

ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLÁDY



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

Obsah:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Stanislava Hoferková
**Současná prevence rizikového chování
v českých školách** ...1

Zuzana Lichá
**Výučba druhého cudzieho jazyka v základných
školách v súvislosti s inovovaným Štátnym
vzdelávacím programom** ...2

Rozália Cenigová
**Projekty Slovenskej pedagogickej knižnice na
podporu čitateľskej gramotnosti žiakov** ...4

Monika Gregušová
**Tvorba úloh na rozvoj matematickej
gramotnosti v primárnom vzdelávaní** ...7

Ľubica Gerová
**Trojuholník v predstavách a zručnostiach adepta
učiteľstva primárneho vzdelávania** ...10

Dana Hanesová
Poznávanie morálnych hodnôt súčasných žiakov ...14

Alena Sedláková
**Výtvarná komunikácia a edukácia
vo voľnočasovom vzdelávaní** ...16

**Články publikované v časopise Pedagogické
rozhľady zamerané na čitateľskú gramotnosť** ...18

O UČITEĽOVI

Michal Novocký
**Reflexívna výučba ako prostriedok
rozvoja učiteľov** ...20

OKIENKO DO PRAXE

Viktória Bíziková
**Rozvoj kultúrnych kompetencií v predmete
hotelový a gastronomický manažment
- metodické návrhy
Osvedčená pedagogická skúsenosť
edukačnej praxe – výťah** ...22

Jana Krížová
**Skúsenosti s experimentálnou metódou
v prírodovednom vzdelávaní na 1. stupni ZŠ
Osvedčená pedagogická skúsenosť
edukačnej praxe – výťah** ...24

Daša Sitková
**Skúsenosti so spoluprácou učiteľa
a pedagogického asistenta na primárnom stupni ZŠ
Osvedčená pedagogická skúsenosť
edukačnej praxe – výťah** ...27

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

5/2016

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, Darina Výbohová,
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 Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

Fax: 048/4722 933

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

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 7. júla 2017

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

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

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

SOUČASNÁ PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH

Stanislava Hoferková, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové
Václav Bělík, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

Anotace: Příspěvek představuje současnou podobu primární prevence rizikového chování dětí a mládeže v prostředí českých škol. Stručně charakterizuje termín rizikové chování, který se používá v posledních letech zejména ve školství. Více popisuje směry, které charakterizují současné snahy o zkvalitnění primární prevence ve škole: začlenění prevence do kurikula české školy nebo vstup externích subjektů (státních i nestátních) do škol k posílení aktivit v oblasti primární prevence.

Klíčová slova: rizikové chování, prevence, škola.

Úvodem

V české společnosti je výskyt rizikového chování žáků a studentů stále neuspokojivý. Objevují se různé formy agresivního jednání, které je směřováno nejen na žáky, ale také na učitele, narůstají případy rizikového chování prostřednictvím informačních technologií (např. kyberšikana), situace je dlouhodobě alarmující také v oblasti užívání návykových látek, zejména alkoholu, tabáku a marihuany.

V posledních letech se pro chování dětí a mládeže, které má negativní dopady na jejich zdraví nebo ohrožuje sociální okolí, používá termín rizikové jevy nebo rizikové projevy chování. Mezi tyto jevy zahrnuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy veškeré formy agrese i autoagrese (šikana, rvačky, sebepoškozování, sebevražedné chování, poruchy příjmu potravy), kriminalitu a delikvenci (zejména krádeže a vandalismus), záškoláctví, závislostní chování, rizikové sportovní aktivity nebo sexuální rizikové chování (Národní strategie, 2013). Gestorem v oblasti primární prevence rizikového chování je právě resort školství. Činnost ministerstva zahrnuje jak primární prevenci v oblasti užívání návykových látek, tak primární prevenci kriminality a ostatních rizikových projevů chování.

Aktuální podoby primární prevence v českém školství

Ve školním prostředí lze od 90. let spatřovat výrazný posun v prevenci rizikového chování dětí a mládeže, který odráží trendy v oblasti sociálně patologických jevů (např. zvýšený výskyt užívání legálních a tzv. měkkých drog, projevy intolerance a extremismu, přesun části sociálně patologických jevů do virtuálního prostředí). Důraz je kladen na nespécifickou prevenci a rozvoj zdravého životního stylu, zejména u nejmladších věkových kategorií. Aktuální snahy v prevenci rizikového chování můžeme spatřovat zejména v těchto oblastech:

❖ *Rozvoj školského poradenského systému*

Školský poradenský systém je tvořen zejména pedagogicko-psychologickými poradnami (v případě žáků s postižením pak speciálně pedagogickými centry) a středisky výchovné péče, které poskytují nejen ambulantní služby, ale také pobyt dětem a mládeži se závažnějšími poruchami chování. Systém je doplněn specializovanými pedagogickými pracovníky na školách – **školním metodikem prevence a výchovným poradcem**. Tito pracovníci jsou učitelé, kteří si doplnili vzdělání a vykonávají tuto činnost vedle své učitelské povinnosti. Na škole může působit i školní psycholog a speciální pedagog (více např. Hoferková, 2016). Velmi diskutovanou je pozice sociálního pedagoga na škole, která bohužel dosud nebyla legislativně ukotvena i přesto, že se v České republice sociální pedagogika jako disciplína intenzivně

rozvíjí již řadu let. Sociální pedagogové se uplatňují jako vychovatelé, pedagogové volného času, kurátoři, či koordinátoři prevence. V posledních letech se v rámci různých projektů objevuje v českých školách i sociální pracovníci.

❖ *Prevence jako přirozená součást aktivit škol*

Školy si od roku 2005 vytváří vlastní Školní vzdělávací program (dle celonárodního Rámcového vzdělávacího programu). Prevence rizikového chování je tak začleněna do školních osnov, přičemž konkrétní podoba a specifika jsou v kompetencích jednotlivých škol. Jedná se o vědomosti i dovednosti v oblasti zdravého životního stylu, duševní hygieny, aktivního trávení volného času i informací o rizikových jevech a možnostech jejich předcházení. Tyto informace jsou včleněny do mnoha předmětů. Velký potenciál nesou tzv. průřezová témata, přičemž je na škole, jakým způsobem obsah témat naplní – zda samostatným předmětem, jako součást výuky předmětů jiných či např. v projektech. Mezi průřezová témata patří např. osobnostní a sociální výchova (zdravá komunikace, kooperace), multikulturní výchova (multikulturalismus, tolerance) nebo mediální výchova (mediální gramotnost, mediální hrozby). Škola může zařadit do výuky také volitelné předměty jako např. Etickou výchovu (Rámcový vzdělávací program, 2015).

Každá škola musí mít zpracován tzv. **Minimální preventivní program**, který je součástí školního vzdělávacího programu. V programu škola definuje dlouhodobé a krátkodobé cíle a deklaruje své aktivity v oblasti prevence rizikového chování. Každý program je přizpůsoben specifikům školy i komunity, ve které se nachází. Je v kompetenci školy vytvářet další programy či strategie, např. krizový plán školy či dlouhodobější strategie prevence rizikového chování. Mezi další aktivity škol podporující zdraví žáků, pedagogů i celé komunity jsou různé projekty, kterých se školy účastní (např. Zdravá škola, Začít spolu, Minimalizace šikany) nebo také peer programy či žákovské samosprávy.

❖ *Vstup externích subjektů do škol k posílení aktivit v oblasti primární prevence*

Nezastupitelné místo v prevenci rizikového chování ve školním prostředí mají další **státní i nestátní neziskové organizace**, které poskytují krátkodobé i dlouhodobé preventivní aktivity. Patří mezi ně např.:

- příslušníci obecní policie nebo Policie ČR (dopravní výchova, kriminalita, šikana, užívání návykových látek apod.),
- pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dětí, zejména kurátoři pro děti a mládež (rizikové projevy chování, trestně-právní otázky),
- pracovníci nízkoprahových zařízení pro děti a mládež

- (aktívni trávení voľného času, zdravý životný štýl),
- pracovníci stredísk výchovnej péče, diagnostických ústavov, detských domovov, detských domovov se školou alebo výchovných ústavov (rizikové chováni mládeže),
- pracovníci ďalších nestátnych neziskových organizácií, ktorých klienty sú užívatelia drog, bezdomovci, prostitútky a ďalší rizikové skupiny populácie.

Za veľmi dôležité pokladáme organizácie, ktoré poskytujú **programy dlhodobé prevence**. Tieto programy sú zamerané na konkrétne rizikové javy napr. rizikové sexuálne chováni, užívaní návykových látok, ale také na obecnější témata ako je rozvoj komunikácie, spolupráce, podpora zdravého životného štýlu. Lektori navštevujú kolektív triedy niekoľkokrát do roka ideálne po dobu niekoľkých rokov (napr. celého druhého stupňa).

Záver

Z výše uvedeného je patrné, že súčasné české školy

majú k dispozícii viac účinných nástrojov v prevencii rizikového chováni. Je zjavné, že efektívna prevencia by mala byť systematická, koordinovaná a dlhodobá. V tom však môžu byť limity českého systému. I keď každá škola musí mať z zákona vypracovaný Minimálny preventívny program, konkrétny podoba prevencie je v kompetencii jednotlivých škôl a jej kvalita značne kolísá. Niektoré školy realizujú krátkodobé nárazové prednášky, ktoré nie sú príliš efektívne. Naproti tomu existujú školy, ktoré sa zapojujú do rôznych projektov, alebo u nich prevenciu vykonávajú neziskové organizácie, ktoré sa špecializujú práve na preventívne programy. Značne diskutovaná je otázka práce špecializovaných pedagogických pracovníkov – metodikov prevencie a výchovných poradcov. Ukazuje sa, že sa jedná o tak špecializovanú činnosť, že by bolo vhodné doplniť tento systém o špecializovaného pracovníka – „neučiteľa“, ktorý by mohol prevziať časť agendy a venovať sa len preventívnej činnosti. (viac napr. Bělík, 2012)

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJŮ:

- Bělík, V., 2012. *Rizikové chováni a jeho prevencia v terciárnom vzdelávaní pedagogov*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-237-9.
- HOFERKOVÁ, S., 2016. Rizikové chováni mládeže a školský poradenský systém. In: *Acta sociopathologica III*. Hradec Králové: Gaudeamus, 118–134 s. ISBN 978-80-7435-637-7.
- Národní strategie primární prevence rizikového chováni dětí a mládeže na období 2013-2018. Praha: Min. školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2013. [online]. [citováno 2013-11-07]. Dostupné na internete: <http://www.kr-kralovehradecky.cz/cz/krajsky-urad/skolstvi/prevence-sociopatologickyh-jevu/narodni-strategie-primarni-prevence-rizikoveho-chovani-deti-a-mladeze-na-obdobi-2013---2018-62422/>
- Rámcový vzdelávací program pro základní vzdelávaní. Praha: MŠMT, 2005.

