompetencie predstavujú prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť (Hučínová a kol., 2007).

Všetky kľúčové kompetencie sa považujú za rovnako významné a dôležité, mnohé sa prekrývajú a nadväzujú na seba. Odborníci sa zhodujú v tom, že kľúčové kompetencie by si mali osvojiť všetci občania už počas predprimárneho a povinného školského vzdelávania, ale aj v neformálnom či informálnom vzdelávaní, a rozvíjať ich počas celého života.

Na to, aby došlo k efektívnemu osvojovaniu si kľúčových kompetencií, je potrebná najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vyučovania, vyučovacích metód a stratégií smerom k participatívne, interaktívne, zážitkové učenie, ktoré je založené na skúsenosti a zároveň je prepojené so životom.

http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html

1.2 Význam a prínos kľúčových kompetencií

Kľúčové kompetencie majú človeku pomôcť využívať odborné znalosti a informácie pri efektívnom riešení problémov so zameraním na budúcnosť. Majú dlhšiu „životnosť“ než akákoľvek odborná kvalifikácia. Zahŕňajú množstvo odborných (a nielen odborných) kvalifikácií. Preto sa stávajú významnými pre ďalšie učenie sa, permanentné vzdelávanie. Ak sú však zamerané len na jednu konkrétnu situáciu, strácajú na aktuálnosti a užitočnosti.

Podľa Belza a Siegrista (2001) osvojenie si kľúčových kompetencií vedie jedinca nielen k tomu, aby flexibilne, v každej špecifickej situácii, využíval to, čo sa naučil, ale navyše:

- podľa svojich potrieb menil to, čo sa naučil,
- do svojho systému integroval nové spôsoby konania a správania sa,
- z možných alternatív vyberal tie najvhodnejšie,
- vlastné schopnosti obohacoval o nové, nadobudnuté počas riešenia problémových situácií, a takto nachádzal i využíval v činnosti aj ďalšie alternatívy riešenia (možno efektívnejšie ako predchádzajúce).

Týmto spôsobom jedinec:

- získava vlastné, individuálne a harmonické kompetencie vo svojom konaní,
- približuje sa k uvedomeniu si vlastného správania sa,
- si bude vedomý svojich skutočných možností a pomyselných hraníc v súvislosti s uplatnením vlastných predností,
- môže úspešne pracovať na eliminácii svojich slabých stránok.

Osvojenie si kľúčových kompetencií nie je len záležitosťou osobných snáh a úsilia jednotlivca, vyžaduje si zároveň priaznivé podmienky sociálneho ekologického prostredia (Turek, 2005).

Z ekonomického hľadiska prispievajú kľúčové kompetencie k:

- rastu produktivity a efektivity práce,
- zvyšovaniu konkurencieschopnosti,
- rozvoju kvalifikovanej pracovnej sily,
- rozvoju flexibility a adaptácie pracovnej sily,
- tvorbe inovačného a tvorivého prostredia.

V širšom kontexte však kľúčové kompetencie pomáhajú:

- zvyšovať politické povedomie jednotlivcov,
- zlepšovať angažovanosť v demokratických procesoch,
- posilňovať sociálnu súdržnosť a spravodlivosť,
- posilňovať ľudské práva a autonómiu, a takto eliminovať nerovnosť šanci a marginalizáciu jednotlivcov či skupín.

Ako si osvojiť kľúčové kompetencie?

Získavať a osvojovať si kľúčové kompetencie znamená byť pripravený učiť sa celý život, teda nielen v detskom či mládežníckom veku. Ako uvádzajú Belz a Siegrist (2001), učiť sa môžeme a máme aj ako dospelí. Učiť sa učiť znamená kompetentný spôsob a tvorivý prístup (primerane situácii a v kolegiálnom vzťahu s ostatnými) k celoživotnej výzve, že život je pre každého učením a učenie životom.

V duchu tejto výzvy **byť pripravený učiť sa** charakterizuje správanie sa a konanie jednotlivca niekoľko prvkov:

- teší sa na nové informácie, k ich získavaniu je ústretový,
- kriticky skúma a hodnotí vlastný obraz,
- reflektuje, resp. modifikuje spôsoby svojho správania a konania,

- využíva základné tri faktory pre osvojenie si kľúčových kompetencií, a to skúsenosti, reflexiu, hodnoty a normy.

Kompetencie získavame **reflexiou**, ktorá je v procese vzájomného spolupôsobenia a ovplyvňovania rôznych schopností rozhodujúcim momentom, a zároveň dôležitým prvkom kritického myslenia.

Reflexiu možno plnohodnotne uskutočňovať len pri spoločnej činnosti ľudí. Preto je základným predpokladom pre osvojenie si kľúčových kompetencií učenie sa v skupinách, skupinová práca.

V praxi osvojovania si kľúčových kompetencií sú vyžadované predovšetkým tieto schopnosti:

- komunikácia a kooperácia ako schopnosť efektívne a uvedomene komunikovať, v skupinovej činnosti uplatňovať tvorivý prístup,
- riešenie problémov a tvorivosť ako schopnosť identifikovať problémy a tvorivo ich riešiť,
- samostatnosť a výkonnosť ako schopnosť plánovať, realizovať, kontrolovať a hodnotiť výsledky činnosti samostatne,
- zodpovednosť ako schopnosť prijať vlastný diel spoluzodpovednosti,
- metakognícia ako schopnosť premýšľať o vlastnom učení sa, teda poznávanie vlastného poznávania (Heldová, Kašiarová, Tomengová, 2011),
- argumentovanie a hodnotenie ako schopnosť neustále posudzovať a kriticky hodnotiť vlastné, spoločné i cudzie spôsoby práce a jej výsledky.

Aktivita: Obrázok kľúčových kompetencií

Úloha pre skupinu:

Spoločne zostavte z pripravených kartičiek obrázok, ktorý sa najviac približuje predstavám skupiny o štruktúre kľúčových kompetencií a vzájomných vzťahoch jednotlivých schopností a zručností (odporúčané pre žiakov primárneho a nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania, pozri tabuľku č. 1, modifikované podľa Belz, Siegrist, 2001).

Tabuľka č. 1 **Pojmy na kartičkách**

kompetencia v oblasti metód	kooperácia	analýza	rovina zručností
schopnosť myslieť	byť pri tom	riešenie problémov	vyberať
rovina schopností	výkonnosť	kompetencie vo vzťahu k vlastnej osobe	zdôvodňovanie

sociálne kompetencie	chcieť	rovina kompetencií	dôverovať
schopnosť učiť sa	zodpovednosť	premýšľať spoločne	byť oprávnený
hodnotenie	samostatnosť	komunikácia	individuálna kompetencia konať
klásť otázky	system	skúšať	opakovať
rozdeľovať	vnímať	rozhodovať	štrukturovať
dôverovať	syntéza	kreativita	riadiť, viesť
byť iniciatívny	usmerňovať	podporovať	vytrvalý
byť zvedavý	hľadať	želať si	počúvať iných

1.3 Štruktúra kľúčových kompetencií

Ak hovoríme, že človek koná kompetentne, znamená to, že v rámci vlastnej kompetenčnej roviny využíva komplexné schopnosti v spoločnom pôsobení sociálnych kompetencií, kompetencií vo vzťahu k vlastnej osobe a kompetencií v oblasti metód.

A. Sociálne kompetencie:

- schopnosť tímovej spolupráce,
- schopnosť kooperovať,
- schopnosť riešiť konfliktné situácie,
- komunikatívnosť.

B. Kompetencie vo vzťahu k vlastnej osobe:

- uvedomovanie si a oceňovanie vlastnej hodnoty,
- primerané sebahodnotenie, sebaobraz,
- sebareflexia,
- uvedomené rozvíjanie vlastných hodnôt a sebaobrazu,
- schopnosť posudzovať a rozvíjať sám seba.

C. Kompetencie v oblasti metód:

- plánovite, cieľavedome a systematicky využívať odborné vedomosti,
- ponúkať tvorivé riešenia, nové prístupy,
- nové informácie klasifikovať, analyzovať, systematizovať,
- poznatky dávať do kontextu, hľadať súvislosti,
- kriticky myslieť a hodnotiť,
- zvažovať šance a riziká (Belz, Siegrist, 2001).

1.4 Systémy kľúčových kompetencií v medzinárodných dokumentoch

Pri návrhu kľúčových kompetencií v rámci hospodársky najvyspelejších štátov sveta i medzinárodných organizácií sa vychádzalo najmä z analýzy činnosti človeka a prieskumov kritérií zamestnávateľov. Podľa Hrma a Tureka (2003) prieskum požiadaviek na najdôležitejšie zručnosti potrebné pre 21. storočie v 500 svetových najúspešnejších organizáciách poskytol tento zoznam v poradí významnosti:

- tímová práca,
- riešenie problémov,
- interpersonálne zručnosti,
- verbálna komunikácia,
- počúvanie,
- osobný rozvoj a rozvoj kariéry,
- tvorivé myslenie,
- vodcovstvo,
- stanovovanie cieľov a motivácia,
- písanie,
- organizačný rozvoj.

Turek (2005) ďalej uvádza, že aj David Goleman vo svojej publikácii *Emoční inteligence* zdôraznil tie kvality, ktoré zamestnávatelia očakávajú od svojich pracovníkov a zoradil ich podľa dôležitosti:

- schopnosť učiť sa,
- zlepšovane svojho pracovného výkonu,
- zdokonaľovanie pracovných zručností,
- komunikácia a aktívne počúvanie,
- kreativita,
- sebaovládanie, spoľahlivosť,
- zvládnutie neúspechu, riešenie problémov,
- hrdosť na pracovné úspechy,
- motivácia k pracovnému postupu,
- schopnosť tímovej práce,
- schopnosť vyjednávať,
- výkonnosť, ctížiadosť, riadiace schopnosti.

Medzinárodná komisia UNESCO definovala v programe *Vzdelávanie pre 21. storočie* tieto **štyri piliere vzdelávania**:

1. Učiť sa poznávať – spojením širokých všeobecných vedomostí a zručností, ktoré sú síce osvojované v malom počte vyučovacích predmetov, ale do hĺbky. Čo nejde do hĺbky, nemá zmysel vyučovať. Súčasne to znamená **učiť sa učiť**, aby bolo možné využívať vzdelávacie príležitosti po celý život. Tento pilier zdôrazňuje ovládanie nástrojov, pomocou ktorých môže človek skúmať, chápať nové informácie a celoživotne sa rozvíjať. Za skutočný poznatok sa považuje ten, ktorý človek skonštruuje a dospeje k nemu sám.

2. Učiť sa konať. Znamená to osvojiť si nielen profesijné zručnosti, ale aj kompetenciu vyrovnávať sa s rôznymi sociálnymi a pracovnými situáciami, pracovať v tímoch, učiť sa byť aktívnym riešiteľom životných situácií, a nie pasívnym, manipulovaným objektom, učiť sa slobodne rozhodovať.

3. Učiť sa žiť spoločne – žiť a pracovať s inými ľuďmi. Riešiť konflikty v zmysle úcty a hodnôt vzájomného porozumenia, tolerancie a mieru. Vážiť si, rešpektovať a tolerovať odlišnosti. Nebojovať s inými ľuďmi, nechciet ich ovládať, kooperovať s nimi. Správať sa k svojmu okoliu zodpovedne a mravne.

4. Učiť sa byť – znamená to byť autentickou osobnosťou, ktorá vie čo chce, riadi si vlastný život, nachádza zmysel vlastného života, vlastné šťastie a identitu.

Na konferencii **OECD Vzdelávanie pre zajtrajšok** (Vzdelávanie pre zajtrajšok, Bratislava, 2001, In Hrmo, Turek, 2003) sa **kľúčové kompetencie** definovali takto:

- Dobrá schopnosť učiť sa, vrátane motivácie k učeniu sa.

- Schopnosť samostatne navrhovať vlastné celoživotné vzdelávacie stratégie. Primerane vyvinuté schopnosti organizácie času.
- Schopnosť učiť sa s inými a od iných – tímová práca, a to popri zachovaní schopnosti samostatného, autonómneho učenia sa. Schopnosť pracovať s inými ľuďmi z iných oblastí poznania a v iných prostrediach.
- Schopnosť vytvárať siete – „vedieť kto“ – tak v osobnom styku, ako aj na diaľku.
- Zručnosť v práci s informačnými a komunikačnými technológiami a prostriedkami ako zdrojom informácií, ako nástrojom učenia sa a komunikácie v sieti s inými.
- Poznávacie schopnosti a schopnosti nonkognitívneho charakteru pre účely kontaktu s komplexným svetom a pre účely pohybu v ňom, najmä vo svete, ktorý je informačne preťažený, neistý a rýchle sa meniaci.
- Ľudské a sociálne kompetencie pre účasť na živote komunity a spoločnosti, ktoré sú taktiež vhodné aj pre nachádzanie uplatnenia sa v mnohých povolaniach.
- Náročnosť a kritické myslenie, schopnosť vyrovnávať sa s hlavnými hodnotami a úlohami, s ktorými sa spoločnosti konfrontujú na začiatku 21. storočia.
- Jazykové a komunikačné schopnosti, a to nad rámec materinského jazyka v prostredí medzinárodného sveta, no zároveň rešpektovanie a tolerancia iných kultúr.

Podmienkou osvojenia kľúčových kompetencií je, aby si deti, žiaci osvojili solidný základ toho, čo nazývame „vedieť čo“, „vedieť prečo“ v rámci definovaného kurikula každej krajiny, ktoré by sa priebežne rozširovalo v priebehu života jednotlivca pre účely rôznych podmienok práce a komunity vo forme kľúčových kompetencií. Na základe všetkých týchto foriem vedomostí majú byť študenti zruční v oblasti čítania a písania, spracovania dokumentov a matematickej gramotnosti do rozsahu uznaného ako vhodné minimum pre splnenie každodenného života v komplexnej modernej spoločnosti.

Európsky parlament a Rada prijali **Európsky referenčný rámec** Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie (Úradný vestník EÚ, 2006, In Blaško, 2010, dostupné na <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>), v ktorom sa po prvý krát na európskej úrovni identifikovali a definovali spôsobilosti potrebné na sebarealizáciu, sociálne a spoločenské začleňovanie a aktívne občianstvo (súbor vedomostí, zručností a postojov).

Referenčný rámec stanovuje 8 kľúčových kompetencií:

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzích jazykoch,
3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,
4. digitálna kompetencia (sebaisté a kritické využívanie technológie informačnej spoločnosti – TIS),

5. kompetencia naučiť sa učiť,
6. spoločenské a občianske kompetencie,
7. iniciatívnosť a podnikavosť,
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Uvedené oblasti kľúčových kompetencií sa majú chápať ako spoločný základ pre európske systémy vzdelávania a odbornej prípravy. Preto je potrebné viesť školy a učiteľov k tomu, aby si vytvárali vlastné vzdelávacie programy (na základe štátnych) s implementovanými kľúčovými kompetenciami, ktoré by zodpovedali regionálnym potrebám. Je nevyhnutné vzdelávať učiteľov a ostatných pedagogických pracovníkov v stratégiách výučby, ktoré priamo stimulujú rozvíjanie kľúčových kompetencií detí/žiakov. Toto rozvíjanie má byť uprednostňované vo vzdelávaní nielen školskom, ale aj v oblasti zamestnaneckej, v sociálnej sfére celej spoločnosti (tamtiež).

1.5 Kľúčové kompetencie v Slovenskej republike

V základnom strategickom dokumente vlády Slovenskej republiky v oblasti výchovy a vzdelávania v projekte *MILÉNIUM Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov* (MŠ SR, 2002, In Turek, 2005) patrí rozvíjanie kľúčových kompetencií medzi hlavné ciele výchovy a vzdelávania.

„Kompetencie sa vymedzujú ako spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti. Majú nadpredmetový charakter a ich realizácia je viazaná skôr k metódam vyučovania ako k obsahu učiva“ (Turek, 2005, s. 65).

Za kľúčové kompetencie sa v tomto dokumente považujú:

- **komunikačné schopnosti a spôsobilosti** – znamenajú schopnosti ústne a písomne sa vyjadrovať, vysvetľovať, čítať s porozumením, vyhľadávať, uchovávať poznatky v pamäti a používať ich, komunikovať a tvoriť informácie, a to aj v cudzích jazykoch,
- **personálne a interpersonálne schopnosti** obsahujú spôsobilosti sebazdokonaľovania a výkonnosti, schopnosti racionálne a samostatne sa celý život vzdelávať, kontrolovať sa, regulovať svoje správanie, tvoriť progresívne medzilidské vzťahy, schopnosť tímovej práce, preberania zodpovednosti, ďalej schopnosti starať sa o svoje zdravie a životné prostredie, spôsobilosť byť tolerantným, rešpektovať všelidské etické hodnoty, uznávať ľudských práv a slobôd, a pod.,
- **schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy** – identifikovať ich, analyzovať, navrhovať riešenia, reflexívne ich zhodnocovať a učiť sa z nich, vedieť pracovať aj v náročných, záťažových podmienkach,

- **pracovať s modernými informačnými technológiami**, zručnosti pracovať s osobným počítačom, internetom, využívať rozličné informačné zdroje a informácie v pracovnom aj mimopracovnom čase,
- **realizácia numerických, symbolických aplikácií** patrí v odbornom a prírodovednom vzdelávaní medzi kľúčové kompetencie,
- **formovať občiansku spoločnosť**, ide o schopnosť občanov prispievať na miestnej, štátnej, európskej i globálnej úrovni k rozvíjaniu demokratického systému spoločnosti, k trvale udržateľnému hospodárskemu a sociálnemu rozvoju štátu so zodpovednosťou voči životnému prostrediu a zachovaniu života na zemi.

1.5.1 Kľúčové kompetencie v štátnych vzdelávacích programoch

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie

V predškolskom veku ide o utváranie základov kompetencií dieťaťa. Ich vymedzenie v štátnom vzdelávacom programe vychádza z Odporúčania európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES), ale súčasne zohľadňuje aj vývinové špecifiká predškolského veku. V materskej škole sa rozvíjajú tieto kompetencie:

1. Psychomotorické kompetencie

Dieťa na konci predprimárneho vzdelávania:

- používa v činnosti všetky zmysly,
- ovláda pohybový aparát a telesné funkcie,
- prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa,
- ovláda základné lokomočné pohyby,
- používa osvojené spôsoby pohybových činností v nových, neznámych, problémových situáciách,
- využíva globálnu motoriku prekonávaním prírodných a umelých prekážok,
- prejavuje grafomotorickú gramotnosť,
- správa sa ohľaduplne k svojmu zdraviu a k zdraviu iných,
- prejavuje pozitívne postoje k zdravému životnému štýlu.

2. Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie

a) Základy sebauvedomenia:

- uvedomuje si vlastnú identitu,

- prejavuje v správaní vzťah k sebe a k iným,
- vyjadruje svoje pocity a hodnotí svoj vlastný aktuálny citový stav,
- odhaduje svoje možnosti a spôsobilosti,
- správa sa sebaisto v rôznych situáciách,
- uvedomuje si dôsledky svojho správania vzhľadom na iné osoby

b) Základy angažovanosti:

- presadzuje sa s ohľadom na seba aj druhých,
- obhajuje seba a iných, chorých, osoby so zdravotným znevýhodnením, slabých a bezbranných,
- zaujíma sa o dianie v rodine, v materskej škole a v bezprostrednom okolí.

3. Sociálne (interpersonálne) kompetencie:

- pozerá sa na svet aj očami druhých,
- správa sa empaticky k svojmu okoliu,
- správa sa v skupine, kolektíve podľa spoločenských pravidiel a noriem,
- hrá sa a pracuje vo dvojici, v skupine, kolektíve,
- plánuje, organizuje a hodnotí činnosť,
- zotrvá v hre a inej činnosti a dokončí ju,
- preberá spoluzodpovednosť za seba i za činnosť skupiny,
- nadväzuje spoločensky prijateľným spôsobom kontakty s druhými a udržiava s nimi harmonické vzťahy,
- rieši konflikty s pomocou dospelých alebo samostatne,
- pomáha druhým s pomocou dospelého, aj samostatne,
- akceptuje a rešpektuje multikultúrne odlišnosti detí a dospelých,
- prejavuje ohľaduplnosť k svojmu prostrediu.

4. Komunikatívne kompetencie:

- vedie monológ, nadväzuje a vedie dialóg a rozhovor s deťmi i dospelými,
- počúva aktívne a s porozumením myšlienky a informácie z rôznych médií,
- vyjadruje a komunikuje svoje myšlienky, názory,
- reprodukuje oznamy, texty,
- volí primeraný, kreatívny spôsob komunikácie vzhľadom na situáciu,
- komunikuje osvojené poznatky,
- prejavuje predčitateľskú gramotnosť,
- chápe a rozlišuje, že niektorí ľudia sa dorozumievajú aj inými jazykmi.

5. Kognitívne kompetencie

a) Základy riešenia problémov:

- hľadá a objavuje súvislosti medzi jednotlivými informáciami, objavuje tie, ktoré sú nápomocné pri riešení problému,
- rieši samostatne alebo s pomocou učiteľa problémy v osobnej a spoločenskej rovine,
- rieši jednoduché problémové úlohy,
- uplatňuje v hre a rôznych situáciách matematické myslenie

b) Základy kritického myslenia:

- porovnáva podobnosti a rozdiely predmetov, javov, osôb, atď.,
- odôvodňuje svoje názory, prejavuje postoje, vyslovuje jednoduché úsudky,
- hodnotí spontánne a samostatne vo svojom bezprostrednom okolí, čo sa mu páči/nepáči, čo je správne/nesprávne, čo je dobré/zlé na veciach, osobách, názoroch

c) Základy tvorivého myslenia:

- uplatňuje vlastné predstavy pri riešení problémov,
- nachádza neobvyklé odpovede alebo riešenia,
- objavuje a nachádza funkčnosť vecí, predstáv alebo myšlienok, uvedomuje si ich zmeny,
- objavuje algoritmus riešenia úloh pokusom a omylom alebo podľa zadávaných inštrukcií, odstraňuje prípadnú chybu.

6. Učebné kompetencie:

- prejavuje zvedavosť a spontánny záujem o spoznávanie nového,
- využíva primerané pojmy, znaky a symboly,
- pozoruje, skúma, experimentuje,
- objavuje a hľadá súvislosti medzi vlastnými skúsenosťami a poznatkami,
- aplikuje v hre, rôznych aktivitách a situáciách získané poznatky a skúsenosti,
- kladie otázky a hľadá odpovede, aby porozumelo obklopujúcemu svetu vecí, javov, dejov a vzťahov,
- učí sa spontánne (vlastnou zvedavosťou) aj zámerne (pod učiteľovým vedením),
- vyvíja vôľové úsilie v hre a inej činnosti,
- prekonáva prekážky v učení,
- plánuje a organizuje si optimálne prostredie na činnosť,
- prejavuje aktivitu v individuálnom i skupinovom učení,
- hodnotí vlastný výkon, teší sa z vlastných výsledkov, uznáva aj výkon druhých,
- zvláda základy učenia sa na základe osobnej motivácie,

- naučí sa pracovať s hračkami, knihou, učebnými pomôckami,
- sústreďí sa primerane dlhý čas na hru a na zámernú riadenú výchovno-vzdelávaciu činnosť.

7. Informačné kompetencie:

- prejavuje radosť zo samostatne získaných informácií,
- využíva rôzne zdroje získavania a zhromažďovania informácií aj mimo materskú školu (od osôb v okolitom prostredí, z detských kníh, časopisov a encyklopédií, prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, z rôznych médií).

Súbor kompetencií slúži pre učiteľov, aby vedeli, kam majú smerovať svoje pedagogické pôsobenie prostredníctvom cieľavedomej, zmysluplnej a rozvojovým možnostiam detí primeranej výchovno-vzdelávacej činnosti.

Štátny vzdelávací program ISCED 1 – primárne vzdelávanie

Absolvent primárneho vzdelania má **osvojené tieto kľúčové kompetencie:**

- **sociálne komunikačné kompetencie:**

- vyjadruje sa súvisle, výstižne a kultivovane písomnou aj ústnou formou primeranou primárnemu stupňu vzdelávania,
- dokáže určitý čas sústredene načúvať, náležite reagovať, používať vhodné argumenty a vyjadriť svoj názor,
- uplatňuje ústretovú komunikáciu pre vytváranie dobrých vzťahov so spolužiakmi, učiteľmi, rodičmi a s ďalšími ľuďmi, s ktorými prichádza do kontaktu,
- rozumie rôznym typom doterajších textov a bežne používaným prejavom neverbálnej komunikácie a dokáže na ne adekvátne reagovať,
- na základnej úrovni využíva technické prostriedky medziosobnej komunikácie,
- rešpektuje kultúrnu rozmanitosť a preukazuje záujem o primeranú formu medzikultúrnej komunikácie,
- v cudzích jazykoch je schopný na primeranej úrovni porozumieť hovorenému textu, uplatniť sa v osobnej konverzácii, ako aj tvoriť texty, týkajúce sa bežných životných situácií,

- **kompetencie uplatňovať základ matematického myslenia a základné schopnosti poznávať v oblasti vedy a techniky:**

- používa základné matematické myslenie na riešenie praktických problémov v každodenných situáciách a je schopný (na rôznych úrovniach) používať matematické modely logického a priestorového myslenia a prezentácie (vzorce, modely),

- je pripravený ďalej si rozvíjať schopnosť objavovať, pýtať sa a hľadať odpovede, ktoré smerujú k systematizácii poznatkov,

- **kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií:**

- vie používať vybrané informačné a komunikačné technológie pri vyučovaní a učení,
- ovláda základy potrebných počítačových aplikácií,
- dokáže primerane veku komunikovať pomocou elektronických médií,
- dokáže adekvátne veku aktívne vyhľadávať informácie na internete,
- vie používať rôzne vyučovacie programy,
- získal základy algoritmického myslenia,
- chápe, že je rozdiel medzi reálnym a virtuálnym svetom,
- vie, že existujú riziká, ktoré sú spojené s využívaním internetu a IKT,

- **kompetencia (spôsobilosť) učiť sa učiť sa:**

- má osvojené základy schopnosti sebareflexie pri poznávaní svojich myšlienkových postupov,
- uplatňuje základy rôznych techník učenia sa a osvojovania si poznatkov,
- vyberá a hodnotí získané informácie, spracováva ich a využíva vo svojom učení a v iných činnostiach,
- uvedomuje si význam vytrvalosti a iniciatívy pre svoj pokrok,

- **kompetencia (spôsobilosť) riešiť problémy:**

- vníma a sleduje problémové situácie v škole a vo svojom najbližšom okolí, vie rozoznať ozajstný problém, premýšľa o jeho príčinách a navrhne riešenie podľa svojich vedomostí a skúseností z danej oblasti,
- pri riešení problémov hľadá a využíva rôzne informácie, skúša viaceré možnosti riešenia problému, overuje správnosť riešenia a osvedčené postupy aplikuje pri podobných alebo nových problémoch,
- pokúša sa problémy a konflikty vo vzťahoch riešiť primeraným (chápaným a spolupracujúcim) spôsobom,

- **osobné, sociálne a občianske kompetencie:**

- má základy pre smerovanie k pozitívnemu sebaobrazu a sebadôvere,
- uvedomuje si vlastné potreby a tvorivo využíva svoje možnosti,
- dokáže odhadnúť svoje silné a slabé stránky ako svoje rozvojové možnosti,
- uvedomuje si dôležitosť ochrany svojho zdravia a jeho súvislosť s vhodným a aktívnym trávením voľného času,
- dokáže primerane veku odhadnúť dôsledky svojich rozhodnutí a činov,
- uvedomuje si, že má svoje práva a povinnosti,
- má osvojené základy pre efektívnu spoluprácu v skupine,
- dokáže prijímať nové nápady alebo aj sám prichádza s novými nápadiami a postupmi

pri spoločnej práci,

- uvedomuje si význam sociálno-emočnej klímy v triede a svojím konaním prispieva k dobrým medziľudským vzťahom,

- **kompetencia vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry:**

- dokáže sa vyjadrovať na úrovni základnej kultúrnej gramotnosti prostredníctvom umeleckých a iných vyjadrovacích prostriedkov,

- dokáže pomenovať druhy umenia a ich hlavné nástroje a vyjadrovacie prostriedky (na úrovni primárneho vzdelávania),

- uvedomuje si význam umenia a kultúrnej komunikácie vo svojom živote,

- cení si a rešpektuje kultúrno-historické dedičstvo a ľudové tradície,

- rešpektuje vkus iných ľudí a primerane veku dokáže vyjadriť svoj názor a vkusový postoj,

- ovláda základné pravidlá, normy a zvyky súvisiace s úpravou zovňajšku človeka,

- pozná bežné pravidlá spoločenského kontaktu (etiketu),

- správa sa kultúrne, primerane okolnostiam a situáciám,

- má osvojené základy pre tolerantné a empatické vnímanie prejavov iných kultúr.

