

ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

Obsah:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Lada Kaliská

Potenciál Felderovej koncepcie učebných štýlov v prostredí primárnej a sekundárnej edukácie (1. časť – teoretické východiská) ...1

Henrieta Antalová

Detskí ombudsmani v školách ...5

Dana Rosová

**Prevenčia v materskej škole
Preventívny program pre deti zameraný na rozvoj komunikácie a emocionálnej inteligencie ...7**

OKIENKO DO PRAXE

Jana Humeníková

**Čítam, čítaš, čítame
Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe - výťah ...10**

Ivan Dudáš

**Rozvíjanie čítania s porozumením na hodinách literatúry v 7. ročníku
Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe - výťah ...14**

Anežka Richtariková

**Rozvoj kľúčových kompetencií a čitateľskej gramotnosti vo vyučovaní literatúry
Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe - výťah ...18**

Beáta Vavrinčíková

**Projekt z finančnej matematiky
Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe - výťah ...22**

Mária Sláviková

**Význam pôdy pre život na Zemi
Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe - výťah ...24**

Andrea Chalupová

**Pracovné listy na rozvoj komunikačných schopností pre žiakov s poruchami autistického spektra
Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe - výťah ...26**

Z ČINNOSTI MPC

Ľuboslava Sedláková, Miroslava Jakubeková

**Konferencia
Rozvoj gramotnosti – príprava pre život ...30**

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

5/2014

Dvojmesačník

Ročník 23

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,
Henrieta Crkoňová, Mária Ďurčeková, Erika Fryková,
Mária Onušková, Renáta Pondelíková,
Nataša Slavíková, Juraj Vantuch

Zahraniční korešpondenti:

Milan Pol (Česká republika)

Anna Gajdzica (Poľsko)

Kristof Lajosné Antónia (Maďarsko)

Obálka: Renáta Pondelíková

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum
regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

Fax: 048/4722 933

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

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 6. decembra 2014

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

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

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

POTENCIÁL FELDEROVEJ KONCEPCIE UČEBNÝCH ŠTÝLOV V PROSTREDÍ PRIMÁRNEJ A SEKUNDÁRNEJ EDUKÁCIE (1. ČASŤ – TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ)

Lada Kaliská, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok analyzuje Felderovu koncepciu učebných štýlov. Tematizuje rozvíjanie metakognitívneho potenciálu žiakov primárneho, ale predovšetkým sekundárneho stupňa edukácie v zmysle autoregulácie procesu učenia sa. Teoretická analýza Felderovej koncepcie ponúka inšpiratívne podnety pre učiteľa, ako formovať edukáciu zameranú na podporu a rozvoj preferovaných učebných štýlov žiakov.

Kľúčové slová: kompetencia učiť sa, učebné štýly, Felderova koncepcia učebných štýlov, edukácia.

Úvod

Posledné výskumy v kognitívnej psychológii naznačujú, že ľudský mozog má ešte stále neobmedzené možnosti rozvoja, je stále pripravený prijímať a poznávať niečo nové. Túto skutočnosť dokumentujú i nové výskumy v neuropedagogike, ktoré sa zameriavajú na priebeh a výsledky edukačnej činnosti učiteľa a učenia sa žiaka determinované činnosťou mozgu (Petlák, 2006/2007, s. 6.). Vychádzajúc z uvedeného konštatovania sa nám natiška otázka, či učiteľ rešpektuje a zohľadňuje tieto skutočnosti, či podporuje aktivitu žiaka, či mu umožňuje objavovať, bádať a skúmať, prekračovať vlastné hranice poznania a zároveň sa ponárať do hlbín neznámeho. Predpokladáme, že v primárnom stupni edukácie pôsobia takýchto učiteľov viac, ale v sekundárnom, či už nižšom alebo vyššom stupni edukácie, možno už len vo výnimočných prípadoch sa nachádzajú učiteľia, ktorí rešpektujú individuálne spôsoby prijímania a spracovania poznatkov, t.j. preferované štýly učenia sa žiakov. Je potrebné si však uvedomiť, že len učiteľ obohatený týmto poznaním vie, ako prispôbovať, alternovať či meniť svoju výučbu vzhľadom na preferované postupy učenia sa svojich žiakov.

Problematika učebných štýlov žiakov

Preferovanie učebných štýlov nestráca na svojej aktuálnosti pri formovaní personalizovanej a individualizovanej výučby s cieľom facilitovať celoživotnú potrebu učiť sa. Podľa našich vedomostí sa na Slovensku problematikou učebných štýlov v oblasti pedagogiky, psychológie, alebo iných disciplín vedecko-výskumne zaoberá len pár jednotlivcov (E. Sollárová, T. Sollár, I. Sarmány Schuller, I. Turek, M. Zelina a ďalší). A konkrétne možnosti implementácie jednej z teórií učebných štýlov nachádzame u L. Kaliskej *Koncepcia učebných štýlov D. A. Kolba* (2009). V Českej republike vyšlo sumárne dielo venované problematike učebných štýlov, monografia J. Mareša *Styly učení žáku a studentů* (1998). V anglosaské literatúre nájdeme viac ako 70 koncepcií učebných štýlov analyzovaných či už teoreticky alebo empiricky (F. Coffield, 2004) v mnohých vedeckých štúdiách od L. Curryovej, L. Davidmana, K. Dunna, R. Dunnovej, M. Kirtona, E. Grigorenkovej, B. McCarthyovej, I. Myerovej, R. Sternberga, S. Raynera, R. Ridinga a ďalších.

Každý bádateľ sa snažil a stále snaží vytvoriť nielen teoretický, ale aj praktický model (B. McCarthyová, D. Kolb, R. Felder), ktorým by nielen vysvetľoval, ale aj usmerňoval učiteľa v procese edukácie cez problematiku učebných štýlov. **Učebný štýl** je to, čo stojí v pozadí toho, ako žiak myslí, hovorí, rieši problémy, vníma a vyjavuje si z pamäti, čo skutočne robí pri procese učenia sa a aj toho, čo sa snaží pri učení dosiahnuť, aj keď sa

mu to úplne nedarí. Je možné ho analyzovať len dlhodobo v opakujúcich sa činnostiach pedagogického charakteru, keďže to nie je „statický“ postup pri učení sa (Kolb, 2000, in Salter, Evans, Forney, 2006, s. 173). Je to postup špecifický svojou orientovanosťou, motivovanosťou, štruktúrou, postupnosťou, hĺbkou, elaborovanosťou a flexibilitou (Mareš, 1998, s. 75). Sumarizujúco povedané je to typický spôsob osvojovania si učiva, alebo súbor krokov potrebných na realizovanie plánu učenia, ako žiak postupuje v učebnej situácii.

R. Riding a S. Rayner (1999) ho vysvetľujú ako repertoár učebných stratégií, ktorými jednotlivec zvláda učebnú úlohu a ktoré sa menia v čase. Je kombinovaný s kognitívnym štýlom, čo je spôsob organizovania informácií. V. Hrabal (2002, s. 88), J. Mareš (1998, s. 57), P. Jarvis (1993) konštatujú, že kognitívny štýl predstavuje určitého mediátora pri učení ovplyvňujúci priebeh učenia sa i kvalitu naučeného. Determinuje predovšetkým metódy učenia sa, ktoré uľahčujú alebo sťažujú proces učenia sa. Pričom je nutné upozorniť na to, že každý z nás sa učí inak, buď pozorovaním, počúvaním, samostatnou prácou alebo prácou v skupine, iní využívajú logiku, alebo intuíciu. Vyučovacie metódy používané učiteľom taktiež variujú, niektorí vysvetľujú, iní diktujú poznámky a iní zase naopak, vedú k aktivite vo forme diskusie, niektorí skôr zdôrazňujú pamäť, iní práve pochopenie a aplikáciu naučeného. A tu vzniká rozpor medzi pôsobením učiteľa, jeho vyučovacím štýlom a učebným štýlom samotného žiaka.

Význam učebných štýlov pre žiaka

Zameriavame sa na problematiku učebných štýlov preto, lebo si myslíme, že žiaci majú ošoh práve z poznania učebných štýlov, ktoré aktivizujú v procese učenia sa, z poznania spôsobov ako sa učia iní, ako sa ich štýly navzájom líšia a ktoré štýly učenia sa sú efektívne v konkrétnej učebnej situácii. Možnosť vyskúšať si nový spôsob osvojovania učiva odhalí možnosti a rezervy nových postupov pri osvojovaní si novej učebnej úlohy. Toto poznanie vedie žiakov k tomu, že si uvedomia, že neexistuje iba jediný efektívny spôsob učenia sa a že v učebných situáciách sa aktivizujú viaceré štýly učenia sa naraz. Spoznajú tzv. „*balancujúci štýl*“ (vychádzajúc z teórie D. Kolba), ktorý umožňuje žiakovi flexibilne aplikovať pri učení sa variabilitu učebných štýlov. Prípadne, v závislosti od situácie, využijú raz jeden, preferovaný, inokedy iný, menej preferovaný spôsob, čo predstavuje tzv. schopnosť „*adaptívnej flexibility*“ využívania učebných štýlov (opätovne vychádzajúc z teórie D. A. Kolba). Žiak je tak schopný sebareflexie vzhľadom na požiadavky učebnej situácie, čím ho vedieme k aktívnej autoregulácii vlastného procesu učenia sa.

Pri nadobúdaní kľúčovej kompetencie naučiť sa učiť sa (naplňajúc požiadavky ISCED) mu významne pomôže práve učiteľ, ktorý aktivizovaním variability učebných štýlov na svojej vyučovacej hodine zefektívni nielen svoj proces vyučovania, ale aj samotný proces učenia sa žiaka. Žiak nadobúda väčšiu istotu a sebadôveru pri osvojovaním si nových poznatkov, lepšiu schopnosť sústrediť svoju pozornosť na preberané učivo a zároveň zaujme k procesu učenia sa kladný postoj. Formuje sa u neho hĺbkový prístup k procesu učenia sa (bližšie pozri Kaliská, 2010).

Význam poznania učebných štýlov pre učiteľa

Poznatky o preferovaných učebných štýloch žiakov zefektívňujú edukáciu i na strane učiteľa. Každý učiteľ by mal vedieť, že učebný štýl je biologicky a vývinovo determinovaný súbor predispozícií, ktoré musia byť najskôr identifikované či už žiakom alebo učiteľom a následne povzbudzované a rozvinuté, ako aj kontrolované. Práve oni ovplyvňujú efektivitu vyučovacích metód. Učebné štýly sa dajú ovplyvňovať a modifikovať, aj keď nie tak rýchlo ako by sme chceli či potrebovali my učiteľia, ale ich poznanie je užitočné pre ciele zásahy počas vyučovania, pri výbere učiva, pri didaktickom spracovaní učebnej látky, ako i pri výbere vyučovacích metód tak, aby prezentované učivo smerovalo k možnostiam a schopnostiam žiakov. Zvyšuje sa tým ich motivácia a aktivácia na vyučovacej hodine. J. Hayes a C. W. Allinson (1996) výskumne potvrdili, že ak učiteľ využíva stratégie vyučovania, ktoré rešpektujú preferované učebné štýly žiakov, tak žiaci následne prejavia väčšie nadšenie, majú pozitívny prístup a záujem o učenie. Efektivita pôsobenia učiteľa sa signifikantne zvýši, ak učiteľ vytvorí žiakom priestor na aktivizovanie celého spektra štýlov učenia sa.

Felderova koncepcia učebných štýlov – teoretické vymedzenie

Jednou z nových koncepcií učebných štýlov, ktorá aktivizuje širokú variabilitu učebných štýlov je *Felder-Silvermanovej koncepcia učebných štýlov (Felder-Silverman Learning Style Model (FSLSM))*. Vypracovali ju R. Felder a L. Silvermanová (1988), ktorí najskôr určili kroky na implementáciu poznatkov o štýloch učenia sa do edukácie. Sú to:

1. Každý učiteľ by si mal najskôr vybrať konkrétny teoretický model učebných štýlov. Ideálnou voľbou je model, ktorý reflektuje učebné potreby žiakov, ktorých učiteľ vyučuje.
2. Následne by si mal vypracovať inštrukcie, ktoré budú striedavo aktivizovať preferované učebné štýly žiakov vzhľadom na vybraný model. (Např. D. Kolb hovorí, že učiteľ by mal vyučovať prechádzaním cez všetky štyri fázy skúsenostného cyklu učenia sa (Kaliská, 2009).) Ak je cieľom učiteľa vyučovať tak, že rešpektuje učebné potreby väčšiny žiakov v skupine, tak kroky 1 a 2 sú postačujúce na vytvorenie edukácie zameranej na učebné štýly. Vtedy nie je potrebné identifikovať konkrétne individuálne spôsoby učenia sa, pretože ak učiteľ zadáva otázky, úlohy, podnety, požiadavky aktivizujúce všetky učebné štýly daného modelu, tak učiaci sa si osvoja aspoň niečo z preberaného učiva.
3. Ak chce učiteľ rozvíjať aj metakognitívne procesy

svojich žiakov (t. j. porozumenie toho, ako sa učia a ako sa iní učia a ako sa môžu vzájomne vyučovať a učiť inak) mal by zrealizovať aj nasledujúci krok: posúdiť preferované učebné štýly v skupine a potom so žiakmi viesť diskusiu o ich význame, vplyve, či možnostiach zmeny na základe dosiahnutých výsledkov. Nemožno zabudnúť na jednu významnú skutočnosť. Ak si žiak uvedomuje variabilitu svojich učebných stratégií a naučí sa ich flexibilne využívať v rôznych kontextoch učenia sa, začne disponovať svojimi schopnosťami inteligentne, t. j. metakognitívne vzhľadom na kontext učenia sa (Sternberg, 1985 in Ramsden, 1988, s. 178).

Model R. Feldera a L. Silvermanovej je jedným z posledných modelov učebných štýlov, ktorý vznikol v **prostredí vysokoškolskej** edukácie. Z nášho pohľadu však tento model ponúka mnohé možnosti a podnety ako priamo aktivizovať a podporovať učebné štýly i žiakov primárneho a sekundárneho stupňa edukácie. Výhodami tohto modelu voči ostatným je, že R. Felder a L. Silvermanová popisujú štýly učenia sa konkrétnejšie, špecifikovaním rozdielov počas učenia sa na základne štyroch dimenzií, ktoré reflektujú typické učebné správanie. Okrem toho svoj teoretický model dopĺňajú i o možnosť identifikovať preferované štýly žiakov (ich dotazník ILS popisujeme a uvádzame v druhej časti tohto príspevku), ako aj ponúkajú konkrétne návody, ako vytvoriť edukáciu, ktorá bude vychádzať priamo z potrieb žiakov preferujúcich konkrétny učebný štýl (čo ponúkame v tretej časti tohto príspevku). Hlavným cieľom autorov bolo vytvoriť koncepciu učebných štýlov, ktorá by zachytila rozličné spôsoby učenia sa žiakov a poskytla učiteľovi „návod“, ako efektívne vyučovať tak, aby oslovil potreby učenia sa čo najväčšieho počtu žiakov.

Pri tvorbe svojej teórie *FSLSM* a z nej vychádzajúceho dotazníka *ILS*, autori priamo vychádzali z Kolbovej teórie (bližšie pozri Kaliská, 2009) a z modelu *MBTI* I. Myersovej a K. Briggsovej (bližšie pozri Kaliská, 2012). Ďalšie inšpirácie autori čerpali z vizuálno-auditívno-kinestetickéj koncepcie, z neurolingvistickej teórie i z teórií kognitívnych štýlov a dominancie mozgovej hemisféry. Ich model sa skladá zo štyroch dimenzií, kde prvá dimenzia diferencuje učiacich sa podľa procesu spracovania informácií na *aktívny* a *reflexívny* typ; druhá vychádza z typu informácie, ktorú žiak registruje ako prvú, t. j. *zmyslový* versus *intuitívny* typ. Ďalej je to dimenzia založená na uprednostňovaní konkrétnej modalite pri prezentovaní učiva: *vizuálna*, *verbálna*, iná (olfaktorická, haptická, gustatorická) modalita. Štvrtá dimenzia predstavuje spôsob postupu pri riešení problému a to buď *sekvenčným* alebo *globálnym* postupom.

R. M. Felder (1995), na základe svojej koncepcie, určuje preferované učebné štýly žiakov kombináciou konkrétnych pólov štyroch dimenzií. Tí, u ktorých prevláda *aktívny spôsob* spracovania informácií, majú tendenciu porozumieť učivu najlepšie, ak niečo vykonávajú aktívne, ak môžu dané poznatky aplikovať, ak sa môžu pýtať. Dominuje u nich potreba aktívneho manipulovania s novým učebným materiálom. Takýto jednotlivci radi spolupracujú a prispievajú na hodinách novými, tvorivými, podnetnými nápismi. Na druhej strane stojí *reflexívny typ*, ktorému vyhovuje,

ak informáciu môže spracovávať premýšľaním a abstrahovaním. Je to typ učiaceho sa, ktorý rád uvažuje a hľadá súvislosti. Dožaduje sa teoretických analýz a nie aktivity pri riešení problémov. Oblubuje prácu osamote, najvyšš v spolupráci s jednou osobou.

Zmyslový typ sa zameriava na zmyslové vnímanie a zmyslovú realitu, na detaily. Vyniká v memorovaní faktov využívaním nižších myšlienkových procesov (pamäť). Učí sa mechanickým osvojovaním si učiva, uprednostňuje jasnú štruktúru a praktickú činnosť, ktorú vykonáva pomaly. Rieši problémy štandardnými metódami, nemá rád prekvapenia a neočakávané komplikácie. Je veľmi trpezlivý pri práci s detailmi. Zvyčajne je dôkladný pri vypracovávaní zadaní, ale na druhej strane preferuje rigiditu, istú stereotypiu v postupoch a myslení. Má tendenciu sústavne kontrolovať svoju prácu. Vzhľadom na to, že preferuje praktickosť v procese učenia sa, potrebuje aplikovať učivo do reálneho sveta. Naproti tomu *intuitívny typ* sa pohybuje v rovine abstrakcií, teoretizuje a pracuje s myšlienkami v pamäti. Spolieha sa najviac na svoju intuíciu, predstavivosť a myslenie. Má rád inováciu, rôznorodosť a nudí ho opakovanie a rutinné činnosti, má tendenciu vybočovať z hlavného výučbového prúdu. Na rozdiel od zmyslového typu detaily považuje za nudné, ale zložitost, neprehľadnosť riešenia reflektuje jeho preferovanú činnosť pri učení sa. Využíva divergentné myslenie a pri spracovaní úlohy je rýchly a často menej dôkladný, málo trpezlivý, či nepozorný.

Vizuálny typ uprednostňuje informácie prezentované vizuálne v podobe obrázkov, diagramov, grafov, máp, tabuliek, filmov viac ako vo forme hovoreného a písaného slova. Informácie rád prijíma cez názorné ukážky. Naproti tomu *verbálny typ* uprednostňuje samotný text a jeho slovný výklad. Najviac si zapamätá z toho, čo počuje. R. Felder (2002) konštatuje, že dimenzia vizuálny/verbálny bola najskôr označená ako vizuálny/sluchový. Neskôr ju zmenil, pretože sa domnieval, že vizuálne informácie jasne predstavujú názorne prezentovaný materiál (diagramy, tabuľky, obrázky) a sluchové podnety jednoznačne zahŕňajú hovorené slovo i ostatné zvuky. Jeden prostriedok sprostredkovania informácií však nie je jasne určený, a to je písaný text. Text je vnímaný vizuálne, ale nemôže byť kategorizovaný ako sluchový. Kognitívni vedci zistili, že mozog prevedie písané slovo do hovorených ekvivalentov a následne ho spracuje rovnakým spôsobom ako hovorené slovo. Hovorené a písané slovo predstavuje pre autora tejto koncepcie práve verbálna kategória.

Sekvenčný typ preferuje pri učení lineárne, postupné učenie sa malými krokmi, kde kroky na seba nadväzujú v logických sledoch. Takýto typ žiaka má dobré analytické schopnosti a predpoklady na riešenie konvergentných úloh, pretože preferuje konvergentnú formu myslenia. Využíva pritom základné myšlienkové operácie (analýzu, syntézu), čo mu umožňuje hľadať širšie súvislosti. Tento typ má však problém s nadhľadom, chýba mu uchopenie celého kontextu učiva. Naproti tomu *globálny typ*, alebo nazývaný aj holistický typ, označuje jednotlivca, ktorý pri učení postupuje globálne, eklekticky a interdisciplinárne, čo znamená, že absorbuje učivo náhodne, bez hľadania vzájomných súvislostí. Osvojuje si ho viac-menej intuitívne, pričom nie je schopný vysvetliť, ako dospel k riešeniu úlohy. Potrebuje vidieť problém najskôr v celom kontexte, až potom je schopný mu porozumieť a aplikovať ho do praxe. Učivo prijíma

ako kúsky skladačky, ktoré potrebuje poskladať do obrazu. Jeho silnou stránkou je práve divergentné myslenie (spracované voľne Felder, 1990, 1993, 1995, 1996, 2002).

Felderova koncepcia učebných štýlov – predpoklady úspešnej aplikácie

Súhlasíme s R. Felderom (1988), že je výhodné, ak učiteľ zabezpečí takú formu vyučovania, ktorá je efektívna a účinná pre všetkých jeho žiakov v triede. Odporúča, aby sme využili tzv. „*balancujúci vyučovací štýl*“ rešpektujúci vzdelávacie potreby všetkých učebných štýlov. Potom je ale úlohou učiteľa ponúknuť vyvážené *inštrukcie*, ktoré:

- budú *motivovať* žiaka v procese učenia sa tak, že učiteľ bude prepájať učivo so žiakovými skúsenosťami, s predchádzajúcim učivom, s tým, čo bude nasledovať, s ostatnými predmetmi, ale aj s reálnym životom, čo je potrebné pre *induktívne* a *globálne* učebné typy;
- budú *rešpektovať rovnováhu prezentovania* učiva využívaním konkrétnych a praktických vizualizácií faktov, údajov, pokusov a zistení spolu so zadaniami zameranými na všeobecné, abstraktné, koncepčné, inovatívne postupy s teoretickým základom (princípy, teórie, modely) pre *zmyslové* a *intuitívne* učebné typy;
- *zabezpečia variabilitu učebných stratégií cez rôznorodý učebný materiál*: aktivizujúci metódy riešenia problémov (pre *zmyslové* a *aktívne* učebné typy) a materiál, ktorý kladie dôraz na základné teoretické princípy (pre *intuitívne* a *reflexívne* učebné typy);
- ak učiteľ chce *využiť vedeckú metódu pri prezentovaní teoretického učiva*, tak pre *zmyslové* a *induktívne* typy by mal poskytnúť konkrétne príklady, potom pre *induktívne*, *intuitívne* a *sekvenčné* typy by mal vysvetliť teóriu a načrtnúť jej hlavnú štruktúru, pre *deduktívne* a *sekvenčné* typy by mal vysvetliť, ako funguje táto teória a vydedukovať jej výsledky a pre *zmyslové*, *deduktívne* a *sekvenčné* typy prezentovať jej možné aplikácie;
- budú *podporovať viaceré vyučovacie metódy pri vysvetľovaní a ilustrovaní* teoretických princíпов (zovšeobecnení) a konkrétnych skutočností (pozorovaním, experimentmi, zameraním sa na detaily) pre *zmyslové* a *intuitívne* učebné typy;
- budú *ponúkať vizuálne, ako aj verbálne vstupy* pre *vizuálne* a *verbálne* učebné typy;
- poskytnú žiakom priestor na *vlastnú reflexiu, úvahu bez vysvetľovania učiva či sledovania prezentácií* pre *intuitívne* učebné typy;
- povzbudia učiacich sa k *precvičovaniu si nového učiva s cieľom aktívne si ho osvojiť* pre *zmyslové*, *aktívne* a *sekvenčné* typy, ale len do istej miery, pretože príliš veľa aktivity a opakovania demotivuje *intuitívnych*, *reflexívnych* a *globálnych* žiakov, pre nich sú vhodné úlohy podporujúce tvorivosť;
- podporia *spoluprácu v skupinách* pre *aktívne* učebné typy;
- podporujú *aktivity vychádzajúce z vlastnej skúsenosti* a zároveň poskytnú dostatok času na hodnotenie a analýzu pre *aktívne* a *reflexívne* učebné typy;
- umožnia, aby *podstatné detaily boli spojené* s už vytvorenými prekonceptami žiaka, čím sa vytvorí *celkový obraz učiva* pre *sekvenčné* a *globálne* učebné typy;

- *podporia diskusie medzi spolužiakmi* o ich preferovaných spôsoboch učenia sa, s cieľom ozrejmiť im ich vlastné postupy učenia sa a následne zefektívniť ich učebné stratégie, aby každý dostal šancu byť úspešným.

Učiteľ zefektívni svoje vyučovanie, ako aj autoreguláciu procesu učenia sa žiaka tak, že žiakovi neposkytne len teoretické prezentovanie poznatkov, ale poskytne mu príležitosť na aktívne aplikovanie informácií z výkladu (pre *aktívne* typy), i reflexiu novovytvorených vedomostí a poznatkov (pre *reflexívne* typy); tak, že vyučuje základné fakty, poučky a teórie (ktoré vyhovujú *intuitívnym* typom) v kontexte reálnych aplikácií a s početnými príkladmi toho, ako ich použiť (bez čoho by viacerí preferujúci *zmyslový* typ nepochopili ani základné pojmy). Mal by prezentovať informácie vo vizuálnej podobe (obrázky, diagramy, vývojové diagramy, pojmové mapy, rôzne ukážky), ale aj verbálne (urobiť vysvetlenie slovom i písmom), skôr, ako uprednostní len verbálny popis faktov a teórií, čo sa však bohužiaľ zvyčajne realizuje v našej edukácii. Mal by vyučovať nové učebné materiály logickým a systematickým spôsobom (čo potrebujú práve *sekvenčné* typy), ale mal by aj zabezpečiť

možnosť zistiť, ako súvisia nové informácie s predchádzajúcimi vedomosťami a skúsenosťami a upozorniť na to, ako všetky fakty súvisia s problémom na globálnej a sociálnej úrovni (čo je dobré pre *globálne* typy).

