

ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLÁDY



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

Obsah:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKOV

Branislav Kolonič
Filozofia pre deti ...3

Eva Lišková, Darina Bačová
**Rozvoj porozumenia textu
v primárnom vzdelávaní** ...4

Zlatica Podobníková
**Individuálny výchovno-vzdelávací plán
pre deti s odloženou povinnou školskou
dochádzkou** ...7

Bronislava Kasáčová, Ingrida Krnáčová
**Aké sú hodnotové preferencie dieťaťa
mladšieho školského veku** ...10

Dana Hanesová
**Piliere stability školského systému
vo Fínsku (pozorovanie z praxe)** ...14

O UČITEĽOVI

Michal Novocký
**Sebereflexívna taxonómia ako nástroj
osobnostného a odborného rastu učiteľov** ...16

OKIENKO DO PRAXE

Marta Megyesiová
**Rímske čísla na interaktívnej tabuli
Osvedčená pedagogická skúsenosť
edukačnej praxe – výťah** ...18

Jana Jurčovičová
**Myšlienkové mapy z fyziky
Osvedčená pedagogická skúsenosť
edukačnej praxe - výťah** ...23

Miriam Hajrová
**Rozvoj kritického myslenia metódami
aktívneho vyučovania
Osvedčená pedagogická skúsenosť
edukačnej praxe – výťah** ...27

Janka Sudzinová
**Inovatívne metódy vo výučbe predmetu
Tvorba projektov
Osvedčená pedagogická skúsenosť
edukačnej praxe – výťah** ...29

Iveta Labjaková
**Využitie grafického programu skicár
vo vyučovaní výtvarnej výchovy
v primárnom vzdelávaní
Osvedčená pedagogická skúsenosť
edukačnej praxe – výťah** ...32

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

1/2016

Dvojmesačník

Ročník 25

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,
Mária Ďurčeková, Erika Fryková, Danka Kapucianová,
Mária Onušková, Renáta Pondelíková,
Juraj Vantuch

Zahraniční korešpondenti:

Milan Pol (Česká republika)

Anna Gajdzica (Poľsko)

Kristof Lajosné Antónia (Maďarsko)

Obálka: Renáta Pondelíková

Preklad do angličtiny: Anna Pávvová

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.rozhlady.pedagog.sk

Vyšlo: 16. mája 2016

Vychádza 5-krát 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.

FILOZOFIA PRE DETI

Branislav Kolenič, Roudnická 452/20, Praha, Česká republika

Anotácia: Cieľom článku je teoretická diagnostika zlyhávania modelu tvorivo-humanistickej výchovy v školskej praxi, realizovaná z hľadiska požiadaviek tradičných a moderných (humanistických) edukačných metód, v kontexte možnosti vzdelávacieho systému na stredných školách. Za jedno z východísk uvedeného zlyhávania považujeme metódu Filozofia pre deti, M. Lipmana, ktorej orientačné testové výsledky naznačujú rozvoj tvorivosti a kritického myslenia u mládeži pubescentného a adolescentného veku. Článok má za cieľ priblížiť realizáciu metódy Filozofie pre deti prostredníctvom stručného opisu jej jednotlivých etáp a ich chronologickej postupnosti, ako aj popis systémových požiadaviek nevyhnutných na realizáciu tejto metódy.

Kľúčové slová: tvorivosť, kritické myslenie, Filozofia pre deti, tvorivo-humanistická výchova

Čo spôsobuje zlyhávanie tvorivo-humanistickej výchovy? Prečo ani po siedmich rokoch jej aplikácie nevidíme na školách posun detí ku kritickejšiemu mysleniu a už vôbec nie ku kreativite? Česť výnimkám, tie však existovali aj pred uplatnením novej koncepcie. Čo možno urobiť, aby sme tento vývoj presmerovali?

Ako učiteľ psychológie nevidím chybu v samotnej koncepcii THV, ale v možnostiach pedagógov túto koncepciu realizovať v daných školských podmienkach, ktoré sú doposiaľ nastavené na tzv. „tradičné školstvo“. V tradičnej škole je učiteľ osobou poskytujúcou žiakom informácie prostredníctvom napr. výkladu a osvojenie týchto informácií žiakom, následne testuje či overuje vedomosti už ústnym skúšaním, testovaním alebo písomnými prácami. V tomto zmysle sa žiak stáva nádobou, ktorú naplníme určitým obsahom a následne čakáme, že sa z neho vysype to, čo sme tam predtým vložili. Tento model „úspešne“ funguje od stredoveku a rozkvet zaznamenával aj v časoch socializmu, ale sotva umožňuje rozvoj kritického myslenia, o tvorivosti nie je potrebné sa ani zmieňovať. Výhodou tradičných metód je schopnosť ovplyvňovať väčší počet žiakov (napr. 30 v jednej triede) a prebratie veľkého množstva učiva v pomerne krátkom čase. Ďalšou výhodou uvedeného systému vyučovania je fakt, že ho dokáže vykonávať aj učiteľ vyhorený, ktorý sa už nezaujíma o vlastný predmet, ktorého nadšenie zmizlo po rokoch v školstve a ktorý už neočakáva pozitívnu zmenu. Model THV má požiadavky úplne iné. Na jeho úspešnú realizáciu sa vyžaduje menší počet žiakov v triedach (do 16), väčšia aktivita žiakov a nadšeného učiteľa, ktorý ich činnosť dokáže úspešne facilitovať. Vysoká škola však „vycvičí“ humanistického učiteľa, ktorý ak bude mať to šťastie a získa prácu v školstve, dostane triedu s min. 30 deťmi, nástupným platom, za ktorý sotva zaplatí podnájom a žiakov aktívnych natoľko, nakoľko si uvedomujú, že škola dostáva od štátu množstvo financií zodpovedajúcich počtu žiakov. V tejto pozícii mladý učiteľ rýchlo pochopí, že sklízať späť k výkladu a memorovaniu je menej bolestivá cesta, hoci na úkor tvorivosti a možno aj budúcnosti žiaka.

Zachrániť nás môže filozofia

V 20. storočí prišiel Matthew Lipman, americký profesor logiky a estetiky na Kolumbijskej univerzite, s myšlienkou využitia filozofického myslenia pre pedagogické účely, pričom výsledkom jeho práce sa stala pedagogická metóda P4C (Philosophy for Children) resp. Filozofia pre deti. P4C ponúka filozofické otázky ukryté v krátkych príbehoch, ktoré sa snažia deti vyriešiť, čím dochádza k hlbšiemu náhľadu v rámci konkrétnej problematiky. Nutnosťou sa javí upozornenie, že nemusí ísť o otázky čisto filozofické, ale aj z iných vedných disciplín, resp. zo života detí, pretože účastníci P4C majú sami možnosť

klásť otázky a spoločne prostredníctvom dialógu spieť k ich riešeniu.

Ako učiteľa psychológie na strednej pedagogickej a sociálnej akadémii, bolo mojou úlohou deťom zabezpečovať rozvoj sociálnych a psychologických zručností, prostredníctvom hodín sociálno-psychologického výcviku (ďalej len SPV). Výhodou týchto hodín, oproti klasickým hodinám psychológie bolo, že sa trieda rozdelila, čím vznikla skupina s malým počtom žiakov, čo je prvým predpokladom pre skutočnú snahu o precízne rozvíjanie tvorivosti i myslenia. Kľúčovou vlastnosťou malého počtu žiakov je však potenciál vytvorenia priateľskej atmosféry medzi žiakmi a učiteľom, čo je základ, ktorý učiteľovi dovoľuje postaviť sa do role „moderátora“ hodiny a nie do role „šéfa“, ktorý žiakov odmeňuje a trestá. Cieľom je eliminovať v žiakovi strach, zabraňujúci mu v schopnosti vyjadriť svoje myšlienky a ako mi ukázala prax, časom dokázali túto bariéru prelomiť aj veľmi „tichí“ žiaci.

Krok číslo 1, príbeh

Základom Filozofie pre deti je príbeh, ktorý poskytuje námet k uvažovaniu. K uvedenej metóde sú vydávané originálne príbehy v knižnom formáte zaoberajúce sa otázkami logiky, etiky, pravdy i krásna. Každý žiak prečíta určitý odsek príbehu. Striedanie žiakov v čítaní podporuje u ostatných schopnosť pozorného počúvania so zapamätaním relevantných faktov. Učiteľovi takéto čítanie poskytuje tiež diagnostický materiál na odhalenie porúch učenia, ide však iba o jeho vedľajší benefit. Dôležité je, aby sa do čítania zapájal aj sám učiteľ! Výhodou P4C je, že učiteľ si nemusí kupovať originálne príbehy, úplne postačí, keď sám vyberie nejaký, ktorý sa mu hodí k téme, napr.: QUENTRIC-SÉGUY, M. 2000. Příběhy z modrosti Indů II. Praha: Portál, s. 7 - 8, GAARDER, J. 2002. Sofiin svet. Bratislava : Sofa, s. 20 – 21, alebo <http://www.usmejsa.sk/clanok.php?id=48>, http://www.pathfinder.sk/index.php?option=com_easyblog&view=categories&layout=listings&id=20&Itemid=761.

Osobne by som sa nebránil ani možnosti nechať výber príbehu na žiakoch, získame tak podnetný materiál o tom, čo je predmetom žiackych záujmov.

Alternatívou k čítaniu je motivačný rozhovor, prostredníctvom ktorého je možné odhaliť, čo žiakov trápi a venovať sa následne danej téme. Vzhľadom na možnú citlivosť témy treba zvážiť, či je vhodné riešiť ju otvorene na hodine.

Krok číslo 2, voľba otázok

Po prečítaní príbehu nasleduje tvorivá fáza formulácie otázok. Pokiaľ je učiteľ v úlohe „moderátora“, pričom to tak nemusí byť v závislosti od veku žiakov, zapisuje otázky na tabuľu, alebo nechá žiaka danú otázku/otázky

napísať. V tomto bode je dôležité nechať žiakom čas na formuláciu svojich otázok. Tak, ako pri čítaní, aj v tomto kroku sa učiteľ zapája ako aktívny člen skupiny a tohto princípu sa drží celý čas realizácie metódy. Podstatným faktom je, že otázky sa nemusia dotýkať iba témy preberanej v článku.

V prípade, že je otázok príliš veľa, necháme žiakov voliť o výbere otázky. Napríklad každý žiak sa postaví a na tabuľu dá čiarku k otázke, ktorá ho zaujíma. Pokiaľ sa nám u žiakov podarí vzbudiť záujem, vznikne u nich túžba vyjadriť čo najpresnejšie zmysel otázky, ktorá ich zaujíma.

Krok číslo 3, diskusia

Nebolo by filozofickej metódy bez filozofujúcich diskutérov. Čo je to však filozofická diskusia? Stručne povedané, je to typ diskusie, počas ktorej sa jej aktéri maximálnou možnou mierou sústredia na riešenie konkrétnej otázky, bez zasahovania vlastného egoizmu, bez snahy mať pravdu. Nejde o argumentáciu s účelom presadiť vlastný názor, naopak argumentujeme v prospech alebo proti téze, o ktorej si myslíme, že sa pravde približuje najbližšie. Rovnako podliehajú reflexii aj myšlienkové pochody zodpovedné za určitý názor. Je úlohou moderátora diskusiu usmerňovať, prípadne regulovať, aby nedošlo k nezmyselnému prekrikovaniu žiakov, ale zároveň moderátor nesmie žiadneho účastníka preferovať.

Na našich hodinách, kde som bol moderátorom, sme otvárali diskusiu podčiarkovaním dôležitých pojmov v konkrétnej otázke so snahou definovať ich. Všetky definície sme zapísali na tabuľu. Následne žiaci analyzovali vzťahy medzi danými pojmami a syntetizovali ich do ucelených odpovedí, ktoré sa tiež zapisovali na tabuľu. Zápis udržiaval pozornosť žiakov. Aj počas diskusie sa vynárali nové otázky, na ktoré bolo nutné odpovedať. Prakticky išlo o metódu R. Descarta, v ktorej sa jednotlivé otázky rozkladali na menšie časti.

Aj keď diskusia, ako je tu opísaná, vyzerá pomerne zložito, v praxi ide o jednoduchú vec. Kľúčom k úspešnej diskusii je, aby žiakov zaujala téma aj otázka. Mnoho učiteľov si myslí, že dnešní žiaci nemajú žiadne koníčky a nič ich nezaujíma. To nie je pravda. Na akadémii som týmto spôsobom pracoval so žiakmi v období adolescencie a väčšinou šlo o dievčatá. Čo je láska? Aký je rozdiel medzi citom a emóciou? Akú úlohu hrajú emócie v správaní človeka? Ako emócie zasahujú myslenie? Ako myslenie ovplyvňuje jazyk? Je krásna iba vecou výzoru?

To je len malý výber otázok, ktoré ich zaujímali, pričom na začiatku ani netušili, že ich dané otázky budú zaujímať, pokiaľ sa tieto nespojili s ďalšími javmi, ktoré boli stredobodom ich záujmu. Na odpovede prichádzali sami, väčšinou čerpali z vlastnej skúsenosti a reflexie, pričom odpovede boli (ako som si všimol) pozoruhodne podobné oficiálnej teórii v učebnici. Veľmi zaujímavým javom bola sebakorekčná schopnosť skupiny. Napr. žiak „A“ vysloví názor: „Podľa mňa sú emócie a city to isté“ a žiak „B“ oponuje: „no neviem, mať radosť z jednotky, čo je emócia, nie je to isté ako ľúbiť mamu“. V takých prípadoch je skupina nútená hľadať alternatívne riešenia daného nesúlada.

Diskusie je ťažisková časť, v ktorej je žiak nútený (vlastným chcením) presne vyjadrovať svoje myšlienky a dostáva okamžitú spätnú väzbu od skupiny. Spoločné hľadanie odpovedí stmeluje kolektív a nie je raritou, že táto fáza (neformálne) pokračuje aj po odchode učiteľa z triedy.

Krok 4, výsledky diskusie

Pred koncom hodiny je veľmi vhodné zosumarizovať doposiaľ získané výsledky dialógu, ideálne je napísať ich aj na tabuľu (práca pre moderátora). Žiaci tak vidia výsledky svojej vlastnej spoločnej aktivity. Učiteľ, ako autorita, by mal žiakov pochváliť a vyzdvihnúť spôsob ich uvažovania. Mnoho žiakov má veľmi krehké sebavedomie. Ukázať im rešpekt vo vzťahu k výsledkom ich vlastnej práce, navyše na poli intelektuálnej sebarealizácie, pre nich znamená viac, ako si často sami pripúšťame, najmä čo sa týka „slabších žiakov“.

Výsledky Filozofie pre deti

Žiaci boli schopní vytvoriť relevantné teórie k preberaným témam (sami!) prostredníctvom uvažovania a to na základe reflexie vlastného prežívania a spoločného dialógu. Keby som to nezažil na vlastnej koži, nikdy tomu neuverím. Ich teórie by som prirovnal k Demokritovmu konceptu atómov, ktorý síce obsahoval nezrovnalosti v detailoch, ale v princípe bol správny. Žiaci dosiahli vyššie skóre v teste zameranom na vyššie kognitívne procesy (analýza, syntéza, hodnotenie), ako ich o dva roky starší spolužiaci. Domnievam sa, že tento fakt je daný zvýšenou sebadôverou vo vlastné schopnosti uvažovania. Nič z tohto by však nebolo možné, keby som na hodine musel učiť žiakov vo väčšom počte ako 16 a bez priateľskej atmosféry.

Summary: *The aim of the article is a theoretical diagnosis of failure of the model of creative-humanistic education in school practice, realized according to requirements of traditional and modern (humanistic) educational methods in the context of educational system conditions in secondary schools. We consider the method Philosophy for children by M. Lipman to be one of the possible ways how to solve this failure. Its tests results indicate development of creativity and critical thinking of youth at pubescent and adolescent age. The aim of the article is to describe realization of the method Philosophy for children, its stages and chronological order as well as system requirements necessary for the realization of this method.*

ROZVOJ POROZUMENIA TEXTU V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Eva Líšková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Darina Bačová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Anotácia: *V príspevku sa venujeme rozvoju čítania s porozumením v primárnom vzdelávaní, vybraným metodickým postupom zameraným na jeho rozvoj v edukácii na 1. stupni základnej školy. Porozumenie textu zahŕňa činnosti využívané pri práci s textom s dôrazom na riešenie úloh v rámci textu a nad rámec textu.*

Kľúčové slová: *čítanie s porozumením, riešenie úloh v rámci textu, riešenie úloh nad rámec textu, metodické odporúčania pre učiteľov*

Základom pre rozvíjanie čítania s porozumením v primárnom vzdelávaní sa stáva rozvoj čitateľských zručností, ktoré zdokonaľujeme postupne a začíname už v prvom ročníku základnej školy. Schopnosť porozumieť rôznym typom textov, získavať informácie z nich a triediť ich, vyberať z textu kľúčové slová z určitého uhla pohľadu, vysvetľovať obsah textu a hodnotiť ho – to je súčasťou požiadaviek zahrnutých v Štátnom vzdelávacom programe pre prvý stupeň základnej školy. Ide o zvládnutie techniky čítania a porozumenie textu, čo je základom vzdelávania na prvom stupni ZŠ. Dané skutočnosti sú východiskom plnenia cieľov vo všetkých vyučovacích predmetoch nielen v rámci primárneho vzdelávania, ale aj plnenia cieľov v sekundárnom vzdelávaní.

Ak je pre žiaka plynulé čítanie súvislého textu problematické, ak sa s čítaním „trápi“, jeho nadmerné sústredenie sa na techniku čítania mu zabraňuje preniknúť do hĺbky daného textu. Uvedená skutočnosť má negatívny vplyv nielen na plnenie cieľov v oblasti slovenského jazyka a literatúry, ale aj v iných predmetoch. Napríklad v prírodovede, vo vlastivede v dôsledku nedostatočného porozumenia textu, povrchného čítania žiaci nevedia hľadať súvislosti, v matematike môže byť nedostatočné porozumenie textu problémom riešenia slovných úloh.

Zvládnutie techniky čítania, plynulé čítanie je síce základom pre porozumenie obsahu textu, ale vychádzajúc zo skúseností učiteľov elementaristov je potrebné súbežne s nácvikom techniky čítania venovať pozornosť aj rozvoju zručností zameraných na rozvoj porozumenia čítaného textu a preniknúť do hĺbky textu.

Predovšetkým v prvom ročníku je pri nácviku čítania (technika čítania) dôležité rozvíjať i čítanie s porozumením, vzhľadom na osobitosti tejto vekovej skupiny a predpokladov jednotlivca. Naučiť žiakov správne a plynule čítať možno len vtedy, keď sa čitateľská zručnosť žiakov rozvíja spoločne s porozumením čítaného textu nielen v rámci textu, ale aj nad jeho rámec. Porozumenie textu zahŕňa činnosti využívané pri práci s textom zamerané na:

- 1. Riešenie úloh v rámci textu** – riešenia nachádzame priamo v texte, v texte sú explicitne uvedené informácie, úlohy sú zamerané na zapamätanie, ide o doslovnú reprodukciu textu, učitelia sa využívajú pri riešení uvedených úloh nižšie myšlienkové operácie.
- 2. Riešenie úloh nad rámec textu** – súčasťou riešenia úloh sú naše predchádzajúce vedomosti a skúsenosti, porozumenie textu nad jeho rámec s využitím vyšších myšlienkových procesov, zameranie sa na vyjadrenie postojov, uvádzanie hodnotiacich vyjadrení k textu, argumenty – vtedy je inšpiratívne spolupracovať s učiteľmi, kolegami, v rámci spolupráce máme možnosť porovnávať svoje postoje, argumentácie, hodnotenia a interpretácie textu, získavame určitý nadhľad nad textom po stránke obsahu a formy, interpretácie textu.

V 1. ročníku je čítanie zamerané na nácvik techniky čítania, ale súčasne prváci riešia aj úlohy, ktoré súvisia s prípravou na čítanie s porozumením nad rámec textu ako napríklad: riešia úlohy na tvorbu slov s rôznymi významovými odtieňmi, na stupňovanie vlastností, na tvorbu slov s opačným a s rovnakým významom, na

triedenie slov z hľadiska všeobecnosti a konkrétnosti vyjadrenia a pod.

Odporúčame použiť didaktickú hru s prihliadnutím na špecifiká prvého ročníka v oblasti rozvoja čítania s porozumením, prostredníctvom hry, motiváciou a aktivizáciou žiakov môžeme dosahovať zlepšenie techniky čítania a zároveň systematicky a cieľavedome budovať porozumenie čítaného textu. Zaradíme ukážku didaktickej hry, ktorú možno uplatniť v prvom ročníku pri rozvíjaní techniky čítania a zároveň porozumenia čítaného textu.

Didaktická hra – HÚSATKÁ

Cieľ: Vedieť správne prečítať text, vetu. Orientovať sa v texte. Porozumieť prečítanému textu a vytvoriť obrázok

Pomôcky: Obojstranné obrázky s vetami z čítankového textu, čítanka, pracovné listy

Postup:

Učiteľ prečíta žiakom text z čítanky o húsatkách a vysvetlí žiakom postup hry. Následne si text prečítajú žiaci. Na koberci (lúke) sú pripravené obrázky chrobáčikov, motýľov, kvetiniek, ktoré majú na druhej strane napísanú jednu vetu z daného príbehu. Žiaci (húsatká) sa rozbehnú popásť sa na lúku, ale sú nezbedné a otáčajú obrázky. Úlohou žiakov je prečítať vetu na obrázkoch a vyhľadať ju v čítanke. Nájdenú vetu v čítanke môžu žiaci vyfarbiť žltou farbičkou. Po splnení úlohy si žiaci zoberú z košíčka odmenu – obrázok malého húsatka.

Žiaci si postupne berú ďalšie obrázky s vetou a proces sa opakuje, kým sa neminú všetky obrázky z koberca. Prvá časť didaktickej hry je zameraná na zlepšenie techniky čítania a orientáciu v texte. V druhej časti žiaci pracujú s čítankovým textom a pracovným listom, v ktorom plnia úlohy na rozvíjanie čítania s porozumením.

Úloha č. 1: Napíš, ktoré postavy vystupujú v prečítanom texte. (1. proces porozumenia)

Úloha č. 2: Napíš, prečo mali húsatká rady uja. (3. proces porozumenia)

Úloha č. 3: Vymysli iný nadpis príbehu. (4. proces porozumenia)

Úloha č. 4: Vyber si jednu vetu, ktorá charakterizuje tento príbeh a nakresli ku nej obrázok. (4. proces porozumenia)

Do vyučovania možno zaradiť didaktické hry zamerané na čítanie s porozumením už pri vyvedení nových písmen, napríklad vedieť priradiť k písmenu správne slovo, analýzou rozlíšiť správne písmeno v slove, vedieť prečítať napísaný text, porozumieť prečítanému, vytvoriť k textu obrázok alebo využiť prvky tvorivej dramatiky. V treťom a štvrtom ročníku sa žiaci začínajú zdokonaľovať v čitateľských zručnostiach, sú vedení k tomu, aby vedeli: prečítať daný text, vymenovať hlavné postavy, vedľajšie postavy, interpretovať text na základe otázok učiteľa aj nad rámec textu, rozlíšiť kladné a záporné postavy na základe hodnôt, hľadať súvislosti v texte, navrhnúť napríklad nadpis príbehu, ilustráciu k príbehu.

V minulosti pri práci s textom v edukačnom procese v primárnom vzdelávaní do popredia vystupovala predovšetkým doslovná reprodukcia, resp. úlohy vyžadujúce doslovnú reprodukciu, teda práca

s textom bola zameraná na zapamätanie. To dokazuje aj spontánna tvorba úloh k textu v rámci realizácie vzdelávacích programov (90 % úloh – riešením je doslovná reprodukcia textu). Praktický život vyžaduje, aby učitelia sa boli pripravení reagovať na komunikačné situácie, ktoré mu prináša život, teda uvažovať v súvislostiach a spájať nové informácie s predchádzajúcimi, využívať vyššie myšlienkové procesy.

Na základe praktických skúseností učiteľov primárneho vzdelávania v edukačnom procese konštatujeme, že nielen úlohy na zapamätanie by mali byť súčasťou výučby v oblasti primárneho vzdelávania, ale aj rozvíjanie vyšších myšlienkových operácií je nutné uplatňovať už v počiatočných štádiách rozvoja čítania s porozumením.

V komunikáčnej praxi uplatňujeme doslovnú reprodukciu len čiastočne, v prevažnej miere človek vyjadruje hodnotenie, svoje názory, postoje, situácie každodenného života nie sú oklieštené presne vymedzeným obsahom, o ktorom diskutujeme v rámci rozhovoru, praktická konverzácia je uskutočňovaná nad rámec určitého obsahu. Pri riešení problémov spájame predchádzajúce a nové vedomosti a skúsenosti, využívame vyššie myšlienkové operácie. Uplatňovaním spomenutých postupov sa naučíme reagovať v konkrétnych životných situáciách, ktoré nepoznáme a nedajú sa predpokladať.

V súvislosti s porozumením textu hovoríme o odbornom spojení **koherentnosť čítania textu**, čo zahŕňa: vedomosti čitateľa, faktory textu, prácu s nimi a skúsenosti čitateľa, učiaceho sa, poznanie konvencií, poznanie danej kultúry a tiež to, ako učiteľ

s uvedenými prvkami v súvislosti s porozumením textu pracuje, ako vedie žiaka pri práci s textom (Zápotočná, 2014).

Charakteristika procesov porozumenia textu

V rámci textu:

A. Identifikovať informácie explicitne v texte vyjadrené. Je to úroveň doslovného významu, žiak reprodukuje informácie z textu, výsledkom je doslovná reprodukcia textu.