Summary: The paper deals with current system of primary prevention of risk behavior among children and youth in the environment of Czech schools. It briefly describes the term risk behavior, which has been used in recent years especially in education. It describes some basic guidelines that characterize the current efforts to improve primary prevention at schools: the integration of prevention into the curriculum or the involvement of external subjects (state and private) in school primary prevention.

VÝUČBA DRUHÉHO CUDZIEHO JAZYKA V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH V SÚVISLOSTI S INOVOVANÝM ŠTÁTNYM VZDELÁVACÍM PROGRAMOM

Zuzana Lichá, Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Anotácia: V súvislosti s inováciou Štátneho vzdelávacieho programu došlo k zmene zavádzania druhého cudzieho jazyka na druhom stupni základných škôl. Článok popisuje niektoré aspekty zavádzania druhého cudzieho jazyka a stručne charakterizuje tendencie Európskej únie týkajúce sa viacjazyčnosti vo výučbe jazykov.

Kľúčové slová: inovovaný Štátny vzdelávací program (ďalej iŠVP), druhý cudzí jazyk, voliteľný predmet, viacjazyčnosť.

Jednou zo zmien platných od septembra 2015, ktorú iŠVP v rámci oblasti *Jazyk a komunikácia* prináša, sa týka výučby cudzích jazykov v základnej škole (ďalej ZŠ). Rámcový učebný plán pre ZŠ stanovuje anglický jazyk ako povinný prvý cudzí jazyk a to na prvom aj druhom stupni. Pokiaľ ide o výučbu druhého cudzieho jazyka, „Škola je povinná z rámca voliteľných hodín ponúknuť žiakom 7. – 9. ročníka ako druhý cudzí jazyk jeden z jazykov: francúzsky jazyk, nemecký jazyk, ruský jazyk, španielsky jazyk, taliansky jazyk podľa možnosti školy a záujmu žiakov, a to najmenej 2 vyučovacie hodiny týždenne.“ Škola si vo svojom učebnom pláne určí kritériá, na základe ktorých bude druhý cudzí jazyk ponúkať. Jedným z hlavných kritérií je záujem zo strany žiakov, čiže ich minimálny počet v skupine, ktorý je potrebný na to, aby sa výučba druhého cudzieho jazyka uskutočnila. Škola môže ponúknuť na výber aj viac cudzích jazykov, prípadne ako alternatívu iný predmet na základe svojho profilu. O tom, ktorý predmet sa bude vyučovať, či už jeden z cudzích jazykov, alebo iný voliteľný predmet z ponuky, rozhodne škola a to na základe vlastných kritérií.

Keďže iŠVP vstúpil do platnosti v školskom roku 2015 - 2016, terajší žiaci siedmeho ročníka (minuloroční piataci) sú prví, ktorých sa tieto zmeny mohli dotknúť. U žiakov siedmeho až deviatego ročníka sa postupuje podľa starých rámcových učebných plánov a druhý cudzí jazyk im ostáva naďalej ako povinný. V tomto prechodnom období, keď sa bude aplikovať v rámci školy pôvodný ŠVP a zároveň aj iŠVP, bude mať škola na druhom stupni žiakov, ktorí sa budú učiť druhý cudzí jazyk ako povinný a tiež žiakov, ktorým bude ponúknutý tento predmet ako voliteľný. Závisí to najmä od možnosti ZŠ, od vôle vedenia a v neposlednom rade od záujmu žiakov a ich rodičov, ako sa táto zmena odzrkadlí v praxi. Pokiaľ je výučba druhého cudzieho jazyka v škole dobre zavedená a pôsobí v nej kvalifikovaní učitelia cudzích jazykov, nie je dôvod s ňou prestávať. Treba v nej naďalej pokračovať, aj keď s určitou zmenou pravidiel. Navyše so žiakmi, ktorí si cudzí jazyk vyberú dobrovoľne, sa bude učiteľom lepšie pracovať, pretože to budú motivovaní žiaci, ktorí prejavili o jazyk záujem a vidia v jeho učení zmysel a perspektívu. Ak by škola druhý cudzí jazyk prestala ponúkať, bolo by komplikované

vanejšie sa k tomu neskôr vracáť a znovu nastavovať systém. Nezanedbateľný je aj fakt, že cez cudzí jazyk spoznáваме jeho kultúrne zázemie so svojimi charakteristikami a uvedomujeme si ich rôznorodosť. Je dobré nechať spoznať deti túto rozmanitosť vo veku keď sú zvedavé a svet objavujú prirodzene.

Ciele aktivít Európskej únie jasne hovoria v prospech viacjazyčnosti. Politika Európskej komisie výrazne podporuje vytváranie atmosféry priaznivej vo vzdelávaní a vyučovaní viacerých jazykov a aktívne sa v tejto záležitosti angažuje vytváraním rôznych stratégií. V oznámení Komisie Európskemu parlamentu a Rade - Európsky indikátor jazykovej kompetencie sa píše, že „Učenie sa a používanie cudzích jazykov podporuje otvorenejší prístup k ostatným ľuďom, ich kultúram a návorom. Učenie sa jazykov tiež zlepšuje kognitívne zručnosti a posilňuje jazykové zručnosti v rodnom jazyku, vrátane písania a čítania. Naučiť sa jediný lingua franca nestačí. Cieľom Komisie je skutočne viacjazyčná európska spoločnosť: spoločnosť, v ktorej miera individuálnej viacjazyčnosti stabilne stúpa, až kým nebude mať každý občan praktické zručnosti aspoň v dvoch jazykoch okrem svojej materčiny“. Podpora individuálnej viacjazyčnosti sa dá považovať za dlhodobý cieľ. Škála jazykov,

ktoré občania Európy ovládajú, je podľa Komisie stále úzka. Je naďalej čo zlepšovať. Na zasadnutí Európskej rady v Barcelone 15. a 16. marca 2002 hlavy štátov alebo predsedovia vlád členských štátov Európskej únie formulovali požiadavku uskutočniť kroky na zlepšenie ovládania základných jazykových kompetencií, predovšetkým vyučovaním aspoň dvoch cudzích jazykov od útleho detstva.

Ak chceme, aby z našich žiakov vyrástli plnohodnotní občania Európy, mali by sme ich v naplňaní týchto cieľov podporovať. Snažiť sa im zabezpečiť, aby vedeli komunikovať aspoň v dvoch cudzích jazykoch. Úroveň komunikačných kompetencií v jednotlivých jazykoch sa počas štúdia a života mení v závislosti od toho v akej miere je človek s daným jazykom v kontakte a aké komunikatívne kompetencie si v daných momentoch rozvíja. Je zrejmé a tiež aj pochopiteľné, že výber cudzieho jazyka podlieha globalizácii, profesionálnym a ekonomickým záujmom. Nedá sa tomu celkom vyhnúť. Žijeme však v Európe, ktorá bola oddávna postavená na rôznorodosť kultúr a jazykov. Ľudia v nej by sa mali stále navzájom spoznávať, aby si túto diverzitu a zároveň jednotnosť zachovali.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu a Rade - Európsky indikátor jazykovej kompetencie /KOM/2005/0356 v konečnom znení. Dostupné na internete: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX:52005DC0356>

Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským, Poznámky, bod č. 5 [online]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_pre%20z_%20s%20vyu__ovac__m%20jazykom%20slovensk__m.pdf

Záver predsedníctva zo zasadnutia Európskej rady v Barcelone, 15. – 16. marec 2002. Dostupné na internete: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content>

Summary: The article describes changes in implementation of second foreign language on the second stage of elementary schools and characterizes tendencies of European Union concerning multilingualism in teaching languages.

Vážení kolegovia!

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava
vydáva už 25. rok odborného-metodický časopis
PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY.

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania. Osobitnú pozornosť venujeme národným projektom, ktorým sa MPC venuje. V súčasnosti je tiež veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe (max. rozsah 9 normalizovaných strán). Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyne zo škôl a školských zariadení, aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

Očakávame **prezentácie dobrých praxí, Vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy, recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc.**

V časopise publikujeme príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Sídlo redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.
Tel.: 048/47 22 905, fax: 47 22 933, e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk.

PROJEKTY SLOVENSKEJ PEDAGOGICKEJ KNIŽNICE NA PODPORU ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV

Rozália Cenigová, Slovenská pedagogická knižnica, Bratislava

Anotácia: Príspevok predstavuje aktivity Slovenskej pedagogickej knižnice zamerané na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti prostredníctvom projektov, ktoré realizujú školské knižnice, základné školy a stredné školy pre žiakov.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, medzinárodné projekty, národné projekty, Slovenská pedagogická knižnica, stredné školy, školské knižnice, základné školy.

Slovenská pedagogická knižnica pravidelne organizuje projekty na podporu čitateľskej gramotnosti pre žiakov základných škôl a stredných škôl. Hlavnou ambíciou projektov je pomôcť žiakom, aby radi čítali, vybrali si knihy podľa svojich záujmov, vzájomne si knihy odporúčali, rozprávali sa o prečítanom, diskutovali o tom, čo sa im páčilo alebo nepáčilo, do budúcnosti si plánovali, čo by si chceli prečítať a takisto nachádzali v knihách zaujímavé informácie, ktoré by v nich vyvolávali túžbu po poznaní. Rovnako, aby vytvárali spoločenstvá, v ktorých by sa navzájom počúvali a vzájomne spolupracovali.