Záver

R. M. Felder (2002) odporúča každému učiteľovi, aby si uvedomil, že väčšina žiakov sa dnes učí inak, ako sa učil práve on, ako aj každý žiak sa učí inak, ako jeho spolužiak z triedy. Žiadna konkrétna vyučovacia metóda nebude vyhovovať všetkým, a pritom učiteľ nemôže vždy a za každú cenu ponúkať aktivity na aktiváciu všetkých učebných štýlov. „*Žiaden učiteľ nie je schopný zabezpečiť individuálne inštrukcie pre každého študenta vo veľkej skupine, ale hocikáký učiteľ vie vyučovať tak, že vyhoví potrebám všetkých zúčastnených*“ (Sternberg, 1997, s. 23). To znamená, že ak učiteľ reflektuje štýly učenia sa vo vyučovaní, vystavuje svojich žiakov rôznym spôsobom prezentovania, osvojovania si, či reprodukovania učebného materiálu. Následne sa u nich formujú predpoklady na úspech v ktorejkoľvek oblasti pracovného či spoločenského života.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- COFFIELD, F. et al. 2004. *Learning Styles and Pedagogy*. In: A Systematic and Critical Review. [online]. Learning and Skills Research Center, London. [citované 10.12. 2007]. Dostupné na internete: <www.lsrc.ac.uk>
- FELDER, R.M. 2002. Author's preface to learning and teaching styles in engineering education [Electronic Version]. In *Engr. Education*, 78(7), 674-681 (1988).
- FELDER, R. M. 1996. *Matters of Style*. In: SEE Prism. [online], Vol.6, pp.18-23. [citované 13.2. 2004]. Dostupné na internete: <http://www.2.ncsu.edu/unity/lockers/users/felder/public/Papers/LS-Prism.htm>
- FELDER, R. M. 1995. *Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education*. In: Foreign Language Annals. Vol. 28, No. 1, pp. 21-31. [online]. [citované 2.2.2010]. Dostupné na internete: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/FLAnnals.pdf>
- FELDER, R. M. 1993. *Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education*. In: J. College Science Teaching. Vol. 23, No. 5, pp. 286-290. 1993. [online]. [citované 30.1.2010]. Dostupné na internete: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Secondtier.html>
- FELDER, R. M. 1990. *Meet Your Students: 3. Michelle, Rob, and Art*. *Chem. Engr. Education*. [online]. Vol.24, Num. 3, pp130-131. [online]. [citované 5.5. 2001]. Dostupné na internete: < www.gwdg.de/~hhaller/Schmeck.htm >
- FELDER, R. M., SILVERMAN, L. K. 2002. *Learning and Teaching Styles in Engineering Education*. In: Engineering Education. Vol. 78, No. 7, pp. 674-681. June 2002. [online]. [citované 12.1.2010]. Dostupné na internete: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>
- FELDER, R.M., SILVERMAN, L.K. 1988. *Learning and Teaching Styles in Engineering Education*. In: Engr. Education, 78(7), p. 674-681.
- FELDER, R.M., SOLOMAN, B. 2002. *Learning Styles and Strategies*. [online]. [citované 12.1.2010]. Dostupné na internete: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.htm>
- FELDER, R. M., SPURLIN, J. 2005. *Applications, Reliability and Validity of the Index of Learning Styles*. In: Engineering Education. Vol. 21, No. 1, pp. 103-112. [online]. [citované 12.3.2010]. Dostupné na internete: [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS_Validation\(IJEE\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS_Validation(IJEE).pdf)
- HAYES, J., & ALLINSON, C.W. 1996. *The implications of learning styles for training and development: A discussion of the matching hypothesis*. In: British Journal of Management, 7, 63-73.
- HRABAL, V. st., HRABAL, V. ml. 2002. *Diagnostika : pedagogickopsychologická diagnostika žaka*. Praha : Nakl. Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- KALISKÁ, L. 2012. Felder's learning style concept and its Index of learning style questionnaire in the Slovak conditions. In *Grant Journal, peer-reviewed scientific journal*, Vol. 1, Iss. 1, p. 52-56, ISSN 1805-06238 ETTN 072-11-00002-09-4, databaza DOAJ (Directory of Open Access Journal)
- KALISKÁ, L. 2010. *Možnosti podpory a rozvoja záujmu o proces edukácie cez preferované prístupy k procesu učenia sa*. In *Determinanty rozvoja osobnosti človeka II. Škola ako faktor rozvoja osobnosti dieťaťa*. Banská Bystrica : PF UMB, Občianske združenie PEDAGÓG, 2010. ISBN 978-80-8083-995-6, s. 186 - 210.
- KALISKÁ, L. 2009. *Koncepcia učebných štýlov so zameraním na teóriu D. A. Kolba*. Banská Bystrica : OZ Pedagóg PF UMB, 2009. 96 s. ISBN 978-80-8083-827-0
- MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáku a studentů*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-246-7
- PETLÁK, E. 2006/2007. *Nové trendy vo vyučovaní – nástup neuropedagogiky*. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 2006/2007, roč. 10, č. 10, s. 6 - 10.
- RAMSDEN, P. 1988. *Situational Influences on Learning*, s. 159-184. In: SCHMECK, R. R. ed. 1988. *Learning Strategies and Learning Styles* (Perspectives on Individual Differences). New York : Plenum Press, ISBN 0-306-42860-1
- RIDING, R., RAYNER, S. 1999. *Cognitive Styles and Learning Strategies*. (Understanding Style Differences in Learning and Behaviour). London : David Fulton Publishers, 217 pp. ISBN: 1-85346-480-5.
- SALTER, D. W., EVANS, N. J., FORNEY, D. S. 2006. *A Longitudinal Study of Learning Style Preferences on the Myers-Briggs Type Indicator and Learning Style Inventory*. In: Journal of College Student Development. [online], Washington : Mar/Apr 2006. Vol. 47, Iss. 2, pg. 173, 12 pgs. ISSN 0895264. [citované 27.6. 2007]. Z databázy ProQuest.
- STERNBERG, R. J. 1997. *What does it Mean to be Smart?* In: Educational Leadership. [online], Alexandria: Mar 1997. Vol. 54, Iss. 6; pg. 20-25, ISSN 00131784. [citované 30.7.2007]. Z databázy ProQuest.

Summary: *The article analyses Felder's conception of learning styles. It describes development of metacognitive potential of primary and secondary students in connection with self-regulated learning processes. Theoretical analysis of Felder's conception offers inspiring suggestions for teachers how they can teach so that they will support and develop students' preferred learning styles.*

DETSKÍ OMBUDSMANI V ŠKOLÁCH

Henrieta Antalová, Štátna školská inšpekcia, Bratislava

Anotácia: Príspevok vyzýva na podporu plnenia medzinárodných záväzkov na účasť detí na všetkých záležitostiach, ktoré sa ich dotýkajú, osobitne činnosti detských a školských ombudsmánov, ktorými sú deti na školách a v zariadeniach pre deti. Skúsenosť dokazuje, že deti dokážu participovať na ochrane svojich práv úspešne aj tam, kde my dospelí zlyhávame.

Kľúčové slová: detský ombudsman, práva detí, participácia detí.

Deťom sme ešte veľa dlžní

Dňa 20. novembra tohto roku si pripomenieme 55. výročie prijatia Deklarácie práv dieťaťa, ktorá zdôraznila, že ľudstvo je povinné dať dieťaťu to najlepšie, čo má. V tento deň oslávime aj 25. výročie prijatia Dohovoru o právach dieťaťa. Ako zdôraznila Európska sieť detských ombudsmánov pri príležitosti 20. výročia prijatia Dohovoru o právach dieťaťa (ENOC, 2009, s. 1 - 2): „Dohovor o právach dieťaťa je právny nástroj, ktorým sa ukladajú podrobné právne povinnosti štátov. Dohovor o právach dieťaťa nie je list želaní pre deti.“ Slovenská republika si však všetky svoje medzinárodné záväzky a odporúčania Výboru OSN pre práva dieťaťa stále neplní. Slovensko doposiaľ nemá zavedený inštitút nezávislého mechanizmu prijímania a preskúmania sťažností od detí alebo v ich mene. Kritike sme podrobení aj v súvislosti s uplatňovaním práva dieťaťa byť vypočutý a na rešpektovanie jeho názorov podľa článku 12 Dohovoru o právach dieťaťa, ktorým sme sa zaviazali zabezpečiť dieťaťu, ktoré je schopné formulovať vlastné názory, právo slobodne sa vyjadrovať o všetkých záležitostiach, ktoré sa ho dotýkajú, pričom sa názorom detí musí venovať primeraná pozornosť zodpovedajúca ich veku a úrovni vyspelosti. V odporúčaniach Slovenskej republiky od roku 2000 OSN (Výbor OSN pre práva dieťaťa, 2000, s. 3 a 2007, s. 6) vyslovuje obavy, že rešpekt názorov dieťaťa zostáva obmedzený v dôsledku tradičných postojov spoločnosti smerom k deťom v školách, zariadeniach starostlivosti, susedoch a najmä v rámci rodiny. V periodickej správe Slovenskej republiky o implementácii Dohovoru o právach dieťaťa (Tretia, štvrtá a piata periodická správa SR, 2013, s. 16), ktorú sme v uplynulom roku predložili Výboru OSN, konštatujeme, že preskúmaním praktickej aplikácie tohto práva v konfrontácii s deťmi sa však odhalili pretrvávajúce deficity – mnoho detí vyjadriло neznalosť toho, ako uplatniť toto právo (Projekt hodnotenia politik v oblasti participácie detí a mládeže, 2011, s. 4).

Participácia detí, pojem ktorý sa v praxi zaviedol v súvislosti s implementáciou práva dieťaťa byť vypočutý, sa v školách má realizovať prostredníctvom žiackych školských rád, pričom právna úprava na žiacke školské rady pamätá len pri stredných školách. Štátna školská inšpekcia však vo svojich správach na základe zistení zo škôl i špeciálnych výchovných zariadení odporúča ustanovenie žiackej školskej rady nielen v stredných školách, rezervy našla aj pri participácii žiackej školskej rady osobitne na tvorbe školského poriadku a na základe svojich zistení odporúča aj poskytnutie priestoru na otvorenú komunikáciu osobitne o problémoch násilia a šikanovania medzi žiakmi, ale aj medzi učiteľmi a žiakmi s cieľom zvyšovania vzájomnej dôvery (Štátna školská inšpekcia, 2013 a 2014).

Deti dokážu participovať na ochrane svojich práv úspešne aj tam, kde my dospelí zlyhávame

V Slovenskej republike aktuálne, 14 rokov od prvých odporúčaní Výboru OSN pre práva dieťaťa, prebiehajú

práce na legislatívnom riešení nezávislého mechanizmu ochrany práv dieťaťa, a tak sa možno konečne dočkáme komisára pre deti. Ochrana práv detí však len ťažko bude môcť pomáhať deťom bez ich participácie. Aj OSN (Výbor OSN pre práva dieťaťa, 2009, s. 27) osobitne víta rozširovanie vzájomného vzdelávania a poradenstva medzi vrstovníkmi.

Na základe praktických skúseností chcem všetkým deťom a dospelým, osobitne tým čo pracujú s deťmi, odporučiť, aby podporovali činnosť zástupcov detí – detských a školských ombudsmánov, ktorými sú samotné deti na školách a v iných zariadeniach pre deti. Moja skúsenosť z činnosti Kancelárie verejného ochrancu práv dokazuje, že deti dokázali participovať na ochrane svojich práv, osobitne pri šikanovaní a zneužívaní detí, vrátane sexuálneho. Deti sa nás mnohokrát neopýtali na možnosti ochrany ich práv priamo na stretnutí či besede za účasti pedagógov, ale prišli individuálne, riešiť však chceli nielen svoje problémy, ale aj problémy ich spolužiakov a kamarátov, čo nás priviedlo k myšlienke stálych detských spolupracovníkov na školách a v detských i reedukačných domovoch. Tak v roku 2008 vznikol Projekt detských a školských ombudsmánov, v rámci ktorého sme deťom zvyšovali právne vedomie, usmerňovali ich pri uplatňovaní ich práv a pripomínali im aj ich povinnosti. Spolu s vedením škôl a školských zariadení sme sa snažili o reálne uznanie vážnosti ich pripomienok a názorov dospelými v školách a ďalších zariadeniach. Naše spoločné stretnutia s deťmi sa uskutočňovali aj za účasti psychológa, psychiatra, zástupcov Štátnej školskej inšpekcie a mimovládnych organizácií (napr. Športom proti drogám, e-Slovensko). Na detskej konferencii „Práva detí očami detí“ v deň 20. výročia prijatia Dohovoru o právach dieťaťa hlavných rečníkov – deti počúvali dospelí, vrátane podpredsedu vlády a ministra školstva SR, poslankyňa a členiek Výboru Národnej rady SR pre vzdelanie, mládež, vedu a šport i poslankyne Európskeho parlamentu. Naši dvaja školskí ombudsmáni sa v októbri 2010 zúčastnili aj Výročného stretnutia Európskej siete detských ombudsmánov (ENOC) v Štrasburgu, osobne spoznali svojich detských kolegov i dospelých ombudsmánov pre deti z rôznych európskych krajín a v rámci nadnárodného projektu (ENYA) diskutovali so svojimi rovesníkmi so zahraničiami osobitne na tému „Vzdelávanie“, na príprave ktorej sa aj podieľali.

Ako realizovať projekt detských ombudsmánov na školách?

Projekt môže byť skutočne úspešný len s podporou vedenia a veľaokrát funguje vďaka oduševneným pedagógom, ktorí sa snažia o praktické naplnenie školským zákonom ustanovených cieľov výchovy a vzdelávania. Pamätať na partnerstvo s deťmi by už dnes mali vnútorne predpisy škôl a zariadení pre deti. Pri samotnej voľbe školského ombudsmána, je však dôležité, aby bola iniciatíva ponechaná na deti. Nemá ísť o výber najlepších

žiacov, ale tých, ktorým budú ich spolužiaci a kamaráti dôverovať tak, že sa im zveria aj s problémami a s trápeniami, ktoré by ostali pred dospelým skryté. Vzhľadom na problémy, ktoré detskí ombudsmeni riešili, odporúčam pamätať aj na rodové zastúpenie a školský ombudsman môže byť prínosom aj ako kolektívny orgán, osobitne ak je zložený zo špecializovaných ombudsmanov. Ako jedni z prvých mali príležitosť zúčastniť sa na priamej voľbe svojho ombudsmana študenti gymnázia v Bratislave v novembri 2008. Volili elektronicky, prostredníctvom internetovej žiackej knižky. Úlohou kandidátov bolo napísať esej na tému „Prečo by som sa chcel stať ombudsmanom?“. Víťazku ankety sa rozhodli slávnostne menovať do tejto významnej funkcie pri príležitosti Dňa boja za slobodu a demokraciu a táto dodnes, aj po skončení vysokej školy, bojuje za práva iných. Študenti 8-ročného gymnázia v Žiari nad Hronom sa rozhodli pre kolektívny orgán ochrany ich práv. Špecializovaní školskí ombudsmeni chceli pomáhať svojim spolužiakom pri riešení problémov, ktoré mnohí z nich prežili na vlastnej koži. 12-ročná Sofia: „Prežila som útrapy anorexie a depresie na vlastnej koži. Neuvedomila som si, že také niečo, o čom sa píše v časopisoch a vysielá v televízii, môže človek naozaj prežiť. Chcem pomáhať mladým ľuďom s podobnými problémami a ukázať im cestu života a radosti, nie smútku a trápenia. Presvedčiť ich, že bojovať sa oplatí a všetky problémy sa dajú vyriešiť, keď sa človek snaží a má okolo seba ľudí, ktorí sú ochotní pomôcť.“ 15-ročného Petra potešilo, že: „môžeme nám vlastnou formou pomáhať ostatným žiakom našej školy. Ja som zapojený v problematike doping v športe a veľmi veľa môžem povedať z vlastnej skúsenosti. Dúfam, že aj pomôcť“ (viac Kancelária VOP, 2008, s. 4 - 5).

Zmyslom projektu je, aby školy a ich vedenie zapájali detských ombudsmanov do riešenia každodenných problémov, čo potvrdzuje naša skúsenosť. Školská ombudsmanka Lucka zo stredného Slovenska: „Žiaci nižších ročníkov nášho gymnázia mali medzi sebou problémy, prekáračky, jednoducho nezhody. Riešili ich tak, že mladšieho spolužiaka strčili do odpadkového koša. Nikto netvrdí, že chlapec, ktorému to urobili, bol úplne nevinný. No pri vyššom riešení tohto problému museli nastúpiť pedagógovia, rodičia, až potom detský ombudsman. Možno, keby títo žiaci prišli za nami „detskými ombudsmanmi“ ešte pred skutkom, ktorý vykonali, následky by vôbec nemuseli byť... My detskí ombudsmeni sme tu pre vás, netreba nám písať až po konflikte, my sme vašimi „dôverníkmi“ a radi vám pomôžeme s čímkoľvek“ (viac Kancelária VOP, 2009, s. 7). Lukáš zo spojenej školy v Bratislave: „Od spustenia programu detských ombudsmanov pred takmer dvoma rokmi sme na našej škole riešili niekoľko viac či menej závažných sťažností a problémov, z ktorých sa však drvivá väčšina týkala šikanovania. Je obdivuhodné, že niektorí žiaci prekonalí strach a zdôverili sa nám so svojimi problémami... Ja osobne mám so šikanovaním bohaté skúsenosti... osôčovanie za úspechy i neúspechy, urážky a fyzické útoky boli na dennom poriadku. Dozor konajúci pedagógovia tomu neprikladali veľkú dôležitosť a buď tieto bitky nechali bez povšimnutia, alebo ich riešili len dohovorom“ (viac Kancelária VOP, 2010, s. 24-25). Eva zo strednej odbornej školy v Bratislave: „Otvorene si musíme povedať, na školách existujú veľmi vážne problémy, existuje šikanovanie, existujú drogy, existuje nenávisť a aj násilie. Zo skúseností viem, že tieto javy majú vždy svoju príčinu. Príčiny mnohí nehládajú, ani hľadať nechcú... Mali

sme študentku, výborne sa učila, bola dobrá kamarátka, spolužiačka. Keď začala výrazne klesať v prospechu, keď nechodila do školy, neospravedlnené hodiny sa nazbierali, hrozilo jej vylúčenie. Vďaka jej spolužiačkam, ktoré vyrozprávali podozrenia triednej učiteľke – podozrenia, ktoré však boli pravdou: nevlastný otec ju doma zamykal a zneužíval, matka nechcela o ničom počuť... Takýchto prípadov sa deje okolo nás viac, postupne sa naši spolužiaci učia, že majú nás, že majú našich pedagógov, že majú kontakty na odborníkov – toto pokladám za našu úlohu. Ako detský ombudsman mám svoju nástenku, kde sú kontakty, možnosti, otázky a odpovede, pravidelne sa zúčastňujem stretnutí žiackej školskej rady, stretnutí s riaditeľkou školy v prípade potreby, máme schránku na otázky žiakov, máme kontaktného pedagóga – našu učiteľku“ (viac Kancelária VOP, 2010, s. 36 - 37).

Mnohokrát nás do ďalšej práce s deťmi povzbudili experti, s ktorými som mala možnosť pri realizácii projektu spolupracovať. Igor Škodáček, prednosta Kliniky detskej psychiatrie Lekárskej fakulty UK a Detskej fakultnej nemocnice s poliklinikou v Bratislave, ktorý náš projekt pred rokom prezentoval a akceptáciu jeho princípov dosiahol aj v Európskom výbore pre detskú psychiatriu, zdôraznil aj toto: „Spoločnosť sa snaží nepríjemné skutočnosti odpratať, čím si vlastne kazí svoj charakter. Zásluhou ombudsmanov na školách sa pritom dajú riešiť sociálne alebo psychologicky a ak sú rany duší hlboké – často psychiatricky. Detskí psychiatri sa úplne stotožňujú s názormi detských ombudsmanov, že treba v plnom rozsahu rozvinúť preventívne opatrenia napríklad v prípadoch šikanovania“ (viac Kancelária VOP, 2010, s. 70). Štefan Matula, psychológ z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, predseda Detského fondu Slovenskej republiky: „z celého srdca podporujem myšlienku, aby si deti v škole za pomoci nás dospelých nastavili kultúru vzájomných vzťahov tak, aby silnejší nemohol bezdôvodne ubližovať slabšiemu a aby bolo pre neho ctou, ochraňovať práva tých, ktorí sú slabší od neho. A toto vidím ako hlavné poslanie detských ombudsmanov“ (viac Kancelária VOP, 2008, s. 6).

Ako teda začať projekt realizovať? Učiteľia a vedenie škôl a zariadení pre deti podporte voľbu detského ombudsmana na vašej škole a vo vašom zariadení. Predtým pomôžte deťom propagovať dôležitosť detského sprostredkovateľa uplatňovania ich práv. Deti, ak im to umožníte, dokážu im pútavým spôsobom prezentovať projekt a svoju činnosť na nástenkách a na webových stránkach. Následne im pomôžte zorganizovať voľby „dôverníka detí“. Dovoľte im pripraviť si „volebný program“ a vystupovať pred spolužiakmi, zrealizovať voľby, učme ich „občianskej angažovanosti“. Určte kontaktného pedagóga a s pomocou ďalších odborníkov, s ktorými mnohí už aj dnes spolupracujete, s psychologmi, najmä z centier pedagogicko-psychologického poradenstva, právnikmi z ľudskoprávných inštitúcií a inými odborníkmi, vrátane tých z mimovládnych organizácií, pomôžte vybudovať atmosféru dôvery a podmienok na získavanie podnetov od detí. Po voľbe nezabúdajte na poskytnutie priestoru na otvorenú komunikáciu o problémoch v škole a zariadení pre deti. Odstráňte formálnosť školských stratégií a zapojte detským zástupcov aj do tvorby školského poriadku. Ak školský poriadok pripravíte s deťmi, môžete od nich očakávať aj pozitívny postoj k jeho plneniu, ako aj pomoc pri kontrole jeho plnenia ostatnými deťmi. Zapojte deti do riešenia jeho porušení a odhalených problém, osobitne šikanovania.

Ak „detského agresora“ odsúdia jeho spolužiaci, bude to mať neporovnateľne väčší účinok na predchádzanie šikanovaniu v budúcnosti, ako zákazy a tresty dospelých.

V čom je špecifickosť detského ombudsmana? Detský ombudsman je zástupca detí, nimi vybraný. Ak je akceptovaný ako partner vedenia škôl, detských či reedukačných domovov pri riešení záležitostí, ktoré sa týkajú detí, je to sprostredkovateľ atmosféry vzájomnej dôvery všetkých partnerov na ich spoločnej pôde, kde sa dodržiavajú práva a plnia povinnosti za účasti všetkých, dospelých aj detí.

Záver

Nielen školy, ale aj zodpovední predstavitelia štátu, by mali zabezpečiť väčšiu participáciu detí pri riešení ochrany ich práv, viac ich počúvať a prikladať ich názorom primeranú pozornosť v súlade s našimi záväzkami:

„Rešpektovanie práva dieťaťa byť vypočuté v rámci vzdelávania je základom realizácie práva na vzdelanie... Participácia detí je nenahraditeľná pri vytváraní sociálnej klímy v triede, ktorá stimuluje spoluprácu a vzájomnú podporu potrebnú pri interaktívnej výučbe zameranej na dieťa. Riadne zvažovanie názorov detí je obzvlášť dôležité pri eliminácii diskriminácie, prevencii šikanovania a disciplinárnych opatreniach“ (viac Výbor OSN pre práva dieťaťa, s. 26 - 28). Neriešme práva detí bez detí. Detským ombudsmanom, ako vyplýva aj z jeho názvu, môže byť aj dieťa.

Pozn. red. Autorka 10 rokov pracovala v Kancelárii verejného ochrancu práv, kde sa stala aj autorkou a garantkou Projektu detských a školských ombudsmanov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Deklarácia práv dieťaťa (Uznesenie Valného zhromaždenia OSN č. DE01/59)

Dohovor o právach dieťaťa. In *Zbierka zákonov*, 1991, čiastka 22, číslo 104.

Európska sieť ombudsmanských inštitúcií pre deti (ENOC). Vyhlásenie pri príležitosti 20. výročia prijatia Dohovoru o právach dieťaťa, 2009, s. 1 - 2. Dostupné na internet: www.detskyombudsman.sk/

Výbor OSN pre práva dieťaťa, Záverečné odporúčania CRC/C/15/Add. 140, 2000, s. 3 a Záverečné odporúčania CRC/C/SVK/CO/2, 2007, s. 6. Dostupné na internet: www.employment.gov.sk/sk/vybor-deti-mladez/

Konsolidovaná tretia, štvrtá a piata periodická správa SR o implementácii Dohovoru o právach dieťaťa, 2013, s. 7. Dostupné na internet: www.employment.gov.sk/sk/vybor-deti-mladez/

Správy o stave a bezpečnosti školského prostredia a prevencie negatívnych javov v správaní žiakov, šk. r. 2012/2013 a šk. r. 2013/2014. Dostupné na internet: <http://www.ssiba.sk/>

BIELIKOVÁ, M. et al. *Žiacka samospráva na stredných školách. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva 2011.* Dostupné na internet: <http://www.uips.sk/>

Informačný bulletin verejného ochrancu práv. ISSN 1337-5431, 2008, č. 4, s. 4 - 5, 6.

Informačný bulletin verejného ochrancu. ISSN 1337-5431, 2009, č. 2, s. 3, 7.

Práva dieťaťa očami detí : zborník z detskej konferencie konanej dňa 20. novembra 2009 v Bratislave pri príležitosti 20. výročia prijatia Dohovoru o právach dieťaťa. Bratislava : Kancelária verejného ochrancu práv, 2010, s. 24 - 25, 36 - 37.

Výbor OSN pre práva dieťaťa. Všeobecný komentár č. 12 (2009) k právu dieťaťa byť vypočuté, CRC/C/GC/12, 2009, s. 26 - 28. Dostupné na internet: www.employment.gov.sk/sk/vybor-deti-mladez/

Summary: *The article deals with duties arising from the Convention on the Rights of the Child, specifically by applying the right of the child to be heard. The author presents the Project of Children and School Ombudsmen, which the author was involved in, with the intention to intensify the activities of children in the protection of their rights.*

PREVENIA V MATERSKEJ ŠKOLE PREVENTÍVNY PROGRAM PRE DETI ZAMERANÝ NA ROZVOJ KOMUNIKÁCIE A EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE

Dana Rosová, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice

Anotácia: *V odbornom príspevku opisujeme skúsenosti z realizácie preventívneho programu, ktorý sa zameriava na rozvoj komunikácie a emocionálnej inteligencie u detí predškolského veku, ukazuje na možnosti skupinovej práce s deťmi a učiteľmi v materských školách, pod odborným vedením vyškolených odborníkov.*

Kľúčové slová: *skúsenosti z aplikácie programu; význam prevencie; odporúčania pre prax. základná škola, stredná škola, realizácia rozvíjania prírodovednej gramotnosti, inšpekčné zistenia, odporúčania pre prax.*

Úvod

V materských školách som niekoľko rokov pracovala s preventívnym programom „*Aby sme si rozumeli*“, ktorý je určený pre deti predškolského veku so zameraním na skvalitnenie interakcie dieťa – dieťa, učiteľka – dieťa. Prax ukázala, že príjemná atmosféra nie je len odrazom vzájomného pôsobenia dospelý – dieťa, ale záleží aj od interakcie medzi deťmi navzájom. Aby sa deti navzájom prijímali, boli k sebe úprimné, otvorené, empatické, musíme im to ukázať a naučiť ich to.