Nad rámec textu:

B. Vyvodzovať priame závery, dedukcie. V texte tieto informácie nie sú priamo uvedené, ale priamo z neho vyplývajú, inferencie – logické odvodenia výrokov z iných výrokov v texte, ktoré sú jednoznačné, čitateľ ich realizuje automaticky. Hoci ide o informácie nad rámec textu, čitateľ má dojem, že to tam bolo napísané a čítal to „medzi riadkami“.

C. Interpretovať text a integrovať ho, konštruovať význam nad rámec textu. Integrácia a syntéza s predchádzajúcimi vedomosťami a skúsenosťami, poznatkami, názormi. Správnosť riešenia úloh v rámci daného procesu ovplyvňuje: rovnaká kultúra, kultúrne základy a východiská, rovnaké edukačné prostredie, kladenie otázok a formuláciu zadaní – či sú žiaci na danú formuláciu zadaní zvyknutí.

D. Skúmať a hodnotiť obsah textu z hľadiska použitých jazykových prostriedkov. Uplatňovať kritickú analýzu a hodnotenie textu z hľadiska obsahu a formy, čitateľ hodnotí, čo bolo cieľom textu.

Nasledovne uvádzame príklady úloh v rámci textu a nad rámec textu.

V rámci textu	Nad rámec textu		
<i>Identifikovať informácie explicitne formulované v prečítanom texte</i>	<i>Dedukovať priame závery z prečítaného textu</i>	<i>Interpretovať a integrovať myšlienky a informácie z prečítaného textu</i>	<i>Kriticky analyzovať a hodnotiť text</i>
Ako sa volá hlavná postava?	V akom vzťahu boli Janko a Zuzka?	Vyber vetu (z uvedených možností), ktorá súvisí s textom ?	Zdôvodni, prečo Janko konal správne?

Rozvoj čítania s porozumením sa uskutočňuje:

- usmerňovaním žiaka k čítaniu – vnútorná potreba čítať, k doslovnému porozumeniu textu – dekódovanie písaného textu na základe skúseností,
- k triedeniu a hodnoteniu textu – kritické vnímanie textu,
- k schopnosti reflektovať zámer vlastného čítania, sledovať a vyhodnocovať vlastné porozumenie čítaného textu,
- k zdieľaniu – schopnosť zdieľať vlastné prežívanie čítaného textu s inými čitateľmi,
- k aplikácii – čítanie zúročuje vo svojom vlastnom živote.

Je dôležité, aby žiak vedel identifikovať logické súvislosti myšlienok, viet, odsekov, častí a celku textu, vedel vysvetliť význam každého slova, slovného spojenia, vety izolovane aj v kontexte, tvoriť závery, vyjadrovať postoje k prečítanému textu, vedel vysvetliť význam jednotlivých odsekov aj celého textu.

Na hodinách čítania sa využívajú prvky tvorivej dramatickej hry, žiaci dramatizujú prečítaný text, hrajú etudy na rôzne témy, vedú so svojimi spolužiakmi dialógy o vlastných skúsenostiach a zážitkoch. Žiakom sa tak uľahčuje porozumenie prečítaného textu, ktoré postupuje od chápania zmyslu jednotlivých slov, viet, ich vzájomných vzťahov až k pochopeniu myšlienkového štruktúry textu. Obľúbenou a v praxi často využívanou metódou je myšlienkové mapovanie, jeho podstatou je, že poznatky sa neukladajú vo forme zložitých viet, ale vo forme strohých „kostier“. Žiaci sa učia tak, že si usporiadajú informácie a myšlienky do rámcov a štruktúr svojho chápania.

Záver

V príspevku sme sa zamerali na vymedzenie pojmov „v rámci textu“ a „nad rámec textu“ v súvislosti s rozvojom čítania s porozumením na 1. stupni základnej školy a niektoré metodické odporúčania pre učiteľov 1. – 4. ročníka základnej školy v danej oblasti.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GAVORA, P., 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA. ISBN 978-80-89132-57-7
- MULLEROVÁ, K., 2015. *Rozvíjanie techniky čítania a čítania s porozumením prostredníctvom didaktickej hry v 1. ročníku základnej školy: atestačná práca*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- ZÁPOTOČNÁ, O., 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: VEDA. ISBN 978-80-224-1281-0

Internetové zdroje:

Štátny vzdelávací program slovenský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) Príloha ISCED 1 Posúdila a schválila ÚOK pre 1. stupeň ZŠ 2011. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_isced1.pdf (dostupné dňa 21.9.2015)

Summary: *The article focuses on reading with comprehension in primary education with chosen methodical procedure aimed at its development in education on the lower level of elementary school. Comprehension of the text includes activities used when working with a text with the focus on solving tasks within the text and beyond the text.*

INDIVIDUÁLNY VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PLÁN PRE DETI S ODLOŽENOU POVINNOU ŠKOLSKOU DOCHÁDZKOU

Zlatica Podobníková, Materská škola, Sládkovičova ul., Revúca

Anotácia: *Príspevok ponúka učiteľkám predprimárneho vzdelávania príklad tvorby individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu pre konkrétne dieťa s odloženou povinnou školskou dochádzkou. Jeho tvorba vychádza z pedagogickej diagnostiky dieťaťa a zahŕňa princípy, metódu realizácie, výkonové štandardy a konkrétne edukačné aktivity, evalváciu.*

Kľúčové slová: *dieťa s odloženou povinnou školskou dochádzkou, pedagogická diagnostika, individuálny výchovno-vzdelávací plán, rozvíjajúce aktivity, evalvácia*

Prechod na školské vzdelávanie kladie na dieťa nové požiadavky, s ktorými sa musí vyrovnávať. Musí zvládnuť nové školské prostredie, novú organizáciu dňa a novú životnú úlohu – stať sa žiakom. Zároveň s tým prebieha aj výrazná ontogenetická zmena. Zvládne ju, ak je na školu dobre pripravené a zrelé. Predškolská výchova vytvára v psychickom a osobnostnom vývine našich detí adekvátne predpoklady na to, aby úspešne a bez závažných problémov mohli začať povinnú školskú dochádzku a boli dobre pripravené na vstup do základnej školy. Napriek tomu sa každoročne v materských školách nachádzajú a pribúdajú **deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou** (ďalej len OPŠD). Ide o deti, ktoré zotrávajú v materských školách aj po dovŕšení 6. roku veku buď na základe rozhodnutia rodičov, alebo o deti, u ktorých bola diagnostikovaná školská nepripravenosť. Sú to deti mierne zaostávajúce za vývinovou úrovňou iných detí v niektorej oblasti rozvoja. Tieto deti si vyžadujú individuálny prístup a individualizáciu v učení. Vychádzajúcim k individualizácii v učení je vypracovanie individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu (ďalej len IVVP), ktorý zahŕňa špecifické podmienky, špecifické postupy v edukačnom procese tak, aby malo každé dieťa možnosť dosiahnuť úroveň kompetencií. Obsahuje kroky vedúce ku kompenzácii, náprave, zmierneniu vplyvu preukázaného postihu. IVVP sa vypracúva pre každé dieťa zvlášť, lebo každé dieťa má odloženú povinnú školskú dochádzku z iného dôvodu, tzn. má deficit v inej oblasti. Najvhodnejšie je, ako uvádza Dobrovodská (2007), keď sa dieťaťu s OPŠD zadávajú úlohy, ktoré sú stanovené mierne nad hranice vlastných možností rozvoja, vtedy priaznivo podnecujú jeho individuálny vývin, čiže dieťa „ťahajú“.

Význam IVVP:

- Dieťaťu dáva príležitosť postupovať v súlade s vlastnými schopnosťami, individuálnym tempom, bez porovnávania s rovesníkmi.
- Učiteľke umožňuje pracovať s dieťaťom systema-

ticky, poskytovať mu podporu potrebnú na jeho rozvoj.

- Odráža úroveň rozvinutosti dieťaťa.
- Rodičom umožňuje zúčastniť sa na tvorbe a realizácii plánu, spolupracovať s učiteľkou a sledovať napredovanie dieťaťa.

IVVP musí sledovať dve roviny. Prvou rovínou je obsah vzdelávania, určenie metód a postupov. V druhej rovine podľa Zelinkovej (2003) sledujeme špecifické záťaž, obmedzujeme príznaky, eliminujeme problémy a vyzdvihujeme pozitívnu oblasť vývoja dieťaťa. IVVP je výsledkom spolupráce všetkých zúčastnených, je platformou na spoluprácu. Forma a spôsob vypracovania IVVP musí vyhovovať predovšetkým učiteľkám, ktoré s ním budú pracovať. To, čo vyhovuje jednému, nemusí vyhovovať druhému. Nakoľko v našej materskej škole každý rok pribúdajú deti nepripravené na zvládnutie požiadaviek primárneho vzdelávania, reflektujem na túto skutočnosť a ponúkam príklad vypracovaného IVVP pre konkrétne dieťa ako inšpiráciu pre učiteľky.

Princípy pri tvorbe IVVP

IVVP som navrhla a naplánovala pre dieťa, ktoré podľa výsledkov psychologického vyšetrenia má problémy v osobnostnej oblasti a v nedostatočnom rozvoji grafomotorických zručností. Mojmým zámerom je intenzívnym individuálnym prístupom a naplánovanými rozvíjajúcimi aktivitami stimulovať jeho rozvoj v oblastiach, v ktorých má deficit a posunúť ho v aktuálnej úrovni jeho rozvoja, eliminovať jeho nedostatky a problémy a uľahčiť mu vstup do základnej školy. Vychádzala som zo záverov pedagogicko-psychologického vyšetrenia, rodinnej anamnézy dieťaťa a pedagogickej diagnostiky v MŠ. Vytvárala som ho s prihliadnutím na dosiahnutú aktuálnu úroveň dieťaťa, s rešpektovaním individuálnych osobitostí a predchádzajúcich skúseností. Vychádzala som z poznania jeho úrovne sebapoznania a vnútornej motivácie,

z poznania vzťahov s rovesníkmi. IVVP je reálny, zodpovedá podmienkam školy, stavbe skupiny detí i personálnemu zabezpečeniu. Postupy smerujúce k dosahovaniu cieľov som zakladala na silných stránkach dieťaťa, jeho záujmoch a prevažujúcom štýle jeho učenia. Môže byť menený – ak sa pri realizácii ukáže príliš náročný, alebo naopak veľmi jednoduchý, môžem ho upraviť. Zapájala som do jeho realizácie čo najviac zainteresovaných ľudí – učiteľku (kolegyňu v triede), pedagogicko-psychologickú poradňu, logopedickú poradňu, rodičov, učiteľky z 1. ročníkov ZŠ a dieťa samotné.

Pedagogická diagnostika

- Vypracovaniu IVVP predchádzala komplexná pedagogická diagnostika – individualizovaná, diferenciálna.
- Uskutočňovala som ju mimovoľne, aby si dieťa neuvedomovalo, že ho pozorujem a hodnotím.
- Zamerala som sa na pozorovanie všetkých stránok rozvoja a svoje postrehy som zaznamenávala do pozorovacieho hárku.
- Na diagnostikovanie som využívala všetky organizačné činnosti denného poriadku – ale hlavne hrové činnosti.
- *Diagnostické metódy* – dlhodobé pozorovanie, štruktúrovaný rozhovor, rodinná anamnéza, analýza výsledkov činnosti, hra, spätná väzba, štúdium pedagogickej dokumentácie, evalvácia.
- *Diagnostické nástroje* – pozorovací hárk, pracovné listy, test - kresba postavy.

Metodika realizácie IVVP

Na základe pedagogickej diagnostiky, rodinnej anamnézy a záverov psychologického vyšetrenia som následne rozpracovala ciele a konkrétne aktivity v každej oblasti, ktorá vyžaduje kompenzáciu, nápravu a následný rozvoj.

- S dieťaťom som pracovala a stále pracujem ako s členom skupiny, ale hlavne cielene – individuálne.
- Využívam organizačné formy – skupinovú formu a prácu vo dvojiciach, aktivity realizujem v priebehu všetkých činností denného poriadku – 2 - 3 krát týždenne s opakovaním, precvičovaním, fixovaním a s rôznymi modifikáciami.
- Aktivity a hry sú naplánované v súlade s týždennými témami, vychádzajú z aktuálneho ročného obdobia, využívam program Srdce na dlani.
- Výber jednotlivých aktivít podlieha naplánovaniu, alebo momentálnej situácii v triede a záujmu dieťaťa.
- Podľa potreby dopĺňam, modifikujem aktivity – rozvíjam nielen jeho slabé stránky, ale aj silné stránky a celú osobnosť.
- Ciele a naplánované aktivity podliehajú zásade postupnosti – stupňuje sa ich náročnosť.

Vypracovanie IVVP

IVVP je navrhnutý na jeden školský rok a rozdelený je do troch časových úsekov (môže mať aj tabuľkovú formu). Ponúkam časové obdobie september – november.

1. Zvolila som si kľúčovú oblasť, v ktorej má dané dieťa problémy (oblasť realizácie) – **grafomotorické zručnosti, vizuomotorická koordinácia, osobnostný rozvoj, krátkodobá výdrž, porucha pozornosti.**

2. Stručne som popísala aktuálnu úroveň – zónu aktuálneho rozvoja – ťažkosti v daných oblastiach dieťaťa.
3. Sformulovala som hlavné ciele – výkonové štandardy (operacionalizované ciele).
4. Naplánovala som konkrétne rozvíjajúce aktivity na dosiahnutie cieľov.
5. Zvolila som edukačné stratégie zásady, metódy, zdroje.
6. Uviedla som učebné kompetencie, ktoré má dieťa dosiahnuť.
7. Vyhodnotila som splnenie, resp. nesplnenie cieľov, navrhla opatrenia.

Ukážka IVVP

Časové obdobie: september – november

Pohlavie dieťaťa: mužské

Vek dieťaťa: 6 rokov

Školský rok:

Rodinná anamnéza:

Dieťa žije v rodine so svojim otcom a s adoptívnou matkou, do rodiny tohto roku pribudli súrodenci – dvojčatá, rodinná výchova zameraná na ne, dieťaťu sa preukazuje málo pozornosti, starostlivosti a stimulujúcich podnetov na jeho rozvoj. Spolupráca a komunikácia s rodičmi nedostatočná, matka je zaneprázdnená, do MŠ dochádza v prítomnosti rodinného príslušníka – tety.

Pedagogická diagnostika:

MŠ navštevuje od troch rokov, dochádzka pravidelná, adaptácia prebehla bez problémov, v kolektíve detí je obľúbený, priateľský, zaujíma sa o dianie v triede, prejavuje zvedavosť vo forme neustále kladených otázok, rád si osvojuje nové poznatky, ale s krátkou výdržou vzhľadom na vek, pozornosť je prelietavá, odbieha od témy, odbieha od hier aj od činností s vetou – „už sa mi nechce, už stačilo“, spoločnú a ani individuálnu činnosť väčšinou nedokončí, je nesústredený, prejavuje motorický nepokoj, neustále je v pohybe, je veľmi citlivý na svoju osobu (reaguje plačom), poznatkový systém na výbornej úrovni, grafomotorické činnosti nerozvinuté vzhľadom na vnútorný nepokoj a krátkodobú výdrž, učiteľky navrhli odklad školskej dochádzky.

Zvláštnosti, postrehy: niekedy má nekontrolovateľné správanie – vydáva nedefinované zvuky, vykrikuje a vyrušuje deti, stále dáva do úst drobné predmety, hračky.

Perceptuálne - motorický rozvoj (závery psychologického vyšetrenia)

Vizuomotorická koordinácia je nepresná, v oblasti grafomotoriky – neplynulé, nedokončené, prerušované ťahy línií, ťažká ruka, úchop grafického materiálu správny.

Výkonový štandard: Využívať koordináciu zraku a ruky.

Špecifický cieľ: Vybrať predmety podľa požadovanej vlastnosti – veľkosť, farba. Dodržať smer pohybu zanechaním kresliacej stopy.

Rozvíjajúce aktivity:

- „hra na popolušku“ – triedenie – veľké gombíky, malé koráliky, väčšie skrutky, žlté koráliky, červené gombíky..., „náhrdelník pre mamičku“,
- „nájdi správnu cestu“ – švihadlá rozmiestnené

- v tvare cestíček na koberci, chôdza po švihadlách,
- „popletené šarkany“ – sledovanie línie kriedou na magnetickej tabuli, labyrint z nití,
- „koberec“ – prepletanie farebných prúžkov.

Výkonový štandard: Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z ramenného kĺbu.

Špecifický cieľ: Uvoľňovať ramenný kĺb motivovaným pohybom.

Rozvíjajúce aktivity:

- „hry s rukami“ – mletie, hojkanie, kývanie, mávanie, navíjanie kĺbka, dirigovanie,
- „hra na čarodejníka“ – čarovanie,
- fiktívne kreslenie ovocia vo vzduchu, kreslenie prstom na magnetickej tabuľu, kreslenie na interaktívnej tabuli v programe Power Point, kreslenie na veľké formáty papiera – v drepe, v kľaku, v sede – dúha, vlny, vietor, dym z komína,
- „hra na zrkadlo“ – vo dvojiciach (pravou, ľavou rukou),
- navíjanie – „jablčko“, „slimák“,
- vyfarbovanie postavy v životnej veľkosti – dieťa (veľký formát papiera).

Edukačné stratégie:

Kreslenie, napodobňovanie pohybov, rozhovor, špecifické metódy – metóda pozitívneho posilňovania, metóda viacnásobného opakovania, spätná väzba (Pavlíková, 2005), individuálny prístup, zásada vnútornej motivácie, názornosti, stimulačné metódy – pochvala, povzbudenie.

Edukačné zdroje: koráliky, gombíky, hračky, kriedy, pastel, mlieko, interaktívna tabuľa, magnetickej tabuľa, veľký formát papiera, špagát, švihadlá...

Edukačné kompetencie: psychomotorické: prejavuje grafomotorickú gramotnosť, používa všetky zmysly, ovláda základné lokomočné pohyby, učebné: sústredí sa primeraný čas na hru, vyvíja vôľové úsilie v hre.

Sociálne – emocionálny rozvoj:

Nedostatočná zrelosť v osobnostnom rozvoji – sebaovládanie, motorický nepokoj, emocionálna nevyrovnanosť, neregulované správanie, nepozorný, krátkodobá výdrž pri činnosti.

Výkonový štandard: Prejaviť sebareguláciu v hrách a iných činnostiach.

Špecifický cieľ: Prijatť kompromis, dohodnúť sa v hre.

Rozvíjajúce aktivity:

- hry spoločenské – „Človeče nehnevaj sa“, domino, pexeso, puzzle, mikádo – rozdelenie rolí, „Sme kamaráti“, počúvanie s porozumením – príbehy Maťka a Kubka, príbehy o Bambuľke –DVD,
- námetové hry – na domácnosť, na školu, na lekára, v kaderníctve...
- „lopta priateľstva“, „pavučina priateľstva“, „na dvojčky“ – rovnaké pohyby, program Srdce na dlani – vyjadrenie emócií, pantomíma, tvorivá dramatika,
- súťaživé hry loptové, s pravidlami – odosobnenie sa, prijatie prehry...

Výkonový štandard: Začať, rozvíjať a dokončiť hru, činnosť.

Špecifický cieľ: Zotrvať pri zvolenej hre.

Rozvíjajúce aktivity:

- stavanie z drevených stavebníc, hry s drobným konštruktívnym materiálom – stavanie zložitejších stavieb z lega podľa predstáv a podľa predlohy, modelovanie z plastelíny,
- motivované hry – „najväčšia stavba“, „najdlhšie cesty, koľajnice“, „najvyšší komín“, „použi všetky diely“,
- pracovné listy, vyfarbovanie omaľovaniek,
- hry s mozaikou, hry s hríbikmi, prezeranie kníh, hlavolamy, labyrinty, pracovné listy...

Edukačné stratégie: individuálny prístup, intenzívna spätná väzba, sebahodnotenie, činnosť učenie sa účastníckym konaním, hranie rolí, stimulačné metódy, tvorivá dramatika, práca s knihou, spoločné čítanie (Knapíková et.al.,2002).

Edukačné zdroje: stavebnice, lego, knihy, program Srdce na dlani, encyklopédie, pracovné listy, DVD.

Edukačné kompetencie: sociálne – zotrvá v hre a v inej činnosti, preberá spoluzodpovednosť za seba, hodnotí činnosť, rieši konflikty, osobnostné – vyjadruje svoje pocity, uvedomuje si dôsledky svojho správania, komunikatívne – vedie dialóg, počúva aktívne a s porozumením.

Priebežná evalvácia:

12.09. – so záujmom triedil a vyberal predmety s požadovanou vlastnosťou – všetky koráliky, postupne aj podľa vlastnosti – žlté gombíky,

20.09. – pri vyberaní z väčšieho počtu predmetov už nezotrval a niekoľkokrát odbehol od činnosti,

23.09. – kresba postavy – bez znázornenia niektorých detailov, nepresná,

25.09. – pri plnení cieľa v pracovnom liste – „Farebná záhrada“ – sme postrehli, že vyvíja silný tlak na podložku!

01.10. – má rád pohybové cvičenia – uvoľňovacie cvičenia ho zaujímali, bol viac sústredený,

08.10. – spoločenské hry – nedokázal prijať prehru (reagoval zlosťou, smutný),

15.10. – prejavil radosť pri navíjaní jablčka na veľkom formáte papiera, obľubuje kresliť kriedou na tabuľu – slimák, hruška, slivka, slnko,

31.10. – páčila sa mu „hra na zrkadlo“ – hra vo dvojici, kde dominoval – napodobňoval motivované pohyby a druhé dieťa pohyb opakovalo,

05.11. – pri prezeraní detských kníh prejavil dostatočnú výdrž – encyklopédie sú u neho obľúbené,

10.11. – z drevených stavebníc dokázal postaviť aj zložitejšiu stavbu – loď,

12.11. – dostal sa do konfliktu s kamarátom – hádka o hračku – riešili sme problém kompromisom, vzájomným dohovorom,

25.11. – pri hre s pexesom nedodržiaval pravidlá – nečaká na poradie, odokrýva viac obrázkov.

Opatrenia: neustále podporovať snahu po učení – zvýšiť motiváciu, povzbudzovať ho v činnosti, ponúknuť mu činnosti, ktoré obľubuje, dopriať mu dostatok pohybu, využívať naďalej uvoľňovacie cvičenia.

Účinnosť IVP

Po zrealizovaní v časovom rozpätí september – november:

- dieťa sa posunulo v oblastiach, v ktorých malo problémy a eliminovali sa vo veľkej miere nedostatky v grafomotorickej oblasti – uvoľnila sa ruka, nevyvíja už taký tlak na podložku a darí sa mu dodržiavať líniu tvaru (nevychádza z čiary),
- vizuomotorika je už presnejšia

- v malej miere sa predĺžila pozornosť a výdrž pri činnosti – individuálne podľa záujmu,
- v niektorých situáciách už ovláda svoje správanie, prístupný kompromisu,
- impulzívne zvuky sú už zriedkavejšie,
- v niektorých situáciách vie sám vyriešiť vzniknutý konflikt – veľmi účinný program *Srdce na dlani*,
- rodičia boli hneď na začiatku oboznámení s obsahom plánu zostaveného pre ich dieťa, ale neprejavili spoluprácu, nakoľko boli zaneprázdnení príchodom a starostlivosťou o súrodencov – dvojčatá.

Výkonové štandardy a rozvíjajúce aktivity v ďalších časových úsekoch IVVP – december – marec a apríl – jún budú plánované v nadväznosti, postupnosti, s cieľom posunúť dieťa z jeho aktuálneho rozvoja do zóny najbližšieho rozvoja (Vygotskij). V júni bude vypracovaná sumatívna evalvácia a zhodnotí sa napredovanie prípadne regres v rozvoji dieťaťa.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- DOBROVODSKÁ, M., 2007. *Individuálny rozvíjajúci program pre deti s odloženou školskou dochádzkou*. In: Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie. Banská Bystrica: PF UMB, s.158-159. ISBN 978-80-8083-359-6.
- KNAPÍKOVÁ, Z., D. KOSTRUB A M. MIŇOVÁ, 2002. *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. Prešov: Rokus, s.17-27. ISBN 80-89055-18-4.
- PODOBŇKOVÁ, Z., 2013. *Záverečná prezentácia zo vzdelávania „Inovácie v didaktike“*.
- ZELINKOVÁ, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

Summary: The article offers an example for preschool teachers how to write an individual educational plan for a child with postponement of compulsory school attendance. It is linked with the pedagogical diagnosis of a child and includes principles, methodical part of realization, performance standards, educational activities and evaluation.

AKÉ SÚ HODNOTOVÉ PREFERENCIE DIEŤAŤA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Bronislava Kasáčová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Ingrida Krnáčová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok poukazuje na výsledky výskumu zameraného na zisťovanie hodnotových preferencií žiakov 3. ročníka základných škôl a následnú komparáciu hodnotových preferencií žiakov 3. ročníka štátnych a cirkevných základných škôl.

Kľúčové slová: hodnoty, hodnotové preferencie, dieťa mladšieho školského veku, pedagogická diagnostika hodnotovej orientácie, škola ako determinant morálneho rozvoja dieťaťa

Úvod

Holistický prístup k rozvoju osobnosti dieťaťa zdôrazňuje rozvoj všetkých troch stránok osobnosti: kognitívnej, perceptuálno-motorickej a sociálno-afektívnej stránky. Prvé dve stránky sú často preceňované a zabúda sa na tretiu, rovnako dôležitú, afektívnu stránku osobnosti, pod ktorú spadá problematika hodnôt. V dnešnej dobe sa kladie dôraz na to, aby bolo dieťa múdre, prípadne zručné, ujal sa pojem kompetentné. Domnievame sa, že na vedľajšiu koľaj sa dostala požiadavka, aby bolo dieťa vychované a mravné.