Celoslovenský projekt *Najzaujímavejšie podujatie školskej knižnice*

Celoslovenský projekt *Najzaujímavejšie podujatie školskej knižnice* zorganizovala po prvýkrát Slovenská pedagogická knižnica v roku 2005 pri príležitosti **Medzinárodného dňa školských knižníc**. Deň osláv školských knižníc ešte v roku 2009 vyhlásila Dr. Blanche Woolls, prezidentka Medzinárodnej asociácie školského knihovníctva, a stanovila ho na štvrtý októbrový pondelok.

Osobnú záštitu nad celoslovenským projektom každoročne preberá minister školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Cieľom celoslovenského projektu je **zábavnými formami práce s knihou podporiť u žiakov dobrý a trvalý vzťah ku knihe, školskej knižnici, k čítaniu a poznávaniu nového**.

Téma celoslovenského projektu sa každoročne mení. Doteraz boli vyhlásené tieto témy *Objavovanie dobrodružstva (2005); Čítanie. Poznávanie. Konanie (2006); Vzdelávanie podporované školskou knižnicou (2007); Čitateľská gramotnosť a vzdelávanie vo vašej školskej knižnici (2008); Školské knižnice: Veľký obraz – divadelné stvárnenie najzaujímavejšieho príbehu (2009); Rozmanitosť, náročnosť, pružnosť: Školské knižnice majú všetko – zorganizovanie najzaujímavejšieho vy-učovacieho dňa (2010); Školské knižnice pripravujú žiakov na život (2011); Školské knižnice: Kľúč k minulosti, prítomnosti a budúcnosti (2012); Školské knižnice: Brána do života (2013); Školské knižnice: Sila prostredníctvom spoločenstva – kolegalita, rozmanitosť, vízia (2014); Žiaci v školskej knižnici – v centre vzdelávania (2015); Vzájomné učenie sa žiakov v dvojiciach alebo v malých skupinách (2016)*.

Tému celoslovenského projektu spolu s jej propozíciami vyhlasuje Slovenská pedagogická knižnica vždy začiatkom septembra daného kalendárneho roka. Výzva býva zverejnená na jej webovom sídle (www.spgk.sk), na webovom sídle Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (www.minedu.sk) a na informačnom portáli InfoLib (www.infolib.sk). V spolupráci s vyššími územnými celkami

a odborními školstva okresných úradov v sídle krajov ju propaguje medzi základnými školami a strednými školami, ktoré majú zriadené školské knižnice v súlade s platnou legislatívou. Osobitne posielala pozvanie do celoslovenského projektu všetkým školským knižniciam a školským knihovníkom do ich elektronických schránok.

Školské knižnice v rámci svojich podujatí pripravujú najmä literárne a vedomostné kvízy, hudobno-dramatické pásma, čitateľské maratóny, prezentácie vlastnej tvorby žiakov, dramatizácie rozprávok, povestí a balád, leprelá z obrázkov najobľúbenejších kníh, literárne relácie do školských rozhlasov alebo čítanie rozprávok v obecných rozhlasoch, rozprávkové karnevaly, živé komiksy na zábavné texty, exkurzie do tlačiarň, besedy s regionálnymi, celoslovenskými známymi či so zahraničnými spisovateľmi alebo s inými osobnosťami, deň otvorených dverí vo svojich školských knižniciach, na ktorý pozývajú rodičov a starých rodičov svojich žiakov, zriaďovateľov škôl ako aj ďalších členov miestnych komunít.

Školskí knihovníci na propagáciu svojho podujatia využívajú nástenky, školské časopisy, pozvánky, webové stránky škôl a obcí, poprípade obecný rozhlas. Na svoje podujatia pozývajú aj zástupcov regionálnych printových a elektronických médií alebo zástupcov printových a elektronických médií s celoslovenskou pôsobnosťou s cieľom oboznámiť širokú verejnosť s oslavou školských knižníc.

Vítazi tohto celoslovenského projektu získavajú od Slovenskej pedagogickej knižnice knižné dary do svojich školských knižníc na základe vlastného výberu. Partnerom celoslovenského projektu je už niekoľko rokov **Klub mladých čitateľov Albatros** (www.kmc.sk), ktorý udeľuje prvej základnej škole mimo poradia víťazov zvláštnu cenu vo forme knižného daru. Od roku 2007 prvé tri ocenené školské knižnice majú možnosť každoročne prezentovať činnosť svojich školských knižníc i samotné ocenené podujatia na májovej medzinárodnej konferencii **Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl**.

Celoslovenský projekt sa teší stále veľkej obľube. Dôkazom tohto tvrdenia je počet zúčastnených školských knižníc. Do jeho dvanástich ročníkov sa **zapojilo 3 272 školských knižníc**. Z uvedeného počtu 89 ocenených školských knižníc získalo knižné dary v celkovej sume 41 754 eur.

Vyhodnotenie celoslovenského projektu je sprístupnené na webovom sídle Slovenskej pedagogickej knižnice www.spgk.sk, a to v časti *Školské knižnice*, link **Najzaujímavejšie podujatie školskej knižnice**.

Česko-slovenský projekt *Záložka do knihy spája školy*

Pri príležitosti októbra ako **Medzinárodného mesiaca školských knižníc** zorganizovala Slovenská pedagogická

knihnica v spolupráci s Národným pedagogickým múzeom a knižnicou J. A. Komenského v Prahe v roku 2009 prvý ročník česko-slovenského projektu *Záložka do knihy spája školy*. S uvedenou českou inštitúciou na tomto projekte spolupracovala do roku 2015. Novým partnerom za Českú republiku je **Knižnica Jiřího Mahena v Brne**.

Medzinárodný mesiac školských knižníc vyhlásil v roku 2008 James Henri, prezident Medzinárodnej asociácie školského knihovníctva pri príležitosti 10. výročia Medzinárodného dňa školských knižníc.

Cieľom česko-slovenského projektu je v mesiaci október **nadviazanie kontaktov medzi českými a slovenskými základnými školami a osemročnými gymnáziami a podpora čítania prostredníctvom výmeny záložiek do kníh**, ktoré žiaci môžu vyrobiť ľubovoľnou technikou. Výmenu záložiek môžu využiť aj k nadviazaniu spolupráce, kontaktov alebo poznávaniu života žiakov z Českej republiky a zo Slovenskej republiky a zároveň aj ako prierezovú tému do školského vzdelávacieho programu alebo ako súčasť školského projektu.

Od roku 2013 sa každoročne mení téma česko-slovenského projektu. Doteraz boli vyhlásené tieto témy: *Namaľuj mi svojho obľúbeného literárneho hrdinu (2013)*, *Moja obľúbená kniha (2014)*, *Múdrosť ukrytá v knihách (2015)*, *Čítam, čítaš, čítame (2016)*.

Výzvu o česko-slovenskom projekte zverejňujú obe spolupracujúce inštitúcie už od začiatku júna na svojich webových sídlach (www.kjm.cz, www.spgk.sk). Pozvanie do česko-slovenského projektu býva zverejnené aj na webovom sídle Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (www.minedu.sk) a na informačnom portáli InfoLib (www.infolib.sk). **V spolupráci s vyššími územnými celkami a odborními školstva okresných úradov v sídle krajov propaguje Slovenská pedagogická knižnica česko-slovenský projekt medzi všetkými základnými školami a osemročnými gymnáziami na Slovensku bez ohľadu na to, či majú zriadenú školskú knižnicu, alebo nemajú.** Taktiež posielala prostredníctvom elektronickej pošty špeciálne pozvanie do spomínaného projektu všetkým českým školám.

Žiaci vyrábajú záložky rozmanitých tvarov, rôznych veľkostí a s pomocou rozličných techník na určenú tému počas vyučovania, v školskom klube detí, v rámci krúžkovej činnosti alebo doma podľa svojich schopností, zručností, možností a svojho veku. Mladší žiaci väčšinou stvárnajú na svojich záložkách ľudové rozprávkové postavy, zvieratká, moderných hrdinov či dokonca hlavných aktérov z českých rozprávkových kníh. Starší žiaci i mladší gymnazisti sa zase pravidelne inšpirujú motívmi zo slovenských povestí a z dobrodružnej literatúry. Na zadnú stranu záložiek väčšinou píšú citáty z kníh, názvy kníh a meno autora, svoje poštové alebo mailové adresy, facebookové kontakty, aby mohli medzi sebou navzájom komunikovať a prehľbovať priateľstvo. Mnohé školy si spestrujú výrobu záložiek hlasným čítaním rozprávok, príbehov samotnými žiakmi alebo vyučujúcimi.

Doplňujúcim programom výroby záložiek sú často žiacke besedy o obľúbených knihách a zaujímavých hrdinoch, besedy s regionálnymi či celoslovenskými známymi spisovateľmi či ilustrátormi, čitateľské besiedky s pozvanými rodičmi či starými rodičmi žiakov, hodiny tichého alebo hlasného čítania, dramatizácie rozprávok, literárne kvízy, recitačné súťaže, rozhlasové relácie alebo nástenky, či výstavy s cieľom predstaviť celej školskej komunite pridelenú partnerskú školu, vyučovacie hodiny

zamerané na predstavenie českého jazyka, českých najznámejších spisovateľov a čítanie ukážok z českých rozprávok.