Preventívny program

Prax skupinovej práce s deťmi potvrdzuje dôležitosť príjemnej atmosféry, ktorá je východiskom pre proces zdokonaľovania osobnosti dieťaťa v podmienkach materskej školy. Ukazuje sa, že jej vytvorenie závisí od mno-

hých vzájomne sa prekrývajúcich faktorov:

- temperament učiteľky alebo vedúceho skupiny,
- akceptácia všetkých detí,
- osobnosť dieťaťa,
- tvorivá činnosť, pri ktorej je predpoklad, že dokáže nejakým spôsobom zaujať každé dieťa,
- náročnosť úloh,
- prostredie materskej školy.

Spomínaný preventívny program je štruktúrovaný, graduje od vstupnej rozhrievacej aktivity, cez ústrednú tému k uzavretiu stretnutia. Pozornosť som venovala hlavne týmto témam:

- stanovenie hraníc a pravidiel,
- zodpovednosť za svoje činy,
- empatia,
- otvorenosť, úprimnosť,

- akceptácia,
- dôvera.

Aktivity tvoriace program sú plné porozumenia, dôvery, akceptácie i empatie s dôrazom na nedirektívny prístup tak, aby prispeli ku skvalitneniu vzťahov v materskej škole, sledujúc tieto ciele:

- **učiť aktívnemu** počúvaniu a postupne si uvedomovať, že ak počúvam iných, vyjadrujem im úctu a môžem očakávať aj úctu od iných,
- rozvíjať empatické schopnosti,
- naučiť chápať, akceptovať a rešpektovať iných,
- posilňovať individualitu osobnosti a schopnosť byť sám sebou,
- rozvíjať sociálnu a emocionálnu inteligenciu.

S deťmi najstaršej vekovej kategórie, ktoré by mali v nasledujúcom školskom roku navštevovať základnú školu som realizovala osem až desať stretnutí. Z praktických skúseností môžem konštatovať, že najefektívnejšia práca bola so skupinou desať až dvanásť detí, maximálne v rozsahu jednej vyučovacej hodiny. Skupinovú prácu s deťmi som vždy začínala pozdravom, privítaním, spýtala som sa ich, ako sa vyspínali, čo zažili pekné cez víkend...V úvodných stretnutiach sa osvedčili zoznamovacie aktivity: „Gúľanie lopty“, „Kto je pod plachtou“ (obr. 1), „Môj kamarát“ (obr. 2).

„Kto je pod plachtou“

Pomôcky: plachta

Inštrukcia: Jedno dieťa – dobrovoľník, ide v sprievode učiteľky za dvere, aby nepočulo, o čom sa budeme so skupinou rozprávať. Ďalšie dieťa – druhý dobrovoľník sa skryje pod plachtu. Všetci stoja v kruhu, v prostriedku je plachta a pod ňou dieťa. Na náš pokyn vojde prvý dobrovoľník do miestnosti a počas pesničky, ktorú spoločne spievame, háda, kto sa skrýva pod plachtou. Keď nie je úspešný, pomáhame mu tým, že označíme za výdatnej pomoci všetkých detí prvé a posledné písmeno krstného mena dieťaťa, skrytého pod plachtou. Hra prináša uvoľnenie, zábavu.



Obr.1. „Kto je pod plachtou“



Obr. 2. „Môj kamarát“

Prostredníctvom hry na rozprávkové kráľovstvo, cez postavy i príbehy s ním súvisiace (kráľ, kráľovná, princ, princezná, šašo...), som poskytovala deťom možnosť na jednej strane prežívať silné emócie a na druhej strane spoznávať okolitý svet a porozumieť mu.

Na ďalších skupinových stretnutiach som rozprávala deťom príbeh o kráľovstve: „Kde bolo, tam bolo, žil jeden kráľ...“ (obr. 3 „Kráľ, kráľovná, princ...“). Rozprávkovým dejom som viedla deti k uvedomeniu si vlastného prežívania pri rôznych druhoch atmosféry v súvislosti s osobou, ktorá ju ovplyvňuje. Zameriavala som sa na to, ako sa cítili pri jednotlivých postavách a rozvíjala s nimi diskusiu: „S kým z kráľovstva ste sa cítili príjemne?“, „Ako sa správal princ?“, „Čo robila rada kráľovná?“...



Obr. 3. „Kráľ, kráľovná, princ...“

Prax skupinovej práce s deťmi mi dovoľuje poukázať na dôležitosť stanovenia hraníc a pravidiel. Nedirektívna výchova, ktorá vedie dieťa k slobodnému rozhodovaniu neznamená, že si dieťa stanovuje samo, čo bude robiť, ako a kedy to bude robiť. Dieťa v predškolskom zariadení sa prispôbuje danému dennému programu, učí sa rešpektovať ostatné deti a učiteľky. To, ako sa správa v domácom prostredí, nemusí byť žiaduce v podmienkach materskej školy. Vymedzenie hraníc umožňujú dohodnuté pravidlá, v materskej škole alebo v domácom prostredí.

Osvedčilo sa mi vytvárať pravidlá spolu s deťmi – samé navrhli pravidlo, podľa ktorého sa budú správať. Počas spontánne vzniknutej situácie pri hre na „Kráľovskú radu“ (obr. 4) sme spoločne vytvárali pravidlo o počúvaní „keď jeden rozpráva, ostatní počúvajú“. Ukázalo sa, že keď deti samé prispievajú k tvorbe pravidiel, potom aj k ich dodržiavaniu pristupujú zodpovednejšie. Odporúčam, aby pravidlá boli formulované presne a zrozumiteľne.

„Kráľovská rada“

Pomôcky: papierová korunka pre kráľa, žezlo, jablko

Inštrukcia: Deti sedia na koberci v kruhu, vrátane vedúceho skupiny a učiteľky materskej školy. Vedúci skupiny v roli kráľa vyjadrí jeho emócie: „Už som veľmi nahnevaný, je tu veľký hluk. Nikomu v kráľovstve nerozumiem, keď hovoria viacerí naraz a ja by som chcel každého vypočuť. Čo mám s tým robiť? Kto mi v tom môže poradiť? Už som sa rozhodol – zvolám kráľovskú radu.“

Deti v skupine som začarovala na kráľovských radcov, ktorí sa pripravujú na zasadanie kráľovskej rady. Pantomimicky znázorňovali, ako si kráľ dáva na hlavu korunu (deti chodia vystretú, ako keby mali na hlavu korunu, ktorá im nesmie spadnúť), oblieka si kráľovský plášť (deti znázorňujú prehodenie plášťa cez plecia a kráčajú s vystretým chrbtom), v rukách drží kráľovské žezlo a jablko.

V úlohe kráľa som pripomenula, čo sa v kráľovstve udialo (hluk, prekrikovanie, nepočúvanie sa). Kráľ bol zvedavý, čo mu radcovia poradia a ako by to podľa nich v kráľovstve malo byť, aby vládol poriadok. Nechala som každé z detí vyjadriť svoje myšlienky, pocity. Aby som vypočula názor naozaj každého dieťaťa a predišla vzájomnému prekrikovaniu sa, využila som kráľovské žezlo, jablko a korunu, ktoré som nechala kolovať v kruhu a rozprávalo vždy len to dieťa, ktoré žezlo, jablko a korunu práve držalo v rukách.

V úlohe kráľa som zopakovala najčastejšie pocity a názory detí na to, ako by chceli, aby sa ľudia v kráľovstve k sebe správali, ako by mali medzi sebou komunikovať. S deťmi spolu v skupine sme potom viedli diskusiu o tom: „Ako ste sa cítili, keď ste rozprávali a ostatní vás počúvali?“, „Aké to bolo, keď ste mali čakať, kým budete rozprávať?“... Na záver som deti vyzvala, aby sformulovali spoločné pravidlá.



Obr. 4. „Kráľovská rada...“

Okrem dohodnutých pravidiel je dôležité naučiť deti vyjadrovať osobné hranice v interakcii s iným dieťaťom a to prostredníctvom vyjadrenia aktuálnych emócií: „Nemám rád, keď...“, „Vyrušuje ma to, že si...“, „Som smutný, pretože...“ Dôležité je, aby aj vedúci skupiny, učiteľka i rodičia dokázali týmto spôsobom reagovať na nežiaduce správanie dieťaťa a tým vymedzili hranice, ktoré dieťa potrebuje mať jasne určené. Sú preň istotou a bezpečím, umožňujú mu lepšie sa orientovať v okolitom svete. Dieťa bez hraníc sa stretáva s chaosom, žije v napätí, nenaučí sa sebakontrolu a rešpektovaniu iných. Spomínaný program sa zameriava aj na rozvoj emocionálnej inteligencie. Empatia je jednou z emočných vlastností, ktorá tvorí emocionálnu inteligenciu človeka. Ide o schopnosť vcítiť sa do emócií, prežívania, motívov a pohnútok správania iných. Do akej miery je jedinec schopný vcitovať sa, ovplyvňuje množstvo a intenzita jeho vlastných emocionálnych zážitkov, skúseností. Dôležitým predpokladom na rozvoj empatie v predškolskom veku je otvorenosť v komunikácii, úprimnosť pri rozprávaní o vlastnom prežívaní a aktívne počúvanie. Táto komunikácia si vyžaduje vytvorenie atmosféry pohody a bezpečia. Otvorenosť znamená ochotu rozprávať o sebe, o svojom prežívaní, vyjadriť svoje názory, svoje vzťahy k iným. Učiteľka by mala aktívne počúvať každé dieťa s vysokou mierou empatie. V priebehu realizácie programu som pozorne sledovala prežívanie detí počas hry. Snažila som sa rozvíjať následnú diskusiu: „Čo robíte, keď ste smutní?“, „Čo vás rozveselí?“, „Ako sa cítite, keď sa vám niekto posmieva?“ Skúsenosti z praxe mi dovoľujú konštatovať, že empatia zo strany dospelého poskytuje dieťaťu zážitok porozumenia, citovej akceptácie, čo v konečnom dôsledku môže do veľkej miery redukovať psychickú

tenziu a neželané správanie dieťaťa.

Humanistický prístup si vyžaduje akceptáciu, porozumenie, dôveru. Prejavy akceptácie sú verbálne aj neverbálne – nielen slová, ale aj gestá, mimika, či držanie tela veľa hovoria o tom, či dieťa prijímame alebo nie. K verbálnym prejavom patria aj „vábničky“, ktoré odporúčam používať v komunikácii s dieťaťom: „Rozumiem, povieš mi, ako sa to stalo?“, „Naozaj zaujímavé, čo bolo ďalej?“ Potvrdilo sa mi, že akceptácia a porozumenie napomáhajú vytvoriť dôverný vzťah medzi dospelým a dieťaťom.

Osvedčené aktivity z programu, ktoré vedú deti k akceptácii rozličných spôsobov správania sú „Smelý princ a bojzlivá princezná“, „Princ rýchly šíp a pomalá princezná“...

Dôveru medzi deťmi možno posilňovať aj prostredníctvom hier na to zameraných. Odporúčam: „Chôdzu vo dvojici“, „Hru na vlak“...

Program poskytuje priestor na rozvoj tvorivosti detí, ako významnej súčasti rozvoja ich osobnosti. Tvorivou a samostatnou činnosťou sa deti okrem toho, že nadobúdajú sebaúctu a sebadôveru, učia uvažovať tvorivo v rôznych situáciách, čo je predpokladom pre rozvoj ich tvorivého myslenia. Priestor na tvorivosť poskytujú aktivity: „Šašo“ (obr. 5), „Kreslíme kráľovstvo“ (obr. 6), „Rozprávkový strom“ (obr. 7).



Obr. 5. „Šašo“



Obr. 6. „Kreslíme kráľovstvo“



Obr. 7. „Rozprávkový strom“

Záver

Na základe skúsenosti z praxe skupinovej práce s deťmi predškolského veku môžem veľmi pozitívne hodnotiť spomínaný program, jeho efektívitu a zároveň

konštatovať, že:

- jednotlivé aktivity deti zaujali,
- viedli ich k súdržnosti,
- vzájomnej akceptácii,
- spolupráci,
- záujmu o druhého – porozumeniu a ochote počúvať sa,
- k uvedomeniu si vlastných emócií,
- ku rozvoju tvorivosti.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ROSOVÁ, D. Ako sa učiť emóciám. In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2001, roč. 51, č. 6, s. 17.

ROSOVÁ, D. Emocionálna inteligencia a jej rozvoj. In *Prevenčia. Informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva*. ISSN 1336-3689, 2004, roč. 3, č. 3, s. 3 - 10.

ROSOVÁ, D. Skupinová práca s deťmi s poruchami správania a jej význam. In *Prevenčia. Informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva*. ISSN 1336-3689, 2010, roč. 9, č. 1 - 2, s. 63 - 67.

SHAPIRO, E. L. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha : Portál. 2004. ISBN 80-7178-964-X

VÁGNEROVÁ, N. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál. 2000. ISBN 80-7178-214-9

Summary: The article describes practical experience of implementing a preventive program that focuses on development of communication skills and emotional intelligence of preschool children and presents options of group work with kindergarten children and their teacher under guidance of trained professionals.

Program sa zameriaval nielen na vzťahy medzi deťmi, ale aj vzťah učiteľky k deťom, ktorý v procese výchovy a vzdelávania zohráva dôležitú úlohu. Učiteľkám v materských školách som umožňovala, aby sa aktívne zúčastňovali na skupinovom dianí a získali tak nové zážitky, ktoré im ukázali deti aj z iného pohľadu. Túto skúsenosť hodnotili veľmi pozitívne aj v spätných väzbách, označili ju za ťažko nahraditeľnú.

ČÍTAM, ČÍTAŠ, ČÍTAME OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSEŇ EDUKAČNEJ PRAXE – VÝŤAH

Jana Humeníková, Základná škola, Sačurov

Anotácia: V príspevku predkladám námety interaktívnych cvičení, prezentácií, testov a predvážiacich zošitov vytvorených v aplikačných programoch Microsoft Office Word, Excel, v programe Hot Potatoes a v programe ActivInspire zameraných na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka základnej školy.

Kľúčové slová: slovenský jazyk a literatúra, čítanie s porozumením, interaktívne cvičenia, pracovné listy a testy, Word, Excel, Hot Potatoes, ActivInspire, interaktívna tabuľa.

„Tešíš sa do školy? Čo všetko sa chceš v škole naučiť?“ pýtame sa našich budúcich prváčikov na februárovom slávnostnom zápise do 1. ročníka. Na prvú otázku nám deti väčšinou odpovedajú kladne, na druhú jednoznačne: „No predsa čítať, písať a počítať!“ Čitateľská gramotnosť je v súčasnej škole veľmi často skloňované slovné spojenie. Snažíme sa, aby dieťa porozumelo písanému alebo čítanému textu už pri prvom kontakte s ním. Práca s textom, porozumenie textu a orientácia v ňom sa stáva významným predpokladom na zvládnutie všetkých vyučovacích predmetov. Moderná doba priniesla so sebou aj e-gramotnosť, teda schopnosť používať elektronické médiá a ich produkty – mobilný telefón, počítač, e-mail, internet, interaktívnu tabuľu či rôzne výučbové programy. V primárnom vzdelávaní čítajú žiaci na hodinách literatúry texty zo šlabikára, z čítaniek, časopisov či encyklopédií, v mimočítankovom čítaní z obľúbených kníh, z kníh určených pre danú vekovú kategóriu. Súčasná generácia detí však po knihe tak často, ako by sme si to želali my, ich učitelia, nesiahajú. Klasické čítanie v dobe informačno-komunikačných technológií (IKT) ustupuje do pozadia. Rýchla doba, v ktorej žijeme, si vyžaduje dostupnosť rýchlejších zdrojov informácií.

Cieľom tohto príspevku je predložiť námety interaktívnych cvičení, prezentácií, testov a predvážiacich zošitov vytvorených vo vybraných programoch na rozvíjanie, precvičenie a zdokonalenie čítania s porozumením žiakov 4. ročníka základnej školy. Pri riešení týchto cvičení žiaci zároveň získajú aj počítačové zručnosti a naučia sa pracovať s interaktívnou tabuľou.

Interaktívne cvičenie vytvorené v programe Hot Potatoes

„Hot Potatoes je freeware program určený pre tých učiteľov, ktorí chcú svojim žiakom vysvetliť a sprístupniť

učivo v atraktívnej podobe formou interaktívnych cvičení.“ (Bencová et al., 2009, s. 65) Hot Potatoes – horúce zemiačky ponúkajú päť typov cvičení (**JMix** - zoradovacie cvičenie, **JCross** – krížovka bez tajničky, **JQuiz** – kvíz, **JCloze** – doplnovacie cvičenie, **JMatch** – priradovacie cvičenie).

Slon – interaktívny test vytvorený v programe Hot Potatoes – cvičenie JQuiz s vložením čítacieho textu: <http://kolesostastia.wbl.sk/Testovacka.html>

Úlohou žiakov je pozorne si prečítať celý text a správne odpovedať na desať pripravených otázok. Pracovali sme so súvislým vecným textom z časopisu Zvonček, 2009, roč. 5, č. 2. Cvičenie Slon som vytvorila v programe JQuiz. Napriek tomu, že tento program ponúka až štyri typy zadania úloh, ja som v celom cvičení zvolila len jeden – výber správnej odpovede zo štyroch možností A – B – C – D. Text, s ktorým žiaci pri vypracovaní testu pracujú, som vložila do čítacieho textu, aby pri hľadaní správnej odpovede mali možnosť do východiskového textu vždy nahliadnuť.

V cvičení žiaci odpovedajú na desať úloh. Odpovede sú ukryté v texte alebo z neho vyplývajú. Pri odpovedi majú žiaci dvojakú spätnú väzbu:

- pri správnej odpovedi tleskajúci smejkko v tlačidle cvičenia a v malom okne slovné hodnotenie SPRÁVNE! s obrázkom tancujúcich smejkov,

- pri nesprávnej odpovedi smejkko bijúci sa po čele a v malom okne slovné hodnotenie NIE, NIE! SKÚS ZNOVA! a bezradne stojaci smejkovia dvíhajúci ruky.

Niektorí kolegovia majú opačný názor – vytýkajú zaradenie gifových obrázkov do testových úloh. Mne sa to však v praxi osvedčilo. Deti sa na pohyblivé obrázky tešia a vždy sú zvedavé, čo si pre ne pri správnych a nesprávnych odpovediach pripravím. Samozrejme, že cvi-

čenie s neprimeraným množstvom gifových obrázkov, v ktorom sa všetko hýbe, bliká, tancuje, tiež považujem za nevhodné a rozptyľujúce pozornosť žiakov. Veľkou výhodou týchto testov je záverečné percentuálne vyhodnotenie. Pri nesprávnej odpovedi má žiak možnosť opraviť sa, zvoliť inú odpoveď, no percentuálne hodnotenie cvičenia sa znižuje.

Reflexia: S cvičením sme pracovali pri počítačoch v počítačovej učebni. V rámci motivácie sme sa porozprávali o „čiernom trhu“. Čo je čierny trh? Prečo tento trh nazývame čiernym? Čo všetko sa predáva na čiernom trhu? Kto pozorne počúval, ten to mal potom pri vypracovaní testu jednoduchšie. Spoločne sme si cvičenie vyhľadali na webovej stránke. Pri načítaní cvičenia sa žiaci museli spoliehať len na vlastné schopnosti a zručnosti, pretože každému sa zobrazili pripravené otázky i odpovede v inom poradí. Touto formou si mohli sami preveriť, ako dokážu porozumieť prečítanému textu, zorientovať sa v ňom, vyhľadať správnu odpoveď či dozvedieť sa niečo nové o najväčšom suchozemskom cicavcovi. Najviac správnych odpovedí sme zaznamenali pri otázke „Slon africký dosahuje hmotnosť...“, pretože sa v texte nachádzalo len jedno štvorciferné číslo. Najmenej správnych odpovedí bolo pri otázke: „Ktoré tvrdenie je *nesprávne*?“ Tu deti často len tipovali, pretože väčšina nenašla rozdiel v tvrdení: „Chobot slona vznikol zrastením nosa a *hornej* (nie *dolnej*) pery.“ Po vypracovaní celého testu sme sa vrátili na začiatok a spoločne sme hľadali správne odpovede. Keď som sa žiakov opýtala, prečo človek spôsobil, že sa slony dostali na okraj vyhynutia, rozprávali sme sa o správaní sa človeka k zvieratám, k prírode, o pytliactve, o nezákonom obchode so zvieratami... Odsúdili sme takéto správanie sa človeka. Dokáže slon žiť aj bez klov? Na čo mu slúžia tieto kly? V ďalšej časti vyučovacej hodiny žiaci vyhľadávali na internete nové informácie o slonovi africkom. Zistili, že kly mu slúžia na rozrýpanie pôdy bohatej na minerály (najmä soľ), ktorú potom požírajú... Za domácu úlohu mali nakresliť slona afrického s klami a v encyklopédiách vyhľadať ďalšie živočíchy, ktorým hrozí vyhynutie. K interaktívnemu cvičeniu Slon som si vypracovala aj pracovný list, ktorý využívam na vyučovacej hodine pri klasickom testovaní čítania s porozumením.

Interaktívne cvičenie vytvorené v aplikačnom programe Word

Ďalšou možnosťou, ako môžeme pripraviť pre žiakov zaujímavú hodinu, je vytváranie interaktívnych cvičení v textovom editore Microsoft Word. Pri tvorbe interaktívnych Word cvičení je potrebné poznať techniku vytvárania formulárov. V sekcii „Vývojár“ som klikla v ovládacích prvkoch na ikonu „Nástroje starších systémov“ a vybrala som si zvolený typ formulára. V interaktívnych cvičeniach vytvorených v tomto programe môžem pripraviť pre žiakov otázky s tromi typmi odpovedí:

1. textové pole formulára – do tohto poľa žiak priamo wpisuje slovné celé odpovede alebo svoje meno,
 2. začiarkovacie pole formulára – k otázke pripíšeme niekoľko možností a žiak kliknutím začiarkne vybranú odpoveď,
 3. rozbaľovacie pole formulára so zoznamom – žiak vyberie odpoveď z rozbaľeného poľa ponúkaných možností.
- Interaktívne cvičenia, ktoré pripravujem v tomto programe najčastejšie, sú kombináciou všetkých troch typov odpovedí, aby bola zabezpečená dynamika práce s cvičením.
- Jedálny lístok** – interaktívne cvičenie vytvorené v apli-

kačnom programe Word:

<http://ucmehrou.wbl.sk/Citanie.html>

V tomto cvičení žiaci pracujú s nesúvislým textom v tabuľke (obrázok 1). Ich úlohou je pozorne si prečítať týždenný jedálny lístok, ktorý pripravila pani vedúca školskej jedálne a potom vypracovať pätnásť pripravených otázok.

Jedálny lístok	
Po	Šošovicová polievka s cestovinou Kuracie prsia v cestičku, zemiaková kaša Mrkvový šalát banán, šípkový čaj
Ut	Paradajková polievka so syrom a ovsenými vločkami Hovädzi guláš, knedľa jogurt, ovocný čaj
St	Kapustová polievka so zemiakmi Halušky s tvarohom pomaranč, citronáda
Št	Zeleninová polievka s droždovými haluškami Bravčové mäso na rasci, ryža Šalát z hlávkovej kapusty Horalka, ovocná šťava
Pi	Fazuľová polievka na kyslo Palacinky s jahodovým džemom jablko, karamelové mlieko

Obr. 1 Nesúvislý text Jedálny lístok (Prameň: vlastný návrh)

Cvičenie i-Word Jedálny lístok som vytvorila v aplikačnom programe Word, ktorý je súčasťou kancelárskeho balíka Microsoft Office. Východiskovým textom je nesúvislý text rozpísaný v tabuľke. Vybrala som si jedálny lístok, s ktorým sa žiaci, stravujúci sa v školskej jedálni, denne stretávajú. Hneď v úvode tohto cvičenia je pre žiakov pripravené textové pole formulára, do ktorého každý žiak vpíše svoje meno a priezvisko a zaškrťacie pole, v ktorom žiak zvýrazní odpoveď na otázku: Stravuješ sa v školskej jedálni? Nasleduje pätnásť otázok, v ktorých som využila všetky typy odpovedí – výber odpovede z rozbaľovacieho poľa, začiarkovacie pole na výber odpovede z ponúkaných možností aj vpísanie odpovede do textového poľa formulára. Nevýhodou tohto interaktívneho cvičenia je to, že správnosť vypracovania musí skontrolovať učiteľ sám.

Reflexia: V motivačnej časti vyučovacej hodiny sme sa porozprávali o zdravej výžive, o stravovaní sa v školskej jedálni. Žiaci rozprávali o vlastných skúsenostiach, čo im v našej jedálni chutí, čo nechutí. Interaktívne cvičenie Jedálny lístok sme na vyučovacej hodine využili netradičným spôsobom. K cvičeniu som vytvorila klasický pracovný list, ktorý žiaci na vyučovacej hodine samostatne vypracovali. Po skončení práce s pracovným listom som žiakom zobrazila i-Word cvičenie na interaktívnej tabuli. Spoločne sme si ho vypracovali a zároveň porovnali s odpoveďami v pracovných listoch. Takto si žiaci sami opravili a vyhodnotili pracovný list. Veľkou výhodou bolo, že každý žiak mal východiskový text v pracovnom liste priamo pred sebou. Výber odpovede pri tabuli zdôvodnili a presvedčili ostatných o správnosti svojho výberu. Najviac chýb bolo pri odpovedi na otázku: Ktoré sladkosti budú prílohou k obedu? Žiaci napr. nevedeli, že Horalky sú arašidové obľátky.

V závere vyučovacej hodiny sme sa zahrli na vedúcu školskej jedálne, tvorili nový jedálny lístok a navrhovali

jedlá, ktoré v ponuke školskej jedálne deťom chýbajú. Nakoniec žiaci nakreslili potravinovú pyramídu, ktorú dobre poznajú z druháckeho ročníkového projektu Zdravá výživa organizovaného počas Týždňa zdravej školy.

Interaktívne cvičenie vytvorené v aplikačnom programe Excel

Aplikačný program Excel je výkonným tabuľkovým editorom navrhnutým na organizáciu a formátovanie číselných údajov a výpočtov s nimi. Žiakom primárneho vzdelávania nie je taký blízky ako Word, no umožňuje nám pripraviť si pre nich vhodné pravopisné cvičenia, zábavné úlohy, úlohy na čítanie textu s porozumením aj didaktické testy. Interaktívne cvičenia pripravené v tomto programe sú najvhodnejšie na samostatnú prácu žiakov pri počítači v počítačovej učebni. Výborne rozvíjajú kompetenciu práce s IKT, pretože žiak je nútený využívať svoje počítačové zručnosti pri vpisovaní odpovedí. Veľkou výhodou je spätná väzba, ktorou môže byť bodové ohodnotenie odpovede (pri fixácii učiva ho žiaci vidia, pri diagnostikovaní stĺpec s bodovým hodnotením skryjem) aj percentuálne vyhodnotenie a klasifikácia celého cvičenia. Pri tvorbe cvičení zameraných na precvičenie pravopisu alebo čítania s porozumením veľmi často využívam farebnú spätnú väzbu zadaním podmieneného formátovania buniek. Žiak po vpísaní správnej odpovede získava okamžitú spätnú väzbu. Alebo sa farba bunky zmení, alebo farebná výplň celkom zmizne (obrázok 2). Tento typ cvičení využívam najmä v aplikačnej a fixačnej časti vyučovacej hodiny.



