



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Jozef Strakoš
Iveta Martinčeková

Základy pedagogiky pre majstrov odbornej výchovy

2014

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

Základy pedagogiky pre majstrov odbornej výchovy

Jozef STRAKOŠ
Iveta MARTINČEKOVÁ

Bratislava 2014

OBSAH

Úvod (J. Strakoš)	5
1 Predmet pedagogiky a základné pedagogické pojmy (J. Strakoš)	6
2 Príprava, realizácia a hodnotenie výučby (J. Strakoš)	8
2.1 Výber a spracovanie obsahu výučby	10
2.2 Stanovenie cieľov výučby	14
2.3 Výber a príprava prostriedkov výučby	18
2.3.1 Prostriedky motivácie žiakov	24
2.3.2 Prostriedky aktivizácie žiakov	29
2.3.3 Prostriedky rozvoja tvorivosti žiakov	34
2.4 Kontrola výsledkov výučby	36
3 Základy výchovného pôsobenia učiteľa (J. Strakoš)	38
3.1 Identifikácia výchovných problémov v škole a ich príčiny	40
3.2 Prevencia a riešenie výchovných problémov v škole	43
3.3 Konflikty medzi učiteľom a žiakom a ich prevencia	45
4 Učiteľ a jeho sebarozvoj (J. Strakoš)	49
4.1 Požiadavky na učiteľa a jeho hodnotenie	50
4.2 Individuálna koncepcia výučby a vyučovací štýl učiteľa	51
4.3 Sebareflexia v práci učiteľa	53
4.4 Učiteľ a syndróm vyhorenia (I. Martinčeková)	56
Zoznam bibliografických odkazov	61

Úvod

Výchova a vzdelávanie sú v dnešnej spoločnosti často diskutovanou problematikou. Objavujú sa nielen v správach a komentároch médií, v besedách, rozhovoroch, na internetových fórach, ale sú aj témou mnohých neformálnych rozhovorov. Niekedy sa zdá, že v problematike výchovy a vzdelávania sa *vyznajú všetci*, že pedagogika ako veda, ktorá sa výchovou a vzdelávaním zaoberá, je len súborným opisom toho, čo každý, kto chodil a chodí do školy dobre pozná a vie, ako to v nej vyzerá, čo sa v nej odohráva, čo je v nej dobré a čo zlé. Ak by to bola pravda, znamenalo by to, že aj majster odbornej výchovy (ktorý tiež chodil do školy) všetko dôležité z oblasti výchovy a vzdelávania ovláda a je na riešenie všetkých pedagogických situácií pripravený.

Niekedy mu naozaj môže pomôcť predchádzajúca osobná skúsenosť, jeho vlastná intuícia či rada od kolegu, ale v pedagogickej praxi majstra odbornej výchovy (MOV) sú aj situácie, ktorých riešenie od neho vyžadujú oveľa hlbšie pochopenie problematiky výchovy a vzdelávania.

Cieľom učebného zdroja je pomôcť MOV upriamiť pozornosť na vybrané prvky pedagogiky ako vedy, osvojiť si základné pedagogické pojmy, fakty, vzťahy a teórie, a najmä vidieť v pedagogike ako vede pomoc pri riešení mnohých problémov, s ktorými sa vo svojej pedagogickej praxi stretáva. Úlohy a otázky v texte majú umožniť majstrovi odbornej výchovy svoju vlastnú pedagogickú prax reflektovať.

Stanovený rozsah publikácie nám nedovolil komplexne zachytiť celú šírku skúmanej problematiky a podrobnejšie sa venovať viacerým dôležitým pedagogickým javom, procesom a zákonitostiam (napríklad komunikácii učiteľa a žiaka vo výučbe, klíme triedy a školy), ale snažili sme sa do nej vybrať práve tie, ktoré považujeme pre majstra odbornej výchovy za najdôležitejšie.

1| Predmet pedagogiky a základné pedagogické pojmy

Pojem **pedagogika** pochádza z gréčtiny a vznikol spojením slova *pais* (chlapec) so slovom *agó* (vediem). *Paidagogos* bol v starovekom Grécku otrok, ktorý sprevádzal deti do školy. Pedagogika je dnes samostatnou vedou a jej predmetom je **výchova detí, mládeže a dospelých**. Laická verejnosť si však pedagogiku spája viac so vzdelávaním ako s výchovou.

Presnejší pohľad na to, čím sa pedagogika zaoberá, nám poskytujú už samotné názvy niektorých pedagogických disciplín – teória a metodika vyučovania (didaktika), teória a metodika výchovy, školská pedagogika, pedagogika voľného času, sociálna pedagogika, pedagogická diagnostika, dejiny pedagogiky, filozofia výchovy, výchova a vzdelávanie dospelých (andragogika), teória riadenia výchovných inštitúcií (školský manažment) atď.

Pojmy **výchova** a **vzdelávanie** sú základné pedagogické pojmy. **Vzdelávanie** je dnes chápané ako celoživotný proces a jeho spojenie so školou už nie je také tesné, ako bolo v minulosti. Možnosti vzdelávania sa stále zväčšujú. Okrem vzdelávania v inštitúciách, ktoré vedie k získaniu uznávaných certifikátov (vysvedčenia, výučné listy, rôzne typy skúšok, osvedčení a diplomov) sa dnes rozširuje aj ponuka organizovaného vzdelávania, ktorého cieľom je získavanie vedomostí a zručností bez ich certifikácie. V prvom prípade hovoríme o **formálnom** a v druhom prípade o **neformálnom** vzdelávaní.

Dnes sú takmer neobmedzené možnosti vzdelávania sa, ktoré si človek riadi sám (samoštúdium, čítanie odbornej literatúry, sledovanie vzdelávacích programov v médiách, účasť na besedách a pod.). V tomto prípade hovoríme o **informálnom** vzdelávaní, ktoré často prebieha aj bez jeho uvedomovania si. Uznávanie výsledkov neformálneho a informálneho vzdelávania sa je jedným zo súčasných trendov v oblasti vzdelávania a zamestnanosti.

Hlavnou úlohou vzdelávania je utváranie a rozvoj vedomostí a zručností, pri-

čom pod vedomosťami rozumieme osvojené fakty, pojmy, zovšeobecnenia, teórie a ich vzťahy a pod zručnosťami osvojené činnosti (ak sú zautomatizované, hovoríme o návykoch).

Presnejšie pomenovanie cieľavedomého osvojovania si činností je **výcvik**. To znamená, že by sme v pedagogike mali rozprávať nielen o výchovno-vzdelávacom, ale o výchovno-výcvikovo-vzdelávacom procese.

Oveľa zložitejšie je vymedzenie pojmu **výchova**. Ak uvažujeme o výchove, ktorá je vymedzená ako zámerné pôsobenie na rozvoj a socializáciu osobnosti a ktorá je spolu s dedičnosťou a životným prostredím považovaná za jeden z trojice rozhodujúcich faktorov rozvoja osobnosti, tak ide o **výchovu v širšom zmysle**. Jej súčasťou je aj vzdelávanie a výcvik. Na pomenovanie tohto širokého poňatia výchovy sa dnes používa pojem **edukácia**.

Veľmi často však používame pojem **výchova** na označenie procesu rozvoja postojov, potrieb, záujmov a hodnotovej orientácie človeka. Takto definovanú výchovu považujeme za jeden z prostriedkov utvárania a rozvoja osobnosti popri vzdelávaní a výcviku. V tomto prípade používame pojem **výchova v užšom zmysle**.

Matematicky by sa tento vzájomný vzťah základných pedagogických pojmov dal vyjadriť takto:

$$\begin{array}{c} \text{VÝCHOVA V UŽŠOM ZMYSLE + VZDELÁVANIE + VÝCVIK} \\ = \\ \text{VÝCHOVA V ŠIRŠOM ZMYSLE (EDUKÁCIA)} \end{array}$$



V akom zmysle používate pojem výchova častejšie? V širšom alebo v užšom, a prečo?

2| Príprava, realizácia a hodnotenie výučby

Výučba ako proces vzájomného ovplyvňovania sa činností učiteľa (vyučovanie) a žiakov (učenie sa) je predmetom didaktiky. Pojem **didaktika** pochádza z gréckeho slova *didaskó* (učím, poučujem).

V novodobých dejinách začal pojem **didaktika** používať Wolfgang Ratke, ktorý takto označoval „*umenie vyučovať náuky a jazyky*“. Pojem didaktika si osvojil aj jeho o pár rokov mladší súčasník Jan Amos Komenský.

Dnes je didaktika vymedzená ako pedagogická vedná disciplína, ktorej predmetom je **príprava, realizácia a hodnotenie výučby** (vyučovacieho procesu, výchovno-vzdelávacieho procesu).

Najčastejšie ju členíme podľa stupňa a typu škôl (predškolská didaktika, didaktika ZŠ, didaktika SŠ, didaktika VŠ, andragogická didaktika) a podľa šírky zamerania predmetu (všeobecná didaktika, odborové didaktiky, didaktiky odborných predmetov, didaktika odborného výcviku). Pri prvom členení ide o tzv. *členenie vertikálne*, pri druhom o členenie *horizontálne*.

Ciele, obsah, prostriedky a podmienky výučby môžu byť rôzne. Podľa I. Tureka (2010) sa na našich školách uplatňujú a prelínajú 3 **typy výučby**, ktoré sa v dejinách objavovali postupne:

1. **Dogmatický** typ výučby, ktorý sa najviac uplatňoval v stredoveku a ktorého podstatu tvorí oboznámenie žiakov s učivom, ich neuvedomé učenie sa naspamäť a ich reprodukovanie bez porozumenia.
2. **Výkladovo-ilustratívny** typ výučby, ktorý sa začal uplatňovať najmä na konci 19. storočia a pri ktorom sa učiteľ snaží (na rozdiel od dogmatickej výučby) učivo vysvetliť žiakom tak, aby mu porozumeli – zdôvodňuje, argumentuje, používa názorné učebné pomôcky atď. Tento typ výučby sa dnes často označuje ako vyučovanie tradičné.

3. **Moderný** typ výučby, ktorý sa začal uplatňovať v 20. storočí a ktorého podstatou je to, že vedomosti, zručnosti a postoje žiakov majú byť výsledkom ich vlastného premýšľania a ich aktívnej činnosti.

Hlbší didaktický pohľad do výučby ponúka rozdelenie typov výučby, ktorého autorom je J. Maňák (2003), ktorý rozlišuje:

1. **Informatívny** typ výučby, pri ktorom dominuje prezentácia (expozícia) informácií učiteľom.
2. **Heuristický** typ výučby, pri ktorom dominuje objavná, tvorivá činnosť žiakov, riadená učiteľom.
3. **Regulatívny** typ výučby, v ktorom dominuje učebná aktivita žiakov riadená programom.
4. **Produkčný** typ výučby, v ktorom dominuje praktická (na konkrétny produkt zameraná) činnosť žiakov.

Odovzdávanie poznatkov žiakom, ktorí sú ich pasívnymi príjemcami (informatívny typ výučby, výkladovo-ilustratívny typ výučby) nazývame aj **transmisívnou** výučbou. Snahou o jej prekonanie je dnes v didaktike silnejúce hnutie pedagogického **konštruktivismu**. Jeho predstavitelia a zástancovia upozorňujú na to, že prostredníctvom transmisívnej výučby si žiaci môžu zapamätať jednotlivé fakty, poučky, postupy a teórie, ale komplexné *porozumenie* si vyžaduje aktívnu prácu (manipuláciu) s predloženými poznatkami. Žiaci si nadobúdaním osobných skúseností svoje vedomosti, zručnosti a postoje „konštruujú“. Tento proces sa uskutočňuje v dvoch fázach.

V prvej fáze nové poznatky, činnosti a hodnoty žiak skúma a zisťuje, že nie sú v súlade s jeho doterajšími vedomosťami, zručnosťami a postojmi a druhej fáze tento rozpor rieši (uvádza do rovnováhy), čím dochádza k ich zmene. Ide teda o snahu vyvolať problém (napätie, nesúlad, protirečenie, disonanciu, konflikt), ktorého riešenie musí žiak hľadať (tvoriť, konštruovať) .



*Je zrejmé, že v odbornom výcviku je dominantný produkčný typ výučby. Ako sú v ňom zastúpené ostatné typy výučby?
Aké sú výhody a nevýhody uplatňovania jednotlivých typov výučby v odbornom výcviku?*

2.1| Výber a spracovanie obsahu výučby

Výber a spracovanie obsahu výučby, stanovenie si konkrétnych cieľov výučby, voľba a príprava vhodných prostriedkov výučby tvoria jadro prípravnej etapy výučby.

Obsah výučby je vybrané množstvo informácií z množiny poznatkov v danom vednom odbore. Proces výberu a spracovania obsahu výučby v didaktike nazývame **didaktická transformácia obsahu výučby**. Tá má rôzne stupne:

1. **Ontodidaktická** transformácia obsahu výučby –výber a spracovanie obsahu výučby jeho tvorcom (tvorca vzdelávacích štandardov, tvorca vzdelávacieho programu, tvorca učebnice).
2. **Psychodidaktická** transformácia obsahu výučby – výber a spracovania obsahu vykonáva učiteľ, ktorý obsah vyberá a pripravuje pre konkrétnych žiakov.
3. **Kognitívna** transformácia obsahu výučby – vykonáva samotný žiak, ktorý si na základe odporúčaní tvorcov obsahu výučby, učiteľa a najmä na základe svojich osobných skúseností a svojho preferovaného spôsobu obsah výučby spracováva.

Obsah výučby je opísaný vo *vzdelávacích štandardoch* (výkonové štandardy určujú kritériá úrovne zvládnutia učiva a obsahové štandardy určujú rozsah učiva), *učebných osnovách* (vymedzujú výchovno-vzdelávacie ciele, rozsah a obsah učiva v jednotlivých vyučovacích predmetoch) a v *časovo-tematických plánoch*, ktoré si pripravuje sám učiteľ.

Učivo tvoria vedomosti a intelektové zručnosti/spôsobilosti (kognitívna oblasť), manuálne zručnosti a návyky (psychomotorická oblasť), postoje a hodnotiace stanoviská (afektívna oblasť).



Ktoré učivo je dôležitejšie? Ktoré je menej dôležité? Majú si žiaci osvojovať viac vedomostí, zručností alebo postojov? Na čo sa pri výučbe sústrediť viac? Ktoré učivo má byť poskytnuté všetkým žiakom (základné učivo) a ktoré, len niektorým (rozširujúce učivo)? Koľko času venovať jednotlivým vyučovacím predmetom, tematickým celkom a témam?

V didaktike sa historicky vyvinuli rôzne **teórie výberu učiva**. Rozšírenou (často neuvedomovanou) teóriou výberu učiva je *didaktický materializmus*, ktorý sa nazýva aj **encyklopedizmus**. Encyklopedický prístup k výberu učiva vychádza z teórie materiálneho vzdelávania, ktorá kladie dôraz na objektívny, vedou nespochybniteľný obsah výučby. Jej najdôležitejším cieľom je poskytnúť žiakom čo najväčšie množstvo učiva a málo zohľadňuje reálne možnosti, potreby a záujmy žiakov, podceňuje úlohy všeobecného rozvoja, emocionálne, hodnotové, motivačné a ďalšie aspekty učiva. Takto teóriu materiálneho vzdelávania opisuje J. Skalková (2007), ktorá uznáva, že v určitej dobe (na začiatku 19. storočia) zohral *didaktický materializmus* pozitívnu úlohu, pretože podporoval prenikanie nových prírodovedných poznatkov do školskej výučby a tým prispieval k prekonávaniu zastaraných obsahov, charakteristických pre školu 18. storočia.

Otázne je, či takýto prístup jednoduchého *prenášania* obsahu z príslušnej vedy do výučby a mechanické stotožňovanie štruktúry príslušného vedného odboru so štruktúrou vyučovacieho predmetu je užitočný aj dnes. *Nie je dnes problém s enormným nárastom poznatkov jednotlivých vied a rýchlosťou ich zastarávania ešte väčší?*

Jednou z alternatív k encyklopedickému výberu učiva je tzv. **didaktický formalizmus**, ktorého podstatou je výber takého obsahu výučby, ktorý umožní aj rozvoj rozumových schopností, pozornosti, abstraktného myslenia, estetického cítenia, mravných vlastností atď.

Tento prístup sa uplatňoval už v staroveku, kedy boli považované za prostriedky rozvoja človeka rétorika a heuristika a keď sa formatívny význam pripisoval aj štúdiu aritmetiky a geometrie. Cieľom formovať myslenie (gymnastika rozumu) bolo zdôvodňované aj štúdium klasických jazykov (latinčina, gréčtina) v 19. a 20. storočí.

Rozhodujúce je rozvíjať a cvičiť duševné schopnosti a rozumové sily – logické myslenie a hlavným kritériom výberu učiva je to, aby umožňovalo *gymnastiku rozumu* (Turek, 2010, s.164).

Podľa J. Skalkovej (2007) je z hľadiska sociálnej funkcie súčasnej školy stále dôležitejšie utváranie zručností širšieho charakteru – vytváranie zručnosti plánovať a organizovať vlastnú prácu, analyzovať a kriticky ju hodnotiť, zdokonaľovať jej metódy, určovať jej správne tempo.