Väčšina škôl do balíka okrem záložiek vkladá školské časopisy, ročenky škôl, knihy od regionálnych autorov, rozprávkové knihy, propagačné materiály o škole alebo o obci či o meste, turistické mapy, darčkové predmety (napr. perá, tričky, hrnčeky), sladkosti, cédečka s pesničkami od školských speváckych súborov alebo od tradičných miestnych ľudoviek. Nájdu sa aj také školy, ktoré ku záložkám prikladajú fotografie žiakov, ktorí vyrábali záložky, alebo priateľské listy od školských koordinátorov alebo od samotných žiakov. V priebehu siedmich ročníkov už v mnohých prípadoch došlo aj k osobnému odovzdaniu záložiek pri návšteve školy zástupcom mesta či zástupcami – vyučujúcimi alebo aj žiakmi z partnerskej českej alebo slovenskej školy. Pováčšine všetky zúčastnené školy si z priateľských záložiek robia výstavy alebo nástenky v aule školy, v priestoroch školskej knižnice, prípadne v triedach. Ďalej na webových sídlach svojich škôl uverejňujú najkrajšie záložky či píšú články o priebehu projektu do svojich školských časopisov alebo regionálnych novín. **Stáva sa už tradíciou, že niektoré školy si navzájom oceňujú autorov troch najkrajších záložiek knihami. Iné zase v rámci školy vyhlasujú každoročne súťaž o najkrajšie triedne záložky**, pričom svojich výhercov takisto oceňujú knihami, diplomami alebo sladkosťami. Niekoľko stoviek škôl **vždy podaruje svoje záložky svojim vzácnym hosťom, ktorí sa zúčastňujú osláv Medzinárodného dňa školských knižníc**, alebo svojim školským knižniciam. Desiatky škôl zostávajú v priateľskom kontakte so svojou pridelenou partnerskou školou aj po ukončení výmeny záložiek v danom kalendárnom roku a utužujú svoje priateľstvo rôznymi aktivitami. Napríklad pošlú si vianočné a veľkonočné pohľadnice, zorganizujú vzájomné výmenné pobyty českých a slovenských žiakov alebo školské výlety do Česka, alebo naopak, na Slovensko, zúčastnia sa ako čestní hostia niektorých významných školských alebo regionálnych slávností. Niektoré školy využili svoje niekoľkoročné partnerstvo aj v programe Európskej únie pre vzdelávanie, odbornú prípravu mládeže a športu ERASMUS+ alebo v programe Európskej únie zameranom na podporu využívania moderných informačných a komunikačných technológií za účelom partnerstiev európskych eTwinning.

Výmena záložiek prispieva k nadviazaniu **nových priateľských kontaktov medzi českými i slovenskými partnerskými školami**, otvára im ďalšie možnosti spolupráce na medzinárodnej úrovni, u žiakov podporuje rozvoj ich kreativity, fantázie, manuálnej zručnosti, zušľachťuje ich morálne hodnoty, zábavnou formou ich priťahuje ku knihám, podporuje ich vzťah k čítaniu a posilňuje aj ich dobrý vzťah ku školskej knižnici. Prínos česko-slovenského projektu spočíva takisto aj vo vzájomnom poznávaní českých a slovenských spisovateľov prostredníctvom odporúčaných obľúbených kníh samotnými žiakmi a ich motiváciou prečítať si práve tie kamarátove. Pridanou hodnotou tohto česko-slovenského projektu je oživenie vyučovacieho procesu, podpora medzipredmetných vzťahov, rozšírenie vedomostí žiakov zo slovenského jazyka a literatúry, vlastivedy, geografie. Rovnako aj živé a výrazné zapojenie žiakov s mentálnym postihnutím, žiakov pochádzajúcich zo sociálne alebo jazykovo znevýhodneného prostredia, ktorí mimo školy nemajú prístup k čítaniu kníh.

Do česko-slovenského projektu sa každým rokom

zapája viac a viac škôl s čoraz väčším počtom žiakov. Do siedmich česko-slovenských projektov sa **zapojilo 4 772 českých a slovenských škôl s celkovým počtom 578 327 žiakov**. Z toho bolo v Českej republike 1 175 škôl, 131 296 žiakov a v Slovenskej republike 3 597 škôl, 447 031 žiakov.

Vyhodnotenie česko-slovenského projektu je sprístupnené na webovom sídle Slovenskej pedagogickej knižnice www.spgk.sk, a to v časti *Školské knižnice*, link **Česko-slovenský projekt pre základné školy a osemročné gymnáziá Záložka do knihy spája školy**.

Celoslovenský projekt Záložka do knihy spája slovenské školy

Od roku 2012 Slovenská pedagogická knižnica každoročne organizuje v mesiaci október, takisto pri príležitosti **Medzinárodného mesiaca školských knižníc**, aj celoslovenský projekt pre stredné školy *Záložka do knihy spája slovenské školy*.

Cieľom celoslovenského projektu je **nadviazanie kontaktov medzi slovenskými strednými školami a podpora čítania prostredníctvom výmeny záložiek do kníh**, ktoré žiaci vyrobia ľubovoľnou technikou. Výmenu záložiek môžu školy využiť k nadviazaniu vzájomnej spolupráce, kontaktov alebo poznávaniu života žiakov z rôznych kútov Slovenska.

Od roku 2014 sa téma uvedeného celoslovenského projektu každoročne mení. Doteraz boli vyhlásené témy: *Moja škola, môj študijný odbor (2014)*, *Múdrosť ukrytá v knihách (2015)*, *Knihy rozprávajú príbehy (2016)*.

Výzvu celoslovenského projektu vyhlasuje Slovenská pedagogická knižnica začiatkom septembra daného kalendárneho roka. Zverejňuje ju na svojom webovom sídle (www.spgk.sk). Pozvanie do celoslovenského projektu býva zverejnené aj na webovom sídle Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (www.minedu.sk), na informačnom portáli InfoLib (www.infolib.sk). V spolupráci s vyššími územnými celkami a odborními školstva príslušných okresných úradov v sídle krajov ju Slovenská pedagogická knižnica propaguje medzi strednými školami.

Stredoškólači vyrábajú záložky rôznych tvarov a s využitím rozmanitých techník na zvolenú tému najčastejšie v rámci vyučovania, záujmových krúžkov, praktických cvičení, v školskej knižnici alebo doma. Na zadnú stranu záložiek píšú citáty z kníh, svoje poštové alebo mailové adresy, či kontakty na sociálne siete, aby sa vzájomne mohli v budúcnosti kontaktovať.

Doplňujúcim programom výroby záložiek bývajú poväčšine žiacke diskusie alebo besedy o prečítaných knihách, o obľúbených autoroch, súťaže v písaní ľubovoľných príbehov. Veľké množstvo škôl výrobu záložiek alebo prezentáciu vytvorených najkrajších záložiek spája s oslavou Medzinárodného dňa školských knižníc. Mnoho žiakov vyrába záložky nielen pre svojich kamarátov z pridelenej partnerskej školy, ale aj pre svojich pedagógov, pre svoju školskú knižnicu a na účely propagácie školy.

Väčšina stredných škôl do balíka so záložkami vkladá priateľské listy od školských koordinátorov, pozvánky na návštevu školy, školské časopisy, zborníky so žiackymi literárnymi prácami, propagačné materiály o škole, o regióne alebo darčekové predmety (napr. perá, šiltovky a tričky s logom školy). Skoro všetky zúčastnené školy si vždy zo svojich alebo aj z priateľských záložiek robia nástenky alebo výstavky vo vestibule škôl alebo vo svojich školských knižniciach. Na webových sídlach svo-

jich škôl často uverejňujú najkrajšie záložky alebo organizujú súťaže o najkrajšie záložky vo svojich školách. V desiatkach prípadov prebieha výmena záložiek aj formou návštevy partnerskej školy buď niekoľkými vybranými zástupcami školy, alebo vo forme exkurzie niekoľkých tried zo školy. Viaceré školy zostávajú aj po ukončení celoslovenského projektu so svojou partnerskou školou v priateľskom kontakte a realizujú ďalšie rozmanité spôsoby spolupráce.

Výmena záložiek aj v rámci tohto celoslovenského projektu prispieva k nadviazaniu nových priateľských kontaktov medzi partnerskými školami. Ukazuje im aj ďalšie možnosti spolupráce. Rovnako im umožňuje kreatívnu formou oživiť vyučovanie, zábavnou formou pritiahnúť žiakov ku knihám a prehĺbiť ich dobrý vzťah ku školskej knižnici. Pridanou hodnotou celoslovenského projektu je vždy výrazne väčší záujem o literatúru, o čítanie kníh a rozšírenie vedomostí žiakov z geografie.

Prínosom celoslovenského projektu je neustále nadväzovanie nových priateľských kontaktov medzi partnerskými školami, vytváranie ďalších možností spolupráce na národnej úrovni, podporenie kreativity, fantázie, manuálnej zručnosti žiakov, využitie rôznych zábavných foriem individuálnej alebo kolektívnej práce s knihou a s inými informačnými zdrojmi, podpora vytvorenia si dobrého vzťahu k čítaniu a ku školskej knižnici. Pridanou hodnotou uvedeného projektu je aj oživenie vyučovacieho procesu a rozšírenie vedomostí žiakov z geografie, zo slovenského jazyka a literatúry a spropagovanie samotnej školy.

Do piatich ročníkov celoslovenského projektu sa **zapojilo 1 039 slovenských stredných škôl s celkovým počtom 89 119 žiakov**.

Vyhodnotenie celoslovenského projektu je sprístupnené na webovom sídle Slovenskej pedagogickej knižnice www.spgk.sk, a to v časti *Školské knižnice*, link **Celoslovenský projekt pre stredné školy Záložka do knihy spája slovenské školy**.

Autorkou uvedených projektov je Rozália Cenigová, ústredná metódička pre školské knižnice, ktorá sa nechala inšpirovať zverejnenými odporúčaniami Medzinárodnej asociácie školského knihovníctva k oslavám Medzinárodného dňa školských knižníc.

Medzinárodná konferencia Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl

Slovenská pedagogická knižnica organizuje medzinárodnú konferenciu *Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl* každoročne od roku 2007. Cieľom medzinárodnej konferencie je charakterizovať špecifiká a úskalia činnosti školských knižníc, odovzdať si praxou overené dobré skúsenosti pri podpore čítania a rozvoji informačných schopností, zručností a návykov žiakov základných škôl a stredných škôl, vzájomne sa obohatiť o nové informácie a rozvinúť užšiu spoluprácu medzi slovenskými a českými odborníkmi z pedagogickej a knihovníckej oblasti.

Medzinárodná konferencia je určená školským knihovníkom, riaditeľom základných škôl a stredných škôl a ostatnej pedagogickej a knihovníckej verejnosti zo Slovenskej republiky a z Českej republiky. Medzinárodná konferencia sa každoročne koná pod záštitou ministra školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Desiatich ročníkov medzinárodnej konferencie sa celkovo **zúčastnilo 1 176 účastníkov z radov pedagogickej a knihovníckej verejnosti zo Slovenskej re-**

publiky a z Českej republiky.