Na účely nášho výskumu bolo potrebné dbať na rozlíšenie pojmov *hierarchia hodnôt* a *hodnotové preferencie*, ktoré definujeme nasledovne: *Hierarchia hodnôt* je prevažne stabilná sústava hodnôt, ktorá sa počas rozvoja i zámerného pôsobenia dotvára a to pod vplyvom významných determinantov (najmä rodina, škola, sociálne mikroprostredie, médiá a cirkev). *Hodnotové preferencie* sú dynamickou štruktúrou, ktorá má konatívnu povahu a zúčastňu-

Prínos IVVP pre učiteľky:

- navrhnutý IVVP bude prístupný ako vzorový materiál pre vnútornú potrebu s možnosťou dopĺňania a upravovania,
- predmet stretnutí MZ.

Prínos IVVP pre rodičov detí s OPŠD:

- možnosť zvýšenia miery spolupráce s učiteľkami,
- zvýšenie záujmu o dieťa,
- realizácia aktivít v domácom prostredí – zintenzívnenie plnenia plánu a dosiahnutie požadovaných výsledkov.

Záver

Téma pripravenosti dieťaťa na školu je jednou z tém, ktorým venujú učiteľky materských škôl zvlášť veľkú pozornosť, pretože si uvedomujú závažnosť tejto etapy v živote dieťaťa. Včasnou diagnostikou problémov a na jej základe začatie okamžitej intervencie u detí s OPŠD môžeme zabezpečiť ďalší bezproblémový vývoj v škole.

je sa pri bežnom rozhodovaní sa jedinca, pri voľbách rôznej závažnosti. Na základe hodnotových preferencií sme tak zisťovali hierarchiu hodnôt jedinca.

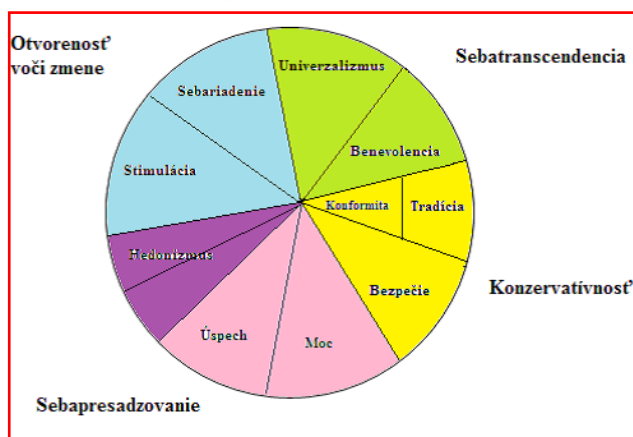
Teoretické východiská

Hodnotové preferencie a ich vývin vo výskumných analýzách sa ako preferovaná téma objavujú v prácach niektorých autorov: Kaliská, Kaliský, Čížmáriková (2013), Fridrichová (2007). Existujú a používali sa viaceré výskumné nástroje, frekventovaný bol Vonkomerov dotazník HO-PO-MO (1991), ktorý mal skvele koncipovanú štruktúru, ale už nezodpovedá súčasne používaným pojmom a situáciám blízkym dnešným deťom. Vzhľadom na rozmanitosť prístupov k triedeniu hodnôt podľa rôznych autorov a ich závislosť od ideových východísk, z ktorých vychádzajú, sme na účely výskumu použili teóriu Schwartz, prezentovanú v iných prácach (Poliach, Salbot, 2007, Száková, 2012). Viacerí autori argumentujú, že táto teória je relatívne najmenej závislá od ideových, ideologických, etnických, náboženských, politických a iných

štruktúr. Keďže sme chceli porovnávať hodnotové preferencie detí v cirkevnej a štátnej škole, boli sme si vedomé, že je potrebný výskumný nástroj, ktorý sa deťom bude prihovárať bez sugescie naučených hodnotových schém.

Schwartz (2006, podľa Poliach, Salbot, 2007) chápe hodnoty „ako želané, transsituačné ciele, významovo sa líšiacie, slúžiacie ako vedúce princípy v živote človeka“. Hodnotová typológia podľa Schwartza bola vytvorená v súlade s uspokojením univerzálnych potrieb človeka, t.j. biologických, sociálnych, potreba prežitia. Schwartz rozdelil hodnoty do 10 základných hodnotových typov na základe ich motivačného cieľa, pod každý hodnotový typ spadajú nasledovné hodnoty:

1. *Sebariadenie*: sloboda, sebaúcta, tvorivosť, nezávislosť, voľba vlastných cieľov, zvedavosť
2. *Stimulácia*: vzrušujúci a rozmanitý život, odvaha
3. *Hedonizmus*: pôžitkárstvo, užívanie si života, zhovievavosť voči sebe
4. *Úspech*: úspešnosť, výkonnosť, ambicióznosť
5. *Moc*: sociálna moc, autorita, bohatstvo
6. *Bezpečie*: sociálny poriadok, bezpečie národa, rodiny, pocit niekam patriť
7. *Konformita*: poslušnosť, zdvorilosť, sebadisciplína, podriadenie sa
8. *Tradícia*: skromnosť, zbožnosť, miernosť, poslušnosť voči tradícii
9. *Benevolencia*: zmysluplný, duchovný život, čestnosť, zodpovednosť, odpustenie ako aj láskavosť a dobročinnosť
10. *Univerzalizmus*: rovnosť, mier, sociálna spravodlivosť, jednota, harmónia s ľuďmi, prírodou, múdrosťou, krásou (autorkami doplnené podľa Száková, 2012)



Obr. 1: Model usporiadania hodnotových typov podľa Schwartz (Dostupné na internete: <http://www.saske.sk/cas/archiv/2-2007/cizmarik.html>)

Teoretické východiská tohto modelu predpokladajú, že 10 hodnotových typov možno rozdeliť pod bipolárne motivačné reprezentácie stojace vo vzájomnom protiklade: otvorenosť voči zmene verus konzervativizmus, sebatranscendencia verus sebapresadzovanie.

Pod otvorenosť voči zmene spadá *sebariadenie* a *stimulácia*, pod konzervativnosť zase *konformita*, *tradícia* a *bezpečie*. Kým pre otvorenosť voči zmene je typické konanie a správanie neviazané, konzervativnosť sa prejavuje podriadením sa a prispôbením vlastného správania požadovanému a očakávanému,

lipnutím na pravidlách a nepripustením zmeny.

V rámci zóny sebatranscendencie je *univerzalizmus* a *benevolencia* (láskavosť dobročinnosť), smerujúce k blahu iných, v protiklade k sebapresadzovaniu, kam patrí úspech a moc, teda preferovanie vlastného záujmu.

Hodnotový typ *hedonizmus* je na hranici medzi otvorenosťou voči zmene a sebapresadzovaním, teda spadá pod obe motivačné reprezentácie. (Száková, 2012)

Výskumná metóda

Pri diagnostikovaní hodnotových preferencií žiakov 3. ročníka štátnych a cirkevných základných škôl sme zvolili metódu dotazníkov. V našom výskume sme použili dotazník Hodnoty a ich preferencie detí adaptovaného B. Kasáčovou a K. Szákovou (2012) ako modifikácia PVQ dotazníka podľa Schwartza. Adaptácia spočívala v špeciálnej modifikácii, aby bol dotazník vhodný pre deti mladšieho školského veku, prednostne pre deti 3. – 4. ročníka.

Charakteristika výskumnej vzorky

Dostupným výberom bolo o spoluprácu na výskume oslovených 12 škôl na území Slovenskej republiky, 6 štátnych základných škôl a 6 cirkevných základných škôl. Stratifikovane sme sa snažili zmapovať rôzne regióny Slovenska, preto sme zvolili školy na území stredného, západného i východného Slovenska. V každej z vybraných škôl sme zrealizovali výskum v jednej triede 3. ročníka. K dispozícii sme tak mali dáta od 221 respondentov, z toho 115 chlapcov a 106 dievčat. Podrobný prehľad respondentov zobrazujeme v tabuľke.

Tab. 1: Prehľad respondentov
Ciele výskumu

Názov školy	Počet žiakov	Počet chlapcov	Počet dievčat
ZŠ Spojová, Banská bystrica	20	10	10
ZŠ Komenského ulica, Námestovo	23	15	8
ZŠ v Košanoch nad Turcom	8	7	1
ZŠ P. K. Hostinského, Rimavská Sobota	21	8	13
ZŠ Atómová, Trnava	20	10	10
ZŠ Komenského ul., Stará Ľubovňa	23	11	12
Spolu ZŠ	115	61	54
CZŠ Štefana Moyzeša, Banská Bystrica	14	8	6
CZŠ Sv. Gorazda, Námestovo	26	12	14
CZŠ Antona Bernoláka, Martin	18	9	9
CZŠ, Zlatice Oravcovej, Rimavská Sobota	11	4	7
CZŠ Angely Merici, Trnava	16	8	8
CZŠ Sv. Cyrila a Metoda, Stará Ľubovňa	21	13	8
Spolu CZŠ	106	54	52
Spolu všetky	221	115	106

Cieľom výskumu bolo zistiť, aké hodnoty preferujú deti 3. ročníka základnej školy, následne porovnať preferované hodnoty detí zo štátnych základných škôl s hodnotami detí z cirkevných základných škôl, tiež zistiť, aké hodnoty podľa detí preferujú ich rodičia. V konečnom dôsledku zistiť resp. rozlíšiť vplyv determinantov, akými sú rodina, škola, sociálne mikroprostredie, médiá a cirkev na utváraní hodnotovej orientácie dieťaťa mladšieho školského veku.

Zo stanovených čiastkových cieľov vyberáme nasledovné ciele:

Cieľ: Zistiť, do akej miery sa deti mladšieho školského veku 3. ročníka stotožňujú s 10 hodnotovými typmi podľa Schwartza a vytvoriť „kvázi normu“ hodnotových preferencií detí.

Výskumné predpoklady:

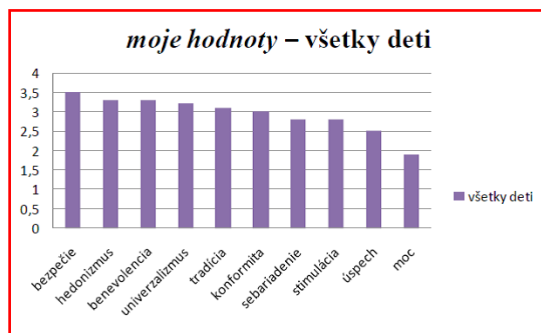
- Predpokladali sme, že dieťa mladšieho školského veku bude spomedzi všetkých hodnôt najviac preferovať hodnotu *bezpečia*.
- Predpokladali sme, že hodnoty *moci* a *úspechu* v dimenzii sebaapresadzovania, ako i hodnota stimulácie z dimenzie otvorenosti voči zmene budú málo preferované u detí mladšieho školského veku.

Cieľ: Porovnať hodnoty preferované deťmi mladšieho školského veku 3. ročníka podľa nezávisle premennej škola – základná škola (ZŠ) a cirkevná základná škola (CZŠ).

Výskumné predpoklady:

- Predpokladali sme, že žiaci navštevujúci cirkevnú základnú školu budú vo väčšej miere preferovať hodnoty *univerzalizmus* a *benevolenciu* v dimenzii sebatranscendencie v porovnaní so žiakmi navštevujúcimi štátnu základnú školu.

Výsledky výskumu



Graf č. 1: Poradie preferovaných hodnôt u všetkých detí v oblasti moje hodnoty na základe priemeru

Na vodorovnej osi ležia hodnoty usporiadané od najviac preferovanej po najmenej preferovanú. Zvislá os vyjadruje mieru súhlasu respondenta s danou hodnotou pretransformovanou do tvrdenia. Poradie preferovaných hodnôt u všetkých detí od najviac preferovanej po najmenej preferovanú hodnotu je nasledovné: *bezpečie*, *hedonizmus* a *benevolencia*, *univerzalizmus*, *tradícia*, *konformita*, *sebariadenie* a *stimulácia*, *úspech*, *moc*.

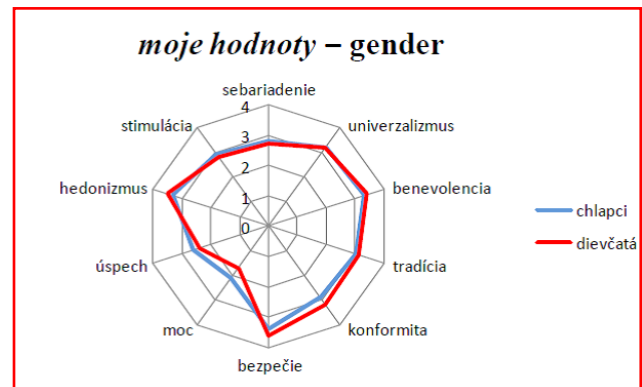
Deti sa najviac stotožňujú s hodnotou bezpečia. Inklinácia k hodnote bezpečia vyplýva v prvom rade z charakteristík tohto vývinového obdobia, v ktorom je úplne prirodzenou potrebou túžba po pocite istoty, čo je prirodzené. Môže byť u detí spôsobená aj neistotou dnešného sveta, témami neistoty diskutovanými v rodine, no aj neistotou v rodinnom zázemí, čo deti silno pociťujú. Teoreticky sa dá dedukovať, že v tomto skúmaní sa čiastočne prekryl fenomén „hodnoty“ s fenoménom „potreby“. Človek vo všeobecnosti potrebuje pocit istoty, ochranu, čo vyplýva aj z hierarchie potrieb podľa Maslowa, kde sa potreba bezpečia ocitá na druhom mieste hneď po biologických potrebách. Dieťa mladšieho školského veku je v období, keď potrebuje cítiť blízkosť inej osoby pri sebe, mať oporu v dospelom, v rodičovi. Poprednou preferenciou hodnoty bezpečia sa predpoklad potvrdil.

Hodnota *hedonizmus*, ktorú deti vnímali ako radostné prežívanie sa nachádza hneď na druhom mieste.

Na rovnakom druhom mieste je umiestnená i hodnota *benevolencie* a za ňou *univerzalizmus*. *Benevolencia* alebo tiež láskavosť, dobroprajnosť sa vzťahuje k blahu pre blízkych ľudí, preto je aj na vyššom mieste

v porovnaní s abstraktnejším pojmom *univerzalizmom* presadzujúcim blaho sveta. Preferencia daných hodnôt odrzkadľuje záujem detí o vzájomné porozumenie medzi ľuďmi, pokoj a dobro vo svete, čo sa prejavuje vo vysokej potrebe empatie detí, prosociálnosti či popieranis diskriminácie.

Nasledujúce priečky sú zastúpené hodnotami *konformity* a *tradície* z dimenzie konzervatívnosti. Javí sa, že deti prirodzene vnímajú *konformitu*, ako podriadenie sa autorite, rodičovi či učiteľovi. Význam tradície, čo je širší a abstraktnejší pojem vyjadrujúci podriadenie sa pravidlám spoločnosti či morálnym normám, je pravdepodobne pre nich abstraktný a ťažšie uchopiteľný.



Graf č. 2 Preferované hodnoty u chlapcov a u dievčat na základe priemeru

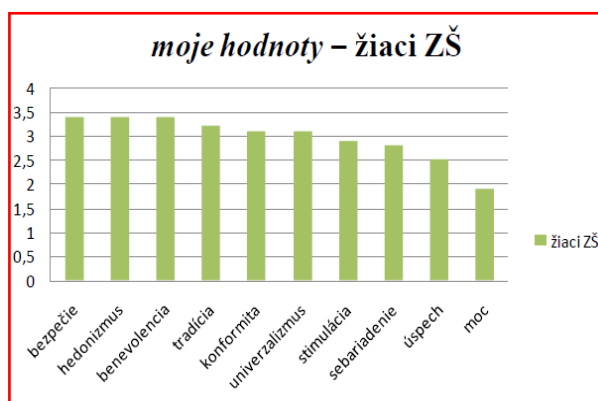
Až medzi poslednými priečkami sa objavujú hodnoty *sebariadenie* a *stimulácia*. Deti väčšmi inklinujú k hodnotám z dimenzie konformity vyjadrujúcim podriadenie sa autorite či pravidlám oproti hodnotám patriacim do dimenzie otvorenosti voči zmene smerujúcim k túžbe po zmene a neviazanému správaniu. Korešponduje to s teóriami vývoja hodnotového uvedomenia a morálneho vývoja a obdobím „vstupu“ do etapy konvenčnej morálky, keď je dieťa vývinovo pripravené bez pochybností rešpektovať predpísané vzorce správania a usudzovania.

Najmenej preferovanými hodnotami sú podľa detí práve hodnoty *moci* a *úspechu* z dimenzie sebaapresadzovania. Deti ešte nie sú natoľko ovplyvnené tlakom spoločnosti na úspech, vysoké výkony, aby sa to prejavilo v ich hodnotovej orientácii preferovaním dominantného správania, túžbou po bohatstve a moci nad inými či prehnaným presadzovaním vlastného úspechu. Náš predpoklad sa týmto potvrdil.

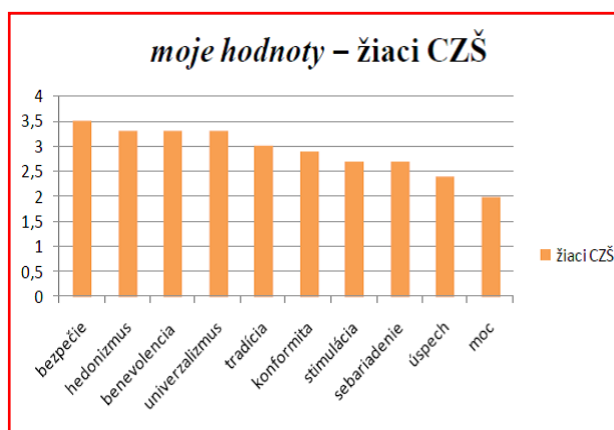
Po prerozdelení výskumnej vzorky respondentov na chlapcov a dievčatá sme zistili, že v poradí preferencií hodnôt sa v zásade nelíšia. Rozdiel bol zjavný len v miere stotožnenia sa s danou hodnotou, čo sa viditeľnejšie prejavilo pri hodnote *konformita*. Chlapci väčšmi inklinujú k hodnote *tradície* až potom ku *konformite*. V prenesenom význame to znamená, že chlapci sa podriaďia viac poslušnosti v zmysle vyšších náboženských či morálnych noriem, než poslušnosti voči autorite. Naopak dievčatá bývajú viac poslušnejšie, slušnejšie, počúvajú rodičov, sú svedomité pri plnení si úloh, teda hodnotu konformity majú na vyššom stupni ako chlapci. Rozdielnosť sa prejavila taktiež vo väčšej preferencii hodnoty *moci* a *úspechu* u chlapcov v porovnaní s dievčatami.

Výskumnú vzorku detí sme rozdelili na deti navštevujúce štátnu základnú školu (ZŠ) a deti, ktoré navšte-

vujú cirkevnú základnú školu (CZŠ). Prostredníctvom priemeru sme vytvorili poradie preferovaných hodnôt u žiakov navštevujúcich štátnu základnú školu a poradie hodnôt, ktoré preferujú žiaci z cirkevných základných škôl.



Graf č. 3 Poradie preferovaných hodnôt u žiakov ZŠ v oblasti moje hodnoty na základe priemeru



Graf č. 4 Poradie preferovaných hodnôt u žiakov CZŠ v oblasti moje hodnoty na základe priemeru

Preferencie hodnôt žiakov CZŠ a žiakov ZŠ sa v poradí v zásade veľmi nelíšia v krajne umiestnených hodnotách. Žiaci ZŠ ako i žiaci CZŠ najviac inklinujú k hodnote *bezpečia*, *hedonizmu* a *benevolencie* a najmenej k hodnotám *stimulácie*, *sebariadenia*, *úspechu*

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČIŽMÁRIK, M. *Hodnoty a hodnotové orientácie v zrkadle dejín*. [online] Bratislava: SAV, [cit.2015-11-15]. Dostupné na internete: <http://www.saske.sk/cas/archiv/2-2007/cizmarik.html>
- FRIDRICHOVÁ, P., 2007. *Etická výchova v primárnom vzdelávaní a morálny rozvoj dieťaťa*. In: Hodnoty a výchova: sborník referátů z vědecké konference, která se konala 30. - 31. srpna 2007 na PdF MU v Brně. Brno: Katedra pedagogiky, Masarykova univerzita. ISBN 978-80-86633-78-7, s. 230 - 236.
- KALISKÁ, L., J. KALISKÝ a K. ČIŽMÁRIKOVÁ, 2013. *Morálny vývin stredoškolskej mládeže*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0643-6.
- KRNÁČOVÁ, I., 2015. *Hodnotové preferencie dieťaťa mladšieho školského veku: diplomová práca*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- POLIACH, V. a V. SALBOT, 2007. *Pokus o teoretické vymedzenie „osobných hodnôt“*. In: Psychologické pohľady na osobné hodnoty. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 678-80-083-534-7, s. 46-54.
- SZÁKOVÁ, K., 2012. *Diagnostika hodnotovej orientácie detí mladšieho školského veku: diplomová práca*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- VONKOMER, J., 1991. *Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojev k hodnotám a motivácie výkonu*. Bratislava: Psycho-diagnostika.

Summary: The article presents the results of research aimed at detecting value preferences of the 3rd grade pupils of primary education in some public and church schools in Slovakia.

a *moci*. Rozdiel je zjavný skôr v miere súhlasu s danou hodnotou. Badateľný rozdiel nachádzame v preferencii hodnôt z dimenzie sebatranscendencie, teda hodnôt *univerzalizmu* a *benevolencie*. *Univerzalizmus* smeruje k blahu pre všetkých, kým *benevolencia* je typická prospešnosťou pre blízkych. Hodnota *benevolencie* je pri oboch skupinách na rovnakom druhom mieste. To znamená, že deti mladšieho školského veku inklinujú k napomáhaniu iným, chápu, čo znamená jednota medzi ľuďmi, mier a toto poznanie je nezávislé na type školy, ktorú žiaci navštevujú. Hodnota *univerzalizmu* je pri žiakoch CZŠ na druhom mieste, no u žiakov ZŠ až na štvrtom mieste. To znamená, že deti navštevujúce CZŠ väčšmi inklinujú k duchovnému zmyslu života, k čestnosti a odpusteniu. Môže to byť spôsobené vplyvom rodiny, ktorá preferuje tieto hodnoty, ako aj pôsobením školy. V CZŠ je edukačný proces zameraný na rozvoj duchovnej stránky osobnosti dieťaťa, čo sa prejavuje zvýšeným počtom hodín náboženskej výchovy a tým, že náboženstvo je povinný predmet, ako i víziou či poslaním školy, keď sú hodnoty navonok prezentované. Avšak najvyššie a najmenej preferované hodnoty u detí mladšieho školského veku nezaznamenali výrazné rozdiely medzi deťmi cirkevných a štátnych škôl. Dospeli sme k záveru, že náš predpoklad sa nepotvrdil.

Záver

Hodnoty preferované dieťaťom mladšieho školského veku sú v poradí od najviac preferovanej po najmenej preferovanú hodnotu nasledovné: *bezpečie*, *hedonizmus* a *benevolencia*, *univerzalizmus*, *tradícia*, *konformita*, *sebariadenie* a *stimulácia*, *úspech*, *moc*.

Na utváranie hierarchie hodnôt u dieťaťa mladšieho školského veku čiastočne pôsobí aj vízia či poslanie školy, ktorú dieťa navštevuje. Pri porovnaní preferovaných hodnôt žiakov cirkevných základných škôl s hodnotami preferovanými žiakmi štátnych základných škôl sme dospeli k zisteniu, že žiaci navštevujúci cirkevné základné školy sa vo väčšej miere stotožňujú s hodnotami univerzalizmu, v porovnaní so žiakmi štátnych základných škôl. Čo sa týka ostatných hodnôt, ich preferencia pri žiakoch z oboch škôl je pomerne rovnaká.

PILIERE STABILITY ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU VO FÍNSKU (POZOROVANIA Z PRAXE)

Dana Hanesová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok prináša postrehy získané v rámci exkurzie v niekoľkých vzdelávacích inštitúciách vo Fínsku. Pozorovania uskutočnili dve riešiteľky projektu ITMS 26110230082 z PF UMB v Banskej Bystrici. Účelom príspevku je priblížiť kľúčové princípy – rovnosť, spoluprácu a dôveru, ktoré dlhodobo vytvárajú predpoklady úspešnosti fínskeho školstva.

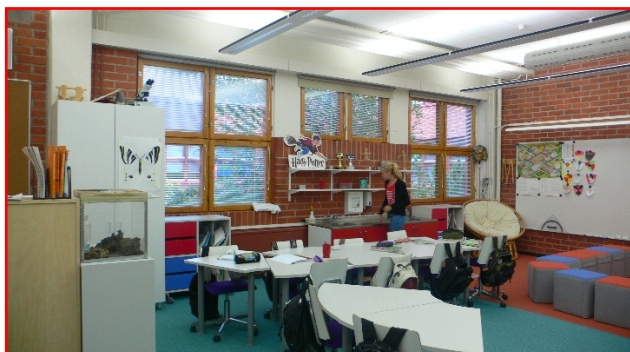
Kľúčové slová: školský systém, Fínsko, spolupráca, dôvera, rovnosť, stabilita

„Ak budeme spolupracovať, vytvoríme bezpečné
a podporné učebné prostredie. Oceňujeme dobré správanie a ‘kultiváciu srdca’.”
(Motto štátnej ZŠ Maunula v Helsinkách)

Úvod

Analýzy a hodnotenia úspechu fínskych škôl sú už niekoľko rokov stredobodom pozornosti viacerých autorov pedagogických štúdií nielen v SR, ale v mnohých európskych krajinách. Niet divu, veď Fínsko sa dlhodobo udržuje na najvyšších priečkach medzinárodných meraní kvality výsledkov vzdelávania (napr. PISA).