Za súčasť rozvíjania všeobecných zručností Skalková považuje aj rozvoj technického myslenia žiakov, pružnosť v reagovaní na nové podmienky, iniciatívu a do popredia stále viac vystupuje aj význam komunikačných zručností žiakov.

Dnes sú formalistické prístupy k výučbe prítomné viac pri výbere nemateriálnych prostriedkov výučby – metód a organizačných foriem výučby, napr. stratégia *Think – Pair – Share* (*premýšľaj – poraď sa so susedom – povedz ostatným*), pri ktorej sa výučba uskutočňuje v uvedených troch krokoch s jasne definovanými (formatívnymi) cieľmi: rozvíjať kritické myslenie, schopnosť formulovať, vyjadrovať a obhajovať vlastné názory a myšlienky vo dvojici a pred ostatnými.

Alternatívou teóriou výberu učiva je tzv. **exemplarizmus**, ktorého podstatou je výber takého obsahu výučby, ktorý umožní na konkrétnom príklade (v angličtine *example*) hlbšie porozumieť skúmanej problematike (žiaci vybranému príkladu venujú viac času, skúmajú ho z viacerých strán a využívajú pritom medzipredmetové vzťahy).

Po preskúmaní jedného príkladu prechádzajú k ďalšiemu príkladu. Hlbšie porozumenie jednotlivým príkladom umožní ich porovnávanie a pochopenie v širších súvislostiach. Z metodického hľadiska sa potom reálna výučba takto vybraného učiva najviac podobá projektovému vyučovaniu. Pri tomto spôsobe výberu učiva sa kritizuje najmä to, že ním nemožno osvojiť si rovnaký rozsah učiva, t. j. niektoré učivo sa musí jednoducho vynechať.

Podľa J. Skalkovej (2004, s.76) teória exemplárnej výučby predpokladá „*vyčleniť obmedzené množstvo učiva, do ktorého by žiaci mohli skutočne prenikať, prežívať ho, precítiť aktívne sa s ním vyrovnávať, aby sa stalo prostriedkom ich individuálneho rozvoja*“.

Existujú aj teórie výberu učiva, pri ktorých je výber učiva a jeho spracovanie potrebné čo najviac prispôbiť potrebám jednotlivého žiaka (pragmatizmus), teórie podľa ktorých je dôležité vyberať učivo využiteľné vo viacerých kontextoch a kde sa cení jeho transformačná hodnota (výber učiva založený na rozvoji kľúčových kompetencií) a mnohé iné.

Špecifické postavenie pri výbere a spracovaní učiva má učiteľ. On je ten, kto v konečnom dôsledku rozhoduje, aký obsah sa bude vo výučbe realizovať. V didaktike sa táto prípravná činnosť učiteľa na výučbu nazýva **didaktická analýza učiva** a pozostáva z viacerých čiastkových analýz, ktorých cieľom je identifikácia kľúčových pojmov, vzťahov a faktov, ktoré tvoria štruktúru učiva (**pojmová/vzťahová analýza**), výber činností žiakov a učiteľa vo výučbe (**činnosťná/operačná analýza**), analýza **medzipredmetových vzťahov** a analýza **výchovnej hodnoty** učiva.

Výsledkom didaktickej analýzy učiva je potom určenie konkrétnych prvkov učiva a ich hierarchie (základné, doplňujúce a rozširujúce učivo), zoskupenie učiva do súvislých a logicky zostavených blokov (modulov), určenie časovej postupnosti osvojovania si učiva žiakmi a voľba materiálnych (učebných pomôcok a didaktickej techniky) a nemateriálnych prostriedkov výučby (metód a organizačných foriem výučby).

V súčasnej pedagogickej teórii i praxi sa čoraz častejšie stretávame s pojmom **kurikulum**. Niektorí vnímajú tento pojem užšie a rozumejú ním vzdelávací program, projekt resp. plán vzdelávania (učivo, študijný program, učebný plán, učebnú osnovu, časovo-tematický plán, písomnú prípravu na vyuč...), iní ho vnímajú širšie a rozumejú ním nielen plánovaný vzdelávací program, ale aj jeho realizáciu (priebeh) a hodnotenie.

Vzhľadom na rozšírené rozlišovanie kurikula **formálneho** (plánovaný a jasne deklarovaný projekt cieľov, obsahov a prostriedkov výučby), **neformálneho** (činnosti a skúsenosti žiaka v mimotriednych a mimoškolských aktivitách organizovaných školou) a **skrytého** (skúsenosti žiaka získané v škole nezámerne a ktoré nie sú súčasťou ani formálneho, ani neformálneho kurikula), je správnejšie používať pojem kurikulum v širšom ponímaní.



Poznáte spôsoby spracovávania učiva, ktoré používajú vaši žiaci? Ako môžeme ich spôsoby transformácie učiva poznávať? Ktorý z uvedených spôsobov výberu učiva (encyklopedizmus, didaktický formalizmu, exemplarizmus) používate vo výučbe a prečo?

2.2| Stanovenie cieľov výučby

Ciele si všímaj pozornejšie ako prostriedky. Prostriedky sú totiž pre cieľ, vôbec nie pre seba samé a k prostriedkom sa spravidla pripája to, čo nesmeruje k cieľu a nemôžeme to ľahšie rozoznať ako tak, že prihliadneme na cieľ. Ak sa neustále hľadá k cieľu, je možné vyhnúť sa zákrutám.

(J. A. Komenský)

Pod pojmom cieľ všeobecne rozumieme ideálnu (často nie celkom presne opísanú) predstavu toho, čo sa má určitou činnosťou dosiahnuť.

Ciele vo výučbe však predstavujú jednoznačne definovaný stav, ktorý chceme dosiahnuť na konci výučby.

Učiteľ sa vo svojej každodennej praxi stretáva s rôznymi druhmi cieľov. Ak sú ciele výchovy a vzdelávania (najmä tie, ktoré sú formulované v základných legislatívnych predpisoch a v základných pedagogických dokumentoch) formulované abstraktnejšie a majú širšiu platnosť (sú spoločné pre rôzne typy škôl, ročníky, vyučovacie predmety, tematické celky), hovoríme o **všeobecných** cieľoch (napr. *Žiak si osvojí základné pojmy v odbore...*).

Ak sú však ciele výchovy a vzdelávania formulované konkrétnejšie a majú presne vymedzenú platnosť (najmä tie, ktoré formuluje učiteľ na jednotlivé vyučovacie predmety, konkrétne vyučovacie jednotky a jednotlivé skupiny žiakov), hovoríme o cieľoch **špecifických** (napr. *Žiak vlastnými slovami vysvetlí tri základné rozdiely medzi...*).

Metodika tvorby špecifických cieľov výučby je vo všeobecnej didaktike detailne rozpracovaná. Medzi základné požiadavky na špecifické ciele patria ich konzistentnosť (podriadenie nižších cieľov vyšším, t. j. cieľ témy je podriadený cieľu tematického celku a ten cieľu vyučovacieho predmetu), primeranosť (ich súlad s možnosťami a schopnosťami žiakov aj učiteľov), vyjadrenie v pojmoch žiackych výkonov (opis toho, čo dokáže žiak na konci výučby), jednoznačnosť (presnosť ich formulácie nepripúšťa ich iný výklad) a kontrolovateľnosť (možnosť presvedčiť sa o tom, či bol cieľ dosiahnutý). Vyjadrovanie cieľov výučby v pojmoch žiackych výkonov sa v didaktike často označuje aj ako **operacionalizácia cieľov**.

Pri formulovaní cieľov výučby je dobré (ak je to možné) stanoviť aj normu a podmienky výkonu, kde normou výkonu je presné kvantitatívne alebo (aj) kvalitatívne určenie požiadaviek na výkon (odpovedá na otázky *koľko, za aký čas, s akou odchýlkou, s akou úspešnosťou...*) a podmienkami výkonu sú presne stanovené okolnosti výkonu (odpovedajú na otázky *s pomocou čoho, s pomocou koho má žiak výkon dosiahnuť, aké prostriedky je možné použiť...*).



Stanovujete si špecifické ciele v odbornom výcviku sami? Spĺňajú Vami stanovené ciele uvedené požiadavky na ich formuláciu (požadovaný výkon žiaka, norma výkonu, podmienky výkonu)? Oboznamujete žiakov s cieľmi výučby?

Ak učiteľ formuluje ciele výučby v pojmoch žiackych výkonov, tak vyjadruje svoje predstavy o kvalitatívnych a kvantitatívnych zmenách žiaka v oblasti:

- *kognitívnej* (poznávacej) – zmeny týkajúce sa vedomostí, intelektuálnych spôsobilostí (hovoríme aj o cieľoch vzdelávacích),

- *psychomotorickej* (pohybovej) – zmeny týkajúce sa zručností (ciele výcvikové),

- *afektívnej* (citovej a vôľovej) – zmeny týkajúce sa pocitov, potrieb, záujmov, hodnôt, postojov, sociálnych spôsobilostí a správania sa (ciele výchovné).

Pri formulácii špecifických cieľov výučby by si mal učiteľ uvedomiť, že existujú viaceré kvalitatívne úrovne osvojenia si vedomostí, zručností a postojov. Klasifikácie úrovní ich osvojenia nazývame **taxonómie cieľov výučby**.

Každý učiteľ vie, že je rozdiel, či si žiak osvojené učivo iba zapamätá, alebo mu aj rozumie a vie ho použiť. Najznámejšou je **Bloomova taxonómia** cieľov výučby v kognitívnej oblasti, ktorá rozlišuje 6 úrovní osvojenia si vedomostí – *zapamätanie si poznatku* (často označované aj doslovnými a menej presnými prekladmi angl. slova *knowledge* – znalosť, vedomosť), *porozumenie*, *použitie* (aplikácia), *analýza*, *syntéza* a *hodnotiace posúdenie poznatku*. Bloomove zoradenie úrovní podľa ich náročností bolo neskôr spochybnené tým, že pri hodnotení je možné použiť aj zaužívané (algoritmické) postupy a že syntéza (vytváranie niečoho nového) je vyššou úrovňou preukázania vedomostí. Tak vznikla nová (revidovaná) Bloomova taxonómia, v ktorej dve najvyššie úrovne sú *hodnotiace posúdenie* a *tvorba*.

Bloomova taxonómia cieľov v kognitívnej oblasti

zapamätanie si poznatku → porozumenie poznatku → použitie poznatku → analýza poznatku → hodnotiace posúdenie poznatku → vytvorenie nového poznatku

Okrem Bloomovej taxonómie sa využíva u nás aj **Niemierkova taxonómia**, ktorá rozlišuje 4 úrovne osvojenia si vedomostí. Prvé dve úrovne sú identické s úrovňami Bloomovej taxonómie a ďalšie dve úrovne tvoria použitie informácií v typicky školských úlohách (špecifický transfer) a tvorivé použitie informácií v problémových úlohách (nešpecifický transfer).

Niemierkova taxonómia cieľov v kognitívnej oblasti

zapamätanie si informácie → porozumenie informácii → špecifický transfer → nešpecifický transfer

Táto taxonómia je pre niektorých učiteľov zrozumiteľnejšia a používa sa častejšie v prírodovedných a technických predmetoch, v ktorých má väčšie zastúpenie riešenie praktických úloh a počítanie príkladov.



Ktorá z uvedených taxonómií cieľov v kognitívnej oblasti (Bloom, Niemierko) je vhodnejšia na použitie vo vašej výučbe a prečo? Ktoré úrovne osvojenia si poznatkov sú najviac zastúpené vo vašej výučbe? Ktoré úrovne sú zastúpené menej a prečo?

Viacere taxonómie cieľov výučby boli vypracované aj pre oblasť psychomotorickú. **Simpsonova taxonómia** cieľov v psychomotorickej oblasti (oblasť výcvikových cieľov) rozlišuje 7 úrovní osvojenia si zručností – *vnímanie činnosti* (pozorovanie budúcej motorickej činnosti), *pripravenosť na činnosť* (psychická i fyzická), *napodobňovanie činnosti* (najjednoduchší spôsob vykonávania činnosti), *mechanická činnosť* (opakovaná činnosť na získanie zručností), *komplexná automatická činnosť* (zvládnutie vysoko koordinovaných činností bez potreby sústredenia sa na činnosť), *prispôsobovanie činnosti* (adaptácia činnosti zmeneným podmienkam), *tvorivá činnosť* (tvorba nových spôsobov činností).

Simpsonova taxonómia cieľov v psychomotorickej oblasti

vnímanie činnosti → pripravenosť na činnosť → napodobňovanie činnosti
→ mechanická činnosť → automatická činnosť → prispôsobovanie činnosti
zmeneným podmienkam → vytvorenie novej činnosti



Zamyslite sa nad jednotlivými úrovňami cieľov v uvedenej Simpsonovej taxonómii. Ktoré úrovne činností žiakov sú najviac zastúpené vo vašej výučbe? Ktoré úrovne sú zastúpené menej a prečo?

Krathwohlova taxonómia je najrozšírenejšou taxonómiou cieľov v afektívnej (výchovnej) oblasti rozlišujúca 5 úrovní osvojenia si postojov – *vnímanie podnetov* (hodnôt, postojov), *reagovanie na ne*, *oceňovanie hodnoty* (postoja), *jej integrovanie* (prijatie do vlastného hodnotového systému) a *začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti* (konanie v reálnych životných situáciách).

Krathwohlova taxonómia cieľov v afektívnej

vnímanie hodnoty → reagovanie na hodnotu → ocenenie hodnoty → prijatie hodnoty → konanie v súlade s prijatou hodnotou

Taxonómie cieľov výučby sú dnes rozpracované tak, že existujú celé zoznamy tzv. *aktívnych slovies*, pomocou ktorých je možné formulovať ciele v jednotlivých taxonomických úrovniach. Tieto zoznamy možno použiť aj na určenie (identifikáciu) úrovne jednotlivých už formulovaných cieľov a tým zhodnotiť ich náročnosť pre žiakov.



Stanovujete si ciele výučby vo všetkých troch oblastiach (kognitívnej, afektívnej, psychomotorickej)?

Zamyslite sa nad jednotlivými úrovňami cieľov v uvedenej Krathwohlovej taxonómii. Ktoré úrovne osvojenia si hodnôt sú najviac zastúpené vo vašej výučbe? Ktoré úrovne sú zastúpené menej a prečo?

2.3| Výber a príprava prostriedkov výučby

Aktivizácia žiakov na vyučovaní je základným kľúčom učebnej motivácie žiakov a efektívnosti vyučovania vôbec. Žiaci, ktorí sú odsúdení do role pasívnych prijímateľov informácií, sa ich čoskoro nasýtia a ich pozornosť a aktivita sa presunie do iných oblastí.

(Milan Veselský, 2008)

Voľba a príprava vhodných prostriedkov výučby patrí spolu so stanovením si konkrétnych cieľov výučby, výberom a spracovaním obsahu výučby k základným činnostiam prípravnej etapy výučby. V didaktike rozlišujeme materiálne a nemateriálne prostriedky výučby.

Medzi **materiálne prostriedky výučby** patria učebné pomôcky a didaktická technika. Ich úlohu výstižne opísal M. Cipro, podľa ktorého materiálne prostriedky vo výučbe „*približujú to, čo je ďaleké, zväčšujú to, čo je nepatrné, zmenšujú to, čo je veľmi veľké, spomaľujú to, čo je rýchle, zrýchľujú to, čo je pomalé, odhaľujú to, čo je skryté, konkretizujú to, čo je abstraktné, sprítomňujú to, čo je dávno minulé, fixujú to, čo je prchavé, zjednodušujú to, čo je príliš zložitá*“ (Turek, 2010, s. 305).

Učebné pomôcky (skutočné predmety, ich napodobeniny, modely, zvukové záznamy, obrazy, fotografie, grafy, schémy, filmy, videá, učebnice, knihy, tlač, digitálne textové dokumenty, výučbové programy, webstránky...) sú priamymi nositeľmi informácií, **didaktická technika** (zobrazovacie a premietacie plochy, projekčná technika, videotechnika, zvuková, televízna a filmová technika, vyučovacie stroje, multimédiá a hypermediá) slúži len na ako „nosič“ učebných pomôcok.

Podľa E. Petláka (2004) slúžia učebné pomôcky a didaktická technika nielen názornosti (žiaci získavajú konkrétnejšie a ucelené predstavy o tom, čo sa učia), ale plnia aj funkciu *motivačnú* (vzbudzujú záujem žiaka o učivo a výučbu spestrujú), *informatívnu* (informujú o vzťahoch, súvislostiach vecí a javov), *formatívnu* (prispievajú k rozvoju zmyslového vnímania a poznávacích myšlienkových operácií), *inštrumentálnu* (sú nástrojmi – inštrumentmi na získavanie vedomostí, spôsobilostí a zručností), *precvičovaciu* (umožňujú

fixáciu učiva), *systematizujúcu* (pomáhajú zaraďovať a triediť vedomosti do určitého systému), *ekonomickú* (zefektívňujú a racionalizujú výučbu), uľahčujú prechod od teórie k praxi a podporujú samoštúdium žiaka.