Obr. 2 Bunka so zadaním podmieneného formátovania (Prameň: vlastný návrh) Obrázok v cvičení: www.beruska8.cz

Vety – interaktívne cvičenie vytvorené v aplikačnom programe Excel:

<http://janah.wbl.sk/Slovensky-jazyk---excel-testy.html>

Precvičiť čítanie s porozumením môžeme aj tvorbou takýchto i-Excel cvičení. Pre svojich žiakov som si pripravila cvičenie so súvislým umeleckým textom, v ktorom však chýbajú základné vetné členy – prísudky. Chýbajúce slovesá nahrádzajú farebné obdĺžniky. Žiaci kliknú na vybraný obdĺžnik a do horného okna vpíšu vhodné sloveso zo zátvorky tak, aby veta mala význam. Pokiaľ je vpísané sloveso správne, zafarbenie obdĺžnika sa vytratí. Doplnené slová sú v texte zvýraznené červeným orámovaním. Každú vetu som vpísala do nového riadka a dbala som na to, aby sa na obrazovke počítača (na interaktívnej tabuli) zobrazilo celé cvičenie a aby bolo písmo v cvičení dosta-

točne veľké kvôli prehľadnosti celého cvičenia.

Reflexia: Interaktívne cvičenie Vety som využila na hodinách čítania (čítanie s porozumením) aj na hodinách slovenského jazyka (ohybné slovné druhy – slovesá). S cvičením sme pracovali v počítačovej učebni a žiaci si neprecvičili len čítanie, ale získali a zdokonalili sa aj v zručnosti vpisovať slová do cvičenia pomocou klávesnice. Na začiatku sme si našli cvičenie na webovej stránke a ukázala som žiakom postup pri práci s cvičením. Vypracovali ho bez problémov. Najčastejšou chybou však nebolo to, že nevedeli vybrať správne sloveso, ale to, že ho nenapísali gramaticky správne. Nakoniec sme si celý text prečítali a rozprávali sme sa o tom, ako by moji štvrtáci najradšej trávil prestávky. Najčastejšou odpoveďou bolo: „V počítačovej učebni.“ Tak sme si pripomenuli význam prechádzok v prírode, pohybu na čerstvom vzduchu... Vyzvala som žiakov, aby pantomimicky predvedli, ako trávia prestávky. To sme sa nasmiali! V závere hodiny sme sa vrátili k východiskovému textu, vytvorili sme nové a výstižné nadpisy a ústne sme nahradili dopĺňané slovesá synonymami. Doma mali nové cvičenie napísať do pripraveného klasického pracovného listu.

Predvádzacie zošity vytvorené v programe ActivInspire

ActivInspire je špeciálne navrhnutý program na atraktívne a zaujímavé vzdelávanie v súčasnej škole. Hlavným pracovným priestorom je predvádzací zošit s neobmedzeným počtom stránok. Pozadie jednotlivých stránok si môže zvoliť učiteľ sám (obrázok na pozadí alebo farbu pozadia) a pomocou panela nástrojov si môže pripraviť pre žiakov zaujímavé interaktívne spracované témy vyučovacích hodín vo všetkých predmetoch. Všetky nástroje sú prehľadne usporiadané a jasne popísané. Do predvádzacích zošitov môžeme vložiť aj video, animácie, obrázky, zvuky, program obsahuje celý rad funkčných nástrojov ako je pravítko, hracie kocky, stopky, rôzne tvary. Pre mladších žiakov môžeme vytvoriť pexeso či puzzle.

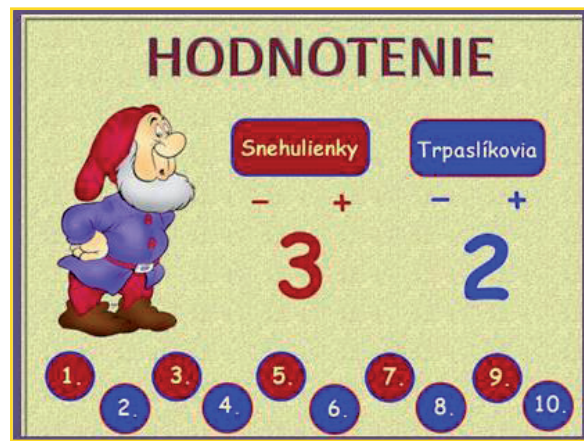
Z rozprávky do rozprávky – predvádzací zošit – zábavný kvíz pripravený v programe ActivInspire:

<http://kolesostastia.wbl.sk/ActivInspire.html>

Rozprávky patria k šťastnému detstvu, preto som pri príprave zábavného kvízu siahla po súvislom umeleckom texte – úryvkoch zo známych rozprávok z knihy Nathalie Monin – Moje najmilšie rozprávky. Predvádzací zošit je interaktívnou pomôckou na zorganizovanie triedneho kvízu o rozprávkach. Na druhej stránke zošita sú uvedené pravidlá rozprávkového kvízu. Úryvok každej rozprávky sa zobrazí kliknutím na tlačidlo s poradovým číslom ukážky. Pod každou ukážkou je desať tlačidiel s názvami rozprávok (obrázok 3). Ak žiak priradí k ukážke správny názov rozprávky, objaví sa usmievajúci sa smejko, pod ním tlačidlo HODNOTENIE, ktorým sa presunieme na poslednú stránku predvádzacieho zošita a pripočítame si bod kliknutím na znamienko plus. Ak je odpoveď nesprávna, spätnou väzbou je hlavou záporne kývajúci smejko a pri hodnotení si klikneme na znamienko mínus bod odpočítame (obrázok 4).



Obr. 3 Stránka s úryvkom rozprávky (Prameň: vlastný návrh)
Obrázok v zošite: www.denny-hebdova.blog.cz



Obr. 4 Stránka s hodnotením

Reflexia: Predvážiaci zošit Z rozprávky do rozprávky som vytvorila pre svojich žiakov na zorganizovanie zábavného rozprávkového kvízu v marci – Mesiaci knihy. Pracovali sme s interaktívnou tabuľou v triede. Triedny kolektív som rozdelila do dvoch družstiev – SNEHULIENKY a TRPASLÍCI (dievčatá a chlapci). Žiaci si sami prečítali pravidlá kvízu. Po vzájomnej dohode sme ich doplnili o ďalšie pravidlá:

1. Pri tabuli nahlas číta úryvok rozprávky a rieši úlohu jeden člen družstva.
2. Najprv prečítame celý úryvok, až potom vyberáme správne tlačidlo.
3. Za našepkávanie a nedisciplinovanosť bude družstvu stiahnutý jeden bod.
4. Raz môžu svojmu súťažiacemu členovi družstva poradiť ostatní hráči.

Hra sa mohla začať. Pre obidve skupiny bolo pripravených po päť ukážok. Žiaci sa vopred dohodli, kto príde odpovedať k interaktívnej tabuli. Každý kto pristúpil k interaktívnej tabuli, nahlas prečítal ukážku z rozprávky a potom klikol na vybrané tlačidlo s názvom rozprávky. Okamžitou spätnou väzbou sa presvedčil o správnosti svojej odpovede, pripočítal (odpočítal) bod svojmu družstvu a v hre pokračovali súper. Celý kvíz skončil nerozhodne, obidve družstvá nezaváhali a k jednotlivým ukážkam priradili správne názvy rozprávok. Ani jedno z družstiev nevyužilo štvrté dohodnuté pravidlo kvízu (možnosť poradiť sa s členmi svojho družstva). Každého súťažiaceho som sa pri tabuli opýtala, podľa čoho spoznal, že je to vybraná rozprávka. Niektoré ukážky identifikovali súťažiaci už po prečítaní prvých viet, no napr. rozprávku Braček jelenček spočiatku nespoznali, netušili, ktorá je to rozprávka, no posledná veta „Braček sa premenil na jelenčeka.“ im pomohla pri identifikácii rozprávkového textu. Vďaka časovej rezerve sme si nakoniec prečítali rozprávku, ktorá podľa úryvku v kvíze žiakov najviac zaujala – Statočný činový vojačík.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BENCOVÁ, M. et al. 2009. *Využitie informačných a komunikačných technológií v predmetoch I. stupňa základnej školy*. Košice : Elfa, 2009. ISBN 978-80-8086-151-3
- HIRSCHNEROVÁ, Z., KESSELOVÁ, J., SEDLÁKOVÁ, M. 2008. *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava : Orbis Pictus Instropolitana, 2008. ISBN 978-80-7158-862-7
- KOPÁL, J., TARCALOVÁ, Ž. 1985. *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1985.
- LANDÁNYIOVÁ, E. 2007. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007. ISBN 978-80-89225-38-5
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. et al. 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0462-9

Summary: The author presents interactive exercises, presentations, tests and flipcharts made in programs such as Microsoft Office Word, Excel, Hot Potatoes and ActivInspire focused on development of students' reading literacy in the 4th class at primary school.

Záver

V štúdiu PIRLS je čitateľská gramotnosť definovaná ako „schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Mladí čitatelia môžu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú za účelom vzdelávania sa, účasti v komunitách čitateľov v škole a každodennom živote a pre potešenie“ (Mullis a kol., 2006, s. 3, In Landányiová, E., 2007, s. 7)

Cieľom tohto príspevku bolo predložiť námety interaktívnych cvičení, prezentácií, testov a predvážiacich zošitov na precvičenie a rozvoj čitateľskej gramotnosti. Pri ich tvorbe som využila rôzne druhy textov. Informačné texty v tabuľkách, s ktorými sa žiaci stretávajú aj v reálnom živote (pokladničný blok, jedálny lístok či cestovný poriadok). Moja vlastná pedagogická skúsenosť pri práci s takýmito cvičeniami ukázala význam a potrebu aj naďalej tvoriť podobné cvičenia.

Kompletné znenie nájdete na https://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20VI.%20kolo%20vzvy%20na%20poziciu%20odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/6 OPS_Humenikova%20Jana%20-%20Citame%20citas%20citame.pdf.

Zvýšil sa záujem o čítanie aj u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zaznamenala som postupné zlepšenie výsledkov pri triednom testovaní čítania s porozumením a pri práci s textom. Žiaci pracovali s cvičeniami aj v domácom prostredí, pretože som všetky cvičenia sprístupnila svojim a ďalším žiakom, ktorí si chcú precvičiť čítanie s porozumením na webových stránkach: www.janah.wbl.sk a www.ucmehrou.wbl.sk. Interaktívne testy, predvážacie zošity a pracovné listy určené na samostatnú prácu na hodinách čítania som sprístupnila kolegom na webovej stránke www.kolesostastia.wbl.sk.

ROZVÍJANIE ČÍTANIA S POROZUMENÍM NA HODINÁCH LITERATÚRY V 7. ROČNÍKU OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSEŇ EDUKAČNEJ PRAXE – VÝŤAH

Ivan Dudáš, Základná škola s materskou školou, Bohdanovce

Anotácia: V príspevku predkladám ciele, metodické návrhy a rozbor vyučovacích hodín, ktoré boli vedené pomocou pracovných listov. Pracovné listy sú zamerané na vybrané tematické celky literatúry pre 7. ročník a sú overené v praxi.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, práca s textom, literatúra, umelecký text, báseň, rozbor textu, čitateľské a interpretačné kompetencie, jazyk a komunikácia, pracovný list..

Tematika a oblasť čitateľskej gramotnosti je a bude aj naďalej jednou z hlavných požiadaviek vzdelávacieho procesu. Vychádza z akejsi prirodzenej potreby človeka uspokojovať svoju zvedavosť hľadaním, čítaním a preberaním informácií. Absolvent sekundárneho stupňa vzdelania nemá byť len človek technicky zručný v čítaní, ale taktiež schopný sa v texte orientovať, porozumieť mu, vybrať si z neho potrebné informácie a zároveň byť schopný posudzovať formálnu či estetickú stránku textu najmä v umeleckej literatúre. Úloha náročná, nie však s nedosiahnuteľným cieľom. Ak sa škole podarí „vyprodukovať“ jedinca s takýmito zručnosťami, do života príde človek, ktorý si bude schopný vyložiť znenie zákonov, odhaliť manipuláciu v reklame, posúdiť objektivnosť informácií z televíznych správ – nebude teda len pasívnym hľadáčom naservírovaného tlaku okolia. Tento príspevok vznikol s nasledujúcimi cieľmi: vytvoriť pracovné listy zamerané na prácu s textom z učebnice literatúry pre 7. ročník, v pracovných listoch využiť rôzne štylizované zadania úloh, poskytnúť rady, metodické usmernenia a návrhy na tvorbu vlastných pracovných listov tohto typu, ako aj na použitie pracovných listov z mojej práce, poskytnúť rozbor jednotlivých úloh z pracovných listov, definovať zamerania úloh na procesy porozumenia textu, aby sa používateľovi priblížila problematika čítania s porozumením.

Pri práci s pracovnými listami rozvíjam u žiakov tieto **kompetencie:**

- čítať súvislý umelecký text, správne dýchať, artikulovať, dodržiavať spisovnú výslovnosť,
- zapamätať si potrebné fakty a definície spojiť s praktickým použitím v texte,
- tvoriť hierarchiu javov, vyberať podstatné alebo naopak nachádzať detaily,
- spracovať a podať vlastnými slovami obsah textu,
- odlíšiť texty podľa formy,
- tvoriť alebo usporiadať dejovú osnovu,
- abstrahovať hlavnú myšlienku diela,
- vytvárať si vlastný postoj ku konaniu postáv v texte.

Rozbor pracovného listu k tematickému celku poézia

Pri pracovnom liste uvádzam fázu vyučovacej hodiny, keď som použil pracovný list vo svojej praxi. Ďalej sú tiež uvedené ciele vyučovacej hodiny formulované na žiaka. V niektorých prípadoch sú ponúknuté aj krátke návrhy metodického postupu, ktorý som na konkrétnej vyučovacej hodine využil. Vzhľadom na rozsah príspevku nie sú v ňom zahrnuté ani pracovné listy a ani texty z učebnice Literárnej výchovy pre 7. ročník. Pracovné listy nájdete spracované na https://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSO-SO%20VI.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/6_OPS_Dudas%20Ivan%20-%20Rozvijanie%20citania%20s%20

porozumenim%20na%20hodinach%20literatury%20v%207.%20rocniku.pdf.

JANKO KRÁL: SLOVO

Tematický celok: poézia

Ciele vyučovacej hodiny:

- prečítať, urobiť rozbor básne Slovo,
- vysvetliť pojem revolúcia, zdôvodniť, prečo je báseň revolučná,
- zaradiť báseň do štúrovskej poézie vyhľadaním konkrétnych znakov v básni,
- vyhľadať a pomenovať umelecké prostriedky,
- určiť tému a hlavnú myšlienku básne (vybrať verše, následne ich vlastnými slovami vysvetliť).

Etapa vyučovacieho procesu: expozičná fáza.

Metodické odporúčania: S pracovným listom som pracoval priamo pri druhom čítaní básne, keď so žiakmi robím rozbor. Žiaci poznali slovo revolúcia, no nepoznali obsah tohto slova. Preto som vysvetlenie po realizácii hodiny do pracovného listu doplnil. Keď sme napr. určovali hlavnú myšlienku a tému, najskôr som kládol žiakom otázky, aby ju skúsili označiť, potom si svoje tvrdenia mali overiť vo výsledkoch z osemsmierky a rébusu. Pri úlohe č. 5 môžeme žiakov naviesť, pretože vytvorí si a formulovať svoj názor na niečo, je pre nich takmer nemožné. Môžeme ich usmerniť napr. tým, aby sa zamysleli, prečo im rodič opakuje to isté – aby robili alebo nerobili to a ono.

Rozbor úloh z pracovného listu

Úloha 1

Žiak v tejto úlohe uplatňuje proces *rozvinutia interpretácie*. Ide o úlohu otvorenú, preto musí učiteľ pri jej hodnotení brať do úvahy širšie spektrum možných štylizácií odpovede žiakom.

Správna odpoveď: Báseň je revolučná, pretože autor v nej vyzýva ľudí do boja za slobodu, spomína v nej ubližovanie, neslobodu, jarmo, krivdy, refrénom opakovane volá ľudí do boja proti všetkému.

Príklady nesprávnych odpovedí: Za nesprávnu odpoveď by sme mohli považovať odpoveď neúplnú – žiak by napr. napísal: je revolučná, lebo sú v nej revolučné slová. Aké si žiak pod týmto pojmom predstavuje? Alebo odpoveď: je revolučná, lebo J. Král bol revolučný básnik, ako je napísané v úvode k textu.

Úloha 2

Táto úloha je založená na procese *utvárania širšieho porozumenia textu*.

Správne odpovede:

Povzbudenie – *nebojme sa žiadnej moci, inakšie sme len otroci*; hrdosť na svoju národnosť – *kto si Slováč z duše, rodu*; bolesť a utrpenie ľudí – *povedala vrana vrane, že nás škľbať neprestane*; už sa nedajú oklamať – *sľubov, rečí bolo dosti, veríme len skutočnosti*; odhodlanosť a sila je

v jednote – *nech vlast' našu váhu skúsi*, čo chceme, to stať sa musí; pevnosť spojenia ľudí v boji za slobodu – *ako reťaz držíme spolu*; všetci majú také isté práva – *všetci sme rovnakí páni*.

Príklady nesprávnych odpovedí: Prípadné chyby by mohli nastať pri interpretácii verša *ako reťaz držíme spolu* – pevnosť spojenia ľudí by mohli žiaci zameniť s vysvetlením odhodlanosť a sila je v jednote – no spojenie ako reťaz držíme nemožno vysvetliť aj ako odhodlanosť. Ďalší chybné vysvetlený by mohol byť verš *nebojme sa žiadnej moci, inakšie sme len otroci* v spojení s vysvetlením bolesť a utrpenie ľudí – otrok, no v tomto verši je dôležitejšie povzbudenie, aby sa nebáli.

Úloha 3

Úloha zameraná na logické myslenie a slovosled. Žiak musí najskôr usporiadať písmená do slov a následne slová do vety, slová musí usporiadať tak, aby nadväzovali na zadanie otázky *Autor nám chce ...*

Správna odpoveď: SLOBODOU NEBÁŤ SA PRÁVAMI ÍSŤ ZA A SVOJIMI - ..., že sa nesmieme báť ísť za svojimi právami a slobodou alebo ísť za slobodou a svojimi právami.

Príklady nesprávnych odpovedí: Nesprávne rozlúštené slovo tak, že nevyužije všetky písmená, napr. sloboda – namiesto slobodou, prípadne nesprávne poskladaná veta, napr. ...že nesmieme sa báť za svojimi právami ísť a slobodu.

Úloha 4

Pri plnení tejto úlohy žiak pracuje s procesom *získavania informácií z textu*. Úloha je tiež spojená s vedomosťami z lexikológie.

Správna odpoveď: Štvrtá strofa, prvý verš – *Nehľadme na škodu, na zisk* alebo piata strofa, prvý verš – *chodme mierne, pevne, vážne*.

Príklady nesprávnych odpovedí:

Spojenie a vypísanie dvoch slov opačných, ale z rôznych častí básne, napr. sloboda – nadvláda, sľub – skutočnosť, pán – otrok; vypísanie synonym, napr. vrchy – hory. Za čiastočne správnu odpoveď považujem vypísanie verša a nepodčiarknutie antonym, ktoré od žiaka vyžaduje druhá časť úlohy.

Úloha 5

Úloha zameraná na *uvažovanie o forme a jej hodnotenie a vedomosti z teórie literatúry*.

Správna odpoveď:

Refrén, autor ho používa v básni preto, aby zdôraznil, zdublikoval potrebu boja za slobodu a proti krivdám. Keby sme ho z básne odstránili, stratilo by sa isté apelovanie, gradovanie potreby boja a báseň by už nepôsobila tak „vzývavo“.

Príklady nesprávnych odpovedí:

Za nesprávne považujem odpovede, ktoré vybočujú z rámca a nijako nevystihujú podstatu využitia refrénu v básni. Nesprávna je aj odpoveď, že sa báseň skrúti, pretože úloha si vyžaduje zhodnotiť účinok na čitateľa, nie kompozíciu básne.

Úloha 6

Úloha zameraná na proces *rozvinutia interpretácie s náročnejším stupňom*. Žiak musí analyzovať zadanie, spojiť vedomosti z teórie literatúry s konkrétnym zadáním a vyhľadať práve taký umelecký prostriedok, ktorý spĺňa požiadavky zadania.

Správne odpovede:

Personifikácia – zajasal blesk jasnej zory, *personifikácia* – sloboda nás k činom volá, *prirovnanie* – ako reťaz držíme spolu, *metafora* – život odmyká ústa, okovy, *metafora* – Chorvát, Maďar naši bratři.

Príklady nesprávnych odpovedí: Za nesprávnu odpoveď

sa považuje nesprávne priradenie napr. metafory a žiak vypíše z básne personifikáciu. Príklady: personifikácia o hviezde – nadvláda len právo haní – vypísaná personifikácia, ale neobsahuje „hviezdu ani znak búrky“; alebo srdce nám skleslo – metafora, ale neobsahuje „funkciu kľúča“.

Úloha 7

Úloha je zameraná na prácu s nesúvislým textom, orientáciu v texte, získavanie informácií z obrázka nie z textu. Pod osemsmernkou sú uvedené 4 pomocné slová, o ktorých som predpokladal, že žiaci budú mať problém vyčítať ich z ilustrácie v učebnici.

Správne odpovede:

V osemsmernovke sa nachádzajú slová: mrak, dážd', kvapka, kriváň, reťaz, srdce, kríž, kruh, železo, obloha, kopec, skala, vrch, oranžová, biela, slza, ľudový ornament, kvety, blesk a zo zvyšných písmen zostavíme vetu: *Boj za národnú slobodu*.

Príklady nesprávnych odpovedí:

Nesprávne vypísané a zoradené zvyšné písmená, neúplná veta.

Rozbor pracovných listov k tematickému celku próza

Pri týchto pracovných listoch je možné nechať žiaka pracovať samostatnejšie, pretože žiaci prozaickému textu rozumejú lepšie. Je pre nich ľahší interpretačne, pretože ho tvorí príbeh. Pracovné listy sú opäť spracované rôznymi spôsobmi tak, aby obsahovali nielen úlohy na čítanie s porozumením, ale aby odpovede na tieto úlohy smerovali k ďalšiemu riešeniu.

JOZEF GREGOR TAJOVSKÝ: DO KONCA

Tematický celok: Detský hrdina v literatúre

Ciele vyučovacej hodiny:

- pozorne a dôkladne prečítať text ukážky Do konca,
- analyzovať jeho kompozíciu – postavy, prostredie, príbeh,
- vysvetliť pojem autobiografický s poukázaním na text,
- vysvetliť názov poviedky v súvislosti s jej obsahom,
- oceniť význam obetavého života človeka.

Etapa vyučovacieho procesu: fixačná fáza

Pomôcky: pastelky/fixky

Metodické odporúčania: Problémom pri prozaických textoch v mojej praxi je ich rozsah. Aj keď ide o žiakov 7. ročníka, kvalita a technika čítania je rozdielna a niektorí žiaci majú problémy v časovom limite text aspoň dvakrát prečítať. Preto v mojej praxi po prvom čítaní dlhšieho prozaického textu vždy spoločne so žiakmi reprodukuje dej, aby žiakom zarezonovali tie najdôležitejšie momenty príbehu. V prípade tohto textu by mali aj pomalší čitatelia text prečítať aspoň dvakrát, aj vypracovať pracovný list. Učiteľ si môže podľa schopností žiakov napr. odstrániť vzorové príklady z jednotlivých úloh – pri práci s mojimi siedmakmi sú tieto vzorové príklady potrebné, žiaci často nevedia svoje odpovede prispôbiť zadaniu úlohy.

Rozbor úloh z pracovného listu

Úloha 1

Úlohy 1, 2, 3 sú zamerané na *získavanie informácií z textu*.

Správna odpoveď: 4, sú to: starý otec a stará mama, kňaz a vnuk = sám autor, tieto postavy priamo vstupujú do deja svojimi prehovormi.

Príklady nesprávnych odpovedí: Tri postavy, pretože v závere vstupuje do dialógu aj kňaz alebo viac postáv, pretože v texte žiadna iná nehovorí.

Úloha 2

Správne odpovede: *V zime strúhal šindle, dlbal zápor, opravoval hrable, kosy, osádzal nové poriská, strúhal*

papeky do jaterníc, tíkol korenie do klobás; na jar štiepil, presádzal, opíľoval po záhradách stromy, v lete robil na poli, statok opatroval a iné. Dôležité je, aby žiak dodržal štruktúru a odpovedal slovesom – pod. menom – a vyjadril čas, kedy sa to dialo.

Príklady nesprávnych odpovedí: Ak žiak nezapíše činnosti slovesom – napr. kosenie, ak napíše napr. rozprávania vtipov, lebo to patrí k oddychu, nie pracovným činnostiam.

Úloha 3
Správna odpoveď: Na Štedrý deň predpoludním (stačí, ak uvedie len prvý časový údaj) sadil mak, popoludní natiel stromy cestom z opekancov.

Príklady nesprávnych odpovedí: Ak žiak uvedie činnosti, ktoré starý otec robieval bežne na jar, v lete, ak uvedie predpoludním sieval mak – ktoré predpoludnie?

Úloha 4
Úlohy 4,5 sú zamerané na *proces rozvinutia interpretácie*.

Správna odpoveď: Lebo starý otec bol do poslednej chvíle verný tomu, čo robil celý život, nezaháľal ani na smrteľnej posteli.

Príklady nesprávnych odpovedí: Príkladmi nesprávnych odpovedí by boli odpovede, ktoré by nenaznačovali súvislosť s vytrvalosťou starého otca a jeho pracovitosťou až do konca.

Úloha 5
Aby žiak nemal prácu až takú jednoduchú, v zátvorke sú vlastnosti navyše.

Správna odpoveď: Do prvého rámčeka pôjdu vlastnosti v tomto poradí: radovravný, humorný, zásadový, úprimný, usilovný, pracovitý, nedečkávy, jednoduchý, vytrvalý (usilovný a pracovitý môžeme zameniť).

Príklady nesprávnych odpovedí: Nesprávne priradenie iných možností, pokiaľ by nesúviseli s úryvkom – napr. *týmito slovami začínal sto a – nedečkávy.*

Úloha 6
Úlohy 6, 7, 8 sú zamerané na *proces získavania informácií z textu*.

Správna odpoveď: Poldruha roka – znamená pol druhého roka – teda 1,5 roka.

Príklady nesprávnych odpovedí: Iné matematické vyjadrenia alebo výrazy typu dlho, krátko.