K tým, ktorým bolo umožnené osobne nazrieť do príčinných súvislostí tohto úspechu priamo vo fínskom prostredí, sa vďaka projektu *Mobility – podpora vedy, výskumu a vzdelávania na UMB* (ITMS: 26110230082), realizovanému od 1.1.2013, mohli zaradiť aj jeho dve riešiteľky z PF UMB v Banskej Bystrici. Fínsky expert v projekte – S. Saari – zabezpečil pre ne možnosť exkurzie v 7 fínskych vzdelávacích inštitúciách. Ich predstavitelia umožnili slovenským pedagógom pozorovania aj rozhovory s vedením škôl aj s jednotlivými učiteľmi a žiakmi o ich pohľade na úspech fínskeho školstva, o príprave učiteľov, rozvoji kurikula a vyhlídkach na zabezpečenie kvality fínskeho školstva. Osobitným prínosom bolo oboznámenie sa so systémom realizácie pedagogickej praxe študentov učiteľstva, spolupráce medzi cvičnými školami a pracoviskami pripravujúcimi učiteľov, resp. zabezpečujúcimi celoživotné vzdelávanie učiteľov. Nadobudnuté skúsenosti sú osadené do základného rámca fínskeho školského systému (podľa *Finnish Education in a Nutshell*, 2012).



Exkurzie boli realizované:

- v troch univerzitách: na Fakulte behaviorálnych vied Helsinskej univerzity – v centre prípravy učiteľov Minerva learning center, na Pedagogickej fakulte Univerzity v Oulu a na Fakulte prípravy učiteľov odborných predmetov na Univerzite aplikovaných vied v Oulu;
- v troch ZŠ v Helsinkách, pripravujúcich žiakov 1. – 6. ročníka: v štátnej ZŠ Maunula v Helsinkách; v cirkevnej ZŠ Espoo Christian school a v štátnej ZŠ Metsola;

- ako aj v štátnej ZŠ Oulu Normal School (teaching school), zameranej na praktickú prípravu študentov učiteľstva PF Univerzity v Linnanmaa, Oulu – tzv. škole budúcnosti (vrátane oddelenia výskumu a vývoja ergonomického učebného prostredia tzv. Ubico-cell, využívajúceho tablety namiesto učebníc, mobilný polyfunkčný školský nábytok na kolieskach, špeciálne podlahy pohlcujúce hluk, efektívne osvetlenie).

Konkretizácia fínskeho školského systému

Školský systém vo Fínsku má prehľadnú organizačnú štruktúru:

Každé dieťa vo veku do 5 rokov má právo rozvíjať sa buď v **materských školách**, alebo v prípade menších skupín detí v menších súkromných inštitúciách. Poplatky sú stanovované primerane rodičovským príjmom. Všetky 6-ročné deti majú na dobrovoľnej báze právo zúčastniť sa bezplatnej **predškolskej prípravy**, ktorú sú povinní poskytovať všetky miestne orgány štátnej správy. Navštevujú ho takmer všetky 6-ročné deti vo Fínsku.

Po ukončení predškolskej prípravy 7-ročný žiak nastupuje do **ZŠ**, kde absoljuje 9 ročníkov (ISCED 1 a 2). Miestne authority určujú každému dieťaťu školu v blízkosti jeho domova. Rodičia však majú právo, hoci s určitými obmedzeniami, vybrať si inú školu podľa svojich preferencií. Základné vzdelanie sa poskytuje v jednoduchej štruktúre, čiže ZŠ nie je rozdelená na dva stupne. Vyučovanie realizované jedným triednym učiteľom vo väčšine predmetov prebieha počas prvých 6 ročníkov a posledné tri prostredníctvom špecialistov – učiteľov predmetov. ZŠ vyučujú podľa Národného základného kurikula, vypracovaného Fínskym národným výborom pre vzdelávanie, inovovaného cca každých 10 rokov. Obsahuje ciele a základný obsah predmetov, ako aj princípy žiackeho hodnotenia, špeciálneho vzdelávania, starostlivosti o dieťa a vedenia (guidance) vo vzdelávaní. V kurikulu je ukotvený základný koncept učenia sa ako aj princípy podporného učebného prostredia. Patrí k nim napr. umiestnenie budovy školy v prírode – napr. v prípade ZŠ Metsola v Helsinkách. Personálne aj architektonicky (kruhovitá budova s átrium, umiestnená priamo v lese) škola nadväzuje na autentickú túžbu žiakov skúmať prírodu. Učitelia pripravujú podmienky efektívneho učenia sa. V ZŠ Espoo si zase žiaci majú možnosť rozvíjať pozitívny vzťah k prírodným vedám vďaka autentickému projektu spolupráce s centrom výskumu vesmíru v NASA. Za monitorovanie výchovno-vzdelávacieho procesu v danej škole je zodpovedná príslušná školská rada.

Rodičia predstavujú dôležitého partnera kvalitného vzdelávania. Po skončení vyučovania majú žiaci najnižších ročníkov (napr. 1. a 2. ročníka v Maunula ZŠ) možnosť tráviť čas do 16.00 v **popoludňajšom klube** v priestoroch školy. V klube si žiaci môžu pod profesionálnym dohľadom (aspoň 2 vychovávateľa) robiť domáce úlohy, hrať sa, robiť rôzne umelecké činnosti. Výdavky na tento klub sú pokryté z rozpočtu mesta. Rodičia priplácajú len na olovrant.



Stredoškolské vzdelávanie (ISCED3) je buď a) všeobecné, končiace maturitnými skúškami alebo b) odborné, končiace odbornými skúškami. Po ukončení stredoškolského vzdelávania môžu študenti absolvovať prax alebo nadstavbové štúdium. Absolventi všeobecných stredných škôl pokračujú trojstupňovým štúdiom na univerzitách v Bc. (3-ročné), Mgr. (2-ročné) a PhD. štúdiu. Absolventi stredných odborných škôl pokračujú na polytechnických inštitútoch (napr. v Oulu), kde získavajú polytechnický titul Bc. a Mgr. Bakalárske štúdium trvá 3,5 – 4 roky, nasleduje trojročná odborná prax a potom je možnosť 1 – 1,5 roka pokračovať v získavaní polytechnického titulu Mgr., pričom aj tento absolvent sa môže následne uchádzať o PhD. titul na univerzitách.

Základné piliere úspechu fínskeho školského systému

Rovnosť a spolupráca

Všetci ľudia bez ohľadu na svoj etnický pôvod či vek musia mať zabezpečený rovnaký prístup k vzdelávaniu. Všetky školy na všetkých stupňoch vzdelávania musia spĺňať vysokú úroveň kvality, nemali by vyčnievať len niektoré z nich. Vzdelávanie je bezplatné. Žiaci v MŠ a ZŠ dostávajú zadarmo učebnice, obedy počas školských dní a žiaci žijúci vo väčšej vzdialenosti (napr. 2 km) od školy dopravu do školy. Školské jedálne musia rešpektovať potreby špeciálnych diét žiakov. Zadarmo je tiež základná lekárska a dentálna starostlivosť. Stredoškólači majú obed tiež zadarmo, ale učebnice si kupujú. Spoplatnené môže byť len vzdelávanie dospelých. Študentom stredného a vyšších stupňov vzdelávania pomáha vo financovaní dobre rozpracovaný systém grantov a pôžičiek. Hlavným cieľom školovania je rozvoj potenciálu každého žiaka, čo nevyhnutne znamená podporu a sprevádzanie každého žiaka na jeho ceste rozvoja v maximálnej možnej miere, aby sa dokázal správne rozhodovať (napr. o svojom ďalšom vzdelávaní či profesii). Žiaci by mali prežívať úspech a radosť z učenia sa. Individuálne vedenie žiakov sa cielene venujú všetci pedagogickí zamestnanci školy. Napr. v ZŠ Maunula je 7 – 12-ročným anglicky ho-

voriacim deťom, žijúcim prechodne alebo trvalo vo Fínsku alebo fínskym deťom vracajúcim sa z dlhšieho pobytu v zahraničí umožnené učenie sa v 10 triedach s rozšírenou výučbou anglického jazyka, ktoré sú ponúkané. Okrem toho je v škole 6 tried vedených dvojicou učiteľ - asistent, špecificky pripravenou na realizáciu inklúzie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Každý žiak má právo na edukačnú podporu, ktorou môžu byť nápravné inštrukcie alebo podpora žiakom so špeciálnymi potrebami, ktorí sa vzdelávajú integrovane s ostatnými žiakmi v kmeňovej triede. Ak to z nejakých dôvodov nie je možné, musí mu byť umožnený prístup k špeciálnemu vzdelávaniu, ktoré je poskytované v rámci bežných škôl všade tam, kde sa to dá. Hlavným cieľom špeciálnej podpory je poskytnúť žiakovi systematické vedenie, aby bol schopný riadne ukončiť povinné vzdelávanie a stal sa spôsobilým pre stredoškolské vzdelávanie. Špeciálne vzdelávanie sa poskytuje aj počas stredoškolského vzdelávania. Pre žiakov s ŠVVP z odborných škôl je každoročne pripravený individuálny vzdelávací plán. Nakoľko vo Fínsku sú dva oficiálne jazyky, fínsky a švédsky (hoci vo Fínsku je len 10 % Švédov), všetci žiaci sa na fínskych školách učia povinne oba jazyky. Cca 5 % žiakov a študentov navštevuje školy vo švédskom jazyku. Predmetom špecifickej starostlivosti miestnych autorít sú deti obyvateľov Laplandu, rómske deti, nevidiace deti a deti imigrantov.



Prevažná časť vzdelávania je dotovaná štátom, ktorý sa delí o zodpovednosť za financovanie školstva s miestnymi autoritami. Väčšina súkromných škôl sa nelíši od štátnych škôl, vyučujú podľa národného kurikula a jeho kvalifikačných požiadaviek, dostávajú tiež verejnú dotáciu.

Cieľom vzdelávania všetkých skupín žiakov sú nielen vedomosti, ale najväčší dôraz sa kladie na nasledujúce skupiny zručností: a) kooperáciu medzi žiakmi rôznej úspešnosti, b) komunikatívne zručnosti, c) ako zohľadňovať potreby iných ľudí, d) učiť sa učiť.

Príkladom spolupráce sú podporné dvojice či skupiny učiteľov v školách, ktorí si navzájom hospitujú vyučovacie hodiny, analyzujú a evalvujú. Navzájom sa podľa potrieb neustále dopĺňajú. Najmä učitelia rovnakých ročníkov spolu konzultujú vyučovacie plány a taktiež ich vo vzájomnej spolupráci implementujú a vyhodnocujú. V interview nám potvrdili, že takto bol odbúrany stres z hodnotenia „zhora nadol“ a zároveň prehĺbenie zodpovednosti a usilovnosti v príprave na hodiny.

Dôvera

Úspech fínskeho školského systému zabezpečuje realita kultúry dôvery, či už na úrovni školy, okresu alebo dokonca na národnej úrovni. Školské inšpekcie

boli zrušené začiatkom 90-tych rokov 20. storočia. Systém sa **spolieha na schopnosti učiteľov** a ďalšieho personálu. Učitelia majú „pedagogickú autonómiu“, t.j. zúčastňujú sa na tvorbe školského kurikula a môžu si slobodne vybrať metódy učenia ako aj učebnice a materiály. Kvalita školy sa nezabezpečuje ovládaním, ale riadením cez informácie, podporu a dotácie. Silný dôraz je kladený na seba-evalváciu a národné hodnotenie výsledkov učenia sa. Nejde však o celonárodné skúšky, plnenie vzdelávacích cieľov fínskeho kurikula sa monitoruje vždy len na vzorkách žiakov. Tieto sa uskutočňujú formou testu pravidelne každý rok, a to buď z materinského jazyka a literatúry alebo z matematiky. Ďalšie predmety sú hodnotené podľa pokynov ministerstva školstva a kultúry. Hodnotené sú nielen akademické predmety, ale aj umenie, ručné práce a prierezové témy. Po ukončení testov dostanú školy výsledky, ktoré použijú na účely ďalšieho rozvoja. Účelom národných hodnotiacich testov výsledkov učenia sa je sledovať, nakoľko sa na národnej úrovni dosahujú ciele stanovené základným kurikulumom a kvalifikačnými požiadavkami. To znamená, že výsledky nie sú použité na vytváranie poradia škôl.

Vzdelávacie inštitúcie na terciárnej úrovni sú zodpovedné za evalváciu vlastných operácií a výstupov, v čom ich podporuje národný orgán, zodpovedný za rozvoj a udržateľnosť kvality.

Dôvera v učiteľa vyplýva z faktu, že študentmi aj absolventmi štúdia učiteľstva sa môžu stať len tí najlepší uchádzači. Prísne kritériá prijímania do tohto štúdia ako aj požiadavky na štúdium zabezpečujú, že učiteľmi sa stanú len skutočne motivovaní, zrelí, na výučbu zameraní na žiaka pripravení učiteľia. Preto významným kľúčom k úspechu

fínskej školskej politiky je konzistentný a stabilný, dlhoročne (više 40 rokov) fungujúci model vzdelávania učiteľov. Učiteľské vzdelávanie má dve základné dimenzie profesionálneho rozvoja učiteľa:

- dimenzia pedagogického myslenia: od intuitívneho po racionálne,
- dimenzia organizovania/výkonu pedagogických aktivít: od induktívnych po deduktívne.

Ako vyplynulo z pozorovaní 3 pedagogických inštitúcií (v Helsinkách aj Oulu), učiteľská príprava je osadená do rámca cieľov týkajúcich sa rozvíjania vyšších kognitívnych zručností (argumentácie, rozhodovania sa, analýzy, syntézy a tvorivosti pri riešení pedagogických problémov). Každý budúci učiteľ je počas učiteľskej prípravy vedený k rozvoju výskumných zručností s cieľom realizovať vo svojej budúcej výučbe akčný výskum.

Záver

Podstatou tohto príspevku bolo prispieť k diskusií o kľúčových princípoch fínskeho školstva. Vďaka osobnej skúsenosti vo fínskych školách, rozhovorom s fínskymi učiteľmi, riaditeľmi, vysokoškolskými profesormi či predstaviteľmi evalvačnej komisie a ministerstva školstva sme dospeli k zaujímavému poznatku: Fíni nehovoria o svojom úspechu v PISA do takej miery, ako to robia iné krajiny. Niektorí ho dokonca pokladajú za „náhodnú zhodu“ podobného spôsobu testovania. Určite týmito testovaniami svojich žiakov nestresujú. Ich pozornosť je upriamená na

a) podstatu prípravy svojej mladej generácie: aby mali všetci rovnaký prístup k rovnako kvalitnému vzdelávaniu, a na b) natoľko kvalitnú prípravu budúcich učiteľov, aby po jej skončení boli všetci schopní pracovať zodpovedne, autonómne a zároveň v tíme.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Finnish Education in a Nutshell. Séria "Education in Finland". Helsinki: Ministry of Education and Culture, Finnish National Board, CIMO, 2012.
- Sahlberg, P. The Secret to Finland's Success: Educating teachers. Standard Center for Opportunity Policy in Education, 2010. [28.09.2015]
- Dostupné na internete: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>
- <http://www.helsinki.fi/teachereducation/>
- http://www.oamk.fi/english/exchange_opportunities/ects_2015-2016/schools/vte/http://www.hel.fi/hki/metsola/fi/Koulun+esittely/II-tap_iv_toiminta
- <http://www.hel.fi/hki/mauna/fi/Etusivu>

Acknowledgement:

Podakovanie: Príspevok predstavuje výber z podnetov získaných počas pracovnej cesty slovenských pedagógov vo Fínsku, ktorá sa uskutočnila vďaka projektu Mobility - podpora vedy, výskumu a vzdelávania na UMB, ITMS č. 26110230082, aktivita 1.3, spolufinancovaného zo zdrojov Európskeho sociálneho fondu.

Summary: The article shares some insights gained through a field trip to several educational institutions in Finland by two members of the ITMS 26110230082 project team from the Faculty of Education, Matej Bel University. Its purpose is to present the key principles of the successful Finnish education system - equality and cooperation, confidence and stability.

SEBAREFLEXÍVNA TAXONÓMIA AKO NÁSTROJ OSOBNOSTNÉHO A ODBORNÉHO RASTU UČITEĽOV

Michal Novocký, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok je venovaný učiteľom na nižšom a vyššom stupni sekundárneho vzdelávania. Poukazuje sa v ňom na potrebu profesijnej sebareflexie učiteľov a na používanie sebareflexívnych taxonómií v ich práci. V príspevku možno nájsť aj stručný návod tvorby taxonómií na základe profesijného štandardu učiteľov.

Kľúčové slová: sebareflexia, sebareflexívna taxonómia, diagnostikovanie

Sebareflexia predstavuje významnú súčasť výchovno-vzdelávacej práce učiteľa. Učiteľstvo je jednou z pomáhajúcich profesií, z čoho vyplýva, že sa naň kladú vysoké nároky zo strany spoločnosti, ako aj samotnej pedagogickej society. Rozvoj každého človeka je nemysliteľný, ak sa nevracia k tomu, ako premýšľal a konal v danej situácii, čo prežíval a na základe čoho sa rozhodoval. Sebareflexia je proces prirodzený, ktorý by mal prebiehať permanentne, cyklicky, pričom by sa jeho vrchol mal preukázať nielen v rekonštrukcii konceptov o určitých javoch v edukačnej realite, ale predovšetkým v ich zmene, ktorá sa prejaví v konkrétnych činnostiach učiteľa a žiakov v edukačnom procese.

Realizácia profesijnej sebareflexie sa podobá Kolbovemu cyklu učenia, ktorý pozostáva zo 4 fáz. Ide prevažne o učenie sa skúsenosťou, prípadne zážitkom. Tieto fázy sú nasledovné:

1. výstupná fáza – praktická skúsenosť,
2. reflexná fáza – premýšľanie nad priebehom a činnosťami, ich hodnotenie,
3. teoretická fáza – hľadanie možnej zmeny, zlepšenia, preformulovanie zásad, pravidiel,
4. testovacia fáza – verifikácia zlepšenia a prípadné odstránenie nedostatkov (Theodoulides – Jahn, 2013).

Motivačné činitele, ktoré učiteľov vedú k sebareflexii, vychádzajú jednak z externých zdrojov (problémy so žiakmi vo vyučovaní, porovnávanie svojej výchovno-vzdelávacej práce s výchovno-vzdelávacou prácou kolegu, hospitácie nadriadených, školskej inšpekcie a pod.), ako aj z vlastných incentív (snaha neustále sa zdokonaľovať vo svojej pedagogicko-didaktickej činnosti).

Je samozrejmé, že práca učiteľov je náročná. Niekedy nemajú dostatok času, aby sa zo dňa na deň explicitne pripravili na ďalšiu vyučovaciu činnosť v písomnej podobe. Dôkladne prehodnotiť a následne revidovať stanovenie výchovno-vzdelávacích cieľov orientovaných na žiaka, používanie diagnostických a didaktických metód, organizačných foriem, ako aj spôsob riešenia výchovných ťažkostí žiakov môžu realizovať rovnako pomocou vnútorného dialógu po vyučovacej hodine alebo po príchode domov.

K tejto skutočnosti sa pragmaticky a kriticky vyjadruje Čapek (2015), tvrdiac, že pravá príprava učiteľa prebieha v mysli. Platí to však hlavne pre učiteľov, ktorí exploatujú rozličné aktivizujúce metódy. Pri použití pojmovej mapy stačí, keď má učiteľ k dispozícii vymyslené len centrálné slovo alebo pojem, nepotrebuje, aby jeho príprava obsahovala presný časový harmonogram. Tempo priebehu vyučovacej hodiny síce musí určovať a regulovať, ale je isté, že ho nie je možné dopredu stanoviť. Učiteľ, ktorý pracuje suportívne (podporne), používa tabuľku ako zápisník, nie ako miesto na poznámky, ktoré sa musia nevyhnutne nachádzať v zošite žiaka. Usiluje sa ich viesť k reflexii získaných skúseností a osvojených poznatkov v závere vyučovacej hodiny namiesto adresovania im otázok na fixáciu učiva.

Prípravu na vyučovanie však nemožno nikdy opomenúť. Je predsa jednou z kľúčových sebareflexívnych metód. Mohli by sme konštatovať, že do istej miery predstavuje sebareflexívnu taxonómiu. Realizovaná, či už písomne, alebo ústne, je zdrojom sebareflekujúcich otázok pre učiteľa:

- Sú vyučovacie ciele, ktoré stanovujem, kontrolovateľné, jednoznačné a primerané žiakom? Sú tieto ciele vyjadrené v pojmoch predstavujúcich

výkony žiakov?,

- Mám materiály na vyučovaciu hodinu pripravené včas? Nespolieham sa často na moju schopnosť improvizovať?,
- Adresujem žiakom zrozumiteľné inštrukcie a pokyny k plneniu úloh?,
- Pozorujem prácu žiakov podrobne? Poskytujem im pomoc, keď to potrebujú?,
- Používam viaceré metódy hodnotenia? Viedem žiakov k sebahodnoteniu? (bližšie pozri Kyriacou, 2004).

„Sebareflexívna taxonómia predstavuje systém hľadísk, ktoré môže učiteľ použiť k sebahodnoteniu a k sebareflexii“ (Mareš, 1996, s. 25-26). Učítelia, ktorým nie vždy ostane čas na svedomitú, mohli by sme povedať, konzekventnú prípravu, sa môžu k svojej edukačnej činnosti vrátiť prostredníctvom sebareflexívnej taxonómie, ktorú si dokážu vytvoriť aj sami, pokiaľ sú im známe kritériá hodnotenia a rozvoja ich profesijných kompetencií. To je priama referencia na profesijný štandard učiteľov základných a stredných škôl (2015), ktorý je platformou vytvárania sebareflexívnych taxonómií z hľadiska ich kariérnych stupňov.

V nasledujúcich riadkoch uvádzame stručný príklad tvorby sebareflexívnej taxonómie začínajúceho učiteľa:

1) oblasť žiak, napr.

1.1 ovládať biologické, psychologické a sociologické aspekty vývinu žiakov – *Používam také didaktické metódy, aby som rešpektoval ontogenetické osobitosti žiakov? Ako podporujem meta-kognitívne myslenie žiakov (strednej školy)?*

1.2 mať základné praktické skúsenosti s identifikáciou psychologických a sociálnych faktorov učenia sa žiaka – *Čo robím preto, aby som žiakom zabezpečil optimálne podmienky pre učenia sa? Som si vedomý toho, že klíma triedy môže výrazne ovplyvniť ich učebné výkony?*

1.3 ovládať problematiku multikulturality vo vzťahu k žiakovi – *Nemám predsudky voči istým skupinám žiakov (netýka sa to len etnicity)? Sú moje hodiny vhodné pre všetkých žiakov, ktorí sú v triede? Čo robím pre to, aby to tak bolo?*

2) oblasť výchovno-vzdelávací proces, napr.

2.1 transformovať vedecký systém odboru do didaktického systému vyučovacieho predmetu – *Nepodceňujem tvorbu didaktickej analýzy učiva? Viem žiakom jednoducho priblížiť javy a termíny v učive? Pýtam sa na ich skúsenosti a predstavy?*

2.2 mať základné praktické skúsenosti s vymedzením cieľov vyučovania a ich formuláciou v podobe učebných požiadaviek – *Stanovujem operatívne kognitívne, afektívne, ako aj psychomotorické výchovno-vzdelávacie ciele? Snažím sa dbať na to, aby sa žiaci rozvíjali komplexne?*

2.3 poznať vyučovacie metódy a formy podporujúce aktívne učenia sa žiakov – *Poznám presnú metodiku používania mnou preferovaných aktivizujúcich metód? Zaujímam sa o to, aby som používal aj menej známe aktivizujúce metódy?*

2.4 poznať metodické pokyny týkajúce sa hodnotenia a klasifikácie žiakov – *Dbám na to, aby som pri hodnotení žiakov dodržiaval zásady humanisticky orientovaného hodnotenia? Používam pri slovnom hodnotení aktívne slovesá, ktoré žiakovi jasne a konkrétne hovoria, v čom sa zlepšil*

a v čom by sa mal zdokonaľiť? Uplatňujem pri hodnotení žiakov individuálne vzťahovú normu?

Učiteľ by mal reflektovať nielen množstvo edukačných elementov, ktoré spadajú pod vyučovací proces (tiež výchovnú činnosť mimo vyučovania), učivo (obsah a štruktúra), etické princípy vyučovania a sociálny kontext vyučovania, no súčasne by mal starostlivo selektovať, na čo sa bude primárne zameriavať, tzn. čo bude rozvíjať, aká je jeho implicitná teória vyučovania a pod. Postupne musí na seba zvyšovať nároky.

Profesijný štandard síce opisuje (sám je v podstate taxonómiou), čo všetko by mal učiteľ preukázať, aby mohol tvrdiť, že tú či inú kompetenciu má rozvinutú, predsa je však tento normatív prevažne súborom všeobecných požiadaviek, cieľov a bolo by adekvátnejšie, keď učiteľ s nimi ďalej pracuje a konkretizuje ich, a to do podoby otázok, ktoré si po vyučovaní bude adresovať.