Štátny vzdelávací program ISCED 1 – nižšie sekundárne vzdelávanie

Nadväzujúc na spôsobilosti získané v priebehu predchádzajúceho (primárneho) vzdelávania absolvent nižšieho sekundárneho vzdelania má **osvojené tieto kľúčové kompetencie:**

- **kompetencia k celoživotnému učeniu sa:**

- uvedomuje si potrebu svojho autonómneho učenia sa ako prostriedku sebarealizácie a osobného rozvoja,

- dokáže reflektovať proces vlastného učenia sa a myslenia pri získavaní a spracovávaní nových poznatkov a informácií a uplatňuje rôzne stratégie učenia,

- dokáže kriticky zhodnotiť informácie a ich zdroj, tvorivo ich spracovať a prakticky využívať,

- kriticky hodnotí svoj pokrok, prijíma spätnú väzbu a uvedomuje si svoje ďalšie rozvojové možnosti,

- **sociálne komunikačné kompetencie:**

- dokáže využívať všetky dostupné formy komunikácie pri spracovávaní a vyjadrovaní informácií rôzneho typu, má adekvátny ústny a písomný prejav zodpovedajúci situácii a účelu komunikácie,

- efektívne využíva dostupné informačno-komunikačné technológie,

- vie prezentovať sám seba a výsledky svojej práce, používa odborný jazyk,

- dokáže primerane komunikovať v materinskom a v dvoch cudzích jazykoch,

- chápe význam a uplatňuje formy takých komunikačných spôsobilostí, ktoré sú základom efektívnej spolupráce, založenej na vzájomnom rešpektovaní práv a povinností a na prevzatí osobnej zodpovednosti,

- **kompetencia uplatňovať základ matematického myslenia a základné schopnosti poznávať v oblasti vedy a techniky:**

- používa matematické myslenie na riešenie praktických problémov v každodenných situáciách,

- používa matematické modely logického a priestorového myslenia a prezentácie (vzorce, modely, štatistika, diagramy, grafy, tabuľky),

- používa základy prírodovednej gramotnosti, ktorá mu umožní robiť vedecky podložené úsudky, pričom vie použiť získané operačné vedomosti na úspešné riešenie problémov,

- **kompetencia v oblasti informačných a komunikačných technológií:**

- má osvojené základné zručnosti v oblasti IKT ako predpoklad ďalšieho rozvoja,

- používa základné postupy pri práci s textom a jednoduchou prezentáciou,

- dokáže vytvoriť jednoduché tabuľky a grafy a pracovať v jednoduchom grafickom prostredí,

- je schopný nahrávať a prehrávať zvuky a videá,

- dokáže využívať IKT pri vzdelávaní,

- **kompetencia riešiť problémy:**

- uplatňuje pri riešení problémov vhodné metódy založené na analyticko-kritickom a tvorivom myslení,

- je otvorený (pri riešení problémov) získavaniu a využívaniu rôznych, aj inovatívnych postupov, formuluje argumenty a dôkazy na obhájenie svojich výsledkov,

- dokáže spoznávať pri jednotlivých riešeniach ich klady i zápory a uvedomuje si aj potrebu zvažovať úroveň ich rizika,

- má predpoklady na konštruktívne a kooperatívne riešenie konfliktov,

- **kompetencie občianske:**

- uvedomuje si základné humanistické hodnoty, zmysel národného kultúrneho dedičstva, uplatňuje a ochraňuje princípy demokracie,

- vyvážene chápe svoje osobné záujmy v spojení so záujmami širšej skupiny, resp. spoločnosti,

- uvedomuje si svoje práva v kontexte so zodpovedným prístupom k svojim povinnostiam, prispieva k naplneniu práv iných,

- je otvorený kultúrnej a etnickej rôznorodosti,

- má predpoklady zainteresovane sledovať a posudzovať udalosti a vývoj verejného života a zaujímať k nim stanoviská, aktívne podporuje udržateľnosť kvality životného prostredia,

- **kompetencie sociálne a personálne:**

- dokáže na primeranej úrovni reflektovať vlastnú identitu a budovať si vlastnú samostatnosť/nezávislosť ako člen celku,
- vie si svoje ciele a priority stanoviť v súlade so svojimi reálnymi schopnosťami, záujmami a potrebami,
- osvojil si základné postupy efektívnej spolupráce v skupine - uvedomuje si svoju zodpovednosť v tíme, kde dokáže tvorivo prispievať k dosahovaniu spoločných cieľov,
- dokáže odhadnúť a korigovať dôsledky vlastného správania a konania a uplatňovať sociálne prospešné zmeny v medziosobných vzťahoch,

- **kompetencie pracovné:**

- dokáže si stanoviť ciele s ohľadom na svoje profesijné záujmy, kriticky hodnotí svoje výsledky a aktívne pristupuje k uskutočneniu svojich cieľov,
- je flexibilný a schopný prijať a zvládať inovatívne zmeny,
- chápe princípy podnikania a zvažuje svoje predpoklady pri jeho budúcom plánovaní,
- dokáže získať a využiť informácie o vzdelávacích a pracovných príležitostiach,

- **kompetencie smerujúce k iniciatívnosti a podnikavosti:**

- dokáže inovovať zaužívané postupy pri riešení úloh, plánovať a riadiť nové projekty so zámerom dosiahnuť ciele, a to nielen v práci, ale aj v každodennom živote,

- **kompetencie (spôsobilosti) vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry**

- dokáže sa vyjadrovať na vyššom stupni umeleckej gramotnosti prostredníctvom vyjadrovacích prostriedkov výtvarného a hudobného umenia,
- dokáže sa orientovať v umeleckých druhoch a štýloch a používať ich hlavné vyjadrovacie prostriedky,
- uvedomuje si význam umenia a kultúrnej komunikácie vo svojom živote a v živote celej spoločnosti,
- cení si a rešpektuje umenie a kultúrne historické tradície,
- pozná pravidlá spoločenského kontaktu (etiketu),
- správa sa kultivovane, primerane okolnostiam a situáciám,
- je tolerantný a empatický k prejavom iných kultúr.

2 ZÍSKAVANIE, ROZVÍJANIE A HODNOTENIE KĹÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ V EDUKAČNOM PROCESE

V školskej praxi sa v súvislosti s osvojovaním a rozvíjaním kľúčových kompetencií často stretávame s otázkami, ktoré vyjadrujú mnohé problémy praktickej realizácie:

- „Ako zaradiť osvojovanie a rozvíjanie týchto schopností a zručností do každodennej výučby, edukačnej aktivity?“
- „Zvládneme predpísané učivo, ak sa sústredíme na rozvíjanie kľúčových kompetencií?“
- „Prečo uprednostňovať zážitkové učenie a metódy aktívneho učenia, keď zaberajú oveľa viac času než výklad učiva?“
- „Môže každé dieťa/ žiak rozvíjať vlastné kľúčové kompetencie?“
- „Dajú sa kľúčové kompetencie hodnotiť?“
- „Majú deti/žiaci vhodné podmienky na spoluprácu či prácu v skupinách?“
- „Považujú deti/žiaci prostredie triedy za bezpečné na slobodné vyjadrovanie svojich myšlienok a názorov?“
- „Podporujeme všetky deti/ žiakov rovnako, vytvárame rovnaké šance?“
- „Disponujeme sami takými kľúčovými kompetenciami, ktoré podnecujú ich rozvoj aj u našich detí/žiakov?“

Barbara Hansen Čechová (2009) formuluje niekoľko základných aspektov, ktoré podľa autorky v podobe „výziev“ charakterizujú proces osvojovania si kľúčových kompetencií a sú zároveň výzvami pre učiteľov:

Výzva č. 1: Osvojovať si učivo aj kľúčové kompetencie súbežne, v súčinnosti.

Výzva č. 2: Brať do úvahy, rozvoj že kľúčových kompetencií je závislý na prostredí a celkovom kontexte.

Výzva č. 3: Uvedomovať si, že hodnotenie kľúčových kompetencií má viesť k rozvoju každého dieťaťa/žiaka, k podpore jeho úsilia v určitej oblasti. Hlavným východiskom pre ich hodnotenie je sebahodnotenie detí/žiakov.

Výzva č. 4: Pri plánovaní výučby stanovovať jasné ciele, rozvíjané kompetencie a hodnotiace kritériá.

Výzva č. 5: Pri hodnotení kľúčových kompetencií je vhodné jednotlivé kompetencie rozložiť na „dielčie“ zručnosti, čo umožňuje lepšiu predstavu o týchto schopnostiach či zručnostiach. To však neznamená jediné, správne rozloženie pre každé dieťa/žiaka, výučbu, školu (riešiť problém možno mnohými spôsobmi, neexistuje univerzálny, „správny“ prístup).

Výzva č. 6: Vo výchovno-vzdelávacom procese pôsobiť ako odborník na proces, nie iba na vyučovací predmet. Byť prístupný zmenám – pôsobiť na deti/žiacov svojou osobnosťou, zručnosťami, vlastnosťami.

2.1 Stratégie výučby

Sú to spoločné metodické postupy učiteľov (metódy a formy, aktivity, príležitosti, pravidlá) vo výučbe (na úrovni školy alebo na úrovni vyučovacieho predmetu) i mimo nej, spoločné pre všetkých učiteľov (školy alebo vyučovacieho predmetu), ktorými škola (vyučovací predmet) cielene, systematicky utvára a rozvíja kľúčové kompetencie žiakov.

Stratégie výučby, ktoré rozvíjajú kľúčové kompetencie dieťaťa/žiaka, by mali učitelia navrhovať pri tvorbe školských vzdelávacích programov. Vzdelávacie stratégie bývajú formulované ku každej kľúčovej kompetencii, prípadne spoločne k viacerým tak, aby bolo zrejmé, ako škola zabezpečuje ich rozvoj u žiakov.

Stratégie sú spravidla členené podľa toho, ktorú z kľúčových kompetencií rozvíjajú prednostne. Je však samozrejmé, že jednotlivé výchovné a vzdelávacie stratégie smerujú súčasne k rozvoju viacerých kľúčových kompetencií.

Blaško, 2010 (<http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>) uvádza niektoré **možné stratégie na úrovni školy**, ktoré modifikujeme podľa stupňa vzdelávania:

- **Konstruktivistický prístup k výučbe:** poznávanie ako postupný proces charakterizovaný predovšetkým vlastnou aktivitou dieťaťa/žiaka. Učiteľ má v tomto procese úlohu facilitátora. Tieto prístupy pracujú so skúsenosťami dieťaťa/žiaka a smerujú k vyššej úrovni poznávania, rozvíjania vyšších foriem myslenia. Ich súčasťou je metakognitívne učenie sa, keď si dieťa/žiak uvedomuje, premýšľa o tom, ako sa učil, čo mu pomáhalo v učení sa a čo sa potrebuje učiť ďalej - poznáva svoje poznávanie (rozvíjanie predovšetkým učebných kompetencií).

- **Výučba riešením problémov**

Výučba s uzavretým cyklom svojou koncepciou učebných činností detí/žiacov, metód a foriem práce učiteľa, je systémom výučby, ktorý plne uplatňuje stratégiu výučby riešením problémov (rozvíjanie celého systému kľúčových kompetencií). Učiteľ kladie dôraz na vzájomné diskusie detí/žiacov, ktorí po vypočítaní argumentov môžu priamo na príspevok každého spolužiaka reagovať. Tým je možné zabrániť častým učiteľovým úpravám príspevkov detí/žiacov.

- **Výučba v projektoch**

Žiaci počas školského roka (resp. v kratšom časovom vymedzení) vypracúvajú rozsiahlejšie práce (ročníkové, seminárne), žiacke projekty, výsledky ktorých prezentujú s využitím informačno-komunikačných technológií (IKT) ostatným žiakom triedy či školy (rozvoj kompetencií učebných, na

riešenie problémov, komunikačných, informačných, pracovných a podnikateľských, prípadne občianskych a kultúrnych).

- ***Využívanie IKT***

Žiak plní úlohy, pri ktorých bude využívať počítač a jeho príslušenstvo na získavanie informácií i tvorbu výstupov (napr. laboratórne protokoly, počítačové prezentácie). Je vhodné a zmysluplné umožňovať žiakovi podieľať sa na tvorbe internetovej stránky školy (informačné, komunikačné, personálne a sociálne, pracovné a podnikateľské, občianske a kultúrne kompetencie).

- ***Skupinové učenie sa***

Deti/žiaci riešia zadané úlohy vo dvojiciach i v skupinách. Výsledky dosiahnuté v skupine potom určité dieťa/ žiak prezentuje ostatným. Takto sú deti/žiaci vedení k pomoci spolužiakom s menej výraznými školskými úspechmi k hodnoteniu vlastných výkonov i výkonov ostatných (personálne a sociálne, komunikačné kompetencie).

- ***Sebahodnotenie detí/žiakov***

Odporúča sa pri hodnotení práce dieťaťa/žiaka využívať jeho portfólio, vlastný plán, samostatné hodnotenie práce, osobné rozhovory (personálne a sociálne kompetencie). V tomto procese je nevyhnutné dôsledne dbať na stanovovanie primeraných požiadaviek pre dieťa/žiaka, aby mohlo/mohol rozvíjať vlastný pozitívny sebaobraz.

- ***Školský časopis, rozhlasové relácie, školské kultúrne podujatia***

Ak učiteľ, škola umožní dieťaťu/žiakovi podieľať sa na tvorbe školského časopisu ako prostriedku komunikácie medzi žiakmi a verejnosťou, na príprave školských rozhlasových relácií, školských kultúrnych podujatí, podporuje tým rozvíjanie komunikačných, podnikateľských a pracovných, občianskych a kultúrnych kompetencií.

- ***Podieľanie sa na tvorbe pracovného prostredia, na riadení kvality a autoevalvácii školy***

Dieťa/žiak sa aktívne podieľa na tvorbe pracovného prostredia, skultúrňovaní priestorov školy, partnersky sa vyjadruje k jej programu a prevádzke (napr. cez žiacke rady), zúčastňuje sa na hodnotení školy – dotazníkmi na meranie kvality, autoevalváciou, a pod. (pracovné a podnikateľské, občianske a kultúrne kompetencie).

- ***Reprezentácia školy žiakmi***

Učiteľ, škola umožňujú dieťaťu/žiakovi príležitosť reprezentovať školu v predmetových olympiádach, stredoškolskej odbornej činnosti, športových súťažiach, prezentáciách, prehliadkach, kultúrnych predstaveniach (podnikateľské a pracovné, občianske a kultúrne kompetencie).

Možné stratégie na úrovni predmetu:

- ***Žiacky experiment***

Jedna z dôležitých stratégií rozvíjania tvorivo-humanistickej osobnosti žiaka v súčasnej škole je konštruktivistická výučba daného predmetu (odborného alebo prírodovedného) prostredníctvom

riešenia problémov v žiackych experimentoch formou tímovej práce. Prínos tejto stratégie spočíva v možnosti rozvíjať celý systém kľúčových kompetencií žiaka.

- ***Diskusia medzi deťmi/žiakmi***

Ak deti/žiaci spoločne sformulujú pravidlá pre diskusiu, vyhodnocujú jej výsledky, i dodržiavanie vlastných pravidiel, rozvíjajú si komunikačné, personálne a sociálne, občianske kompetencie.

- ***Samostatné štúdium***

Tento edukačný prístup dáva príležitosť dieťaťu/žiakovi preštudovať a interpretovať učebné texty (resp. iný vhodný materiál) na vyučovacích hodinách/edukačných aktivitách vytvárať mu podmienky pre čítanie s porozumením (informačné a učebné kompetencie).

- ***Samostatné vystúpenia dieťaťa/žiaka***

Odporúča sa zapájať dieťa/žiaka do sprístupňovania nového učiva a organizácie vyučovacích hodín/edukačných aktivít prostredníctvom samostatného referátu, prezentácie, experimentov či tvorby vlastných úloh pre svojich spolužiakov, prípadne dať dieťaťu/žiakovi možnosť, aby monitoroval, komentoval, hodnotil učenie sa spolužiakov či svoje vlastné učenie sa (učebné, komunikačné, personálne a sociálne kompetencie).

- ***Cvičenia a didaktické hry***

Učiteľ zaraďuje do výučby hry a cvičenia, v ktorých dieťa/žiak preberá na seba rôzne roly, rozvíja rôzne svoje schopnosti, rieši problémy (komunikačné, personálne a sociálne, učebné, kompetencie na riešenie problémov).

- ***Priebežné testy***

Odporúča sa pravidelne zaraďovať na záver vyučovacích hodín priebežný test z prebraného učiva, aby každý žiak získal spätnú väzbu o svojom výkone na hodine. Priebežné testy neklasifikovať.

Stratégie vlastné pre výučbu určitého predmetu (alebo skupín predmetov) pomáhajú utvárať, získavať a rozvíjať kľúčové kompetencie dieťaťa/žiaka spôsobom typickým pre daný predmet. Stratégie výučby spoločné pre všetkých učiteľov školy utvárajú aj celkovú klímu školy.

Blaško, 2010 (<http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>)

2.2 Pohľad na kľúčové kompetencie učiteľa

Súčasná ponímanie problematiky učiteľských kompetencií podľa Kasáčovej a Kosovej In Kolektív autorov (2006) akcentuje dve hľadiská – učiteľa ako autonómny subjekt a hľadisko požiadaviek rozvíjajúcej sa spoločnosti. Uvádzané aspekty tvoria integrálnu súčasť aplikácií kompetenčných profilov učiteľov v medzinárodných dokumentoch i v jednotlivých európskych krajinách, ktoré preferujú orientáciu na kľúčové kompetencie žiakov i učiteľov.

Identifikácia profesijných kompetencií učiteľov je výsledkom úsilia medzinárodnej expertnej skupiny Európskej komisie z roku 2002, ktorá okrem iného zdôrazňuje kvalitné vzdelanie v učiacej sa

spoločnosti, meniacu sa rolu učiteľa, orientáciu na žiaka, význam sociálnych a kultúrnych kompetencií.

Kompetencie učiteľa delí do dvoch skupín:

1. Kompetencie vzťahujúce sa na proces učenia – zahŕňajú:

- Vstupné charakteristiky detí/žiacov (znalosti a porozumenie etnickým, sociálnym a kultúrnym odlišnostiam žiakov, ktorých rozmanitosť vyžaduje individualizáciu učebného prístupu, učebných príležitostí, diferenciaciu výučby, vyučovanie v cudzích jazykoch).
- Meniace sa podmienky vyučovania (zmena rolí učiteľa, facilitácia, zodpovednosť, otvorenosť k zmenám učebného prostredia, profesionálny rozvoj, celoživotné vzdelávanie).

2. Kompetencie vzťahujúce sa na výsledky učenia – vychádzajú z medzinárodných dohovorov o kľúčových kompetenciách, ktoré sú potrebné pre uplatnenie sa človeka v 21. storočí – pre učiteľa sú preto rozhodujúce:

- Kompetencie k európskemu občianstvu, udržateľnému rozvoju.
- Kompetencie pre učiacu sa spoločnosť (dôraz na motiváciu k celoživotnému učeniu, digitálnu gramotnosť, kreativitu, inovácie, riešenie problémov, komunikáciu, spoluprácu).
- Kompetencie pre integráciu IKT do výučby.
- Kompetencie pre tímovú prácu.
- Kompetencie k participácii na tvorbe školského kurikula, evalvácií.
- Kompetencie pre spoluprácu s rodičmi a sociálnymi partnermi.

Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa v Slovenskej republike boli rešpektované tieto koncepčné východiská:

1. Priorita osobnostného rozvoja učiteľa.
2. Európske trendy týkajúce sa rozvoja kľúčových kompetencií človeka v 21. storočí a profesijného rozvoja učiteľa i jeho celoživotného vzdelávania.
3. Jasné rozčlenenie dimenzií profesionality učiteľa na odbornú (kvalifikácia), etickú a osobnostnú (osobnostná zrelosť).

Kasáčová, Kosová In Kolektív autorov (2006, s. 45) zdôrazňujú, že aj keď sú etická a osobnostná dimenzia v profesii učiteľa mimoriadne dôležité, nemožno požiadavky na spomínané charakteristiky „zmiešavať s profesijnými spôsobilosťami“. Spilková (2004) vymedzuje tieto zložky profesionálnej kompetencie učiteľa:

1. odborná - predmetové kompetencie – učiteľ ako garant sprostredkovania

vedeckých základov, predmetov svojej aprobácie,

2. psycho - didaktické kompetencie – učiteľ ako subjekt vytvárajúci priaznivé

podmienky pre učenie - motivujúci, aktivizujúci myslenie, diagnostikujúci a

regulujúci sociálnu klímu, schopný regulovať procesy učenia dieťaťa/na základe individuálnych schopností a daností detí a žiakov,

3. komunikačné kompetencie – učiteľ ako subjekt s patričnou úrovňou verbálnej a neverbálnej komunikácie vo vzťahu k deťom, žiakom, rodičom, kolegom,

4. organizačné a riadiace kompetencie – učiteľ schopný plánovať svoju činnosť,

5. diagnostické a intervenčné kompetencie – učiteľ schopný diagnostikovať problémy svojich detí, žiakov,

6. poradenské a konzultačné kompetencie – učiteľ schopný pomôcť a poradiť rodičom svojich detí, žiakov,

7. kompetencie reflexie vlastnej činnosti – učiteľ schopný reflektovať, hodnotiť a modifikovať vlastné edukačné pôsobenie.

Z uvedených koncepčných východísk a prístupov vyplýva členenie požadovaných kompetencií učiteľa na tri širokospektrálne skupiny (dimenzie):

A. Kompetencie orientované na dieťa/žiaka – **Dimenzia Dieťa/Žiak**.

B. Kompetencie orientované na edukačný proces (mediácia, transformácia a interakcia obsahu, vytváranie podmienok, ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov) – **Dimenzia Edukačný proces**.

C. Kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa (viac pozri Kasáčová, Kosová, In Kolektív autorov, 2006) – **Dimenzia Sebarozvoj učiteľa**.

V kontexte predprimárneho vzdelávania je mimoriadne dôležité zdôrazniť **hrovú kompetenciu**, ktorú chápeme ako prienik celého komplexu kompetencií učiteľa s vysokou mierou integrity. Ako uvádza Podhájecká (2011, s. 22), „pod hrovou kompetenciou rozumieme brilantné zvládnutie komplexu činností, ktoré charakterizujú vynikajúci výkon učiteľa v rámci predškolskej edukácie. Vychádzame zo špecifických požiadaviek na profesionalitu predškolského pedagóga, ktorý edukačný proces realizuje v kontexte hry. Profesionálnym majstrovstvom učiteľa je vedieť sa hrať.“ Rozvíjanie tejto kľúčovej kompetencie sa javí prioritným nielen v dimenzii *Sebarozvoj učiteľa*, ale zároveň v dimenziách *Dieťa/žiak* a *Edukačný proces*, pretože iba širokospektrálny záber skvalitňovania hrovej kompetencie podporuje jej multifunkčný charakter.

2.3 Aktívne učenie sa – prostriedok efektívneho vyučovania

Aktívne učenie predstavuje procesy, postupy a prístupy vo výučbe, prostredníctvom ktorých dieťa/žiak prijíma informácie aktívnym spôsobom (samostatným pričinením) a na ich základe hodnotí a vytvára si vlastné úsudky (Sitná, 2009).

Aktívny prínos spočíva aj v tom, že získané poznatky spracúva a začleňuje do svojho systému vedomostí, zručností a postojov. Takýto prístup k osvojovaniu si informácií zaručuje efektívny rozvoj

schopnosti kritického myslenia, ktoré charakterizuje objavovanie, hodnotenie, porovnávanie, systematizácia poznatkov a individuálne rozhodovanie o ich ďalšom využití či nevyužití.

Metódy aktívneho učenia sa sú zamerané na dieťa, žiaka, na jeho plné zapojenie do vyučovacieho procesu. Dieťa/žiak prestáva byť pasívnym objektom výučby, stáva sa spoluvorcom, hodnotiteľom výchovno-vzdelávacieho procesu, podieľa sa nielen na hodnotení triedy, aktivizuje aj sebahodnotenie. Ako uvádza Petty (2008) deti/žiaci bývajú radi aktívni – rozprávajú sa spolu, zapájajú sa do spoločnej práce, sú tvoriví. Pasívne metódy práce učiteľa nemajú príliš v láske. Všeobecne sa dá povedať, že čím sú deti/žiaci aktívnejší a priamo zainteresovanejší vo výučbe, tým ich viac baví. Učitelia by preto mali okrem prehľadu o tradičných i moderných spôsoboch výučby ovládať najnovšiu metodológiu, rôzne spôsoby práce s triedou, no hlavne musia chcieť vyučovať aktivizujúcimi metódami deti/žiacov a naučiť ich takto pracovať. Za kvalitné výsledky vzdelávania považujeme pripravenosť každého dieťaťa, žiaka, jedinca pre praktický život prostredníctvom získaných a osvojených kľúčových kompetencií.

2.3.1 Požiadavky na prácu učiteľa

Aby bol učiteľ schopný využívať moderné metódy, formy a učebné stratégie, dokázal určiť a vybrať vhodnú vyučovaciu metódu, znútornil požiadavky flexibilita, adaptácie, inovácií a kombinácie rôznych vyučovacích techník, musí spĺňať nasledujúce predpoklady:

- ✓ *Ovládať širokú škálu vyučovacích metód* (odporúča sa tzv. metodické portfólio – akási banka metód a pomocného pracovného materiálu, ktorú je však potrebné neustále aktualizovať) – získavanie pedagogického majstrovstva;
- ✓ *Pravidelne využívať a meniť rôzne druhy metód* (umenie správne sa rozhodnúť je zásadnou spôsobilosťou). Proces učenia je obojstranný a komplexný, ale učiteľ je kompetentný dianie na vyučovaní ovplyvniť, preto rozhodnutie čo, kedy a ako je pre výučbu kľúčové.
- ✓ *Zdokonaľovať sa vo výbere vyučovacích metód vzhľadom k edukačným cieľom a rozvoju požadovaných kompetencií* (premyslieť dôkladne ich adekvátnosť a užitočnosť, účelne využiť výsledky detí/žiacov pre ďalšiu vzdelávaciu činnosť).
- ✓ *Poznať silné a slabé stránky metód* (časté využívanie, prispôbovanie podmienkam a prostrediu, kombinácia metód, eliminácia slabých a posilňovanie silných stránok).
- ✓ *Chápať podstatu, organizáciu a realizáciu jednotlivých metód*, orientovať sa v ich prednostiach a sile (poznať zásady ich využívania a správneho postupu), aby netvorili pomyselný celok zdanlivo rovnakých metód (Sitná, 2009).