Úloha 7
Správna odpoveď: Leto – lebo vtedy bolo najviac roboty, že ani spávať nemohol ...*v lete – oj, to bol jeho svet...*

Príklady nesprávnych odpovedí: Vianoce, jar, zimu – v texte sa neuvádza takáto informácia. Za čiastočne správnu považujem odpoveď len s ročným obdobím, pretože otázka znela ktoré obdobie a prečo.

Úloha 8
Správna odpoveď: necelé 2 roky, 1 a pol roka, 1 rok aj niečo, 20 –21 mesiacov, presne 1 aj ¼ roka – lebo starý otec umrel v lete a ona na jar.

Príklady nesprávnych odpovedí: Dva roky (neboli celé), 1 rok a menej, či viac, veľa času ...

Úloha 9
Zameraná na *proces uvažovania o obsahu jeho hodnotenie*.

Správna odpoveď: C
Príklady nesprávnych odpovedí: Možnosti A, B obsahujú nepravdivé informácie – nikde sa nespomína žiadne jedlo ani trest pre starého otca.

Úloha 10
Úlohy 10, 11 sú zamerané na *proces rozvinutia interpretácie*.

Správna odpoveď: B

Príklady nesprávnych odpovedí: Ostatné možnosti – nikde sa v texte nedozvedáme, že budú večer s vnukom pozorovať oblohu, tiež sa v texte nenachádza, že vnuk mal rád západy slnka.

Úloha 11
Správna odpoveď: C
Príklady nesprávnych odpovedí: Ostatné možnosti – A – text nás informuje, že robotu skôr ľuďom bral ako dával (napr. kosenie), B – pozeral len na seba a vnuka poháňal do roboty.

Úloha 12, 13
Úloha 12 a 13 je zameraná na *proces uvažovania o forme textu*.

Správna odpoveď: 12 – papľuh, poldruha roka, šindle, poriská, bravce, papeky, nádievka, pilný, baláchanie, počalo ho, šichta, huta, ustal, vrátivšej.

13 – pretože chcel, aby text pôsobil „staro“, chcel prispôbiť jazyk starým ľuďom.

Príklady nesprávnych odpovedí: Slová, ktoré žiak vypísal, nevie zdôvodniť prečo; vysvetlenie, ktoré by sa nezhodovalo.

MARTA HLUŠÍKOVÁ: SRDCE V OFSAJDE

Tematický celok: Detský hrdina v literatúre

Ciele vyučovacej hodiny:

- pozorne a dôkladne prečítať text ukážky Srdce v ofsajde,
- analyzovať jeho kompozíciu – postavy, prostredie, príbeh,
- vysvetliť pojem ofsajd v súvislosti so športom,
- vysvetliť názov poviedky v súvislosti s jej obsahom,
- zaujať vlastné stanovisko k uvažovaniu hlavnej postavy o spolužiakovi, ku športovcom svetového významu – drina, plat, úspech.

Etapa vyučovacieho procesu: fixačná fáza

Metodické odporúčania: Téma šport je medzi mladými obľúbená. Preto som sa rozhodol do tohto pracovného listu zaradiť nesúvislý text – graf s tematikou platov svetových športovcov. Žiak teda prejde z literárnej fikcie do skutočného sveta, kde musí zaujať vlastné stanovisko. Do hodiny bola zaradená aj krátka diskusia na tému drina – úspech – finančné ohodnotenie. Nakoľko posledná úloha nesúvisí s textom priamo, môže byť zadaná ako domáca úloha. Pri hodnotení odpovedí v úlohe 3 som kriticky hodnotil aj správnosť odpísaného priezviska, nakoľko žiaci majú tendenciu nedávať pozor pri odpisovaní a aj odpisovaním si cibrú pozornosť, pamäť aj pravopis.

Rozbor pracovného listu

Úloha 1
Zameraná na *proces získavania informácií*.

Správna odpoveď: A/áno, B/nie (nezobrazuje dlhšie obdobie), C/nie (týždenné), D/nie (žiaka zo 7. C), E/nie (nepočúvali ho), F/áno, G/nie (povedala mu to mama).

Príklady nesprávnych odpovedí: Ostatné odpovede.

Úloha 2
Otvorená úloha zameraná na *proces uvažovania nad obsahom textu*

Správna odpoveď: Pretože Tomáš bol šikovný žiak, ale futbalu sa nebude môcť kvôli chorobe venovať a Gabo sa chce stať svetovým futbalistom – na spravovanie peňazí potrebuje manažéra. Alebo bolo mu Tomáša ľúto, pretože nemôže ísť hrať s nimi.

Príklady nesprávnych odpovedí: Pretože Tomáš chce byť manažér – nedozvedáme sa v texte a iné.

Úloha 3
Úlohy zamerané na *utváranie širšieho porozumenia*.

Správna odpoveď: A) golf, box, tenis (nie je potrebné uviesť ich v zostupnom poradí), B) Ronaldo, C) *James, Pacquiao, Beckkham, Alonso, Messi, Ronaldo, Federer, Mayweather jr., Mielson, Woods*, D) *Alonso – pretekár – cez 30 mil. (30,5 alebo 31)*, E) *Mielson a Woods*.

Príklady nesprávnych odpovedí: Akékoľvek iné odpovede, v bode C) zoradenie od najlepšie zarábajúceho, nesprávne uvedené jednotky pri číselných hodnotách, napr. 30 tisíc v bode D), iné mená v bode D) a E).

RICK RIORDAN: PRERCYJACKSON, ZLODEJ BLESKU

Tematický celok: Fantasy literatúra

Ciele vyučovacej hodiny:

- pozorne a dôkladne prečítať text ukážky Percy Jackson, zlodej blesku,
- analyzovať jeho kompozíciu – postavy, prostredie, príbeh,
- vysvetliť pojem fantasy literatúra,
- aplikovať poznatky o fantasy literatúre na text – vyhľadať a určiť znaky priamo v texte (neskutočné a skutočné v texte),
- vyjadriť svoj postoj ku prijatiu úlohy Percym.

Etapa vyučovacieho procesu: expozičná fáza

Rozbor pracovného listu

Úloha 1

Úlohy 1, 2 sú zamerané na *proces rozvinutia interpretácie*.

Správna odpoveď: Začína vetou 6 a končí vetou 1. Poradie viet: **6, 4, 7, 2, 8, 5, 3, 1**

Príklady nesprávnych odpovedí: Iné poradie.

Úloha 2

Správne odpovede: Zeus – Percy – nepriateľ, Hestia, Hera, Demetra a Poseidon a Zeus – sestry, Poseidon – Percy – otec, Poseidon – Zeus – brat, jedna z bohýň – Percy – žiadny vzťah v texte.

Príklady nesprávnych odpovedí: Iné.

Úloha 3

Úlohy 3, 4, 5 sú zamerané na *proces získavania informácií*.

Správne odpovede: A/nie, bola mama, B/áno, C/nie

(strach z podsvetného psa), D/áno, E/nie (bol silnejší).

Príklady nesprávnych odpovedí: Iné odpovede.

Úloha 4

Správna odpoveď: najstarší z božských zákonov/najstarší zákon

Príklady nesprávnych odpovedí: Iné.

Úloha 5

Správne odpovede: materiál/bronz, tvar/valec, dĺžka/pol metra, zaujímavosť a umiestnenie/na koncoch výbušniny božskej intenzity

Príklady nesprávnych odpovedí: Iné.

Úloha 6

Úloha zameraná na *proces utvárania širšieho porozumenia*.

Správne odpovede: polokrvní – deti bohov a ľudí, Vrch polokrvných – ostrov, kde takéto deti boli, ak vedeli o svojom pôvode.

Príklady nesprávnych odpovedí: Iné.

Úloha 7

Úloha zameraná na *proces uvažovania o obsahu*.

Správne odpovede: pretože Zeus je boh blesku, oblohy a Poseidon boh mora.

Príklady nesprávnych odpovedí: Iné.

Záver

Moje vlastné skúsenosti ukazujú, že pri práci s pracovnými listami na hodinách literatúry žiaci lepšie a ľahšie porozumejú textu. Ľahšie si zapamätajú obsah textov a ich vedomosti sú trvalejšie. Práca s ním im dáva väčší zmysel, nehovoriac o tom, že prostredníctvom „hry“ vlastne zabúdajú, že sa učia. Žiak sa sústreďuje na tajničku a hoci pracuje s textom a musí hľadať odpovede, pracuje sa mu s ním ľahšie s vedomím, že rieši tajničku. Aj preto sa snažím, aby v pracovných listoch, hoci sú zamerané na čítanie s porozumením, nechýbali prvky zábavy, ktoré hneď pritiahnu čitateľove oči.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

PETŘÍKOVÁ, D. 2011. *Literárna výchova pre 7. ročník základných škôl a 2. ročník osemročných gymnázií*. Prievidza : EDUCO. 2011. ISBN978-80-89431-17-5

KORŠŇÁKOVÁ, P., TOMĚGOVÁ, A. (Eds.). 2003. *PISA SK 2003 :národná správa*. Bratislava : ŠPÚ 2004. ISBN 80-85756-87-0

TUREK, I. 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC. 2004. ISBN: 80-8052-188-3

Summary: The article presents aims, methodical suggestions and analysis of lessons which were taught using worksheets. The worksheets focus on particular thematic unit in literature for the 7th class and they have been already used in the class.

VAŠE MOŽNOSTI NA SPOLUPRÁCU

Sledujte aktuálne oznamy na webovej stránke MPC: Metodicko-pedagogické centrum vyhlásilo výzvy pre pedagogických a odborných zamestnancov na pozíciu *Odborný poradca vo vzdelávaní* v rámci národného projektu

Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov.

V rokoch 2011 – 2014 bolo vyhlásených 11 kôl výzvy na predkladanie

osvedčených pedagogických skúsenosti (OPS) edukačnej praxe

a osvedčených odborných skúseností (OOS) odbornej praxe

pre účely skvalitnenia edukačnej praxe ZŠ a SŠ v SR.

V roku 2015 sú plánované minimálne ďalšie dve kolá výziev, ktoré budú zverejnené na internetovej stránke MPC. Cieľom jednotlivých výziev je vybrať pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí spracujú inovatívne námety z výchovno-vzdelávacieho alebo poradenského procesu v školách a školských zariadeniach.

Výstupy úspešných uchádzačov budú verejne prezentované ako

osvedčené pedagogické skúsenosti (OPS) edukačnej praxe a osvedčené odborné skúsenosti odbornej praxe (OSO) pre účely skvalitnenia edukačnej praxe základných a stredných škôl a školských zariadení v SR.

ROZVOJ KLÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ A ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI VO VYUČOVANÍ LITERATÚRY OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSEŇ EDUKAČNEJ PRAXE – VÝŤAH

Anežka Richtariková, Gymnázium sv. Moniky, Tarasa Ševčenka 1, Prešov

Anotácia: V príspevku sú v stručnom teoretickom vstupe charakterizované klúčové pojmy, ktoré sa v nasledujúcej časti aplikujú do konkrétneho vyučovacieho bloku, zameraného na rozvoj klúčových kompetencií žiaka, predovšetkým rozvoj čitateľskej gramotnosti a metakognície. Učivo vychádza zo vzdelávacích štandardov pre ISCED 3 Lyrická poézia, 1. ročník. Vo vyučovacom bloku boli využité inovatívne metódy EUR, výrazne štruktúrovaný brainstorming (cinguain – päťlistok), učenie formou skladania.

Kľúčové slová: klúčové kompetencie žiaka, čitateľská gramotnosť, metakognícia, vzdelávacie štandardy (obsahové, výkonové), vzdelávacie ciele, EUR, výrazne štruktúrovaný brainstorming (cinguain – päťlistok), učenie formou skladania, test.

Latinský výrok hovorí: „*Non scholae sed vitae discimus* (Neučíme sa pre školu, ale pre život)“. Aj najväčším skeptikom je dnes celkom jasné, že funkcia tradičnej školy, ktorá spočívala v odovzdávaní informácií, skončila v okamihu, keď študenti začali používať internet; a iba od nás (nášho prístupu i prístupu celej spoločnosti) závisí, ako bude vyzeráť reforma školského systému, jeho prepojenosť so životom i schopnosť flexibilne reagovať na najmodernejšie požiadavky a problémy súčasnosti. Je to jedna z najdôležitejších vecí, ktorá výrazne ovplyvní našu budúcnosť i smerovanie. Podstatou príspevku je prezentovať aplikáciu metód na rozvoj klúčových kompetencií žiaka, predovšetkým rozvoj čitateľskej gramotnosti a metakognície prostredníctvom inovatívnych metód: EUR, výrazne štruktúrovaný brainstorming (cinguain – päťlistok), učenie formou skladania. Po krátkom teoretickom vstupe aplikujem svoj príspevok na vyučovací blok (2 x 90 minút) v 1. ročníku gymnázia na tematický celok Lyrická poézia. Vychádzam z obsahových a výkonových štandardov pre ISCED 3, ako aj novej učebnice literatúry (Gregorová, Lapitka, 2009).

Metakognícia a čitateľská gramotnosť

Metakognícia je poznávanie, ako vlastne poznávame, alebo myslenie o myslení. Metaučenie znamená učenie o učení, učiť sa učiť. (Turek, 2008, s. 112) Je to schopnosť človeka plánovať, monitorovať, vyhodnocovať postupy, ktoré sám používa, keď sa učí a poznáva; ide o získavanie poznatkov o svojich poznávacích procesoch alebo poznávacích procesoch iných ľudí. Metakognitívne poznatky sú základným predpokladom pre reflektívne a strategické učenie sa. **Metakognitívne poznatky**, inak povedané poznatky o metakognícii, možno rozčleniť na tri kategórie (Heldová, Kašiarová, Tomengová a kol., 2011):

1. poznatky o osobnostných odlišnostiach – poznanie seba,
2. poznatky o odlišnostiach učebných úloh – poznanie úloh,
3. poznatky o strategických odlišnostiach – poznanie stratégií.

Metakognícia v čítaní znamená schopnosť poznať a použiť viacero vhodných stratégií pri práci s textom, pri čítaní textu so zreteľom na dosiahnutie stanoveného cieľa.

Praktizovaním a aplikovaním metakognitívnych stratégií sa žiaci stávajú dobrými čitateľmi, schopnými pracovať s akýmkoľvek textom v rámci všetkých vyučovacích predmetov. Iba premýšľaním o spôsobe vlastného myslenia a učenia sa a používaním metakognitívnych stratégií sa žiaci skutočne učia. (Heldová, Kašiarová, Tomengová et al., 2011)

Čitateľská gramotnosť je **komplexný súbor čitateľských zručností**, pomocou ktorého sa dá rozvíjať schopnosť človeka učiť sa učiť (Húsková, 2012):

1. Prvou etapou čitateľských zručností je **učenie sa čítať a písať**.
2. Druhou etapou je spájanie slabík a slov a **prechod k plynulému čítaniu**.

3. Treťou etapou čitateľskej zručnosti je **porozumenie textu, t. j. uvedenie si obsahu prečítaného**.
4. Vyššou čitateľskou kompetenciou je **analýza literárneho textu**, t. j. čitateľ nemá pochopiť len obsah oznámenia v texte, ale má byť schopný odhaliť aj také vlastnosti textu, ktoré tento význam vytvárajú, t. j. uvedomovať si **vyjadrovacie prostriedky**, ktoré daný obsah sprostredkujú.
5. Najvyššou formou čitateľskej kompetencie je **interpretácia textu a jeho hodnotenie** (podľa umeleckých i mimoumeleckých kritérií). Čitateľ má byť v tejto fáze čitateľskej gramotnosti schopný napr. posudzovať literárne dielo ako celok vo vzťahu:
 - A. k zverejneným umeleckým zámerom autora,
 - B. k dobovej poetike, umeleckému programu smeru či skupiny, ku ktorým sa autor hlási,
 - C. k filozofickým, sociálnym, politickým, ale najmä mravným kritériám, ktoré akceptuje súčasnosť.

Podpora žiakom v porozumení textu sa v praxi realizuje rôznymi spôsobmi. Učiteľ pristupuje k podpore vtedy, keď sa v priebehu čítania textu vyskytnú problémy. Gavora (2003) odporúča systematický postup, ktorý je vhodným rámcom na plánovanie vyučovacej hodiny a súčasne aplikáciou princípov metakognície. Podstatou je členenie práce s textom na tri etapy (Kašiarová, 2011): **Metakognitívne procesy pred čítaním textu** predstavujú svojim spôsobom plánovanie, počas ktorého si čitateľ uvedomuje niektoré vlastnosti textu – jeho rozsah, obťažnosť, tému, zaujímavosť, žáner, štruktúru, súvislosť s inými textami a pod; **metakognitívne procesy v priebehu čítania textu** sa realizujú štyrmi základnými postupmi v rôznych modifikáciách: *objasňovanie nejasných častí textu, kladenie otázok žiakmi, tvorba súhrnov, predpovedanie obsahu*; **metakognitívne procesy po prečítaní textu** slúžia na reflexiu prečítaného a zhodnotenie úspešnosti porozumenia. Činnosti po prečítaní textu môžu zvýšiť porozumenie, odstrániť nepresné miesta, zlepšiť zapamätanie a poukázať na praktické uplatnenie informácií z textu. Žiak môže vyjadriť svoj názor na obsah textu, zhodnotiť ho. Odpovedá na otázky: *Dosiahol som svoj cieľ? Čo som sa naučil?*

Zručný čitateľ si vyberá z repertoáru metakognitívnych procesov tie, ktoré ovláda, preferuje, ktoré si vyžaduje riešenie danej úlohy alebo vlastnosti textu. Výber a aplikácia vhodných procesov sú prejavom učebného štýlu žiaka. Zručný žiak vie, že má použiť daný postup, kedy ho má použiť, ako ho má použiť a vie, aký výsledok to môže priniesť. Výsledkom procesu by mal byť **strategicky zameraný žiak**, ktorý chce prevziať zodpovednosť za riadenie svojho učenia, je schopný optimalizovať svoje učenie v škole, mimo školy i po skončení školy. Je úspešný v celoživotnom učení.

Rozvoj metakognitívnych zručností v stratégii EUR

Podstatou stratégie EUR, ktorej autormi sú Meredith a Steele (1997, In Kašiarová, 2011), je pomôcť žiakom v porozumení učiva s výkladovým textom členením vyučovacej hodiny (bloku) na tri základné fázy. Názov stratégie je akronymom, ktorý vznikol z ich pomenovaní: *evokácia – uvedomenie – reflexia* (Kašiarová, 2011): Cieľom **evokácie** je vytváranie podmienok na spájanie nových poznatkov s doterajšími, pretože to, čo jednotlivec vie, je hlavným kritériom toho, čo sa môže naučiť. Žiaci si pred čítaním textu vybavujú už osvojené vedomosti o danej téme, ku ktorým budú pridávať nové informácie. V tejto fáze ide aj o vzbudenie záujmu o učenie, aktivizáciu, uľahčenie pochopenia nového učiva a jeho trvalejšie zapamätanie.

Vo fáze **uvedomenia** si významu sa dostávajú žiaci do kontaktu s novými informáciami prostredníctvom čítania textu, sledovania výkladu učiteľa, filmu, realizáciou experimentu. Je dôležité udržať záujem žiaka v tejto fáze takým učebným postupom, ktorý mu umožní sledovať vlastné porozumenie nových informácií a myšlienok. Účinné je vytváranie záznamov, ktoré budú výsledkami premýšľania o texte pomocou týchto typov otázok, ktoré si v duchu kladie: *Čo si mám o tom myslieť? Ako sa táto informácia hodí k tým, ktoré už poznám? Ako toto tvrdenie ovplyvní môj názor?*

Cieľom **reflexie** je uvažovanie nad procesom učenia, ktorým žiak prešiel. Uvedomuje si, čo sa naučil a pochopil, ale formuluje aj problémy v procese učenia a ďalšie potreby, hodnotí nové poznatky, vyjadruje svoj názor. Žiaci si upevňujú nové vedomosti a aktívne menia svoje schémy porozumenia, aby zodpovedali novým informáciám. Vymieňajú si a porovnávajú svoje myšlienky (Turek, 2003).

V uvedenej stratégii je aplikovaná podstata rozvoja metakognície v takej postupnosti, ktorá umožňuje konštrukciu nového poznania na základe toho, čomu už žiak rozumie. Žiak sa učí nové poznatky prepájaním s osvojenými, a to tak, že sleduje a koriguje vlastné porozumenie.

Vyučovacie blok s využitím EUR

Ročník: I.

Tematický celok: VI.

Téma: Lyrická poézia

Časové vymedzenie vyučovacieho bloku: 180 minút (2 x 90 minút)

Obsahový a výkonový štandard: *Sylabicko-tonický veršový systém*

Žiak pozná rytmické vlastnosti slovenčiny, dokáže definovať sylabicko-tonický veršový systém a chápe význam prízvuku v básňach. Rozumie pojmom stopa, daktyl a trochej a dokáže ich identifikovať v akomkoľvek (pravidelnom) daktylskom/trochejskom verši. Intuitívne, alebo aj na základe analýzy rytmu dokáže rytmicky správne prečítať pravidelnú sylabicko-tonickú báseň a teoreticky vysvetliť svoj spôsob čítania. Žiak dokáže vytvoriť jednotlivé daktylské/trochejské verše.

Metonymia

Žiak rozumie princípu obraznosti v jazyku, vie určiť podstatu metonymie a dokáže vysvetliť jej genézu. Vie vysvetliť rozdiel medzi metaforou a metonymiou. Dokáže vyhľadať metonymiu v akejkolvek básni (texte) a uplatniť poznanie jej sémantiky pri vysvetlení obsahovej a estetickej stránky básne. Dokáže vytvoriť metonymiu a uplatniť ju v modelovom verši (napr. sylabicko-tonickom).

Čítanie a analýza

Žiak vie výrazne prečítať sylabicko-tonické verše. Dokáže v texte identifikovať známe jazykové prostriedky v básni. Dokáže (aspoň čiastočne) vystihnúť vzťah medzi týmito

umeleckými prostriedkami a celkovým vyznením básne.

Verbálna produkcia

Žiak vie jasne sformulovať svoj čitateľský dojem, na obhajobu svojho stanoviska dokáže použiť ako argumenty niektoré poznatky získané analýzou básne. Zvládne túto situáciu psychicky a aj eticky.

Ciele vyučovacieho bloku

Kognitívne: Vyvodíť pojem lyrickosť z obsahovej analýzy konkrétnych básní. Vyvodíť sylabicko-tonický (prízvučný) princíp rytmickej zviazanosti verša. Analyzovať rytmickú štruktúru prízvukných veršov a vyvodíť pojem stopa. Identifikovať trochej a daktyl vo vybraných veršoch. Vyvodíť pojem metonymia z konkrétnych básní. Čítať a interpretovať lyrické básne. Vysvetliť a demonštrovať lyricko-lexikálnu analýzu textu. Vysvetliť pochopenie lyrického posolstva básne. Formulovať životnú filozofiu Vajanského a Hviezdoslava. Rozvíjať čitateľskú gramotnosť.

Afektívne (interpersonálne a intrapersonálne kompetencie): Emocionálne spracovať estetický komunikát, schopnosť verbálne vyjadriť city, ovládať a vo vlastných jazykových prejavoch dodržiavať spoločenské zásady jazykovej komunikácie, vo svojej jazykovej praxi sa vedme vyhýbať devalvujúcej komunikácii, rozvíjať sociálno-komunikatívne kompetencie (prezentovať vlastný názor a obhájiť ho pred triedou, schopnosť viesť kultivovanú diskusiu, podporovať kvalitnú kooperáciu v rámci pracovnej skupiny, schopnosť empatie, vytvárať a reflektovať vlastnú identitu, vytvárať vlastný hodnotový systém. Verbalizovať vlastný čitateľský zážitok, hodnotenie básne a jeho obhajoba počas jeho analýzy a kritiky v triede.

Psychomotorické: Predviesť výsledky práce skupiny, vybrať si činnosť v skupine, vyznačiť výsledky práce skupiny, spolupracovať, spoločne vytvoriť schému riešenia úloh.

Učebné zdroje: Ivana Gregorová, Marián Lapitka: Literatúra pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl. Bratislava : SPN, 2009. ISBN 978-80-10-01780-5

Pomôcky: 5 veľkých papierov (formát A2) so špagátom na zavesenie, 5 väčších stojanov, ceruzky s tušovou náplňou, kancelárske papiere, 5 dlhých pruhov papiera (pre každú skupinu jeden).

Metódy a formy:

1. Silne štruktúrovaný brainstorming, diskusia, ktoré podporujú:

Kritické myslenie, kreatívne myslenie, prosociálne a prosociálne myslenie, myslenie orientované na budúcnosť

2. Rámec pre učenie a vyučovanie (EUR)

Medzipredmetové vzťahy: dejepis, OBN, umenie a kultúra.

Prierezové témy: osobnostný a sociálny rozvoj, ochrana života a zdravia.

Scénar 1. vyučovacieho bloku (90 minút):

1. Fáza EUR – Evokácia (30 minút)

Ide o zaktivizovanie všetkých dôležitých kognitívnych procesov; samostatné myslenie a formulovanie návrhov, uvedomenie si toho, čo študent o istom probléme vie alebo nevie; učiteľ nezasahuje do prejavu študenta, len povzbudzuje k mysleniu, motivuje zapojiť sa do vyučovania tak, aby v ňom žiaci sami aktívne hľadali zmysel a individuálny prínos.

Výrazne štruktúrovaný brainstorming (cinguain – päťlistok)

Ide o metódu na vypracovanie úlohy s motívom **vojna**; študenti tvoria v intervale 5 až 6 minút. **1. riadok** (vyplnený) obsahuje vyjadrenie základnej témy, t. j. **vojna**; **2. riadok** – študenti zapisujú dve prídavné mená, ktoré najvýstižnejšie charakterizujú pojem **vojna**; **3. riadok** bude

obsahovať tri slovesá, pomocou ktorých majú študenti vyjadriť, čo sa so slovom **vojna** deje, čo slovo vytvára, robí alebo môže robiť; 4. *riadok* – doň je potrebné zapísať pomocou štyroch slov ucelenú myšlienku, vystihujúcu jadro pojmu **vojna**; môžu tu použiť i metaforické vyjadrenie, prirovnanie, definíciu; 5. *riadok* vyžaduje jeden pojem, ktorý vystihuje samotnú podstatu slova **vojna**. Počas práce učiteľ nijako nezasahuje do jednotlivých skupín, obvykle sa aj pasívnejší študenti zapájajú svojimi nápadmi a podnetmi; v skupinách sa medzi jednotlivými členmi rozvinie diskusia; na náš pokyn si žiaci podľa dohody rozdelia úlohy zapisovateľa a hovorcu (prezentovanie vypracovaného problému); je potrebné verbálne oceniť invenciu skupín s viacerými riešeniami, no zároveň aj upozorniť na nevyhnutnosť vzájomnej dohody práve na jednom konečnom vypracovaní, ktoré zo všetkých vnímali ako najvýstižnejšie; po prezentácii poslednej skupiny dáme pokyn na **otvorenie diskusie**, ktorú učiteľ koriguje.