Výstupom z medzinárodnej konferencie je elektronický zborník, ktorý býva pravidelne distribuovaný štátnym inštitúciám v súlade s platnou legislatívou a všetkým jej účastníkom. Zborník je vo formáte pdf.

sprístupnený aj širokej verejnosti na webovom sídle Slovenskej pedagogickej knižnice www.spkg.sk, a to v časti *Školské knižnice*, link **Medzinárodná konferencia „Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl“**.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BÉREŠOVÁ, J., 2009. *Didaktika anglického jazyka*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-330-5.
 GRELLET, F., 1992. *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-28364-7.
 HANESOVÁ, D., 2014. *From Learning Facts to Learning to Think*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v OZ Pedagóg. ISBN 978-80-557-0655-9.
 HELDOVÁ, D., KAŠIAROVÁ, N. a A. TOMENGOVÁ, 2011. *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov: metodická príručka*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-372-5
 HUCKIN, T., 1995. *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. ISBN-0-89391-850-4.
 NATION, P. (ed.), 1994. *New Ways in Teaching Vocabulary*. Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), 1994. ISBN 0-939791-51X.
 YING, Y. S., 2001. Acquiring Vocabulary through a Context-based Approach. In: *English Teaching Forum*. Roč. 39, č. 1, s. ISSN 1559-663X.
 ZELENKOVÁ, A., 2004. Strategies for Vocabulary Learning. In: *ESP Spectrum*, 26. Bratislava: British Council, FEI STU, s. 11-13. ISSN 1335-27.

Summary: The article introduces activities of Slovak pedagogical library focused on development of reading literacy through projects which are realized by school libraries, elementary schools and secondary schools.

TVORBA ÚLOH NA ROZVOJ MATEMATICKEJ GRAMOTNOSTI V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Monika Gregušová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Žilina

Anotácia: Zámerom príspevku je poukázať na potenciál realizácie vzdelávacích programov pre pedagógov, ktoré sú zamerané na tvorbu úloh z matematickej gramotnosti v primárnom vzdelávaní. Príspevok ponúka stručnú analýzu a vyhodnotenie výsledkov žiakov štvrtého ročníka primárneho vzdelávania v medzinárodnej štúdii TIMSS, ako teoretické východisko poukazujúce na potrebu implementácie takýchto typov úloh do vzdelávania. V príspevku sú interpretované názory vybraných účastníkov z realizovaných vzdelávaní na dôležitosť zdokonaľovania kompetencií v oblasti tvorby úloh zameraných na rozvoj matematickej gramotnosti žiakov. Príspevok prezentuje vybrané typy úloh, ktorých autormi sú absolventi vzdelávania a ktoré sú primárne zamerané na rozvoj matematickej gramotnosti s využitím čitateľskej gramotnosti.

Kľúčové slová: matematika, matematická gramotnosť, matematická kompetencia, TIMSS, tvorba úloh.

Matematická gramotnosť

Európska komisia v dokumente „Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec“ sformulovala kľúčové kompetencie, ktoré sú nevyhnutné pre fungovanie jedinca v spoločnosti. Jednou z uvádzaných kompetencií je matematická kompetencia, ktorú Európska komisia definuje ako „schopnosť rozvíjať a používať matematické myslenie na riešenie rôznych problémov v každodenných situáciách. Vychádzajúc z dobrých numerických znalostí sa dôraz kladie na postup a aktivitu, ako aj na vedomosti. Matematická kompetencia zahŕňa na rôznych stupňoch schopnosť a ochotu používať matematické modely myslenia (logické a priestorové myslenie) a prezentácie (vzorce, modely, diagramy, grafy, tabuľky)“ (Úradný vestník Európskej únie. Odporúčanie Európskeho parlamentu a rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, 2006, s. 6). V uvedenej definícii matematickej kompetencie je možné nájsť paralelu s matematickou gramotnosťou, ktorá vo svojej podstate kladie dôraz práve na nadobúdanie vedomostí a schopností žiakov potrebných pre praktický život cez ich vlastnú aktivitu a na vytváranie nových poznatkov založených na predchádzajúcich skúsenostiach. V rámci štúdie PISA je matematická gramotnosť definovaná ako „schopnosť jedinca rozpoznať a pochopiť úlohu matematiky vo svete, robiť zdôvodnené hodnotenia, používať matematiku a zaoberať sa ňou spôsobmi, ktoré zodpovedajú potrebám života konštruktívneho, zaujatého a rozmyšľajúceho občana“ (PISA Slovensko, 2006. Národná správa, 2007). Podľa štúdie PISA (2012) by mal mať matematicky gra-

motný jedinec vymedzených 7 čiastkových kompetencií – Komunikácia, Matematizácia, Zobrazenie/Reprezentácia, Uvažovanie a argumentácia, Navrhnutie stratégií riešenia problému, Použitie symbolického, formálneho a technického jazyka a operácií, Použitie matematických nástrojov (Ficová et. al., 2015). V súvislosti s uvedenými skutočnosťami je potrebné kľásť dôraz na také matematické vzdelávanie, ktorého produktom by bol matematicky gramotný jedinec. Matematické vzdelávanie môžeme klasifikovať do dvoch úrovní – odbornej a aplikačnej. Za odbornú úroveň matematického vzdelávania je možné považovať osvojenie si odborných matematických faktov, relácií a operácií, bez osvojenia ktorých by žiaci neboli schopní vyriešiť niektoré problémy v praktickom živote. V takomto ponímaní je možno chápať matematiku ako abstraktnú, symbolickú a formálnu, kým matematickú gramotnosť je nutné vnímať ako viac konkrétnu, kontextovú a intuitívnu. Preto realnosť situácie je základnou požiadavkou kladenou na úlohu z oblasti matematickej gramotnosti, pričom sa zdôrazňuje praktický význam riešenia problému, ktorý je v úlohe popísaný. Takéto úlohy, teda úlohy, ktoré priamo poukazujú na aplikáciu matematických vedomostí v praktických situáciách a ich tvorbu je možné považovať za aplikačnú úroveň matematického vzdelávania. O potrebe riešenia takýchto úloh vo vzdelávaní v predmete matematika sa hovorí v Štátnom vzdelávacom programe aj v Inovovanom Štátnom vzdelávacom programe pre jednotlivé vzdelávacie stupne (ISCED 1, ISCED 2, ISCED 3).

V súvislosti s uvedenými skutočnosťami je preto zrejmé smerovanie a intencia vzdelávacích programov

realizovaných Metodicko-pedagogickým centrom, ktoré priamo súvisia s tvorbou úloh na rozvoj matematickej gramotnosti nielen na primárnom stupni vzdelávania.

Z realizovaných vzdelávaní pedagógov primárneho stupňa edukácie v Regionálnom pracovisku v Žiline vyplynula potreba i naďalej realizovať vzdelávanie, ktoré by bolo primárne zamerané na tvorbu úloh na rozvoj matematickej gramotnosti.

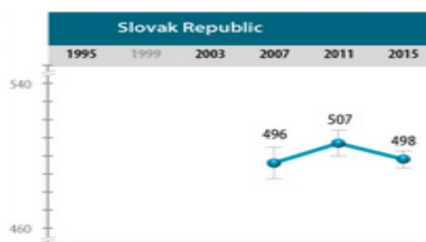
Na význam vzdelávania pedagógov v uvedenej oblasti poukázali i samotní účastníci vzdelávania, konkrétne Zuzana Mozoliková (Základná škola Turzovka): „Vzdelávanie, ktoré sme absolvovali v RP MPC Žilina, bolo zamerané na tvorbu úloh z matematickej gramotnosti a prebehlo v niekoľko po sebe logicky nasledujúcich blokoch. Lektorka koncipovala vzdelávanie tak, aby sme si my – učiteľia, vedeli urobiť v triede nevyhnutnú diagnostiku žiakov, na základe ktorej v súčasnosti môžeme vo svojej praxi vychádzať pri samotnej tvorbe matematických úloh. To znamená, že sme sa zdokonalili v spôsoboch poznávania učebných štýlov žiakov, ktoré sa stali naším nevyhnutným pomocníkom pri výbere typov úloh (podľa potrieb konkrétneho žiaka); v zaraďovaní úloh, ktoré sme vo svojej praxi bežne používali, do jednotlivých úrovní Bloomovej taxonómie (zistiť tak, na akej úrovni so žiakmi pracujeme, ktoré kognitívne úrovne rozvíjame); vo formulovaní cieľov vyučovacích jednotiek tak, aby boli zrozumiteľné pedagógom i žiakom; v spracovávaní a vyhodnocovaní diagnostických údajov. Vzdelávanie bolo pre nás prínosom i v pochopení, prečo je potrebné rozvíjať matematickú gramotnosť žiakov, ich schopnosti pochopiť a poznať úlohu, ktorú matematika zohráva vo svete všeobecne, ale tiež v ich osobnom živote.“ Renáta Banetková (Základná škola Klokočov): „Zaujímavým prínosom vzdelávania bola práca s textom ako súčasťou aktívneho učenia sa žiakov, kde sme mali možnosť zoznámiť sa s čitateľskými stratégiami, s ktorými sa bežne v matematike nestretávame. Tu sme mali možnosť zistiť, akými dobrými pomocníkmi pre učiteľa matematiky môžu byť práve čitateľské stratégie. Výhodu takéhoto vzdelávania vidím v tom, že bolo realizované veľmi adresne na podmienky vyučovacieho procesu s praktickými úlohami, konkrétnymi aktivitami, ktoré priamo navádzali na prácu so žiakmi, matematickými úlohami, takže sme v závere vzdelávania (vyplynúc z vypracovaných dištančných úloh i záverečnej prezentácie) získali prehľad o svojej triede žiakov, o úrovni svojej vlastnej práce v kontexte matematickej gramotnosti.“

Každý pedagóg by mal pri tvorbe úloh rozlišovať matematiku a matematickú gramotnosť, teda úlohy so školským kontextom a úlohy s reálnym kontextom. Mal by si premyslieť, ktorú oblasť učiva z matematiky a ktoré kompetencie žiakov chce úlohami rozvíjať; či ide vytvárať úlohy samostatné alebo kontextové; či sú úlohy formulované jednoznačne a emočne neutrálne. V procese tvorby takýchto úloh sú jeho prirodzenou súčasťou omyly, ale jej uvedomenie si je prvým krokom v procese ďalšej úpravy a tvorby úloh.