2.3.2 Požiadavky na výučbu z pohľadu dieťaťa/žiaka

Deti/žiaci preferujú učenie, ktoré je zaujímavé, zmysluplné, pestré a primerane náročné, učiteľa profesionála, ktorý využíva aktivizujúce a motivujúce metódy. Sitná (2009) predkladá zistenia o poradí najobľúbenejších postupov a foriem výučby:

1. skupinové vyučovanie (kooperatívne vyučovanie, diskusie, debaty, práca v menších skupinách),
2. využívanie IKT, interaktívnych tabúl,
3. hranie pedagogických hier, súťaže, krížovky, kvízy,
4. praktická výučba v odborných učebniach,
5. laboratórne práce, návštevy knižníc, exkurzie,
6. práce v dielňach, na pozemku, odborná prax,
7. samostatná práca,
8. pozorovanie (spolužiakov, učiteľa),
9. čítanie s cieľom získať informácie,
10. prezentácia, výklad, prednáška.

Skúsenosti učiteľov potvrdzujú obľúbenosť rôznych aktivít, spolupráce v skupinách, praktických činností, problémových úloh a riešenie problémov vyžadujúcich kreativitu a vlastný úsudok detí/žiakov. Preto pestré vyučovacie metódy s pozitívnou motiváciou podstatne prispievajú k zvýšeniu záujmu o vyučovanie a aktívnu účasť pri získavaní informácií, tým aj rozvoju kľúčových kompetencií.

2.3.3 Motivácia k učeniu

Motivácia k učeniu, získavaniu nových informácií a rozvíjaniu schopností a zručností je ďalším významným predpokladom efektívneho učenia sa. Správne motivovať deti/žiakov pre učenie je veľkou výzvou pre každého učiteľa. Petty (2008) uvádza niekoľko najbežnejších dôvodov, prečo sa deti/žiaci učiť chcú:

- *To, čo sa učím, je pre mňa užitočné* – táto motivácia vychádza od konkrétneho jednotlivca, výsledky učenia ho tešia, hlavne ak má úspech (napr. musím sa pripraviť na prijímacie skúšky).

Ako využiť tento typ motivácie: učiteľ sa musí neustále snažiť demonštrovať praktické využitie učiva v bežnom živote (napr. abstraktné teórie).

- *Ak chcem vykonávať zvolenú profesiu, musím získať potrebnú kvalifikáciu* – táto motivácia je dlhodobá, vyskytuje sa prevažne u cieľavedomých jedincov, vyžaduje veľa úsilia a húževnatosti.

Ako využiť tento typ motivácie: učiteľ sa snaží presvedčiť deti/žiakov, že informácie získané v jednom vyučovacom predmete (v jednej oblasti) sa dajú aplikovať aj v iných predmetoch (oblastiach) a upozorňuje na súčasné tendencie meniť počas života prácu (aj viackrát).

- *Úspech pri učení mi zvyšuje sebavedomie*: pre väčšinu detí/žiakov je práve toto nastavenie hlavným motivačným faktorom. Aj keď veľa detí/žiakov nemá priamy záujem o preberané učivo (prezentované informácie), možný úspech je pre nich (aj málo snaživých) hnacím

motorom. Preto sa aj mnoho detí/žiacov učí s vypätím svojich síl. Vzniká medzi nimi často súťaživosť, lebo úspech je zvyšuje ďalšiu chuť k učeniu.

Ako využiť tento typ motivácie: učiteľ posilňuje sebavedomie detí/žiacov hlavne formou pochvaly za snahu a výborné výsledky, poskytuje spätnú väzbu, v prípade neúspechu hľadá s deťmi/žiakmi cesty k zlepšeniu, predchádza demotivácii (Sitná, 2009).

- *Potreba ocenenia, pochvaly. Keď sa budem dobre učiť, vyvolá to priaznivý ohlas u učiteľa i spolužiakov:* pochvala v škole, uznanie so spolužiakov i od rodičov býva hlavným dôvodom intenzívneho učenia. Aj keď učenie detí/žiacov nebaví, snažia sa „držať krok“ s ostatnými. Niekedy zámerne vyhľadávajú súťaživé aktivity, v ktorých sa spolužiakom môžu vyrovnávať.

Ako využiť tento typ motivácie: učiteľ, ktorý má prirodzenú autoritu, je pre dieťa/žiaka vzorom a tento sa mu snaží priblížiť.

- *Keď sa nebudem učiť, bude to mať neprijemné následky – obava z neúspechu, trestu:* žiak očakáva nepriaznivé reakcie okolia, tak sa to nakoniec naučí. Takýto žiak sa neučí systematicky, ale nárazovo, pred skúšaním (aj plánovaným a ohláseným) býva často v strese, obáva sa neúspechu, posmechu.

Ako využiť tento typ motivácie: učiteľ vysvetlí žiakom význam a dôvod preverovania vedomostí formou skúšania či testov pre kontinuitu vzdelávania, svojou prirodzenou autoritou ich vedie k systematickej školskej činnosti. Niektorí žiaci však paradoxne môžu mať v kolektíve úspech práve preto, že školskú prácu ignorujú a odmietajú.

- *To, čo sa učím, je zaujímavé a chcem sa dozvedieť ešte viac:* táto motivácia máva často korene v podnetnom prostredí (rodina, kamaráti, záujmové útvary). Úlohou pedagóga je podchytiť takúto motiváciu a prehĺbovať ďalší záujem o učenie.

Ako využiť tento typ motivácie: učiteľ využíva osvojené vedomosti a zručnosti detí a žiacov, posilňuje ich sebavedomie zadávaním náročnejších úloh a prezentáciou výsledkov ich práce. Využíva deťom/žiakom blízke príklady zo života, snaží a im priblížiť adekvátnymi jazykovými prostriedkami, humorom a zaujímavými zážitkami.

- *Zisťujem, že vyučovanie i učenie je zábavné:* aj keď žiaka niektorý predmet príliš nezaujíma, môže si obľúbiť činnosti a aktivity, ktoré učiteľ pripravuje.

Ako využiť tento typ motivácie: učiteľ môže ponúkať žiakom činnosti neobvyklé a zábavné tak, aby viedli k sebavyjadrovaniu a tvorivosti (Petty, 2008).

Sitná (2009) upozorňuje aj na ďalšie inšpirácie pre učiteľov na zvýšenie záujmu detí/žiacov o učenie:

- mal by ukázať, že vyučovaná problematika ho tiež zaujíma (je expert),
- mal by využívať zaujímavosti o téme, preferovať kladenie otázok pred výkladom,
- mal by ozrejmovať súvislosti medzi učivom a praktickým životom, využívať konkrétne predmety, video nahrávky, organizovať exkurzie, stretnutia s odborníkmi, zaujímavými ľuďmi,

- mal by podporovať u detí/žiakov tvorivosť, aktivitu a sebareprezentáciu,
- mal by aktivity a činnosť detí/žiakov často meniť, zaraďovať nové činnosti,
- mal by preferovať skupinové techniky práce, súťaže, skúmanie vecí,
- mal by sa prispôbovať vlastnú výučbu spôsobu učenia sa detí/žiakov,
- mal by svojmu predmetu „dodať“ ľudský rozmer, prirodzenosť.

2.3.4 Ako sa efektívne učiť

Získavanie, rozvíjanie a adekvátne využívanie vedomostí, zručností, schopností, kľúčových kompetencií v priebehu vzdelávania závisí aj od schopnosti dieťaťa/žiaka učiť sa, teda individuálneho spôsobu, ako prebiehajú učiace sa procesy (nadobúdanie, podržanie a uchovávanie informácií v pamäti). Podľa Belza a Siegrista (2001) rozlišujeme tri spôsoby učenia:

- *prirodzené učenie* (dochádza k nemu väčšinou nevedomene pri pokuse a omyle alebo z veľkého záujmu) – účinky sú spontánne, efektívne, dlhodobé,
- *neprirodzené učenie* (je zamerané predovšetkým na kogníciu, vyžaduje značné úsilie) – znižuje pozornosť, potláča kreativitu, kooperáciu, kladenie otázok, vyvoláva nechut' a spomaľuje schopnosť učiť sa, žiak rýchlo zabúda,
- *učenie prispôbené činnosti mozgu* (zameriava sa na činnosť oboch hemisfér) – jeho prednosťami sú silné podnety, aktívne vnímanie, spontánne aha-efekty, prežívanie úspechu a dlhšia trvalosť informácií v pamäti.

„Prirodzené učenie a učenie prispôbené činnosti mozgu je obzvlášť efektívne“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 65). Vzhľadom na nevyhnutnosť primeranej spolupráce a súčinnosti účastníkov vyučovacieho procesu (okrem dodržiavania pedagogických pravidiel) sú v záujme efektivity výučby kladené na učiteľa aj požiadavky týkajúce sa rozvoja schopností usmerňovať deti/žiakov v ich vlastnom procese učenia sa - orientovať sa v metódach, technikách a stratégiách efektívneho osvojovania si poznatkov, zručností. Spomínaní autori odporúčajú využívanie nasledujúceho konceptu, ktorý je potrebné prispôbiť cieľovej skupine detí/žiakov:

1. fáza: **Učenie – naučiť sa a pochopiť**

Žiak si prečíta učivo z určených zdrojov, uistí sa, že rozumie, prípadne si urobí zápisky kľúčových slov alebo si vytvorí myšlienkovú mapu. Potom učebný materiál odloží a venuje sa inej činnosti.

2. fáza: **Opakovanie**

Po určitom čase sa žiak k učivu vráti a zopakuje si, čo sa naučil, čo si pamätá. Snaží sa zapísať si kľúčové slová (zdroj je zatvorený) a s ich pomocou učivo zopakovať.

3. fáza: **Kontrola**

Žiak otvorí učebný zdroj a skontroluje, či si tému osvojil dobre, či nezabudol dôležité fakty a informácie.

4. fáza: **Praktické využitie**

V tejto fáze sa má žiak pokúsiť nájsť praktický príklad využitia osvojeného učiva v bežnom živote – toto je zásadný dôvod, prečo sa učí. Nájdenie požadovanej aplikácie predstavuje splnený cieľ vzdelávania – učenie sa pre život.

5. fáza: **Kladenie doplňujúcich otázok**

Ak predsa len má žiak pochybnosti o zmysle a význame osvojeného učiva alebo ešte potrebuje doplniť niektoré informácie, je žiaduce klásť otázky (spolužiakom alebo učiteľovi). Práve doplňujúce otázky môžu byť vhodným začiatkom nasledujúcej hodiny.

Pravidlá vedenia vyučovacieho procesu na podporu aktívneho učenia a praktickej aplikácie informácií

- ✓ Učivo vysvetľovať a sprostredkovať dôsledne. Memorovanie bez porozumenia, izolované informácie bez objasnenia súvislostí a praktického využitia nemajú efekt, dieťa/žiak rýchlo zabúda.
- ✓ Požiadavky konkretizovať, upresňovať. Deti/žiaci sa učia lepšie, ak vedia presne, čo sa majú učiť. Preto je vhodné ich o tom informovať a používať osvedčené techniky na zapamätávanie kľúčových poznatkov (napr. podčiarkovanie, stanovenie najdôležitejších faktov, zhrnutie rôznymi spôsobmi).
- ✓ Poznatky opakovať formou praktického cvičenia, aktivít (dieťa/žiak musí mať dostatočný priestor a čas na utvrdenie učiva).
- ✓ Spätná väzba – kontrola a upresňovanie osvojovaného učiva. Reflexia musí byť prirodzenou súčasťou učenia (korekcie zabránia nepresnostiam, nejasnostiam, chybným záverom v pochopení).

Podpora aktívneho učenia sa detí/žiacov

Priebežné a dôsledné opakovanie učiva, overovanie porozumenia (aktívne vyhľadávanie súvislostí medzi naučenými faktami a novým učivom, kombinácia predchádzajúcich informácií s novými, od jednoduchších k zložitejším).

Globálne zhrnutie učiva, najdôležitejších poznatkov (pravidelný súhrn podstatných informácií učiteľom i deťmi/žiakmi napr. v skupinách, zhrnutie a zopakovanie napr. na začiatku nasledujúcej hodiny, kladenie otázok, záznam informácií napr. formou myšlienkových máp, optimálne využívanie súhrnu - začiatok alebo koniec hodiny).

Overovacie, kontrolné testy (pravidelné zaraďovanie krátkych testov je pre systematickú výučbu a efektívne učenie nevyhnutné, predstavuje významnú krátkodobú motiváciu k intenzívnej príprave na vyučovanie – posilňuje pozitívne očakávania učiteľa a snahu žiakov dosiahnuť čo najlepšie výsledky – pochvala a ocenenie – kruh úspechu).

Mnemotechnické pomôcky – slúžia na uľahčovanie osvojenia si a zapamätania učiva, napr. slovné hračky, skratky (napr. pomôcka na zapamätanie rímskych číslíc - L 50, C 100, D 500, M 1000 znamená LaCo DoMa. Alebo Lev Cúva Do Manáže). Najefektívnejšie sú tie mnemotechnické pomôcky, ktoré si žiaci vymyslia sami.

Činitele na zlepšenie učebných zručností detí/žiacov

Turek (2005) In Smith (1996) na základe metaanalýzy výskumov o problematike zefektívňovania učebnej činnosti identifikoval 9 činiteľov:

1. Stimulácia samostatného učenia
2. Podpora osobnostného rozvoja dieťaťa/žiaka (napr. prostredníctvom kooperatívneho vyučovania, edukačných aktivít)
3. Zadávanie problémových úloh (z reálnych situácií)
4. Stimulovanie detí/žiacov k matakognitívnym procesom (aby sa zamýšľali nad vlastnými spôsobmi a postupmi učenia a viedli si denník o svojom učení)
5. Organizovanie samostatnej skupinovej práce bez zásahu učiteľa (tzv. partnerské učenie)
6. Činnosť ako učenie, simulácie, hry, hranie rolí
7. Vedenie detí/žiacov k tomu, aby si uvedomili, čo je dané, čo hľadáme a k čomu chceme dospieť, účel konkrétneho učenia
8. Projektové vyučovanie, projektové edukačné aktivity
9. Modifikácia vyučovacích metód, interaktívne metódy.

5 metodických postupov uľahčujúcich zmeny v stratégiách učenia

- Metóda myslenia nahlas (vlastné úvahy, vysvetľovanie postupu riešenia)
- Robenie si poznámok (správne i chybné úvahy, skúsenosti, zážitky pri učení)
- Bilancovanie práce, hodnotenie, korekcie
- Partnerské učenie (vzájomné učenie vo dvojiciach)
- Organizovanie diskusií, triednych konferencií o výsledkoch učenia

2.3.5 Učebné štýly a ich význam v rozvoji kľúčových kompetencií detí/žiacov

Ako uvádza Turek (2005), poznanie problematiky učebných štýlov učiteľmi i žiakmi a ich zmysluplné využívanie v učebnej praxi, môže kvalitu vzdelávania podstatne zvýšiť. Skúsenosti učiteľov z pedagogickej praxe dokazujú, že deti/žiaci sa odlišujú aj spôsobom, akým sa učia (naspamäť, rozlišovaním podstatného, hľadaním významu pre praktický život, potichu, čítaním nahlas, robením si poznámok ...). Takýchto rozdielností v spôsobe učenia sa ľudí existuje mnoho, pretože každý má svoj charakteristický učebný štýl.

Podľa spomínaného autora chápeme učebný štýl „ako súhrn postupov, ktoré jednotlivci v určitom období preferuje pri učení sa“ (Turek, 2005, s. 85). Vyvíja sa z vrodeneho základu, v priebehu života sa môže zdokonaľovať, meniť.

Sitná (2009) zdôrazňuje, že každý dieťa/žiak má vrodené predpoklady využívať ten spôsob učenia, ktorý mu vyhovuje a prostredníctvom ktorého dosahuje dobré výsledky (aj keď si to často ani neuvedomuje) – individuálny štýl je v aktívnom učení veľmi dôležitý, no môže byť aj jeho brzdou. Rovnako aj učitelia využívajú v procese výučby určité postupy. Ktoré charakterizujú ich spôsob vyučovania, učenia. Preto je potrebné používať v edukácii čo najviac rozličných metód a foriem v rámci rešpektovania rozličných učebných štýlov detí/žiakov, aby každý z nich mal rovnaké šance osvojiť si žiaduce vedomosti, zručnosti.

V diagnostike učebných štýlov zohráva významnú úlohu pozorovanie detí/žiakov pri učení, riešení problémov, správaní sa v triednom kolektíve, ale aj rôzne typy dotazníkov.

Odborná literatúra uvádza typológie učebných štýlov podľa rôznych hľadísk, charakterizovaných rozličnými spôsobmi prijímania a spracovávania informácií.

Učebné štýly podľa zmyslových preferencií

Jedna z klasifikácií učebných štýlov podľa preferencií zmyslov pri učení sa označuje akronymom VARK (Turek, 2005). Táto skratka pozostáva z prvých písmen anglických výrazov Visual – vizuálny, zrakový, Aural – auditívny, sluchový, Read/write – čítať/písať, verbálny, slovný, Kinesthetic – pohybový. Podľa tejto klasifikácie existujú štyri učebné štýly:

- vizuálny – neverbálny (zrakovo-obrazový),
- auditívny (sluchový),
- vizuálny – verbálny (zrakovo-slovný),
- kinestetický (pohybový).

1. Vizuálny – neverbálny učebný štýl

Jedinci s týmto dominantným štýlom sa najlepšie učia, ak:

- informácie vidia v obrazovej podobe,
- je učivo prezentované v podobe obrázkov, schém, diagramov, máp, fotografií, videa, filmu, symbolov, vyznačení dôležitých častí textu, farebne, hierarchicky,
- majú k dispozícii ilustrované texty, zrkové podnety.

Efektívne spôsoby učenia sa:

- zaznamenávanie učiva v schémach, pojmových mapách, diagramoch,
- nahrádzanie slov symbolmi, farebné odlišovanie informácií,
- časté prezeranie poznámok, obrázkov, schém, máp,
- jednotlivé kroky riešenia napr. v matematike dávať do rámečkov,

- často používať počítač kvôli zobrazeniu učiva, multimédiá,
- príprava v tichom prostredí bez hluku.

2. Auditívny učebný štýl

Jedinci s týmto dominantným štýlom sa najlepšie učia, ak:

- informácie počujú (radšej počúvajú a hovoria, ako čítajú a píšú),
- počúvajú výklad, prednášku, nahrávku, rozprávajú sa s inými ľuďmi,
- počúvajú a nikto ich nevyrušuje.

Efektívne spôsoby učenia sa:

- nevynechať ani jednu vyučovaciu hodinu, prednášku, konzultáciu,
- učivo si nahráť a učiť sa aj počúvaním,
- ak sa žiaci učia z textu, učivo si opakovať nahlas,
- vzájomne si so spolužiakom učivo vysvetľovať, konzultovať,
- používať akronymy, cinquainy a iné techniky pamätania si,
- odpovede rozprávať nahlas a potom si ich písať (príprava na skúšku),
- pracovať v skupinách, využívať rozhovor, diskusiu, otázky.

3. Vizuálny – verbálny učebný štýl

Jedinci s týmto dominantným štýlom sa najlepšie učia, ak:

- čítajú učebné texty,
- preferujú pozorovanie pred počúvaním a fyzickou činnosťou,
- môžu používať zrak (dobré si pamätajú napísané, učivo si dokážu predstaviť)

Efektívne spôsoby učenia sa:

- dokážu sa učiť aj samostatne, mávajú dobre vyvinuté abstraktné myslenie,
- učivo zaznamenávať aj písomne (dôležité informácie aj viackrát),
- poznatky vyjadriť vlastnými slovami, napísať si ho a často čítať,
- informácie oddeľovať číslovaním, odsekmi, farebne rozlišovať,
- využívať textový editor počítača na poznámky kľúčových faktov,
- zaznamenané fakty umiestniť na viditeľné miesto (na očiach),
- učiť sa samostatne, v tichom prostredí.

4. Kinestetický učebný štýl

Jedinci s týmto dominantným štýlom sa najlepšie učia, ak:

- s informáciami môžu niečo robiť, manipulovať s učebnými pomôckami, dotýkať sa predmetov a názorných ukážok,
- sa môžu pri učení pohybovať, učiť sa činnosťou,
- preferujú osobnú skúsenosť, ukážky, príklady, simulácie,

- môžu pracovať rukami, pokusom a omylom.

Efektívne spôsoby učenia sa:

- využívať často trojrozmerné učebné pomôcky (reálie, modely) kvôli manipulácii,
- používať počítač (upokojenie potreby pohybu pri učení)
- robiť si častejšie prestávky, učivo si opakovať nahlas pri chôdzi,
- učivo si viackrát prepisovať, prekresľovať, preriešiť úlohy, uvádzať čo najviac príkladov praktického využitia učiva,
- pri písaní poznámok zaznamenávať len najdôležitejší obsah (pojmy, vzťahy, postupy riešenia len skratkovito),
- vo výučbe zaraďovať laboratórne práce, praktické cvičenia, exkurzie, hranie rolí, projektové vyučovanie, aktivity rôzneho druhu (Turek, 2005).

Učebné štýly podľa prevažujúcich druhov inteligencie

Turek (2005) uvádza, že Howard Gardner (1983) vo svojej teórii viacerých inteligencií podal dôkaz o existencii minimálne siedmich druhov inteligencie vyskytujúcich sa vo všetkých kultúrach:

- lingvistická (jazyková, rečová, verbálna),
- logicko-matematická,
- priestorová (vizuálna),
- telesne-kinestetická (pohybová),
- muzikálna (hudobná),
- interpersonálna,
- intrapersonálna.

Neskôr k nim pridal ešte inteligenciu prírodnú a existencionálnu.

Aj keď sú u každého človeka prítomné všetky druhy inteligencie, niektoré v dôsledku dedičnosti, prostredia, vzdelávania a výchovy bývajú rozvinuté viac. Jednotlivé typy inteligencie sa aktivizujú pri činnosti, reakciách na podnety a rozličné druhy informácií (ak sa získavajú informácie slovne, aktivizuje sa lingvistická inteligencia).

V súvislosti s učením a osvojovaním kľúčových kompetencií sa deti/žiaci najefektívnejšie učia vtedy, ak využívajú učebné postupy (učitelia vyučovacie spôsoby), ktoré sú typické pre dominantné či lepšie rozvinuté druhy ich inteligencie.

Podľa prevažujúcich druhov inteligencie klasifikujeme aj učebné štýly:

1. Lingvistický učebný štýl

Charakteristika: jedinec rád a dobre číta, píše, hovorí, chápe význam pojmov, slov. Má bohatú slovnú zásobu, dar komunikácie a rétoriky, vysvetľovania, presvedčania, argumentácie. Pamätá si mená, dátumy, fakty.

Odporúčané aktivity, činnosti:

- dostatok príležitostí hovoriť, prezentovať, dávať pokyny, vysvetľovať,
- učiť sa vytváraním pojmových máp,
- písať literárne útvary, skladať básne, riešiť a zostavovať krížovky, dopĺňovačky, hádanky, tvoriť mnemotechnické pomôcky,
- aktívne vyhľadávať informácie i kníh, časopisov, novín, internetu.

2. Logicko-matematický učebný štýl

Charakteristika: jedinec obľubuje prácu s číslami, riešenie problémov, meranie a kvantifikáciu vecí a javov, analýzu, syntézu, kategorizáciu. Hľadá racionálne vysvetlenie a logické súvislosti, rozlišuje príčinu a následok. Dobre chápe matematické vzťahy, fyzikálne veličiny a medzipredmetové vzťahy, vzory a modely.

Odporúčané aktivity, činnosti:

- zisťovanie vzťahov medzi faktami a javmi,
- riešiť tvorivé a problémové úlohy, logické hádanky, hlavolamy,
- určovať pravdepodobnosť javov, odhadovať množstvo,
- precvičovať počítanie spamäti,
- plánovať výlety, vytvárať časové rozvrhy,
- robiť finančné rozpočty.

3. Priestorový učebný štýl

Charakteristika: jedinec rád kreslí, konštruuje, navrhuje, robí projekty, prezerá obrázky, sleduje video, film, televíziu, fotografuje, natáča videofilmy, rád sníva a fantazíruje. Má veľmi dobrú predstavivosť o tom, ako bude určitý objekt vyzeráť z viacerých strán. Informácie dobre interpretuje v obrazovej podobe.

Odporúčané aktivity, činnosti:

- kresliť spamäti i obrázky z kníh a časopisov,
- kreslením vyjadrovať svoje pocity, zážitky, predstavy,
- kresliť technické výkresy, modelovať objekty dvojrozmerné, navrhovať modely, názorné schémy, návody, budovy, nábytok, súčiastky,
- pri učení používať trojrozmerné učebné pomôcky,
- čítať mapy a navigovať cestu.

4. Telesne-kinestetický učebný štýl

Charakteristika: jedinec obľubuje prácu a tvorbu rukami, neustály pohyb a činnosť, dotýkanie sa vecí, manipuláciu, experimentovanie. Zvykne byť pohybovo nadaný. Vyniká v telesných a pohybových aktivitách, športe, tanci, vyjadrovaní svojich pocitov a myšlienok pohybom, mimikou a gestami, manuálnej práci. Rýchlo si osvojuje psychomotorické zručnosti.

V školskej praxi však býva niekedy považovaný za hyperaktívneho, neposedného, za žiaka s poruchami správania (pri učení používa celé telo, potrebuje sa pohybovať, dotýkať sa vecí).

Odporúčané aktivity, činnosti:

- venovať sa športu,
- vykonávať manuálnu činnosť (variť, upratať, pracovať s drevom),
- riešiť hlavolamy v trojrozmernej podobe,
- robiť údržbu zariadení (prístroje, bicykel).

5. Muzikálny učebný štýl

Charakteristika: jedinec má prirodzený zmysel pre rytmus, rád spieva, počúva hudbu, hrá na hudobný nástroj. Dobre rozlišuje rôzne zvuky, reprodukuje melódie. Ľahko si pamätá a rozoznáva rozličné tóny, zvuky nástrojov a prístrojov. Všíma si tempo, rytmus činnosti a časový sled. Problematicky píše slohové práce.

Odporúčané aktivity, činnosti:

- vyberať vhodnú hudbu napr. ako sprievod k textu,
- improvizovať na hudobných nástrojoch.

6. Interpersonálny učebný štýl

Charakteristika: jedinec preferuje prácu v skupinách, rád komunikuje s ostatnými, je empatický, rád a dobre vedie iných, organizuje, rieši konflikty. Obľubuje kolektívne hry a športy. Učí sa ja od iných aj spolu s nimi. Je aktívny v rôznych organizáciách, kluboch, radí a pomáha ostatným, často im býva oporou.

Odporúčané aktivity, činnosti:

- počúvať a interpretovať rozprávanie iných,
- vysvetľovať poslucháčom, spolužiakom,
- učiť kamarátov, spolužiakov, súrodencov,
- starať sa o mladších súrodencov alebo nevládných ľudí,
- organizovať a viesť prácu v skupine.