Pravdou je, že výchovné (môžeme povedať, že rovnako vzdelávacie) ciele už prestávajú byť stanovené striktné zhora. Pre človeka je spoľahlivý najmä jeho rozum a vnútorná viera, z čoho vyplýva, že má byť silným jednotlivcom, ktorý zodpovedá za svoj rozvoj (Kosová, 2013).

Učiteľ je nielen subjektom vyučovania, ale zároveň ako žiak, je aj jeho objektom. Diagnostikovanie žiakov, ktoré počíta s rešpektovaním zásady poznávania aktuálneho stavu rozvoja ich osobnosti a poznávania

príčin tohto stavu, sa nemôže v žiadnom prípade dištancovať od učiteľa a identifikovania úrovne rozvoja jeho profesijných kompetencií (Kouteková, 2011).

Príčiny zmeny učebných výsledkov žiakov, ich motívácie, aktivity a správania sa môžu nachádzať buď na strane ich nedostatočného diagnostikovania zo strany učiteľa, alebo na strane neefektívneho autodiagnostikovania jeho aktuálneho stavu a potenciálneho rozvoja.

Každý z učiteľov by si mal byť vedomý, že jeho roly sa v dobe hypermoderny značne rozšírili.

Učiteľ ako diagnostik vystupuje prevažne v týchto pozíciách:

- **stratég** – manažuje edukačný proces, podporuje kooperáciu medzi žiakmi, poznáva vzťahy medzi nimi a usiluje sa pozitívne ovplyvňovať klímu v triede,
- **organizátor** – učiteľ sa stáva facilitátorom žiakov pri učení, pomáha im pri riešení výchovných ťažkostí,
- **terapeut** – zisťuje príčiny, ktoré viedli k výchovným alebo vyučovacím problémom, pričom sa usiluje o ich eliminovanie,
- **poradca** – pre žiakov, rodičov, ale aj odborných zamestnancov, pre ktorých zhromažďuje informácie o úrovni rozvoja jednotlivých stránok osobnosti žiaka (Langová In Kasáčová – Cabanová, 2011).

Je nesporné, že diagnostická kompetencia je rudimentárna pre prácu učiteľov. Musia však mať neustále na vedomí, že pri poznávaní žiaka tiež poznávajú seba a úroveň kvality vyučovania, za ktoré nesú hlavnú zodpovednosť.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ČAPEK, R., 2015. *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3450-7.

KASÁČOVÁ, B. a M. CABANOVÁ, 2011. *Pedagogická diagnostika: teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0328-2.

KOSOVÁ, B., 2013. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0434-0.

KOUTEKOVÁ, M., 2011. *Základy pedagogickej diagnostiky*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0148-6.

KYRIACOU, Ch., 2004. *Klíčové dovednosti učiteľa*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.

MAREŠ, J., 1996. *Pedagogické myslenie učiteľů – teoretické úvahy*. In: Učitelovo pojetí výuky. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, s. 25-26. ISBN 80-210-1444-X.

Profesijné štandardy pre kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov. 2015. [online]. [cit. 2015-03-13]. Dostupné na internete: www.mpc-edu.sk/library/files/profesijny_standard_pedagogicky_zamestnanec.pdf >.

THEODOULIDES, L. a P. JAHN, 2013. *Reflexná metóda ako nástroj učenia sa v organizáciách: vybrané techniky a aplikácie*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8078-581-9.

Summary: *The article has been devoted to teachers on the second stage of primary school and secondary education teachers. It focuses on the need of professional self-reflection of teachers and using self-reflexive taxonomy in their work. The article also includes a brief instruction how to prepare taxonomy based on professional standards for teachers.*

RÍMSKE ČÍSLA NA INTERAKTÍVNEJ TABULI OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSEŇ EDUKAČNEJ PRAXE – VÝŤAH

Marta Megyesiová, Základná škola, Školská 389, Sačurov

Anotácia: *V príspevku sú metodicky popísané interaktívne cvičenia vo forme predvážacích zošitov pre tému Rímske číslice a ich začlenenie do vyučovacích hodín. Na tvorbu interaktívnych cvičení bol použitý softvér k interaktívnej tabuli ActivInspire. Učivo je z tematického okruhu Čísla a početové výkony s číslami v predmete matematika v piatom ročníku základnej školy v tematickom celku: Vytvorenie oboru prirodzených čísel v obore do a nad milión.*

Kľúčové slová: *Rímska číslica, rímske číslo, digitálne technológie, informačné technológie, interaktívna tabuľa, počítač, interaktívne cvičenie, spätná väzba, interaktívna prezentácia, predvážací zošit, ActivInspire, MS PowerPoint*

Žiaci sa podľa nových učebných osnov stretávajú s rímskymi číslami v matematike prvýkrát až v piatom ročníku. V minulosti mali základne poznatky už z primárneho vzdelávania. V rámci reformy sa táto téma preniesla do piateho ročníka. Moje skúsenosti sú také, že niektorí žiaci poznajú základné rímske číslice z bežného života – kapitoly kníh, zápis mesiacov v roku, ciferníky hodín. Sú to najmä žiaci, ktorí majú záujem o čítanie kníh a všeobecný rozhľad. Ostatní žiaci nepoznajú ani pojem rímske číslo. Je náročné za takýchto rozdielnych vstupných podmienok pracovať. Potrebná je vhodná motivácia. Zvyknem využiť rozdielnu úroveň vedomostí aj tak, že žiaci, ktorí poznajú základné rímske číslice učia žiakov, ktorí ich nepoznajú. Vhodná na túto činnosť je práca v dvojiciach alebo skupinová práca.

Väčšie problémy spôsobuje žiakom prevod z rímskych čísel na arabské. Ľahšie sa im tvoria rímske čísla z arabských. Najviac chýb robia pri použití nedovolených dvojíc rímskych číslic. Napríklad použijú IC na zápis čísla 99, namiesto správneho zápisu XCIX.

Rímske čísla v predvážiacich zošitoch

Program ActiInspire je špeciálny softvér, ktorý je autorským programom na tvorbu predvážiacich zošitov – flipchartov pre interaktívnu tabuľu.

Ak škola nemá zakúpenú licenciu na program ActiInspire (dodáva sa aj ako súčasť interaktívnej tabule ActiBoard), dá sa voľne stiahnuť prehliadač predvážiacich zošitov, ktorý neposkytuje možnosť editácie, no je plne funkčný na prácu s predvážiacimi zošitmi. Nazýva sa ActiInspire Personal Edition, je bezplatný a nachádza sa na stránke: <http://support.prometheanplanet.com/server.php?show=nav.24378>. Na stránke je potrebná registrácia, ktorá je bezproblémová a bezplatná.

Moje predvážacie zošity vytvorené v programe Acti-

Inspire sú voľne dostupné a dajú sa stiahnuť z mojej stránky: <https://megym.wordpress.com/matematika-hrou/>.

Interaktívny predvážiaci zošit Rímske čísla

Matematické pojmy: rímska číslica, rímske číslo, premena rímskych čísel na arabské a naopak, násobenie a delenie v rámci násobilky, sčítanie a odčítanie prirodzených čísel v obore do 10 000.

Ďalšie pojmy: prirodzené číslo, číselná hodnota, puzzle, zápalkové hlavolamy, domino, priestorová predstavivosť, logické myslenie.

Fáza hodiny: aplikačná

Metodické poznámky: Predvážiaci zošit pozostáva z jedenástich snímkov, úlohy sú na deviatich z nich. Všetky úlohy sú zamerané na rímske čísla. Sú pripravené tak, aby žiaci využívali analytické myslenie, aplikovali nadobudnuté vedomosti a tvorivo ich využili pri riešení úloh. Na každej snímke predvážacieho zošita je pripravených niekoľko aktívnych prvkov, ktoré zvyšujú atraktivitu úloh a motiváciu žiakov k riešeniu úloh.

Štruktúra predvážacieho zošita: Na prvej snímke predvážacieho zošita je pripravená úloha, v ktorej mali žiaci doplniť správne pojmy (Obr. 1 - vľavo).

Doplňte text:

- Všetky rímske čísla sa tvoria pomocou rímskych
- Rímske číslice sú
- Sú to tieto písmená:
- Opakovať sa môžu a to najviac-krát.

Správne odpovede sú: číslic/ písmená/ I, V, X, L, C, D, M/ I, X, C, M/ 3.

Ak ich žiaci nevedia doplniť, môžu si pomôcť tak, že si kliknutím na smejka s lupou zobrazia čítací text (Obr. 1 – vpravo). Pri pozornom čítaní s porozumením našli v ňom odpovede na doplnenie zadaného textu.



Obr. 1 Snímka so skrytým čítacím textom
Prameň: vlastný návrh



Zároveň v prehliadači poznámok našli žiaci skryté pokyny, ktoré sú potrebné pre prácu v celom predvážacom zošite: 1. Smejka je pomôcka pri riešení – trochu teórie a pravidiel. 2. Hodiny s rímskymi číslami budú skrývať kontrolu riešenia. 3. Tabuľka s rímskym číslom v ľavom dolnom rohu určuje poradie cvičenia a zároveň kliknutím na ňu sa môžeme vrátiť na prvú stránku.

Reflexia a návrhy: Cvičenie spôsobovalo žiakom malé problémy. Nečítali s porozumením a potom nevedeli, čo je potrebné doplniť do textu. Po upo-

zornení, že si môžu pozrieť pripravenú pomoc, sa situácia trochu zlepšila, aj keď sa žiakom veľmi nechcelo čítať nový text. Situáciu som upravila tak, že som nechala zobrazený text čítať dobrých čitateľov po jednej vete a porovnávali sme ich s textom zadania. Tak sa nám podarilo vyplniť celý zadaný text správne. Porovnali sme si to kliknutím na hodiny. Na tretej snímke boli textové úlohy, do ktorých bolo potrebné doplniť požadované počty pomocou rímskych čísel.

Zadanie: Zapište rímskymi číslami: počet dní v roku, počet dní v priestupnom roku, počet mesiacov v školskom roku, počet mesiacov kalendárnom roku, počet dní v týždni, počet dní v januári, počet dní vo februári, počet chlapcov vo vašej triede, počet dievčat vo vašej triede, počet lavíc vo vašej triede, počet stoličiek vo vašej triede, nasledujúci rok, počet tried v našej škole. Na snímke sú aktívne prvky: šípka – prechod na ďalšiu snímku a hodiny – skrytá kontrola časti správnych riešení. V kontrole nie sú všetky výsledky kvôli zadaniam úloh, lebo tie sa týkajú počtov chlapcov, dievčat, la-

víc, tried a to nie je konštantná hodnota v rôznych triedach, školách.

V ďalšom cvičení majú žiaci za úlohu označiť v tabuľke, pomocou piktogramov, správne a nesprávne rovnosti (Obr. 2 - vľavo). V tabuľke je pripravených osem rovností. V každom riadku sú dve okienka prázdne. Do prvého z nich žiaci presúvajú piktogramy správneho alebo nesprávneho riešenia a v druhom okienku je skryté správne riešenie. To sa žiakom odkryje, ak posunú lupu – rodinu Rimanov smerom hore (Obr. 2 – vpravo).

Označ v tabuľke správne a nesprávne zapísané čísla

CV = 105		
IC = 99		
VI = 4		
ILVII = 48		
DCCCLX = 860		
MDCIX = 1609		
CCCXXI = 321		
DVII = 770		

Kontrolu urobíš posunutím lupy

Označ v tabuľke správne a nesprávne zapísané čísla

CV = 105	✓	
IC = 99	✗	
VI = 4	✗	
ILVII = 48	✗	✗
DCCCLX = 860	✓	✓
MDCIX = 1609	✓	
CCCXXI = 321	✓	
DVII = 770	✗	

Kontrolu urobíš posunutím lupy

Obr. 2 Snímka s magickou lupou
Prameň: vlastný návrh

Na nasledujúcej snímke boli pripravené štyri príklady na sčítavanie a odčítavanie rímskych čísel aj s výsledkami. Žiaci klikli na hviezdičku, zobrazila sa im prvá rovnosť (Obr. 3 – vľavo).

Ich úlohou bolo povedať, či táto rovnosť platí alebo neplatí. Po odpovedi dostali okamžitú spätnú väzbu tak, že presunuli príklad za Rimana – cez magický tunel (Obr. 3 – vpravo).

Klikajte postupne na hviezdičky.
Povedzte, či je správne vypočítané.
Kontrolu získate presunutím príkladu za Rímána.

XII + L = LXII

Klikajte postupne na hviezdičky.
Povedzte, či je správne vypočítané.
Kontrolu získate presunutím príkladu za Rímána.

XII + L = LXII OK

Obr. 3 Snímka s magickým tunelom
Prameň: vlastný návrh

Reflexia a návrhy: Z týchto úloh sa žiakom najviac páčila úloha so zápisom počtu chlapcov, dievčat, tried, atď. Preniesla ich do reálneho života a zapisované čísla neboli náročné.

Páčila sa im aj úloha, v ktorej sa hrali na učiteľov a hľadali chybu v zápise rovností v tabuľke. Niektorí riešili túto úlohu tak, že si zapísali rímske čísla pomocou arabských a porovnali s výsledkom. Iní, bola ich väčšina, si premieňali výsledok, teda arabské číslo na rímske. Žiakov na tejto snímke zaujala aj kontrola. Uvažovali nahlas, ako sa to dá urobiť, aby sa skryté

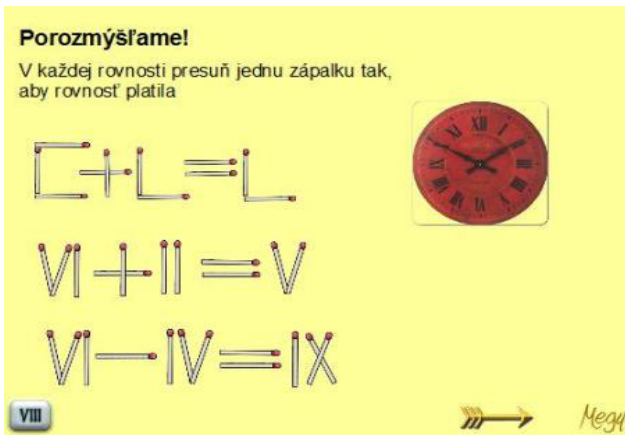
výsledky pod lupou zobrazili.

Debata sa rozprúdila aj pri snímke s magickým tunelom. Žiaci už videli podobné predvážacie zošity a niektorí si pamätali princíp prípravy kontroly v tuneli pomocou dvoch farieb. Úlohu všetci riešili písomne tak, že si prepísali príklad na arabské čísla, vypočítali, zapísali arabským a premenili na rímske číslo.

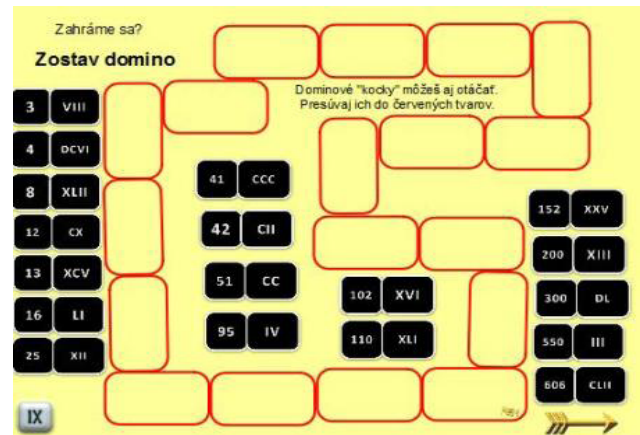
Obsahom ďalších dvoch snímok sú hry. Na prvej z nich sú zápalkové hlavolamy a na druhej hra domino (Obr. 4). Tri zápalkové hlavolamy majú riešiť žiaci tak, že v každom z nich presunú na iné miesto jednu zápalku

tak, aby rovnosť platila. Zadania sú: $C + L = L$, $VI + II = V$, $VI - IV = IX$. Správne má byť: $L + L = C$, $VII - II = V$, $VI + IV = X$. Zápalky nie je potrebné otáčať, len presunúť. Domino je pripravené tak, že na ploche snímky je osemnásť dominových „kameňov“ s dvojicou arabské číslo – rímske číslo a plán, do ktorého je potrebné

ukladať kamene. Pri hre domino žiaci začnú s ľubovoľným kameňom na ľubovoľné miesto plánu. Pravidlá sú ako pri bežnej hre, rozdiel je len v tom, že ku rímskemu číslu hľadali žiaci kameň, ktorý sa začínal arabským číslom s rovnakou hodnotou. Kamene mohli žiaci presúvať aj otáčať podľa potreby.



Obr. 4 Snímky s hrami
Práveň: vlastný návrh



Reflexia a návrhy: Hry žiakov zaujali. Nemali problém pracovať s takýmito zadaniami. Zápalkové hlavolamy boli jednoduché kvôli svojmu zadaniu, bolo potrebné presunúť len jednu zápalku. Väčšina žiakov postupovala tak, že postupne skúšali miesta, kde sa môže zvolená zápalka uložiť. Našli sa však aj žiaci, ktorí riešili hlavolam pomocou výpočtov. Vopred odhadovali aké čísla sa dajú vytvoriť presunutím jednej zápalky a aký príklad tomu odpovedá.

Pri hre domino využili žiaci akciu „rotovať objekt“ a otáčali kamene domina podľa potreby v pláne. Hru sme si zahráli viackrát, lebo sme mohli začínať ľubovoľným kameňom.

Interaktívny predvážiaci zošit Rímske čísla - Hry

Matematické pojmy: rímska číslica, rímske číslo, premena rímskych čísel na arabské a naopak, porovnávanie prirodzených čísel, násobenie a delenie v rámci násobilky, sčítanie a odčítanie prirodzených čísel v obore do 10 000.

Ďalšie pojmy: prirodzené číslo, číselná hodnota, číselný rad, číselná os, magický štvorec, chronogram, stratégia hry, priestorová predstavivosť, logické myslenie.

Fáza hodiny: fixačná

Metodické poznámky: Predvážiaci zošit pozostáva z pätnástich snímok, úlohy sú na dvanástich z nich a je pripravený formou didaktickej hry.

Cieľom je aplikovať získané poznatky, nájsť analógiu pri riešení podobných úloh, vymyslieť stratégiu hry, obhájiť a zdôvodniť postup pri riešení vybratej úlohy. Na každej snímke predvážacieho zošita je pripravených niekoľko aktívnych prvkov, ktoré zvyšujú atraktivitu úloh a motiváciu žiakov k riešeniu úloh.

Štruktúra predvážacieho zošita: Na druhej snímke predvážacieho zošita (Obr. 5 - vľavo) je pripravený hrací plán a počítadlo bodov a popísaná celá hra.

Pravidlá hry:

Hráme v dvoch družstvách.

Obidve družstvá kliknú postupne na hracie kocky. Komu padne väčšia hodnota, ten si vyberie svoj tím a začína hru.

1. Vyberáme si jednu úlohu z dvanástich. Klikneme na ľubovoľné rímske číslo, to zmizne a ostane rímske číslo na snímke.
2. Opäť klikneme na to isté rímske číslo, ktoré sa objavilo na snímke.
3. Prenesieme sa na snímku s vybranou úlohou.
4. Po vyriešení úlohy klikneme na piktogram tabuľky s rímskymi číslami – vľavo na každej snímke s úlohami. Prenesie nás to späť na druhú snímku s plánom a počítadlom (Obr. 5 – vľavo).
5. Po návrate na túto snímku, si pridáme bod na počítadle v našej farbe, ak sme správne vyriešili danú úlohu. Ak nie, nepridávame si bod. Pokračuje druhý tím.

V prvej úlohe je pripravených päť pevných arabských čísel (125, 150, 200, 500, 512) a päť im zodpovedajúcich pohyblivých rímskych čísel. Úlohou žiakov je popresúvať v zvislom smere rímske čísla tak, aby boli v správnom poradí. Rímske čísla majú vlastnosť obmedzenia v pohybe v zvislom smere.

Po presunutí všetkých čísel na zodpovedajúce miesto si žiaci môžu overiť správnosť svojho riešenia. Kliknutím na Rimana získajú žiaci okamžitú spätnú väzbu a zobrazí sa im obrázok so správnym riešením (Obr. 5 – vpravo).

Aby si mohli zapísať bod za správnu odpoveď a mohol pokračovať druhý tím, kliknú na piktogram hracieho plánu na snímke v ľavej časti.

Ak skupina vyriešila úlohu správne, tak si na počítadle v svojej časti klikne na hornú šípku. Zobrazená nula sa zmení na jednotku – skupina má prvý bod.

Druhá úloha má názov Zázračná truhlica. Žiaci mali pripravených šesť dvojíc okienok, do ktorých vyberali z truhlice rímske čísla (IV, VI, IX, XI, XII, XIV, XVI, XXI, XL, LX, XCIX, CXXI) a následne ich porovnávali.

Správnosť riešenia som tu zabezpečila ja, lebo žiaci vyberali čísla z truhlice celkom náhodne. Znamy nerovnosti – menší a väčší boli pripravené a namnožené pomocou akcie kópia potiahnutím.



Obr. 5 Úvodné snímky
Prameň: vlastný návrh

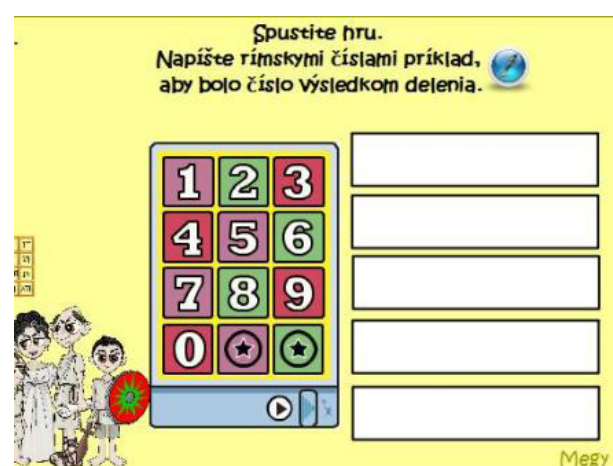
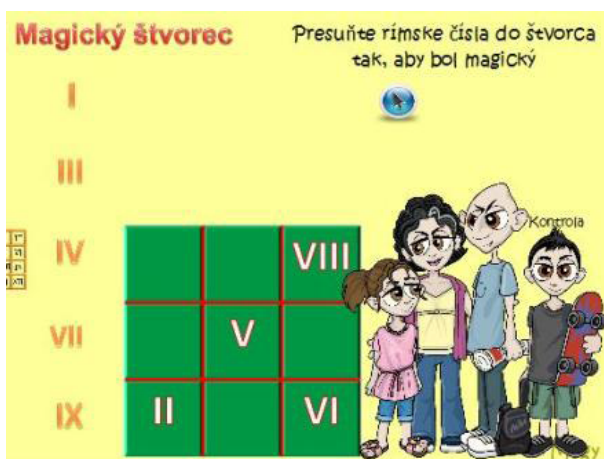
Tretia úloha má názov Číselné rady. Na snímke je pripravených päť číselných radov rímskych čísel. Žiaci mali za úlohu do každého radu dopísať dve čísla, ktoré logicky nasledujú v danom číselnom rade. Zadané: Dopíšte po dve čísla do číselných radov:
II, IV, VI, VIII,,,
X, XX, XXX,,,
L, C, CL, CC,,,
C, CC, CCC,,,
V, X, XV, XX,,

Štvrtá úloha má názov Číselná os. Na snímke je pripravená číselná os od nula do tisíc po stovkách v arabských číslach. Úlohou žiakov bolo umiestniť na túto os na správne miesto päť rímskych čísel: CM, DX, DC, CD, CL. Na tejto snímke je skryté aj správne riešenie úlohy.

Piata úloha je nazvaná Magický štvorec. Žiaci tento pojem poznajú z nižších ročníkov. Na snímke je

pripravený štvorec 3 x 3 okienka (Obr. 6 – vľavo). Sú v ňom zapísané rímske čísla: II, V, VI, VIII. Ostatné chýbajúce rímske čísla do deväť sú pripravené na ploche. Úlohou žiakov bolo presunúť tieto čísla do okienok štvorca tak, aby sa štvorec stal magickým (vo všetkých riadkoch, stĺpcoch a uhlopriečkach boli rovnaké súčty). Riešenie je skryté, zobrazí sa formou vyplneného magického štvorca kliknutím na obrázok rodiny.

Na ďalšej snímke je pripravená logická tvorivá hra (Obr. 6 – vpravo). Žiaci spustia hru. Kliknú na tlačidlo a počítadlo sa rozblíka. Po chvíli sa zastaví a zobrazí jednu z číslic nula až deväť. Úlohou žiakov bolo vytvoriť a zapísať rímskymi číslami príklad na delenie tak, aby zobrazené číslo bolo výsledkom toho delenia. Na snímke je pripravených päť okienok na zápis riešenia. Kontrolu som robila ja.

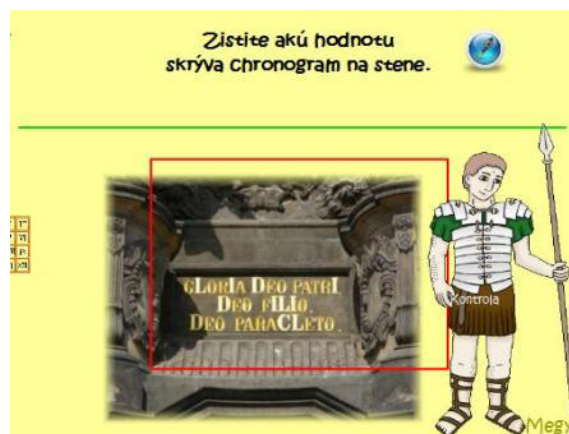


Obr. 6 Snímky s logickými hrami
Prameň: vlastný návrh

Na posledných troch snímках sú pripravené chronogramy, ktoré majú žiaci vyriešiť (Obr. 7). Chronogramy sú nápisy, ktoré sa dajú občas nájsť na niektorých starých budovách, podstavcoch sôch, slnečných hodinách a sú v nich zvýraznené niektoré písmená, ktoré sú zároveň rímskymi číslicami. Jednoducho povedané: chronogram je v texte zašifrované číslo. Toto číslo spravidla udáva rok vzniku budovy či sochy

alebo iný významný dátum s nimi spojený. Číslo dostaneme, ak sčítame hodnoty všetkých rímskych číslic. Prvý chronogram má znenie: MORS DEO CARA CAPUT CORONA CINGIT.