Výsledky Slovenskej republiky v meraní TIMSS

Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov – Milénium (2001) poukázal na nutnosť zmien v oblasti výchovy a vzdelávania v našej krajine. Od kvality výchovno-vzdelávacieho systému sa priamoúmerne odvíjajú i výsledky žiakov

v rôznych medzinárodných i národných štúdiách. Slovensko sa už dlhodobo zúčastňuje medzinárodnej štúdie TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), ktorá skúma a vyhodnocuje poznatky žiakov 4. ročníka základnej školy z matematiky a prírodných vied. Pre potreby nášho príspevku sa budeme ďalej zameriavať iba na matematiku. V školskom roku 2015/2016 sa uskutočnil zatiaľ posledný šiesty cyklus medzinárodnej štúdie TIMSS, pričom doposiaľ sú interpretované iba všeobecné výsledky. Nasledujúci graf znázorňuje globálne výsledky žiakov štvrtých ročníkov, ktoré dosiahli v medzinárodnej štúdii TIMSS z matematiky.



Obr. 1: Výsledky žiakov štvrtého ročníka základnej školy v posledných troch cykloch medzinárodnej štúdie TIMSS z matematiky (Zdroj: TIMSS 2015. International Results in Mathematics)

Z grafu je zrejmy pokles úrovne matematických vedomostí našich žiakov vo vzťahu k predchádzajúcemu cyklu v roku 2011. Úroveň dosiahnutých výsledkov žiakov v poslednom cykle je však porovnateľná s dosiahnutou úrovňou v cykle z roku 2007. Na porovnanie a priblíženie daného stavu uvádzame, že žiaci Slovenskej republiky dosiahli v matematike v roku 2011 výsledok 507 bodov, čo bolo síce na úrovni priemeru škály TIMSS (500 bodov), no v porovnaní s priemerom dosiahnutých výsledkov v krajinách EÚ (519 bodov) a OECD (521 bodov) bol výsledok signifikantne nižší. Ak budeme analyzovať dosiahnuté výsledky žiakov z matematiky v roku 2015, z momentálne dostupných informácií zistíme, že naši žiaci dosiahli výsledok 498 bodov, čo je porovnateľné s priemerom škály TIMSS (500 bodov). No v porovnaní s dosiahnutým priemerným výsledkom krajín EÚ (527 bodov) a OECD (528 bodov) ide o štatisticky významne nižší výsledok. Práve výsledky medzinárodných testovaní nám môžu byť nápomocné pri odhaľovaní rôznych nedostatkov aj pri hľadaní vhodných stratégií ich eliminácie. Hodnotenie výsledkov žiakov v matematike je v štúdii TIMSS realizované na základe dvoch dimenzií – obsahovej a kognitívnej. Úlohy sú z hľadiska obsahu rozdelené do troch obsahových oblastí – Čísla (50 % úloh), Geometrické tvary a meranie (35 % úloh), Zobrazenie údajov (15 % úloh). Z hľadiska kognitívnej dimenzie sa delia na Poznatky (40 % úloh), Aplikácie (40 % úloh), Uvažovanie (20 % úloh) (Galádová et. al., 2015). V charakteristike všetkých oblastí (obsahových i kognitívnych) sa kladie dôraz na zmyslupnosť a na riešenie bežných matematických problémov, s ktorými sa žiaci stretávajú v reálnom živote a ktoré tak prispievajú k rozvíjaniu funkčných kompetencií žiakov.

Vybrané typy úloh účastníkov vzdelávania

(Autor: Mgr. Zuzana Mozoliková, Základná škola, Bukovina 305, Turzovka, obr. 2)

(Autor: Mgr. Gabriela Hnidková, Základná škola, Bukovina 305, Turzovka, obr. 3)

Ročník: 4.

Téma: Spoznávame Bratislavu

Výkonový štandard: Riešiť jednoduché a zložené slovné úlohy na sčítanie a odčítanie v obore do 10 000

Tematický okruh: Čísla, premenná a početové výkony s číslami

Tematický celok: Sčítanie a odčítanie prirodzených čísel v obore do 10 000

Medzipredmetový vzťah: Vlastiveda, Slovenský jazyk a literatúra



Čo sa vyrába v Bratislave?

Najvýznamnejším podnikom Bratislavy je Slovnaft, v ktorom sa spracováva ropa. Z nej sa vyrába benzín, oleje a rôzne chemické produkty. Podnik Slovnaft nadväzuje na rafinériu Apollo, založenú v roku 1895, ktorá bola v júni 1944 zničená leteckými náletmi. V roku 1946 boli pozostatky Apolla znárodnené a v roku 1949 premenované na Slovnaft. V čase II. svetovej vojny diktovali na Slovensku Nemci. V Bratislave v tom čase stála veľká továreň na výrobu benzínu a nafty. Volala sa Apollo. Pre Nemcov mala veľkú cenu. Američania sa rozhodli továreň zbombardovať. Keď v roku 1944 zahučala v Bratislave siréna, ľudia vedeli, že je zle, rozutekali sa do svojich úkrytov. Nad mestom preleteli americké lietadlá a za tridsaťjeden minút stihli zhodiť na továreň Apollo a jej okolie až 278 bômb. Zničili budovy, potopili lode v prístave. Vypukol taký obrovský požiar, že ho bolo v dieň až do Viedne. Dnes stojí blízko bývalého Apolla most, ktorý sa tiež volá Apollo a je najnovším bratislavským mostom.

Úlohy pre žiaka:

1. Koľko rokov sa pracovalo v rafinérii Apollo od jej vzniku po zbombardovanie?
2. Koľký rok funguje podnik Slovnaft v tomto roku 2016?
3. Koľko rokov prešlo od zbombardovania rafinérie Apollo?
4. Pomenovanie rafinérie ako Apollo trvalo 54 rokov. Je to o 13 rokov menej v porovnaní s názvom Slovnaft, ktorý má rafinéria i v súčasnosti. Koľko rokov existuje názov Slovnaft?

/Bombardovanie továrne bolo ukončené o 14.22 hod. O koľkej začali Američania s bombardovaním?/

Obr. 2

Ročník: štvrtý

Tematický okruh: Postupnosti, vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy

Tematický celok: Riešenie aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie

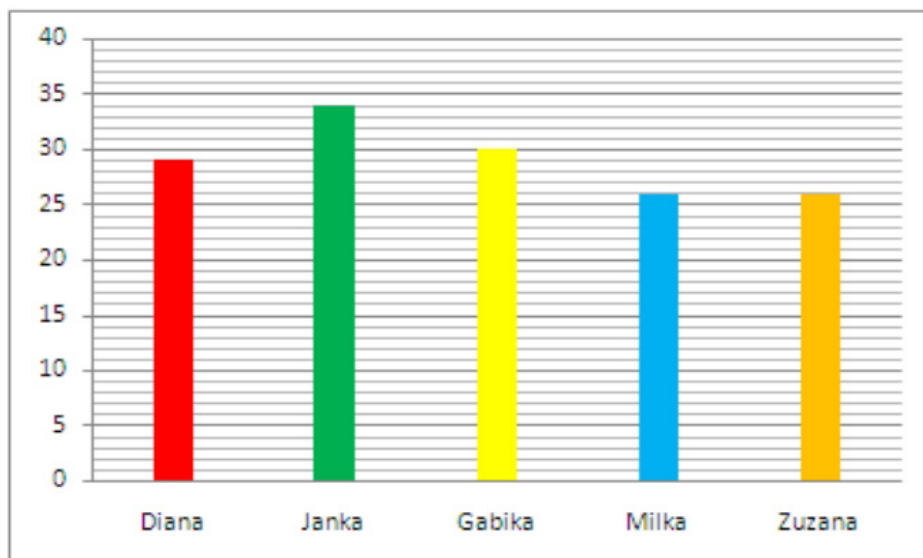
Kompetencia: Žiak vie čítať a spracovať údaje z diagramu

Kognitívna úroveň: P5

Dievčatá si šetrili na nové oblečenie. Svoje úspory zaznamenali do diagramu.

Na základe údajov z diagramu doplň tabuľku. Zisti, ktoré z dievčat si môžu kúpiť veci, ktoré by chceli.

Diana si chce kúpiť kabát, Janka čižmy, Gabika kabelku, Milka ruksak a Zuzana kožené rukavice.
Ceny: kabát 35 eur, rukavice 28 eur, čižmy 39 eur, šál 12 eur, čiapka 15 eur, peňaženka 20 eur, klobúk 25 eur, ruksak 19 eur, kabelka 29 eur.



Diana	
Janka	
Gabika	
Milka	
Zuzana	

Obr. 3

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FICOVÁ, L., et. al., 2015. *Matematická gramotnosť v testových úlohách*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. ISBN 978-80-89638-24-6
- GALÁDOVÁ, A., et. al., 2013. *Trendy úrovně klíčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl – Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011 – čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011 – matematika a prírodné vedy*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. ISBN 978-80-89638-10-9
- Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec [online]. [cit. 14. decembra 2016]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/2318.pdf>
- Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (Milénium), 2001. Dostupné na internete: <http://www.cpk.sk/web/dokumenty/nppv.pdf>
- TIMSS 2015. Prvé výsledky medzinárodného výskumu vedomostí a zručností žiakov 4. ročníka ZŠ v matematike a prírodných vedách [online]. [cit. 14. decembra 2016]. Dostupné na internete: http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/timss/publikacie/Prve_vysledky_Slovenska_v_studii_IEA_TIMSS_2015.pdf
- PISA Slovensko 2006. Národná správa., 2007. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-89225-37-8
- TIMSS 2015. International Results in Mathematics [online]. [cit. 13. decembra 2016]. Dostupné na internete: <http://timss2015.org/timss-2015/mathematics/student-achievement/trends-in-mathematics-achievement/>
- Úradný vestník Európskej únie. 2006. Odporúčanie Európskeho parlamentu a rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. [online]. [cit. 13. decembra 2016]. Dostupné na internete: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SK:PDF>

Summary: The aim of the contribution is to point out the importance of carrying out educational programmes for teachers which were focused on the development of maths tasks with an emphasis on primary education in the context of mathematical literacy. The contribution provides a brief analysis and evaluation of the results of the pupils of the fourth year at primary school in the international thesis TIMSS in the field of mathematics. In the contribution the opinions of chosen candidates from carried out education about the importance of improving competences in the field of forming the tasks aimed at developing mathematical literacy of pupils are presented. The contribution presents the chosen tasks whose authors are the graduants of education and they are primarily focused on the development of mathematical literacy in the context with reading literacy.