7. Intrapersonálny učebný štýl

Charakteristika: jedinec sa rád učí a pracuje sám, dokáže samostatne riešiť úlohy, samostatne sa učiť, presadzovať vlastné záujmy. Zvyčajne býva samotár, zaujíma sa o existencionálne témy, duchovno,

má bohatý vnútorný život, vysokú sebadôveru. Je zameraný na seba a svoje pocity, prežívanie, presadzuje svoje originálne myšlienky a ciele. Má dobré metakognitívne schopnosti, uplatňuje sebareflexiu a vlastné pracovné tempo. Informácie kombinuje s osobnými zážitkami a skúsenosťou.

Odporúčané aktivity, činnosti:

- samostatne sa učiť,
- vysvetľovať svoje pocity, myšlienky, túžby,
- určovať svoje osobné ciele a dosahovať ich,
- kontrolovať a hodnotiť svoju činnosť,
- viesť si osobný denník, plánovať si čas, predvídať výsledok.

8. Prírodný učebný štýl

Charakteristika: jedinec obľubuje prírodu, zvieratá, turistiku, kempovanie. Rád pracuje v záhradke, má záľubu v kvetoch a domácich zvieratách. Zaujímajú ho ekologické témy, prejavuje ochranárske tendencie a angažované postoje. Vyzná sa v botanike, zoológii, ekológii. Veci, fakty, poznatky hierarchizuje, kategorizuje.

Odporúčané aktivity, činnosti:

- pestovať rastliny, chovať domáce zvieratá, zbierať liečivé rastliny,
- pracovať v záhradke,
- realizovať turistiku, pobyt v prírode,
- čítať knihy a sledovať filmy o prírode a jej ochrane,
- riešiť ekologické problémy.

Učebné štýly podľa spôsobu práce s informáciami

Podľa amerického psychológa D. A. Kolba (1984) In Turek, 2005 sa ľudia v oblasti učenia líšia najmä spôsobom, ako vnímajú realitu (ako prijímajú informácie) a spôsobom, ako ich spracúvajú. Kolb vytvoril kombináciou dvoch spôsobov prijímania informácií (v konkrétnej alebo abstraktnej podobe) a dvoch spôsobov ich spracovania (pozorovanie s premýšľaním – reflektívne pozorovanie alebo činnosť – aktívne experimentovanie) model prijímania a spracovávania poznatkov v štyroch kvadrantoch (pozri tabuľku č. 2).

Tabuľka č. 2 **Model prijímania a spracovávania informácií**

konkrétna skúsenosť	
dynamický žiak/dieťa (akomodátor)	žiak/dieťa novátor (divergátor)

aktívne experimentovanie	reflektívne pozorovanie
žiak/dieťa praktik (konvergátor)	žiak/dieťa analytik (asimilátor)
abstraktná konceptualizácia	

Každému kvadrantu zodpovedá príslušný štýl učenia. Učebné štýly zodpovedajúce týmto charakteristikám sú štyri (Sitná, 2009):

AKTIVISTI (aktívne typy)

Majú radi činnosť. Rýchlo, bez problémov a váhania sa zapájajú do procesu učenia. Z učenia sa tešia, sú radi stredobodom pozornosti v rôznych aktivitách, sú vnímaví, prístupní všestranným názorom, radi vysvetľujú, rozhodujú a vedú ostatných. Mávajú tendenciu konať občas bez rozmyšľania a hlbšieho zvažovania následkov.

Hlavným postojom aktivistov je „všetko raz vyskúšať“. Ich určitým nedostatkom je nižšia schopnosť sústredenia, nie sú príliš precízni a dôslední, nevydržia dlho pri jednej činnosti, nemajú radi dlhodobé úlohy a pasivitu. Akonáhle u nich opadne prvotné nadšenie, začínajú sa nudiť a vyhľadávajú nové aktivity. Sú veľmi čulí, strhávajú k činnosti aj ostatných, ale stále sa snažia byť centrom celého diania.

Aktivisti na najlepšie učia, ak:

- pri učení získavajú nové vedomosti a skúsenosti, z ktorých sa môžu poučiť,
- je nové učivo krátke a situačné „teraz a tu“, keď môžu súťažiť, hrať roly...,
- aktivity vedú k určitým zmenám, vzrušeniu, zábave,
- sú stredobodom diania, môžu sa predvádzať, byť hovorcami, moderátormi, organizátormi,
- sa učia nové učivo bez obmedzovania učiteľom, študujú to, čo ich zaujíma,
- môžu dostatočne uplatňovať svoje myšlienky a riešiť problémy,
- sú obklopení tvorivým a podnetným prostredím.

Aktivisti sa učia ťažšie, ak:

- je učenie pasívne, monotónne, bez aktívnych prvkov (prednášky, monológy, teoretické vysvetľovanie, samostatné čítanie),
- musí len pasívne sledovať okolité dianie, ktoré im neumožňuje zapojiť sa,
- musí systematicky analyzovať, syntetizovať, teoreticky spracovávať zadané úlohy,
- pracujú formou samostatnej práce (čítanie, písanie),

- musia pracovať presne podľa zadania a systematicky,
- je téma príliš teoretická, bez praktického doplnenia,
- musí opakovať rovnakú činnosť, úkon, niečo precvičovať,
- musí dodržiavať zadané inštrukcie, majú malý priestor na vlastnú tvorivosť,
- sa od nich vyžaduje precízna práca zameraná na detail.

Aktivistom najviac vyhovuje skupinová práca, hry a simulácie, praktické činnosti, prípadové štúdie, problémové vyučovanie, hranie rolí, zapojenie do projektov.

REFLEKTORI (reflektívne typy)

Reflektori majú radi priestor k rozmyšľaniu. Ochoťne prijímajú, dôsledne zvažujú a odrážajú (reflektujú) názory ostatných. Sú to premýšľavé typy, radi stoja v pozadí, v pokoji triedia získané informácie, opakovane ich posudzujú. Pozorne počúvajú názory ostatných, sú tolerantní, často súhlasia s väčšinovým názorom, aj keď je ich názor odlišný. Reflektori zhromažďujú údaje z rôznych zdrojov, všetky informácie dôkladne zvažujú, až potom sa rozhodnú. Proces rozhodovania naťahujú tak dlho, ako je to len možné. Táto precíznosť je pre nich veľmi dôležitá. Ich filozofiou je opatrnosť. Najradšej ostávajú v ústraní, vyberajú si zadné miesta.

Reflektori sa najľahšie učia, ak:

- môžu v pokoji pozorovať a posudzovať prebiehajúce aktivity, akcie,
- môžu stáť v pozadí, sledovať napr. praktické činnosti, prezentáciu, video...,
- majú dostatok času na vyjadrovanie a zhromažďovanie informácií,
- majú dostatočný priestor na posudzovanie a porovnávanie výsledkov svojho učenia,
- majú priestor na spracovávanie detailných analýz, správ,
- môžu pokojne diskutovať a vymieňať si názory bez ohrozenia,
- majú dostatok času, nemusia dodržiavať presne stanovené termíny.

Reflektori sa učia ťažšie, ak:

- sú postavení do roly aktívneho účastníka vyučovacieho procesu,
- musí rýchle reagovať bez možnosti prípravy, zúčastňovať sa neplánovaných akcií,
- musí pracovať s nedostatkom informácií a pokynov,
- sú v časovom strese, ak musí prechádzať od jednej aktivity k inej činnosti,
- musí robiť unáhlené rozhodnutia a prácu urobiť povrchné, nedokonale.

Najvhodnejšou organizáciou výučby pre reflektorov sú názorné demonštrácie nového učiva, čítanie, sledovanie videa, učenie sa opakovaním, sledovaním ostatných účastníkov pri výučbe.

TEORETICI (vedecké typy)

Teoretici majú radi teórie a fakty. Ich filozofiou je racionálnosť, logika, abstraktné myslenie (Ak je niečo logické, je to správne.). Sú objektívni, všetko radi presne zdôvodňujú, málo používajú subjektívne predpoklady a riešenia. Ich prístup k práci je principiálne logický, odmietajú čokoľvek, čo nie je v súlade s logikou. Teoretici prijímajú a spracovávajú informácie analyticko-syntetickou metódou, problémy skúmajú a posudzujú systematicky, riešia ich krok za krokom, posudzujú rozdielne prístupy a snažia sa ich zaradiť do logických celkov. Zvyčajne pracujú veľmi precízne a dlho, až do logického vyústenia. Najradšej používa fungujúce a overené postupy, princípy, teoretické modely a systémy.

Teoretici sa najľahšie učia, ak:

- majú čas na systematický, dlhodobý výskum, môžu preskúmať logické pozadie faktov,
- preberané fakty a riešené problémy existujú ako súčasť už spracovaných systémov, modelov a teórií,
- môžu diskutovať a ujasňovať si fakty,
- riešia problematiku s jasne stanoveným cieľom a konštruktívnymi postupmi,
- sú im predkladané zaujímavé nápady a myšlienky, žiada sa od nich porozumenie a účasť na systémových riešeniach.

Teoretici sa učia ťažšie, ak:

- musia pracovať na náhodných úlohách s nejasným zadaním, cieľom a významom,
- musia pracovať na úlohách, pri ktorých musia vyjadrovať svoje emócie a city,
- majú nedostatok času na posúdenie použitia vhodných postupov,
- majú pochybnosti o význame štúdia, metodologickej správnosti...,
- úlohy sú príliš jednoduché, povrchné, jedná sa o chytáky, triky,
- musí spolupracovať v nevyrovnanej skupine s nižším intelektuálnym potenciálom.

Teoretikom najviac vyhovuje teoretická prednáška s množstvom abstraktných informácií, diskusie a debaty, individuálna samostatná práca, výskumy, projekty, štúdie...

PRAGMATICI (praktické typy)

Pragmatici uprednostňujú informácie, ktoré môžu hneď využiť. Sú praktickí, „držia sa pri zemi“, robia účelné rozhodnutia a riešia problémy. Ich filozofiou je myšlienka: „Vždy existujú lepšie spôsoby, riešenia.“ S nadšením skúmajú a skúšajú nové nápady, myšlienky, teórie a techniky, aby sa presvedčili, ako sa osvedčili v praxi. Prekypujú novými nápadmi, neobvyklými postupmi a snažia sa o ich priamu aplikáciu. S akoukoľvek problematikou sa radi „vysporadúvajú“ rýchlo a sebaisto.

Pragmatici sa najľahšie učia, ak:

- majú príležitosť okamžite využiť to, čo sa naučili,
- sa učia postupy a techniky, ktoré môžu aplikovať v praxi,
- majú vzor, ktorému sa chcú vyrovnávať (napr. rešpektovaný učiteľ),
- si nové informácie môžu overiť, vyskúšať, precvičiť, zistiť, ako fungujú,
- je téma zreteľne stanovená a jasne sa zdôvodní jej praktická využiteľnosť.

Pragmatici sa učia ťažšie, ak:

- nemajú možnosť praktického uplatnenia učiva,
- nie je im jasné presné zadanie, postup, úloha, zásady práce...,
- sa stále opakuje rovnaké učivo, bez zreteľného výsledku a praktického významu,
- výsledky výučby považujú za zbytočné, neefektívne, zaberajú príliš veľa času.

Pragmatikom najviac vyhovujú príklady z praxe, praktické cvičenia, projekty, hranie rolí, riešenie reálnych problémových úloh, exkurzie, simulácia (Sitná, 2009).

2.3.6 Využitie skupinových metód pri rozvíjaní kľúčových kompetencií

Rozvíjanie kľúčových kompetencií je efektívne predovšetkým pri vzájomnom kontakte v skupinovej činnosti a interakcii. Skupinové vyučovacie metódy podporujú aktívnu výučbu, napomáhajú osvojovanie kľúčových i odborných spôsobilostí detí/žiacov.

Skupinovú prácu ako formu vyučovania charakterizuje aktívna spolupráca detí/žiacov rozdelených do rôzne veľkých pracovných skupín, tímov, ktoré sa spoločne (pod vedením, facilitáciou učiteľa) učia a takto nadobúdajú vedomosti, zručnosti, formujú vlastné postoje a hodnoty. Ako uvádza Sitná (2009), táto výučbová forma využíva výhodu vrstovníckych sociálnych skupinových vzťahov – hovoríme o tzv. vrstovnícke peer učenie.

Podľa Belza a Siegrista (2001) ak vychádzame z poznatku, že človek ako sociálna bytosť sa do spoločnosti integruje prostredníctvom skupín, práca v skupinách sa javí ako vhodný metodický prístup, prostredníctvom ktorého určitá skupina osôb rieši porovnateľné situácie či problémy v atmosfére otvorenej komunikácie a vzájomného pochopenia.

Učenie v skupinách umožňuje jednotlivcovi rozširovať obzor zážitkov a skúseností, získavať nové informácie a orientovať sa vo svete neustálych a rýchlych zmien – k čomu osvojovanie a rozvíjanie kľúčových kompetencií cielene smeruje. Skupinové vyučovanie je vynikajúcim prostriedkom hlavne pre rozvoj učebných, personálnych, sociálnych, občianskych, komunikačných kompetencií i spôsobilostí k riešeniu problémov detí a žiacov.

V týchto oblastiach sa skupinové metódy zameriavajú na:

- osobnosť dieťaťa/žiaka – získavanie individuálnych vedomostí, zručností, postojov, morálnych hodnôt, budovanie pozitívneho vzťahu k učeniu, prijímaniu zodpovednosti za vlastný prínos vo výučbe, zodpovedný postoj k svojej profesijnej budúcnosti,
- vzájomnú spoluprácu – formou interakcie a tímovej práce,
- komunikatívne zručnosti – hlavne o zručnosti verbálnej komunikácie (zrozumiteľne a súvisle formulovať myšlienky, aktívne sa zúčastňovať diskusií a počúvať, klásť otázky, obhajovať svoj názor, argumentovať, prijímať iné názory, vybrať a vyjadriť podstatu informácie),
- sociálne vzťahy – skvalitňovanie a stmelovanie pracovného kolektívu (ústretovosť vo vzťahoch, predchádzanie konfliktom, adekvátna reakcia na hodnotenie, eliminácia predsudkov a stereotypov, budovanie pozitívnej pracovnej atmosféry a priateľských vzťahov medzi deťmi/žiakmi navzájom i medzi deťmi/žiakmi a učiteľom).

Za teoretika a **zakladateľa skupinového vyučovania** sa považuje francúzsky učiteľ R. Cousinet. Rozvoj aktivity detí/žiakov, rešpektovanie ich individuálnych osobitostí a rozvoj sociálneho života pri uplatňovaní skupinovej práce môžeme využívať pri skvalitňovaní výchovno-vzdelávacieho procesu. Aktivita dieťaťa v predškolskom veku je významným činiteľom získavania nových poznatkov. Vstup do školy a organizácia vyučovania klasickou formou predstavujú akoby bariéru tejto aktivite. Dieťa môže robiť iba to, čo dovoľí učiteľ. Tento nedostatok skupinové vyučovanie odstraňuje. Deti/žiaci v skupinách spolupracujú (spoločne riešia zadané úlohy, hľadajú riešenie rôznych problémov, opakujú a utvrdzujú si učivo, vymieňajú si skúsenosti...).

O skupinovom vyučovaní definícia hovorí ako o **forme vyučovania, pri ktorej je trieda rozdelená na podskupiny s niekoľkými deťmi/žiakmi, ktorí spoločnou prácou spracúvajú časti väčšej témy, za pomoci starostlivo vybraného pracovného materiálu** (http://olostiak.webz.cz/referaty/svacova_a.doc).

VÝHODY PRÁCE V SKUPINÁCH

- *Aktivita:* dieťa/žiak vyvíja aktivitu v skupine, je aktívny, pretože má riešiť určitý problém, pozitívom je aj skutočnosť, že aj nesmelé deti/žiaci, ktorí nevystupujú pred triedou, sa skôr zapoja do práce v skupine.
- *Sebakontrola a vzájomná pomoc:* ovládanie sa, ohľaduplnosť k ostatným spolužiakom a priestor pre ich realizáciu (skupinu tvorí viac detí/žiakov, preto ak sú správne vedení učiteľom, vzájomne si pomáhajú).

- *Zábava*: skupinová práca je činnosť zábavná sama o sebe, deti/žiaci si touto formou utvrdzujú učivo.
- Rozvíjanie *tvorivosti*, schopnosti hodnotenia, syntézy, analýzy...
- *Vzájomné spoznávanie sa*.
- Rozvíjanie *komunikačných zručností* v spolupráci s inými členmi skupiny.
- *Aspekt súťaživosti*: medzi skupinami vytvára silnú motiváciu a deti/žiaci sa v skupine viac aktivizujú.
- *Dôvera v spoločné rozhodnutie*.
- *Vyjadrenie vlastného stanoviska*: pri práci v skupine alebo pri diskusii dieťa/žiak prejavuje svoje vlastné stanovisko, svoj pohľad a názor, čo mu pomáha rozvíjať kritické myslenie (Petty, 2008).

NEVÝHODY SKUPINOVEJ PRÁCE

- ✓ *Vplyv jednotlivca*: skupina môže podliehať jeho vplyvu aj v prípade, že s ním nesúhlasia jej členovia.
- ✓ *Nezhody*: v názoroch, v riešení problému.
- ✓ *Pasivita*: prejavuje sa medzi deťmi/žiakmi, ktorí sú menej aktívni a všetku iniciatívu nechávajú na iných (tento problém môžeme vyriešiť tým, že každý člen dostane konkrétnu úlohu).
- ✓ *Časté využívanie skupinovej práce*: hlavným kritériom by mala byť účelnosť.

AKO TVORIŤ SKUPINY?

Náhoda: napr. každému dieťaťu/žiakovi pridáme číslo skupiny – prvá, druhá, tretia...

Kamarátstvo: deti/žiaci sa sami rozdelia (určíme však pevný počet a trváme na ňom).

Výsledky, skúsenosti detí/žakov: podľa učebných výsledkov, rovnakých problémov v predmetoch, predností v predmetoch, správania smelého či ostýchavého (tento postup umožňuje, aby skupina postupovala vlastným tempom).

Zámerné premiešanie: vytvorenie rôznorodých skupín s veľkými odlišnosťami, napr. veku, pohlavia, rodinného prostredia, povahy, skúseností, poznatkov...(umožňujú učiť sa jeden od druhého, stmelovať sa, pochopiť sa...).

Výber podľa zasadacieho poriadku: najčastejšia metóda – nevyberáme však žiakov sediacych vedľa seba, ale za sebou (Sitná, 2009).

AKO VIESŤ PRÁCU, ČINNOSŤ V SKUPINÁCH?

Učiteľ je ten, kto vedie skupinu, dohliada na prácu detí/žakov, kontroluje a vyhodnocuje (spolu s deťmi/žiakmi):

- na začiatku každej skupinovej práce je potrebné nechať deti/žiacov, aby si poradili sami s daným problémom (učiteľ však ostáva v pohotovosti pomôcť),
- počas riešenia by nemal učiteľ hovoriť k deťom/žiakom, no ak je to potrebné, mal by ich prácu prerušiť, a hovoriť tak, aby mu všetci venovali pozornosť,
- počas práce učiteľ prechádza od skupiny ku skupine, sleduje prácu a zároveň aj kontroluje; nemal by však ostávať pri niektorej dlhšie,
- dôležitú úlohu má aj reč tela – ak učiteľ stojí, mal by skloniť hlavu do úrovne detí/žiacov a navodiť atmosféru spolupráce úsmevom; je dôležité, aby videl na každého v skupine,
- kritériom efektívneho využitia skupinovej práce je jasné zadenovanie úloh, sústredenie pozornosti na plán činnosti a časti i určenie dĺžky trvania ich riešenia.

Zdroj: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/09/skupinovapraca_web.pdf

ETAPY PRIEBEHU SKUPINOVEJ PRÁCE

1. **organizácia detí/žiacov** – učiteľ ich oboznámi s cieľom vyučovacej hodiny/edukačnej aktivity, jednotlivým skupinám prideli úlohy a vysvetlí, ako postupovať pri riešení úlohy,
2. **vlastná práca detí/žiacov** – práca v skupine,
3. **kontrola a zhrnutie výsledkov práce** – dôležitá je integrácia výsledkov, spoločné zhrnutie a zovšeobecnenie,
4. **záver** – hodnotenie a sebahodnotenie v skupine (Belz, Siegrist, 2001).

Deti/žiaci v skupine môžu vykonávať *rovnaké* úlohy, *rôzne* úlohy (ktoré môžu spolu súvisieť), a *voliteľné* úlohy. Často sa stáva, že pri riešení úloh v skupinách bude jedna skupina rýchlejšia ako iná – vtedy by mal učiteľ zadať skupine ďalšiu úlohu, aby sa nestalo, že sa deti/žiaci začnú nudiť a vyrušovať.

Riešenie rovnakých úloh – má sa ukázať, ktorá skupina úlohu vyrieši najskôr a najlepšie, dochádza k súpereniu – zdravé súperenie je pre motiváciu potrebné, ale ak niektorá skupina dosahuje výborné výsledky vždy, môže to demotivovať ostatné alebo slabšie skupiny a viesť aj k ich nezájmu. Na správnom mieste je teda odmeňovanie nielen úspechu, ale aj snahy.

Riešenie rôznych úloh – jednotlivé skupiny riešia úlohy, ktoré spolu súvisia alebo na seba nadväzujú, alebo riešia napr. tri zadané úlohy v inom poradí, t. j. každá skupina bude mať vyriešené na záver všetky tri úlohy, ale prvá skupina začne úlohou č. 1, druhá skupina úlohou č. 2 a tretia úlohou č. 3. Voľba takejto metódy zadávania úloh vyplýva aj z nedostatku učebných pomôcok.

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/09/skupinovapraca_web.pdf

POČET ČLENOV, VEKOVÉ HĽADISKO

Presne stanovený počet detí/žiakov v skupine nejestvuje, nie je ani potrebný. Skupina môže mať optimálne 3 – 7 členov. Ich počet závisí od nasledujúcich činiteľov:

- vyrovnanosť vedomostnej úrovne žiakov (ak je napr. v triede viac „dobrých“ žiakov, môžeme okolo nich utvárať menšie skupiny žiakov),
- cieľ vyučovacej hodiny, edukačnej aktivity
- dostatok (nedostatok) pracovného materiálu,
- počet detí/žiakov v triede.

Z vekového hľadiska za optimálne pre prácu v skupinách možno považovať obdobie od 9. do 15. roku veku. V tomto veku sú žiaci schopní organizovať si prácu. Istý pokles vzťahu ku skupinovej práci je pozorovateľný medzi 12. a 14. rokom, čo súvisí s pubertou – žiak obracia pozornosť sám na seba. Sklon ku skupinovej práci nastáva znova okolo 15. roku a pretrváva do 16. roku, potom žiak začína sústreďovať svoju pozornosť na opačné pohlavie.

Žiakovi nižšieho ročníka je jedno, či pracuje s dievčaťom alebo chlapcom, v puberte sa hanbí pracovať s dievčaťom, v období adolescencie vyhľadáva príležitosti pre spoluprácu a nadväzovanie kontaktov. Preto je potrebné veľmi citlivo a uvážene skupiny kreovať (http://olostiak.webz.cz/referaty/kandracova_a.doc)

VYUČOVACIA HODINA, EDUKAČNÁ JEDNOTKA V SKUPINOVOM VYUČOVANÍ

Skupinová práca môže byť využitá v ktorejkoľvek etape vyučovacej hodiny, edukačnej jednotky:

- môže mať prípravný, *motivačný charakter* – deti/žiaci skúmajú v skupinách učivo, ktoré bude preberané, pripravujú potrebný materiál...
- môže slúžiť na *osvojovanie si nových vedomostí* a rozvíjanie zručností detí/žiakov – v skupinách riešia úlohy, navzájom si vysvetľujú postupy, pracujú s literatúrou a inými pomôckami, formulujú definície, hľadajú vzťahy; učiteľ nevysvetľuje, ale radí a pomáha skupinám,
- môže byť využitá na *uplatňovanie vedomostí* v iných situáciách alebo na ich aplikáciu – čiže až po vysvetlení učiva učiteľom začínajú deti/žiaci pracovať sami v skupinách,
- môže mať *charakter upevňovania*, prehľbovania, ba aj preverovania vedomostí detí/žiakov - v tomto prípade ju možno uplatniť na začiatku alebo pre koncom hodiny – môže ísť o opakovanie učiva väčšieho tematického celku, zaraďovanie poznatkov do systému, spoločné vypracovanie úlohy, ktorá má preveriť ich vedomostí (Hansen Čechová, 2009).

ROLY PRI SPOLUPRÁCI

Inovátor: veľmi tvorivý, netradičný, neriadi sa podľa návodu, určuje si vlastný postup, intenzívne reaguje na kritiku a pochvalu, môže mať radikálne až nereálne názory, pracuje s odstupom od ostatných členov skupiny.

Jeho prínos: tvorenie nových návrhov, stimulovanie nových aktivít, riešenie zložitých problémov, formovanie počiatočných fáz projektov.

Hľadač zdrojov: rýchlo a nadšene reaguje, veľmi dobré komunikačné schopnosti, vyhľadáva nové príležitosti a kontakty, spoľahlivo zisťuje, čo je dosiahnuteľné, chápe a rozvíja myšlienky iných, sklon k zvedavosti, vo všetkom vidí príležitosť, potrebuje podporu a uznanie ostatných, nie je veľmi originálny.

Prínos: ziskava námety, informácie, zdroje, financie, materiál, nadväzuje a udržiava rôzne kontakty.

Koordinátor: smeruje ostatných k cieľu, zrelý a sebaistý, dôveruje v schopnosti iných, rozpoznáva individuálne schopnosti a zručnosti, ktoré využíva v prospech skupiny, má široký rozhľad, dostáva sa do konfliktov s formovačom.

Prínos: dobre vedie skupinu s rôznymi schopnosťami, maximálne využíva potenciál skupiny a zvyšuje sebavedomie jej členov.

Formovač: vysoko motivovaný, má veľa energie, súťaživý, agresívny až hádavý, tvrdohlavý a asertívny, keď je nespokojný, reaguje citovo, vedie až núti ostatných do akcie, málo porozumenia pre ostatných.

Prínos: zvláda prekážky a komplikácie, nebojí sa nepopulárnych opatrení, usmerňuje diskusiu a činnosť skupiny, vnáša do kolektívu život a energiu, je motorom činnosti skupiny.

Pozorovateľ: serióznym a obozretným, odoláva nadšeniu, všetko si poriadne premyslí, kým sa rozhodne, zvažuje vždy všetky okolnosti, schopný kriticky uvažovať o činnosti skupiny, málokedy sa mylí.

Jeho prínos: kriticky zhodnocuje efektívnosť projektov a rôznych návrhov, chráni skupinu pred unáhlenými rozhodnutiami.

Skupinový človek: priateľský, mierny, spoločenský, dobrý poslucháč a diplomat, má záujem o ostatných členov, chápe ich názory, pružný, prispôsobuje sa rôznym situáciám aj ľuďom, nerozhodný v kritickej situácii, vyhýba sa konfliktom.

Prínos pre skupinu: vytvára optimálnu atmosféru, predchádza konfliktom, zvyšuje morálku, stmeluje kolektív, lepšia spolupráca pod jeho vedením.

Realizátor: praktický organizátor, mení nápady na reálne úlohy, metodický, rád robí plány a harmonogramy, disciplinovaný a zodpovedný, rieši problémy systematicky, zvláda bez problémov administratívu.

Prínos pre skupinu: dokáže aplikovať nápady, urobí vždy, čo je potrebné, zorganizuje aj veľmi zložitú a komplikovanú aktivitu.