Jeho hodnota je $M + D + C + C + C + C + I + I = 1000 + 500 + 100 + 100 + 100 + 100 + 1 + 1 = 1902$. Druhý chronogram (Obr. 7 – vľavo) má hodnotu 611 a tretí (Obr. 7 – vpravo) má hodnotu 1254.



Obr. 7 Snímky s chronogramom
Prameň: vlastný návrh

Reflexia a návrhy: Hra sa žiakom veľmi páčila. Rozdelili sme sa do dvoch rovnocenných skupín. Najprv boli návrhy, že skupina chlapcov proti skupine dievčat, ale dievčat bolo v tejto triede, kde som to učila oveľa menej ako chlapcov, tak žiaci nechali rozdelenie na mojom rozhodnutí.

Obdoba hry môže byť aj to, že za správne vyriešenú úlohu si pridáme bod, za nesprávne vyriešenú si uberieme bod alebo ho pridáme súperovi. V rámci témy Rímske číslice sme pracovali na projekte s názvom Chronogram. Žiakov som rozdelila do skupín po štyroch.

Dostali úlohu: Vytvorte chronogram, ktorého riešením je hodnota 1000 a obsah chronogramu súvisí s vašou triedou a životom v nej.

Činnosť v skupine sa žiakom zo začiatku nie veľmi darila. Každý žiak sa snažil tvoriť vety sám. Po usmernení sa pomaly sústredili, podelili si úlohy a vytvorili veľmi pekné práce. Jeden zo skupiny prezentoval potom vytvorené chronogramy pred celou triedou. Ostatné skupiny zároveň riešili chronogramy, či spĺňajú požiadavku zadania.

Na domáci projekt dostali žiaci zadanie: Priprav na výkres chronogram o významnom vedcovi, objaviteľovi alebo umelcovi, ktorého riešením je nejaký dôležitý číselný údaj z jeho života.

Aj tieto práce mali veľký úspech. Žiaci si väčšinou vybrali veľmi známych cestovateľov, vedcov a umelcov a roky ich objavov alebo narodenia (Krištof Kolumbus – objavenie Ameriky: 1492, Marco Polo – cesta do Číny: 1271, Jurij Gagarin – prvý let do vesmíru: 1961, Leonardo da Vinci – rok narodenia: 1452 a pod.). Žiaci prišli s ďalšími nápismi na rozšírenie projektu. Chceli vytvoriť chronogram o sebe navzájom tak, aby obsahoval opis alebo charakteristiku jednotlivých spolužiakov a výsledok chronogramu aby bol rok narodenia alebo ich vek.

Záver

V práci som sa snažila priblížiť niekoľko interaktívnych pomôcok na prácu so žiakmi na hodinách matematiky, ktoré využívam najmä ako motiváciu a na precvičenie a upevnenie učiva v nižších ročníkoch druhého stupňa základnej školy.

Na mojej stránke <http://megym.wbl.sk/> sú ešte ďalšie interaktívne cvičenia pripravené v rôznych programoch na vyučovanie matematiky na základnej škole. Voľne prístupné sú aj prezentácie a predvádzacie zošity z iných tematických celkov na mojom blogu: <https://megym.wordpress.com/matematika-hrou/>. Obe stránky sa dajú používať ako interaktívne cvičebnice. Sú voľne dostupné pre všetkých učiteľov aj žiakov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

MEGYESIOVÁ, M. Rímske čísla na interaktívnej tabuli. Dostupné na internete: mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20XIII.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/

Summary: The article presents methodical procedure of interactive exercises in the form of flipcharts prepared for the topic Roman numerals. Software ActivInspire was used to prepare interactive exercises. Roman numerals are part of the thematic area Numbers and Counting in Mathematics for the fifth grade at elementary school in the thematic unit Creating field of natural numbers in the field up to and over a million.

MYŠLIENKOVÉ MAPY Z FYZIKY OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSEŇ EDUKAČNEJ PRAXE - VÝŤAH

Jana Jurčovičová, Základná škola Pavla Marcelého, Drieňová 16, Bratislava

Anotácia: V príspevku je spracovaný krátky postup tvorby myšlienkových máp, ako aj ich využitie v jednotlivých etapách vyučovacieho procesu. V tejto časti je aj krátky návod na použitie daného programu. V tretej časti je uvedených pár príkladov z konkrétnych máp z fyziky a predstavený aj možný postup hodnotenia takýchto máp.

Kľúčové slová: fyzika, myšlienková mapa, počítač, Xmind, IKT vo vyučovaní, didaktika fyziky, motivácia, kreativita, kreatívny, inovatívne metódy

Pri vyučovaní fyziky pravidelne využívam hovorené slovo najmä pri výklade, popri tom si žiaci píšu poznámky, ktoré vidia aj na ploche steny, kam sú im prezentácie resp. videá premietané. Vizualizácia v konečnom dôsledku skracuje proces učenia sa. Z vlastnej skúsenosti viem, že v triede s približne 30 žiakmi je takmer nemožné mať kvalitné praktické ukážky a cvičenia. Samozrejme, že to netvrdím o triedach, v ktorých je možnosť hodiny fyziky deliť na skupiny a mať s nimi tzv. laboratórne cvičenia. Veľmi prospešnými pomôckami sa v takýchto prípadoch stávajú nové technické zariadenia, akými sú napríklad vizualizéry. Zdá sa to ako ideálne riešenie vyučovania, ale v mnohých prípadoch je to pre veľa škôl len hudba budúcnosti. Aby sa hodiny fyziky nestali úplne nezáživnými, treba porozmýšľať o inováčných metódach. V praxi som sa stretla s knihou od Tibora Šipóčza s názvom „Ako je to možné“. V nej sa autor snaží zrozumiteľne vysvetliť na krátkych príbehoch – rozprávkach niektoré základné fyzikálne princípy. Osobne som túto knižku vyskúšala aj na vyučovaní. Pri čítaní príbehu boli niektorí žiaci nepozorní, iní mali problém čítať s porozumením. Podstata sa im stratila v okolitom príbehu. A tak som začala zvažovať možnosti, ktoré by uľahčili žiakom hlavne pochopiť podstatu učiva. V dnešnej dobe sa stretávame s požiadavkami na využívanie IKT a s vizualizáciou učiva. Po dlhšom hľadaní ma oslovili práve myšlienkové mapy. Samozrejme, treba vždy zvolenú metódu prispôbiť aj danej triede a podmienkam v nej.

Myšlienkové mapy

Mentálne mapy nás učia lepšie plánovať, rozvíjať komunikáciu, šetriť čas, lepšie zvládať problémy, byť tvorivejšími. Na ich základe sme schopní vnímať veci a učivo ako celok, čo v konečnom dôsledku znamená, že sa rýchlejšie a ľahšie učíme.

Ako sa tvorí myšlienková mapa?

Pri tvorbe myšlienkových máp je potrebné dodržiavať podľa T. Buzana (2015) 7 krokov:

1. *Vždy začnite UPROSTRED čistého papiera. Mozgu tak dávate možnosť pôsobiť všetkými smermi a vyjadrovať sa slobodnejšie.*
2. *Hlavnú myšlienku vyjadrite pomocou OBRÁZKA. Názorné zobrazenie podporuje obrazotvornosť a pomôže vám sústrediť sa dlhšie na danú tému.*
3. *Využívajte FARBY. Získate tak viac energie a tvorba mentálnej mapy sa stane zábavnejšou.*
4. *K centrálnemu obrázku pripojte HLAVNÉ VETVY, k nim potom vetvy druhej úrovne, k nim zase vetvy ďalšej úrovne, atď. Náš mozog si rád vytvára asociácie a keď si spojíte viacero informácií, ľahšie si ich zapamätáte.*
5. *Vetvy kreslite ako KRIVKY, nikdy nie ako priamky. Rovné čiary totiž náš mozog nudia.*
6. *Pre každú krivku použite len JEDNO KLÚČOVÉ SLOVO alebo slovné spojenie. Zvyšuje to účinnosť a flexibilitu vašej mentálnej mapy.*
7. *Snažte sa POUŽÍVAŤ OBRÁZKY v rámci celej mapy. Jeden vhodne zvolený obrázok dokáže vyjadriť myšlienku lepšie ako tisíce slov.*

Využitie myšlienkových máp pri jednotlivých etapách vyučovania

Motivačná etapa: V úvode novej témy resp. učiva, ktoré chceme so žiakmi preberať, je vhodné aby učiteľ zistil pomocou brainstormingu, čo žiaci o danej téme ve-

dia alebo aké asociácie sa im s touto témou spájajú. To znamená, že je potrebné v čo najkratšom čase vyprodukovať čo najviac návrhov riešenia problémov alebo pojmov, ktoré súvisia s danou témou, a teda kľúčové slovo, ktoré zapíšeme do centra myšlienkového mapy. K tomuto ústrednému pojmu sa začnú priradovať jednotlivé pojmy a vedomosti, ktoré sa im v danej chvíli spájali s problémom. Je vhodné, aby vedeli vysvetliť a argumentovať, prečo vybrali svoju myšlienku a ako súvisí s tými ostatnými.

Expozičná etapa: Na konci motivačnej časti im vyučujúci môže ukázať jeho vopred pripravenú mapu na porovnanie. Tak vie učiteľ plynule prejsť do výkladovej etapy. Je podstatné, aby žiaci pochopili, ktoré pojmy sú kľúčové a ktoré dopĺňajú informácie. Popri tomto výklade si žiak môže vyrábať svoju myšlienkovú mapu, ktorá mu bude slúžiť neskôr na fixáciu učiva.

Fixačná etapa: V tejto etape pracujú žiaci už s hotoovou mapou. Dokážu ľahšie vnímať, čo je na učive dôležité a slúži im na jednoduchú orientáciu medzi jednotlivými vzťahmi a súvislosťami v preberanom učive. Mapy môžu na seba nadväzovať a v určitom bode sa spájať, čo poskytne žiakovi široký záber na celé vyučovacie celky. Druhou možnosťou je, že myšlienkové mapy nedostanú ako učebnú pomôcku a pri opakovaní učiva, ktoré bolo odprednášané klasickou metódou, si sami vytvoria takúto mapu. Na základe toho vie učiteľ posúdiť, či žiak pochopil danú problematiku. V prípade zlého pochopenia vie dodatočne žiakovi poopraviť zle pochopené vzťahy a prepojenia.

Diagnostická etapa: Myšlienkové mapy sa dajú v konečnom dôsledku využiť aj pri diagnostike. Napríklad v prípade, ak nestíhame vyskúšať všetkých žiakov v triede, môžeme im dať na preverenie vedomostí vyhotoviť práve myšlienkovú mapu. Zamedzíme tým zdĺhavým odpoveďami, vypisovaniu textu, kde sa môže stať, že žiak zbehne do úplne inej témy. Tiež pri testoch, kde sa väčšinou odpovede krúžkujú, nemá učiteľ jasnú predstavu, či žiaci učivo porozumeli. Veľakrát môžu odpovede natipovať. Práve preto je vytvorenie myšlienkového mapy vhodnou diagnostickou metódou. Učiteľ si napríklad môže všimnúť, že väčšina žiakov nesprávne pochopila istú časť preberaného učiva a spätne sa k tejto téme môže vrátiť. Netvrdím samozrejme, že to platí pri všetkých predmetoch alebo učive.

Nástroje na tvorbu myšlienkových máp

Myšlienkové mapy (ďalej „MM“) sa odporúča tvoriť na veľkom bielom papieri farebnými ceruzkami. Takáto forma tvorby mapy zo začiatku zaberá veľa času a niektorým sa nepodarí ju vyrobiť na prvýkrát, a preto ju začnú považovať za zbytočnú. V dnešnej modernej dobe bolo vytvorených niekoľko aplikácií na ich tvorbu pomocou IKT: FreeMind, FreePlane, Xmind, Pimki, Mindjet, MindManager, VisualMind, MindMeister, MindOmo a i. Výhodou webových aplikácií je možnosť zdieľania dát a máp s ďalšími užívateľmi. Taktiež je možnosť prístupu k rôznym súborom na zdieľaných počítačoch. Ako nevýhodu, hlavne pre žiakov, vidím to, že mnoho týchto máp je v cudzom jazyku. Na druhej strane im to môže pomôcť aj pri vzdelávaní sa v cudzích jazykoch. V mojej praxi sa overil hlavne softvér Xmind, ktorý je zadarmo a dá sa jednoducho stiahnuť a nainštalovať do počítača.

Myšlienkové mapy z fyziky

Predmet: fyzika

Trieda: 6. ročník základných škôl/1. ročník osemročného gymnázia

Ako môžeme vidieť na obrázku 1, žiakom môžeme uká-

zať takúto jednoduchú mapu, na ktorú nadviaže brainstorming. Keďže vo väčšine prípadov sa žiaci nestretli s MM a ešte celkom nemusia rozumieť jej tvorbe, budeme postupne túto mapu rozbaľovať, na čo nám slúži „plusko“ pri jednotlivých vetvách.



Obr. 1: Ukážka MM prečo práve fyzika a rozbaľená jedna z možností (vlastný zdroj)

Myšlienkovú mapu môžu tvoriť počas hodiny aj samotní žiaci. Existuje hneď niekoľko možností, je len na učiteľovi, ktorú formu zvolí pre danú triedu.

- Zadáme žiakom iba ústredný pojem, napr. látka.
- Zadáme žiakom ústredný pojem a na okraj papiera im vypíšeme ostatné pojmy, ktoré chceme aby správne pridelili, napr. neutrón, protón, obal, molekuly, atóm, jadro, elektrón.
- Zadáme žiakom ústredný pojem, vypíšeme im pojmy a ešte k tomu im predznačíme „šablónu“, do ktorej chceme, aby vyplnili pojmy. Táto forma je jednoduchšia. (viac obrázkov 12, Jurčovičová, 2015).

Každému učiteľovi a žiakovi vyhovuje iný štýl tvorby mapy. Treba si však uvedomiť, že tvorenie myšlienkových máp je nikdy sa nekončiaci proces a ani jedna mapa nemá nikdy stanovený presný počet pojmov. Taktiež na rovnaký hlavný pojem neexistujú dve úplne identické mapy. Vo vyučovacom procese nemusíme myšlienkové mapy využívať primárne, ale môžeme ich používať ako doplnok na utvrdenie preberaného učiva. Z vlastnej skúsenosti môžeme povedať, že žiaci sa pred písomkami učili práve z týchto máp, pretože mali pocit, že si zapamätajú viac informácií na základe ich súvisu. Inou spätnou väzbou pre mňa bolo, keď aj rodičia povedali, že v tom majú viac „jasno“, čo sa majú žiaci učiť.

Ukážka metodického postupu s použitím myšlienkových máp**Téma vyučovacej hodiny:** Sústava SI jednotiek**Ročník:** 8-ročné gymnázium – Prima**Ciele:** Žiak bude vedieť vymenovať sedem základných fyzikálnych veličín. Žiak bude vedieť k názvu jednotli-

vých veličín priradiť: značku veličiny, základnú jednotku, značku jednotky a odvodené jednotky. Žiak bude vedieť charakterizovať, čo je to doplnková jednotka, odvodená jednotka, vedľajšia jednotka a čo sú násobky a diely. Žiak bude schopný rozoznať rozdiel medzi „m“ ako značkou jednotky dĺžky a značkou veličiny hmotnosti.

Učebné pomôcky a didaktická technika: Počítač, projektor, softvér X-mind, internet, tlačенý materiál, myšlienkové mapy na danú tému, tabuľa, papier, farbičky

Výber metód:

Vstupný monológ, motivačná metóda, brainstorming, klasická metóda: výklad, projekcia, metóda kritického myslenia, myšlienkové mapy, pozorovanie predmetov, práca s obrazom: webové stránky, samostatná práca žiakov, tvorivé myslenie.

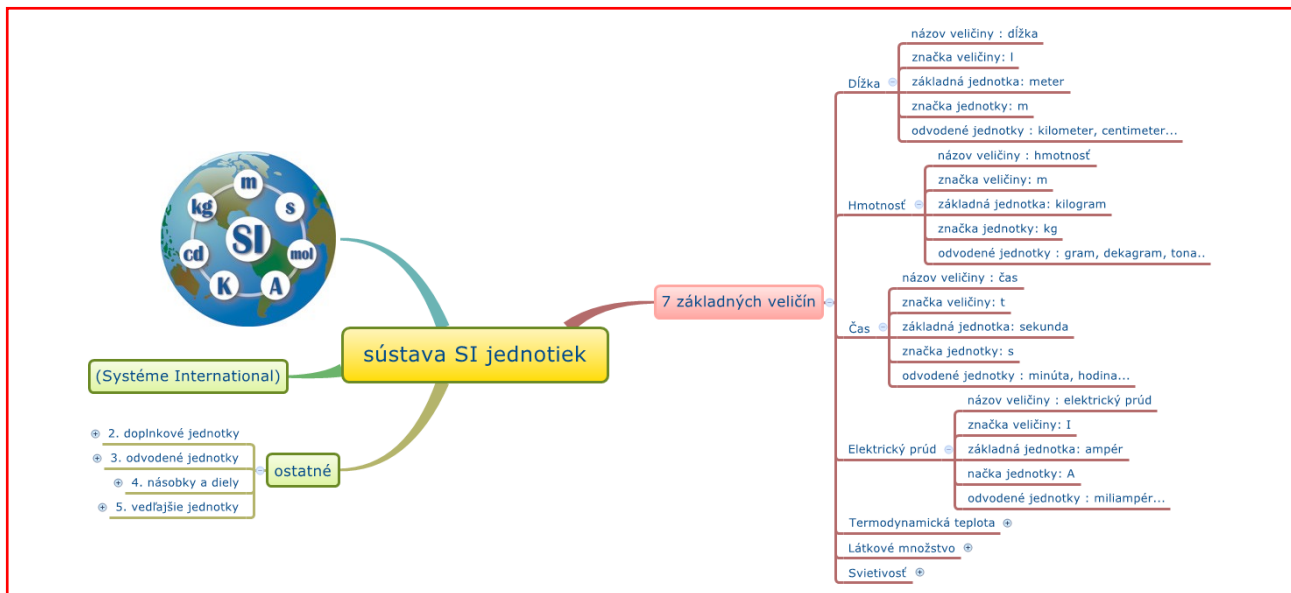
Ako každú hodinu, je vhodné na začiatku použiť správnu motiváciu. Keďže v tomto prípade som použila pre žiakov novú metódu výučby pomocou myšlienkových máp, na začiatku som im pár vetami vysvetlila, na akom princípe fungujú. Počas samotnej tvorby dostávali žiaci aj samostatné úlohy. V tomto prípade museli dobre zhodnotiť, či vybrali správne, čo viedlo ku kritickému mysleniu. MM som využila pre systematickejšie porozumenie a ľahšie zapamätanie si jednotlivých vzťahov medzi pojmi.

Priebeh hodiny:**Aktualizácia skôr osvojeného učiva a kontrola úlohy a motivácia** (10 minút)

Na predošlej hodine sa žiaci zoznámili s pojmom „fyzikálna veličina“. Tu vzniká priestor na brainstorming, pri ktorom žiaci môžu prezentovať svoje návrhy

k danému pojmu. Je potrebné ich zapisovať na tabuľu alebo na papier. Keďže žiaci sú nesmierne tvoriví a vedia, že fyzikálne veličiny opisujú vlastnosti objektov, môžu sa vyskytnúť aj pojmy ako „smrad“. Treba ich však upozorniť, že zápach sa síce zmerať dá, ale len

subjektívne. Pri takomto brainstormingu učiteľ vidí, či žiak pochopil podstatu pojmu fyzikálna veličina. **Expozícia nového učiva** (17 minút)
Jednoduchými krokmi navediem žiakov k výslednej MM, ktorú môžeme vidieť na obrázku 2.



Obr. 2: Ukážka myšlienkovj mapy (vlastný zdroj)

Pri takejto metóde vyučovania môžeme využiť aj čiastkové úlohy, ktoré žiaci dostávajú. Je vhodné, aby učiteľ mal mapy vopred pripravené. Táto MM môže byť ako samostatný súbor, ale taktiež môže byť vložená do inej mapy, buď priamo, alebo pomocou prepojenia. Na tabuli máme vypísané možnosti žiakov. Ak máme takto doplnenú celú mapu, môžeme prejsť k fixácii učiva.

Fixácia prebratého učiva (10 minút)

Výhodou MM je ich praktické využitie aj pri samotnej fixácii. Môžeme ju „zbalit“ až k samotnému ústrednému pojmu a postupným kladením otázok typu „vymenuj - popiš“ im môžeme odkrývať ďalšie a ďalšie pojmy. Inou formou môže byť už spomínaná forma, kde žiakom rozdáme papiere s pomiešanými pojmi a žiaci ich majú správne zoradiť do mapy (bližšie obr. 15, Jurčovičová, 2015).

Záver a zadanie domácej úlohy (5 minút)

Žiakom zadáme domácu úlohu, v ktorej majú zistiť čo najviac rôznych meradiel, s ktorými meriame fyzikálne veličiny. Ak sme meradlá vymenovávali počas hodiny, môžeme na úlohu zadať vytvorenie/nakreslenie tabuľky násobkov a ich predpôn v rozmedzí od piko- po tera-. Oznamím im, že na budúcej hodine budem ústne skúšať.

MM sa dá využiť aj pri preverovaní vedomostí, keď dáme žiakom namiesto písomky alebo testu prázdnu mapu na doplnenie. Bude to pre nich aj veľmi veľká pomôcka, keďže uvidia napríklad na koľko častí sa vetví ďalšia vrstva. Pri starších žiakoch je možné ohodnotiť aj vytvorenie celej mapy a tiež či je zhotovená správne, čo sa týka základných princípov.

Hodnotenie myšlienkových máp

MM môžeme použiť ako jeden z hodnotiacich nástrojov. Ako uvádza Prokša (2007), pojmové mapy sú

nielen diagnostickým nástrojom, ale aj prostriedkom spätnej väzby. Učiteľ môže vidieť, či žiak správne rozumie preberanému učivu. Žiak mapu využíva ako učebnú pomôcku, ale môže ju použiť aj ako spätnú väzbu pre seba, či učivo správne pochopil. Učiteľ by sa pri hodnotení mapy mal zamerať predovšetkým na podstatu mapy, pretože formálna stránka môže byť u jednotlivých žiakov rôzna. Jeden žiak môže začať kresliť mapu od iného pojmu, druhý môže začať inou farbou, ale podstatu majú rovnakú.

Prokša zhrnul kritériá hodnotenia do nasledovných bodov (2007):

- za každé prijateľné slovné charakterizované spojenie dvoch pojmov prideliť jeden bod.
- za každú akceptovateľnú hierarchickú úroveň v pojmovej mape prideliť päť bodov,
- za každé prijateľné slovné charakterizované krížové spojenie pojmov (spojenie dvoch vecne rôznych pojmov na rôznej hierarchickej úrovni) priznať desať bodov. Menej významné krížové spojenia ohodnotiť dvomi bodmi,
- za určenie konkrétnych príkladov, teda odlíšenie všeobecných pojmov od konkrétností, dávať za každý určený príklad v pojmovej mape jeden bod.

V odbornej literatúre som sa stretla ešte s inými kritériami hodnotenia. Tie priradovali body za: platné tvrdenie, hierarchickú úroveň, počet vetvení, priečne väzby a konkrétne príklady, ako napríklad obrázok, hyperlink, graf a podobne. Pri hodnotení závisí od daného učiteľa, aký systém si zvolí. Závisí to aj od okolností, pri ktorých myšlienková mapa vznikala. Či to bolo v rámci preverovania vedomostí v škole, alebo ju žiak mal pripraviť ako domácu prípravu na vyučovanie, alebo vznikala mapa priamo na hodine po predošlom brainstormingu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BUZAN, T., 2015. *Úspešná škola*. Mentálne mapovanie – 1. časť. [online, cit. 11.4.2015]. Dostupné na internete: <http://www.uspesnaskola.sk/mentalne-mapovanie-1.cast_-2/>
- JURČOVIČOVÁ, J., 2015. *Myšlienkové mapy z fyziky*. Bratislava: MPC. [online, cit. 01.04.2016] Dostupné na internete: <http://pkrmpc.dev2010.lomtec.com/stranka/spracovane-ops-oso-14-kolo-vyzvy>
- PROKŠA, M., 2007. *Pojmové mapy ako výskumný prostriedok v chemickom vzdelávaní*. [online, cit. 10.4.2015]. Dostupné na internete: <http://pdf.truni.sk/zborniky/itpv-2007/Proksa.pdf>

Summary: The article presents a short instruction on making mind maps and using them in particular parts of a lesson. There is also a short instruction on using the program. In the third part of the article there are a few examples of mind maps in physics and the process of evaluation of mind maps.

ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA METÓDAMI AKTÍVNEHO VYUČOVANIA OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSENOŠŤ EDUKAČNEJ PRAXE – VÝŤAH

Miriam Hajrová, Základná škola, Tribečská 1653/22, Topoľčany

Anotácia: Príspevok opisuje niektoré aktivizujúce metódy rozvíjajúce kritické myslenie žiakov. Zároveň poskytuje niekoľko ukážok vyučovacích hodín s metódami aktívneho vyučovania, využitelnými už v primárnom vzdelávaní. Tieto metódy sa dajú využiť vo všetkých vyučovacích predmetoch a vo všetkých stupňoch vzdelávania.