2. Fáza EUR – Uvedenie si významu (45 minút)

Žiak je aktívny, využíva také postupy a metódy učenia, ktoré mu ukážu, ako sa má učiť, interferovať informácie, teda aj preberať zodpovednosť za vlastné učenie; študent sa učí myslieť a takýmto spôsobom sa pripravuje zvládať nečakané problémové situácie v reálnom živote. Cieľom tejto časti vyučovacieho bloku je **presvedčenie o hodnote ľudského života, humanizme (afektívna rovina) metakognícia a rozvoj čitateľskej gramotnosti** (kognitívna rovina).

Forma 2. fázy vyučovacieho programu:

Učenie formou skladania

Táto metóda učenia spočíva na správnom pochopení textu a jeho následnej prezentácii zvyšku skupiny. Študenti sa rozdelia do 5 domovských skupín (iné zloženie ako v 1. fáze vyučovacieho bloku); každý študent si prečíta text z učebnice (Gregorová, Lapitka, 2009) na s. 56 P.

O. Hviezdoslav: A národ oboril sa na národ.

Čítanie prebieha individuálne (tiché čítanie zohľadňuje individuálne tempo). Po prečítaní sa študenti v rámci skupín rozdelia podľa označenia A, B, C, D, E na expertov, ktorí spolu riešia dve priradené úlohy. Po ich vyriešení oboznámi sa riešením ostatných členov domovskej skupiny. Napokon každá skupina prezentuje riešenie jednotlivých úloh.

Expertná skupina A:

1. úloha: Dešifrujte obsah 1. strofy uvedeného sonetu. Vypíšte slová, prostredníctvom ktorých autor navodzuje expresivitu a hyperbolizuje utrpenie počas 1. svetovej vojny.

2. úloha: Určte počet slabík, rýmovú schému a druh rýmu 1. strofy sonetu. Identifikujte podčiarknutý umelecký prostriedok a charakterizujte jeho význam v texte.

Expertná skupina B:

3. úloha: Určte druh lyriky a vyhľadajte na internete, čo znamená Astarot. Akú funkčnosť má básnik odkaz na mytológiu? Konfrontujte svoj názor s názorom S. Šmatláka v učebnici na s. 56. (Gregorová, Lapitka, 2009).

4. úloha: Určte počet slabík, rýmovú schému a druh rýmu 2. strofy sonetu. Identifikujte umelecký prostriedok v poslednom verši 2. strofy a charakterizujte jeho význam v texte.

Expertná skupina C:

5. úloha: K akému obrazu prirovnáva básnik vojnu v 2. strofe? Vypíšte dvojveršie, v ktorom sa nachádza uvedený obraz a interpretujte ho. V čom spočíva jeho paradoxnosť?

6. úloha: Objavte princípy nového pomenovania javu v nasledujúcich metonymiách, určte, čo znamenajú; potom vytvorte definíciu metonymie. Pomôžte si citátom v učebnici Literatúry na s. 59: *Je to tak: metonymia nahradzuje význam významom alebo zo slovného spojenia*

jeden význam vytesňuje. (Josef Brukner, Jiří Filip: Větší poetický slovník, 1968)

... že musím pred *olovo* (Jesenský),

... v prach (sa mení) *purpur* všeludského dostojenstva (Hviezdoslav),

... za stôl si zasadne *pravda* môjho ľudu (Botto),

... žiť z našich *mozoľov* (Chalupka) (Gregorová, Lapitka, 2009, s. 59, úloha č. 96)

Expertná skupina D:

7. úloha: Doplnením slov vytvorte metonymiu:

Čo moje ... nikdy nevidelo. (Ja som to nikdy nevidel)

Tá krásna ... trávy. (zelená tráva)

Ty si moja ... jediná. (Len teba milujem)

Bez jedného, dvoch ... SND nemôže uspieť. (hry W. Shakespeara)

Jeho ... nemá žiadnu hodnotu. (rozpráva nezmysly) (Gregorová, Lapitka 2009, s. 61, úloha č. 99)

8. úloha: Interpretujte poslednú strofu sonetu a porovnajte ju s predchádzajúcimi.

Expertná skupina E:

9. úloha: Určte počet slabík, rýmovú schému a druh rýmu 3. strofy sonetu. Aký znak sylabotonickeho veršového systému nájdeme v prvom dvojverší ukážky?

10. úloha: V súvislosti s posolstvom ukážky P. O. Hviezdoslava vyjadrite svoj postoj k tvrdeniu F. Nietzscheho, ktorý zaradil vojny k pozitívnym procesom vo vývine ľudstva, pretože odstraňujú zo spoločnosti slabých a zbabelých ľudí a tým – ako mohutný výberový mechanizmus – prispievajú k skvalitneniu ľudského rodu. (Gregorová, Lapitka 2009, s. 57, úloha č. 94)

3. Fáza EUR – reflexia (15 minút)

V tejto fáze má študent príležitosť ohliadnuť sa späť za svojimi doterajšími vedomosťami, uvedomuje si, čo sa naučil, čo si o danej problematike myslí, aké pôvodné postoje pozmenil; v reflexii sa študenti zaoberajú i tým, akým spôsobom niečomu porozumeli, prečo niečo nepochopili, snažia sa nájsť cestu a sformulovať, čo by na budúce mohlo prispieť k lepšiemu pochopeniu.

Scénar 2. vyučovacieho bloku (90 minút)

1. fáza EUR – Evokácia (30 minút)

Výrazne štruktúrovaný brainstorming (cinguain – päťlistok)

Ide o metódu na vypracovanie úlohy s motívom **láska**; študenti tvoria v intervale 5 až 6 minút. 1. *riadok* (vyplnený) obsahuje vyjadrenie základnej témy, t. j. **láska**; 2. *riadok* – študenti zapisujú dve prídavné mená, ktoré najvýstižnejšie charakterizujú pojem **láska**; 3. *riadok* bude obsahovať tri slovesá, pomocou ktorých majú študenti vyjadriť, čo sa so slovom **láska** deje, čo slovo vytvára, robí alebo môže robiť; 4. *riadok* – doň je potrebné zapísať pomocou štyroch slov ucelenú myšlienku, vystihujúcu jadro pojmu **láska**; môžu tu použiť i metaforické vyjadrenie, prirovnanie, definíciu; 5. *riadok* vyžaduje jeden pojem, ktorý vystihuje samotnú podstatu slova **láska**.

2. Fáza EUR – Uvedenie si významu (45 minút)

Forma 2. fázy vyučovacieho programu:

Učenie formou skladania

Táto metóda učenia spočíva na správnom pochopení textu a jeho následnej prezentácii zvyšku skupiny; študenti sa rozdelia do 5 domovských skupín (iné zloženie ako v 1. fáze vyučovacieho bloku); každý študent si prečíta text z učebnice (Gregorová, Lapitka 2009) na s. 65 S. H. Vajanský: **Nôžka**. Postupujeme ako v I. vyučovacom bloku.

Expertná skupina A:

1. úloha: Vytvorte metrickú štruktúru jednej strofy uve-

denej básne a identifikujte, aký veršový systém básnik použil. Svoje tvrdenie doplňte argumentami.

2. úloha: Nájdite v prvej strofe hyperbolizáciu a vysvetlite význam a funkčnosť jej použitia v kontexte celej básne.

Expertná skupina B:

3. úloha: Aký znak sylabotonického veršového systému básnik použil na konci prvého a tretieho verša 1. strofy?

4. úloha: Literárni kritici charakterizujú štýl Vajanského, že je realista v jednotlivostiach obrazu, romantik v koncepcii a konzervatívec v záveroch a ideológii. Do akej miery je básniková láska k dievčine slepá-romantická, do akej miery realistická? Svoj názor podložte argumentami.

Expertná skupina C:

5. úloha: K akému druhu lyriky patrí uvedená ukážka? Vypíšte dve metafory, epiteta a zdobneniny.

6. úloha: V ktorej strofe cítiteľ didakticko-moralizujúci aspekt a prečo?

Expertná skupina D:

7. úloha: Autor paralelne rozohráva dve konverzácie, dve zdanlivo opačné verzie pravdy, z ktorých sa jedna javí ako milosrdná lož. Vysvetlite básnikov kompozičný a myšlienkový zámer. Ako tieto konverzácie spojil? Ktorý frazeologizmus vystihuje podstatu životnej filozofie mladej dámy?

8. úloha: Aký umelecký prostriedok básnik použil v poslednom verši poslednej strofy? Objasnite jeho funkčnosť v kontexte básne.

Expertná skupina E:

9. úloha: Ku ktorej žánrovej forme by ste priradili uvedenú ukážku a prečo?

10. úloha: Aktualizujte posolstvo básne na dnešnú dobu. Má čo povedať aj postmodernému mladému človekovi?

3. Fáza EUR – reflexia (15 minút)

V tejto fáze si žiak uvedomuje, čo sa naučil, čo je ešte potrebné doplniť alebo pozmeniť, akým spôsobom niečomu porozumel, prečo niečo nepochopil, snaží sa nájsť cestu a sformulovať, čo by nabudúce mohlo prispieť k lepšiemu pochopeniu...

Sebareflexia, zhodnotenie vyučovacieho bloku

Časové rozloženie vyučovacieho bloku 2 x 90 min. sa javilo ako optimálne; vďaka pestrosti a striedaniu činností sa vedeli študenti dostatočne sústrediť na prácu, dokázali dlhodobo udržať pozornosť a byť aktívni. V skupine živo diskutovali a učili sa navzájom, počas tímovej práce rozvíjali interpersonálne i intrapersonálne kompetencie, vedeli sa navzájom motivovať, nachádzať metakognitívne stratégie, kriticky myslieť, argumentovať... Experimentálna skupina menej vyrušovala, bola uvoľnenejšia a paradoxne disciplinovanejšia, zanieťenejšia; všetci zúčastnení sa zapájali, nebolo vidno žiadne známky unudenosti či nechuti pracovať. Žiaci si oponovali, kládli otázky, konfrontovali sa a akceptovali vzájomné odlišnosti; učili sa vhodne komunikovať i počúvať názor iného, navzájom spolupracovali, vytvárali sociálne väz-

by, pomáhali si, vytvárali si hodnotový systém.

Veľmi dôležitá fáza učenia bola v **odovzdávaní poznatkov a skúsenosti expertov** v domovských skupinách; pričom oproti klasickému modelu učenia, keď učí učiteľ žiaka, v tomto prípade učí sám žiak žiaka. Učiteľ preberá úlohu koordinátora, resp. poradcu, všetku aktivitu vykonáva žiak. Úloha experta premieňa žiaka na zodpovednejšieho, dodáva mu sebavedomie i istú dôležitosť, ktorú v klasickom vyučovaní preberá učiteľ. Ide o zrkadlovú výmenu rolí, ktorá zároveň navodzuje atmosféru základnej požiadavky sokratovského dialógu – rovnocennosť partnerov pri hľadaní pravdy.

Najdôležitejšou fázou je **prezentácia naučeného, konfrontácia s názormi iných, obhajoba pred triedou, argumentácia**. Žiak primerane využíva svoje jazykovo-komunikačné zručnosti. Učiteľ iba usmerňuje celý proces, vstupuje minimálne. Ide opäť o zrkadlovú výmenu rolí, keď žiak preberá funkciu, ktorú má v klasickom vyučovaní učiteľ. Ide o zodpovednú úlohu, v ktorej má žiak možnosť empaticky sa vžiť do kože učiteľa a zároveň si uvedomiť, že neprezentuje len nadobudnuté poznatky, ale predovšetkým seba, svoje vystupovanie na verejnosti, postoje, skúsenosti. Pozornosť spolužiakov je omnoho viac sústredená (ako v klasickom vyučovaní) aj vďaka variabilnosti prezentovaného nového učiva, pretože stereotypnú rolu toho istého učiteľa nahrádza vždy iný žiak. Na konci učiteľ požiada žiaka o **sebahodnotenie** (ako aj zdôvodnenie svojho sebahodnotenia) a následne sám bodovo ohodnotí s patričným odôvodnením jeho prácu. Zhodnotí jeho verejné vystupovanie a obhajovanie názorov, argumentáciu, jazykovo-komunikačné zručnosti, prezentované stratégie učenia, postupy, ktorými došiel k záverom... Vysvetlí, v čom má ešte rezervy, v čom sa môže zlepšovať, ako môže ďalej rozvíjať svoje stratégie učenia a kľúčové kompetencie. Výhodou týchto nových inováčných metód (oproti klasickým) je väčšia vnútorná motivácia, vyššia aktivita a výkonnosť žiaka, efektívnejší proces učenia a rozvíjania kľúčových kompetencií.

Moje intuitívne závery možno potvrdiť aj objektívne merateľnými výsledkami vyučovacieho procesu (napr. testovaním).

Záver

V centre moderného vyučovania je žiak, ktorý je motivovaný a aktívny. S tým súvisí proces **humanizácie** v školstve. Preto je môj príspevok zameraný práve na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka, predovšetkým na rozvoj čitateľskej gramotnosti a metakognície prostredníctvom inováčných metód: EUR, výrazne štruktúrovaný brainstorming (cinguin – päťlístok), učenie formou skladania. Na záver je nevyhnutné dodať, že príprava **vyučovacích blokov s využívaním inováčných metód zameraných na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka či tvorba vhodných testov** je časovo náročná práca.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BRUKNER, J., FILIP, J. 1968. *Větší poetický slovník*. Praha : Československý spisovatel, 1968.
- GAVORA, P. 2003. *Učitel a žiak v komunikácii*. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 2003. ISBN 8022317160
- HELDOVÁ, D., KAŠIAROVÁ, N., TOMENGOVÁ, A. et al. 2011. *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2011. ISBN 978-80-8052-372-5
- HÚSKOVÁ, A. 2012. *Aktívne využívanie čítania s porozumením vo vyučovacom procese v základnej a strednej škole*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2012. ISBN 978-80-8052-416-6
- KAŠIAROVÁ, N. 2011. *Čitateľská gramotnosť na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2011. ISBN 978-80-8052-378-7
- LAPITKA, M. et al. 2009. *Didaktické zásady novej koncepcie vyučovania literatúry a štruktúry učebníc na strednej škole*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2009. ISBN 978-80-8052-340-4
- LAPITKA, M., GREGOROVÁ, I. 2009. *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. Bratislava : SPN, 2009. ISBN 978-80-10-01780-5
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : lure Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9
- TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. Bratislava : MPC, 2003. 70 s. ISBN 80-8052-175-1

Summary: The article defines key terms which are applied in the teaching block focused on development of students' key competencies, especially development of reading literacy and metacognition. The subject of the lesson was lyrical poetry according to the national curriculum for the 1st class. Methods used during the lesson were innovative, such as the method EUR, brainstorming, cinquain and scaffolding.

PROJEKT Z FINANČNEJ MATEMATIKY OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSENOŠ EDUKAČNEJ PRAXE - VÝŤAH

Beáta Vavrincíková, Gymnázium, Alejová 1, Košice

Anotácia: Príspevok popisuje publikovanú prácu OPS, ktorá je venovaná aplikácii finančnej gramotnosti do vyučovacieho predmetu matematika v nižšom strednom vzdelávaní. Konkrétne sa zaoberá problematikou jednoduchého a zloženého úrokovania, vyučovanie bolo realizované projektovou metódou. V príspevku je podrobne popísaný scenár projektu.

Kľúčové slová: finančná gramotnosť, jednoduché a zložené úrokovanie, banky, projektová metóda.

Účet v banke, stavebné sporenie, pôžička na auto či životná poisťovňa sú pojmy, ktoré sú žiakom známe z bežného života. Práve úzke prepojenie s reálnym životom je dôvodom, prečo by sa žiaci základných a stredných škôl mali oboznámiť s elementárnymi poznatkami finančnej matematiky. Svoje skúsenosti s výučbou jednoduchého a zloženého úrokovania na nižšom stupni osemročného gymnázia sme podrobne popísali ako osvedčenú pedagogickú skúsenosť edukačnej praxe (ďalej len OPS), publikovanú na stránkach MPC (Vavrincíková, 2012). Vyučovanie prebiehalo projektovou metódou, ktorá žiakom umožňuje dotýkať sa reality, prežívať nové roly, riešiť problémy, prepojiť a uplatňovať získané poznatky pri zmysluplnej práci.

Prečo finančná matematika

Cieľom matematiky (podľa ISCED 2) na nižšom stupni osemročného gymnázia a 2. stupni ZŠ je, aby žiaci získali schopnosť používať matematiku v svojom budúcom živote. Matematika má rozvíjať u žiakov logické a kritické myslenie, schopnosť argumentovať, komunikovať a spolupracovať v skupine pri riešení problému. Istým vyjadrením daných zručností je i schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti – teda **finančná gramotnosť**. Na takúto požiadavku zareagovalo Ministerstvo školstva SR vydaním Národného štandardu finančnej gramotnosti, ktorý má každá škola implementovať do vzdelávacieho obsahu svojho Školského vzdelávacieho programu.

Prečo projektová metóda

V Pedagogickom slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 226) je **projektová metóda** vysvetlená ako vyučovacia metóda, v ktorej sú žiaci vedení k samostatnému spracovaniu určitých tém (projektov) a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním.

Valenta (1993, s. 5) uvádza nasledovné **prednosti projektovej metódy**:

- navodzuje cielenú učebnú činnosť, premyslenú a organizovanú, teoretickú aj rýdzo praktickú,
- vyhovuje potrebám a záujmom žiakov, ale tiež pedagogickému rozhodnutiu učiteľa,
- koncentruje sa okolo určitej základnej nosnej myšlienky,

- je zameraná prakticky a smeruje k upotrebitelnosti v živote,
- prináša zmeny v celku osobnosti žiaka (zvlášť cestou skúseností),
- žiak je vedený k prijatiu zodpovednosti za svoju činnosť.

Hlavné zámery nášho projektu možno sformulovať takto: Žiak má

- získavať informácie v literatúre, na internete aj v teréne, analyzovať a spracovať ich,
- oboznámiť sa so základmi finančnej matematiky,
- vedieť riešiť základné typy úloh z úrokovania,
- spolupracovať v skupine, komunikovať so spolužiakmi,
- navrhovať vlastné riešenia, podnecovať fantáziu,
- prezentovať výsledky svojej práce, obhajovať ich,
- mať zodpovednosť za svoju prácu.

V spomínanej práci OPS podrobne popisujeme jednotlivé časti projektu, použité metódy a formy práce. Uvádžame aj teoretický výklad učiva o úrokovaní, množstvo riešených príkladov, v prílohe aj zberku neriešených úloh a ukážky žiackych prác. Práca je určená najmä učiteľom matematiky v nižšom strednom vzdelávaní (druhý stupeň ZŠ a nižšie triedy osemročného gymnázia), ktorí svoje hodiny radi obohacujú niečím netradičným.

Záver

Zo skúseností z realizovania tohto projektu vyplýva, že ide o tému aktuálnu, o ktorú žiaci majú záujem. Potvrdilo sa, že je dôležité žiakov dobre motivovať a zvoliť vhodné formy práce. Ako veľmi účinné sa ukázalo využitie projektovej metódy. Žiaci pracujúci s vlastnou fiktívnou bankou boli veľmi aktívni, nové poznatky absorbovali rýchlo, úlohy riešili s vysokou úspešnosťou. Nemenej dôležité je to, že medzi sebou o matematike komunikovali, spolupracovali v skupinách, učili sa obhajovať výsledky svojej práce. Preto práve vo využívaní takýchto metód vidíme cestu, ako dosiahnuť, aby naše výchovno-vzdelávacie pôsobenie na žiakov bolo čo najúčinnnejšie, prispôbené rýchlo sa rozvíjajúcej spoločnosti. Pri plánovaní projektu sme využili **členenie** podľa nasledujúcej schémy (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 15):

MOTIVÁCIA, MAPOVANIE, TRIEDENIE → RIEŠENIE → PRODUKT PROJEKTU → REFLEXIA

Scenár projektu „Založme si banku“. V nasledujúcej tabuľke je popísaný scenár celého projektu.

	POSTUP – metódy, aktivity	CIELE – očakávané výstupy Žiak:	POMÔCKY
MOTIVÁCIA	Lovci ľudí – hľadanie spolužiakov, ktorí vedia odpovedať na otázky	Komunikuje so spolužiakmi.	lístky s otázkami
	Individuálne rozprávanie – vyjadrenie doterajších poznatkov k téme.	Reflektuje svoje poznatky, načúva rozprávaniu iných.	
	Očakávanie – Čo očakávate, že budeme robiť? Čo očakávate, že budeme potrebovať?	Pomenuje svoje očakávania.	
	Motivačná otázka (výzva) – Čo keby sme si založili vlastnú banku?	Reaguje na výzvu, zvažuje svoje možnosti aktívneho postoja k problému.	
MAPOVANIE, TRIEDENIE	Vymedzenie problému – otázky, na ktoré potrebujeme poznať odpovede, aby sme mohli vytvoriť produkty vlastnej banky. V akých zdrojoch môžeme nájsť odpovede na naše otázky? Na akú tému by sme chceli vypracovať referát?	Formuluje otvorené otázky. Navrhuje možné riešenia.	
	Oboznámenie sa s úlohami – čo budeme v projekte robiť, kedy a v akej podobe budeme svoje výsledky prezentovať.		listy s úlohami
	Skupinová práca - rozdelenie úloh v tíme: riaditeľ, finanční poradcovia, pracovníci oddelenia reklamy, výskumní pracovníci.	Plánuje, navrhuje organizáciu práce v tíme. Tvorí akčný plán dlhodobých úloh. Vyberá si svoju rolu v tíme, prijíma úlohy s ňou spojené.	
	Anketa - Ktoré finančné ústavy ste navštívili? Kde sa vám najviac (najmenej) páčilo a prečo? Ktoré produkty týchto inštitúcií vás zaujali a čím?	Popíše svoju osobnú skúsenosť s bankami. Získava informačné letáky, materiály.	nástenka na zverejnenie informačných letákov bánk
	POSTUP – metódy, aktivity	CIELE – očakávané výstupy. Žiak:	POMÔCKY
RIEŠENIE	Referáty – História vzniku peňazí. Menová sústava na Slovensku v minulosti a dnes. Menové sústavy iných štátov. Košický zlatý poklad. Banky v Košiciach. Šeky a platobné karty, elektronické bankovníctvo.	Orientuje sa v informačných zdrojoch. Vyhľadáva a spracováva informácie z rôznych zdrojov.	internet, knižnica, múzeum
	Jednoduché úrokovanie – základné pojmy, odvodenie vzťahu pre výpočet budúcej hodnoty, riešenie typových úloh.	Vysvetlí základné pojmy z finančnej matematiky, rieši typové úlohy na jednoduché úrokovanie.	tabuľa, kalkulačky, zbierka úloh
	Zložené úrokovanie – rozdiel medzi jednoduchým a zloženým úrokovaním, odvodenie vzťahu pre výpočet budúcej hodnoty, riešenie typových aj náročnejších úloh, porovnanie jednoduchého a zloženého úrokovania, historické úlohy.	Vie vysvetliť rozdiel medzi jednoduchým a zloženým úrokovaním. Rieši typové úlohy na zložené úrokovanie. Rieši aplikované úlohy vyjadrujúce situácie z bežného života.	tabuľa, kalkulačky, počítač, dataprojektor, zbierka úloh
	Päťminútovky	Samostatne rieši typovú úlohu.	papiere, kalkulačky
	Krížovka s udanou tajničkou, úlohou je doplniť a vysvetliť pojmy.	Odlíhuje význam pojmov, vysvetlí základné pojmy z finančnej matematiky. Vyjadruje sa zrozumiteľne a matematicky správne.	predlohy s krížovkou
	Súťaž skupín v riešení úloh	Rieši úlohy, v ktorých aplikuje osvojené poznatky o úrokovaní. Spolupracuje v skupine, podieľa sa na delbe práce. Prezentuje svoje riešenia, argumentuje.	zadania úloh, papiere, kalkulačky
	Špeciálna domáca úloha - vymyslíte úlohu z finančnej matematiky, ktorej výsledok bude 15; 150 alebo 1 500. Vyriešte ju.	Tvorí úlohu, v ktorej aplikuje osvojené poznatky z finančnej matematiky.	
	Skupinová práca – návrh názvu, loga a hesla vlastnej banky. Vytvorenie produktov banky.	Spolupracuje v skupine, porovnáva svoje názory s názormi ostatných, hodnotí a porovnáva argumentáciu. Tvorí nové návrhy, vyvodzuje a formuluje závery.	
Súťaž jednotlivcov v riešení úloh	Pozná výsledky práce svojej skupiny. Rieši a tvorí úlohy, v ktorých aplikuje osvojené poznatky. Využíva produkty vytvorené v skupinovej práci.	zadania úloh, papiere, kalkulačky	

	POSTUP – metódy, aktivity	CIELE – očakávané výstupy Žiak:	POMÔCKY
PRODUKT	Skupinová práca – výroba letákov, posterov alebo prezentácií. Príprava vystúpenia.	Spolupracuje v skupine, podieľa sa na tvorbe spoločného výstupu. Organizuje a plánuje svoju prácu v skupine.	veľký formát papiera, fixy, počítače
	Referáty – prezentácia skupín	Prezentuje výsledky tímovej práce.	počítač, dataprojektor
	Naša banka - prezentácia skupín	Prezentuje výsledok práce svojej skupiny. Diskutuje, porovnáva, obhajuje a posudzuje jednotlivé prezentácie. Kladie otázky, hodnotí.	počítač, dataprojektor, nástenka na zverejnenie vytvorených letákov
REFLEXIA	Zhrnutie (spoločné) – Čo sme sa nové naučili? Zakreslenie myšlienkového mapy.	Vlastnými slovami formuluje získané poznatky a skúsenosti. Uvedie súvislosti a prepojenie jednotlivých pojmov.	veľký formát papiera, fixy
	Ohliadnutie za projektom (individuálne) – Čo ti dal tento projekt? Čo sa ti na projekte najviac páčilo? Čo sa ti nepáčilo? Aké zmeny by si navrhoval v tomto projekte?	Reflektuje svoje pocity z priebehu projektu.	lístky s otázkami
	Vyhodnotenie projektu	Hľadá možnosti ďalšieho uplatnenia získaných poznatkov. Navrhne zhodnotenie spoločnej práce. Reflektuje svoj osobný prínos k spoločnej práci, oceňuje konkrétny prínos ostatných.	

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
 TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1
 VALENTA, J. *Pohledy : projektová metoda ve škole a za školou*. Praha : IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0
 VAVRINČÍKOVÁ, B. *Projekt z finančnej matematiky (jednoduché a zložené úrokovanie)*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. 2012. [cit. 2013-09-20]. Dostupné na internete: < http://shared.mpc-edu.sk/web/OPSOSO%20III.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/OPS_Vavricikova%20Beata%20-%20Projekt%20z%20financnej%20matematiky.pdf>
Národný štandard finančnej gramotnosti. Bratislava : Ministerstvo školstva SR, Ministerstvo financií SR, 2008. [cit. 2013-09-20]. Dostupné na internete: <http://www.nucem.sk/documents/45/aktivita_1_4/seminar_statisticka_a_financna_gramotnost/Narodny_standard_FG.pdf.pdf>
Štátny vzdelávací program: Matematika. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2010. [cit. 2013-09-22]. Dostupné na internete: < http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/iscsed2/vzdelavacie_oblasti/matematika_iscsed2.pdf>

Summary: The contribution describes published work which deals with application of financial literacy in Maths as a subject in the lower secondary education. It deals particularly with the issue of simple and compound interests; the lesson was taught via project method. The contribution includes detailed description of the project scenario.