Dokončovateľ: sústreďuje sa na detaily, nezačína nič, čo nedokáže dokončiť, nie je tolerantný voči nedomysleným riešeniam a nepresnej práci. Nerád niekoho poveruje úlohami, radšej všetko urobí sám.
Prínos: domyslí podrobnosti, dbá na dodržiavanie postupov a harmonogramov, vyniká precíznosťou pri dokončovaní akcií.

Špecialista: nadšenec pre svoj odbor, odborné vedomosti a zručnosti, dosahuje špičkovú profesionalitu, bráni svoju odbornú oblasť, prejavuje malý záujem o ostatných v kolektíve, ťažko komunikuje.

Prínos: odborná úroveň riešených úloh, prestíž na verejnosti.

Zdroj: <http://www.infovek.sk/predmety/etika/namety/spolupraca/spolupraca.php>

VYUŽITIE POTENCIÁLU ČLENOV SKUPINY:

- skupinu by mala byť tvorená čo najväčším počtom rôznych typov členov,
- riešenie problému je potrebné vymyslieť, odborne prepracovať, zhodnotiť, zabezpečiť zdroje pre samotnú činnosť, koordinovať, realizovať, dotiahnuť do konečnej fázy, a to všetko v prijateľnej a priateľskej atmosfére,
- nepodceňujte žiadneho člena skupiny,
- nezhadzujte inovátorov pre nereálnosť ich nápadov,
- všetky návrhy konzultujte s realizátormi i dokončovateľmi,
- oceňujte vyhľadávačov zdrojov,
- bráňte koordinátorov pred formovačmi,
- nenechajte formovačov ovplyvňovať stratégiu riešenia,
- nenechajte hodnotiteľov narušovať a predčasne tlmiť kreatívnu fázu riešenia,
- nedopustíte, aby sa špecialista uzatvoril do svojej odbornosti,
- pýtajte sa tak dlho, až kým všetci v skupine neporozumejú všetkému,
- pomáhajte skupinu stmeliť, veriť si navzájom a podporovať sa v nápadoch aj v ich realizácii,
- pomáhajte vytvárať priateľskú, profesionálnu a úspešnú skupinu.

PREČO NEMUSÍ BYŤ SPOLUPRÁCA EFEKTÍVNA?

Sociálna lenivosť

Dôvody:

- vyjadruje racionálne dôvody zníženia výkonnosti skupiny,
- strata osobnej zodpovednosti (Prečo sa mám naháňať, keď sa stratím v dave?),
- zníženie motivácie vzhľadom na ohodnotenie (Prečo sa mám namáhať, keď aj tak dostaneme všetci rovnako?),
- jednotné úsilie (Prečo sa mám snažiť, keď sa ostatní ulievajú?),
- zhoršenie koordinácie (každý zaberie inokedy).

Realizácia:

- tam, kde úloha je vnímaná ako nedôležitá alebo priveľmi jednoduchá,
- tam, kde si členovia skupiny myslia, že ich osobný prínos na plnení úlohy nemožno rozpoznať,
- tam, kde členovia skupiny očakávajú, že ich spolupracovníci sa ulievajú.

Skupinové myslenie

Symptómy:

- **nevyhnutnosť** (väčšina členov zdieľa ilúziu nevyhnutnosti, ktorou sa bránia pred nebezpečenstvom), prehnaný optimizmus vedie k zníženiu vedomia rizika,
- **racionalizácia** = ignorovanie hrozby, kolektívne sa dostatočne zdôvodňujú a racionalizujú rozhodnutia, aby sa skupina vyhla negatívnej spätnej väzbe či potencionálnej kritike,
- **morálka** = viera v etickú správnosť riešení vedie k prehliadaniu skutočných morálnych dôsledkov spoločných rozhodnutí,
- **stereotypy** = držanie sa predsudkov o svojich „nepriateľoch“, ktorých považujú za úplne bezcharakterných, diabolských alebo priveľmi slabých a hlúpych,
- **tlak** = vyvíjanie priameho nátlaku na každého, kto vyjadrí akúkoľvek pochybnosť o argumentoch, použitých na prospech prijímaného zámeru,
- **autocenzúra** = vyhýbanie sa akýmkoľvek odchýlkam od skupinového konsenzu, ak niekto aj má výhrady, mlčí,
- **jednomyselnosť** = zdieľanie ilúzie jednomyselnosti, ktorá sa týka všetkých názorov, vyslovených v prospech prijímaného riešenia,
- **vedúca mienka** = stávanie sa do roly vedúcich určitej mienky alebo obrancov tejto pozície.

Dôsledky:

- skupina obmedzuje svoje diskusie na niekoľko málo možností akcie bez prihliadnutia na iné varianty,
- skupina nedokáže prehodnotiť priebeh akcie, vybranej väčšinou, aj keď sa členovia dozvedeli o rizikách, ktoré predtým netušili,
- skupina skoro vôbec nediskutuje o tom, či odmietnuté varianty nemôžu mať nejaký mimoriadny prínos, ktorý bol prehliadnutý, alebo či nedostatky návrhu nemôžu byť nejakým spôsobom odstránené alebo redukované,
- skupina nemá záujem o mienku žiadnych vonkajších pozorovateľov, odborníkov, ktorí by mohli zhodnotiť situáciu z iného uhla pohľadu,
- skupina nemá záujem o protichodné informácie, zaujíma sa predovšetkým o fakty a názory, ktoré podporujú len jej rozhodnutia,

- skupina nepripúšťa, že jej realizácia určitých rozhodnutí môže byť potlačená byrokratickým aparátom, silnou opozíciou a pod.

Zdroj: <http://www.infovek.sk/predmety/etika/namety/spolupraca/spolupraca.php>

AKO ZABRÁNIŤ VZNIKU NEGATÍVNYCH DOSLEDKOV?

- vyžadujeme od každého člena skupiny výhrady alebo pochybnosti voči navrhovaným riešeniam,
- nebránime sa kritike voči už prijatým názorom,
- prejednávame návrhy skupiny s nezávislými, nezainteresovanými odborníkmi,
- prideliť úlohu členovi skupiny, ktorý bude pátrať a sledovať všetky možné negatívne aspekty skupinových rozhodnutí,
- vyzveme všetkých členov po dosiahnutí určitého výsledného rozhodnutia k prehodnoteniu spoločného názoru, ku kontrole a k zdôvodneniu opodstatnenosti.

Zdroj: <http://www.infovek.sk/predmety/etika/namety/spolupraca/spolupraca.php>

PREHEAD SKUPINOVÝCH VYUČOVACÍCH METÓD

1. Brainstroming – búrka v mozgu
2. Snowballing – nabaľovanie informácií ako na snehovú guľu
3. Buzz Groups – mušie skupiny
4. Role Play – hranie rolí
5. Rounds – kolieska
5. Carousel – kolotoč
6. Návštevníci – jeden z členov pracovnej skupiny je hosťom inej skupiny, potom sa stáva jej riadnym členom
7. Diskusia – základná pracovná metóda učiteľa na zisťovanie názorov žiakov na danú tému
8. Debata – hra so slovíčkami a argumentmi, hra s divákmi, hra na víťaza, manipulácia s faktami, využívanie nepozornosti alebo nepresvedčivosti protistrany v hlavne kontroverzných témach
9. Case Study – prípadová štúdia – technika intenzívnej medzipredmetovej a komplexnej výučby
10. Goldfish Bowl – akvárium – diskusia prepojená s aktívnym pozorovaním
11. Mind mapping – mentálne mapovanie (Sitná, 2009)

STRATÉGIA UČENIA A MYSLENIA – EUR

Akronym pozostávajúci z prvých písmen troch základných činností, fáz v stratégii učenia EUR znamená: **E** – evokácia, **U** – uvedomenie, **R** – reflexia. Ako uvádza Turek (2005), jej tvorcami sú K. S. Meredith a J. L. Steele (1997).

Rámec pre vyučovanie a učenie EUR predstavuje trojfázový model učenia, ktorý podporuje samostatné myslenie detí/žiakov, rozvíja ich schopnosť spájať do kontextu svoje už osvojené vedomosti s novými informáciami (Petrasová, 2003). Táto stratégia podporuje aktívne učenie sa jednotlivo i spoločne v skupinovej práci, vzájomnej kooperácii. Rozvíja schopnosť kriticky a samostatne myslieť. Zjednodušene ju možno charakterizovať schémou: **rozprávaj (evokácia) – čítaj (uvedomenie) – rozprávaj (reflexia)**.

Charakteristika jednotlivých fáz:

EVOKÁCIA: dieťa/žiak si vybavuje poznatky, ktoré už o preberanej téme má. Svoje vedomosti si zapisuje, kreslí, zaznamenáva. Tieto informácie, fakty, vzťahy tvoria základ, ktorý umožní dieťaťu/žiakovi lepšie porozumenie a trvalejšie zapamätávanie nových poznatkov. V tejto fáze je potrebné podľa Petrasovej (2003) aktivizovať všetky kognitívne procesy, dieťa/žiak sa musí do procesu učenia zapájať aktívne. Spája nové s už osvojeným, vytvára si nové konštrukcie, súvislosti, chápe dôkladnejšie, presnejšie, hlbšie (Turek, 2005).

V prvej fáze modelu učiteľ po oznámení témy učiva aktivizuje deti/žiakov, aby si vybavili v pamäti (evokovali) všetko, čo si o téme pamätajú (čo počuli, prečítali, učili sa na inom vyučovacom predmete), čo už vedia (správne či nesprávne). Môže ich aktivizovať otázkami, ale hovoriť majú najmä deti/žiaci. Učiteľ len zapisuje myšlienky a umožňuje im, aby si na poznatky spomenuli.

Zásadný prínos stratégie, resp. tejto fázy je, že **to, čo už jednotlivec vie, je hlavným kritériom toho, čo sa môže naučiť** (Meredith a Steele (1997), In Turek, 2005). Jej cieľom je dieťa/žiaka aktivizovať, motivovať, vzbudiť vnútorný záujem o tému (Hansen Čechová, 2009).

UVEDOMENIE: dieťa/žiak sa zoznamuje s novými informáciami (čítanie, hľadanie poznatkov, počúvanie výkladu, kooperatívne učenie v skupinách, sledovanie filmu, experiment a pod.) myšlienkami, kombinuje a prepája ich s dovedajšími (evokovanými) poznatkami. Učiteľ tu pôsobí len ako facilitátor, vytvára podmienky pre aktívne učenie. Ako zdôrazňuje Petrasová (2003), práve v tejto fáze by mal učiteľ využívať také postupy, ktoré dieťaťu/žiakovi ukazujú, ako sa učiť aj bez jeho priamej asistencie – teda metódy aktívneho učenia.

REFLEXIA: posledná fáza je reflexiou poznaného, objaveného a zmeneného ((Hansen Čechová, 2009). Dieťa/žiak sa spätne zamýšľa nad procesom osvojovania si danej témy – uvedomí si, čo vedel, čo sa naučil, čo pochopil, na aké otázky odpovedal, o čom by ešte potreboval získať nové informácie,

aké problémy sa v procese učenia objavili a pod. Učiteľ kladie usmerňujúce otázky, deti/žiaci rozprávajú, čo zistili, s čím nesúhlasia, čomu nerozumeli. Počas reflexie si upevňujú nové vedomosti a aktívne rekonštruujú pamäťové schémy (Turek, 2005).

Petrasová (2003) uvádza, že vo fáze reflexie si deti/žiaci učivo skutočne osvoja, vznikajú trvalé vedomosti. Rozvíja sa slovná zásoba, schopnosti prezentovať vlastné schémy porozumenia, sebahodnotenie a sebahodnotenie a osobnostné postoje. Pre učiteľa je však nevyhnutné správne pochopenie edukačných zámerov stratégie EUR, možností, metód a postupov jej efektívnej realizácie v aktívnom učení sa detí/žiacov.

Za efektívne metódy tohto modelu sa považuje písomné a grafické znázorňovanie – pojmové mapovanie, voľné písanie, brainstorming, sprievodca predpovedí, skladačka, Insert, cinquain.

Aktivita: Viem – Chcem vedieť – Naučil som sa – Čo sa ešte chcem naučiť – Ako získam nové informácie

Úloha:

Žiaci vyplňajú časti písomnej aktivity (pozri tabuľku č. 3) v jednotlivých fázach realizácie stratégie EUR. Zamýšľajú sa nad už osvojenými vedomosťami, uvedomujú si nové informácie, navrhujú možnosti získavania ďalších poznatkov, ktoré by ich o danej zaujímali. Alternatíva pre deti v predprimárnom vzdelávaní: hodnotenie informácií môžu deti realizovať formou kreslenia (otázky je vhodné prispôbiť veku).

Tabuľka č. 3 **Hodnotenie informácií**

1. ČO O TÉME UŽ VIEM?
2. ČO BY SOM CHCEL EŠTE VEDIET?

3. ČO SOM SA NAUČIL?

4. ČO EŠTE CHCEM VEDIET?

5. AKO ZÍSKAM NOVÉ INFORMÁCIE?

Modifikované podľa Petrasová, 2003

2.3.7 Hodnotenie práce v skupinách, sebahodnotenie

Hansen, Čechová (2009) zdôrazňuje význam pravidelnej a kvalitnej spätnej väzby, resp. hodnotenia činnosti žiakov pre rozvoj ich kľúčových kompetencií. Tieto spôsobilosti je potrebné hodnotiť vo všeobecnom kontexte, a nie iba konkrétne tie, ktoré sa viažu na určitý vyučovací predmet.

Pre učiteľa, a v rámci rozvíjania kľúčových kompetencií aj pre žiakov, je dôležité, aby si osvojili *pravidlá popisného jazyka*, eliminujúce aspekty subjektívneho hodnotenia a demotivácie.

Pravidlo č. 1: *Sústredte sa na pozorovateľné prejavy správania – používajte popisný jazyk.*

Základom posudzovania iného človeka by mal byť popis situácie a kontextu, jeho konkrétnych pozorovateľných prejavov ako jednej zo zásad efektívnej komunikácie.

Pravidlo č. 2: *Nezovšeobecňujte formulácie, najmä ak verbálne posudzujete vlastnosti a schopnosti človeka.*

Z vyjadrenia, že žiak XY je na vyučovaní aktívny, sa nedozvieme nič konkrétne (každý si aktivitu predstavuje inak, niekto je napr. aktívny tým, že sa hlási, aj keď nepozná odpoveď ...).

Pravidlo č. 3: *Neporovnávajúte.*

Porovnávanie jednotlivých prejavov, vedomostí, učenia sa a správania sa žiakov býva často plné nepresností, nekopíruje učebný kontext a podmienky, demotivuje (XY patrí k najlepším, je rýchly ...). Posudzujeme, hodnotíme výkony jedného žiaka (rešpektujúc stanovené hodnotiace kritériá).

CVIČENIE NA DODRŽIAVANIE ZÁSAD POPISNÉHO JAZYKA

Úloha: Z nasledujúcich viet vyberte tie, ktoré sú podľa Vášho názoru vyjadrené popisným jazykom. Výber argumentujte. Tie výroky, pri ktorých nie je dodržané prvé pravidlo, preformulujte (vhodné pre ZŠ, SŠ).

- Žiačka je vynikajúca v diskusiách, aj keď ešte nedokáže nepoužívať konštruktívne argumenty.
- Žiak je veľmi tvorivý, patrí k najnadanejším v triede.
- Žiak často pomáha invalidnému spolužiakovi, aj keď ho on o to nežiada.
- Žiačka je príliš pasívna na to, aby mohla ísť študovať na vysokú školu.
- Žiak je príliš agresívny žiak, ostatní sa ho obávajú.
- Žiak vždy počas výučby vstane a začne bezdôvodne chodiť po triede.
- Žiačka v poslednom mesiaci 4 krát zabudla domácu úlohu.
- Žiačka nemá nadanie na pohybové aktivity, ale svojou snahou to na hodinách telesnej výchovy kompenzuje.
- Žiak sa na vyučovacích hodinách nehlási. Občas ale vykrikuje správnu odpoveď (modifikované podľa Hansen Čechová, 2009).

Kontrola: popisným jazykom sú formulované vety 3, 7, 9.

Hodnotenie pri realizácii skupinových vyučovacích metód poskytuje podľa Sitnej (2009) žiakovi oveľa širšiu spätnú väzbu o tom, ako vnímajú jeho vedomosti, zručnosti a vyučovacie výsledky spolužiaci i učitelia.

Aké sú odporúčania pre hodnotenie práce skupiny?

1. Hodnotiť priebežne, nie iba na konci vyučovacej hodiny, edukačnej aktivity.
2. Hodnotiť konštruktívne a pozitívne (vždy je možné nájsť niečo, čo sa dá hodnotiť pozitívne, vedie k pozitívnemu posunu).
3. Hodnotiť všetky oblasti práce dieťaťa/žiaka (konkrétne vedomosti, zručnosti, aktívne učenie sa, tímovú spoluprácu, riešenie konfliktov, vzájomnú pomoc, vlastný prínos pre výsledky skupiny ...).
4. Uplatňovať rôzne spôsoby hodnotenia (tabuľky, kresby, záznamové hárky ...).
5. Pozitívne hodnotenie využívať k motivácii dieťaťa/žiaka aktívne sa učiť.
6. Často chváliť, hovoriť o úspechoch dieťaťa/žiaka pred ostatnými.
7. Využívať techniky sebahodnotenia i vzájomného hodnotenia detí/žiakov.
8. Aj negatívne aspekty práce využívať v záujme kvalitatívneho posunu (rozbor a zdôvodnenie nedostatkov, návrh riešenia).

Príklady spôsobov hodnotenia skupinovej spolupráce:







- ✓ sebahodnotenie jednotlivcov,
- ✓ sebahodnotenie skupiny ako celku (hodnotí jeden člen alebo viacerí),
- ✓ vzájomné hodnotenie skupín (rola pozorovateľa),
- ✓ hodnotenie priebehu práce a výsledkov skupiny učiteľom,
- ✓ hodnotenie formou prezentácie (pre triedu, školu, napr. prostredníctvom IKT).

Aktivita: Hodnotenie angažovanosti členov skupiny

Úloha:

Žiaci si majú vybrať niektorého člena skupiny a zhodnotiť jeho prácu v skupine výberom z ponuky smajlíkov (pozri tabuľku č. 4). Svoj výber zdôvodňujú, obhajujú vlastný názor. Alternatívou môže byť sebahodnotenie. Deti v predprimárnom vzdelávaní hodnotia podľa slovnej inštrukcie učiteľa.

Tabuľka č. 4 **Angažovanosť členov skupiny**

Aktívna účasť v práci skupiny podľa svojich schopností	
Komunikácia / počúvanie	
Dôvera a spoľahlivosť	
Podpora a povzbudenie ostatných členov skupiny	
Kvalita / kvantita prispievania do práce skupiny	
Zdieľanie informácií	
Riešenie konfliktov, agresivita, pasivita	

Zdroj: <http://www.infovek.sk/predmety/etika/namety/spolupraca/spolupraca.php>

Niektoré nástroje sebahodnotenia

Sebahodnotenie detí/žiakov môže mať rôzne formy (ústne, písomné) a rozsah (hodnotenie spracovania témy, práce na vyučovacej hodine, počas školského roku).

A. Otázky

V procese hodnotenia kľúčových kompetencií prostredníctvom sebahodnotenia sú tie „správne“ otázky, ktoré dieťa/žiaka podnecujú k rozmyšľaniu nad vlastným učením, konaním a správaním, zásadné. Kladenie efektívnych otázok je aj vo všeobecnosti významným nástrojom aktívneho učenia a rozvíjania spôsobilostí.

Ktorú otázku považujeme za „dobrú“? Hansen Čechová, 2009 vysvetľuje, že dobrá otázka motivuje hľadať možnosti riešenia, povzbudzuje myšlienkové pochody, naopak, „zlá“ či „nesprávne“ položená otázka tieto možnosti redukuje (aj keď nepopiera jej význam pri osvojení si správnej techniky kladenia otázok). Autorka uvádza nasledujúce typy otázok:

Inštruktívne otázky: kladieme ich vtedy, keď si myslíme, že poznáme odpoveď či najlepšie riešenie. Klasickým príkladom je „podsúvanie“ riešenia (napr. Prečítal si si poučku na s. 5? Nemyslíš, že by si zlepšil svoje vyučovacie výsledky aj pravidelnou domácou prípravou?). Ponukou jedného riešenia vlastne redukuje priestor na premýšľanie a aktívny prístup (dokonca môže byť niektoré riešenie pre žiaka nerealizovateľné v kontexte podmienok a možností jeho učenia).

Aj keď v bežnej komunikácii i v školskej praxi inštruktívne otázky vysoko prevažujú nad ostatnými, a nepodporujú aktívne myslenie žiakov, neznamená to, že ich nemáme vôbec používať. Ich využitie je možné a vhodné napr. pri osvojovaní si matematických algoritmov, postupov a pod.

Konstruktívne otázky: podporujú tvorivé myslenie a hľadanie možností riešenia. Podľa Hansen Čechovej (2009) sa v bežnej praxi takmer nevyskytujú, a pritom sú nesmierne dôležité (napr. Ako by si mohol túto úlohu vyriešiť? Dalo by sa toto riešenie využiť aj inak?).

Ak sú žiaci zvyknutí na neustále vedenie, riadenie, plnenie príkazov učiteľa, odpovede na tieto otázky im môžu robiť problémy, cítia sa neisto. Vtedy je potrebné klásť otázky zisťovacie a otázky konštruktívne aplikovať postupne.

Zisťovacie otázky: kladieme ich vtedy, keď sa chceme dozvedieť nové informácie či pochopiť súvislosti. Delia sa ešte na tri kategórie:

- a) zisťovacie otázky neutrálne – chceme len niečo zistiť, a nič iné tým nesledujeme (napr. Potrebuješ s nejakou úlohou pomôcť?),

- b) zisťovacie otázky negatívne – dávame najavo svoj záujem, no zároveň aj to, že žiak má nejaký problém (napr. Máš nejaký problém? Nevieš si s niečím poradiť? Čo ťa trápi?),
- c) zisťovacie otázky pozitívne – povzbudzujúce, motivujúce, podporujúce efekt (napr. Spomínaš si na situáciu podobnú tejto? Aký problém si vtedy vyriešil? Čo ti vtedy pomohlo?)

Ukážka rozhovoru učiteľa a žiaka – využitie konštruktivistického prístupu pri rozvoji kľúčových kompetencií učiť sa učiť (popisný spôsob, kladenie otázok)

U: „V tvojej písomke z biológie chýbalo veľa faktov, o ktorých sme sa učili.“ (vecný, popisný jazyk)

Ž: „Ja si to nedokážem zapamätať.“ Kto to má všetko dostať do hlavy?“

U: „Čo myslíš, čo by ti mohlo pomôcť, aby si zapamätal viac?“ (konštruktívna otázka)

Ž: „To naozaj neviem, aj keď som to už skúšal.“

U: „Ale ja viem, že si niektoré veci pamätáš veľmi dobre, je to tak?“ (zisťovacia otázka pozitívna)

Ž: „No, áno. Napríklad si pamätám všetky hlavné mestá štátov Európy, viem opísať aj ich vlajky, dokonca na zemepise ma učiteľ pochválil.“

U: „A ako si sa ich naučil a zapamätal?“ (otázka zisťovacia pozitívna)

Ž: „Nemusel som nič čítať, len som študoval a prezeral si mapu. To isté aj s vlajkami – prezerám si ich v encyklopédii. Nerád čítam.“

U: „Aha, takže sa ti lepšie učí pomocou obrázkov. Čo myslíš, dalo by sa to nejako využiť aj na biológii?“ (konštruktívna otázka)

Počas krátkeho rozhovoru učiteľ zistil, aký učebný štýl žiak preferuje. Je to zároveň aj príležitosť spoločne sa zamyslieť nad tým, ako využiť jeho vizuálnu pamäť k efektívnemu učeniu. Učiteľ si žiaka získal svojím prístupom. Ak by hneď na začiatku použil hodnotiaci jazyk (napr. „Tvoja písomka je úplný prepadák.“), rozhovor by bol zaiste neúspešný (modifikované podľa Hansen Čechová, 2009).

Otázky „hľadajúce výnimky“: dajú sa využiť zvlášť u žiakov v pubertálnom veku, kedy majú tendenciu hodnotiť sa negatívne (napr. Som v triede najhorší. Nikdy nič neurobím poriadne). Otázka hľadajúca výnimku môže nasmerovať žiaka k inému vnímaniu situácie a hľadaniu východiska (napr. Kedy sa ti podarilo na matematike vyriešiť príklad?). Žiak nemusí odpovedať hneď (nevie si spomenúť, alebo odpovie, že sa mu nikdy nič nepodarilo vyriešiť samostatne), no neznamená to, že si nespomenie. Učiteľ by mal rozhovor ukončiť napr. vetou: Neverím, že sa ti to nikdy nepodarilo. Skús porozmýšľať a spomenúť si na takú situáciu.

Otázky rozvíjajúce rôzne uhly pohľadu: usmerňujú vnímanie iných, ich práce, aktivity, kooperácie, učenia, riešenia problémov, správania sa a konania pre skupinu (napr. Čo by podľa teba povedali spolužiaci na tvoju prezentáciu? Čo si myslíš o mojom názore na tvoj referát?).

Cvičenie na identifikáciu otázok

Úloha:

Prečítajte si nasledujúce otázky a ku každej dopíšte, o aký druh ide.

1. Čo by ti pomohlo, aby si príklad vyriešil?
2. Nepomohlo by ti, keby si použil kalkulačku?
3. Ktorým príkladom by si chcel začať?
4. S čím si spokojný?
5. Čo sa ti ešte nedarí?
6. Nemal by si dbať na pravopis?
7. Ktorá vyučovacia hodina bola pre teba v poslednej dobe najprínosnejšia?
8. Čo by si navrhol, aby ti opakovanie učiva pomohlo zapamätať si čo najviac?
9. Tieto príklady si vyriešil správne, tieto nie. Ako sa ti podarilo vyriešiť tú správnu časť?

Kontrola: 1. konštruktívna, 2. inštruktívna, 3. zisťovacia neutrálna, 4. zisťovacia pozitívna, 5. zisťovacia negatívna, 6. inštruktívna, 7. zisťovacia pozitívna, 8. konštruktívna, 9. zisťovacia pozitívna otázka.

Aktivita: Hodnotenie vlastného učenia

Úloha:

Žiaci majú k dispozícii pracovný list Proces môjho učenia. Sami pre seba si ho vyplnia po spoločnej práci skupiny. Aktivita im dáva možnosť zhodnotiť proces svojho učenia a uvedomiť si, že za svoje učenie sú zodpovední sami a majú podiel aj na učení skupiny (vhodné pre ZŠ, SŠ).

Pracovný list č. 1 **Proces môjho učenia**

1. O sebe som sa naučil, dozvedel:
2. Čo z toho môžem využiť mimo skupiny:
3. O ostatných členoch skupiny som sa dozvedel:

-
4. Čo z týchto informácií môžem uplatniť na sebe:
-
5. Čo ma najviac zaujalo:
-
6. Kedy som sa cítil najlepšie:
-
7. Kedy som sa cítil nepríjemne:
-
8. Môj najväčší úspech v skupinovej práci:
-
9. Čo je teraz mojím najväčším problémom:
-
10. Keby som bol vedúci skupiny, tak by som:
-
11. Od skupiny očakávam, že:
-

Zdroj: Belz, Siegrist, 2001

B. Stupnice a škály, záznamové hárky

V hodnotení kľúčových kompetencií je dôležitý záznam vývinu, rozvoja, pokroku žiaka. Používanie klasifikácie v tejto oblasti je nielen problematické, ale aj nezmysluplné. To však nevylučuje používanie číselnej stupnice, ktorá predstavuje zrozumiteľné meradlo podľa určených oporných bodov. Oblasť dojmov, pocitov, postojov sa kvantifikuje veľmi ťažko, žiak si však pri hodnotení na škále uvedomuje, že v osvojovaní určitých schopností a zručností sa môže zlepšovať a svoj pokrok aj sledovať na stanovenej stupnici.