Medzi **nemateriálne prostriedky výučby** patria najmä metódy a organizačné formy výučby. Pojem metóda pochádza z gréckeho slova *methodos* (cesta, spôsob), akým dosiahneme stanovené ciele výučby. Definície pojmu **metódy výučby** sú rôzne, ale ich podstatou je, že opisujú činnosti učiteľa a činnosti žiaka vo výučbe. Najbežnejšou klasifikáciou metód výučby je ich rozdelenie podľa zdroja poznatkov, činností a hodnôt. Ak je ich zdrojom:

- slovo, ide o metódy **slovné** (verbálne) – metódy monologické (výklad, rozprávanie), dialogické (rozhovor, diskusia) a metódy práce s učebným textom (učebnicou, knihou, pracovným listom);
- pozorovanie, predvádzanie a projekcia predmetov, javov a činností (obrazy, grafy, schémy, zvuk, film, video) ide o metódy **názorné** (názorno-demonštračné)
- pohybové, laboratórne, inštruktážne, pracovné a umelecké činnosti, ide o metódy **praktické**.

V didaktike sa často delia metódy výučby podľa jednotlivých etáp výučby (metódy motivačné, expozičné, fixačné, diagnostické a aplikačné), podľa subjektu výučby (metódy heterodidaktické, pri ktorých riadi učebný proces žiaka učiteľ a autodidaktické, pri ktorých si riadi učebný proces sám žiak – samoučenie) a podľa charakteru poznávacej činnosti žiaka (metódy reproduktívne, pri ktorých si žiak osvojuje poznatky, činnosti a hodnoty ich čo najpresnejším reprodukovaním a produktívne, pri ktorých žiak získava nové vedomosti a zručnosti samostatnou tvorivou činnosťou).

Pre učiteľa je užitočné triedenie metód výučby podľa myšlienkových operácií pri výučbe (metódy porovnávania, vytvárania analógií, induktívne, deduktívne a analyticko-syntetické). Napríklad pri podrobnejšom skúmaní frekvencie používania induktívnych a deduktívnych postupov vo vlastnej výučbe, ako aj v učebných textoch pre žiakov a metodických materiáloch pre učiteľa zistíme, že oveľa častejšie sa používajú postupy **deduktívne**, kde vo výučbe postupujeme tak, že najprv podáme všeobecne platnú poučku, princíp, zákon, teóriu,

ktorých platnosť dokazujeme na jednotlivých konkrétnych príkladoch. Postupujeme teda od celku k častiam, od zložitejších vecí k jednoduchším. Pri použití **induktívnych** postupov postupujeme naopak – od časti k celku, od jednoduchších vecí k zložitejším. To znamená, že najskôr skúmame jednotlivé konkrétne príklady (prípady, úlohy, problémy a ich riešenia), až potom hľadáme ich spoločné znaky, princípy, všeobecne platné poučky a teórie. Indukcia sa v našich školách využíva oveľa menej, induktívne postupy sú tie myšlienkové postupy, ktorých používanie je typické pre konštruktivistický spôsob výučby (pozri úvod kapitoly 2).

D. Sitná (2009, s. 10-13) na prácu učiteľa s metódami výučby formulovala tieto požiadavky:

1. Poznať širokú škálu vyučovacích metód.
2. Pravidelne zaraďovať rôzne druhy vyučovacích metód.
3. Naučiť sa správne voliť vyučovacie metódy vzhľadom na vzdelávacie ciele výučby a požadované kompetencie.
4. Poznať silné a slabé stránky vyučovacích metód.
5. Poznať zásady riadenia a používania jednotlivých vyučovacích metód.



Vo vašej výučbe používate častejšie induktívne alebo deduktívne myšlienkové postupy? Skúste odhadnúť, v akom pomere ich využívate. Nechcete ich pomer zmeniť?

Ďalšou skupinou nemateriálnych prostriedkov výučby sú **organizačné formy výučby**. Definovanie organizačných foriem výučby nie je v didaktickej literatúre jednotné, čo E. Petlák (2004) keď existujúce rozdiely ilustruje na definíciách A. Vinšálka, J. Velikaniča a L. Mojžíška.

Trocha zjednodušene však môžeme povedať, že organizačné formy výučby predstavujú spôsob usporiadania výučby v čase (vyučovacia hodina, bloková výučba, učebný deň, modul, epocha), priestore (v škole a mimo školy) a podľa stupňa samostatnosti práce žiakov (individuálna, skupinová a frontálna práca žiakov).

Základnými školskými organizačnými formami výučby sú **vyučovacia hodina** (v rámci teoretickej výučby) a **učebný deň** (v rámci odborného výcviku).

Najbežnejšou mimoškolskou organizačnou formou výučby je **exkurzia**. Jej cieľom je poznávanie predmetov, javov a procesov priamo v bezprostrednej realite (v pôvodnom prostredí) a jej výraznými znakmi sú zvýšenie názorosti výučby, praktická využiteľnosť získaných informácií a zvýšenie motivácie žiakov na štúdium skúmanej problematiky a na vzdelávanie vôbec.

Rozsah exkurzie môže byť rôzny, od jednej konkrétnej témy (monotematická exkurzia), cez jeden alebo viacero tematických celkov v rámci predmetu (komplexná predmetová exkurzia) až po učivo viacerých vyučovacích predmetov (komplexná medzipredmetová exkurzia).

Z hľadiska zaradenia do výučby môže byť *exkurzia úvodná* (plní najmä úlohu motivačnú), *priebežná* (jej výhodou je bezprostredné prepojenie s práve realizovanou výučbou a spája výhody úvodnej a záverečnej exkurzie) a *záverečná* (zameraná na overenie si, ilustráciu a praktickú využiteľnosť získaných informácií). Efektívna exkurzia má premyslené a detailne naplánované fázy – *prípravnú*, *realizačnú* a *hodnotiacu*. Premyslenie si najmä prípravnej etapy exkurzie (čo konkrétne budeme pozorovať, ako a do čoho budeme pozorované javy zaznamenávať, aké učebné pomôcky, napríklad pracovné listy budeme potrebovať, aké bude presné znenie jednotlivých úloh, aké vedomosti a zručnosti musia žiaci mať na splnenie zadaných úloh, ako budeme splnenie úloh na pozorovanie kontrolovať a hodnotiť a mnoho ďalších).

Dobre realizovaná *prípravná fáza* exkurzie zjednodušuje realizáciu ostatných fáz – *realizačnej* aj *hodnotiacej*.

Významnou mimoškolskou organizačnou formou výučby je **domáca práca žiaka** (domáca úloha), ktorá plní okrem didaktických cieľov aj ciele výchovné (samostatnosť, zodpovednosť, schopnosť rozhodovania sa ai.). Dôležité je zadanie domácej úlohy, jej primeranosť, ako aj kontrola a hodnotenie.

Alternatívne organizačné formy výučby – bloková výučba, moduly, epochy, integrovanie vyučovacích predmetov a rôzne formy individualizovanej a diferencovanej výučby.



Ktoré organizačné formy výučby používate vo vašej výučbe? Ktoré ďalšie organizačné formy je možné zaradiť do programov odborného výcviku?

Niektoré organizačné formy sú s používaním konkrétnych metód výučby a špecifických materiálnych prostriedkov výučby tak tesne previazané, že tým vznikajú zložité didaktické útvary, ktoré v didaktike nazývame **komplexné metódy (spôsoby) výučby**, alebo **konceptie výučby**.

Rozpracované sú najmä konceptie projektového vyučovania, problémového vyučovania, programovaného vyučovania (regulatívneho typu výučby), systém dokonalého osvojenia si učiva, koncepcia kooperatívneho vyučovania a zážitkového učenia.

Projektové vyučovanie je podľa J. Skalkovej (2007) založené na „*riešení komplexných teoretických alebo praktických problémov na základe aktívnej činnosti žiakov, s ktorou sa stotožňujú a ktorú prežívajú. Vychádza z predpokladu, že nemožno od seba odtrhávať poznanie a činnosť, prácu hlavy a prácu rúk.*“

Výrazným znakom tohoto vyučovania je jeho spojenie s realitou a vytvorením (a prezentáciou) konkrétného produktu. Cieľom jednotlivých projektov môžu byť riešenie konkrétného problému (problémový projekt), navrhnutie a vytvorenie niečoho konkrétného (konštrukčný projekt), posúdenie, skúmanie alebo hodnotenie niečoho konkrétného (hodnotiaci projekt) a nacvičenie, trvalé osvojenie si konkrétnych činností (drilový projekt).

Každý projekt by mal pozostávať zo 4 na seba nadväzujúcich fáz, ktorými sú tvorba zámeru projektu (čo bude projekt riešiť, kto na ňom bude pracovať, aký bude jeho výsledný produkt...), vypracovanie podrobného plánu riešenia projektu (rozdelenie úloh a kompetencií, vypracovanie harmonogramu prác...), riešenie projektu (priebežná pomoc a kontrola pri riešení jednotlivých úloh, dokumentácia jednotlivých činností a produktov) a vyhodnotenie projektu (jeho reflexia a zverejnenie výsledkov).

Problémové vyučovanie je založené na systematickom zapájaní žiakov do procesov hľadania riešení nastolených problémových situácií, pri ktorých je cieľ známy (vyriešenie problémovej situácie), ale neznámy je spôsob, akým ho dosiahnuť. Žiaci si osvojujú nielen potrebné poznatky, ale aj spôsoby samostatného učenia sa a získavajú skúsenosti z tvorivej činnosti. Ide vlastne o vytváranie hypotéz a ich overovanie.

Programované vyučovanie je ucelenou koncepciou regulatívneho typu výučby, pri ktorej dominuje učebná aktivita žiakov, riadená programom. Pod programom rozumieme didakticky usporiadanú sekvenciu učebných aktivít žiaka vo forme výučbového počítačového softvéru, programovanej učebnice, alebo súboru pracovných listov.

Hlavné princípy tejto koncepcie výučby – malých krokov, aktívnej odpovede žiaka, individuálneho tempa, bezprostrednej spätnej väzby – umožňujú prispôbiť výučbu osobitým potrebám a schopnostiam jednotlivých žiakov, t. j. umožňujú jej individualizáciu. Výhodou tejto koncepcie výučby je možnosť revízie a ďalšieho zvyšovania účinnosti programu.

Na podobných princípoch ako v programovanom vyučovaní (rozdelenie učiva na malé úseky tzv. *moduly*, postupné zvyšovanie náročnosti učiva, individuálne pracovné tempo) je založená aj koncepcia **dokonalého osvojenia si učiva (Mastery Learning)**. Jej podstatou je presné (kritériálne) stanovenie úrovne požadovaného osvojenia si učiva každým žiakom (najčastejšie od 80 do 90 % učiva). Špecifickým znakom tejto koncepcie výučby je takmer úplné vylúčenie súťaživosti žiakov, pretože každý žiak musí učivo zvládnuť na požadovanej úrovni sám a čas potrebný na jeho zvládnutie nie je dôležitý.

Hlavnými princípmi **kooperatívnej výučby** sú práca v skupinách, individuálna zodpovednosť jednotlivých žiakov a tzv. *pozitívne vzájomné prepojenie* jednotlivých členov skupiny. Nejde iba o prácu v skupinách, ale aj (najmä) o vytváranie sociálnych väzieb v skupinách a ich využitie vo výučbe. Výhodami kooperatívnej výučby sú rozvíjanie sociálnych kompetencií, podpora sebadôvery žiaka, zlepšovanie klímy v triede a pre niekoho možno prekvapivé, ale výskumom opakovane potvrdené zlepšenie trvácnosti nadobudnutých vedomostí.

Podstatou **zážitkového učenia** je realizácia tzv. *zážitkovej aktivity* spojená s jej reflexiou. Táto koncepcia výučby vychádza z Kolbovho modelu skúsenostného učenia (Hanuš, Chytilová, 2009), ktorý sa skladá zo 4 fáz opakujúcich sa v rovnakom poradí (konkrétna skúsenosť → ohliadnutie sa/pohľad naspäť → hodnotenie/zovšeobecnenie/plánovanie zmien → aktívne skúšanie zmien).

V dnešnej pedagogickej praxi existujú aj mnohé ďalšie koncepcie výučby, ako sú integrované tematické vyučovanie, otvorené vyučovanie, globálna výchova, hodnotová výchova, multikultúrna výchova a iné.



Ktoré z uvedených koncepcií výučby používate vo vašej výučbe? Ako konkrétne? Ktoré z uvedených koncepcií výučby sú podľa vás dobre využiteľné v odbornom výcviku?

2.3.1| Prostriedky motivácie žiakov

Otázka motivácie žiakov vo výučbe je v pedagogike dostatočne rozpracovaná a pre záujemcov o túto problematiku je dostupné množstvo odbornej literatúry. D. Sitná (2009, s.18-24) formulovala druhy motivácie žiakov na učenie:

- užitočnosť získaných vedomostí, ich praktické využitie,
- potreba získať kvalifikáciu, dosiahnuť plánované vzdelanie,
- posilňovanie sebavedomia, dosiahnutie úspechu,
- potreba ocenenia, pochvaly,
- obava z neúspechu, trestu,
- záujem o problematiku, radosť z učenia sa.

J. Mareš (2013, s. 289) upozorňuje, že pre niektorých učiteľov sa motivácia žiakov zužuje len na používanie trestov *„pokiaľ všetko prebieha tak, ako má, nie je vraj treba žiakovo učenie a správanie komentovať, nie je treba žiakov chváliť. Je predsa ich povinnosťou chodiť do školy, slušne sa správať a učiť sa“*.

Odmena a trest sú typickým prostriedkom tzv. **vonkajšej motivácie**. Pri vonkajšej motivácii sa žiaci v škole neučia preto, že sa chcú niečo dozvedieť, ale snažia sa niečo konkrétne (materiálnu vec, sociálnu výhodu...) získať, resp. vyhnúť sa niečomu neželanému.

Podľa M. Veselského (2008) môže učiteľ zvyšovať **vnútornú motiváciu** žiakov vo výučbe najmä:

- prejavovaním vlastného entuziazmu (záujmu, zvedavosti, aktivity, angažovanosti...),
- utváraním pozitívnej učebnej atmosféry (pozitívne očakávania, empatia, úprimnosť, humor...),

- aktivizovaním žiakov (činnosti žiakov, získavanie skúseností, preberanie zodpovednosti za vlastné učenie...),
- spájanim obsahov výučby so záujmami žiakov (mimoškolské činnosti, koníčky žiakov...),
- obmieňaním metód výučby (najmä hry a simulácie),
- stanovovaním cieľov žiakmi (konkrétnymi a primerane náročnými).



Ktoré z uvedených druhov motivácie žiakov k učeniu (Sitná) sa vyskytujú u vašich žiakov najčastejšie a ktoré najmenej často? Kde vidíte najväčšie možnosti zvyšovania motivácie žiakov vo vašej výučbe?

Jedným z prostriedkov zvyšovania vnútornej motivácie žiakov vo výučbe je **humor**. K. Šeďová (2013) uvádza výsledky výskumu J. A. Husa, v ktorom jeho respondenti (učitelia) poukázali na 3 benefity, ktoré humor do výučby vnáša:

- zlepšenie klímy triedy (humor, pomáha navodiť priateľské, dôverné a kooperatívne interakcie),
- prepájanie obsahu (humor má potenciál vytvárať asociácie medzi učivom a mimoškolskou skúsenosťou žiakov),
- relaxácia (humor znižuje stres, úzkosť a pocity ohrozenia, čím prispieva k odstráneniu psychologických bariér).

Medzi nevýhody a riziká humoru, ktoré učitelia uvádzali v oveľa menšej miere, boli znižovanie vážnosti ich predmetu a nebezpečenstvo sarkazmu a zosmiešňovania študentov. Šeďová uvádza 3-krokový postup výkladu, ako možno humor cieľavedome využívať vo výučbe:

1. Vysvetlenie nového konceptu (časti učiva).
2. Jeho ilustrovanie vtipom alebo vtipným obrázkom.
3. Parafrázovanie predchádzajúceho vysvetlenia.



Aké sú vaše osobné skúsenosti s humorom vo výučbe?

Napriek úprimnej snahe učiteľov vybrať a spracovať obsah, ciele a prostriedky výučby tak, aby žiakov motivovali, stretávame sa aj s negatívnym javom, ktorý ovplyvňuje proces výučby – **nudou**.

Podľa I. Pavelkovej (In Krykorková, Vaňová, 2010) žiaci volajú nudou tie situácie, keď:

- nemajú v škole čo „robiť“,
- to čo robia ich „nebaví“ (nechce sa im to robiť),
- keď v škole nie je „sranda“.

J. Mareš (2013, s. 281) tiež pripúšťa, že pri výučbe nastávajú situácie, ktoré sú podľa žiakov „otravné, zbytočné, keď žiaci nepracujú, ničomu užitočnému sa neučia, ale musia v škole byť“. Podľa neho sú **zdrojmi nudy** v škole viaceré faktory:

- **osobitosti vyučovacieho predmetu** (napr. chémia je vnímaná ako nudnejšia než telesná výchova),
- osobitosti **učiva** (je vnímané ako málo zaujímavé a zbytočné),
- osobitosti **učebných úloh** (sú vnímané ako príliš ťažké, resp. príliš ľahké),
- osobitosti **činností žiakov** (sú vnímané ako monotónne, opakujúce sa, príliš pomalé resp. rýchle),
- osobitosti **učiteľa** (nedokáže učivo vysvetliť, nevie žiakov motivovať, vyučovanie ho nebaví),
- osobitosti psychosociálnej **klímy triedy** (nezáujem niektorých žiakov o výučbu, sa prenáša na ostatných),
- osobitosti **prostredia výučby** (vzhľad a vybavenie triedy, zlá hygiena).