Kľúčové slová: kritické myslenie, aktivizujúce metódy, učiteľ, žiak, metóda, vlastiveda, kompetencie, spolupráca, skupiny

V ostatnom čase sa veľa hovorí o tom, ako zmeniť a vylepšiť vyučovací proces tak, aby boli spokojní nielen učitelia, ale aj žiaci. Práve žiaci sa neraz sťažujú na jednotvárnosť a stereotyp vo vyučovaní. Chceli by zažiť niečo nové, ako len sedieť v laviciach, počúvať výklad učiteľa, či písať si poznámky. V príspevku predstavujem ukážku niekoľkých metód aktívneho vyučovania, ktoré umožňujú žiakom zvyknúť si na princípy tvorivého procesu a spolupráce. Na hodinách tak môžu fungovať ako ľudia, ktorí vedia uvažovať, predvídať, myliť sa, tápať, dúfať, prejavovať empatiu, humor, sklamanie, hnev i vášeň, najmä však tvorivosť a originalitu, ktoré sú celkom vhodne stimulácie a podpory. Učia sa tak zároveň kriticky myslieť a kriticky hodnotiť všetky javy, skutočnosti a udalosti v okolitom i vzdialenom svete. Opísané aktivity mám vyskúšané so žiakmi primárneho vzdelávania, ale myslím si, že sú vhodné aj pre starších žiakov.

Čo je kritické myslenie?

Kritické myslenie je výsledok. Je to také uvažovanie, pri ktorom kritickosť je úplne samozrejým spôsobom interakcie s myšlienkami. Je to aktívny proces, zámerne navodený alebo spontánny, v ktorom má žiak nad informáciou kontrolu, teda môže o nej pochybovať, integrovať ju, presúvať, prispôbovať alebo odmietiť. Je to usporiadaný komplexný proces, ktorý sa nedá učiť mimo kontextu, bez obsahu. Najvhodnejšie je preto učiť kritické myslenie v rámci kontextu učebných osnov alebo každodenného života, ako spôsob prístupu k obsahu učiva, súčasť očakávaného výsledku učenia sa. Kritické myslenie má zásadný význam pre efektívne učenie sa a pre produktívny život.

Vytváranie prostredia pre kritické myslenie

Učitelia by v triede mali:

- poskytnúť čas a príležitosť, aby si žiaci kritické myslenie mohli vyskúšať,
- dovoliť žiakom premýšľať nad vecami, voľne uvažovať,
- akceptovať rôznorodé myšlienky, nápady a názory,
- podporovať aktívne zapojenie žiakov do učebného procesu,

- zabezpečiť žiakom bezrizikové prostredie, v ktorom nie sú vystavení výsmechu,
- vyjadriť dôveru, že každý žiak je schopný kritického posudzovania,
- oceňovať kritické myslenie.

Ak sa majú žiaci účinne zapojiť do kritického myslenia, musia:

- rozvíjať svoje sebavedomie a pochopiť, že ich názory a myšlienky majú hodnotu,
- aktívne sa zapájať do procesu učenia,
- s rešpektom si vypočuť iné názory,
- sformulovať svoj úsudok a byť pripravení ho buď vyjadriť alebo pozdržať.

Zodpovednosť žiakov za kritické myslenie

Zodpovednosť za učenie a zapojenie sa do kritického myslenia spočíva v konečnom dôsledku vždy na žiakovi. Aj keď triedne prostredie musí umožniť žiakovi zapojiť sa do kritického myslenia, je to práve žiak samotný, kto musí byť aktívny. Skôr ako sa môže angažovať, musí pochopiť, čo sa od neho očakáva pre to, aby sa stal kriticky mysliacim človekom. Je niekoľko aspektov, ktoré môžeme pozorovať u kriticky mysliacich žiakov a ktoré treba vo vyučovaní podporovať.

Sebadôvera: Žiaci by mali dospieť k presvedčeniu, že ich názory sú hodnotné a uvedomiť si, že ich myslenie je jedinečné, dôležité a ich názory prispievajú k lepšiemu pochopeniu vyučovaných pojmov. Bez sebadôvery sa žiaci plne nezapoja do kritického myslenia. **Aktívne zapojenie:** Učiaci aktívne pristupujú k procesu učenia na primerane náročnom stupni, učenie ich baví a sú schopní podávať lepšie výkony.

Vzájomná výmena názorov: Výmena názorov je disciplinované správanie. Znamená to, že zúčastnení sa musí niečoho vzdať v prospech druhých. Deliť sa o svoje názory môže byť riskantné. Vyžaduje to zverejnenie svojho myslenia a svojich názorov, čo môže odhaliť nápady i chyby.

Počúvanie: Keď si žiaci v triede vymieňajú názory a nápady, musia jeden druhého počúvať a zároveň ovládať potrebu vyriešiť svoj náhľad na diskutovanú tému. Ako odplatu získavajú kolektívnu múdrosť iných, ktorá

ich obohatí prinajmenšom o výrazový jazyk a poskytne širší kontext, do ktorého môžu umiestniť svoje myšlienky. Prostredníctvom rozšíreného dialógu sú žiaci schopní skúmať a vylepšovať svoje vlastné myšlienky a vkladať ich do vzťahov svojich myšlienok, ktoré obklopujú tému a tvoria jej vlastný kontext.

Brainstorming

Ročník: štvrtý ISCED 1 – primárne vzdelávanie

Predmet: vlastiveda

Tematický celok: Tradície a zvyky

Téma: Rodinné zvyky a tradície

Organizačná forma: 45-minútová vyučovacia hodina

Medzipredmetové vzťahy: slovenský jazyk a literatúra, výtvarná výchova

Formy práce: frontálna práca, skupinová práca

Pomôcky: interaktívna tabuľa, obálky, rozstrihané lístky

Metódy: metóda brainstorming, riadený rozhovor

Hlavný cieľ aktivity: vedieť rozdeliť zvyky a tradície podľa ročných období

Metodický postup:

Evokácia: Žiakov oboznámime s cieľom hodiny. Na tabuľu napíšeme dve slová „tradície a zvyky“ – téma vyučovacej hodiny. Najskôr si so žiakmi vysvetlíme tieto pojmy, čo je to tradícia a čo je zvyk.

Uvedenie si významu: Učiteľ sa stáva zapisovateľom spontánnych myšlienok, ktoré mu žiaci diktujú. Pred samotným zapisovaním si stanovíme časový limit – 10 minút. S obozretnosťou ich zapisuje tak, že myšlienky, ktoré súvisia, píše blízko seba. Zapisuje všetky myšlienky žiakov – jednoslovné, heslovité. Potom sa všetci spoločne zadivame na tabuľu a myšlienky budeme triediť. Oddelíme rodinné tradície ako sú krstiny, svadba, pohreb, od zvykov Veľká noc, Vianoce... Vedeť voľný rozhovor o tradíciách, ktoré žiaci zachovávajú doma. Žiakov rozdelíme do 4 skupín – jednoduché delenie, odpočítavaním. Jednotky si vyberú obálku, vyložia lístky, to isté urobí dvojky, trojky, štvorky. V každej obálke sú zvyky rozdelené podľa ročných období. Skupina má prísť na spoločný prvok zvykov, ktoré majú v obálke. Inštrukcia je pre všetky skupiny rovnaká, určený čas 5 minút. Žiaci po vyzvaní učiteľa po skupinách prečítajú rozstrihané lístky (Katarína, Mikuláš, Štedrý deň...) a určia ročné obdobie – zima.

Reflexia: Učivo si utvrdíme prezentáciou v PowerPoin- te – kde je zhrnutá podstata učiva. Porozprávame sa, ako sa im v skupine pracovalo, ako sa cítili.

Hodnotenie: Najskôr svoju prácu zhodnotia samotní žiaci (sebahodnotenie). Štvrtáci nemajú problém zhodnotiť svoju prácu, vyjadria reálne ako sa im darilo, v čom mali problémy. Na záver hodnotí prácu žiakov učiteľ, pochváli ich za aktivitu v úvode hodiny a za prácu v skupinách.

Snowballing (snehová guľa)

Ročník: štvrtý ISCED 1 – primárne vzdelávanie

Predmet: vlastiveda

Tematický celok: Ako pretvárame krajinu

Téma: Priemysel - 2. vyučovacia hodina

Organizačná forma: 45-minútová vyučovacia hodina

Medzipredmetové vzťahy: slovenský jazyk a literatúra, pracovné vyučovanie

Formy práce: skupinová práca, frontálna práca

Pomôcky: hárky papiera, zadanie úlohy pre skupiny, interaktívna tabuľa, náučné CD „Slovenská republika a jej kraje“

Metódy: metóda snowballing, riadený rozhovor

Hlavný cieľ aktivity: vedieť aký priemysel máme rozvinutý v našom meste a aké podniky sa v našom meste nachádzajú

Evokácia: Žiakov oboznámime s cieľom hodiny. Frontálne si zopakujeme, čo vieme o priemysle z predchádzajúcej hodiny. Tam sme sa zamerali predovšetkým na informácie, aký priemysel je rozvinutý na celom Slovensku. Táto hodina bude zameraná na náš región, hlavne na mesto Topoľčany. Vysvetlíme žiakom, akým spôsobom budeme dnes pracovať na hodine.

Uvedenie si významu: Každý žiak dostane hárok papiera s logami podnikov, ktoré sa v Topoľčanoch nachádzajú. Úlohou žiaka je dopísať názov podniku a čo sa v ňom vyrába. Časový limit cca 7 minút. Ak žiak nevedel, alebo nestihol dopísať, upokojíme ho, že v práci bude pokračovať vo dvojiciach. Pre jednoduchosť žiaci spolupracujú so susedom, s ktorým sedia v lavici. Pracujú na tej istej úlohe. Dopĺňajú si navzájom, čo nemali, prípadne si kontrolujú správnosť. Čas na prácu je rovnaký, ako keď pracoval každý sám. Po uplynutí časového limitu, na pokyn učiteľa, sa žiaci otočia k dvojici za sebou a vytvoria tak štvorice. Navzájom si kontrolujú vypracované hárky, diskutujú, dopĺňajú si informácie. Úlohou štvoric je navyše doplniť podniky, ktorých logá sa na hárku papiera nenachádzajú. Záverom aktivity je prezentácia štvoric – určia si hovorca, ktorý prečíta vypracovanú úlohu. Ostatné skupiny počúvajú a kontrolujú sa navzájom. Jednotlivé podniky spoločne rozdelíme do skupín podľa toho, v akom odvetví priemyslu sa nachádzajú.

Reflexia: Záver hodiny patrí kvízu „Prirad' podnik ku kraju“ z náučného CD „Slovenská republika a jej kraje“. Práca prebieha na interaktívnej tabuli, žiaci pracujú frontálne. Spoločne si zopakujeme, čo sme sa nové naučili, povieme si, ako sa nám pracovalo, ako sme sa cítili.

Hodnotenie: Pracovné listy vyzbierame, ohodnotíme, prípadne ich môžeme vystaviť v triede. Sebahodnotením žiaci vyjadria, ako sa im darilo individuálne a aj pri práci v skupinách. Odmeníme najlepšie pracujúcu skupinu.

Bzučiacie skupiny

Ročník: štvrtý ISCED 1 – primárne vzdelávanie

Predmet: vlastiveda

Tematický celok: Cestujeme

Téma: Z Bratislavy do Košíc – z Košíc do Bratislavy

Organizačná forma: 45-minútová vyučovacia hodina

Medzipredmetové vzťahy: slovenský jazyk a literatúra, matematika, informatická výchova

Formy práce: skupinová práca, frontálna práca

Pomôcky: počítače s pripojením na internet, zošity, perá

Metódy: metóda bzučiacie skupiny

Hlavný cieľ aktivity: vedieť vyhľadať na internete dopravné spojenie z Bratislavy do Košíc

Evokácia: Žiakov oboznámime s cieľom hodiny.

Rozdelíme ich do dvojíc. Motivujeme ich zadaním problémovej úlohy, že sa potrebujeme dostať z Bratislavy do Košíc. Vysvetlíme im systém metódy – práce na hodine, najskôr vo dvojiciach a potom v štvoricach. Informácie zisťujú pomocou internetu.

Uvedenie si významu: Žiaci sedia vo dvojiciach pri počítačoch a hľadajú autobusové, vlakové i letecké spojenia. Pomocou internetovej stránky www.cp.sk. Zisťu-

jú cenu a čas cesty. Zapisujú si zistené informácie do zošitov a potom vzájomne diskutujú, ktoré spojenie je najvýhodnejšie. Na pokyn učiteľa vytvoria štvorice a porovnávajú si vzájomné zistenia. Každá skupina si určí svojho hovorca, ktorý odprezentuje, čo zistili a vzájomne diskutujeme o výsledku zistenia, prečo je najvýhodnejšia vlaková doprava.

Reflexia: Povieme si, ako sa nám pracovalo, ako sme sa pri práci cítili. Čo bolo pre nás najťažšie, čo nám naopak nerobilo problém.

Hodnotenie: Každý žiak sa ohodnotí, či splnil úlohu, ako sa mu to podarilo. Zhodnotí zároveň spoluprácu so spolužiakmi. Pochválime všetkých za vzájomnú spoluprácu. Odmeníme pochvalou najlepšie pracujúce dvojice, štvorice.

Hranie rolí

Ročník: štvrtý ISCED 1 – primárne vzdelávanie

Predmet: vlastiveda

Tematický celok: Tradície a zvyky

Téma: Život roľníkov v dávnej minulosti – opakovanie

Organizačná forma: 45-minútová vyučovacia hodina

Medzipredmetové vzťahy: slovenský jazyk a literatúra, prírodoveda

Formy práce: skupinová práca

Pomôcky: farebné lístky, zadanie úlohy na farebnom papieri

Metódy: metóda hranie rolí, riadený rozhovor

Hlavný cieľ aktivity: vedieť, čo robili v minulosti roľníci v každom ročnom období

Evokácia: Žiakov oboznámime s cieľom hodiny. Na predchádzajúcej hodine vlastivedy mali žiaci vysvetlené učivo o živote a práci roľníkov v minulosti. Riadeným rozhovorom si zopakujeme, čo už vieme. Motivujeme žiakov, že dnes si overíme prakticky, či rozumejú učivu a to tým, že sa premeníme na „hercov“. Rozdelíme sa do skupín podľa farieb. Žiaci si z obálky vytiahnu farebný lístok a presunú sa k lavici, kde leží príslušný farebný lístok so zadaním úlohy, otočený textom dolu. Po rozdelení žiakov učiteľ vydá pokyn na prečítanie zadania. Postupne prichádza ku skupinám a zisťuje, či žiaci úlohu porozumeli.

Uvedenie si významu: Žiaci pracujú v skupinách stanovený čas cca 10 minút. Zadania úloh: 1. skupina – príprava pôdy; 2. skupina – rúbanie dreva, 3. skupina – žatva, 4. skupina – páračky, 5. skupina – starostlivosť

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

HAJROVÁ, M., 2015. *Rozvoj kritického myslenia metódami aktívneho vyučovania: osvedčená pedagogická skúsenosť*. Bratislava: MPC. [online] [cit. 01.04.2016] Dostupné na internete: <http://pkrmc.dev2010.lomtec.com/stranka/spracovane-ops-oso-14-kolo-vyzvy>

Summary: The article describes some activating methods which develop students' critical thinking. It also provides a few samples of lessons with active teaching methods which can be used even in primary education. These methods can be used in all subjects and all levels of education.

INOVATÍVNE METÓDY VO VÝUČBE PREDMETU TVORBA PROJEKTOV OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSENOŠŤ EDUKAČNEJ PRAXE – VÝŤAH

Janka Sudzinová, Základná škola, Dargovských hrdinov 19, Humenné

Anotácia: Príspevok je určený všetkým učiteľom primárneho a sekundárneho vzdelávania, ktorí sú ochotní zmeniť zaužívaný spôsob vyučovania a zaktivizovať prácu žiakov na hodine. Projekty som realizovala so žiakmi v rámci vyučovania samostatného predmetu Tvorba projektov. Okrem opisu projektových aktivít som uviedla dve ukážky teoreticky zameraných hodín, do ktorých som implementovala inovatívne vyučovacie metódy.

Kľúčové slová: inovatívne metódy, tvorba projektov, projektové vyučovanie, zážitkové vyučovanie

o dobytkov. Úlohou žiakov bolo pracovať čo najtichšie, aby ich ďalšia skupina nepočula, pretože pri prezentovaní budú ostatné skupiny hádať, čo predstavujú. Po uplynutí času jednotlivé skupiny sa začínajú prezentovať. Úlohou ostatných skupín je hádať, čo práve daná skupina žiakov prezentuje. Jednotlivé ukážky sú krátke a výstižné.

Reflexia: Pochválime všetkých žiakov za prácu a snahu. Odmeníme sa potleskom. Povieme si ako sa nám pracovalo, ako sme sa pri práci cítili. Žiaci vyjadrujú svoje pocity, ako sa im hralo.

Hodnotenie: Navzájom sa ohodnotíme, podľa vopred stanovených kritérií (originalita, spôsob prevedenia, aktívny podiel členov tímu). Každý žiak si povie, ako bol so svojim výkonom spokojný, ako ho mohol zlepšiť. Učiteľ v spolupráci so žiakmi vyberie najlepšiu skupinu a odmení ju.

Záver

Kritické myslenie vo vyučovacom procese je krokom dopredu, je to jedna z ciest, ako obohatiť výučbu a prinútiť žiakov, aby pracovali, mali záujem o učivo a chceli sa učiť. Cieľom nie je iba samotný proces výchovy a vzdelávania, ale aj formovanie osobnosti žiaka, jeho príprava na život a sebarealizácia. V mojej práci som sa venovala metódam aktívneho vyučovania, ktoré využívam na vyučovacích hodinách a v praxi sa mi osvedčili. Potvrdilo sa mi, že týmito metódami a pozitívnym prístupom je vyučovanie pre deti zaujímavejšie, vtiahol ich do centra diania a zároveň vzťahy medzi učiteľom a žiakmi sú otvorenejšie, bližšie. Pravidelným využívaním metód kritického myslenia sa žiaci naučili samostatne tvorivo myslieť a tiež mali pocit zmysluplnosti vyučovania. Konkrétnymi ukážkami niekoľkých hodín vlastivedy som chcela ukázať moje najobľúbenejšie metódy aktívneho vyučovania, odskúšané vo viacerých predmetoch. Žiaci majú spočiatku problém pracovať v skupinách, nevedia sa dohodnúť, často sa hádajú, sú hluční alebo si vyberajú, s kým chcú spolupracovať alebo nie. Pri častejšom používaní týchto metód si žiaci na takúto prácu zvyknú a nerobí im problém. Výsledky prác sú omnoho lepšie. Skupinovou prácou sa zároveň vytvára dostatok príležitostí na rozvíjanie a posilňovanie komunikačnej schopnosti slabších žiakov. Deti sa učia zručnosti potrebné pre život: vedieť spolupracovať, vedieť sa vypočuť, dohodnúť sa, vedieť si obhájiť a odprezentovať svoju prácu.

Súčasným obdobím, v ktorom žijeme, je ovplyvnené prudkým rastom poznatkov. Prenikanie vedy a techniky do našich životov mení postavenie človeka. Hlavnú úlohu zohráva rozhodovanie sa na základe získaných informácií. Zaužívané metódy a formy mení aj škola, ktorá pripravuje jedinca na to, aby bol schopný adaptovať sa na meniace sa požiadavky. V rámci inovatívnych metód vo vyučovaní dôraz kladie najmä na projektové vyučovanie, ktoré má významné postavenie medzi modernými koncepciami vyučovacieho procesu. Takýto spôsob výučby je veľmi úzko spätý resp. prelína sa s problémovým a kooperatívnym vyučovaním (Vitězová, 2013). Niektorí odborníci hovoria o projektovom vyučovaní, iní o projektovej metóde, vo všeobecnosti ide o vyučovaciu metódu, pri ktorej sú žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním (Turek, 2005). Brestenská a kol. (2010) upozorňujú, že aby bol školský projekt skutočne projektom, musí mať nasledovné znaky: samoorganizovanosť (žiaci si sami v skupine prácu plánujú a organizujú), zodpovednosť (žiaci sú zodpovední za svoj projekt, teda aj za svoje vzdelávanie, čím si posilňujú sebavedomie), orientácia na cieľ – zameranie sa na výsledok, orientácia na produkt (konkrétny, hmatateľný výsledok ľudskej činnosti, ktorý sa na záver hodnotí), medzipredmetovosť (prepojenie na realitu, viaceré predmety – vyžaduje skúsenosti z rôznych oblastí), dôraz na praktickú činnosť (učenie sa vlastnou aktivitou), orientácia na záujmy zúčastnených (motivácia je základom – žiaci musia prijať projekt za svoj), situačný aspekt (projekt často vyplýva z určitých okolností a realizuje sa vzhľadom na okolnosti), sociálne učenie sa (veľa sociálnych interakcií medzi žiakmi a učiteľom, medzi žiakmi navzájom počas priebehu celého projektu).

V predmete Tvorba projektov prostredníctvom určeného obsahu učiva a pedagogických stratégií by sa mali rozvíjať nasledovné kompetencie žiakov:

a) sociálne komunikačné kompetencie: vyjadruje sa primerane účelom konania a situácie, vhodne sa prezentuje, svoje myšlienky formuluje súvisle a zrozumiteľne, ústne aj písomne, formuluje a obhajuje svoje názory a postoje, vyjadruje sa a vystupuje v súlade so zásadami kultúry prejavu a chovania;

b) kompetencie v oblasti matematického a prírodovedného myslenia: používa matematické myslenie na riešenie rôznych praktických problémov v oblasti finančnej gramotnosti, ovláda základy algoritmického myslenia a vie využívať tieto schopnosti v reálnom živote, efektívne aplikuje matematické postupy pri riešení praktických úloh v bežných situáciách;

c) kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií: má osvojené zručnosti v oblasti IKT a vie ich využívať vo vzdelávaní a na samoštúdium, dokáže získavať údaje prostredníctvom internetu a následne ich spracovávať a uchovávať, je schopný posúdiť informácie získané z rôznych zdrojov;

d) kompetencia „učiť sa učiť“: uplatňuje základy rôznych techník osvojovania si poznatkov v danej oblasti, vie využívať poznatky na ďalšie vzdelávanie a samoštúdium, dokáže reflektovať proces vlastného učenia sa a myslenia pri získavaní nových poznatkov a informácií a uplatňuje rôzne stratégie učenia sa;

e) kompetencia riešiť problémy: vie uplatniť viacero vhodných metód založených na tvorivom myslení, má predpoklady na konštruktívne a kooperatívne riešenie

problémov a dokáže správne formulovať argumenty na obhájenie svojich výsledkov, je flexibilný a schopný prijať a zvládať inovatívne zmeny, dokáže spoznávať pri jednotlivých riešeniach ich klady i zápory a uvedomuje si aj potrebu zvažovať úrovne ich rizika, vie analyzovať problém z rôznych hľadísk a pri jeho riešení postupuje systematicky, pri riešení problému identifikuje rizikové miesta, vyvíja nové hypotézy, keď sa predchádzajúce ukázali mylné, zmení svoje závery na základe nových informácií, alebo zmenených podmienok;

f) osobné, sociálne a občianske kompetencie: uvedomuje si svoje osobné záujmy v spojení so záujmami širšej skupiny, resp. spoločnosti, vie svoje ciele a priority stanoviť v súlade so svojimi reálnymi schopnosťami, záujmami a potrebami, osvojil si základné postupy efektívnej spolupráce v skupine a uvedomuje si svoju zodpovednosť v tíme, dokáže tvorivo prispievať k dosiahnutiu stanovených cieľov, dokáže odhadnúť a korigovať dôsledky vlastného správania a konania a uplatňovať sociálne prospešné zmeny v medziosobných vzťahoch;

g) kompetencie vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry: vie rešpektovať práva druhých, pracuje v súlade s morálnymi princípmi a zásadami spoločenského správania, uznáva hodnotu života, uvedomuje si zodpovednosť za vlastný život a spoločnú zodpovednosť za život a zdravie iných.

Bezpečný virtuálny svet – projektový zámer

Projekt som realizovala metódou projektového vyučovania v troch ročníkoch a to v piatom ročníku v triede so všeobecným intelektovým nadaním, v šiestom ročníku v dvoch triedach (1 trieda so všeobecným intelektovým nadaním a 1 trieda so všeobecným zameraním) a v ôsmom ročníku (2 triedy so všeobecným zameraním) s medzipredmetovým prepojením informatiky a tvorby projektov a s využiteľnosťou aj v ostatných vyučovacích predmetoch ako je napríklad mediálna výchova, etická výchova, občianska výchova a pod.

Hlavným cieľom projektu bol rozvoj kompetencií a zručností z oblasti digitálnej gramotnosti v súlade s bezpečným využívaním internetu ako aj nových komunikačných technológií.

Výstupy projektu: 8 veľkoplošných posterov, 5 videofilmov, 5 komiksov.

Rozsah: 20 vyučovacích hodín pre každú triedu

Ciele:

Vzdelávacie (kognitívne): žiaci vedia vysvetliť význam bezpečnosti na internete, bezpečného používania internetu a moderných komunikačných technológií, žiaci poznajú možné nástrahy v spojení s používaním internetu, využívaním sociálnych sietí a moderných komunikačných technológií, žiaci chápu trestnoprávnu zodpovednosť v uvedenej oblasti.