Podľa Hansen Čechovej (2009) škály môžu byť rôzne – číselné, slovné (prídavné mená), mladší žiaci obľubujú škály s dejom alebo príbehom.

Ukážka použitia číselnej škály

Žiak vyznačí na stupnici 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 bod, v ktorom sa práve v poznaní určitej témy, osvojení si určitej spôsobilosti, pocite, postoji ...práve nachádza. Námety na otázky: Podľa čoho poznáš, že si práve v tomto bode? Ako sa ti podarilo dostať do tohto bodu? Kde by si sa chcel dostať napr. za mesiac? Vyznač tento bod na stupnici. Ako zistíš, že si už v tomto bode? Podľa



čoho to poznajú tvoji spolužiaci, rodičia? Čo musíš urobiť, aké úsilie musíš vyvinúť, aby si sa dostal na stupnici do bodu XY?






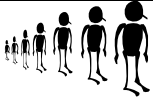

Na rôznych druhoch záznamových hárkov majú žiaci pripravené otázky, resp. vybrané oblasti práce, ktoré hodnotia z rôznych hľadísk následne po aktivite, spoločnej práci skupiny alebo po určitých fázach vyučovacieho procesu počas školského roka.

Hodnotenie na záznamových hárkoch môže učiteľ rôzne modifikovať, meniť otázky alebo výroky v závislosti od cieľov výučby, cieľovej (i vekové hľadisko) skupiny. K otázkam (položkám) je možné pripojiť aj číselnú škálu (napr. 1 – výborne, 2 – veľmi dobre, 3 – priemerne atď.), alebo žiaci odpovedajú voľne (Sitná, 2009).

Na hodnotenie tohto typu je vhodné používať sebahodnotiace hárky, tabuľky, obrázky, schémy. Ako námet uvádzam sebahodnotiaci formulár, v ktorom žiaci vyjadrujú zhodnotenie svojich výsledkov, správania, konania, postojov v aktivite (vhodné pre ZŠ, SŠ, pozri tabuľku č. 5).

Tabuľka č. 5 **Sebahodnotiaci formulár**

Časť 1. Reakcia na aktivitu						
Ako by si zhodnotil svoje výsledky, správanie, konanie, postoje v aktivite? Vpíš do tabuľky požadované údaje a na svoje hodnotenie použi číselné vyjadrenie slova: 1 = výborný, 2 = dobrý, 3 = priemerný, 4 = negatívny postoj (nie, nevýrazný)						
Dátum	Predmet	záujem	radosť z práce	pochopenie	prínos	poznámky
	aktivita 1					
	aktivita 2					
Časť 2. Hodnotenie vlastností, schopností						
Zhodnoťte svoju prácu. Hodnotenie sa bude opakovať v priebehu roka niekoľko krát. Použite tieto skratky: 1 = veľmi dobre 3 = s ťažkosťami 5 = netýka sa ma to 2 = celkom dobre 4 = skoro vôbec nie						
Symbol	Čo myslíte, ako ste schopní....?			Dátum hodnotenia		
	organizovať svoju prácu					
	spolupracovať s ostatnými v skupine					

	vyjadrovať otvorene svoje myšlienky v hovorenom prejave				
	vyjadrovať otvorene svoje myšlienky písomne				
	aktívne počúvať ostatných				
	čítať a porozumieť písanému textu				
	získavať informácie z filmov a videa				
	akceptovať rôzne uhly pohľadu, názory iných				
	vcítiť sa do situácie iného				

Suchožová, 2013 (modifikované podľa Pike, Selby, 1994)

C. Žiacke portfólio/portfólio dieťaťa

Portfólio predstavuje usporiadaný súbor detských/žiackych prác (priebežné i výstupné didaktické testy, protokoly z meraní, výkresy, projekty, referáty, slohové práce, záznamy učiteľa napr. z pozorovaní dieťaťa/žiaka, poznámky rodičov), ktorý poskytuje množstvo informácií o skúsenostiach a pracovných výsledkoch jednotlivých detí/žiakov. Hansen, Čechová (2009) uvádza, že čím relevantnejšie sú výstupy v portfóliu, tým lepšie poslúžia ako základ pre hodnotenie dieťaťa/žiaka v danej oblasti. „Učiteľ má takto možnosť sledovať smer, podstatu a mieru zmien v učení sa jedinca.“ (Turek, 2005).

Portfólio má aj v rámci sebazoznávania a sebahodnotenia dieťaťa/žiaka významnú úlohu. Umožňuje mu získať komplexný pohľad na vlastný proces učenia - ako uvažuje, ako postupuje pri výrobe rôznych technických či umeleckých výtvorov, akým spôsobom komunikuje. V portfóliu sa teda zhromažďujú podkladové materiály o najrôznejších zložkách osobnostného vývinu dieťaťa/žiaka, o jeho schopnostiach, zručnostiach, záujmoch, nadaní. Zároveň umožňuje uplatniť sa deťom/žiakom s rôznymi učebnými štýlmi. Súvislosti vyplývajúce z portfólia sú pre ďalšie pedagogické pôsobenie učiteľa na konkrétneho žiaka/dieťa motivujúce a obohacujúce, ba v niektorých prípadoch aj zásadné (napr. učiteľ z portfólia zistí, že žiak dosahujúci slabé výsledky na jeho vyučovacom predmete/oblasti v inom môže byť výnimočný).

Typy portfólia

Jednotlivé typy portfólia sa líšia účelom, na ktorý sú určené, preto môžu obsahovať rôzne podklady, výstupy (Hansen, Čechová, 2009). Pri jeho výbere je potrebné tento účel stanoviť :

- ✓ Pre akú vekovú kategóriu bude portfólio slúžiť?
- ✓ Portfólio bude slúžiť na neformálne alebo formálne hodnotenie práce dieťaťa/žiaka?
- ✓ Bude určené aj na informovanie rodičov alebo len na sledovanie vlastného pokroku dieťaťa/žiaka?
- ✓ Bude portfólio podkladom pre stanovenie známky pri klasifikácii, teda k sumatívnemu hodnoteniu?

Niektoré portfóliá monitorujú každodenný pokrok dieťaťa/žiaka v procese osvojovania si vedomostí, rozvíjania zručností, zmeny postojov, tým a napomáhajú jeho sebareflexii. Sú zamerané na formatívne a diagnostické účely. Iné môžu byť podkladom pre formálne hodnotenie. Ďalšie obsahujú určitý záznam a priebeh žiakovej práce – koncepty, myšlienky a potom až výsledný produkt. Niektoré zhromažďujú len výsledné produkty práce, slúžiace na súhrnné hodnotenie (napr. slohové práce, výtvarné práce). V prípade, že portfólio má byť využité pri rozhodovaní o žiakovej budúcnosti, musia byť stanovené presné a jasné kritériá hodnotenia, ktoré sa následne premieta do klasifikácie.

Keďže podľa Hansen Čechovej (2009) má portfólio aj dôležitú sebaopoznávaciu i sebahodnotiacu funkciu, o jeho obsahu by sa mal učiteľ s dieťaťom/žiakom pravidelne rozprávať (dieťa/žiak – učiteľ, dieťa/žiak – rodič, deti/žiaci navzájom). Rozhovor je potenciálne motivujúcim prvkom pedagogického pôsobenia na dieťa/žiaka, ak ho podnecuje uvažovať o vlastnej práci, o možnostiach rozvoja, porozumeniu samému sebe.

Aktivita: Smrť čiernych pasažierov

Úloha:

Žiaci týmto spôsobom môžu hodnotiť akúkoľvek aktivitu, ktorá prebiehala vo dvojiciach alebo v skupine. Po jej skončení anonymne vyplnia záznamový hárok, do ktorého vyjadria podiel jednotlivých členov (dvojice, skupiny) na spoločnej práci v % (pozri tabuľku č. 6). Jeden hárok si môžu žiaci založiť do svojho portfólia, jeho kópia môže poslúžiť učiteľovi k usmerňovaniu ďalšej práce skupiny (vhodné pre ZŠ a SŠ).

Tabuľka č. 6 **Podiel na spoločnej práci**

Meno člena skupiny	Podiel na spoločnej práci skupiny v %

Ja	
Spolu:	100%

Reflexia: v skupinovej reflexii definujte, kto sú vlastne tí „čierni pasažieri“, ktorí sa v práci skupiny „vezú“ (môže sa stať, že žiak, ktorý na konci prezentoval výsledky skupinovej práce, lebo je výborný rečník, dostane nižšie percentuálne hodnotenie, pretože sa príliš nezúčastňoval celej aktivity), prečo je niekto čiernym pasažierom a čo by mu mohlo pomôcť k väčšej aktivite, no konkrétne mená neuvádzajte.

Prínos: aktivita podporuje pocit tímovej spolupráce.

Kľúčové kompetencie: sociálne, personálne.

(modifikované podľa Hansen Čechová, 2009)

2.3.8 Význam otázok v rozvíjaní kľúčových kompetencií

V súvislosti s podporou aktívneho učenia a kritického myslenia detí/žiakov predstavuje problematika kladenia otázok významný faktor efektívnej výučby. Ako uvádza Petrasová (2003), existuje spojitosť medzi typom či úrovňou otázok, ktoré učiteľ kladie, a typom či úrovňou myslenia, ktoré prebieha u detí/žiakov. Uvedomovaním si typov kladených otázok v edukačnej praxi môže učiteľ podstatnou mierou ovplyvniť spôsob myslenia detí/žiakov. Otázky sú spúšťacím mechanizmom rôznych druhov myšlienkových procesov na odlišných úrovniach. Žiak, ktorý je schopný myslieť na „vyššej“ úrovni, dokáže informácie aj lepšie využiť a pracovať s nimi, než žiak, ktorý iba rozpoznáva faktografické údaje v pamäti. Preto podnecovať deti/žiakov k vyššej úrovni myslenia takým spôsobom (aj využitím otázok), aby mohli svoje vedomosti prakticky zužitkovať, by malo byť cieľom výučby každého učiteľa. To však nevyhnutne predpokladá ovládanie tematiky kladenia otázok vo všeobecnej rovine i v kontexte špecifik daného vyučovacieho predmetu a cieľovej skupiny žiakov.

Bloomova taxonómia cieľov, resp. jej revidovaná podoba (bližšie pozri Turek, 2005), reprezentuje len jeden z možných spôsobov delenia otázok do kategórií. Petrasová (2003) odporúča učiteľom, ktorí chcú podporovať kritické myslenie v procese učenia, začať práve s touto taxonómiou. Umožňuje deliť otázky, ktoré učiteľ kladie, na otázky „nižšieho rádu“ a otázky „vyššieho rádu“.

A) Otázky vyžadujúce myslenie nižšej úrovne:

1. Otázky vyžadujúce doslovnú, presnú odpoveď (*pamäťové*) – dieťa/žiak si vybaví alebo znovu spozná konkrétne poznatky, fakty, termíny, postupy, zásady, pravidlá, klasifikačné kategórie, kritériá, všeobecné i abstraktné poznatky, zákony, teórie. Ide tu o pamäťové reprodukovanie uvedených prvkov učiva. Aby dieťa/žiak mohol na otázky odpovedať, musí si vybaviť alebo zistiť informácie, ale to neznamená, že im aj rozumie.

Príklady slov a slovných spojení na formuláciu otázok, pokynov:

povedz – vymenuj – definuj – doplň – zopakuj – opíš – prirad' – kto – kedy – kde – ako – čo si pamätáš – čo vieš o – vyber – nájdi – spomeň si – napíš ...

2. Otázky na porozumenie (*interpretačné*) – zisťujú, či je dieťa/žiak schopný porozumieť významu obsahu informácie predloženej v slovnej, obrazovej alebo symbolickej podobe (Turek, 2005). Obsah musí spracovať do takej podoby, ktorá je pre neho zmysluplná, pretože pokiaľ dieťa/žiak informácii nerozumie, je neúčinná. Jeden zo spôsobov, ktorým môžeme overiť, či dieťa/žiak informácii rozumie, je nechať ho vyjadriť túto informáciu či jej obsah vlastnými slovami. K ďalším možnostiam patrí odlišenie podstatného od nepodstatného, predvídanie dôsledkov, uvedenie príkladu pojmu alebo pravidla, ktoré sa dieťa/žiak práve učí.

Príklady slov a slovných spojení na formuláciu otázok, pokynov:

vyjadri vlastnými slovami – vysvetli – inak formuluj – rozlíš – skontroluj – daj do vzťahu – interpretuj – porovnaj – oprav – načrtni – daj do protikladu – nakresli ...

3. Otázky na aplikáciu (*zovšeobecňovacie*) – ich používanie v pedagogickej praxi poskytuje deťom/žiakom príležitosť riešiť problémy či nejasnosti, vyplývajúce z nových informácií vo výučbe alebo iných spôsobov získavania vedomostí (napr. čítanie vlastných zdrojov). Je dôležité, aby deti/žiaci mali skúsenosti s aplikáciou všetkého, čo sa učia, na nové problémy a situácie (Petrasová, 2003). Základom naštartovania myslenia vyššej úrovne je schopnosť dieťaťa/žiaka aplikovať určité pravidlo, teóriu, zákon, metódu či postup na novú situáciu.

Príklady slov a slovných spojení na formuláciu otázok, pokynov:

demonštruj – vypočítaj – naskicuj – preukáž – vyhl'adaj – uved' na príklade – využi na riešenie – kde, kam to vedie – ako to môžeš využiť – kde – usporiadaj – navrhni ...

B) Otázky vyžadujúce myslenie vyššej úrovne:

4. Otázky na analýzu (*posudzovacie*) – poskytujú deťom/žiakom možnosti rozvíjať zručnosť analyzovať komplexnú informáciu (systém, proces) na prvky a časti, určiť ich hierarchiu a organizáciu, vzájomné vzťahy a interakcie. Tieto spôsobilosti vyžadujú myslenie detí/žiacov v kategóriách: teda zaraďovať a meniť usporiadanie informácií do kategórií.

Príklady slov a slovných spojení na formuláciu otázok, pokynov:

uprav – špecifikuj podmienky – vymenuj problémy – rozčleň na – rozhodni, či – klasifikuj – ako – odôvodni prečo – aké sú príčiny – aké sú dôsledky – ako by si začal – aké sú kroky postupu – urob rozbor ...

5. Otázky na syntézu (*preformulovávacie*) – umožňujú rozvíjanie schopností detí/žiacov skladať prvkov a časti do nového celku (môže to byť napr. správa, plán, postup riešenia). Petrasová (2003) upozorňuje na rozdiel medzi aplikáciou a syntézou - kým aplikácia je obyčajne

konvergentná, syntéza je výsledkom divergentného myslenia (niečo nové a odlišné, čo vyžaduje tvorivosť). Tieto otázky podporujú deti/žiacov, aby vytvárali alternatívne varianty.

Príklady slov a slovných spojení na formuláciu otázok, pokynov:

kombinuj – vytvor – napíš správu – vymysli – navrhni – zorganizuj – ako ináč – čo by sa stalo, keby – vyvod' závery – zlož – rozvíjaj – vytvor nový – vymysli niečo nové ...

6. Otázky na hodnotiace posúdenie (*usudzovacie*) – navádzajú deti/žiacov na to, aby posúdili, či myšlienky, vzťahy, metódy, postupy a pod. zodpovedajú stanoveným kritériám alebo normám z hľadiska presnosti, efektívnosti, hospodárnosti či účelnosti (Turek, 2005), zaujali a prezentovali vlastné stanoviská k riešenej téme, faktu, situácii apod. Usudzovacie otázky si vyžadujú, aby žiak rozumel tomu, s čím sa stretáva, a integroval to do svojho systému názorov. Tento proces charakterizuje zložitá integrácia a porozumenie, čím sa učebný proces prehĺbuje a umožňuje žiakovi znútorniť nové myšlienky a pojmy. Otázky na hodnotenie si vyžadujú, aby deti/žiaci posudzovali kvantitu i kvalitu informácie.

Príklady slov a slovných spojení na formuláciu otázok, pokynov:

obháť – posúď – porovnaj – vyvod' závery – odstupňuj – zväž podľa – rozhodni – posúď dôkaz – zhodnot' výsledok.

Päť princípov efektívneho kladenia otázok

1. Naplánujte si otázky, ktoré podporujú rozmýšľanie a zdôvodňovanie

Efektívne otázky sa plánujú vopred, v príprave učiteľa na vyučovaciu hodinu. Je užitočné naplánovať si *sled* otázok, ktoré stavajú na kritickom myslení žiakov a rozvíjajú ho.

Uvádžam príklad využitia otázok na matematike (dostupné na www.primas.ukf.sk/.../PD_4_Guide_Handouts_Kladenie_otazok_SK.doc):

a) Na začiatku skúmania problému, riešenia príkladu:

- Čo zo svojich predchádzajúcich vedomostí tu môžete použiť?
- Aký druh postupu, metódy, schémy, diagramu by mohol pomôcť?
- Vedeli by ste to jednoducho matematicky zapísať?
- Ako sa dá tento problém zjednodušiť?
- Čo poznáme a čo nepoznáme?
- Aké predpoklady môžeme vytvoriť?

b) Počas skúmania problému, riešenia príkladu:

- Kde ste už predtým niečo podobné videli?
- Čo je tu konštantné a čo môžeme meniť?
- Čo je tu rovnaké a čo rôzne?

- Čo by sa stalo, ak by som nahradil toto ... týmto ... ?
- Smeruje tento prístup niekam?
- Čo urobíte, ak dostanete takú odpoveď?
- Toto je len zvláštnym prípadom ... čoho?
- Viete sformulovať nejaké hypotézy?
- Viete uviesť „kontrapríklad“?
- Aké chyby sme urobili?
- Viete navrhnúť iný spôsob, ako by sme to mohli urobiť?
- Aké závery môžete vyvodiť z týchto údajov?
- Ako môžeme skontrolovať správnosť tohto výpočtu bez toho, aby ste ho celý zopakovali?

c) Pri interpretácii a hodnotení výsledkov:

- Ako môžete najlepšie zobrazit' údaje, ktoré ste získali?
- Je lepšie použiť tento typ tabuľky alebo tamten? Prečo?
- Aké schémy (štruktúry) môžete vidieť v týchto údajoch?
- Kde je pôvod týchto schém?
- Viete toto tvrdenie podporiť presvedčivým argumentom?
- Myslíte si, že je tá odpoveď rozumná? Prečo?
- Ako si môžete byť 100% istí, že je to správne? Presvedčte ma!
- Čo si myslíte o tvrdení XY? Prečo?
- Akú metódu je tu najlepšie použiť? Prečo?

d) Počas diskusie o záveroch, počas reflexie:

- Akú metódu ste použili?
- Aké iné metódy ste zvažovali?
- Ktorá z vašich metód bola najlepšia? Prečo?
- Ktorá metóda bola najrýchlejšia?
- Kde ste predtým videli podobný problém?
- Aké metódy ste naposledy použili? Osvedčilo by sa ich použitie aj tu?
- Aké užitočné stratégie ste sa do budúcnosti naučili?

2. Klad'te otázky tak, aby ste do rozmýšľania nad odpoveďou zapojili všetkých

Je veľmi dôležité, aby nad odpoveďami na položené otázky premýšľal každý. Tri spôsoby, pomocou ktorých to môžu učitelia dosiahnuť:

- *Používajte pravidlo „nehlásiť sa“.* Keď sa niekoľko žiakov prihlási, ostatní žiaci prestanú rozmýšľať, pretože vedú, že učiteľ sa ich už nič neopýta. Žiaci, ktorí sa hlásia, tiež prestanú rozmýšľať, pretože už majú pripravenú odpoveď. Pravidlo „nehlásiť sa“ povzbudzuje každého, aby neprestával premýšľať, pretože učiteľ môže vyvolať kohokoľvek.

- *Klad'te otázky, ktoré podporujú celú škálu odpovedí.* Namiesto pýtania sa na konkrétne správne odpovede, pýtajte sa na nápady a návrhy: „Ako by sme mohli začať?“, „Čo ste si všimli?“ Každý žiak bude potom schopný odpovedať.
- *Vyhýbajte sa „ping-pongu“ učiteľ – žiak – učiteľ – žiak.* Povzbudzujte žiakov, aby sa navzájom počúvali a reagovali na svoje odpovede. Snažte sa skôr o takýto model: učiteľ – žiak A – žiak B – žiak C – učiteľ.
- *Usporiadajte miestnosť tak, aby ste podporili žiakov v aktívnom prístupe k vyučovaniu.* Myslite na to, kde a ako žiaci sedia. Vidia a počujú sa žiaci navzájom, tak, aby mohli reagovať na odpovede ostatných žiakov? Ak je to možné, je lepšie usporiadať sedenie žiakov do tvaru písmena U.

3. Poskytnite žiakom čas na premýšľanie

Časový interval medzi momentom, keď učiteľ položí otázku, a momentom, keď žiak otázku zodpovie, prípadne položí doplňujúcu otázku, sa zvyčajne nazýva „doba čakania“. Pre mnohých učiteľov pojem doba čakania znamená menej ako jedna sekunda. Ak však učitelia predĺžia čas čakania na odpoveď na 3 až 5 sekúnd, žiaci:

- odpovedajú obsažnejšie a s väčším sebavedomím,
- vyslovia nečakané, ale vhodné odpovede,
- pokúsia sa o rozmanitejšie, alternatívne vysvetlenia,
- nadviažu na odpovede iných žiakov.

Predĺžiť dobu čakania na odpoveď je náročné, ticho v triede môže navodiť atmosféru neistoty. Preto je vhodné:

- *Hovoriť so žiakmi o „dobe čakania“.* Uistite sa, či žiaci vedia, že potrebujú čas na premyslenie predtým, než odpovedia.
- *Používať schému: „Premýšľaj – Diskutuj – Prezenuj“.* Položte otázku, dajte žiakom 10 sekúnd čas na premyslenie, a potom im dovoľte, aby sa 30 sekúnd rozprávali so svojim spolužiakom. Potom by už mal mať každý žiak pripravenú odpoveď, a žiaci by mali vedieť, že učiteľ môže vyvolať kohokoľvek.
- *Používať malé biele plastové tabuľky.* Požiadajte žiakov, aby strávili 30 sekúnd premýšľaním o riešení problému alebo úlohy a svoje myšlienky o riešení nech si zaznamenávajú na malé biele plastové tabuľky. Potom žiakov požiadajte, aby sa o svoje myšlienky o riešení problému alebo úlohy podelili so spolužiakmi.

4. Vyhnite sa posudzovaniu odpovedí žiakov

V materiáli, ktorý bol prispôbený pre potreby projektu PRIMAS prispôbený z: Swan, M - Pead, D (2008). *Professional development resources*. Bowland Maths Key Stage 3, Bowland Charitable Trust

(Zdroj: www.primas.ukf.sk/.../PD_4_Guide_Handouts_Kladenie_otazok_SK.doc) sa uvádza, že Rowe (1974) zistil, že ak učitelia komentármi posudzovali odpovede žiakov, a to dokonca aj pozitívnymi, ako napríklad „Výborne!“, malo to negatívny vplyv na ústny prejav žiakov, dokonca aj pri predĺženej dobe čakania.

Trvalejší záujem o riešenie úlohy bol najvyšší pri menšom počte slovných odmien. Keď učiteľ ohodnotil každú odpoveď žiakov vetami „Áno.“, „Dobre.“, „Takmer.“ ..., žiaci si to pravdepodobne vysvetlili takto: „Učiteľ povedal, že to bolo dobre. Ale to som ja nechcel povedať. Takže to, čo som chcel povedať ja, nemohlo byť správne. Tak nepoviem nič.“

Dávajte preto žiakom čo najčastejšie otvorené otázky, ku ktorým existuje väčšia škála odpovedí a ktoré im umožňujú voľne vyjadriť svoj názor, myšlienku, postoj. Žiakom poskytnite spätnú väzbu komentármi, ktoré neodradia, ba naopak, povzbudia ich ďalšie alternatívne myšlienky (napr. „Ďakujem ti za tvoju odpoveď, bola naozaj zaujímavá. Aké iné nápady máte?“).

5. Na odpovede žiakov nadväzujte spôsobmi, ktoré podporujú ich ďalšie úvahy

Nasledujúce prístupy podporujú kritické myslenie a dialógy:

<i>Požiadajte žiakov, aby svoje vysvetlenie zopakovali</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Môžete to zopakovať?
<i>Vyzývajte žiakov k spolupráci</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Môžete mi povedať viac o ...
<i>Vyžadujte od žiakov príčiny</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Viete mi vysvetliť, prečo to funguje?
<i>Žiadajte alternatívne odpovede</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Viete navrhnúť iný spôsob, ako sa to dá riešiť?
<i>Podporujte žiakov neverbálnym záujmom</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Prikyvujte, urobte rukou gesto, ktorým naznačíte, aby žiak pokračoval...
<i>Podporujte žiakov v rôznych úvahách</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Čo by sa stalo, keby ...?
<i>Snažte sa o podnetné reakcie</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Nieкто zo skupiny povedal ... mal pravdu?
<i>Dovoľte žiakom, aby si odpoveď nacvičili</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vyskúšajte si odpoveď najprv na svojom spolužiakovi.
<i>Podporujte žiakov, aby sa pýtali</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Chceli by ste sa Petra niečo k tomu spýtať?
<i>Žiadajte od žiakov, aby mysleli nahlas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Môžete to prejsť krok po kroku?

<i>Podporujte žiakov pri tvorbe prepojení</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Viete si spomenúť na niečo podobné, čo sme robili ...?
<i>Myslíte nahlas spolu so žiakmi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Poďme o tom popremýšľať spolu ...

Zdroj: www.primas.ukf.sk/.../PD_4_Guide_Handouts_Kladenie_otazok_SK.doc

Problematika kladenia otázok je veľmi dôležitá aj v predprimárnom vzdelávaní. Využívaním rôznych typov otázok v edukačných aktivitách môže učiteľ významným spôsobom stimulovať vývin poznávacích funkcií detí. Adekvátne volené otázky napomáhajú pochopenie, zapamätanie i reprodukciu textu, rozvíjanie slovnej zásoby, stimuláciu rečovej produkcie, spisovnú výslovnosť a zreteľnosť reči, gramatickú správnosť hovoreného prejavu a celkový rozvoj komunikatívnych schopností detí.

Ukážka využitia otázok – práca s textom

Úloha:

Žiaci (primárny stupeň vzdelávania) čítajú text a diskutujú o ňom v skupinách. Námety na otázky učiteľa, ktoré môže v spoločnej diskusii (prípadne v reflexii) so žiakmi využiť, nasledujú za príbehom. Aktivita je vhodná nielen na rozvíjanie čitateľských spôsobilostí, ale ja na implementáciu problematiky globálnych tém do edukačného procesu (vzdelávanie s globálnou dimenziou).

Príbeh o Anne

Anna býva v jednoizbovom byte. Žije sama. Má vyše sedemdesiat rokov, ale necíti sa vôbec stará. Jej domácnosť je vždy ako zo škatuľky, pravidelne si varí, občas upečie chutný koláč, s obľubou pestuje izbové kvety. Nesmierne sa teší na každú návštevu svojich detí a vnúčat. Je to radosť jej osamelého života. V malom byte je zrazu pritesno, všade je plno kriku a smiechu, no tiež neporiadok a kopa špinavých tanierov. Ale Annu to ani trochu netrápi. Je šťastná, že videla svojich blízkych a mohla sa s nimi do sýtosti porozprávať.