Dôležité je, aby si učiteľ prejavy nudy u žiakov všímal (najmä prejavy neverbálnej komunikácie – pohľady, mimiku, polohu tela, pohyby a činnosti nesúvisiace s výučbou), aby odhaľoval jej príčiny (prostredníctvom rozhovorov so žiakmi, dotazníkom, vlastnou sebareflexiou), aby hľadal spôsoby, ako jej predchádzať, resp. ju zmiernovať.



Aké prejavy nudy pozorujete u žiakov pri vašej výučbe? Aké sú ich pravdepodobné príčiny?

Problematickou **individuálnych rozdielov** (osobností) medzi žiakmi a ich vplyvom na proces učenia sa (aj na proces výučby) sa zaoberá pedagogická psychológia. M. Veselský (2008) poukazuje na dôležitosť tých individuálnych rozdielov medzi žiakmi, ktoré významne ovplyvňujú výkony a úspešnosť žiakov v škole. Ide o rozdiely medzi žiakmi v **inteligencii**, v **rýchlosti učenia** sa,

v **predchádzajúcich vedomostiach** a v **učebných a kognitívnych štýloch**, ktoré pri učení sa používajú. Žiaci s vyššou inteligenciou sa nielen rýchlejšie, pohotovejšie a ľahšie učia, ale majú aj väčšiu schopnosť opustiť osvojenú schému riešenia a prejsť na riešenie nové a účinnejšie. Hoci je meranie inteligencie pomocou intelligenčných testov dnes kritizované najmä preto, že merajú len určité oblasti intelektových schopností (verbálne, matematické, abstraktné/ vizuálne myslenie, krátkodobú pamäť) a iné, v živote človeka dôležité schopnosti (stanovovanie a dosahovanie cieľov, využívanie vlastných schopností...) neskúmajú, výsledkom intelligenčných testov sa stále pripisuje ich vysoká predikčná (predpovedná) hodnota školskej úspešnosti. Ak totiž žiak nedosahuje študijné výsledky, ktoré by zodpovedali jeho úspešnosti v intelligenčnom teste *„možno usudzovať na problémy, ktoré má mimo rámec rozumových schopností. Tie môžu spočívať v motivácii učiť sa, v telesných (zdravotných) aj v zmyslových ťažkostiach žiaka, v jeho emočných alebo sociálnych problémoch, v drogovej závislosti, v zníženom sebavedomí a podobne“* (Veselský, 2008, s. 19).

Vo výučbe sa stretávame so žiakmi, ktorých motivácia je špecifická. Ide o **nadaných a talentovaných žiakov**. Podľa J. Mareša (2013) existujú dva pedagogické postupy na úpravu vzdelávania mimoriadne nadaných žiakov – *obohacovanie* a *akcelerácia*. Zatiaľ čo používanie prvkov **akcelerácie** (absolvovanie vybraného predmetu vo vyššom ročníku, absolvovanie dvoch ročníkov naraz) je v našich školách realizovateľné len ťažko, mnohé prvky **obohacovania** sa môžu v praxi realizovať oveľa jednoduchšie a viaceré z nich môže realizovať učiteľ sám. J. Mareša uvádza tieto:

- rozšírenie učiva tak, aby nútilo žiakov spájať poznatky z viacerých predmetov (medzipredmetové vzťahy),
- prehĺbenie učiva o väčšie podrobnosti a detaily,
- poskytnutie informácií a tém, ktoré nesúvisia s bežným školským učivom,
- riešenie problémových úloh, ktoré umožňujú rozvíjanie vyšších úrovní myslenia,
- projektové vyučovanie (pozri úvod kapitoly 2.3),
- organizovanie školských súťaží, olympiád,
- ponúkание voliteľných predmetov,
- zapájanie žiakov do záujmových krúžkov organizovaných školou, ale vedených externistami.

J. Mareš ďalej pripomína potrebu vytvárať podporné programy rozvíjania sociálnych zručností pre jednostranne nadaných žiakov, aby sa predišlo problémom v ich vzťahoch s rovesníkmi a učiteľmi.



Ako identifikujete nadaných a talentovaných žiakov v odbornom výcviku? Ktoré z uvedených prvkov obohacovania výučby realizujete vo vašej praxi? Poskytuje vaša škola možnosti akcelerácie výučby? Ak áno, tak aké?

Druhou skupinou žiakov, ktorých motivácia vo výučbe je špecifická, sú žiaci relatívne **neúspešní** (ich výsledky sú horšie ako ich schopnosti) a **neprospievajúci** žiaci (nevyhoveli požiadavkám školy minimálne v jednom vyučovanom predmete). Podľa J. Mareša sa v pedagogickej praxi môžeme stretnúť najmenej s tromi typmi relatívne neúspešných žiakov:

- žiak si neverí, podceňuje sa, pochybuje o svojich schopnostiach, je emočne nezrelý,
- žiak má iné priority, vyučovací predmet, skupina predmetov a škola samotná ho nebaví,
- žiak sa nechce angažovať v učení, pracuje menej, než by mohol.

Príčiny neúspechu žiaka v škole sú rôzne a často sa viaceré príčiny kombinujú (kumulujú). Všeobecne ich môžeme rozdeliť na príčiny:

- **vnútorné** (súvisiace s osobnosťou žiaka – rozumové schopnosti, poruchy učenia, somatický a psychický stav atď.)
- **vonkajšie** (súvisiace so životným prostredím žiaka – jeho postavenie a úlohy v rodine, škole, rovesníckych skupinách).



Aké možnosti na elimináciu (oslabenie vplyvu) uvedených príčin má učiteľ? Ako môže relatívne neúspešným a neprospievajúcim žiakom pomôcť?

J. Glanz (2009, s. 54-55) uvádza, že **neúspešný žiak** často začína pracovať na zadaných úlohách neskôr a prácu na nich často nedokončí. Ak chceme podľa neho pomôcť žiakovi, ktorý pravidelne začína **pracovať** na úlohách neskôr ako ostatní, mali by sme:

- sledovať, či žiak nezačal pracovať na úlohe o čosi skôr ako zvyčajne a pochváliť ho ak áno,
- určiť časový limit, v ktorom žiaci musia začať na úlohe pracovať a po jeho uplynutí im oznámiť a pochváliť ich za to, že limit na začatie splnili,
- nechať žiaka pracovať na úlohe v prostredí s menej rušivými vplyvmi,
- dať žiakovi jednoduchšiu a kratšiu úlohu, ako je bežné a náročnosť úlohy a čas na jej riešenie postupne zvyšovať.

Ak chceme pomôcť žiakovi, ktorý **prácu zvyčajne nedokončí**, J. Glanz radí:

- rozdeliť úlohu pre žiaka na menšie jednotky a tak uspokojiť jeho potrebu dosiahnuť úspech,
- nedopustiť, aby žiak začal riešiť inú úlohu, kým pôvodná nebola dokončená a zároveň sa vyhnúť dobiedzaniu, aby úlohu dokončil,
- poskytnúť žiakovi zoznam (kartu) pracovných úloh, do ktorého by si zaznamenával (kontroloval) splnenie jednotlivých úloh, čo mu tiež umožní sledovať zlepšovanie jeho výkonu.

Cieľom uvedených opatrení je, aby žiak bol schopný pracovať samostatne s dosiahnutím primeraného úspechu. Možno bude potrebné upraviť aj časový harmonogram prác žiaka, ktorý by mal rešpektovať jeho potrebu častejších prestávok v práci a častejšej pomoci od učiteľa alebo spolužiakov.



Ktoré z uvedených rád J. Glanza považujete za užitočnejšie a ktoré menej užitočné a prečo? Používate niektoré z nich vo svojej pedagogickej praxi? Viete poskytnúť iné rady, ako je možné uvedené situácie riešiť?

2.3.2| Prostriedky aktivizácie žiakov

Je nutné, nenechať sa odradiť prvým neúspechom – negatívnou reakciou niekoľkých študentov. Novopripravená hodina so sebou nesie ako každé nové premiérové uvádzané divadelné predstavenie riziko, že diváci (žiaci) nereagujú presne tak, ako učiteľ očakáva. A drobné či väčšie prešlapy na premiére sa nakoniec stávajú aj na svetových scénach. Preto vo väčšine prípadov musí dôjsť k úpravám scenára alebo použitých metód a všeobecne platí, že až niekoľkonásobné opakovanie splní vaše očakávania a odstráni prvotné nedostatky novopripravených hodín.

(T. Kotrba a L. Lacina, 2010, s. 177)

Jedným z najvýznamnejších prostriedkov aktivizácie žiakov vo výučbe je používanie vhodných aktivizujúcich metód výučby. Medzi **aktivizujúce metódy výučby** zaraďujeme tie metódy výučby, ktoré umožňujú žiakom aktívne sa podieľať na vyučovacom procese. Ich cieľom je žiakov aktivizovať, t. j. podnietiť ich k činnosti, iniciatíve, tvorivosti...

Maňák a Švec (2003) rozlišujú 5 skupín aktivizujúcich metód:

- 1) metódy diskusné,
- 2) metódy problémové,
- 3) metódy situačné,
- 4) metódy inscenačné,
- 5) didaktické hry.

Medzi nimi sa nenachádza jedna z najpoužívanějších metód výučby na SŠ – výklad (vysvetľovanie, inštruktáž). Najjednoduchším spôsobom aktivizácie žiakov počas výkladu je kombinovať ho s rozhovorom alebo diskusiou.

Diskusné metódy

Podľa M. Veselského (2008) je diskusia jednou z tých metód vyučovania, ktoré by mal učiteľ využívať pomerne často. Uvádza dôvody:

- **didaktické** – dobre riadená diskusia dokáže skutočne progresívnym spôsobom ovplyvniť štruktúru poznania žiakov a napomôcť integrácii ich vedomostí,
- **motivačné** – spočívajúce v jej silnom aktivizujúcom náboji.

Diskusia podľa neho umožňuje žiakom prejavovať ich záujmy, konfrontovať ich vlastné poznanie s poznaním iných, uspokojovať ich poznávacie potreby a záujmy a je tiež prostriedkom sebavyjadrenia a vymedzovania vlastných postojov, názorov a presvedčenia.

T. Kerry (2002) uvádza hlavné dôvody používania diskusie vo výučbe:

- aby hovorili aj žiaci;
- ukazujeme, že nás zaujímajú žiakove myšlienky a názory;
- podnecujeme ich zvedavosť a záujem;
- podporujeme problémový prístup pri riešení úloh;
- pomáhame žiakom konštruovať a sloвне vyjadrovať ich vedomosti;
- umožňujeme žiakom učiť sa navzájom;
- podporujeme hĺbkový prístup žiakov k učeniu;
- môžeme monitorovať úroveň ich poznania.



Pozorne si prečítajte uvedené dôvody T. Kerryho a priradte každému dôvodu jeho váhu (dôležitosť, význam) od 0 (nie je to dôležité) po 3 (mimoriadne dôležité). Čím viete zdôvodniť vaše priradenie váhy jednotlivým dôvodom?



Vyberte si tému z vášho odboru, vhodnú na diskusiu a vytvorte súbor 10 – 15 otázok, ktoré by ste položili v diskusii. Aké otázky ste vytvorili? Otázky týkajúce sa faktov (reproduktívna otázka vyžadujúca odpovede žiakov založené na pamäti) alebo úvahy (produktívna otázka, vyžadujúca aktivizáciu myšlienkového činnosti). Ktorých otázok je viac a prečo?

Metódy problémové

Jedna z klasifikácií metód výučby, ktorej autorom je I. J. Lerner (1986), rozdeľuje metódy výučby podľa charakteru poznávacej činnosti (kognitívny aspekt) na **reproduktívne** – žiak si osvojuje poznatky a činnosti ich čo najpresnejším reprodukovaním a **produktívne** – žiak získava nové vedomosti a zručnosti samostatnou tvorivou činnosťou.

Medzi produktívne metódy Lerner zaraďuje problémový výklad, heuristické metódy a výskumné metódy. Ich spoločným znakom je riešenie problému.

Pri **problémovom výklade** prevláda aktivita učiteľa, ktorý postupne žiakom problém objasňuje, analyzuje ho, nachádza riešenia a tie overuje, čím stimuluje riadi myšlienkové činnosti žiakov.

Pri **heuristických metódach** je už zvýšená aktivita a samostatná činnosť žiakov. Tí skúmané javy pozorujú, porovnávajú, hodnotia, zdôvodňujú, vedú príslušnú dokumentáciu, neriešia celé úlohy samostatne, ale iba ich časti.

Pri **výskumnej metóde** žiaci riešia problém samostatne a učiteľ vystupuje len ako koordinátor a poradca.

Na hľadanie riešení problémov sa vyvinuli rôzne postupy, metódy a stratégie: **Brainstorming** (burza nápadov) – žiaci v stanovenom čase majú vyprodukovať čo najviac nápadov (kvantita vyvoláva kvalitu). Brainstorming je založený na zákaze kritiky (oddelení produkcie nápadov a ich hodnotenia), uvoľnení fantázie, vzájomnej inšpirácii (synergický efekt) a úplnej rovnosti účastníkov. Existujú jeho viaceré modifikácie.

Jednou z nich je **brainwriting**, pri ktorom žiaci podávajú stanovený počet návrhov (3) opakovane (5x).

HOBO metóda sa od brainstormingu odlišuje najmä tým, že diskusii v skupine alebo v pléne predchádza samoštúdium problematiky jednotlivcami.

Gordonová metóda, v ktorej žiaci nehľadajú množstvo nápadov, ale len jedno originálne riešenie. Učiteľ konkrétny cieľ nezverejňuje, ale problém stanovuje oveľa širšie a postupne ho zužuje.

Phillips 66 je metóda založená na diskutovaní a hľadaní riešenia daného problému tak, že ho 6-členné skupiny riešia 6 minút a potom o riešeníach diskutujú spoločne pod vedením učiteľa.

Všetky uvedené metódy sa zakladajú na aktivite žiakov. Učiteľ vystupuje len ako koordinátor a poradca a jeho hlavnou úlohou je pomoc žiakom pri vyvodzovaní záverov.



Ktoré z uvedených problémových metód považujete vo vašom odbore za najužitočnejšie? Ktoré za užitočné nepovažujete a prečo?

Situačné a inscenačné metódy

Podstatou **situačných metód** je navodenie situácie, ktorá čo najvernejšie pripomína realitu. Patria medzi ne prípadové štúdie situácií, ktoré sa reálne udiali alebo sa udiat môžu. Úlohou žiakov je situáciu vyriešiť. E. Petlák (2004) zaraďuje medzi situačné metódy aj projektovú metódu.

Podstatou **inscenačných metód** (hrania rol) je modelovanie situácií, v ktorých žiaci prežívajú určité profesionálne a životné situácie a stavy, vžívajú sa do jednotlivých rol a vykonávajú činnosti podľa určitého scenára. Žiaci tak majú príležitosť vyskúšať si svoje možnosti v prostredí, kde nič neriskujú. Môže ísť aj o dlhodobé výučbové aktivity (vynálezcovské spoločnosti, fiktívne firmy...). Pri tzv. **simuláciách** ide o komplexnejšiu učebnú činnosť žiakov v detailnejšie prepracovaných a viac sa na realitu podobajúcich situáciách.



Uvedte aspoň jeden príklad témy z vášho odboru, pri ktorom vidíte možnosť použitia inscenačnej metódy. Vymenujte roly, ktoré budú môcť žiaci stvárňovať a napíšte krátky scenár inscenácie v niekoľkých bodoch.

Didaktické hry

Hra, učenie a práca sú základné formy ľudskej činnosti, v ktorých sa rozvíjajú poznávacie, citové aj vôľové vlastnosti. Hra (najmä súťaživá) má schopnosť mobilizovať potenciál žiaka a umožňuje mu dosiahnuť lepší výkon.

Didaktické hry sledujú okrem rozvoja vedomostí a zručností aj ďalšie ciele, ako sú uvoľnenie a odreagovanie sa, zlepšenie atmosféry výučby, rozvoj spôsobilostí, schopností a postojov.

Medzi najpoužívanejšie didaktické hry patria hry **rozhodovacie** (nastane zmena alebo nie), **rozlišovacie** (nájdí rozdiel), **rozdeľovacie** (čo k čomu patrí), **priraďovacie** (pexeso) a **zoraďovacie** (technologický postup). Oblúbené sú aj krížovky, kvízy a rôzne **súťaže**. Najbežnejšia štruktúra didaktickej hry:

- oboznámenie sa s cieľom (úlohami) hry,
- stanovenie pravidiel hry, vlastnej hrovej činnosti,
- záverečné vyhodnotenie hry (prípadne udelenie odmien).



Vytvorte jednoduché pexeso s minimálne 24 prvkami (12 pármí) na výučbu vybranej témy vášho predmetu/odboru, použite ho vo výučbe a jeho použitie zhodnoťte.