VÝZNAM PÔDY PRE ŽIVOT NA ZEMI OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSEŇ EDUKAČNEJ PRAXE – VÝTAH

Mária Sláviková, Gymnázium, Poštová 9, Košice

Anotácia: Predkladaný výťah prezentuje ukážku aktivity zameranej na čitateľskú a prírodovednú gramotnosť v tematickom celku prierezovej environmentálnej témy Pôdy (ich význam pre život na Zemi, ochrana, dôsledky erózie, znečisťovanie, poľnohospodárstvo), patriacej do tematického okruhu – Zložky životného prostredia na hodinách geografie.

Kľúčové slová: environmentálna výchova, význam pôdy, využitie pôd – typy poľnohospodárskej výroby, ochrana pôdy, dôsledky erózie, znečistenie pôdy – kontaminácia, degradácia.

Úvod

V súčasnosti prebieha, tak ako vo svete, aj v našej spoločnosti veľa navzájom súvisiacich súbežných zmien. Mení sa životný štýl, dochádza k hospodárskym a spoločenským zmenám v rámci európskych integračných procesov, mení sa trh práce, vzrastá konkurencia a mobilita pracovnej sily. Spoločnosť sa mení na informačnú a učiacu sa. Tieto zmeny kladú nové nároky na mladú generáciu. Jedným z dôležitých faktorov, od ktorého závisí úspešnosť zmien, najmä či sa budú schopní mladí ľudia adaptovať na nové zmeny, je aj učiteľ. Od jeho prípravy závisí, či dokáže poskytnúť žiakom na všetkých stupňoch vzdelávania také vedomosti a zručnosti a takými metódami a formami, aby neskôr úspešne vstupovali na trh práce a mohli viesť plnohodnotný život. Vzhľadom na uvedené skutočnosti prezentujem aktivity pre žiakov realizované v rámci témy Význam pôdy pre život na Zemi v predmete Seminár z geografie.

Tematický celok: Pôda – prierezová environmentálna téma

Ročník: 3. ročník gymnázia ISCED 3A

Predmet: Seminár z geografie (4 - 6 hodín)

Ciele: Žiaci sa naučia: vysvetliť význam pôdy, charakterizovať poľnohospodárstvo, dať do súvislosti prírodné podmienky a rastlinnú výrobu, vyhľadať a lokalizovať hlavné typy a produkčné oblasti plodín pre výživu obyvateľstva, vytvoriť tabuľky, opísať environmentálne problémy spojené s využívaním pôdy, posúdiť príčiny znečisťovania pôdy, argumentovať a obhájiť svoj názor.

Vstup: Vedomosti z fyzickej geografie – časť pedosféry. Vedomosti z ekológie, biológie a chémie. Práca s PC a internetom. Čítať, zostaviť mapy a tabuľky – urobiť záver.

Kompetencie: základné vedomosti o pôde aplikovať v praxi; pracovať s informačno-komunikačnými technológiami; získavať nové informácie aktívnym vyhľadávaním na internete a z odborných zdrojov, analyzovať ich a hodnotiť;

prezentovať a zdôvodniť vlastný názor v diskusiách s použitím odbornej ekologickej a environmentálnej terminológie; kooperatívne pracovať v skupine.

Metódy a formy: motivačný rozhovor, riadený rozhovor, dynamická projekcia, diskusia, práca v skupinách, samostatná práca, prezentácie.

Prostriedky a pomôcky: interaktívna tabuľa, dataprojektor, počítač pre učiteľa, počítač pre žiakov (nie je podmienkou), prístup na internet, pracovné listy, školský atlas sveta.

Práca s učebným textom

Jeden deň v živote bolívijského roľníka

V Bolívii je z celkového počtu obyvateľov 60 % Indiánov. Medzi nimi je najpočetnejšia skupina Kečuáncov, ktorí žijú v hornatej oblasti Altiplano. Mariano Gualpa a jeho rodina žije blízko mesta Potosí vo výške takmer 4 000 m n. m. Oblasť je strediskom ťažby cínú, ale na Marianov život to nemá žiadny vplyv. Mariano pracuje ako roľník na málo úrodnej pôde, kde je riedka vegetácia a málo vody. Žije len z toho, čo vypestuje. Zemiaky, kukurica a proso (guinou – druh prosa), sú hlavným základom potravy obyvateľstva v tejto oblasti. Na poli mu pomáha aj syn, pretože práca je veľmi namáhavá pre nedostatok kyslíka a bez mechanizácie. Okrem toho vlastní niekoľko kusov lám, hovädzieho dobytky a oviec. Jeho žena Augustina sa stará o domácnosť a tká. Na starom tkáčskom stave tká z vlny oviec a lám žiarivo pruhované látky. Časť látok vymení na trhu za iný tovar a zo zvyšných látok šije typické pončá, ktoré nosia všetci obyvatelia kmeňa. Mariano ho nosí na hrubej utkanej košeli a nohaviciach. Na hlave má obyčajne čiernu vyšívanú čiapku, podobnú takej, aké nosili španielski dobyvatelia. Tak ako ostatní obyvatelia, aj Mariano hovorí kečuánsky a španielsky. Španielčina je v Bolívii úradným jazykom. Snaží sa, aby aj jeho deti dobre ovládali tieto jazyky, aj napriek tomu, že v okolí sa nenachádza žiadna škola a jeho deti nevedia čítať ani písať. Oficiálne je rímsky katolík, ale jeho život je spojený s mnohými dobrými i zlými duchmi, ktorí žijú v horách, jazerách, jaskyniach a ovplyvňujú jeho život. Večer čo večer počúvajú vysielanie z malého tranzistorového rádia, ktoré je jediným zdrojom informácií zo vzdialeného hlavného mesta a je jediným spojením so svetom.

Úlohy k textu:

- Mariano Gualpa:
 - Žije v Bolívii neďaleko hlavného mesta
 - Býva vo veľkom vidieckom sídle z čias kolonizátorov
 - Žije neďaleko mesta Potosí
- Intenzívna ťažba cínú v oblasti, kde Mariano žije:
 - Ovplyvnila život obyvateľov pozitívne a žijú si vo veľkých obytných domoch
 - Nemá žiadny vplyv na jeho život
 - Ťažobné spoločnosti sa starajú a o svojich zamestnancov tým, že zabezpečujú dovoz potravín z exportu
- Hlavnými plodinami pre obživu Indiánov sú:
 - Pšenica, kukurica a cukrová repa
 - Bataty, ovos a maniok
 - Zemiaky, kukurica a guinou
- Obyvatelia kmeňa sa zaoberajú predovšetkým:
 - Plantážnym poľnohospodárstvom
 - Tradičným poľnohospodárstvom
 - Intenzívnym americkým typom poľnohospodárstva

5. Vierovyznanie má veľký vplyv na život tamojších obyvateľov, ide o:

- Kresťanstvo - rímskokatolícke a anglikánsku cirkev
- Katolicizmus a animizmus
- Budhizmus a animizmus

6. Lokalizujte na mape oblasť, kde žije Mariano so svojou rodinou, stručne charakterizujte prírodné podmienky (klíma, povrch – Altiplano, opíšte hospodárenie s pôdou).

7. Vyhľadajte na internete základné informácie o meste Potosí (nadmorská výška, obyvateľstvo, ťažba nerastných surovín, cestovný ruch), odhadnite, ktoré environmentálne problémy môžu byť spojené s pôdou.

8. Vysvetlite, prečo sa v texte Jeden deň v živote bolívijského roľníka, hovorí o nedostatku kyslíka.

9. Charakterizujte poľnohospodárstvo v danej oblasti – plodiny na výživu obyvateľstva, živočíšnu výrobu.

Alternatívne úlohy – Práca s atlasom a internetom v skupinách:

- Vyhľadajte na internete plodiny, ktoré majú význam vo výžive obyvateľstva, bežne sa pestujú v Európe, ale pochádzajú z Ameriky.
- Vyhľadajte v atlase, aké rôzne plodiny pestujú obyvatelia jednotlivých kontinentov pre svoju výživu, zostavte tabuľku 5 svetových producentov pšenice, ryže a kukurice. Využite štatistické tabuľky produkcie na internete.
- Vysvetlite pojem invazívne rastliny, vyhľadajte obrázky ôsmich rastlín, zdôvodnite, prečo sú vysoké pokuty za ich vedomé pestovanie.
- Zostavte tabuľku 4 skupín poľnohospodárskych plodín, podľa toho, aké je ich využitie. (Plodiny pre výživu, technické plodiny, krmoviny, pochutiny).
- Prečítajte text – Rýchle fakty o poľnohospodárstve, z kampane Greenpeace „Za poľnohospodárstvo, ktoré je dobré pre planétu a ľudí“. Napíšte esej, referát alebo pripravte prezentáciu na tému ekologické poľnohospodárstvo, GMO potraviny.

Rýchle fakty o poľnohospodárstve:

- Desať spoločností kontroluje takmer 70 % svetového trhu s osivom. Táto korporátna kontrola v praxi znamená, že pestovatelia majú menšiu možnosť výberu.
- Genetické inžinierstvo nenakrími svet, až 99,5 % svetových farmárov nepestuje geneticky modifikované plodiny.
- Intenzívne poľnohospodárstvo používa umelé hnojivá a toxické chemikálie, ktoré znečisťujú našu vodu a pôdu. Práve tie musíme chrániť, aby sme zabezpečili zdravé potraviny teraz, ako aj v budúcnosti.
- Nadmerné používanie umelých hnojív prispieva ku klimatickým zmenám.

Problém - Intenzívne poľnohospodárstvo

Ako škodlivé je genetické inžinierstvo? Je podpora toxických chemikálií jedinou cestou? Vie súčasný spôsob poľnohospodárstva zabezpečiť potraviny aj v budúcnosti? Greenpeace pracuje na všetkých týchto témach.

- Poľnohospodárstvo je zodpovedné za 14 percent celkových emisií skleníkových plynov. Ekologické poľnohospodárstvo môže pomôcť tieto emisie zredukovať a pomôcť farmárom vyrovnáť sa s klimatickými zmenami.
- Genetické inžinierstvo nás robí závislými na toxických chemikáliách a korporátnej kontrole poľnohospodárstva. Predstavuje neznáme hrozby pre naše životné prostredie a tým aj pre nás.
- Znečistenie podzemnej vody, menej miest na rybár-

čenie a viac škodcov odolných voči pesticídom: To sú len niektoré problémy, ktoré prináša závislosť intenzívneho poľnohospodárstva na toxických látkach.

Riešenie – Ekologické poľnohospodárstvo

- Ekologické poľnohospodárstvo zabezpečuje, že produkcia potravín je v rukách farmárov mimo kontrolu veľkých spoločností.
- Ekologické poľnohospodárstvo môže vyprodukovať

o 30 % viac potravín na hektár. Ekologické poľnohospodárstvo dáva ľuďom prístup k jedlu, tam kde je to najviac potrebné.

- 2,6 miliárd malých farmárov už produkuje väčšinu svetových potravín.
- Ekologické poľnohospodárstvo prináša pre farmárov podľa štúdií z Európy, Afriky, Ázie a Ameriky dokázateľne viac zisku.

Výťah spracovala: Erika Fryková

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Geografia pre 1. ročník gymnázií. Bratislava : SPN, 2008. ISBN 978-80-10-01429-3

Geografia pre 4. ročník gymnázií. Bratislava : SPN, 1994. ISBN 80-08-02040-7

Ekológia pre gymnáziá. Bratislava : Litera, 1994. ISBN 80-85452-30-8

KAROLČÍK, Š. Digitálne technológie vo vyučovaní geografie. In *Geografia*. ISSN 1335-9258, 2010, roč. 18, č. 3, s.106.

KAROLČÍK, Š., MÁZOROVÁ, H. Využitie metódy peer instruction vo vyučovaní geografie. In *Geografia*. ISSN 1335-9258, 2011, roč. 19, č. 1, s.16.

KUBALIÁKOVÁ, K. et al. *Využitie informačných a komunikačných technológií v predmete Geografia pre stredné školy : učebný materiál – modul 3.* Košice : Elfa, 2010. ISBN 978-80-8086-147-6

KUPKOVÁ, V. *Pôda prírodné javy v experimentoch pre malých aj veľkých.* Trnava : Tlačové štúdio Váry, 2009. ISBN 978-80-89422-06-7

TUREK, I. *Kľúčové kompetencie.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2003. ISBN: 80-8052-174-3

Všetchno o Zemi : místopisný průvodce světem. Praha : Readers Digest Výber, 2000. ISBN 80-86196-17-8

Zem – Obrazová encyklopédia našej planéty. Bratislava : Ikar, 2004. ISBN 80-551-0796-3

INTERNETOVÉ ZDROJE:

Pokuta za pestovanie invázijských rastlín je aj 3000 eur. [online]. [cit. 2013-07-09]. Dostupné na internete: <http://spravy.pravda.sk/domace/clanok/171632-pokuta-za-pestovanie-invaznych-rastlin-je-aj-3-000-eur/>

Pôda. Vyčistenie znečistenej pôdy. [online]. [cit. 2013-07-19]. Dostupné na internete:

www.fpv.umb.sk/~vzdchem/KEGA/TUR/PODA/Poda07.htm

SLÁVIKOVÁ, M. 2013. *Význam pôdy pre život na Zemi : osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe.* Dostupné na internete: http://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20V.%20kolo%20vzvyv%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/5 OPS_Slavikova%20Maria%20-%20Vyznam%20pody%20pre%20zivot%20na%20Zemi.pdf

Summary: *The article presents a learning activity focused on reading literacy and scientific literacy in the thematic unit of cross-curricular environmental theme Soil (its importance for the life on Earth, protection, consequences of erosion, pollution, agriculture) which is a part of the thematic unit "Components of environment" in the subject of Geography.*

PRACOVNÉ LISTY NA ROZVOJ KOMUNIKAČNÝCH SCHOPNOSTÍ PRE ŽIAKOV S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSEŇ EDUKAČNEJ PRAXE – VÝŤAH

Andrea Chalupová, Spojená škola, Matice slovenskej 11, Prešov

Anotácia: *Zámerom práce je pochopenie danej problematiky a priblíženie sa k potrebám autistov, objasnenie charakteristiky diagnózy a zároveň stručný prehľad terapie, edukácie a s tým spojená pomoc v rozvoji komunikačných schopností. V ďalšej časti sa zaoberáme komunikáciou, vymedzením čo je narušená komunikačná schopnosť a ako pristupovať k vyučovaniu komunikácie. V neposlednom rade obraciame našu pozornosť na terapiu v oblasti rozvoja komunikačných schopností u žiakov s poruchami autistického spektra formou navrhnutých pracovných listov a metodikou práce s takýmito žiakmi, pretože si myslíme, že môžu byť pomocnou rukou pre rozvoj autistov v oblasti komunikácie.*

Kľúčové slová: *Autizmus. Triáda poškodení. Klasifikácia porúch autistického spektra. Komunikácia. Narušená komunikačná schopnosť. Metodika práce s autistom. Pracovné listy na rozvoj komunikačných schopností.*

Autizmus

Od polovice dvadsiateho storočia fascinuje fenomén autizmu celú vedeckú verejnosť a čím ďalej, tým viac sa dostáva aj do povedomia laikov. Samotný pojem autizmus pochádza z gréckych slov „autos“, čo znamená sám, vzťahujúci sa na Ja a „izmus“, teda orientácia, stav. Na základe štatistík, ako ich uvádza F. Klein (2001), v posledných dvoch desaťročiach počet autistických detí značne vzrástol. Medzi päťsto deťmi je jedno, ktoré kvôli diagnóze autizmu, popripade autistických rysov, potrebuje terapeutickú pomoc a špeciálnu starostlivosť. **Autizmus ako pojem** zaviedol v roku 1911 nemecký psychiater Eugen Bleuer v súvislosti s opisom psychopatológie schizofrénie. Týmto termínom označoval „stav, pri ktorom sa u pacienta mení vzťah k realite. Znižuje sa jeho kontakt s okolitým svetom a vnára sa do vlastného, nezrozumiteľného

sveta“ (Pečeňák, 1996, s. 35). Autizmus je syndróm, ktorý sa diagnostikuje na základe prejavov správania pozorovateľných od detstva už v ranom veku dieťaťa (od 36 mesiacov). Je veľmi dôležité poznať a identifikovať jeho príznaky.

Triáda príznakov

Klinický obraz autizmu predstavuje predpísaný počet a druh symptómov. Vďaka ich identifikácii je možné stanoviť špecifickú diagnózu. Odborníci zaoberajúci sa problematikou autizmu v priebehu niekoľkých desaťročí postupne redukovali a upravovali počet symptómov. V súčasnosti sa považuje za podstatnú tzv. triádu poškodení, z ktorej vychádzajú ďalšie príznaky. Tie sa navzájom mnohokrát prekrývajú, a preto aj rozsah poškodenia nie je definitívny, ale variabilný a oveľa zložitejší.

1. absencia alebo poškodenie vzájomnej sociálnej interakcie:

Dieťa s autizmom má problém so zaradením sa do spoločnosti a vytváraním vzájomných vzťahov; vyhýba sa kontaktu s inými ľuďmi, alebo sú mu tieto kontakty ľahostajné, najmä kontakty iných detí – rovesníkov; pasívne akceptuje sociálny kontakt, niekedy dokonca prejavuje veľkú radosť z neho, ale len veľmi zriedka nadväzuje spontánne kontakty; len príležitostne „pristupuje“ k iným ľuďom, ak aj vždy veľmi zvláštnym primeraným spôsobom, pričom im nevenuje žiadnu pozornosť alebo len veľmi malú; väčšinou nemajú spoločenskú motiváciu, nakoľko sa v spoločnosti necítia príjemne; nikdy ich netreba nútiť k dotyku a očnému kontaktu, môže to byť pre nich traumatizujúce a vyvolávať pocit šoku; v dnešnej dobe často jediným spoločníkom týchto detí zostáva počítač.

2. absencia alebo poškodenie porozumenia a používania reči a neverbálnej komunikácie:

Dieťa s autizmom nedoceňuje sociálne využitie a radosť z komunikácie; nechápe, že reč je prostriedkom získavania informácií o ostatných ľuďoch (autisti môžu byť schopní vyjadrovať vlastné potreby, ale je pre nich ťažké hovoriť o vlastných pocitoch ako aj chápaní myšlienok a pocitov iných ľudí); môžu sa smiať pri niektorých zvukoch alebo zabávať, keď opakujú nejaký pohyb, majú svoj vnútorný svet, ktorý nemožno zvonka vidieť; nerozumejú skutočnému významu gest, výrazov tváre, alebo tónu hlasu, aj keď niektorí používajú gesta, ale zvláštne a neprimerane, obsah ich reči je veľmi obmedzený; používa a rozumie reči veľmi doslovne, ale s obmedzeným rozsahom slovnej výpovede (hoci niektoré deti sú fascinované slovami, nepoužívajú ich v sociálnej interakcii); často sa cítia ako cudzinci, pretože ostatní robia veci pre nich nezrozumiteľné, alebo nie nevyhnutné; až polovica autistických detí sa vôbec nenaučí rozprávať, niektoré zvládnu aspoň komunikáciu pomocou obrázkov alebo špeciálnych zariadení.

3. absencia alebo poškodenie pravej imaginatívnej činnosti, jej nahradenie úzkym repertoárom repetitívnych stereotypných činností:

Dieťa s autizmom nie je schopné hrať sa s predmetmi alebo hračkami imaginatívne (ani s inými deťmi či dospelými); má sklony zameriavať sa na nepodstatné alebo triviálne veci, napr. na náušnice, nie na človeka, ktorý ich nosí, alebo na koleso, namiesto celého vláčika (hračky); má obmedzený rámec imaginatívnych aktivít, väčšinou okopírovaných a zaoberá sa nimi; chýba mu zmysel aktivít, ktorých podstatou je zaoberanie sa so slovami (napr. spoločenský rozhovor, literatúra, najmä beletria, či slovné hračky) (Šedibová, 1997). Dá sa povedať, že spôsob, ktorým sa spomenuté príznaky manifestujú, sa variuje od dieťaťa k dieťaťu.

Spektrum autistických porúch

V súčasnej dobe sú u nás klasifikované pervazívne vývojové poruchy podľa MKCH-10 (Medzinárodná klasifikácia chorôb a pridružených zdravotných problémov – desiatá revízia). Podľa MKCH-10 sú pervazívne vývojové poruchy (F84) charakterizované „kvalitatívnym porušením sociálnej interakcie na úrovni komunikácie a obmedzeným, stereotypným a opakujúcim sa súborom

záujmov a činností. Tieto kvalitatívne abnormality sú pervazívnym rysom chovania jedinca v každej situácii“ (MKCH-10, 1993, s. 224).

Narušená komunikačná schopnosť

Narušená komunikačná schopnosť jednotlivca je narušená vtedy, ak niektorá rovina (alebo niekoľko rovín súčasne) jeho jazykových prejavov pôsobí interferenčne vzhľadom na jeho komunikačný zámer. Môže ísť o verbálnu i neverbálnu, hovorenú i grafickú formu interindividuálnej komunikácie, jej expresívnu receptívnu zložku. Narušená komunikačná schopnosť je, ak niektorá rovina alebo všetky roviny súčasne pôsobia záporne na komunikačný proces (zahrňuje všetky druhy a typy NKS) (Lechta et al., 2002). V prípade autizmu ide o **zlyhávanie vo všetkých** oblastiach, zložkách tvorby a používania reči. Takmer polovica detí s autizmom si nikdy neosvojí hovorenú reč a aj pokusy naučiť deti s autizmom znakovú reč (prstová abeceda, posunky) zlyhávajú. Ak sa však u dieťaťa s autizmom reč rozvíja, môže byť slovná zásoba veľmi bohatá, ale dieťa tieto slová zvyčajne nepoužíva k rozhovorom. V reči sú typické nápadnosti – echolálie a odložené echolálie (dieťa opakuje slová, vety alebo dokonca aj rozsiahlejšie celky, ktoré počulo s časovým odstupom, napr. ráno mu mama prečíta krátku báseň a dieťa ju podvečer neustále opakuje).

Vyučovanie komunikácie

Vyučovanie komunikácie by sa malo začať fixáciou jednoduchých a známych predmetov a činností. Neskôr sa z obrázkov môžu zostaviť jednoduché vety. Obrázky sa upevňujú na pracovných plochách. Tam znázorňujú činnosť, ktorá je v danej chvíli vykonávaná. Z piktogramov je ľahké zostaviť rozvrh v škole či rozvrh celého dňa. Práca s obrázkami neslúži len na zapamätanie symbolov, ale tiež sa ňou precvičuje koordinácia ruka – oko, cvičí sa motorika, pozornosť, sústredenosť.

„Cieľom vyučovania komunikácie je vytvoriť zmysluplný jazyk, ktorý je pre dieťa závažný v určitej sociálnej situácii. S rozvojom komunikácie rastie u detí schopnosť poznávať okolie, zlepši sa predvídanie udalostí, rozvíja sa pochopenie príčin a následkov. Dieťa sa učí organizovať svoju činnosť, podporuje sa schopnosť generalizácie, znižuje sa strach dieťaťa a neistota, vzrastá sebavedomie a flexibilita v jednaní.“ (Jelínková, 1999, s. 8)

Rozvoj komunikačných schopností u žiakov s poruchami autistického spektra

V priebehu práce so žiakmi s poruchami autistického spektra v rámci hodín logopedickej starostlivosti sme vyzorovali, že jedným z najčastejších spúšťačov negatívnych prejavov v správaní je problém s komunikáciou. Všetka snaha výchovno-vzdelávacieho procesu a logopedickej intervencie by preto mala byť zameraná na odstránenie komunikačných bariér. Medzi jeho hlavné ciele patrí aj rozvoj alternatívnej a augmentatívnej komunikácie (ďalej AAK). Alternatívny, ale aj augmentatívny systém je veľmi dôležitý pre rozvoj žiakov s autizmom. V škole ich využívame pri nácviku stravovania, obliekania, pri zmene činnosti atď., rovnako tak sa môžu využívať aj doma. AAK môžeme používať na rozvoj komunikačných zručností, poznávacích schopností, na rozvoj pamäti.

Metodický postup pri práci so žiakmi s poruchami autistického spektra

Veľmi dôležitým predpokladom pre prácu so žiakmi s autizmom na hodinách logopedických intervencií je **získať si jeho pozornosť, upútať očný kontakt, udržať si ho**. Existujú rôzne spôsoby, ako upútať očný kontakt, napr. usmiať sa, pohybovať tvárou, obočím, ústami, natáhať si uši..., vydávať smiešne zvuky, zobrať si na seba niečo nápadné, pomalovať si tvár, skúšať žiakovi jemne fuknúť do tváre. Pozornosť žiaka môžeme upútať aj tak, že prestaneme hovoriť a hýbať sa. Je potrebné pri nadviazaní komunikácie ovplyvniť **a motivovať žiaka** tak, aby opakoval po nás to, čo práve robíme. A preto je dôležité hovoriť so žiakom zrozumiteľne a jasne, slovami nerozvíjať. Napr. vetu „Mohol by si položiť kocku na stôl?“ povedzme: „Polož kocku na stôl!“

Žiakovi sa snažíme sprostredkovať len správne formy prejavu, je potrebné dbať na správnu výslovnosť, **vyjadrovanie prispôbovať** jeho rozumovým schopnostiam. Aby sme si udržali pozornosť žiaka počas celej komunikácie je vhodné **meniť tón hlasu a gestikulovať** (mávať rukami, krútiť, dvíhať ich nad hlavu atď.). Gestá je potrebné používať aj na lepšie pochopenie významu slov. Niektorí žiaci odmietajú hovorené slovo, ale veľmi **dobré reagujú na spev**. Žiaka musíme naučiť, že zvuky, ktoré počuje, majú svoj význam. Najlepším a pre autistov aj najobľúbenejším spôsobom pochopenia významu slov sú jednoduché riekanky spojené s dramatizáciou. Za každý, aj ten najmenší pokus o napodobnenie zvuku ho výrazne a s veľkým nadšením **pochváľme**.

Ak žiak nerozpráva vôbec, skúsme si **odfotiť čo najviac predmetov a činností**, ktoré preferuje a tiež rôzne jedlá a nápoje, či rôzne dobroty – tak, aby nám mohol ukázať, čo presne chce. Obrázky dajme na dostupné miesto (aby naň dosiahol), pripevnime ich len lepiacou páskou či suchým zipsom, aby nám obrázok, ktorý vyjadruje jeho požiadavku, mohol priniesť tam, kde sa práve nachádza. Ak žiak žiada neustále napr. sušienku a keď uznáme, že v daný deň už skonsumoval primerané množstvo a už nechceme, aby ich jedol – jednoducho obrázok odložíme (aby nebol medzi ostatnými) s vysvetlením, že sa už sušienky na dnes minuli.