Ako však hovorí slovenské príslovie, že každý deň nebýva nedeľa, aj v živote pani Anny sú chvíle, kedy by najradšej zatvorila dvere svojho bytu a odišla niekde, kde je úplné ticho. Z vedľajšieho bytu sa totiž hlavne vo večerných hodinách ozýva burácanie hudby, búchanie a hlasná vrava. Dospievajúce deti susedov bývajú doma často samé, a tak spolu s kamarátmi obťažujú svojim správaním ostatných nájomníkov, medzi nimi aj Annu.

Niekoľkokrát sa už pokúšala osloviť ich rodičov, aby deťom dohovorili, no zatiaľ bez výsledku. A tak Anna znáša hluk a vyvádzenie tínedžerov, dokonca ich slovné útoky na jej osobu. Zatiaľ sa vlastnej rodine nezdôverila so svojim trápením, ale...

Námety na otázky do diskusie:

- Ktoré situácie v živote Anny považujete za mierové? Prečo?
- Ktoré situácie v živote Anny považujete za konfliktné? Prečo?
- Pomenujte všetky možné skupiny, ktoré sa zúčastňujú na konflikte v príbehu.
- Komu podľa vás najviac škodí konfliktná situácia z príbehu?
- Môže vzniknúť konflikt aj z mierovej situácie v tomto príbehu?
- Môže sa konfliktná situácia v príbehu zmeniť na mierovú?
- Ktorá skupina podľa vás môže prispieť k mierovému vyriešeniu konfliktu?
- Ktorý možný záver príbehu sa vám najviac páčil a ktorý sa vám nepáčil?
- Stretli ste sa aj vo vašom okolí, v rodine, v škole s konfliktnou situáciou? Ako a kto ju riešil?
- Stretli ste sa vo vašom okolí, v rodine, v škole s mierovou situáciou? Popíšte ju.
- Od koho a od čoho závisí mierové riešenie konfliktných situácií v našom živote?
- Prispievate aj vy k mierovému riešeniu konfliktov vo vašom okolí?
- Kedy sa vám podarilo vyriešiť nejaký konflikt s dobrým výsledkom?
- Kedy sa vám nepodarilo vyriešiť nejaký konflikt pokojne, s dobrým výsledkom?
- Prečo vzniká toľko konfliktov medzi ľuďmi, v rodinách, v školách, v obchodoch, v mestskej doprave ...?
- Prečo vznikajú vo svete konflikty, vojny medzi ľuďmi napríklad v jednej krajine, medzi národmi v rôznych krajinách?
- Čo môžu ľudia urobiť, ako sa majú k sebe správať, aby vojny nevznikli?
- Chcete k téme ešte niečo povedať, dodať?

(Suchožová, 2010)

Prínos: žiaci vymenúvajú fakty z príbehu, nachádzajú a vysvetľujú rôzne súvislosti, uvádzajú príklady mierových a konfliktných situácií, hodnotia rôzne situácie, navrhujú riešenia, diskutujú o riešeníach, konštruujú možný záver príbehu.

Alternatíva: žiaci sami tvoria otázky k textu v skupinách, vedú diskusiu.

Kľúčové kompetencie: sociálne komunikačné, osobnostné, riešenie problémov.

3 PRAKTICKÁ REALIZÁCIA METÓD AKTÍVNEHO UČENIA

Ako uvádza Gullach (2011) vo svojej publikácii *Zbierka metód, techník a aktivít na podporu aktívneho učenia sa*, aktívnym učením sa podporuje u detí/žiakov rozvoj sociálnych zručností, nezávislé myslenie, samostatné učenie sa a silný zmysel osobnej a kolektívnej zodpovednosti. Metódy, formy, techniky podporujúce procesy učenia sa rozvíjajú najmä myslenie (tvorivá analýza, dedukcia, logické myslenie), emocionálnu inteligenciu (zvládanie emócií, rozvíjanie pozitívnych vlastností, hodnôt), nezávislosť (podpora iniciatívy a schopnosti učiť sa bez učiteľa), vzájomnú závislosť (vzájomnosť je základným kameňom kooperácie), mnohozmyslové vnímanie (získavanie skúseností a informácií mnohými zmyslami), zábavu a radosť z práce (na podporu záujmu o učenie a sústredenia je potrebná rozmanitosť a kontrasty), artikuláciu obsahu učenia sa (časté písanie či verbálny spôsob vyjadrovania myšlienok).

Aktívne učenie je podľa Tomengovej, 2012 možné realizovať viacerými formami, a to individuálnymi aktivitami detí/žiakov, činnosťami v pároch, v neformálnych malých skupinách i kooperatívnymi projektovými prácami.

V podkapitole 2.3.6 je uvedený prehľad aktivizujúcich metód Podľa Sitnej (2009), ktoré sú vhodné najmä pre kooperatívnu prácu skupín a podporujú rozvíjanie kľúčových kompetencií. Aktivizujúce metódy odporúčame využívať a modifikovať v závislosti od konkrétnej cieľovej skupiny detí/žiakov. Ich podstata, ciele, postup, využitie v edukačnom procese i praktická realizácia je obsahom desiatich podkapitol tretej časti publikácie. V nasledujúcom popise aktivizujúcich metód v priamej edukácii používame v rámci pedagogickej lexiky výraz žiak. V jednoduchom prevedení a rozličných modifikáciách sú však prezentované metódy vhodné aj pre predprimárne vzdelávanie detí predškolského veku. Pri každej aktivizujúcej metóde uvádzame okrem možností využitia v edukačnom procese aj potenciál rozvíjania kľúčových kompetencií detí/žiakov.

3.1 BRAINSTORMING (búrka mozgov)

Brainstorming je jednoduchá skupinová metóda, nie príliš náročná na prípravu a organizáciu, spracovanie a využitie výsledkov skupinovej práce, použiteľná na všetkých stupňoch vzdelávania a typoch škôl, zameraná skôr na kvantitu ako kvalitu (Sitná, 2009).

Táto metóda sa zvyčajne používa pred čítaním textu ako prostriedok stimulujúci myslenie. Po prečítaní textu sa odporúča, aby žiaci doplnili zoznam slovných asociácií, prípadne vytvorenú pojmovú mapu.

Brainstorming je rýchly spôsob, ako aktivizovať predchádzajúce vedomosti žiakov. Zvyčajne trvá od 5 do 10 minút.

Po prvý raz sa metóda brainstormingu realizovala v USA v roku 1938. Do slovenčiny sa prekladá ako „búrka mozgov“. Tvorcom metódy je Alex F. Osborn (Petrasová, 2003, In Turek, 1997, 1999).

Cieľom brainstormingu je aktivizovať dôležité predchádzajúce vedomosti žiakov o téme, určiť rozsah týchto vedomostí a podporovať záujem o tému.

Možnosti využitia vo výučbe: na začiatku vyučovacej hodiny ako úvodnú motiváciu, i vo fáze evokácie, v priebehu hodiny na zisťovanie názorov a postojov na danú tému, na riešenie problémov, rozširovaní vedomostí, ale aj na konci vyučovacej hodiny ako metódu záverečného opakovania, napr. na tvorbu návrhov na využitie učiva v praktickom živote (Sitná, 2009).

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

- ✓ riešiť problémy (tvorenie asociácií, návrhy riešenia),
- ✓ sociálne komunikačné (presné a výstižné vyjadrovanie, kultivovaný prejav, aktívne počúvanie, rešpektovanie pravidiel komunikácie v skupine),
- ✓ sociálne a personálne (zvyšovanie sebavedomia, posilňovanie pocitu spolupatričnosti v skupine, podpora pozitívnej klímy v triede).

Pravidlá brainstormingu

Pravidlo zákazu kritiky: počas celého priebehu realizácie brainstormingu vylúčiť akúkoľvek kritiku a komentáre.

Pravidlo – kvantita vyvoláva kvalitu: každý žiak, a v neskoršej fáze všetci žiaci, sa spoločne usilujú vyprodukovať čo najviac asociácií. V prípade, že „nápady stagnujú“, učiteľ zaradí prestávku (cieľom je oslobodiť sa od úlohy). Platí zásada, že najlepšie asociácie sa objavujú spravidla až ku koncu.

Pravidlo vzájomnej inšpirácie: vychádza zo synergického efektu, to znamená, že ak ľudia pracujú spoločne, navzájom sa inšpirujú, podporujú, rozvíjajú svoje myšlienky i nápady ostatných, vyprodukujú viac, ako keby pracovali individuálne.

Pravidlo úplnej rovnosti účastníkov: počas realizácie brainstormingu neplatia vzťahy nadradenosti a podriadenosti. Všetci účastníci sú si rovní a navzájom sa rešpektujú.

Postup

1. Oboznámiť žiakov s názvom témy.
2. Požiadat' ich, aby v priebehu niekoľkých minút napísali všetko, čo vedia, alebo si myslia, že vedia o danej téme.
3. Zaznamenať slovné asociácie na tabuľu alebo na veľký hárok papiera.
4. Doplniť zoznam o ďalšie asociácie.
5. Urobiť krátku prestávku.

6. Spoločne vytvoriť prehľad kategórií, prípadne ich usporiadať do pojmovej mapy. (Petrasová, 2003).

Hodnotenie: väčšinou ho prevádza učiteľ, resp. dopredu určený žiak na konci brainstormingu. Hodnotí sa aktivita celej skupiny, počet a výstižnosť príspevkov, význam pre ďalšiu výučbu. V záujme udržania pozitívnej, aktivizujúcej triednej klímy a ďalšej motivácie všetkých žiakov sa odporúča pri hodnotení postupovať veľmi citlivo (Sitná, 2009).

3.2 SNOWBALLING (snehová guľa)

Je to jednoduchá metóda stredne náročná na prípravu a organizáciu, nenáročná na jej realizáciu. Začína sa od jednotlivca, neskôr už formou skupinovej práce, počas ktorej sa pracovné tímy nabaľujú ako snehová guľa (tým sa nabaľujú aj informácie). Skupiny by optimálne mali mať 8 členov, no môžu byť aj menšie či väčšie (aj celá trieda). Metóda je využiteľná na väčšine vyučovacích predmetoch, nezávisle od stupňa či typu vzdelávania. Dĺžka jej trvania závisí od náročnosti témy, cieľa výučby, miery pripravenosti žiakov, veľkosti pracovných skupín (20 – 30 minút).

Možnosti využitia vo výučbe: vhodná na využitie v úvode alebo v priebehu vyučovacej hodiny aké jeden zo spôsobov opakovania učiva, rozvoja vedomostí, zručností, postojov a názorov, prípadne môže tvoriť aj hlavný spôsob výučby.

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

- ✓ riešiť problémy (porozumenie problému, uplatňovanie logického myslenia, vyšších myšlienkových operácií, využívanie už osvojených vedomostí)
- ✓ učiť sa učiť, k celoživotnému učeniu (intenzívny záujem o vedomosti, triedenie informácií, uvažovanie o vzájomných súvislostiach, zaznamenávanie informácií, logické závery, samostatná práca s učebnými zdrojmi,
- ✓ sociálne komunikačné (schopnosť aktívne počúvať, verbálne dopĺňať informácie, peer učenie, diskutovať o faktoch, prezentovať návrhy, argumentovať, vyjadriť závery, schopnosť robiť kompromis, zručnosti neverbálnej komunikácie),
- ✓ sociálne a personálne (samostatná individuálna práca v školskom prostredí, intenzívna individuálna činnosť, rozvoj tímovej spolupráce, záujem o prospech celej pracovnej skupiny).

Postup

1. Oboznámiť žiakov s názvom témy, cieľom a spôsobom práce, tému napísať na tabuľu kvôli priebežnej kontrole žiakov, či od danej témy neodbočili.
2. Rozdať jednotlivým žiakov pracovný materiál (napr. otázky, pracovné texty), úlohu prvej fázy vysvetliť, stanoviť potrebný čas na každú fázu (3-5 minút)

3. V prvej fáze pracuje každý žiak sám, nevyrušuje ostatných.
4. V druhej fáze pracujú na tej istej téme dvojice, ktoré zostaví učiteľ. Vzájomne sa obohacujú o informácie, výsledky získané samostatnou prácou, komunikujú verbálne i neverbálne (3-5 minút).
5. Pokračovať vytvorením štvorčlenných skupín (spojiť už existujúce dvojice), vysvetliť ďalší postup ich spoločnej práce, určiť roly v skupine (5-7 minút).
6. Vytvoriť 8 – členné skupiny, postup a cieľ práce znova vysvetliť (5-7 minút).
7. Hovorca skupiny prezentuje výsledky skupiny (zápis, kresba, bodová postupnosť, tabuľka a pod.).
8. Zhrnúť výsledky práce skupín, doplniť ďalšie informácie a odporučiť študijné materiály k téme.

Hodnotenie: môže hodnotiť učiteľ napr. porovnávaním výsledkov skupín, prínosom jednotlivcov (citlivo), významom pre ďalšiu výučbu, alebo to môžu byť žiaci – pozorovatelia, ktorí hodnotia vlastnú i ostatné skupiny (Sitná, 2009).

3.3 BUZZ GROUPS (bzučiace skupiny)

Metóda nenáročná na prípravu a organizáciu, stredne náročná na vedenie a interpretáciu výsledkov skupiny. Prácu vždy začína viac žiakov – minimálne dvaja až štyria (tým sa líši od snehovej gule). Môžeme ju využiť v ktorejkoľvek fáze vyučovacej hodiny vo väčšine predmetov na všetkých stupňoch školského vzdelávania. Touto metódou môže pracovať aj celá trieda. Dĺžka jej trvania závisí od náročnosti témy, cieľa výučby, miery pripravenosti žiakov, veľkosti pracovných skupín (20 – 30 minút).

Možnosti využitia vo výučbe: vhodná v celom priebehu výučby – ako úvodná motivácia, technika nadviazania nového učiva na predchádzajúce vedomosti, pri vyhľadávaní informácií z internetu, opakovanie učiva.

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

- ✓ učiť sa učiť, k celoživotnému učeniu (vytvoriť si primeraný režim učenia a jeho podmienok, orientovať sa v rôznych spôsoboch učenia, vyhľadávať a triediť informácie),
- ✓ riešiť problémy (identifikovať problémovú situáciu, porovnávať dostupné údaje v rôznej veľkej skupine, klásť otázky, zvažovať rôzne postupy riešenia),
- ✓ sociálne komunikačné (schopnosť formulovať a vyjadrovať myšlienky a názory v ústnej i písomnej podobe, hodnotiť a formulovať závery, aktívne počúvať, diskutovať, obhájiť názor),

- ✓ sociálne a personálne (schopnosť pracovať v rôzne veľkých skupinách, rešpektovať pravidlá skupiny, prispievať k formovaniu pozitívnej atmosféry, rozvíjať sebadôveru a dôverovať skupine).

Postup

1. Zadať úlohu najmenej skupine (napr. prečítať text, interpretovať ho, napísať poznámky, pripraviť niekoľko otázok k textu, vytvoriť myšlienkovú mapu ...) Žiaci pracujú podľa náročnosti učiva asi 5-7 minút a urobia zápis postupu.
2. Spojiť dvojice do štvoriec, žiaci riešia rovnakú úlohu, porovnávajú si výsledky z predchádzajúcich dvojíc, odstraňujú nepresnosti, formulácie vylepšujú a pridávajú ďalšie (asi 5 minút).
3. Spojiť štvorice do osemčlenných skupín, určiť skupinové roly. Práca prebieha rovnakým spôsobom, žiaci si pripravujú interpretáciu výsledkov (asi 5 minút).
4. Prezentácia výsledkov, pozorovatelia zhodnotia prácu jednotlivých skupín.
5. Zhrnúť výsledky práce skupín, doplniť ďalšie informácie a odporučiť študijné materiály k téme. Túto metódu môže učiteľ akokoľvek modifikovať, nemusí vytvárať skupiny až do počtu 8 žiakov – záleží na téme a jej náročnosti.

Hodnotenie: podobne, ako pri predchádzajúcej metóde, môže hodnotiť učiteľ napr. porovnaním výsledkov skupín, prínosom jednotlivcov (citlivo), významom pre ďalšiu výučbu, alebo to môžu byť žiaci – pozorovatelia, ktorí hodnotia vlastnú i ostatné skupiny (Sitná, 2009).

3.4 ROLE PLAY (hranie rolí)

Známa vyučovacia metóda, jednoduchá na prípravu, organizáciu a vedenie pre učiteľa, no pomerne náročná pre žiakov, najmä nižších vekových kategórií. Dôraz sa kladie na empatické schopnosti, teda vcítenie sa do určených rolí a ich čo najpresvedčivejšie stvárnenie (s využitím už osvojených vedomostí a skúseností).

Podľa Pettyho (2008) poskytuje táto metóda príležitosť vyskúšať si svoje schopnosti v prostredí, v ktorom nič neriskujú. Je využiteľná na všetkých úrovniach vzdelávania, takto môže pracovať aj celá trieda. Pre efektívne osvojenie si učiva je odporúčaná dĺžka trvania 45 minút, no záleží na jeho rozsahu, schopnostiach a skúsenostiach žiakov i vekovej skupine.

Pravidlo: čím vyššia a odbornejšia je úroveň vzdelávania, tým intenzívnejšia musí byť príprava žiakov na využitie tejto metódy (žiaci musia vedieť analyzovať vstupné fakty, aplikovať teoretické poznatky, ovládať odborné postupy, pracovné zásady a pod.).

Možnosti využitia vo výučbe: vhodná v celom priebehu teoretického i praktického vyučovania (väčšinou tvorí jadro vyučovacej hodiny). Mimoriadne efektívna je pri rozvoji kľúčových

kompetencií, formovaní postojov a názorov, výučbe praktických profesijných zručností (pracovné vyučovanie, odborná prax). Pozorovatelia môžu byť poverení špeciálnou úlohou, napr. sledovať konkrétnu postavu alebo sa zamerať na určitý aspekt scenára. Ich pozorovanie sa stáva významným pre skupinovú diskusiu.

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

- ✓ k pracovnému uplatneniu (prakticky aplikovať teoretické vedomosti v praxi, posúdiť vlastné praktické zručnosti a prepojiť ich so skúsenosťami z príbuzných vzdelávacích oblastí),
- ✓ komunikačné (precvičiť a využiť zručnosti verbálnej a neverbálnej komunikácie),
- ✓ sociálne a personálne (účinne spolupracovať v skupine, prijať a stotožniť sa s rolou, vcítiť sa do situácie v danej role, chápať súvislosti),
- ✓ riešiť problémy (v prípade, ak žiaci pripravujú scenár sami) – rozpoznať problémovú situáciu, zvažovať príčiny a dôsledky, plánovať riešenia, obhajovať svoje rozhodnutia),
- ✓ občianske (rešpektovať názory a cítiť si vnútorné hodnoty iných).

Postup

1. Žiakov rozdeliť do skupín. Ak je potrebné pripraviť pracovný scenár, podieľajú sa na ňom všetci členovia skupiny. Dôkladné informácie o kontexte scenára majú pre schopnosť vcítenia veľký význam.
2. Rozdeliť roly (žiaci si ich môžu vybrať sami). Vysvetliť priebeh a stanoviť čas na zahratie určitej situácie (ak je to potrebné).
3. Oboznámiť sa so svojou rolou, v skupine vymyslieť spôsob prevedenia scény, prediskutovať postup.
4. Podľa pokynov učiteľa skupiny zahrať svoje „scenáre“. Následne vysvetliť a zdôvodniť svoj postup (prípadne teoretické východiská, vyjadriť svoje pocity, zhodnotiť náročnosť jednotlivých rolí).
5. Na záver zhodnotiť „správnosť“ predvedenia rolí, zopakovať teoretické poznatky, zhodnotiť výsledky skupín, doplniť ďalšie informácie, využitie.

Hodnotenie: je pomerne obtiažné, pretože efekt výučby spočíva väčšinou v subjektívnom zážitku žiaka. Hodnotiť môžu napr. pozorovatelia – stvárnenie postavy, určitej situácie, spoluprácu skupiny, prezentovanie skupiny ako celku a pod.

Poznámky: k efektívnej realizácii metódy hrania rolí je potrebné vytvoriť v triede priestor vhodný na prípravu skupín pri oboznamovaní sa so scenárom a skúšaní rôznych situácií. Pracovný materiál (scenár, popis), úlohy a roly musia byť veku, poznatkom a schopnostiam žiakov adekvátne, zrozumiteľné a jasne popísané.

3.5 ROUNDS (kolieska, kruhy, obdoba okrúhleho stola)

Jedna z najjednoduchších skupinových vyučovacích metód, nenáročná na prípravu, realizáciu, hodnotenie. Zameriava sa väčšinou na zopakovanie, rekapituláciu údajov, faktov, názorov k téme. Touto metódou môže pracovať aj celá trieda. Aj keď jej trvanie závisí od rozsahu učiva, býva zvyčajne krátka (5-7 minút). Organizačná príprava je minimálna – žiaci môžu sedieť na svojich miestach. Vhodnejšie je však kruhové usporiadanie pracovného priestoru.

Možnosti využitia vo výučbe: využitelná metóda kedykoľvek v priebehu vyučovania. Je to aktivizujúci spôsob overenia vedomostí žiakov a stupňa ich porozumenia, vhodný aj k vyjadreniu názorov, postojov či príkladov riešenia.

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

- ✓ učiť sa učiť (k celoživotnému učeniu) – vybaviť si v pamäti vedomosti, sebapoznávanie, sebareflexia, rozvoj medzipredmetových vzťahov,
- ✓ komunikačné (presne vyjadriť poznatok, správne formulovať a interpretovať informáciu, názor, postoj),
- ✓ sociálne a personálne (vzájomná podpora a inšpirácia v skupine).

Postup

1. Zadať, napísať tému na tabuľu.
2. Usporiadať žiakov do skupín (kruhov), je možné ich nechať sedieť v laviciach. Vybrať zapisovateľa (ak je to potrebné).
3. Žiaci postupne v kruhu, rade odpovedajú (môžu si pri tom podávať nejaký predmet) alebo ak je viac skupín, pracujú súčasne. Keď niekto odpovedať nechce alebo nevie, nenútime ho (na záver sa k nemu učiteľ vráti a vyzve ho odpovedať, no znova dobrovoľne). Odpovede sa v priebehu „kolieska“ zaznamenávajú (zapisovateľ).
4. Po uzavretí kola učiteľ odpovede zhodnotí, zhrnie, roztriedi, prípadne doplní či využije pre ďalšiu výučbu.

Hodnotenie: keďže je táto metóda vhodná na zopakovanie, rekapituláciu údajov, faktov a názorov k téme, prínos jednotlivých žiakov (skupín) je možné aj pomerne ľahko vyhodnotiť (Sitná, 2009).

3.6 CAROUSEL (kolotoč)

Vynikajúca skupinová metóda vhodná pre žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania a žiakov stredných škôl. Je náročná na precíznu a dôkladne premyslenú prípravu učiteľa, presné dodržiavanie pravidiel a organizačných pokynov žiakmi, u ktorých sa zároveň predpokladá dostatočná miera vedomostí a určitej osobnej vyspelosti. Vyžaduje priestor vhodný pre skupinovú prácu (kruh,

stanovištia). Najčastejšie sa realizuje v dvoch variantoch, a to ako **Metóda dvojitého kolotoča** (žiaci sedia v kruhovom usporiadaní v pároch tvárou k sebe) a metóda **Návštevníci** (žiaci tvoria skupiny, ktoré sa točia okolo všetkých stanovišť). Odporúčaný počet žiakov je 20-24, odporúčané trvanie je jedna vyučovacia hodina (ideálne je spojiť dve hodiny).

Možnosti využitia vo výučbe: uplatnenie je vhodné vo výučbe starších žiakov, ktorí už disponujú množstvom informácií o téme i základnými komunikačnými zručnosťami, a najmä tam, kde sa vyžaduje intenzívna práca pri osvojovaní si témy v celej jej šírke, súvislostiach (napr. prierezové témy, medzipredmetové vzťahy).

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

- ✓ učiť sa učiť (k celoživotnému učeniu) – intenzívne, detailné zameranie na tému, rozanalýzovanie problému do podrobností, posudzovanie z rôznych hľadísk, maximálne sústredenie a prepájanie informácií,
- ✓ komunikačné (rozvíjanie zručností verbálnej komunikácie, presná interpretácia faktov, argumentácia, aktívne počúvanie a následné protiargumenty, komunikovať „pod tlakom“ /času i názorov/, komunikovať asertívne),
- ✓ sociálne a personálne (rozvíjať schopnosť komunikovať v stále meniacich sa skupinách, sociálne učenie, práca v rôznych tímoch, vhodný spôsob sebakpresadzovania v skupinách, posilňovanie pozitívnej triednej klímy).

Postup

1. Rozdelíme žiakov do dvoch skupín. Prvá si sadne na stoličky do vnútorného kruhu tvárou otočenou smerom von z kruhu, druhá skupina do vonkajšieho kruhu tvárou oproti spolužiakom – dovnútra kruhu. Takto vytvoríme páry, ktoré budú spolu komunikovať (ich počet musí byť párny).
2. Učiteľ rozdá žiakom pripravené kartičky s odborným textom – každá dvojica má len jednu kartičku (v prvej dvojici dostane kartičku žiak vo vnútornom kruhu, v druhej dvojici žiak vo vonkajšom kruhu atď). Žiaci text ešte nečítajú, vyčkajú na pokyn.
3. Žiaci s kartičkou majú pol minúty na to, aby si text preštudovali a pripravili sa na komunikáciu s partnerom. Ďalšiu 1,5 minúty hovoria v prospech tvrdenia na svojej kartičke – čiže snažia sa nájsť argumenty na jeho podporu, nájsť dôvody, prečo by mal byť tento názor pravdivý, povedať príklady jeho významu, a to aj vtedy, ak napr. s týmto tvrdením nesúhlasia. Druhý z páru zatiaľ len pozorne počúva, nesmie slovný prejav prerušovať, pripravuje si protiargumenty.
4. Slovo má druhý z dvojice. Aj on má 1,5 minúty na to, aby s tvrdením nesúhlasil. Hľadá slabé miesta, dôvody, príklady, ako dokázať spolužiakovi, že nemá pravdu.

5. Po uplynutí daného času všetci účastníci vstanú zo stoličiek, na ktoré položia svoju kartičku a posunú sa o jedno miesto doprava. Takto vzniknú nové dvojice. Celý postup sa opakuje, pokiaľ sa všetci nevystriedajú v role argumentujúceho i protiargumentujúceho.
6. Na záver žiaci zhodnotia svoje pocity z priebehu (ako sa im pracovalo v malých skupinách, aké mali problémy v komunikácii, ako sa cítili, keď obhajovali niečo, s čím nesúhlasili, uvádzajú príklady, kedy si uvedomili, že ich názor nemusí byť správny a pod.) – argumenty sa môžu zaznamenávať.

Hodnotenie: učiteľ vhodnou formou zhodnotí celý priebeh, prácu skupiny, zhrnie základné fakty doplnené názormi žiakov.