Problémy s používaním aktivizujúcich metód

Používanie aktivizujúcich metód a koncepcií prináša so sebou aj problémy, ktoré odrádzajú učiteľa od ich uplatňovania. Kotrba a Lacina (2010, s.50) rozdeľujú problémy so zavádzaním aktivizujúcich metód podľa tohto kľúča:

- prekážky na strane *učiteľa* (zábrany používať nové metódy, nedostatok skúseností s prípravou, realizácie aktivizujúcich metód, neochota samých zavádzať nové metódy výučby do svojej výučby),
- prekážky na strane *žiakov* (neochota a odpor k novému, nezvyčajnému, tendencia chápať ich ako úľavu od tradičnej výučby),
- prekážky na strane vedenia *školy* (nezájem vedenia školy o ich zavádzanie, nedocenenie práce učiteľa),
- prekážky materiálnej a technickej povahy (vybavenie učební, didaktická technika, učebné pomôcky – najmenšia prekážka),
- prekážky časové a organizačné (časová tieseň, nedostatok času vo výučbe),
- prekážky finančné.



Ktoré z prekážok uvedených T. Kotrbom a L. Lacinom najviac bránia používaniu aktivizujúcich metód v odbornom výcviku? Ako sa dajú tieto prekážky prekonať? Viete do uvedeného zoznamu doplniť inú prekážku, ktorá v ňom chýba?

2.3.3| Prostriedky rozvoja tvorivosti žiakov

V pedagogicko-psychologickom kontexte problematiky tvorivosti je namieste zobrať do úvahy, že vysoko tvoriví žiaci nepatria medzi najobľúbenejších žiakov. Skôr naopak. Učitelia (najmä tí menej tvoriví) im zazlievajú, že nekonvenčnosťou svojho myslenia, svojimi nápadmi ich zneisťujú pred žiakmi a tým, že sú citliví na problémy a reagujú na ne, narúšajú prirodzený tok vyučovania. (Milan Veselský, 2007, s. 174)

Problematike rozvíjania tvorivosti žiakov (označovanej aj divergentné myslenie) sa pedagogický výskum venuje už dlhšie obdobie. J. Dacey a K. Lennoxová (In Žák, 2004, s. 29-32) uvádzajú desať osobnostných čŕt, ktoré možno pozorovať u kreatívnych ľudí:

1. Tolerancia k dvojznačnosti (schopnosť vnímať viacero variant).
2. Stimulačná sloboda (schopnosť vedomého prekračovania hraníc, „myslenie za roh“).
3. Funkčná sloboda (schopnosť netradičného využitia vecí a javov).
4. Flexibilita (schopnosť „prepínať“ myšlienky).
5. Ochota riskovať (vedomie, že bez určitej miery rizika je úspech nemožný).
6. Preferencia zmätku (vnímanie zmätku ako „živnej pôdy“ na riešenie problémov).
7. Odloženie uspokojenia (pohltenie činnosťou je intenzívnejšie ako potreba ocenenia).
8. Oslobodenie od rodových stereotypov.
9. Vytrvalosť (schopnosť brať neúspech ako formu učenia sa).
10. Odvaha (schopnosť „búrať bariéry“ kreativity vo svojom okolí).

Podľa P. Gavoru (2010) môžeme tvorivosť žiaka diagnostikovať buď formálne, t. j. pomocou testov tvorivosti, alebo neformálne, t. j. hodnotením *prirodzených* produktov žiaka.

Je užitočné rozlišovať jednotlivé tvorivé schopnosti (niekedy označované ako dimenzie), medzi ktoré sa najčastejšie zaraďujú fluencia, flexibilita, originalita, senzitivita a elaborácia.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame prehľad jednotlivých tvorivých schopností so stručnou charakteristikou a konkrétnymi príkladmi na formulovanie úloh rozvíjajúcich jednotlivé tvorivé schopnosti, ktoré vo svojej publikácii uvádzajú M. Jurčová, J. Dohňanská a J. Pišút (In Jurčová a kol., 2001, s. 47-54).

Pomenovanie schopnosti	Charakteristika schopnosti	Príklady formulovania úloh na stimuláciu príslušnej schopnosti
Fluencia (plynulosť)	schopnosť pohotovo vytvoriť množstvo psychických produktov (myšlienok, nápadov, riešení) rovnakého druhu	<i>Vymenuj čo najviac situácií, v ktorých... Navrhni čo najviac spôsobov ako... Uveď čo najviac dôsledkov... Vytvor čo najviac otázok, ktoré ti napadnú v súvislosti s...</i>
Flexibilita (pružnosť)	schopnosť vytvoriť rôznorodé produkty, t. j. prekonať funkčnú fixáciu predmetu (spojenie s jeho zaužívanou funkciou), jej protikladom je myšlienková rigidita, strnulosť, nepružnosť	<i>Vymenuj čo najrozmanitejšie situácie, v ktorých... Navrhni čo najrozmanitejšie spôsoby ako... Uveď čo najrozmanitejšie dôsledky... Vytvor čo najrozmanitejšie otázky, ktoré ti napadnú v súvislosti s...</i>
Originalita (pôvodnosť)	schopnosť vytvárať nové (neobvyklé, dôvtipné, odhaľujúce) súvislosti, myšlienky, nápady, riešenia	<i>Vymysli čo najneobyčajnejšie využitie... Vymysli čo najoriginálnejší spôsob, ako... Vytvor čo najoriginálnejšie otázky...</i>
Senzitivita (citlivosť na problémy)	schopnosť identifikovať praktické problémy, alebo predvídať ich dôsledky	<i>Uveď, čo je možnou príčinou... Vymenuj, aké sú možné dôsledky... Hľadaj chyby, nedostatky...</i>
Elaborácia (prepracovanosť)	schopnosť vypracovať detaily riešenia problémov (formulovať, plánovať, upravovať)	<i>Domysli detaily... Doplň podrobnosti... Priprav správu...</i>



Ako (podľa čoho) diagnostikujete tvorivosť žiakov? Ktoré z uvedených tvorivých schopností (dimenzií) diagnostikujete u vašich žiakov najčastejšie a ktoré najmenej často? Prečo? Akými spôsobmi rozvíjate tvorivosť svojich žiakov?

2.4| Kontrola výsledkov výučby

Pochopenie funkcie a hroziacich úskalí hodnotenia vo výučbe robí mnohým učiteľom veľké problémy a dôsledky toho sú alarmujúce.

(Zdeněk Helus, 2007, s. 221)

Kontrola výsledkov výučby sa skladá z dvoch navzájom prepojených činností učiteľa – preverovania (skúšania) a hodnotenia. V dejinách pedagogiky môžeme identifikovať rôzne etapy vývoja preverovania a hodnotenia výsledkov výučby od obdobia používania ústneho skúšania (v pedagogickej literatúre označované ako predmoderná etapa preverovania), cez obdobie používania didaktických testov (moderná etapa), až po súčasné obdobie používania rôznych alternatívnych spôsobov preverovania a hodnotenia, ako sú slovné hodnotenie, sebahodnotenie žiaka, skúšanie s prístupom k literárnym zdrojom tzv. *open-book exam* a tvorba portfólia a ďalších (postmoderná etapa).

V didaktike rozlišujeme metódy a formy **preverovania (skúšania)** podľa **spôsobu** vyjadrovania sa žiakov pri skúšaní (ústne, písomné a praktické), podľa **počtu** súčasne skúšaných žiakov (individuálne, skupinové a hromadné), podľa časového zaradenia do výučby a podľa **funkcie skúšania** (vstupné alebo prijímacie, priebežné, súhrnné, záverečné a výstupné a opravné).

Turek (2010) uvádza, že v súčasnosti v našich školách dominuje ústne skúšanie žiakov individuálne pri tabuli. Za výhodu skúšania považuje rozvíjanie myslenia žiakov pomocou reči. Takýto spôsob skúšania je podľa neho osobnejší a ľudskejší ako písomné skúšanie. Skúšaný žiak môže vysvetliť, obhájiť a osvetliť svoju odpoveď a počas skúšania si môže potrebné vedomosti aj doplniť. Turek však zároveň upozorňuje, že ústne skúšanie vyvoláva subjektivitu hodnotenia (je ovplyvnené tzv. *haló efektom*, imidžom žiaka v škole, jeho vzhľadom a správaním), pri ústnom skúšaní dostane každý žiak zvyčajne iné úlohy a odpovede žiakov sú potom ťažko porovnateľné, úlohy pri ústnom skúšaní nezahrňujú reprezentatívne celé učivo, žiaka pri ňom ovplyvňuje tréma, strach a spôsobuje veľké časové straty vo výučbe. Pri **hodnotení výsledkov** vzdelávania je mimoriadne dôležité si uvedomiť, čo je cieľom nášho hodnotenia. Či nám ide o porovnanie dosiahnutých výsledkov žiaka:

- **s normou** jasne stanovenou vopred, napr. so špecifickými cieľmi výučby

alebo vzdelávacími štandardami, tzv. *kriteriálne hodnotenie* (hodnotenie absolútneho výkonu),

- s **výkonmi iných** žiakov, tzv. *rozlišujúce hodnotenie* (hodnotenie relatívneho výkonu),
- s jeho **predchádzajúcimi výkonmi**, tzv. *individuálne hodnotenie* (hodnotenie individuálneho rozvoja žiaka).



Ktorý z uvedených spôsobov porovnania dosiahnutých výsledkov (kriteriálne, rozlišujúce a individuálne) je najvhodnejšie používať v odbornom výcviku? Ktorý spôsob používate vo svojej praxi najmenej a prečo?

Hodnotenie žiakov plní okrem *kontrolnej funkcie* (úroveň vedomostí, zručností a postojov) tiež funkciu *spätno-väzbovú* (informácie pre žiaka aj učiteľa o úspešnosti vyučovania), *informatívnu* (dokumentácia a archivácia výsledkov), *motivačnú* (udržiavanie a zvyšovanie aktivity žiakov počas výučby), *rozvíjajúcu* (rozvoj sebakontroly a sebahodnotenia žiakov), *výchovnú* (formovanie osobnostných vlastností žiakov) a *prognostickú* (určenie perspektívy žiakov). V **odbornom výcviku** sa ťažisko kontrolného procesu výučby presúva od učiteľa k žiakovi, pretože žiak svoje výkony priebežne analyzuje, porovnáva s predlohou, kontroluje a hodnotí. Základnými charakteristikami psychomotorických zručností sú podľa J. Skalkovej (2007) **kvalita výsledkov** (správne splnenie úlohy, zníženie počtu chýb), **rýchlosť výkonu** (jeho zvýšenie), **zníženie únavy a zlepšenie spôsobu** vykonávania nacvičovanej činnosti. **Didaktický test** umožňuje skúšať viacerých žiakov naraz, preveriť osvojenie väčšieho množstva učiva (šetriť čas) a objektívnejšie hodnotiť (väčšia presnosť a spoľahlivosť). Pri jeho tvorbe je dôležité zvoliť vhodnú formu úloh. **Zatvorené formy úloh**, pri ktorých žiak ich riešenie vyberá z ponúknutých riešení a odpovede priraduje alebo usporadúva, sa dajú objektívnejšie hodnotiť ako **otvorené formy úloh**, pri ktorých žiak riešenie tvorí (píše, kreslí, počíta), čo umožňuje hodnotiť aj ďalšie dôležité parametre (schopnosť analýzy, hodnotiaceho posúdenia, nešpecifický transfer, tvorivosť). Zaraďovanie výkonov do výkonnostných skupín (stupňov) pomocou daných kvantifikátorov (body, percentá, známky) nazývame **klasifikácia**. Na jej realizáciu slúži všeobecný predpis *Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov*.

3| Výchovné pôsobenia učiteľa

Pokiaľ učitelia nebudú ochotní meniť svoje predstavy o vzornom žiakovi vo vzťahu k súčasnej spoločenskej situácii a reálnym možnostiam jednotlivcov, dostanú sa v dnešnej dobe nutne do stretu so svojimi žiakmi.

(S. Navrátil, J. Mattioli)

Ako sme už uviedli v prvej kapitole, pojem **výchova** používame v pedagogike v užšom zmysle vtedy, keď ňou rozumieme zámerný proces rozvoja postojov, potrieb, záujmov a hodnotovej orientácie človeka. Takto vymedzený výchovný proces je zameraný na zmenu správania a konania človeka a je predmetom samostatnej pedagogickej vednej disciplíny – *teórie a metodiky výchovy*. V teórii rozlišujeme tri základné funkcie výchovy, ktorými sú príprava na **sociálne roly** (v škole žiak zastáva najmä rolu žiaka a rolu člena triedy), rozvoj základných **kvalít osobnosti** a rozvoj osobnosti v jednotlivých kultúrnych oblastiach – subsystémoch výchovy.

Jednotlivé **subsystémy** (zložky) **výchovy** (rozumová, mravná, estetická, telesná a pracovná výchova) majú vo vzdelávacích programoch našich škôl svoje pevne vymedzené miesto a často sú koncipované do podoby samostatných vyučovacích predmetov. Napriek tomu by si mal každý učiteľ (aj majster odbornej výchovy) uvedomovať potrebu rozvíjať jednotlivé zložky výchovy aj vo svojej výučbe (v rámci svojho vyučovacieho predmetu).

Úlohou **rozumovej** výchovy je rozvoj zmyslového poznávania, myslenia a reči. Rozumová výchova podľa J. Kostelníka (2009) zahŕňa aj osvojovanie si metód a techník aktívneho a samostatného získavania vedomostí, ich tvorivej aplikácie a utváranie návykov efektívnej duševnej práce a štúdia.

Úlohou **mravnej** výchovy je rozvoj mravného vedomia (predstav o požadovaných hodnotách, vlastnostiach, normách správania), mravného presvedčenia (uznávania hodnôt, vlastností a noriem správania, ich vnútorné prijatie)

a mravného konania (utváranie mravných návykov a praktizovanie mravného presvedčenia).

Úlohou **estetickej** výchovy je naučiť žiakov vnímať a prežívať krásno (percepčia), zvnútorňovať (interiorizácia, rozvíjať vzťah ku kráse a formovať estetický vkus) aby nadobudnuté estetické cítenie vedeli stvárniť aj v produktoch umeleckej činnosti (vytváranie krásy).

Úlohou **telesnej** výchovy je ochrana a upevňovanie zdravia, správnej životosprávy, rozvoj pohybovej zdatnosti a dnes rastúci význam kompenzácie tzv. *sedavých* činností a povolání.

Úlohou **pracovnej** výchovy je kladný vzťah k práci (pracovná morálka), nadobúdanie pracovných zručností a návykov (vrátane dodržiavania bezpečnostných a hygienických zásad) a rozvoj technického (aj ekonomického) myslenia. Veľmi dôležitou úlohou pracovnej výchovy je poskytnutie konkrétnejších predstáv a praktických skúseností o jednotlivých prácach, povolaniach, utváranie profesionálnych záujmov a postojov a tým aj rozvíjanie predpokladov na výkon určitej profesie.



Je zřejmé, že významnou zložkou výchovy v odbornom výcviku je pracovná výchova. Ktorú z ostatných uvedených zložiek výchovy (čo konkrétne a ako) rozvíjate v rámci odborného výcviku?

Ktorá zložka výchovy je vo vašej výučbe zastúpená najmenej a prečo?

Rozvíjanie žiaka v jednotlivých subsystemoch výchovy je mimoriadne dôležité. Keď sa však začnete rozprávať o výchovnom pôsobení s učiteľom, obyčajne začne hovoriť o výchovných problémoch so žiakmi a o ich riešení.

Ako sme už uviedli v úvode druhej kapitoly, učiteľovo zamýšľanie sa nad výchovnou hodnotou učiva, stanovenie výchovných (afektívnych) cieľov výučby a výber prostriedkov výučby s výchovnou hodnotou (najmä jej metód a organizačných foriem) sú súčasťou prípravnej etapy výučby.

Osobitosťou výchovného pôsobenia učiteľa je to, že jednotlivým etapám výchovného procesu, ktoré sú členené podobne ako proces výučby (prípravná, realizačná a hodnotiacia etapa) predchádza veľmi dôležitá etapa výchovného procesu a tou je **začiatočná (vstupná) diagnostika**. Potreba riešiť výchovný

problém nevyplýva učiteľom z plánovaných úloh a nie je ani definovaná ako cieľ, nie je súčasťou učiva konkrétnej vyučovacej jednotky, ale objavuje sa často nečakane a učiteľ je nútený na ňu bezprostredne reagovať. Takéto reagovanie je často spojené s prerušením pôvodne plánovanej a práve realizovanej činnosti učiteľa (vysvetľovanie nového učiva, výučbový rozhovor, ústne skúšanie atď.) a venovaní všetkých síl výchovnému procesu. Rýchla orientácia učiteľa v takejto situácii, identifikovanie vzniknutého problému, jeho zdroja a stupňa závažnosti vyúsťujúce do rozhodnutia problém riešiť sú súčasťou počiatočnej (vstupnej) diagnostickej etapy začínajúceho výchovného procesu. Učitelia z praxe o týchto situáciách často premýšľajú, rozprávajú sa o nich a hľadajú pomoc a povzbudenie s ich riešením.