Ak žiak nedokáže hovoriť, podporujeme v **ňom non-verbálnu komunikáciu**, aby nás chytil za ruku a zaviedol k predmetu, ktorý chce, alebo do miestnosti, v ktorej sa niečo nachádza, alebo v nej chce niečo robiť (napr. chce sa umyť, hrať na klavíri...). Rozšírením komunikácie je aj **znaková reč**. Mladším žiakom môže pomôcť Makaton – systém jednoduchých grafických symbolov a znakov sprevádzajúcich reč. Žiak počuje slovo, ktoré je sprevádzané znakom a zároveň vidí kreslený symbol slova. Reagovať môže teda znakom, alebo ak to zvláda, tak aj slovne alebo kombináciou slova zo znakom. Len čo je schopný vysloviť niektoré slovo, okamžite upúšťame od používania znaku. K dispozícii máme aj ďalšie systémy symbolov, napr. **piktogramy**. Vyberme si niekoľko výrazov, ktoré náš žiak potrebuje používať najčastejšie. Pri výbere sa riadíme úvahou, ktoré výrazy budú pre neho natoľko zaujímavé a motivujúce, aby na ne reagoval a snažil sa ich napodobňovať. Väčšinou je vhodné začínať používaním piktogramov znázorňujúcich najčastejšie používané predmety či najčastejšie vyko-

návané činnosti. Napr. piktogram – piť, jesť, sušienka, pes, WC, prechádzka... Ako náhle používame slovo, ktoré žiaka učíme vyjadrovať určitým znakom, informujeme o spôsobe vyjadrovania a význame daného znaku pre slovo aj **blízkych ľudí**.

Najzákladnejšie pravidlo pri tejto aktivite so žiakom je, **aby sa na nás pozeral**, aby bol vytvorený **očný kontakt** (viď pracovné listy na www.mpc-edu.sk, odkaz č. 14). Inak je naše snaženie absolútne bezvýznamné.

Neusilujme sa o to, aby sme zbytočne veľa a obsídne rozprávali. Radšej mu opakujeme všetko dookola. Žiak potrebuje počuť slová, ktoré sa má naučiť vždy znova a znova, až kým si hovorené slovo nespojí s konkrétnym predmetom alebo činnosťou, ktorú dané slovo označuje. Pokiaľ sa vyjadruje len posunkami alebo nejakými gestami, nezabudnime vždy daný predmet, činnosť, či situáciu, ktorú pomenúva znakom, pomenovať aj slovom. Je veľmi pravdepodobné, že ho veľmi rýchlo prestane baviť len samotné pomenúvanie predmetov. Snažme sa preto **všetko premeniť na hru**. Počas hry, ale aj počas iných činností, ktorých sa žiak zúčastňuje, **všetko priebežne komentujeme**, hovoríme, čo práve robíme, prípadne ako a prečo to robíme. Vyberajme si bežné, jednoduché a zrozumiteľné slová a vety. Na prvé slovo u žiaka musí nastať ten správny čas. Musí najskôr **pochopiť význam daného slova**. Zamerajme sa preto na vyššie uvedené aktivity a hry, dajme mu čas a vyzbrojme sa trpezlivosťou.

Skôr než žiak začne spájať dve slová do slovného spojenia, musí tomuto spojeniu najprv rozumieť. To, že rozumie slovnému spojeniu znamená, že rozumie dvom slovám, ktoré obsahujú určitú informáciu. Najlepšie si to overíme znova hrou. Skutočne si to overíme a potvrdíme, keď na stôl položíme maca, čiapku, kocku, pohár s vodou a povieme: „Maca je smädný.“ Ak slovné spojenie chápe, vezme pohár s vodou, čiže vyberie si správny predmet a vie čo s ním robiť. Ak sa stále vyjadruje jednoslovné, doplníme druhý výraz my. Napr. keď žiak povie „žaba“, my doplníme čo robí „žaba skáče.“ Slovesá môžeme precvičovať tak, že budeme komentovať udalosti a situácie, ktoré spolu so žiakom bežne zažívame a sú mu prirodzené, napr. „zvonček zvoní“, „kvet vonia“, „voda tečie“, „slnko svieti“, „vietor fúka“. Robme so žiakom čo najviac činností spoločne a všetko komentujeme. Ak už žiak bežne spája tri slová a rozumie tomuto spojeniu, jeho rečový vývin môže pokračovať tak, že si postupne bude rozširovať svoju slovnú zásobu o ďalšie slová a bude sa zlepšovať aj v osvojení si gramatických pravidiel.

Žiak potrebuje veľa sústavných opakovaní, aby si pojmy začal a dokázal zovšeobecňovať. Samozrejme aj tu platí pravidlo, že **čo je možné vyskúšať v hre alebo s predmetmi, treba to nevyhnutne využívať**. Napr. sneh je studený, voda je studená... čaj je teplý, sveter je teplý... pierko je ľahké, stôl je ťažký,...

Žiaci s autizmom, ktorí majú problémy s komunikáciou, interakciou a sebvýjadrením prostredníctvom jazyka, môžu byť pozitívne motivovaní počúvaním hudby, ale aj jej produkciou (sám si pospevuje). **Hrajme sa hudobno-pohybové hry, spievané riekanky spojené s pohybom**. Tieto časti sú vhodné a významné najmä preto, že od žiaka vyžadujú značnú mieru sústredenosti, ako i rytmického cítenia, schopnosti opakovať zvuky, pohyby,

čo **pozitívne** ovplyvňuje a **podporuje jeho rečový vývin**.

Pracovné listy na rozvoj komunikačných schopností

V pracovných listoch na rozvoj komunikačných schopností (bližšie pozri odkaz č. 14) sa nachádzajú aktivity, činnosti realizované formou hry, pretože tá je žiakom najbližšia. Žiaci sa učia hraním rôznych druhov hier. Hry a ďalšie aktivity im pomáhajú lepšie porozumieť vlastným pocitom, obavám a okolitému svetu. Hra je dôležitá pre rozvoj jazyka a imaginatívneho myslenia. Hry poskytujú pre rozvoj jazyka nesmierne množstvo príležitostí. Hra je pre dieťa „dokonalý svet“, v ktorej môže byť samo sebou, v ktorom „môže“ všetko. Naše pracovné listy obsahujú cvičenia (hry, aktivity) zamerané na nadviazanie očného kontaktu a na zmyslovú (sluchovú, zrakovú, hmatovú, chuťovú) diferenciaciu predmetov a obrázkov.

Pracovné listy nie sú vekovo ohraničené. Každý, kto so žiakom pracuje, môže jednotlivé hry modifikovať, prispôbovať konkrétnemu jedincovi. Veľmi dôležitou

súčasťou je aj odmeňovanie žiaka či už pochvalou, sladkosťou, hračkou. Poznámky v závere každého pracovného listu slúžia na vymieňanie informácií medzi rodičmi a učiteľmi a inými osobami, prípadne odborníkmi, ktorý so žiakom pracujú, ale aj na poznačenie si postrehov, výsledkov pozorovania, ako dieťa pracovalo, ako danú úlohu zvládlo.

Záver

V závere by sme chceli zdôrazniť, že výchova a vzdelávanie ľudí s autizmom je možná a takto postihnutí ľudia sa už nemusia pokladať za nevzdelateľných, ako to bolo v minulosti. Oni nie sú schopní pomôcť sami sebe, preto potrebujú zvýšenú starostlivosť a našu pomoc. Práca s nimi je náročná, ale oplatí sa im venovať pozornosť a pomôcť im orientovať sa bez stresu a frustrácií v tomto, pre nich „cudzom“, svete.

Výťah spracovala: Bibiána Novaková

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. BEYER, J., GAMMELTOFT. L. 2006. *Autismus a hra*. Praha : Portál, 2006. 104 s. ISBN 80-7367-157-3
2. GILLBERG, CH., PEETERS, T. 2003. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty*. Praha : Portál, 2003. 122 s. ISBN 80-7178-856-2
3. HRDLÍČKA, M., KOMÁREK, V. 2004. *Dětský autismus*. Praha : Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178-813-9
4. JELÍNKOVÁ, M. 1999. *Autismus I. - problémy komunikace dětí s autismem*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999. 14 s.
5. LECHTA, V et al. 2002. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin : Osveta, 2002. 267 s. ISBN 80-8063-100-X
6. MKCH - 10. 1993. *Medzinárodná štatistická klasifikácia chorôb a príbuzných zdravotných problémov*. 10. verzia. Bratislava : Obzor, 1993.
7. PEČENÁK, J. 1996. *Detský autizmus: preklady odbornej literatúry*. Bratislava : Spoločnosť na pomoc osobám s autizmom, 1996. 32 s.
8. PEETERS, T. 1998. *Autismus - od teórie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha : Scientia, 1998. 170 s. ISBN 80-7183-114-X
9. SCHOPLER, E. 1999. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. Praha : Portál, 1999. 172 s. ISBN 80-7178-202-5
10. THOROVÁ, K. 1997. *Poruchy autistického spektra*. Praha : Portál, 1997. 456 s. ISBN 80-7367-091-7
11. *Autismus*. Praha. [on line]. 2009. [citované 2011-03-03]. Dostupné na internete: <http://www.praha.apla.cz/new/RS/>
12. *Autismus Liberec* [citované 2011-02-25]. Dostupné na internete: <http://www.autismus-liberec.cz/?page id=17>
13. *Pervazivní vývojové poruchy*. Brno.[on line]. 2009. [citované 2011-03-18]. Dostupné na internete: <http://www.brno.apla.cz/>
14. CHALUPOVÁ, A. *Pracovné listy na rozvoj komunikačných schopností pre žiakov s poruchami autistického spektra*. Dostupné na internete: http://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20I.%20kolo%20vzvyv%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/1 OPS_Chalupeva%20Andrea%20-%20Pracovne%20listy%20na%20rozvoj%20komunikacnych%20schopnosti%20pre%20ziakov%20s%20poruchami%20autistickeho%20spektra.pdf

Summary: *Intention of this work is to understand the issue and needs of autistic children, to explain the diagnosis and briefly describe the therapy, education and help with development of communication skills. Furthermore, it deals with communication, defining impaired communication skills and suggests how to teach communication. The article also focuses on the therapy developing communication skills of students with autism spectrum disorders using suggested worksheets and methodology suitable for these students.*

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

ponúkame Vám možnosť publikovať na stránkach časopisu *Pedagogické rozhľady*. Vytvorili sme nové rubriky:

Moja prax (riešenie problémov vyskytujúcich sa v triede),

ŠkVP očami učiteľa (skúsenosti učiteľov s tvorbou, realizáciou a korekciami ŠkVP), **Autoevalvácia školy**.

Dovoľujeme si Vás zároveň upozorniť, že publikovaním v našom časopise môžete získať kredity

podľa § 47, ods. 2 Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch

a odborných zamestnancoch a doplnení niektorých zákonov.

Za publikovanie môžete získať **1 kredit za 1 normalizovanú stranu** (1 800 znakov).

Maximálny rozsah príspevku je 9 normalizovaných strán v textovom editore MS Word.

Redakcia

KONFERENCIA ROZVOJ GRAMOTNOSTI – PRÍPRAVA PRE ŽIVOT

Luboslava Sedláková, Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava

Miroslava Jakubeková, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Trenčín

Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko v Trenčíne zorganizovalo pod záštitou predsedu Trenčianskeho samosprávneho kraja 5. novembra 2014 odbornú konferenciu pod názvom Rozvoj gramotnosti – príprava pre život. Cieľom konferencie bolo poukázať na význam rozvoja gramotnosti ako dôležitej súčasti kvalitného vzdelania na Slovensku. Konferencia vytvorila priestor na novú spoluprácu medzi školami, na zoznámenie sa s osvedčenými pedagogickými skúsenosťami týkajúcimi sa rozvoja gramotnosti. Účasť viac ako stovky pedagogických zamestnancov nasvedčuje tomu, že trenčianske školy na všetkých úrovniach pripisujú gramotnosti veľký význam. Majú záujem získavať nové poznatky a skúsenosti, ktoré môžu využiť v príprave žiakov na praktický život, pre uplatnenie vedomostí, poznatkov a spôsobilostí v bežných životných situáciách.

Konferencia tematicky nadviazala na Deň gramotnosti, ktorý sa v školách Trenčianskeho kraja konal 8. septembra na základe výzvy DP MPC Trenčín. Viac ako 700 pedagógov pripravilo pre takmer 12-tisíc detí a žiakov zo 74 škôl (11 SŠ, 44 ZŠ a 19 MŠ) rôzne aktivity zamerané na podporu zvýšenia gramotnosti (čitateľskej, matematickej, prírodovednej, finančnej, štatistickej, mediálnej, občianskej, digitálnej, informačnej).

Na úvod konferencie odzneli plenárne prednášky zástupcov priamo riadených organizácií MŠVVaŠ SR. Z Metodicko-pedagogického centra vystúpila PaedDr. Darina Výbohová, PhD., námestníčka GR MPC pre pedagogické činnosti, ktorá sa venovala problematike prírodovednej gramotnosti s dôrazom na rozvoj všetkých šiestich úrovní gramotnosti. „Stretli sme sa na tejto konferencii zástupcovia inštitúcií, ktoré sa podieľajú na vzdelávaní, aby sme sa navzájom inšpirovali, provokovali a naštartovali,” povedala. Ako pripomenula, škola bola v minulosti do veľkej miery zdrojom poznatkov. Dnes však už žiaci prichádzajú do školy s informáciami, ktoré potrebujú vyhodnotiť, pochopiť a utriediť. Je dôležité učiť žiakov dať si informácie do súvislostí, overovať, porovnávať, interpretovať tak, aby boli pre nich zmysluplné, účelné a užitočné.

Námestníčka GR MPC pre vonkajšie vzťahy, publicitu a analýzy, členka expertnej skupiny Európskej komisie pre mediálnu gramotnosť PhDr. Nataša Sláviková poukázala na význam mediálnej výchovy, možnosti a bariéry jej účinnejšieho presadzovania do edukačného procesu. „Od deväťdesiatych rokov pribúdajú nové mediálne platformy, sme zaplavení informáciami 24 hodín a sedem dní v týždni. Média ovplyvňujú náš život a formujú najmä maloletých.” Postupné začleňovanie mediálnej výchovy do učebných osnov je síce pozitívnym krokom, ale vo vzťahu k vzdelávaniu učiteľov a k rýchlemu tempu rozvoja nových technológií a množstvom času detí tráveným s médiami, veľmi pomalým. Mediálna vý-

chova je integrovaná do viacerých predmetov. Vkladom Metodicko-pedagogického centra k zvýšeniu úrovne mediálnej gramotnosti je aj vydanie monotematického čísla Pedagogických rozhľadov s 21 odbornými príspevkami. Na tému mediálnej výchovy pribúdajú aj akreditované programy nielen v MPC ale aj na univerzitách. Prísľubom do budúcnosti je aj NP Aktivizujúce metódy vo výchove implementovaný MPC, ktorý má za cieľ zdokonaľovať kompetencie učiteľov v oblasti výchovy, vrátane mediálnej výchovy. Dnes je potrebné viac ako inokedy prekonať prístup k mediálnej výchove. Mediálna výchova je často spájaná s jednoducho dosiahnuteľnými technickými zručnosťami na úkor kritického prístupu k médiám. Mediálna výchova nie je výchova s médiami, ale o médiách,” zdôraznila Sláviková.

Mgr. Zuzana Hirschnerová, PhD., vedúca oddelenia tvorby testovacích nástrojov z Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania spolu s Mgr. Timotejom Kubišom informovala o projekte Testovanie gramotnosti v národnom projekte E-test a možnostiach jeho využitia priamo pri aktivitách v ZŠ a SŠ. Poukázali na možnosť využitia portálu nielen v období testovania žiakov, ale aj na príležitosť využitia banky úloh a testov. Záujem prítomných vzbudil nielen elektronický portál, ale aj prezentované zbierky úloh vybraných z medzinárodných meraní, ktoré môžu učitelia využiť priamo vo vyučovaní. PaedDr. Monika Reiterová, tajomníčka predmetovej komisie pre geografiu a členka predmetovej komisie pre matematiku zo Štátneho pedagogického ústavu zamerala prednášku na problematiku finančnej gramotnosti. Na vybraných príkladoch finančných produktov demonštrovala ako finančná gramotnosť učí imunitu voči agresívnym reklamám, neuváženým nákupom a míňaniu a najmä k zodpovednosti k osobným financiám.

Za Štátnu školskú inšpekciu vystúpila riaditeľka Školského inšpekčného centra Trenčín Mgr. Anna Pechová, ktorá prítomných oboznámila s postrehmi a výsledkami, ktoré vyplynuli z inšpekčnej činnosti. Uviedla konkrétne príklady formálneho postoja škôl k zapracovaniu problematiky do školských vzdelávacích programov, ale aj potešujúce zistenia o zodpovednom prístupe škôl k rozvoju gramotnosti.

Druhá časť konferencie bola venovaná výsledkom Dňa gramotnosti v školách Trenčianskeho kraja. Skúsení pedagógovia prezentovali v štrnástich odborných príspevkoch zaujímavé a inšpiratívne aktivity zamerané na rozvoj vybraných gramotností z reálnej praxe škôl.

- Mgr. Angelika Koprivňanská, MŠ Jána Halašu 11, Trenčín

Jazyková gramotnosť detí predškolského veku v podmienkach MŠ (ISCED 0)

- Darina Práčková, Materská škola, Clementisa 251/12, Prievidza

Hravý Deň gramotnosti v MŠ (ISCED 0)

- Mgr. Martin Hallon, ZŠ Školská 14, Bošany

Finančná gramotnosť (ISCED 1)

- PaedDr. Jana Košťaliková, Spojená škola, Športovcov 1461/17, Púchov

Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti (ISCED 1)

- Mgr. Jana Krišková, ZŠ Viestova1, Myjava

Aktivizujúce vyučovacie metódy na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti (ISCED 1, 2)

- Mgr. Gabriela Furková, ZŠ s MŠ, Valaská Belá 242

Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti pri projektovom vyučovaní (ISCED 2)

- Mgr. Milan Marton, Ing. Katarína Vicenová, SOŠOaS, P. Jilemnického 24, Trenčín

Deň gramotnosti na SOŠ obchodu a služieb (ISCED 3)

- Ing. Alena Behrová, Ing. Katarína Šimečková, SOŠ, Slovenských partizánov, Považská Bystrica

Výučba znalostnej ekonomiky formou zážitkového vzdelávania – „GENIALITY SHOW“ (ISCED 3)

- Mgr. Marián Mišík, Gymnázium, Školská 2, Dubnica nad Váhom

*Čitateľská gramotnosť v podmienkach strednej školy (ISCED 3)***Viacero prednášok bolo zameraných na oblasť čitateľskej gramotnosti**

Marián Mišík podčiarkol význam čitateľskej gramotnosti, ako jednej zo základných zložiek gramotnosti, ktorá má dopad na vzdelávanie, ovplyvňuje spôsob získavania a spracovania informácií. Prezentoval príklady aktivít na čítanie rôznorodých nesúvislých textov s porozumením a interpretáciu takto získaných informácií.

Jana Košťaliková sa zamerala na rozvoj komunikačných schopností žiakov. Aby žiaci nemali pocit, že ide o bežné vyučovanie, hodinu absolvovali v iných priestoroch školy. Po prečítaní každej kapitoly žiaci reprodukovali text. „Žiakov oslovujú bohato ilustrované knihy, s primeranou veľkosťou písma a dĺžkou. Potrebujú kratšie texty. Žiakov podporujem, aby sa nebáli vyjadriť svoje myšlienky.“

Vo svojej prednáške opísala Jana Krišková konkrétnu hodinu zameranú na zdokonalenie čítania s porozumením. „Dôraz kladieme na vyhľadávanie informácií z rôznych prameňov, interpretáciu textu s využitím explicitných i implicitných informácií, hodnotenie prečítaných textov a uvažovanie o nich, schopnosť argumentovať,“ skonštatovala.

Gabriela Furková pri rozvoji čitateľskej gramotnosti využíva rôzne stratégie a vyučovacie metódy. „Vedieť deti aby vedeli spracovať informácie a najmä použiť ich v živote, osvedčilo sa mi opakovanie slovnej zásoby. Žiakov treba zaujať, ak úlohu dostanú napríklad vo forme hádaniek, viac ich zaujme. Najskôr dešifrujú hádanku, potom začnú hľadať informácie. Pracujú so záujmom a radosťou,“ povedala vo svojom príspevku.

Príklady z materských škôl

Riaditeľka materskej školy Darina Pračková odpredentovala hravý Deň gramotnosti v materskej škole. Aktivity realizovali v prírodnom prostredí. Vo všetkých 6

triedach sa zamerali na rozvoj predčitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti. Najskôr deti hádzali farebnou kockou a potom určovali farbu na húsenici namaľovanej na chodníkoch aj na budovách v okolí. Pri aktivite Postav vežu deti hádzali kockou a podľa počtu bodiek na kocke stavali vežu, riešili sudoku s rôznymi symbolmi. „Deti sa tešili a veľa sa naučili.“

Príspevok Angeliky Koprivňanskej sa zaoberal problematikou jazykovej/komunikačnej gramotnosti detí predškolského veku v materskej škole. Zdôvodnila význam komunikatívnych kompetencií a ich využívanie v reálnych životných situáciách, ako aj v príprave na primárne vzdelávanie.

Finančná gramotnosť dáva znalosti a schopnosti rozumieť financiám

Praktické skúsenosti z práce so žiakmi pri formovaní finančnej gramotnosti priblížil Martin Hallon. „Deti chcem pripraviť na reálny život a nie pre učebnice. Snažím sa učiť tak, aby sa nedostali do neuváženého zadĺženia“ povedal. Vysvetlil často používaný pojem funkčná gramotnosť, ktorá predstavuje súbor vedomostí, zručností a schopností, potrebných pre život dospelého človeka.

Ako zorganizovali Deň gramotnosti v Strednej odbornej škole obchodu a služieb v Trenčíne prezentovali Milan Marton a Katarína Vicenová. Aktivitami v duchu súťaží žila celá škola. Žiaci sa presúvali na jednotlivé stanoviska, kde riešili rôzne úlohy zamerané na informáciu, finančnú, čitateľskú gramotnosť, ale aj ďalšie oblasti. Ukázali, ako je možné jednotlivé zložky gramotnosti zakomponovať do vyučovania veselo i vážne.

V príspevku Aleny Behrovej a Kataríny Šimečkovej Výučba znalostnej ekonomiky formou zážitkového vzdelávania – „GENIALITY SHOW“ autorky ukázali ako realizačný tím žiakov prevzal iniciatívu v oblasti rozvoja gramotností do vlastných rúk a pripravil projekt so svojim spolužiakom, učiteľom, personálu školy ako aj širšej verejnosti. Účastníci mali možnosť rozvíjať svoju gramotnosť formou zážitkového vzdelávania. Žiaci vsadili na hry, kvízy. Po skončení akcie žiaci skonštatovali, že zábavné aktivity prispeli okrem vedomostí k zvýšeniu estetického úroveň školy a odbúrali aj stres z komunikácie s cudzími ľuďmi.

Realizácia Dňa gramotnosti a konferencie potvrdili, že podujatia zamerané na podporu gramotnosti sa v školách stretávajú s pozitívnou odozvou. Ukážky, ktoré prezentovali vystupujúci, ukázali pozitívnu skutočnosť, že učitelia jednotlivé gramotnosti nespájajú len s konkrétnymi predmetmi a výchovnými oblasťami, ale vnímajú ich prierezovo, najmä vo vzťahu k praktickému životu.

DP MPC v Trenčíne bude v aktivitách na podporu gramotností pokračovať. Jednotlivci aj kolektívy si môžu vybrať z bohatej ponuky akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania, odborných seminárov a ďalších podujatí. Najbližšie podujatie, odborný seminár pre učiteľov geografie, je venované rozvoju prírodovednej gramotnosti a uskutoční sa 28. novembra 2014.



*Vážení čitatelia
a prispievatelia!*

*Ďakujeme Vám
za spoluprácu, podporu a priazeň,
ktorú ste nám zachovali v roku 2014.
Prajeme Vám Vianoce plné spokojnosti,
radosti a naplnených prianí
a v novom roku 2015 želáme dobré zdravie,
porozumenie, ľudskú spolupatričnosť,
osobné šťastie a mnoho pracovných úspechov.*

Vaša redakcia

Pokyny na úpravu príspevkov (výťah z elektronickej verzie z www stránky časopisu)

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri súbor „Témy“ na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:

A. Príspevok: max. 5 normostrán, t.j. 9 000 znakov (vrátane medzier)

B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)

C. Informácia z činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)

napísaných v textovom editore MS Word 1997 a vyšším, vrátane tabuliek a grafov.

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

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

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

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Times New Roman**, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab.1 Názov tabuľky (nad tabuľkou)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr.1 Názov obrázka (pod obrázkom), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania. Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách uvádza sa aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „...“ (Turek, 2008, s. 258). V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al., 2005.
- v žiadnom prípade v príspevku nepoužívajte „poznámky pod čiarou“
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
- Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690 Bibliografické odkazy

Z obsahu:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Lada Kaliská ...1

**Potenciál Felderovej koncepcie učebných štýlov
v prostredí primárnej a sekundárnej edukácie
(1. časť – teoretické východiská)**

Potential of Felder's conception of learning styles in primary and secondary education
(part 1 – theoretical analysis)

Henrieta Antalová ...5

Detskí ombudsmeni v školách

Students as ombudsmen in schools

Dana Rosová ...7

Prevenčia v materskej škole

Preventívny program pre deti zameraný na rozvoj komunikácie a emocionálnej inteligencie

Prevention in Kindergarten

Preventive program for Children Focused on Development
of Communication Skills and Emotional Intelligence

OKIENKO DO PRAXE

Jana Humeníková ...10

Čítam, čítaš, čítame

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe - výťah

I read, you read, we read

Best practices

Ivan Dudáš ...14

Rozvíjanie čítania s porozumením na hodinách literatúry v 7. ročníku

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe - výťah

Developing reading literacy on literature lessons in the 7th class

Best practices

Anežka Richtariková ...18

Rozvoj kľúčových kompetencií a čitateľskej gramotnosti vo vyučovaní literatúry

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe – výťah

Development of key competencies and reading literacy on literature lessons

Best practices

Beáta Vavrinčíková ...22

Projekt z finančnej matematiky

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe – výťah

Project from financial mathematics

Best practices

Mária Sláviková ...24

Význam pôdy pre život na Zemi

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe – výťah

Importance of soil for the life on Earth

Best practices

Andrea Chalupová ...26

Pracovné listy na rozvoj komunikačných schopností

pre žiakov s poruchami autistického spektra

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe – výťah

Worksheets focused on development of communication skills

for students with autism spectrum disorders

Best practices