NÁVŠTEVNÍCI

Variant metódy Kolotoč. Učiteľ pripraví podľa charakteru výučby a počtu žiakov pracovné stanovišťa – návštevne miesta (zväčša 4-6 miest, 4-6 členné skupiny). Na každom stanovišti je pripravený papier väčšieho rozmeru s určenou oblasťou a vymedzeným problémom. Dané oblasti spolu súvisia, ideálne je, ak spoločne vystihujú riešenú tému výučby. Každá skupina pracuje na svojom stanovišti (tvoria súbor informácií, snažia sa nájsť správne odpovede, argumentujú, počúvajú, hľadajú riešenia a pod.). Po uplynutí daného času sa skupina presúva v smere hodinových ručičiek k vedľajšiemu stanovištiu. Jeden z pracovného tímu však na pôvodnom stanovišti ostáva v roli **hostiteľa**, aby poskytol návštevníkom informácie o oblasti, probléme, na ktorom predchádzajúca skupina pracovala. Takto sa skupiny vystriedajú (v návštevnickej skupine ostáva vždy jeden člen predchádzajúcej skupiny, predošlý hostiteľ pracuje s novou skupinou) na všetkých stanovištiach a pracujú vlastne na všetkých témach.

3.7 DISKUSIA

Metóda jednoduchá na prípravu, no náročná na stanovenie rozsahu a zamerania témy, vedenie žiakov, dodržiavanie zásad optimálnej a efektívnej verbálnej i neverbálnej komunikácie, rešpektovanie pravidiel diskusie. Je vhodná najmä vtedy, ak chce učiteľ zistiť názory žiakov na určitý jav, problém. Odporúčané trvanie je 20-30 minút. Je využiteľná na všetkých typoch a stupňoch škôl v rôzne veľkých skupinách (ideálny počet je 14-16 žiakov).

Možnosti využitia vo výučbe: na začiatku vyučovacej hodiny v rámci motivácie, v jej priebehu ako kľúčová edukačná metóda.

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

- ✓ učiť sa učiť (k celoživotnému učeniu) – uvažovanie o téme, hodnotenie názorov, postojov, individuálnych prístupov, využívanie skúseností, sebareflexia,

- ✓ komunikačné (maximálne sústredenie na dodržiavanie zásad komunikácie, rozvíjanie kultivovaného prejavu, primeranosti dĺžky i obsahu diskusného príspevku, schopnosti neodbočovať od témy)
- ✓ sociálne a personálne (vzájomná podpora v skupine, snaha pochopiť diskutujúcich, zlepšovanie skupinovej atmosféry).

Postup

1. Učiteľ zaradenie diskusie do výučby vopred žiakom oznámi (kvôli príprave na diskusiu v škole alebo doma). Diskusiu možno zaradiť aj bez prípravy, no téma musí byť jednoduchá (žiaci majú dostatok informácií o téme).
2. Tému zrozumiteľne žiakom vysvetliť a napísať na tabuľu (kontrola neodbočenia od témy). Pripomenúť zásady komunikácie a vedenia diskusie.
3. Vhodný začiatok diskusie je napr. kontroverzný výrok, zhrnutie faktov, úryvok z literatúry, časopisu a pod. Odporúča sa podporiť žiakov vlastným príkladom (učiteľ sám uvedie nejaký fakt, názor, položí otázku, diskutujúcich vhodne usmerňuje, koriguje, udržiava rovnakú tému, sleduje čas ...). Diskusiu môže viesť aj určený moderátor (staršie vekové skupiny). Jeho rola je veľmi náročná a v zmysle úspešného priebehu a vyhodnotenia diskusie zásadná.
4. Zhrnutie výsledkov, záverov vhodnou interpretáciou.

Hodnotenie: je veľmi zložitú. Z tohto dôvodu si môže učiteľ podľa vlastného uváženia pripraviť pozorovací záznam zameraný na oblasť, ktorú plánuje pri diskusii zvlášť sledovať (napr. úroveň verbálnej komunikácie, sebaovládanie, dodržiavanie pravidiel, schopnosť aktívneho počúvania, zapojenie účastníkov a pod.).

DEBATA

Skupinová metóda nenáročná na prípravu, no náročná na organizáciu, vedenie a schopnosti účastníkov. Zvláštnosťou tejto metódy je, že jej realizácia predstavuje skutočné improvizované didaktické predstavenie, hru so slovíčkami a argumentmi, hru s divákmi, účelovú manipuláciu s faktami, využívanie nepozornosti či slabých miest protistrany, nedostatok pohotovosti alebo aktuálnu nepripravenosť. Využívame ju najmä vo výučbe starších vekových kategórií žiakov (stredná škola).

3.8 CASE STUDY (prípadová štúdia)

Účinná skupinová metóda využívajúca reálne životné situácie či problémy. Jej princíp spočíva v skupinovom riešení „prípady“ (skutočný alebo simulovaný). Je vhodná aj vo výučbe žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania (aj celá trieda).

Dĺžka trvania závisí od náročnosti témy a pripravenosti žiakov (optimálna je jedna vyučovacia hodina, pri komplexnejších témach sa odporúča spojiť dve hodiny).

Možnosti využitia vo výučbe: vhodná ako technika intenzívnej, komplexnej výučby s výraznými medzipredmetovými súvislosťami.

Možno ju využiť ako spôsob overenia pochopenia učiva, napr. na záver tematického celku, ako príklad praktickej aplikácie teoretických vedomostí vo väčšine vyučovacích predmetov, a to obvykle v priebehu hlavnej časti vyučovacej hodiny.

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

- ✓ učiť sa učiť (k celoživotnému učeniu) – analyticko-syntetická práca celého tímu pri riešení prípadovej štúdie, vyhodnocovanie výsledkov, využívanie informácií z rôznych vyučovacích predmetov,
- ✓ komunikačné (schopnosť pracovať a komunikovať vzhľadom k určenej role, napr. zapisovateľ, hovorca ...),
- ✓ sociálne a personálne (delegovanie úloh, stmelovanie skupiny),
- ✓ pracovné, k pracovnému uplatneniu (schopnosť spracovávať, hodnotiť a riešiť bežné situácie, posilňovať reálnu predstavu o praktickom živote).

Postup

1. Učiteľ pripraví vypracované prípadové štúdie alebo podkladový materiál pre jeho spracovanie na hodine. Rozdelí žiakov do 4-6 členných skupín, vysvetlí postup práce, overí si porozumenie.
2. Skupiny pracujú samostatne, vyhotovia písomný alebo praktický výstup, odpovedajú na položené, resp. tvoria svoje otázky.
3. Po uplynutí stanoveného času hovorcovia prezentujú výsledky skupiny, nasleduje diskusia.

Hodnotenie: hodnotí sa tímová práca, pochopenie informácií témy, vypracovanie záverečnej správy. Hodnotiť môže aj člen skupiny v roli hodnotiteľa.

3.9 GOLDFISH BOWL (akvárium)

Pomerne zložitá vyučovacia metóda, stredne náročná na pracovný priestor a organizáciu práce žiakov, vysoko náročná na vedenie. Podľa Sitnej (2009) táto metóda predpokladá schopnosť pracovať formou diskusie a schopnosť aktívneho pozorovania a jeho záznamu vo vzájomnej súčinnosti. Základom metódy je diskusia, väčšinou riadená učiteľom. Diskutuje asi polovica žiakov vo vnútornom (diskusnom) kruhu, druhá časť vytvorí skupinu pozorovateľov-hodnotiteľov okolo prvej skupiny vo vonkajšom kruhu (pozorovateľskom). Usporiadanie stoličiek musí byť kruhové, symetrické, aby sa žiaci dobre videli (nie elipsa, nie obdĺžnik). Metódu možno využiť aj vo výučbe žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Ideálny počet žiakov je okolo 26. Akvárium je náročné aj na čas. Odporúča sa minimálne jedna vyučovacia hodina, prípadne spojiť dve hodiny.

Možnosti využitia vo výučbe: účelná pri využívaní predošlých vedomostí a ich spájaní s novými, ak chceme viesť žiakov k pochopeniu učiva v súvislostiach s ďalšími faktami, vytvoriť priestor k vzájomnému ovplyvňovaniu žiakov, rozvíjať verbálnu a neverbálnu komunikáciu, aktívne počúvanie, vyhodnocovať pozorovanie a vyvádzať závery – prostredníctvom tejto metódy sa dá učivo dôkladne osvojiť a pochopiť.

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

- ✓ učiť sa učiť (k celoživotnému učeniu) – skupinová práca s informáciami formou diskusie, formovanie názorov „v behu“, posilňovanie kritického myslenia a logického úsudku, využívanie medzipredmetových vzťahov,
- ✓ komunikačné (využívanie komunikačných zručností, jasné, stručné a presné vyjadrovanie, argumentácia, vyjadrovanie podstatných myšlienok, dodržiavanie osobného priestoru v neverbálnej komunikácii, vhodná gestikulácia a mimika pri prezentácii záverov),
- ✓ sociálne a personálne (schopnosť pracovať v skupine pod priamou kontrolou ostatných účastníkov, sebaovládanie, sebaapresadzovanie),
- ✓ riešiť problémy (porozumenie problému, navrhovanie riešení, spolupráca s ostatnými diskutérmi).

Postup

1. Tému napísať na tabuľu kvôli kontrole jej dodržiavania. Učiteľ vysvetlí postup, vymedzí potrebný čas, rozdelí žiakov na dve polovice, prípadne určí doplňujúcu prácu pre tých, ktorí sa práce nezúčastňujú (veľký počet žiakov).
2. Prvá časť žiakov sa posadí na stoličky do vnútorného kruhu, druhá časť si sadne po obvode vonkajšieho kruhu a dostane záznamové pozorovacie háčky.
3. Diskusia prebieha podľa pravidiel a uvedeného postupu (pozri 3.7). Vonkajší kruh aktívne pozoruje diskusiu, zaznamenáva svoje zistenia.
4. Zhrnutie výsledkov učiteľom, formulácia záveru, ktorý je možno zapísať.
5. Pozorovatelia zverejnia svoje zistenia, hodnotia diskutujúcich.
6. Učiteľ zhrnie prácu oboch skupín, rozhodne o využití výsledkov vo výučbe.

Hodnotenie: citlivo je možné hodnotiť aj jednotlivcov, no prioritné je zhodnotenie práce celej skupiny a vzájomnej interakcie jej členov.

3.10 POJMOVÉ MAPOVANIE (myšlienkové mapy)

Pojmová mapa je jedným zo spôsobov, ako vizuálne znázorniť a vyjadriť svoje chápanie a vzájomné vzťahy pojmov a myšlienok (Fisher, 1995, In Petrasová, 2003).

Ako uvádza Sitná (2009), tvorba myšlienkových máp sa výborne hodí pre skupinovú kooperáciu (aj keď metóda je vhodná tiež pri individuálnej práci). Pojmová mapa je grafická podoba vedomostnej štruktúry žiaka z príslušného učiva, kde uzly (body) reprezentujú pojmy a spojnice (oblúky alebo čiary) predstavujú vzťahy medzi nimi. Je to metóda učenia a overovania vedomostí – jej podstata spočíva v osvojovaní vzájomných vzťahov medzi pojmi. Pri zostavovaní pojmovej mapy vzniká určitá schéma, diagram. Jednotlivé pojmy sú usporiadané tak, aby vzťahy medzi nimi mali pre žiaka zmysel. Dôležité je aj správne hierarchické usporiadanie pojmov, v ktorom sú špecifické pojmy umiestnené pod všeobecnejšími (Urbanová, Prokša, 2001, In Petrasová, 2003). Odporúčané časové trvanie – 30 minút.

Možnosti využitia vo výučbe: využiteľná vo väčšine vyučovacích predmetov, napr. ako úvodná motivácia, pri hodnotení vedomostí, ako spôsob zhmutia informácií o téme a tiež pri samostatnom štúdiu témy. Umožňuje pretransformovať pojmy do zrakovej podoby (nákres, graf) - usporiadať, triediť, hierarchizovať, sumarizovať ich.

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

- ✓ učiť sa učiť (k celoživotnému učeniu) – schopnosť definovať podstatnú myšlienku, vyjadriť základné súvislosti a vzťahy medzi pojmi, hierarchicky ich usporiadať, začleniť informácie do už existujúceho systému vedomostí,
- ✓ komunikačné (logicky a prehľadne vyjadriť grafickú podobu vzťahov, jasne interpretovať myšlienkové pochody),
- ✓ sociálne a personálne (intenzívna spolupráca v tíme, rozdelenie úloh, prijať návrh jednotlivca v prospech skupiny a kvality výsledku),
- ✓ riešiť problémy (vyhľadávanie zhodných a odlišných znakov, nachádzanie rôznych variantov a spôsobov riešenia).

Postup

1. Určiť účel využitia metódy (napr. opakovanie, nové učivo, riešenie problému), vytvoriť 4-6 členné skupiny, vysvetliť spôsob tvorby mapy, zadať kľúčový pojem, problém, vymedziť čas na samostatnú prácu.
2. Žiaci navrhujú a znázorňujú svoje myšlienky, pojmy v súvislostiach, vo väzbách, v hierarchických vzťahoch.
3. Prezentovanie myšlienkových máp – vysvetľovanie spôsobu usporiadania, porovnávanie, využitie.

Hodnotenie: podobne, ako pri ostatných metódach skupinovej práce.

Metodické poznámky k realizácii

Podľa Petrasovej, 2003 existuje niekoľko pravidiel, ktoré je potrebné pri tvorbe pojmovej mapy rešpektovať:

- Napíšte všetko, čo vám napadne. Myšlienky nekomentujte, neposudzujte ich, len ich zapíšte.
- Pri písaní sa nezaťažujte pravopisom ani inými obmedzeniami.
- Neprestávajte písať, pokiaľ neuplynie určený čas. Ak sa vám myšlienky na chvíľu prestanú vynárať, čmárajte chvíľu po papieri, až kým sa neobjavia ďalšie nápady.
- Vytvorte toľko spojení, koľko je len možné. Neobmedzujte množstvo myšlienok alebo ich plynutie a spojenia.
- Keď predstavujete pojmové mapovanie v skupine po prvýkrát, vyberte takú tému, ku ktorej sa môže vyjadriť celá skupina.

Keď sa pojmové mapovanie vyskúša v skupine, môžeme pristúpiť k individuálnemu pojmovému mapovaniu. Je to dôležitý krok, pretože práve tu môžu účastníci vidieť silu a hodnotu tohto procesu. Dôležitá je tu téma. Mala by byť pre účastníkov známa, aby mali dostatok informácií na bohaté pojmové mapovanie.

Či už sa pojmové mapovanie uskutoční ako skupinová alebo individuálna aktivita, je dôležité pamätať na tri pravidlá:

1. počas vyhradenej doby neprestaňte písať,
2. nekomentujte myšlienky,
3. nezaťažujte sa gramatikou.

Ako upozorňujú Steele, Meredith, Temple, 1999, In Petrasová, 2003, individuálne pojmové mapovanie je vhodnou zmenou voči skupinovému brainstormingu. Je rýchle a umožňuje všetkým žiakom aktívne sa zapojiť do činnosti.

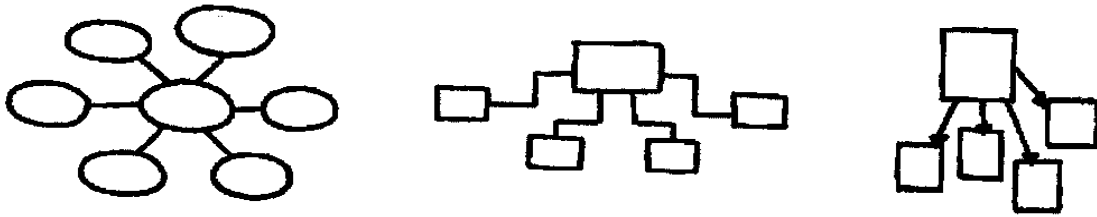
Formy pojmových máp

J. M. Leys (www.conceptmap) In Petrasová, 2003 uvádza 4 hlavné a 3 špeciálne formy pojmových máp. Rozdiely medzi jednotlivými kategóriami sú vo vizuálnom prezentovaní informácií.

A) Hlavné formy

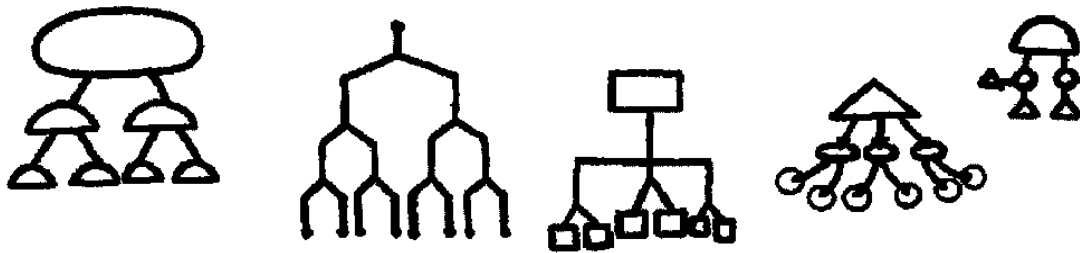
1. Pojmová mapa – Pavúk

Téma je vyznačená v centre pojmovej mapy. Informácie súvisiace s hlavnou témou sa nachádzajú okolo centra.



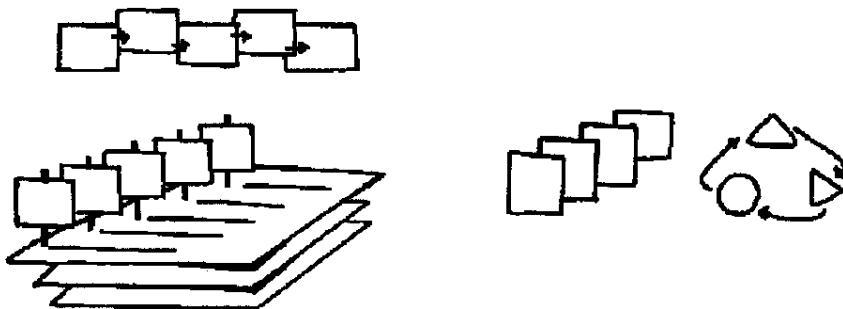
2. Pojmová mapa – *hierarchická*

Informácie sú predkladané v zostupnom poradí podľa dôležitosti. Najdôležitejšia informácia sa nachádza na vrchole. Vetvenie pojmovej mapy určuje nadradenosť a podradenosť pojmov.



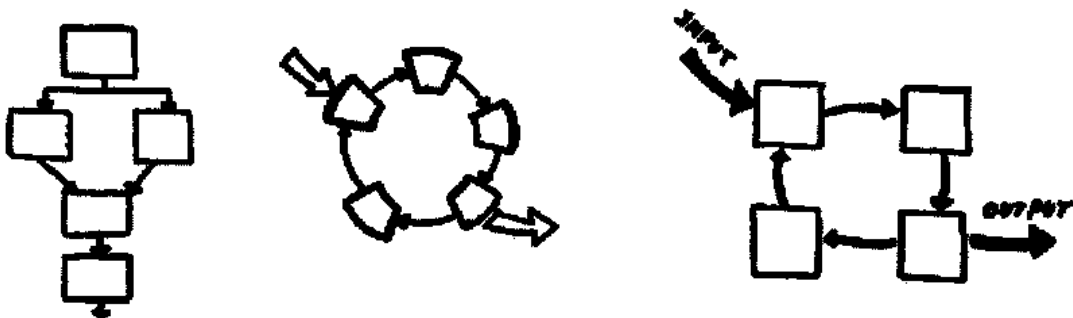
3. Pojmová mapa – *vývojový diagram*

Informácie sú usporiadané lineárne.



4. Pojmová mapa – *systémová*

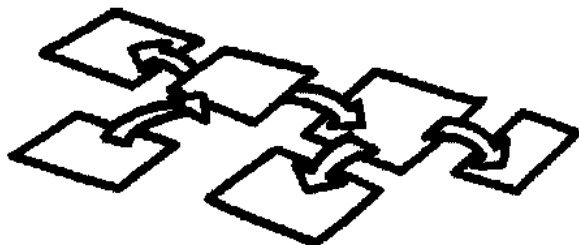
Informácie sú usporiadané lineárne so zvýraznením vstupu a výstupu.



B) Špeciálne formy

1. Pojmová mapa – obrázková

Informácie sú prezentované obrázkovým spôsobom.



2. Pojmová mapa – trojdimenzionálna

Informácie sú prezentované priestorovo.



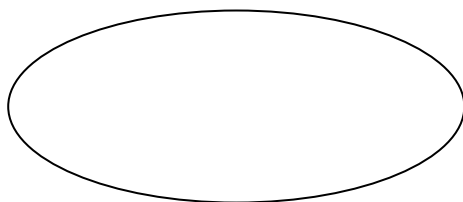
3. Pojmová mapa – Mandala

Informácie sa nachádzajú vo vnútri geometrického tvaru.



Ukážka využitia pojmovej mapy (modifikované podľa Petrasová, 2003)

Téma:

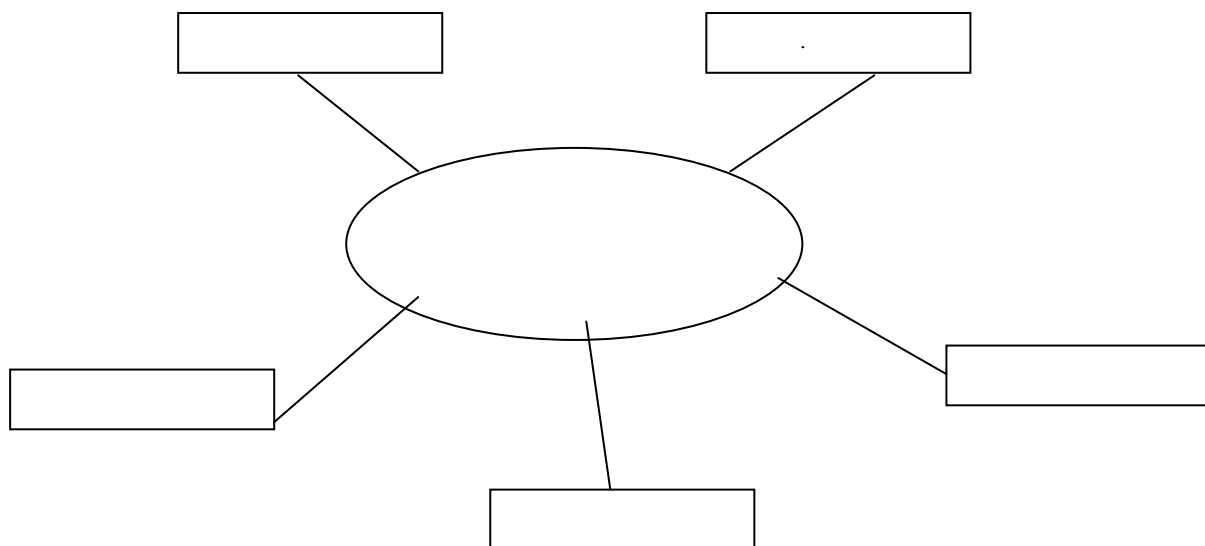


1. Napíšte všetky slová, ktoré vám napadnú k danej téme. Roztriedte ich do skupín.

.....
.....
.....
.....

2. Vytvorte spoločné názvy pre jednotlivé skupiny slov a napíšte ich do rámkov.

3. Pod každý rámik napíšte slová zo skupiny.



ZÁVER

Jednotlivé kompetencie umožňujú ich nositeľovi konať adekvátne v konkrétnej situácii či oblasti osobného i pracovného života. Aby bolo možné kompetenciu považovať za kľúčovú, musí byť využiteľná v rôznych oblastiach ľudskej činnosti. Má teda jedincovi umožniť, aby sa úspešne začlenil do množstva zložitých spoločenských vzťahov, pritom si však zachoval svoju nezávislosť a bol schopný efektívne fungovať nielen v známom prostredí, ale aj v nových a nepredvídateľných situáciách.

Kľúčové kompetencie predstavujú potenciál aktivizovať a aplikovať zvnútornený systém vedomostí, schopností, odborných, personálnych a sociálnych zručností, hodnôt, postojov i ďalších osobnostných kvalít v rôznych kontextoch prostredníctvom činnosti v reálnom živote, čo je ich najpodstatnejšia charakteristika a zároveň i veľký význam. Keďže sa neviažu na konkrétnu profesiu, kvalifikáciu, ale jej rámec presahujú, a sú stabilnejšie, môžu slúžiť ako základ pre ďalšie učenie. Aj keď nemôžu odborné vedomosti nahrádzať, napomáhajú ich lepšiemu a efektívnejšiemu využívaniu.

Autorka publikácie verí, že teoretické informácie o problematike kľúčových kompetencií v európskych dimenziách i v podmienkach slovenského školského systému a praktické námety na ich získavanie, rozvíjanie a osvojovanie sa stanú pevnou súčasťou osobnostných i profesijných kompetencií učiteľov, ktorí cítia potrebu implementovať potenciál kľúčových kompetencií do svojej každodennej výchovno-vzdelávacej činnosti na rôznych stupňoch školského vzdelávania.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

1. Tomengová, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2012. ISBN 978-80-8052-421-0
2. Suchožová, E. 2013. *Globálne vzdelávanie – vzdelávanie pre 21. storočie*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2013. ISBN 978-80-8052-474-6
3. Suchožová, E. 2010. *Využitie pracovných listov v globálnom rozvojovom vzdelávaní*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2010. ISBN 978-80-8052-349-7
4. Gullach, E. 2011. *Zbierka metód, techník a aktivít na podporu aktívneho učenia sa*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2011. ISBN 978-80-8052-394-7
5. Petrasová, A. 2003. *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej gramotnosti rómskych žiakov*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2003. ISBN 80-8045-307-1
6. Turek, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2005. ISBN 80-8052-230-8
7. Petty, G. 2008. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4
8. Heldová, D. – Kašiarová, N. – Tomengová, A. a kol. 2011. *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce proces učenia sa žiakov*. Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, 2011. ISBN 978-80-8052-372-5
9. Podhájecká, M. 2011. *Hra dieťaťa: Edukačná platforma pre vyspelú spoločnosť*. In *Hra v predprimárnej edukácii. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. PU v Prešove, PF: Rokus, 2011. ISBN 978-80-555-0467-4
10. Sítňá, D. 2009. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-246-1
11. Hansen Čechová, B. 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-388-8
12. Belz, H. – Siegrist, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, s. r. o., 2009. ISBN 80-7178-479-6
13. Swan, M. – Pead, D. 2008. *Professional development resources*. Bowland Maths Key Stage 3, Bowland Charitable Trust
(dostupné na www.primas.ukf.sk/.../PD_4_Guide_Handouts_Kladenie_otazok_SK.doc)
14. Hrmo, R. – Turek, I. *Klíčové kompetencie*. Bratislava: STU, 2003. ISBN 80-227-1881-5
15. Turek, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9
16. Kolektív autorov. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove: Rokus, 2006. ISBN 80-8045-431-0
17. Spilková, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004

18. Blaško, M. 2010. *Úvod do modernej didaktiky I. (Systém tvorivo-humanistickej výučby)*. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>
19. Hučínová, L. 2006. *Kľúčové kompetence*. Dostupné na: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102552&CAI=2147>
20. MŠ SR. 2002. MILÉNIUM: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-36-X
21. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie
22. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – primárne vzdelávanie
23. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – nižšie sekundárne vzdelávanie

Internetové zdroje:

- <<http://everest.natur.cuni.cz/konference/2006/prispevek/orbanova.pdf>>
- <http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html>
- <<http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>>
- <http://olostiak.webz.cz/referaty/svacova_a.doc>
- <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/09/skupinovapraca_web.pdf>
- <http://olostiak.webz.cz/referaty/kandracova_a.doc>
- <<http://www.infovek.sk/predmety/etika/namety/spolupraca/spolupraca.php>>
- <www.primas.ukf.sk/.../PD_4_Guide_Handouts_Kladenie_otazok_SK.doc>