Výchovné (afektívne): žiaci vedia kriticky zvážiť použitie nových médií, žiaci si uvedomujú svoju zodpovednosť v zmysle etického správania na internete, žiaci si skupinovú prácu rozvíjajú svoje asertívne a prosociálne správanie, zručnosti pri práci v skupine a pri komunikácii, žiaci vedia vyjadrovať svoje názory, myšlienky a postoje a zároveň vedia rešpektovať názor druhých, žiaci si prostredníctvom uvedených aktivít rozvíjajú tvorivosť a samostatnosť.

Metódy a formy: problémové vyučovanie v koncepcii projektového vyučovania, frontálne riadená diskusia, skupinová práca pri riešení problémových úloh, zážit-

kové učenie, vyučovacia hodina s využitím digitálnych technológií,

Prostriedky: tablety, počítač, projektor

Projektová iniciatíva

Prvou fázou projektového vyučovania bola motivačná diskusia s ústrednou témou Bezpečnosti na internete. Žiaci si prezreli motivačné videá z predmetnej oblasti. Využila som motivačné príbehy a videá z webovej stránky www.oskole.sk/e-deti/decka. Nasledovala riadená diskusia, v ktorej sme sa so žiakmi rozprávali o rizikách, ktoré sa spájajú s využívaním internetu a o ich doterajších skúsenostiach s modernými komunikačnými technológiami.

Motivačné otázky: Kto z vás nemá mobilný telefón? Kto má tablet? Čo si predstavujete pod pojmom bezpečné využívanie internetu? Rešpektujete zásady netikety na internete? Stretli ste sa už s kyberšikanovaním? Ako ste danú situáciu riešili? Počuli ste už o zneužití osobných údajov? Kto z vás nie je aktívnym užívateľom sociálnych sietí? Na základe čoho si vyberáte priateľov na sociálnych sieťach?

Uvedené motivačné otázky pripravili priestor pre nasledujúcu aktivitu, ktorou bola prednáška a beseda s príslušníkom policajného zboru na tému: „Rizikové správanie na internete z pohľadu trestnoprávnej zodpovednosti“. Účasťou na prednáške získali žiaci informácie o možných nástrahách v spojení s používaním internetu, využívaním sociálnych sietí a moderných komunikačných technológií a zároveň ich príslušník PZ SR oboznámil s trestnoprávnou zodpovednosťou v uvedenej oblasti.

Projektové plánovanie

Žiakov jednotlivých ročníkov a tried som rozdelila do skupín. Pri vytváraní skupín som uplatnila princíp slobodnej voľby. Žiakov som oboznámila s výsledkom ich skupinovej práce, ktorým mal byť vytvorený komiks, videokomiks a veľkoplošné bannery. Problematiku bezpečnosti na internete sme si so žiakmi rozdelili do nasledovných oblastí: kyberšikanovanie, zneužitie osobných údajov, závislosti na internete, sociálnych sieťach a počítačových hrách, internetové známosti, hackerstvo. Každéj skupine v rámci jednej triedy som prideliť jednu z uvedených oblastí.

Realizácia projektu

Z hľadiska miesta projektu bol projekt kombinovaný. Počas realizácie projektu učiteľka pôsobila ako konzultantka. Žiaci konzultovali všetky nejasnosti týkajúce sa problémových úloh prostredníctvom svojich hovorcov buď priamo na vyučovacej hodine alebo prostredníctvom e-mailu.

1. aktivita – Zber a spracovanie údajov: Žiaci po zadaní tém začali vymýšľať príbeh, následne si pripravili scenár a pokúsili sa o jeho rekonštrukciu, kde boli zároveň

hlavnými aktérmi a spravili k tomu fotodokumentáciu.

2. aktivita – Tvorba komiksu: Nasledujúce hodiny boli zamerané na prácu v aplikáciách na úpravu fotografií a tvorbu komiksov. Na úpravu fotografií žiaci použili najmä tieto aplikácie: Adobe PhotoshopTouch, Adobe Photoshop Express, Pixlr Express, PicsArtPhotoStudio. S uvedenými aplikáciami som žiakov oboznámila prostredníctvom demonštrácie frontálnou výučbou pomocou dataprojektora. Nedostatky, nejasnosti, prípadné otázky som riešila individuálne s každým žiakom, resp. s vytvorenou skupinou počas ich samostatnej, alebo skupinovej práce. Na tvorbu komiksov skupiny žiakov využili hlavne aplikáciu StripDesign. Táto aplikácia je výborná na tvorbu komiksov profesionálneho vzhľadu a obsahuje množstvo funkcií, pomocou ktorých sa dostaneme až ku finálnej verzii komiksového príbehu. Najlepšie komiksy v rámci daných okruhov boli veľkoplošne vytlačené, zdobia steny počítačovej učebne a zároveň predstavujú materiálnu pomôcku pre výučbu predmetnej problematiky.

3. aktivita – Tvorba videokomiksov: Ďalšou projektovou aktivitou bola tvorba videokomiksov. Na ich výrobu žiaci využili už hotové komiksy, ktoré ďalej spracovali a oživil v aplikácii iMovie. Uvedenej aktivite opäť predchádzali teoreticko-praktické hodiny, na ktorých som žiakov oboznámila s prácou v uvedenej aplikácii.

4. Aktivita – Tvorba veľkoplošných bannerov: V tejto aktivite žiaci využili vedomosti a zručnosti získané z predchádzajúcich aktivít a vytvorili veľkoplošné bannery, ktoré predstavovali súhrn všeobecných informácií týkajúcich sa Bezpečného používania internetu a moderných komunikačných technológií. Vytvorené bannery sú umiestnené pred učebňami informatiky, sú prístupné všetkým žiakom našej školy a zároveň slúžia ako vhodná materiálna pomôcka pre vyučovanie predmetnej problematiky.

Hodnotenie

Použitie inovatívnych metód vyučovania (projektové vyučovanie, problémové vyučovanie, zážitkové učenie) zmenilo na hodinách Tvorby projektov bežný chod vyučovacích hodín. Žiaci zapojení do realizácie jednotlivých aktivít získali potrebné zručnosti v oblasti práce s modernými komunikačnými technológiami. Naučili sa pracovať v aplikáciách pre úpravu fotografií, tvorbu videí. Skupinovú spoluprácu som žiakom vytvorila priestor na prejavenie ich myšlienok, postojov a názorov, čím sa pre nich hodina stala pútavejšou a zaujímavejšou, získané informácie mali trvalejší charakter a zároveň som u žiakov podporila rozvoj skupinovej kooperácie. Podrobnejšie informácie sú uvedené na stránke projektu <http://www.projekt.zshu.sk>. Ďalším z výstupov riešeného projektu bolo vytvorenie učebnej pomôcky v printovej podobe, ktorá obsahuje všetky komixové príbehy a zároveň je obohatená o učebný text ku každej riešenej oblasti predmetnej problematiky.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BRESTENSKÁ B. a kol., 2010. *Premena školy s využitím informačných a komunikačných technológií: využitie IKT v danom predmete: spoločná časť*. Košice: Elfa, ISBN 978-80-8086-143-8.

TUREK I., 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 80-8052-230-8.

VITĚZOVÁ E., 2013. *Projektové vyučovanie na hodinách literárnej výchovy ako možnosť rozvoja tvorivosti*. [online] [cit. 07.04.2015] Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/.../Vitezova.pdf>

SUDZINOVÁ, J., 2015. *Inovatívne metódy vo výučbe predmetu Tvorba projektov: osvedčená pedagogická skúsenosť*. Bratislava: MPC. [online] [cit. 01.04.2016] Dostupné na internete: <http://pkrmmpc.dev2010.lomtec.com/stranka/spracovane-ops-oso-14-kolo-vyzvy>

Summary: The article has been devoted to primary and secondary teachers who are willing to change their habitual way of teaching and activate students on their lessons. Projects were realized with students in the subject Creating projects. There is a description of project activities and also two samples of lessons focusing on theory using innovative teaching methods.

VYUŽITIE GRAFICKÉHO PROGRAMU SKICÁR VO VYUČOVANÍ VÝTVARNEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNYM VZDELÁVANÍ OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSENOŠĚ EDUKAČNEJ PRAXE – VÝŤAH

Iveta Labjaková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Anotácia: Príspevok tvoria ukážky metodických postupov s úlohami doplnenými obrazovým materiálom vhodnými na zaradenie do vyučovania výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní, ktoré majú byť pre učiteľov zdrojom inšpirácií na využívanie grafického programu Skicár ako edukačného prostriedku na výtvarné stvárnenie vlastných predstáv žiaka a zatriktívnenie tohto vyučovacieho predmetu.

Kľúčové slová: výtvarná výchova v primárnom vzdelávaní, grafický program Skicár

Úvod

V príspevku sa venujeme využitiu grafického programu Skicár vo vyučovaní výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní a uvádzame niekoľko námetov na prácu v tomto programe. Vychádzame tým v ústrety učiteľom primárneho vzdelávania, ktorí majú snahu podporovať vyučovanie výtvarnej výchovy zavedením IKT, hľadajú spôsob, ako žiakov zaujať a urobiť vyučovacie hodiny zaujímavejšími. Všetky obrázky sú vlastným návrhom autorky príspevku.

Výtvarná výchova v primárnom vzdelávaní

Nová koncepcia výtvarnej výchovy, ktorá vychádza z komplexného poňatia vizuálnej kultúry a výtvarného umenia, kladie zvýšené nároky na poznanie pre učiteľov. Okrem disciplín, ktoré boli tradične súčasťou predmetu (kreslenie, maľovanie a modelovanie), zahŕňa v sebe aj problematiku dizajnu, architektúry, elektronických médií, fotografie a filmu. Výtvarné aktivity predstavujú širokú škálu činností, ktorú na jednej strane vymedzuje prirodzený detský záujem, citový rozvoj a rozvoj schopností vyjadrovať svoje predstavy a na druhej strane bohatosť vyjadrovacích foriem, ktorú ponúkajú rôzne druhy vizuálnych umení súčasnosti. Obsah predmetu výtvarná výchova ponúka široké možnosti uplatnenia IKT vo vyučovaní, ktorých použitie záleží na rozhodnutí učiteľa. Rozhodujúci tu nie je len vzťah učiteľa k tomuto predmetu, jeho plánovanie práce, projektovanie hodiny, schopnosť demonštrovať určité techniky, vnášať do hodín zábavu, túžbu tvoriť, ale aj efektívne používanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní. Podľa R. Pondelíkovej (2011) vyučovanie výtvarnej výchovy podporované IKT vytvára priťažlivé prostredie na učenie sa žiakov. Vytvára pre každého žiaka rovnaké podmienky, rešpektuje individuálne požiadavky žiaka, napríklad jeho pracovné tempo, voľbu náročnosti úloh a postupov a pod. Svojím priťažlivým prostredím motivuje žiakov k činnosti a dosiahnutiu vlastného úspechu. Podporuje prácu s chybou, dáva možnosť vykonať kroky späť bez negatívneho hodnotenia, teda vytvára bezpečné prostredie na učenie sa.

Grafický program Skicár

Skicár je bitmapový grafický editor (program na vytváranie a spracovanie rastrových obrázkov) vhodný hlavne pre žiakov primárneho vzdelávania. Tento program je súčasťou systému Windows 7. Umožňuje na prázdnej kresliacej ploche vytvárať kresby, vyfar-

bovať a upravovať obrázky. Program Skicár je možné použiť ako digitálny skicár na jednoduché obrázky a kreatívne projekty alebo na pridávanie vlastného textu a prvkov návrhu na iné obrázky, napríklad po vložení obrázka z internetu alebo z digitálneho fotoaparátu.

Metodika vyučovania

Vo všeobecnosti odporúčame na jednej vyučovacej hodine ukázať žiakom maximálne dve až tri nové funkcie, samozrejme, je to závislé od typu funkcií, od pedagóga a od veku a šikovnosti žiakov. Zoznámenie sa s väčším počtom funkcií naraz môže nepriaznivo ovplyvniť tvorivosť žiakov.

Práca s nástrojmi

V programe Skicár sa zoznámime a naučíme postupne pracovať s pásom s nástrojmi, čiže so skupinou rôznych nástrojov, tvarov a farbami. S týmito funkciami sa budeme pri ďalších prácach vždy znova stretávať, preto je veľmi dôležité, aby sa s nimi každý žiak dôkladne oboznámil. Prvé, čo žiakov naučíme, je kreslenie voľnou rukou.

Námet: Zasnežený strom

Cieľ: Nakresliť pomocou štetca Sprej zasnežený strom.

Tematický celok: Elektronické médiá

Výtvarný problém: Maľovanie prostredníctvom počítača

- Dávame žiakom priestor na vlastnú tvorbu.
- Klikneme na nástroj Ceruzka, vyberieme veľkosť, farbu a nakreslíme obrázok stromu (kmeň a konáre).
- Klikneme na šípku nadol pod tlačidlom Štetce, potom klikneme na Sprej.
- Pri používaní tohto nástroja si žiaci môžu vybrať veľkosť a farbu.



Obr. 1 Zasněžený strom

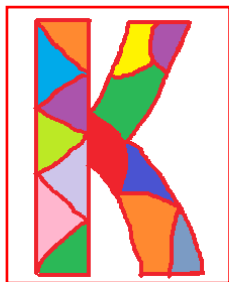
Námet: Písmeno

Cieľ: Nakresliť pomocou nástroja Štetce začiatkové písmeno svojho mena. Vyfarbiť pomocou nástroja Upraviť farby písmeno ako mozaiku.

Tematický celok: Elektronické médiá

Výtvarný problém: Kreslenie prostredníctvom počítača

- Klikneme na nástroj Štetce, vyberieme veľkosť, farbu a nakreslíme si začiatkové písmeno svojho mena.
- Klikneme na nástroj Upraviť farby a namiešame rôzne odtiene farieb.
- Klikneme na nástroj Vyplniť farbou a postupne vyfarbíme jednotlivé časti mozaiky písmena.



Obr. 2 Písmeno

Kreslenie rôznych tvarov

Pomocou programu Skicár môžeme nakresliť rôzne typy predpripravených tvarov, ktoré zahŕňajú bežné tvary, ako sú napríklad ovál, obdĺžnik, trojuholník, kosostvorec, päťuholník, šesťuholník, hviezda a šípka, ale aj neobyčajné tvary, ako je napríklad bublina, srdce alebo blesk (a ďalšie). Ak chceme vytvoriť vlastný tvar, môžeme na to použiť nástroj Mnohouholník.

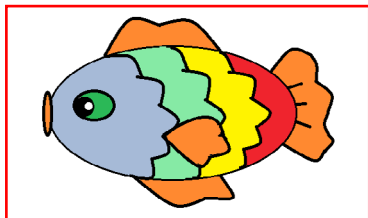
Námet: Rybička

Cieľ: Nakresliť pomocou tvaru Ovál rybičku. Použiť nástroj Čiara a nástroj Krivka.

Tematický celok: Elektronické médiá

Výtvarný problém: Kreslenie prostredníctvom počítača

- Klikneme na tvar Ovál, vyberieme veľkosť, farbu a nakreslíme telo ryby (elipsa).
- Klikneme na nástroj Krivka/nástroj Čiara a dokreslíme ďalšie časti ryby.
- Klikneme na nástroj Vyplniť farbou a obrázok vyfarbíme.



Obr. 3 Rybička

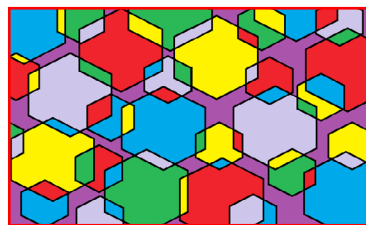
Námet: Návrh látky

Cieľ: Nakresliť pomocou predpripravených tvarov návrh na látku.

Tematický celok: Podnety dizajnu

Výtvarný problém: Dizajn inšpirovaný organickými tvarmi

- Pomocou predpripravených tvarov nakreslíme vzor látky.
- Klikneme na nástroj Vyplniť farbou a obrázok vyfarbíme.



Obr. 4 Návrh látky

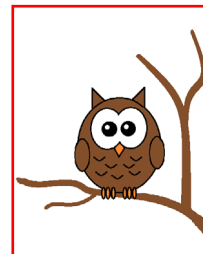
Námet: Sova

Cieľ: Nakresliť pomocou tvaru Ovál sovu. Použiť nástroj Guma.

Tematický celok: Elektronické médiá

Výtvarný problém: Kreslenie prostredníctvom počítača

- Pomocou tvaru Ovál (elipsa, kruh) nakreslíme telo, oči, krídla a pazúriky sovy.
- Klikneme na nástroj Guma a vymažeme prekryvajúce sa časti.
- Pomocou nástroja Krivka a nástroja Čiara nakreslíme uši, zobáček a pierka sovy.
- Klikneme na nástroj Vyplniť farbou a obrázok vyfarbíme.



Obr. 5 Sova

Výber a úprava tvarov

V programe Skicár môže byť potrebné zmeniť objekt alebo časť obrázka. Ak chceme vykonať tento krok, musíme vybrať objekt, ktorý chceme zmeniť. Po vybratí objektu môžeme objekt presunúť do inej časti obrázka alebo vykonať požadovanú úpravu – vystrihnúť objekt, kopírovať objekt, otočiť objekt, zmeniť veľkosť objektu alebo orezať obrázok tak, aby sa zobrazovala iba vybraná položka. Jeden objekt tak môžeme na obrázku použiť viackrát.

Námet: Púpava

Cieľ: Nakresliť pomocou nástroja Čiara a nástroja Krivka púpavu. Použiť nástroj Zväčšovacie sklo a nástroj Otočiť.

Tematický celok: Elektronické médiá

Výtvarný problém: Kreslenie prostredníctvom počítača

- Klikneme na nástroj Zväčšovacie sklo.
- Klikneme na nástroj Čiara, vyberieme veľkosť, farbu a nakreslíme drobné páperie púpavy.
- Klikneme na nástroj Vybrať (Priehľadné pozadie je zapnuté) s prídžaním Ctrl klávesu vytvoríme ďalšie páperie hlávky púpavy.
- Klikneme na nástroj Krivka a dokreslíme okvetie a stonku.
- Klikneme na nástroj Vybrať (Priehľadné pozadie je zapnuté) a posunutím ukazovateľa označíme oblasť púpavy.
- Klikneme na tlačidlo Kopírovať a vybranú oblasť púpavy skopírujeme.
- Klikneme na tlačidlo Prilepiť.
- Klikneme na tlačidlo Otočiť, potom klikneme na

- smer otočenia Prevrátiť vodorovne.
- Púpavu presunieme na nové miesto na obrázku.
- Klikneme nástroj Ceruzka, vyberieme veľkosť, farbu a nakreslíme list.
- Ďalej postupujeme rovnako ako pri hlávke púpavy.



Obr. 6 Púpava

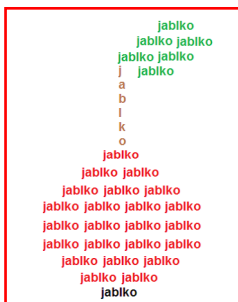
Námet: Písmenkový obrázok

Cieľ: Nakresliť pomocou nástroja Text písmenkový obrázok (kaligram)

Tematický celok: Elektronické médiá

Výtvarný problém: Hry s písmom a s textom na počítači

- Najprv žiakom vysvetlíme, ako sa kaligram tvorí. (Kaligram, kreslenie písmenami, je vytvorený zo slov komponovaných do obrazcov, môže byť doplnený i kresbou.)
- Klikneme na nástroj Ceruzka, vyberieme veľkosť (najmenšiu), farbu a na kresliacu plochu nakreslíme obrázok (napríklad obrys jablka).
- Klikneme na nástroj Text, vyberieme požadovaný typ písma, veľkosť, štýl, farbu písma (musí byť použitý stále rovnaký typ písma, veľkosť a štýl písma) a napíšeme jedno slovo, ktoré námet vystihuje (napríklad slovo jablko).
- Klikneme na nástroj Vybrať (Priehľadné pozadie je zapnuté) s pridržaním Ctrl klávesu vytvoríme ďalšie slová (stále slovo jablko). Slová posúvame do obrázka (obrysu) na kresliacej ploche.
- Upozorníme, že pri kreslení môžeme zobrazit mriežku, čo nám uľahčí prácu.



Obr. 7 Písmenkový obrázok

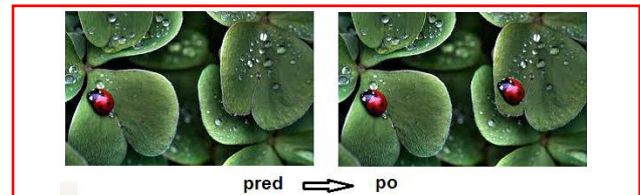
Námet: Koláž

Cieľ: Vytvoriť koláž v programe Skicár. Použiť nástroj Orezať.

Tematický celok: Podnety fotografie

Výtvarný problém: Koláž /montáž z fotografií

- Otvoríme internetový vyhľadávač, zadáme kľúčové slovo (napríklad príroda) a vyhľadáme si vhodný obrázok.
- Zobrazíme obrázok v pôvodnej veľkosti. Klikneme do jeho stredu pravým tlačidlom a vyberieme možnosť Kopírovať obrázok.
- Otvoríme program Skicár. V skupine Schránka klikneme na tlačidlo Prilepiť a prilepíme obrázok.
- Klikneme na nástroj Vybrať (Priehľadné pozadie je zapnuté) a klikneme na typ výberu Výber voľnou rukou. Posunutím ukazovateľa vyberieme časť obrázka, ktorú chceme zobrazit (napríklad lienku).
- V skupine Obrázok klikneme na tlačidlo Orezať.
- Orezaný obrázok uložíme ako nový súbor, klikneme na tlačidlo Skicár, ukážeme na položku Uložiť ako a potom klikneme na typ súboru pre aktuálny obrázok.
- Do poľa Názov súboru zadáme nový názov súboru a klikneme na tlačidlo Uložiť.
- Potom klikneme na nástroj Späť a vrátime sa o krok dozadu. Zobrazí sa nám pôvodný súbor obrázka.
- Nájdeť súbor obrázka, ktorý chceme prilepiť do programu Skicár (napríklad lienka), klikneme naň a potom klikneme na tlačidlo Otvoriť. Obrázok posunieme na kresliacej ploche.
- Súbor uložíme ako...



Obr. 8 Koláž

Záver

V škole sa žiaci pri vytváraní svojich obrázkov na rôzne témy učia používať rôzne techniky – kreslenie ceruzkou, farbičkami, štetcom, uhľom, lepenie koláží a pod. Počítač poskytuje nové možnosti vytvárania a spracovania obrazu. Tvorba grafických výstupov na počítači, či už ide o grafické schémy, alebo o umelecké výtvary, patrí k tým činnostiam, ktoré žiaci robia radi. Je dosť možné, že radu vlastných nápadov už mnohí učitelia realizujú, no možno inšpiráciu ešte len hľadajú. Nech je tento príspevok aspoň z časti to, čo ich v oblasti obrázkov z núl a jednotiek dobre naštartuje.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

LABJAKOVÁ, I., 2015. *Využitie grafického programu Skicár vo vyučovaní výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na internete: http://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20XIII.%20kolo%20vzvyv%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/13_OPS_Labjakova%20Iveta%20-%20Využitie%20grafickeho%20programu%20Skicar.pdf

PONDELÍKOVÁ, R., 2011. *Využitie grafických programov v edukačných procesoch výtvarnej výchovy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-384-8.

Summary: The article consists of samples of methodical procedures and tasks with images appropriate for Art lessons in primary education. They are supposed to be inspiration for teachers to use graphic program SketchBook as an educational tool and to make the subject more attractive.

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 informácie/správy, Text informácie/správy*

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, nie podčiarkovanie)
- 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, čiarka, potom rok vydania.
Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách sa uvádza 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 skracovať 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 roku 2012

* Pozn. Príspevky na vyžiadanie redakciou môžu mať aj väčší rozsah ako je určené v pokynoch.

Z obsahu:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKOV

Branislav Kolenič ...3
Filozofia pre deti
Philosophy for children

Eva Lišková, Darina Bačová ...4
Rozvoj porozumenia textu v primárnom vzdelávaní
Development of comprehension reading in primary education

Zlatica Podobníková ...7
Individuálny výchovno-vzdelávací plán pre deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou
Individual educational plan for children with postponement of compulsory school attendance

Bronislava Kasáčová, Ingrida Krnáčová ...10
Aké sú hodnotové preferencie dieťaťa mladšieho školského veku
Value preferences of pupils at lower level of primary school

Dana Hanesová ...14
Piliere stability školského systému vo Fínsku (pozorovanie z praxe)
Pillars of stability of the education system in Finland

O UČITEĽOVI

Michal Novocký ...16
Sebereflexívna taxonómia ako nástroj osobnostného a odborného rastu učiteľov
Self-reflexive taxonomy as a tool for personal and professional development of teachers

OKIENKO DO PRAXE

Marta Megyesiová ...18
Rímske čísla na interaktívnej tabuli
Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe – výťah
Roman numerals on interactive whiteboard /Best practice

Jana Jurčovičová ...23
Myšlienkové mapy z fyziky
Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe - výťah
Mind maps in physics /Best practice

Miriám Hajrová ...25
Rozvoj kritického myslenia metódami a7tívneho vyučovania
Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe – výťah
Development of critical thinking using active teaching methods /Best practice

Janka Sudzinová ...29
Inovatívne metódy vo výučbe predmetu Tvorba projektov
Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe – výťah
Innovative methods in the subject Creating projects/Best practice

Iveta Labjaková ...32
Využitie grafického programu skicár vo vyučovaní výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní
Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe – výťah
Using graphic program SketchBook on Art lessons in primary education /Best practice