TROJUHOLNÍK V PREDSTAVÁCH A ZRUČNOSTIACH ADEPTA UČITEĽSTVA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Ľubica Gerová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Článok poukazuje na predstavy a zručnosti študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika v súvislosti s jedným z rovinových útvarov - trojuholníkom, s ktorými prichádzajú na vysokoškolské štúdium na PF UMB v Banskej Bystrici. Absolventi tohto odboru budú pôsobiť v predprimárnom a v primárnom vzdelávaní a budú formovať aj geometrické predstavy ďalšej generácie. Hodnotenie poukázalo na rezervy v rozvíjaní správnych geometrických predstáv.

Kľúčové slová: geometria, trojuholník, predškolská a elementárna pedagogika, primárne vzdelávanie.

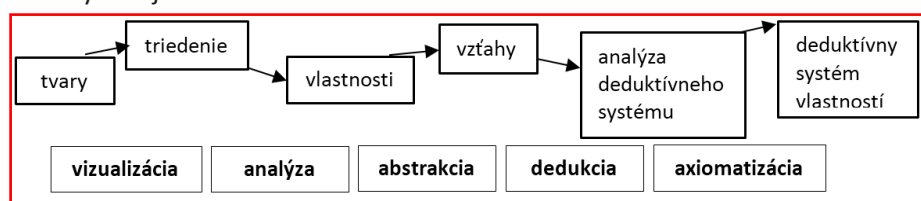
Pojem trojuholník nadobúda v reálnom živote rôzny význam a jeho model rôzne použitie, napr. sférický (v geodézii), rozhládový (v doprave), čierny (vo farmakológii), bermudský (v geografii), je konštrukčným prvkom v stavebníctve, v triangulačnej sieti a pod. Trojuholník patrí k podstatným geometrickým pojmom, s ktorým sa zoznávajú už deti v predškolskom veku. Správnosť vytvorenej predstavy o ňom ovplyvňuje úspešnosť v riešení úloh. Upevnené, no nedostatočné alebo nesprávne predstavy jedinca o pojme nie je jednoduché pretvárať, ale je to nevyhnutné. Významnú úlohu v tomto procese má učiteľ, lebo svojou úrovňou poznatkov ovplyvňuje tvorbu správnych predstáv učiacich sa subjektov. Je preto dôležité, s akou predstavou o trojuholníku prichádza študent na vysokoškolské štúdium v odbore Predškolská a elementárna pedagogika. Po jeho absolvovaní bude pôsobiť v predprimárnom a primárnom vzdelávaní a bude prvý, kto bude u detí formovať predstavy o trojuholníku.

Značná časť študentov Predškolskej a elementárnej pedagogiky poukazuje na svoje nedostatky v geometrickom učive. Uviedli sme niektoré z nich v článku (Gerová, 2014). Potvrdzujú to tiež výkony študentov v riešených úlohách, a to aj v úlohách určených pre žiakov základnej školy (ďalej len ZŠ). Dokumentujú to viaceré výskumy realizované na PF UMB v Banskej Bystrici, PF PU v Prešove, alebo PF TU v Trnave v období 2008 – 2014.

Na začiatku bakalárskeho štúdia v odbore Predškolská a elementárna pedagogika zisťujeme, aké predstavy majú študenti o pojmoch rovinnej a priestorovej geometrie. Popíšeme ich v súvislosti s **trojuholníkom**. Pri vytváraní predstavy o ňom študenti do nástupu na vysokú školu (ďalej len VŠ) prechádzajú najmä prvými štyrmi úrovňami nasledovného modelu.

Model vytvárania predstáv

Van Hiele (1986) popísal proces tvorby geometrických predstáv jedincov prostredníctvom piatich úrovní. Podľa neho sú predstavy produktom skôr skúseností a poučenia ako veku. Jedinci (deti i dospelí) musia mať dostatočné skúsenosti s geometrickými predstavami, aby dosiahli vyššiu úroveň. Úroveň možno vyjadriť nasledujúcou schémou, ktorá predstavuje cestu formovania geometrického myslenia a rozvíjania porozumenia.



Obr. 1 Úrovně geometrických predstáv

Vizuálna úroveň – pozornosť sa orientuje na jednotlivé geometrické tvary, vnímajú sa podľa zvlhľadu ako celok (To je trojuholník.),

Analytická úroveň – identifikujú sa charakteristické vlastnosti útvarov, podľa ktorých sa rozlišujú, popisujú, ale aj charakterizujú (*Trojuholník má tri vrcholy, tri strany, tri uhly...*),

Abstrakčná úroveň – vlastnosti útvarov sa logicky usporadúvajú, deduktívne sa prepájajú (*V rovnoramennom trojuholníku oproti zhodným stranám ležia zhodné uhly. Každý taký trojuholník je osovo súmerný.*),

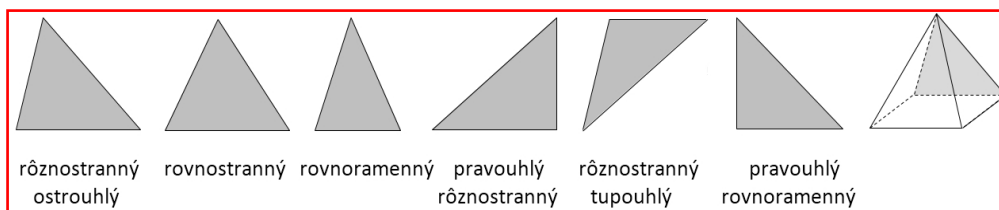
Dedukčná úroveň – ide o deduktívne uvažovanie a jednoduché dôkazy, o pochopenie ich významu, úlohy axióm, základných a definovaných pojmov Euklidovskej geometrie,

Axiomatická úroveň – predmetom skúmania sú deduktívne geometrické systémy, porovnanie geometrických systémov.

Jednotlivec získava skúsenosti s geometrickými pojmami v procese učenia sa predovšetkým modelovaním. Žilková (2013) uvádza **manipuláciu haptickú** (hmatovú) na konkrétnej úrovni, **virtuálnu** (simuláciu prostredníctvom softvéru) na úrovni reprezentácií (obrazov) a **mentálnu** (myšlienkovú, model v myšli) na abstraktnej úrovni. Ide o rôzne úrovne modelovania. Manipulácia s konkrétnymi predmetmi je základom vytvorenia mentálnych modelov. Študenti učiteľstva by ich mali byť schopní používať.

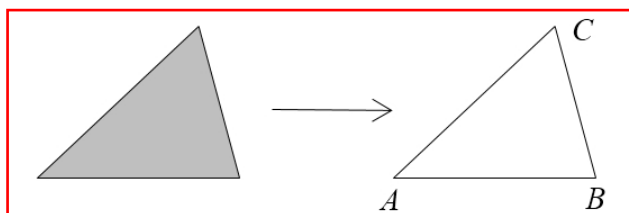
Trojuholník v školskom vzdelávaní

Štátny vzdelávací program (ďalej len ŠVP) na všetkých stupňoch vzdelávania prostredníctvom vzdelávacej oblasti *Matematika a práca s informáciami* a podoblasti *Geometria a meranie* stanovuje vo *výkonových a obsahových štandardoch* konkrétne požiadavky v súvislosti s osvojovaním si poznatkov a zručností o trojuholníku. Bližšie informácie môže čitateľ o nich získať na stránke Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (ďalej len MŠVVaŠ). V **predprimárnom vzdelávaní** sa dieťa oboznamuje s trojuholníkom ako časťou roviny. Prostredníctvom skladačiek manipuluje s rôznymi druhmi trojuholníkov v rovine. Umiestňovaním trojuholníkov do trojrozmerného priestoru modeluje steny telies (obrázok 2). Podstatnou riešiteľskou stratégiou je modelovanie a kreslenie.



Obr. 2 Trojuholníky v skladačkách

V **primárnom vzdelávaní** žiak postupne predstavu o trojuholníku ako časti roviny transformuje do znázornenia prostredníctvom už len jeho strán (hranice trojuholníka). Musí si však uvedomovať, že trojuholníku patria aj body, ktoré už v tomto znázornení nevidí. Vo vyučovaní geometrie je naďalej potrebné aplikovať modelovanie, kreslenie a následne rysovanie.



Obr. 3 Abstrakčný zdvih

V **sekundárnom vzdelávaní** sa obmedzuje hravosť vo vyučovaní a pribúda náročnejšie učivo, ktoré je na vyššej úrovni abstrakcie. Žiaci poznávajú rôzne vlastnosti a vzťahy súvisiace s trojuholníkmi, osvojujú si matematickú terminológiu, učia sa slovné a symbolicky vyjadriť, rozvíjajú si schopnosť argumentovať a riešia slovné úlohy z reálneho života s využitím poznatkov o trojuholníku.

Nasledovná časť článku popisuje, ako nadobudnuté poznatky a zručnosti absolventi stredných škôl preukazujú na začiatku bakalárskeho učiteľského štúdia.

Trojuholník v predstavách adepta Predškolskej a elementárnej pedagogiky

V učiteľskom štúdiu Predškolskej a elementárnej pedagogiky by mali študenti preukázať svoje znalosti o trojuholníku a kompetencie na úrovni zapamätania, porozumenia, aplikácie, analýzy, hodnotenia i tvorivosti. Na začiatku štúdia na VŠ sa ich nedostatky ukazujú už v prvých troch úrovniach.

Študenti demonštrujú svoju predstavu o trojuholníku odpoveďou na otázku „Čo je trojuholník?“ Vybrali sme niektoré ich odpovede, ktoré sú pomerne frekventované. Prepis je doslovný.