3.1| Identifikácia výchovných problémov v škole a ich príčiny

M. T. Auger a Ch. Boucharlat (2005) za **problémového žiaka** považujú žiaka, ktorý je **nepokojný** (neposedný, nedokáže sa sústrediť), **konfliktný** (v činnostiach či rečovom prejave učiteľa hľadá chyby, je **negativistický** k autorite učiteľa), provokujúci (upútava na seba pozornosť), alebo **agresívny** (nerešpektuje autoritu učiteľa a na požiadavky reaguje slovným, ale aj fyzickým násilím). J. Lidická (In Mertin, Krejčová, 2012) medzi výrazné prejavy problémového správania sa žiakov, s ktorými sa môže učiteľ v školskej praxi stretnúť, zaraďuje aj jeho zvýšenú **dráždivosť** (impulzivnosť) a **psychosomatické prejavy** žiaka (bolesti, nechutenstvo).

V teórii výchovy rozlišujeme **správanie disociálne**, ktoré nie je spoločensky nebezpečné, ale vymyká sa zo spoločenských noriem (vzdor, neposlušnosť), **asociálne**, pri ktorých ide o porušovanie mravných noriem, ale neprekračovanie noriem právnych (záškoláctvo, toxikománia, patologické hráčstvo) a **antisociálne**, pri ktorých ide o porušovanie mravných i právnych noriem (delikvencia, kriminalita).

Pre učiteľa je veľmi dôležité uvedomiť si rôznorodosť možných príčin problémového správania sa žiakov. J. Kostelník (2009) medzi ne zaraďuje neuspokojovanie základných potrieb, nevhodné rodinné zázemie, nedostatky v širšom

sociálnom prostredí, nedostatočnú biologickú vybavenosť, dlhodobu neriešené problémové situácie a traumatické zážitky žiakov.

Výsledky skúmaní výskytu prejavov problémového (nespolupracujúceho, rušivého) správania sa žiakov SOŠ počas výučby, ktoré v rokoch 2006 – 2010 koordinovala A. Zelová (2010), ukázali, že **najčastejšie ide o vykrikovanie bez vyzvania, vyrušovanie** rozprávaním, všeobecná **hlučnosť a pasivita** na hodinách (zväčša v podobe nevenovania pozornosti, „duševnej neprítomnosti“, zriedkavejšie ako nepripravenosť, neplnenie si povinností).

Medzi časté prejavy patria meškanie na hodinu, nedisciplinovanosť, žuvanie žuvačky, nezdvorilosť, vulgarizmy, našepkávanie, neadekvátne spôsoby upútavania pozornosti a používanie mobilu. Medzi menej časté prejavy učitelia zaradili odmietanie, resp. vyháňanie sa práci, drzosť, podvádžanie, nevhodné komentáre, predvádzanie sa a používanie vulgarizmov.

Medzi najzávažnejšie prejavy problémového správania sa žiakov SOŠ zistené v uvedených prieskumoch patrili podľa ich učiteľov rôzne formy **verbálnej a fyzickej agresie žiakov** (výbuchy zlosti, hnevu, vulgárne reči, fyzické a verbálne útoky na učiteľa, násilie voči spolužiakom, prejavy šikanovania, ničenie pomôcok a školských potrieb).

Medzi stredne závažné prejavy učitelia zaradili rôzne formy **aktívneho odmietania** spolupráce (používanie mobilov, neúcta, drzosť a nerešpektovanie pokynov učiteľa, vykrikovanie, skákanie do reči, odvrávanie, ironické poznámky, rušenie ostatných pri práci, rozprávanie sa počas výkladu a odmietanie spolupracovať a zapájať sa do práce na hodine).

Medzi menej závažné zaradili rozličné formy vyrušovania (rozprávanie bez vyzvania, komentáre k daniu na hodine, šomranie, predvádzanie sa, našepkávanie, *šaškovanie*, smiech, žuvanie žuvačky, hádzanie papierikov, jedenie, pitie) a medzi najmenej závažné rôzne formy pasivity (neskoré príchody, pasivita, ignorovanie, nezáujem o dianie na hodine).

Nespolupracujúce a rušivé správanie sa žiaka môžeme rozdeliť podľa stupňa závažnosti do štyroch základných typov:

1. žiak nepracuje,
2. žiak vyrušuje,
3. žiak si pýta pozornosť, narušuje výučbu,
4. žiak vstupuje do konfliktu, je agresívny.

Aké sú príčiny výskytu výchovných problémov v škole?

R. Kohoutek (2001) rozlišuje tri veľké skupiny príčin problémového správania sa a to príčiny:

- biogénne (dedičné, vývinové a typologické zvláštnosti),
- somatogénne (poškodenia mozgu a analyzátorov v priebehu života, telesné choroby ovplyvňujúce psychiku a osobnosť),
- psychogénne a sociogénne (vnútorné konflikty, stres, nepriaznivé sociálne prostredie, výchovné poruchy).

J. Kostelník (2009) rozlišuje príčiny všeobecné a špecifické. Medzi **všeobecné príčiny** výchovných problémov zaraďuje:

- nízke sebavedomie (napr. ustrašenosť, nesamostatnosť),
- vysoké sebavedomie (napr. snaha po výnimočnosti, namyslenosť, pýcha, panovačnosť),
- deformovaný *sebacist* (napr. závisť, žiarlivosť, výtržníctvo, útočnosť, sklon k bitkám),
- nesprávne spoločenské návyky (napr. vulgárne vyjadrovanie),
- nesprávny vzťah k autorite (bezočivosť, neposlušnosť),
- nesprávny vzťah k pravde (klamstvo),
- nesprávny vzťah k práci (lenivosť, povrchnosť, záškoláctvo),
- nesprávny vzťah k materiálным hodnotám (krádeže, vandalizmus).

Špecifickými príčinami výchovných problémov v škole sú podľa neho:

- nuda (učiteľ nevie zaujať),
- dlhotrvajúca duševná námaha,
- neschopnosť plniť školské úlohy.

Problémové správanie žiaka môže priamo aj nepriamo negatívne aj ovplyvniť učiteľ svojim vyhraneným autokratickým (žiakom neustále nariaďuje a zakažuje, žiakov kontroluje a trestá, nedáva im priestor na ich samostatnosť a tvorivosť, atď.), alebo liberálnym (žiakov nevedie, nekontroluje, nespolupracuje s nimi) štýlom výchovy.



Zamyslite sa nad výchovnými problémami, ktoré musíte v odbornom výcviku riešiť. Poznáte ich príčiny? Ktoré to podľa vás sú?

3.2| Prevencia a riešenie výchovných problémov v škole

Medzi najbežnejšie výchovné problémy v škole patrí **nedisciplinovanosť** žiakov. Význam disciplíny v škole opisuje výstižne S. Bendl v predhovore knihy *Školní kázeň v teorii a praxi* (2011, s. 11) takto: „*Disciplína je uholným kameňom výchovy, momentom mravnej výchovy, pevnou osou a základnou kostrou školského života, zárukou bezpečnosti žiakov aj učiteľov, podmienkou efektívneho učenia.*“ Ak pod pojmom disciplína rozumieme vedomé dodržiavanie dohodnutých noriem, tak nedisciplinovanosť bude ich porušovanie.

J. Kostelník (2009, s. 170) formuloval tieto predpoklady uvedomelej disciplíny žiakov v škole:

- jasné a stručné pravidlá správania sa a dôslednosť v ich dodržiavaní,
- dobrá organizácia vyučovania, jasne formulované ciele, zaujímavé a *riešiteľné úlohy*, každý má prácu,
- dobré vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, prejavovaný záujem, trpezlivosť, rovnaký prístup ku každému žiakovi...
- priebežné motivovanie žiakov, vzťah učiva k praxi, osobný rozmer, humor, pestrosť...

J. Kounin (In Pasch et al., 2005) na základe realizovaných výskumov formuloval 4 spôsoby efektívnej **prevencie problémov s disciplínou** žiakov v triede:

1. **Prekrývanie** – schopnosť učiteľa bezprostredne riešiť novovzniknutú situáciu v triede (nedisciplinovanosť žiaka) tým, že aktuálnu činnosť (práca so skupinou žiakov) nakrátko preruší a čo najrýchlejšie sa k nej vráti.
2. **Aktivácia skupiny** – technika udržiavania pozornosti žiakov tým, že učiteľ po položení otázky oddaľuje vyvolanie konkrétneho žiaka a núti o nej premýšľať všetkých.
3. **Prehľad** – schopnosť učiteľa postrehnúť a správne určiť výskyt nedisciplinovanosti aj za sťažených podmienok („učiteľ má oči aj vzadu“).
4. **Hladkosť a spád** – plynulosť prechodu od jednej činnosti k druhej bez prerušenia a straty pozornosti žiakov. Tá sa narušuje, keď sa učiteľ nepriemerane sústreďí na určitý prvok (napr. dlho niečo rieši s jednotlivcom), predovšetkým ak tento prvok nesúvisí s práve prebiehajúcou výučbou.

P. Race (2008) uvádza desať rád – krokov, ktoré by mali učitelia urobiť pri rušivom správaní sa žiaka.

1. **Neberte správanie žiaka osobne** – žiaci si často neuvedomujú svoje správanie.
2. **Zostaňte pokojní** – hnev a sarkazmus zhoršujú situáciu.
3. **Rozhodnite sa, kedy budete situáciu riešiť** – bezprostredne, ale dlhšie diskusie o probléme môžete odložiť
4. **Buďte slušní** – nebojujte: *Nerozprávaj, keď rozprávam ja.*
5. **Počúvajte žiaka** – pokúste sa na situáciu pozrieť aj očami žiaka.
6. **Uistite sa, že situácii rozumiete** – získajte ďalšie informácie.
7. **Rozmyslite si, čo spravíte** (myslite na nerušivých žiakov).
8. **Vysvetlite svoje rozhodnutie žiakom** – povedzte a zdôvodnite rozhodnutie a uistite sa, že mu žiaci rozumejú.
9. **Rozhodnutie vykonajte** – buďte pripravení riešenie realizovať.
10. **Vážnu situáciu zdokumentujte** – poslúži ako podklad na reflexiu a hodnotenie riešenia.

Zaujímavé výsledky prinieslo aj skúmanie reakcií učiteľov na problémové správanie sa žiakov SOŠ a možností prevencie ich nežiaducich prejavov v uvedenom výskume A. Zelovej (2010). Podľa nich učitelia najčastejšie reagujú tým, že žiakov verbálne upozorňujú, napomínajú a dohovárajú im priamo počas vyučovania, často uskutočňujú rozhovor so žiakom mimo vyučovania, dohovárajú mu medzi štyrmi očami a vyvolávajú ho k tabuli. Menej často žiaka ignorujú a obracajú sa na tretie osoby (rodič, triedny učiteľ, psychológ). Zriedkavo učitelia žiaka zamestnávajú prácou, udeľujú poznámky, izolujú a zosmiešňujú žiaka.

A. Zelová (2010) radí učiteľom, aby nehľadali návody (presný opis krokov), ktorých dodržiavanie im zaručí úspech, pretože také univerzálne návody neexistujú, resp. nefungujú. Pomôcť však podľa nej môže to, ak učiteľ:

- pochopí, že každá pedagogická situácia je výsledkom pôsobenia a interakcie množstva faktorov subjektívneho aj objektívneho charakteru,
- uvedomí si, že žiak niekedy nie je schopný kontrolovať svoje správanie,
- pripustí, že príčiny vyvolávajúce problémové správanie sa žiaka môžu súvisieť aj so školou, so správaním a prístupom učiteľov,

- vníma disciplínu ako prostriedok dosiahnutia vyučovacích cieľov a nie ako samotný cieľ vyučovania,
- uvedomí si dôležitosť predchádzania problémovému správaniu sa žiaka (obsah, metódy a formy výučby),
- neohrozuje potreby, danosti a dôstojnosť žiakov,
- pochopí, že riešenie nie je ani tak v demonštrovaní sily, ale v dodržiavaní stanovených a dohodnutých zásad a pravidiel,
- akceptuje, že niektoré situácie a niektorých žiakov sám bez inštitucionálnej podpory a pomoci školy nezvládne.



Ktoré výchovné problémy musíte vo vašej výučbe riešiť? Ako často? Ktoré riešenia sa vám vo vašej výučbe osvedčili a ktoré nie? Prečo? Aké ďalšie možnosti ich riešenia poznáte?

3.3| Konflikty medzi učiteľom a žiakom a ich prevencia

V škole sa vyskytujú aj situácie, v ktorých prichádza ku stretom (zrážke) odlišných predstáv, názorov, potrieb, záujmov, cieľov, postojov a hodnôt učiteľov a žiakov. Takú situáciu nazývame **konflikt**. Konflikty medzi učiteľom a žiakom môžu mať za následok nielen zhoršenie vzťahu medzi nimi a zhoršené výsledky výučby, ale aj zhoršenie vzťahu žiaka k vzdelávaniu a učeniu sa. *Aké sú konkrétne zdroje konfliktov medzi učiteľom a žiakom? K akým následkom môžu viesť? Ako ich možno riešiť? Ako ich vzniku možno predchádzať?*

Tieto otázky si vo svojej monografii kladú aj S. Navrátil a J. Mattioli (2005). Podľa nich sa učitelia riešiť konflikty medzi nimi a žiakmi najčastejšie tým, že žiakov napomínajú a intenzitu napomínania zvyšujú neverbálnymi prejavmi, žiakov zosmiešňujú, ignorujú, izolujú od ostatných žiakov, zapisujú im poznámky, nechávajú ich *po škole*, udeľujú im pokarhania, citovo dohovárajú, znižujú známku zo správania, vyzývajú a poučujú.

Učitelia by si však mali uvedomiť, že takýchto „riešeníach“ ide len o potlačanie nežiaducich vonkajších prejavov (správania sa) a každý konflikt má aj svoj druhý pól, ktorým je jeho vnútorné prežívanie žiakom. Skutočným riešením konfliktu je poznanie jeho zdrojov a odstránenie vzniknutých rozporov.

Navrátil a Mattioli medzi najčastejšie zdroje konfliktov medzi učiteľom a žiakom zaraďujú:

1. Nesúhlas žiakov s hodnotením výsledkov výučby

Jeho následkami bývajú racionálne zdôvodnenia (*učiteľ je náladový, sedí na mne*) a negatívne emócie žiakov (vytvorenie nepriateľského postoja k učiteľovi). Prevenciou vzniku tohto konfliktu je transparentnosť hodnotenia (známe a jasné kritériá hodnotenia) a zapojenie žiakov do procesu hodnotenia.

2. Rozdiely vo vzťahu učiteľa žiaka k vyučovaciemu predmetu

Ide najmä o rozdielne pohľady na užitočnosť, náročnosť a zaujímavosť vyučovacieho predmetu, ktorých následkom môže byť zhoršenie atmosféry výučby a celkovej klímy triedy. Predchádzať vzniku uvedených rozdielných pohľadov sa dá najmä výberom vhodného (užitočného, náročného a zaujímavého) obsahu a prostriedkov výučby.

3. Nedostatok úspechu žiakov

Medzi časté následky nedostatku úspechu žiakov v škole patria pocity menejcennosti a túžba žiaka dosiahnuť pocit vplyvu a moci. Môže sa prejaviť jeho snahou zneistiť učiteľa, slovnou a fyzickou agresivitou, chválenkárstvom, udavačstvom a inými spôsobmi upútavania pozornosti. Možným preventívnym opatrením je individualizácia výučby.

4. Nerešpektovanie kognitívnych modelov (prekonceptov, predstáv) žiakov

Pocitovanie výrazných rozdielov (disonancie) medzi predstavami učiteľa a žiaka o vhodnom obsahu a prostriedkoch výučby (*sú to kecy, kde to žije*) môže viesť k neváženiu učiteľa. Prevenciou vzniku tohto konfliktu je zisťovanie (identifikácia) prekonceptov (doterajších vedomostí a skúseností) žiakov ústnou (rozhovor, rozprávanie žiaka) a písomnou (vstupné testy, úvahy žiaka) formou.

5. Rozdiel medzi učiteľovou predstavou o reakcii žiaka v konkrétnej situácii a realitou

Učitelia majú sklon vytvoriť si *jasný obraz* o žiakovi na základe jeho jedného konkrétneho prejavu správania sa (*nálepkovanie, haló efekt*) a jeho zaradením do nimi uznávanej typológie žiakov. Predchádzať vzniku uvedených javov je možné poznaním a rešpektovaním reálnych možností žiaka (dedičnosť, výchova, prostredie) a jeho diagnostikou (úrovne pozornosti, pamäte, myslenia, výkonnej motivácie, postojev).

6. Rozdiel medzi žiakovou a učiteľovou predstavou o ideálnom učiteľovi

Rozdiely predstáv učiteľov a žiakov o výzore, štýle riadenia, odbornosti a správaní sa učiteľa môžu viesť k sklamaniu, dezilúzii, opusteniu ideálov a pocitom krivdy u žiakov a neosobnému prístupu k žiakom, nedôvere a podozrievaniu u učiteľa. Prevenciou vzniku konfliktu medzi učiteľom a žiakom môže byť vzájomné poznávanie a rešpektovanie rozdielnych predstáv.

7. Rozdiel medzi osobnými hľadiskami učiteľov a žiakov na voľbu spolupracovníkov a vodcov skupiny

Následkom rozdielnych predstáv o spôsobe voľby zástupcov skupiny môže vyústiť až do nepriateľského postoja žiakov k učiteľovi, ktorý sa pre nich stáva protivníkom. Predchádzať vzniku uvedených postojov môže učiteľ tým, že bude diagnostikovať tzv. *výberové vzťahy* medzi žiakmi (sympatia, antipatia), alebo bude využívať sociometriu, alebo bude voľbu spolupracovníkov a vodcov skupiny delegovať na žiakov.

8. Rozdiel medzi osobnými modelmi pedagogickej komunikácie učiteľov a žiakov

Častým následkom rozdielnych predstáv o spôsobe vzájomnej komunikácie učiteľov a žiakov býva u žiakov negatívne prežívanie požiadaviek, príkazov a zákazov učiteľa. Možnými preventívnymi opatreniami sú najmä používanie žiadostí, opytovania, apelov a výziev (namiesto požiadaviek, príkazov a zákazov) a tréning učiteľa v pedagogickej komunikácii.

H. Belz (2001, s. 270) pripomína, že popri negatívnych následkoch konfliktov existujú aj následky pozitívne, pretože konflikty môžu „*upozorniť na existujúce problémy, viesť k inováciám, podporiť komunikáciu, zabrániť nečinnosti, prebudiť záujmy, odštartovať zmeny, stimulovať kreativitu, upevniť skupinu, viesť k sebapoznaniu a vyžadovať riešenie*“.



Ktoré z uvedených zdrojov konfliktov medzi učiteľom a žiakmi sa vyskytujú vo vašej pedagogickej praxi?

Snažíte sa im predchádzať? Ako vzniknuté konflikty riešite? Sú vaše riešenia efektívne?

Ako upozorňuje M. Procházková „*možnosti výchovnej intervencie pedagogických pracovníkov v podmienkach bežného školstva v prípade už rozvinutých porúch správania sú obmedzené. Pri minimalizácii jej následkov pre ďalší vývoj žiaka, môže pomôcť pedagóg sám v prípade menej závažných a hraničných problémov*“.

Podľa nej pedagogický pracovník síce poruchu správania diagnostikuje (odhalí), ale tým sa jeho možnosti *končia* a reálne tak má možnosť (niekedy aj povinnosť) obrátiť sa na odborné inštitúcie poradenského a diagnostického typu (pedagogicko-psychologické poradne, krízové centrá, inštitúcie verejnej správy, atď.), pričom cieľom by malo byť „*urobiť všetko pre pozitívnu zmenu v správaní žiaka, prerušiť sociálne neprijateľný trend v jeho správaní a zamedziť ohrozovaniu mravného vývoja ostatných spolužiakov*“ (In Jůva et al., 2001, s. 85).

4| Učiteľ a jeho sebarozvoj

Jednou z ústredných tém, ktorým pedagogika venuje pozornosť už od svojho vzniku je osobnosť učiteľa a jej utváranie.

Výsledkom zintenzívnenia skúmania problematiky rozvoja osobnosti učiteľa a jeho profesie v súčasnej pedagogike je jej konštituovanie do samostatnej pedagogickej vednej disciplíny – **pedeutológie** (teórie učiteľskej profesie).

Hneď v úvode treba upozorniť na skutočnosť, že sa v pedeutológii vyskytujú dva odlišné prístupy k jej skúmaniu (spôsoby jej vymedzenia):

- **normatívny**, ktorý je charakteristický vytváraním predstavy (ideálu, vzoru) učiteľa, ku ktorej by sa mal každý učiteľ svojimi vlastnosťami, spôsobilosťami a správaním čo najviac priblížiť.
- **deskriptívny** (označovaný aj ako analytický, resp. exploračný a explanačný), ktorý je charakteristický skúmaním učiteľa priamo pri vykonávaní jeho pedagogickej činnosti, opisujúci (odtiaľ názov deskriptívny) jeho reálne vlastnosti, spôsobilosti a správanie.

Pokiaľ v prvom prístupe sú predmetom záujmu výskumníkov rôzne komplexné teoretické modely (napr. kompetencie učiteľa 21. storočia), v druhom prístupe sa ich pozornosť sústreďuje na skúmanie učiteľa v reálnych podmienkach pedagogickej praxe (priame pozorovanie činnosti učiteľa, analýzu jeho osobných výpovedí a výpovedí iných dotknutých osôb – žiakov, rodičov, kolegov...).

Zatiaľ čo kritika normatívneho prístupu k skúmaniu učiteľskej profesie spočíva v „odtrhnutí“ od reality, kritika deskriptívneho prístupu spočíva najmä v tom, že učiteľovi „neukazuje smer“, akým by mal svoju osobnosť ďalej rozvíjať.

4.1| Požiadavky na učiteľa a jeho hodnotenie

Profesia učiteľa je špecifická v tom, že spája dve rozdielne oblasti profesijného záujmu, a to oblasť odborno-predmetovú (rola odborníka vo svojom predmete, odbore) a oblasť pedagogickú (rola odborníka vo výchove, výcviku a vzdelávaní).

Medzi požadované pedagogické spôsobilosti učiteľa patria jeho plánovacie (projektové), realizačné (riadiace), diagnostické (hodnotiace) a reflektívne (autoevalvačné) spôsobilosti.

Z uvedeného vymedzenia požadovaných spôsobilostí je zrejmé, že učiteľ v praxi zastáva rôzne roly. J. Vašutová (2004) vymedzila 7 pedagogických rol učiteľa:

1. Sprostredkovateľ poznatkov a skúseností
2. Sprievodca a podporovateľ
3. Projektant a tvorca
4. Diagnostik a klinik
5. Reflektívny hodnotiteľ
6. Triedny a školský manažér
7. Socializačný a kultivačný vzor

Podľa E. Petláka a L. Fenyvesiovej (2009, s. 12-13) by mal učiteľ venovať zvýšenú pozornosť aj poznaniu zdravotného stavu žiaka, poznaniu rodiny a rodinného zázemia žiaka, poznaniu záujmov žiaka, poznaniu štýlov učenia sa žiaka, poznaniu statusu žiaka v triede a poznaniu toho, ako sa žiak prejavuje na iných vyučovacích hodinách a u iných vyučujúcich.



Ktoré z uvedených rol (Vašutová) sú pre vás najnáročnejšie a ktoré najmenej náročné? Prečo?

Ako je možné prácu a osobnosť učiteľa spoznať a následne hodnotiť?

Podľa R. Dytrtovej (2009, s. 15) sa najjednoduchším spôsobom poznania osobnosti učiteľa javí jeho „sledovanie v akčnom prostredí, v reálnych interakčných súvislostiach, kde sa môžu vlastnosti osobnosti najlepšie prejaviť“.

Druhým najbežnejším spôsobom, akým sa činnosť učiteľa vo výučbe hodnotí je zisťovanie názorov žiakov (niekedy aj rodičov žiakov) prostredníctvom **dotazníka**.

Faktory, ktoré sa pri hodnotení učiteľa berú do úvah sú explicitne vyjadrené v jednotlivých hospitačných (pozorovacích) záznamových hárkoch a v otázkach používaných hodnotiacich dotazníkoch. Niektorí učitelia si hodnotiace nástroje svojej práce (najmä anonymné dotazníky pre žiakov) vytvárajú sami. Reálnejší pohľad na kvalitu výučby jednotlivých vyučovacích predmetov poskytujú štandardizované výskumné nástroje (najmä dotazníky).

Vhodným príkladom takýchto nástrojov sú dotazníky učebnej motivácie, výkonovej motivácie a postojov žiakov k školským predmetom, ktoré spolu s referenčnými normami (pre ZŠ a gymnáziá) vypracovali a v publikácii *Jaký jsem učitel* zverejnili V. Hrabal a I. Pavelková (2010).



Hodnotí sa na vašej škole kvalita výučby resp. osobnosti učiteľov? Ak áno, tak čo konkrétne sa hodnotí a ako? Ak nie, prečo?

4.2| Individuálna koncepcia výučby a vyučovací štýl učiteľa

Jednou z hlavných otázok, ktorými sa zaoberá súčasná pedagogika je kvalita výučby. Účinnosť (efektívnosť) výučby môže zásadným spôsobom zvýšiť učiteľ, ktorý sa nad svojou prácou zamýšľa, analyzuje ju, hodnotí a podľa potreby ju mení. Súčasný pedagogický výskum sa zameriava aj na skúmanie premenných, ktoré významne vplyvajú na účinnosť pedagogického pôsobenia učiteľa. Jednou z nich je aj premenná, ktorá je v zahraničnej pedagogickej literatúre označovaná širokou škálou termínov – *subjektívna teória učiteľa, učiteľova implicitná teória, učiteľovo individuálne poňatie výučby, učiteľova každodenná pedagogická filozofia, učiteľovo myslenie, predstavy a koncepcie učiteľa o vyučovaní, učiteľova prekonceptia výučby* a iné.

V slovenskej pedagogickej teórii sa na vyjadrenie uvedenej premennej používajú najmä termíny *učiteľovo poňatie výučby* a *učiteľova individuálna koncepcia výučby (vyučovania)*. Prvý termín je doslovný prekladom českého pedagogického termínu *učitelovo pojetí výuky*, druhý uviedol do slovenskej

pedagogickej terminológii P. Gavora (1990), ktorý ňou rozumie vnútornú, komplexnú premennú, ktorá vzniká na základe životných skúseností a kľúčových udalostí v učiteľovom osobnom a profesionálnom rozvoji, je relatívne neuvedomovaná a relatívne stabilná.

Individuálnu koncepciu výučby tvorí viacero parciálnych zložiek, ako sú učiteľovo poňatie cieľov, učiva, organizačných foriem, metód výučby, materiálnych prostriedkov výučby, žiaka a jeho učenia, samého seba ako učiteľa, ďalších účastníkov pedagogického procesu a pod.

Podľa J. Mareša (2013) môžeme o individuálnej koncepcii výučby povedať, že je **implicitná** (zvyčajne nemá podobu jasne vyjadrených a detailne prepracovaných zásad), **subjektívna** (súvisí s osobitosťami osobnosti, vedie k individuálnemu štýlu činnosti), **relatívne neuvedomovaná** (učiteľ ju zvyčajne vedome nerozoberá, nekontroluje), **orientovaná** (zahŕňa kladné, neutrálne či záporné hodnotenie, učiteľ niečo prijíma, niečo ho necháva ľahostajným, niečo odmieta), **stereotypná** (zvyčajne má ustálený priebeh, malú variabilitu a pružnosť) a **relatívne stabilná** (odoláva vonkajším zásahom a v čase sa mení pomaly).

Individuálna koncepcia výučby plní podľa J. Mareša nasledujúce funkcie:

- projektívnu (čo a ako chce učiteľ robiť),
- selektívnu (čo považuje za dôležité a čo za okrajové),
- motivačnú (čo ho motivuje a čo nie),
- regulačnú (ako sa rozhoduje, ktoré postupy riadenia preferuje),
- konatívnu (o čo sa snaží, ako v konkrétnych situáciách reálne koná),
- hodnotiacu (ako a podľa čoho hodnotí pedagogické situácie, samého seba a iných, čo z toho vyvodzuje),
- rezultatívnu (aké výsledky dosahuje).

Ďalšou pedagogickou kategóriou, ktorou opisujeme osobitosti učiteľa, je jeho **vyučovací štýl**. Podľa Pedagogického slovníka (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 287-288) je vyučovací štýl autentický postup učiteľa, ktorý uplatňuje učiteľ vo väčšine pedagogických situácií (výučbe) bez ohľadu na jej okolnosti (odlišnosti témy, triedy...).

V pedagogike existuje viacero typológií vyučovacích štýlov. Za jednu z najužitočnejších považujeme typológiu G. D. Fenstermachera a J. F. Soltisa (2008), ktorí vymedzili tri vyučovacie štýly (typové kategórie) učiteľov:

1. **exekutívny (manažérsky) štýl** – kladie dôraz na **obsah a metódy výučby**, učiteľ sa zameriava na systematickú organizáciu a riadenie výučby, efektívnosť odovzdávania vedomostí a zručností žiakom,
2. **facilitačný štýl** – kladie dôraz na potreby žiaka a interakciu učiteľa so žiakom vo výučbe, učiteľ sa zameriava na individualizáciu procesu učenia sa žiaka, identifikáciu jeho záujmov a rozvíjanie jeho osobnosti,
3. **liberálny štýl** – kladie dôraz na **ciele výučby** a je charakteristický výraznou osobnosťou učiteľa, ktorý sa snaží, aby si žiaci osvojili rôzne spôsoby poznávania a porozumeli zmyslu vecí, ktoré ich obklopujú.



Ktoré zo znakov uvedených vyučovacích štýlov (Fenstermacher a Soltis) sú charakteristické pre vašu výučbu? Ktorý z uvedených vyučovacích štýlov sa najviac podobá tomu vášmu? Čím konkrétne? Aké môžu byť nevýhody uvedených vyučovacích štýlov?

4.3| Sebareflexia v práci učiteľa

Skúsení učitelia si v priebehu svojej profesijnej kariéry osvojili algoritmus riešenia problémov, toto riešenie sa pre nich stáva rutinnou záležitosťou, a nemajú tak dôvod na kritickú analýzu svojho správania alebo na vlastné hodnotenie.
(Radmila Dytrtová a Marie Krhutová, 2009)

Pojem **reflexia** pochádza z latinského slova *reflecto* (odrazené svetlo, zrkadlenie) a opisuje akýsi pohľad do zrkadla a uvedomenie si (spoznávanie) reality. Sebareflexia je uvedomenie si (spoznávanie) samého seba, uvažovanie nad sebou samým.

Prečo učitelia potrebujú sebareflexiu? Podľa Hupkovej (2004) je jedným z dôvodov to, že učiteľ na nedostatky vo vlastnej práci počas vyučovania nikto neupozorňuje a význam sebareflexie je predovšetkým v tom, že zabráňuje

rutinérstvu v práci učiteľa (učiteľ svoju činnosť hodnotí, hľadá nové metódy a formy práce...), umožňuje overenie funkčnosti zavedených zmien (porovnáva efektívnosť predchádzajúcich a nových metód a foriem práce...), učí učiteľa predvídať možné dôsledky svojho pôsobenia, prispieva k sebazvzdávaniu a seba výchove učiteľa (hľadá pomoc v odbornej literatúre...), prispieva k sebazdokonaľovaniu a autoregulácii učiteľa, stimuluje jeho osobnostný a profesijný rozvoj a vedie k modernizácii, racionalizácii a efektívnosti práce učiteľa i žiaka.

Podľa O. Obsta (Kalhous, Obst, 2002) plní sebareflexia učiteľa viaceré **funkcie** tým, že mu pomáha:

- uvedomiť si svoje emócie, postoje, správanie a problémy, ktoré má (poznávacia funkcia),
- vnímať reakcie žiakov, kolegov a rodičov (spätnoväzbová funkcia),
- nachádzať spôsoby ďalšieho sebazdokonaľovania (rozvíjajúca funkcia),
- poučiť sa z vlastnej skúsenosti a premýšľať nad možnosťami reagovania v podobných budúcich situáciách (preventívna funkcia),
- nachádzať pozitívne výsledky svojej práce a motivovať ho k ďalšej práci (relaxačná funkcia).

Sebareflexia učiteľa ako vnútorný dialóg, zamýšľanie sa nad sebou samým a nad svojou prácou je v praxi nedocenená. Učiteľ cíti jej potrebu najmä v situáciách výskytu problému, ktorý musí riešiť, ak je vyzvaný, aby vyjadril svoj vlastný názor, ak sa stretne s niečím, čo sa mu ponúka na použitie a keď sa porovnáva s iným učiteľom.

J. Harrisonová (Dymoke, Harrison, 2009) vymedzila 5 kľúčových kompetencií, ktoré učiteľ potrebuje na to, aby mohol kvalitne reflektovať svoje pedagogické pôsobenie:

- pozorovanie – vnímanie a zaznamenávanie detailov dejov, vlastných pocitov a správania sa,
- komunikácia – pomenovávanie dejov, vlastných pocitov a správania sa,
- posudzovanie – analýza dejov, vlastných pocitov a správania sa,
- rozhodovanie – projektovanie a prijatie zmien dejov a správania sa,
- práca v tíme – spolupráca s iným učiteľom, tutorom, odborníkom na skúmanú oblasť.

Aké zdroje, nástroje, postupy, spôsoby resp. metódy môže učiteľ na sebareflexiu vlastnej pedagogickej činnosti použiť? Sebareflexiu môže vykonávať tým, že získa názory žiakov, rodičov a kolegov na vykonávanie svojej práce prostredníctvom rozhovoru (**sebareflexívny rozhovor**) alebo písomne (**sebareflexívny dotazník**), bude priamo sledovať svoju vlastnú pedagogickú prácu prostredníctvom audiozáznamu alebo videozáznamu výučby (**pozorovanie**), pozorovať iných učiteľov pri výučbe alebo získavať spätnú väzbu od tých, ktorí budú pozorovať jeho vlastnú výučbu (**hospitácia**), ale aj tým, že bude analyzovať vlastné prípravy na výučbu, úlohy, ktoré žiakom zadáva (**produkty vlastnej pedagogickej činnosti**), výsledky didaktických testov žiakov a zadaných úloh (**produkty práce žiakov**), atď.

Sebareflexiu môže učiteľ vykonávať aj tým, že si bude svoje postrehy, pozorovania a skúsenosti zapisovať (**sebareflexívny pedagogický denník**).

Výhodou takéhoto spôsobu sebareflexie je to, že učiteľ môže skúmané javy opisovať a hodnotiť otvorene, môže sa k nim vrátiť aj po určitom čase a tým objaviť rôzne podnety na zlepšenie vlastnej práce aj dodatočne. Pre učiteľa je užitočné uvedomiť si, že sebareflexia sa uskutočňuje nielen po ukončení jeho pedagogickej práce, ale aj vtedy, keď sa učiteľ na ňu ešte len pripravuje (hovoríme o reflexii pred pedagogickou činnosťou/výučbou) a najmä počas jej realizácie (hovoríme o reflexii v činnosti). Osobitosťou reflexie učiteľa v činnosti je to, že je rýchla a dynamická (jej intenzita sa podľa potreby výrazne mení).

J. Mareš (2013, s. 478) upozorňuje na to, že účinnosť sebareflexie učiteľa je často znižovaná tým, že pri svojich úvahách používa vlastné *filtre* (presvedčenia, hodnoty) a navrhuje, aby učiteľ *vykročil sám zo seba, pozrel sa na seba trochu inak, ako je zvyknutý* a vykonával tzv. **riadenú sebareflexiu**, pri ktorej by sa nechal viesť *cielenými otázkami*, ktoré pripravil *niekto iný*.



Kedy (v ktorých situáciách) cítite potrebu vykonávať sebareflexiu vlastnej pedagogickej práce? Čo je jej predmetom (nad čím konkrétne sa zamýšľate)? Ktoré z uvedených nástrojov (metód) sebareflexie vo svojej pedagogickej praxi používate a ktoré nie? Prečo?

4.4| Učiteľ a syndróm vyhorenia

V súčasnosti sa čoraz častejšie stretávame s výrokmi *neviem čo mám robiť, nič ma nebaví; ani hrôzostrašné správy v televízii so mnou nepohnú, som akoby bez citu; môžu si robiť čo chcú, vôbec sa ma to netýka* atď. Ide o syndróm vyhorenia (**burnout syndróm**) – stav, ktorý vzniká ako následok veľmi dlho trvajúceho či nadmerného zaťaženia pracovníka. Týmto stavom sú ohrození najmä tí, ktorí prichádzajú do intenzívneho vzťahu, kontaktu s inými ľuďmi a prežívajú pri tom zodpovednosť. Takéto skupiny ľudí predstavujú najmä zdravotnícki pracovníci, učitelia, leteckí dispečeri, žurnalisti, právnici...

Vyčerpanie, opotrebovanie, únava, strata schopnosti pre niečo sa nadchnúť, strata radosti z činnosti, nástup nespokojnosti s prácou, zníženie pracovného tempa pri rovnakom nasadení, strata schopnosti vcítiť sa, sú znaky syndrómu vyhorenia. Jeho dôsledkom býva nielen znížený výkon, ale často aj ochorenie. Ochorenie sa môže liečiť, ale hlavne sa mu dá predchádzať.

Odborný termín *burnout* prvýkrát použil psychoanalytik Hendrich Freudenberg v sedemdesiatych rokoch 20. storočia. V roku 1969 sa o ňom zmienil v článku Bradley a kalifornskí právnici ho v tom istom čase použili na opis stavu postupného vyčerpania, straty zodpovednosti voči kolegom až cynizmu. Časom sa pojem rozšíril aj medzi tých, ktorí boli natoľko zaujatí svojou prácou, že ich nezaujímalo nič iné – medzi workoholikov. Vyhotenie je postupné prichádzanie apatie, ľahostajnosti, celkovej vyčerpanosti, únavy, strávenia sa ľudí až depresie.

Vyhasnúť môže len ten, kto horí!

Dnes máme k dispozícii niekoľko definícií. Ako východiskovú použijeme definíciu Freudenbergera: *Burnout je konečným štádiom procesu, pri ktorom ľudia, ktorí sa hlboko emocionálne zaoberajú, strácajú svoje pôvodné nadšenie a svoju motiváciu* (In Krivohlavý, 1998, s. 49).

Mnoho definícií charakterizuje *burnout* ako stres, frustráciu, reakciu na dlhodobý pracovný stres sprevádzaný emocionálnym vyčerpaním. Syndróm vyhorenia dnes charakterizujeme ako stav vyčerpania (vyhasnutia) prejavujúci sa vo fyzickej, emocionálnej a mentálnej oblasti človeka, ktorý nastupuje po emocionálne náročnej, vyčerpávajúcej práci/činnosti a je sprevádzaný

najmä stratou záujmu o profesionálne aj osobné javy každodenného života. Tieto definície vznikali na základe výskumov a zistení, že stav vyhorenia bol pozorovaný u tzv. **sociálnych pomáhajúcich profesií** (zdravotní pracovníci, sociálni pracovníci, učitelia, predavači, kontrolóri, riadiaci pracovníci), keď sa títo ľudia zapájajú do práce s veľkou ochotou, zaujatím pomáhať, nadšením a vierou v úspešné vyriešenie situácie, problému klienta.

Novšie definície nevyhnutne reagujú na sociálnu situáciu, životný štýl a životné tempo na začiatku 21. storočia – tendenciu pracovať s vysokým nasadením a potrebu podávať dlhodobu, stabilne vysoký výkon, ale vynakladané úsilie je nepriamo úmerné výslednému efektu (sociálnemu či finančnému vyjadreniu).

Zároveň si dovoľíme pripojiť ďalšiu charakteristiku – nástup syndrómu vyhorenia sa prejavuje v tých profesiách, v ktorých výsledok pracovného úsilia nie je konkrétny, je spravidla časovo vzdialený a zároveň veľmi ťažko merateľný, t. j. z ekonomického hľadiska nevyčísliteľný.

Tento stav bol zistený nielen u ľudí v manažérskych pozíciách, ale aj u študentov. Vysoké očakávania a chronický stres sú faktory, ktoré vznik *burnout* efektu podporujú.

C. Hennig a G. Keller (1996, s.17) sa venovali procesu vyhorenia u učiteľov a identifikovali jeho fázy:

1. **Nadšenie** – učiteľ má vysoké ideály, angažuje sa vo veľkej miere pre žiakov a školu.
2. **Stagnácia** – ideály sa učiteľovi nedarí realizovať, požiadavky žiakov, rodičov, vedenia školy ho začínajú obťažovať, prestáva pociťovať radosť zo svojej práce.
3. **Frustrácia** – učiteľ vníma žiakov negatívne, škola predstavuje sklamanie.
4. **Apatia** – medzi učiteľom a žiakmi vládne nepriateľstvo, učiteľ vykonáva len nevyhnutné práce, vyhýba sa akýmkoľvek aktivitám.
5. **Vyhorenie** – štádium úplného vyčerpania.

Príznaky syndrómu vyhorenia (v hovorovej reči označované ako poruchy nálady, vyčerpanie, depresia) sú v skutočnosti oveľa rozmanitejšie a zasahujú tak oblasť emocionálnu, ako aj intelektuálnu, sociálnu a fyzickú oblasť človeka.

Emocionálne príznaky syndrómu vyhorenia človeka:

- znižuje sa emocionálna odolnosť (človek je citlivejší, reaguje vznetlivejšie, popudlivejšie, neprimerane),
 - funguje mechanicky, je ľahostajný, prestáva mať záujem o prácu, má zníženú empatiu, sklon k netolerancii, je podráždený, netrpezlivý, útočný (často k najbližším a pre neho najdôležitejším osobám),
 - má nechúť chodiť do práce, je sklúčený, rozčarovaný, bez nadšenia, frustrovaný, má pocit bezmocnosti, negatívny postoj k sebe, k spoločnosti, k životu, má pocit nedostatku uznania, prázdnoty, má tendenciu vyhýbať sa čomukoľvek až po sklony k samovražedným myšlienkam.

Sociálnymi príznakmi syndrómu vyhorenia sú únava z ľudí, neochota sa s nimi stretávať, neschopnosť, neochota venovať sa klientom, žiakom, zákazníkom, chápanie sociálnych kontaktov ako záťaž, vyhýba sa im a obmedzuje ich, máva absencie v práci, horšie znáša konflikty a má prehnané reakcie. Medzi **príznaky** syndrómu vyhorenia v **kognitívnej oblasti** patria poruchy koncentrácie, zhoršená pamäť, sklon k snívaniu, neefektívnosť v myslení, ťažkosti v rozhodovaní, strata predstavivosti a flexibility, neochota robiť, skúšať nové veci a strata iniciatívy.

Fyzickými príznakmi syndrómu vyhorenia sú poruchy spánku, nespavosť, *nočné mory*, únava, vyčerpanie, strata energie, strata chuti do jedla, zvýšená konzumácia (napríklad nikotínu, kofeínu, sladkostí), napätie v krčnej chrbtici, ramenách, bolesti chrbta, hlavy, strata sluchu, znížená imunita (časté napr. prechladnutia), zvýšený tlak a tep, gastrointestinálne ťažkosti, tiky, poruchy motoriky, pohybovej koordinácie a sklon k úrazom.

Príčiny syndrómu vyhorenia vychádzajú z interakcie medzi vonkajšími okolnosťami a osobnostnými danosťami.

Vo vývoji syndrómu vyhorenia hrajú významnú úlohu také okolnosti vonkajšieho prostredia, akými sú vysoké pracovné zaťaženie, chronický stres, nedostatok zdrojov (personálnych, finančných), nejasná hranica medzi pracovným a súkromným životom, nedostatok resp. absencia spätnej väzby, príliš vysoké alebo nejasné ciele a očakávania, konflikt medzi očakávaním šéfov a klientov, zlá organizácia práce, zlé organizačné štruktúry, zlá tímová práca,

nadmerné požiadavky, neustále meniace sa úlohy, nízke hodnotenie práce a hrozba straty zamestnania.

Prečo sa syndróm vyhorenia niekoho dotkne a inému sa vyhne? Osobnostnými predpokladmi osoby dotknutej syndrómom vyhorenia sú:

- veľmi vysoké ciele, ambície,
- perfekcionizmus,
- neschopnosť povedať nie,
- strach z odmietnutia,
- strach zo straty zamestnania,
- strach z neúspechu,
- strach z kritiky,
- strach byť porazený,
- strach z priemernosti,
- strach, že netvorí,
- túžba vyzeráť dobre, byť najlepší, byť úspešný,
- túžba ukázať, že niečo dokáže,
- túžba pomôcť ľuďom,
- túžba niečo zmeniť,
- túžba po uznaní,
- túžba po ocenení,
- túžba po hmotnom zabezpečení.

Prevenca vzniku syndrómu vyhorenia alebo čo robiť, aby sa syndróm vyhorenia neprejavil?

Napriek tomu, že v sociálnych pomáhajúcich profesiách je miera prosociálneho správania (ochota a nadšenie pomáhať a robiť čo najlepšie) pomerne vysoká, ukazuje sa, že potreby uznania, ocenenia ako psychické potreby podľa A. Maslowa, potrebujú mať uspokojené aj ľudia s prosociálnym správaním. Preto ako jedna z prvých možností prevencie pred vznikom stavu vyhorenia je **sociálna opora** – existencia skupiny ľudí rovnako zmýšľajúcich, cítiacich, chápaných naše pocity. Môžu to byť kolegovia, priatelia, rodinní príslušníci, členovia záujmového klubu a ďalší. Títo ľudia nás majú možnosť povzbudiť v našich nápadoch, ale aj upozorniť na naše privysoké tempo práce.

Priateľská atmosféra v pracovnom kolektíve, sociálna komunikácia, možnosť porovnávať sa s ostatnými kolegami a uznanie sú veľmi dobrou prevenciou

pred nástupom frustrácie. Sociálna skupina je i miestom odreagovania a ventilovania sa, skutočného pocitu bezpečia, ale aj nášho osobnostného rastu.

Fyzické prostredie na pracovisku (prostredie školy) je neraz svojim hlukom, osvetlením, teplotou a úpravou predurčené na vznik minimálne nepríjemných pocitov.

Spoločný kabinet s viacerými kolegami, nekvalitné učebné pomôcky a ich nedostatočné množstvo, nemožnosť odložiť si svoje osobné veci, vytvoriť si svoje súkromie a mnohé iné, sú faktory podporujúce nespokojnosť.

Tréning v sebazpoznávaní, poznanie svojich silných a slabých stránok, tréning komunikačných zručností aj zručností relaxovať je dnes potrebou každého pracujúceho v pomáhajúcich profesiách.

Zdravý **životný štýl**, v ktorom majú miesto vlastné záujmy, oddych, relaxáciu ako faktory pôsobiace preventívne, resp. zabezpečujúce duševné zdravie človeka. Výskumy potvrdzujú, že tí učitelia, ktorí dbajú na regeneráciu síl, na dostatok spánku, športujú, lepšie hospodária s časom, pestujú priateľské vzťahy vykazujú nižšie skóre v testoch zisťujúcich úroveň vyhorenia.

J. Křivohlavý (1998) upozorňuje, že *burnout* efekt súvisí vždy s výkonom profesie a vyskytuje sa u psychicky zdravých ľudí, ktorých znížená výkonnosť pri syndróme vyhorenia súvisí s negatívnymi pocitmi a postojmi a nie so zníženou pracovnou schopnosťou, resp. kompetentnosťou.



Charakterizujte syndróm vyhorenia a posúďte, či sa u vás, resp. u vašich kolegov, prejavujú príznaky syndrómu vyhorenia. Ak áno, uveďte ich. Ak nie, vysvetlite dôvody.

Zoznam bibliografických odkazov

- AUGER, M. T., BOUCHARLAT, CH. *Učiteľ a problémový žák*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-399-4.
- BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi. Učebnice pro studenty učitelství*. Praha : Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.
- DYMOKE, S., HARRISON, J. *Reflective teaching and learning. A guide to professional issues for beginning secondary teachers*. London : Sage, 2008. ISBN 978-1-4129-4647-6.
- DYTRTOVÁ, R., KRUTOVÁ, M. *Učitel – příprava na profesi*. Praha : Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS J., F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
- GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci*. Nitra : Enigma, 2010. ISBN 978-80-89132-91-1.
- GAVORA, P. Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. In *Pedagogická revue*. 42, 1990, č. 3, s. 209-222.
- GLANZ, J. *Teaching 101, Classroom Strategies for the Beginning Teacher*. Thousand Oaks : Corwin, 2009. ISBN 978-1-4129-6715-0.
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkové pedagogické učení*. Praha : Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENNING, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-717-8093-6.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

- HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2004. ISBN 80-89018-77-7.
- JURČOVÁ, M. a kol. *Didaktika fyziky. Rozvíjanie tvorivosti žiakov a študentov*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2001. ISBN 80-223-1614-8.
- JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky (pro doplňující pedagogické studium)*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KERRY, T. *Explaining and questioning*. Cheltenham : Nelson Thornes, 2002. ISBN 0-7487-6859-9.
- KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno : Akademické nakladatelství, 2001. ISBN 80-7204-200-9.
- KOSTELNÍK, J. *Pedagogika I*. Trnava : AlumniPress, 2009. ISBN 978-80-8096-093-3.
- KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barister & Princilal, 2010. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha : Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak nestratit nadšení*. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.
- LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno : Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.
- MAŇÁK, J., ŠVEC V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. eds. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha : Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
- NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J. *Školní konflikty. Jak jim předcházet? Jak je řešit?* Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-106-5.
- PASCH el al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 2005. ISBN: 80 7367-054-2.
- PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris, 2004. ISBN 80-89018-64-5.

- PETLÁK, E., FENYVESIOVÁ, L. *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava : Iris, 2009. ISBN 978-80-89256-31-0.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RACE, P., PICKFORD, R. *Making Teaching Work*. London : Sage Publications, 2007. ISBN 978-1412936071.
- SITNÁ, D. *Metódy aktívneho vyučovania*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠEĐOVÁ, K. *Humor ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4.
- TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava : IURA Edition, 2010. ISBN 978-80-807-83-228.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VESELSKÝ, M. *Pedagogická psychológia 1. Teória a prax*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2007. ISBN 978-80-223-2273-7.
- VESELSKÝ, M. *Pedagogická psychológia 2. Teória a prax*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2008. ISBN 978-80-223-2456-4.
- ZELOVÁ, A. Problémové situácie, problémové správanie sa žiakov v rámci vyučovacieho procesu. In *Pedagogické situácie v stredných odborných školách a možnosti ich riešenia : Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. 25. november 2010*. Nitra : ŠPU, 2010. ISBN 978-80-552-0663-9. s. 13-21.
- ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*. Brno : Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0457-5.

Názov:	Základy pedagogiky pre majstrov odbornej výchovy
Autori:	Ing. Mgr. Jozef Strakoš, PhD. PhDr. Iveta Martinčeková
Recenzenti:	PhDr. Gabriela Herényiová, CSc. Ing. Katarína Tináková, PhD.
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka:	Mgr. Sylvia Laczová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2014
Počet strán:	64
ISBN	978-80-8052-674-0