- „Trojuholník má tri strany a tri vrcholy.“
- „Ak si určíme tri nekolineárne body A , B , C , potom úsečky AB , BC , CA sú úsečkami trojuholníka ABC .“
- „ ACB , CBA , BCA po spojení nám vznikne trojuholník ABC .“
- „Je charakteristický, že má tri strany, ktorými prechádzajú tri nekolineárne body ABC , BCA , CBA a vznikne ΔABC , skladá sa z troch úsečiek AB , BC , CA , vnútorné uhly má 60° , má tri strany.“

Z týchto charakteristík (a im podobných) je zreteľné, že študenti nemajú vytvorenú správnu predstavu o trojuholníku. Nevnímajú ho ako časť roviny, tak ako by ho mali modelovať v predprimárnom a v primárnom vzdelávaní. Zužujú ho väčšinou len na vrcholy (tri body) alebo strany trojuholníka. Niektoré tvrdenia neodpovedajú na zadanú otázku. Podmienka nekolineárnosti bodov je často vynechávaná. Niektoré vyjadrenia netvorí zmysluplné vety. Študent sám má neraz problém vysvetliť obsah svojho tvrdenia.

Trojuholník je odvodený pojem v euklidovskej geometrii, zavedený definíciou. Zložkou definície je obsah a rozsah. V *obsahu* ide o presné vymedzenie pojmu. Táto presnosť u študentov často absentuje, neuvedomujú si jej dôležitosť.

Svoje tvrdenie má študent doplniť nakreslením obrázka, ktorý by korešpondoval so slovnou formuláciou. No súlad medzi nimi je zriedkavý. Najčastejšie sa vyskytnú nedostatky v charakteristike pojmu i v obrázku. Ak je charakteristika správna, obrázok k nej často nie. Opačná situácia sa nevyskytuje. Správna charakteristika pojmu doplnená aj správnu reprezentáciou na obrázku sa objavuje ojedinele, najmä však až po doplnení učiva ZŠ a SŠ v prvom semestri štúdia na VŠ. Vzniká na základe analýzy väčšieho počtu študentmi vytvorených charakteristík trojuholníka a obrázkov. Odstraňovanie zafixovaných nesprávnych predstáv však aj študentom učiteľstva trvá dlhší čas. Ak dokážu správne odpovedať na pôvodnú otázku „Čo je trojuholník?“, ale odpoveď nevedia podložiť vhodným obrázkom, tak ich vedomosť je len výsledkom schopnosti mechanicky si definíciu zapamätať (učenie sa naspamäť), ale nie jej porozumieť. Nedosta-

točné pochopenie je potom častou prekážkou úspešnosti študentov v riešení úloh. Najčastejšie k charakteristikám trojuholníka (správnym i nesprávnym) študenti kreslia rovnostranný trojuholník pomocou vyznačenia jeho strán, často bez označenia, ktorý je len formálnym doplnkom. V ich predstave rovnostranný trojuholník zastupuje všetky ostatné druhy trojuholníkov. Aj keď ich vedia vymenovať, majú problém prepojiť ich klasifikáciu s charakteristikou trojuholníka.

Rovnostranný trojuholník uprednostňujú aj v náčrtoch konštrukčných a výpočtových úloh, kde už zo zadania bolo zreteľné, že ide o iný druh trojuholníka. Vyplýva to z ich nedostatočných poznatkov, alebo zo schopnosti čítať text s porozumením, alebo z nesústredenosti a chýbajúcej kontroly práce. **Reprezentácia obrázkov** trojuholníka je slabšie rozvinutou kompetenciou študentov. Chýba im primeraná veľkosť, prehľadné vyznačenie všetkých daných a hľadaných informácií. Študenti málo využívajú farebné vyznačenie a odlišenie daných a hľadaných údajov, nápomocné v riešení úloh. Táto činnosť by mala byť ich návykom. Podstatná je pre správne pochopenie zadania riešených úloh. Objavuje sa aj kreslenie perom.

Časť problémov sa spája so slovným popisom (komentarom) vykonávaných činností, napr. pri rýsovaní trojuholníka. Predpokladom správneho vyjadrenia je ovládanie **matematického jazyka**. Je to dôležité, pretože žiaci si osvojujú matematický jazyk aj napodobňovaním svoji učiteľa. Problémy dokumentujú niektoré nasledovné vyjadrenia študentov pri konštrukcii trojuholníka:

- „Do kružidla zoberiem veľkosť úsečky AB .“ „Prenesiem kružidlom dĺžku 6 cm.“ Študenti si neuvedomujú, že dĺžka úsečky je číslo.
- „Narysujem priamku.“ V tomto prípade nebolo tvrdenie v súlade s obrázkom, na ktorom bola narysovaná úsečka. Takéto situácie nie sú ojedinelé aj v súvislosti s inými geometrickými pojmami.
- „Z bodu F vyznačím uhol 30° .“ K vyznačeniu uhla je potrebná aj polpriamka. Navyše študent nerozlišuje medzi uhlom a veľkosťou uhla.
- „Urobím polkružnicu.“ Sloveso „robiť“ nie je súčasťou matematického jazyka a na obrázku je väčšinou narysovaný kružnicový oblúk, ktorý nie je polkružnicou.
- „Narysujem kružnicový oblúk s veľkosťou 5 cm.“ Študent v skutočnosti myslí na polomer, ale vyjadruje sa k dĺžke kružnicového oblúka.
- „Spojím body AB .“ Študent myslí na úsečku, ale body je možné spojiť napr. aj krivou čiarou.

Inštrukcie študenta, ktoré bude zadávať neskôr ako učiteľ, musia byť elementárne, jednoznačné a presné preto, aby si žiak osvojoval správne matematický jazyk od začiatku školskej dochádzky a prepojiť ich s následnou vykonávanou činnosťou. Odstraňovanie nesprávne osvojených formulácií nie je po rokoch používania u študentov VŠ jednoduché.

Budúci učiteľ by mal preukázať i kvalitné **rysovacie zručnosti**. Najčastejším problémom je nepresnosť, porušenie rovnobežnosti odpovedajúcich si priamok, nerozlišovanie hrúbky príslušných čiar, neoznačenie bodov a priamok, nepoužívanie normovaného písma. Vyžaduje si to väčšiu pozornosť a sústredenosť zo strany študentov, aj dôsledné vyžadovanie realizácie od učiteľov.

Podobné skúsenosti popisujú Kopáčová et al. (2014) u študentov daného odboru na PF KU v Ružomberku. Uvádzajú, že pri overovaní len faktických a konceptuálnych poznatkov študentov o trojuholníkoch (úroveň za-

pamätania a porozumenia), bola úspešnosť vo výskumnom šetrení 48,67 %. Potvrzuje to len dosahovanú úspešnosť žiakov v národných testovaniach (5. a 9. ročník ZŠ).

Popísané fakty sa opakujú pravidelne u študentov, ktorí prichádzajú na daný odbor štúdia. Majú svoj pôvod v primárnom a v sekundárnom vzdelávaní. Dôležité je preto zamerať sa na ich odstraňovanie do nástupu na vysokú školu. Informácie z tohto článku sú teda aj **spät-nou väzbou pre učiteľov ZŠ a SŠ**, ktorí ich môžu využiť vo vyučovacom procese, aby tak pomohli žiakom čo najskôr eliminovať chyby a pochopiť ich. Záujem na odstraňovaní chýb a nepresností musí prejavovať i žiak sám. Jeho aktivita je v tomto procese nevyhnutná.

V **učiteľskom štúdiu** sa k zlepšeniu poznatkov o trojuholníku realizujú nasledovné kroky:

- opakovanie a doplnenie učiva o trojuholníkoch zo ZŠ a SŠ najmä prostredníctvom analýzy príkladov s chybnými i bezchybnými vyjadreniami a riešeniami;
- modelovanie a práca so skladačkami, ktoré podporujú vytváranie správnych predstáv;
- oboznámenie sa s rozdielmi charakteristiky pojmu trojuholník v jednotlivých geometrických koncepciách.

Bez týchto krokov nie je možná nadväznosť učivom študijného programu v danom odbore. Ich realizácia ho čiastočne časovo obmedzuje. Následne je potom možná didaktická transformácia nadobudnutých poznatkov a zručností o trojuholníku.

Uvedieme bližšie posledný z krokov, pretože ovplyvňuje tvorbu správnej predstavy o trojuholníku (Kováčik, 2000).

Axiomatická koncepcia poskytuje základné pojmy (bod, priamka, rovina) potrebné na odvodzovanie ďalších geometrických pojmov. K nim patrí aj trojuholník, ktorý je odvodeným pojmom zavádzaný definíciou.

V **množinovo-bodovej** koncepcii je pojem definovaný pomocou množiny bodov. Študent si môže trojuholník osvojiť s porozumením prostredníctvom niektorej z definícií:

- Nech A, B, C sú nekolineárne body. Potom zjednotenie úsečiek CX , kde X je ľubovoľný bod úsečky AB , nazveme trojuholník ABC .*
- Nech A, B, C sú nekolineárne body. Trojuholníkom ABC nazveme množinu všetkých bodov X priestoru E_3 , ktoré patria úsečke AY a Y patrí úsečke BC .*
- Nech A, B, C sú nekolineárne body. Trojuholník je zjednotenie množiny bodov v rovine ohraničenej uzavretou lomenou čiarou $ABCA$ a uzavretej lomenej čiary.*
- Nech A, B, C sú nekolineárne body. Potom prienik troch polrovín ABC, BCA, ACB nazývame trojuholník a označujeme ho ΔABC .*
- Trojuholník je prienikom dvoch uhlov $\sphericalangle ABC$ a $\sphericalangle ACB$. Každá definícia vyžaduje nakreslenie iného obrázka, ktorý s ňou súvisí. Tým študent preukáže, že obsahu definície rozumie.*

Popisná koncepcia vychádza zo skúsenosti. Opiera sa o popis činnosti, ktorú treba vykonať pri konštrukcii objektu, alebo o popis hotového objektu pomocou nematematických pojmov:

Trojuholník ABC je časť roviny ohraničená úsečkami AB, BC, AC , pričom body A, B, C neležia na jednej priamke.

Je menej presná a skôr vhodná pre žiakov na 1. stupni ZŠ, nie pre jeho budúceho učiteľa. Pojem hranica žiaci používajú intuitívne.

Koncepcia štvorcovej siete umožňuje trojuholník zaviesť ako časť štvorca (obdĺžnika), ktorý vznikne jeho rozdele-

ním uhlopriečkou. Možno modelovať aj iné druhy trojuholníkov s vrcholmi v priesečníkoch osí štvorcovej siete. Štvorcová sieť je vhodná pre zavedenie dĺžky strán, obvodu a obsahu trojuholníka. Následne štvorcová sieť môže byť východiskom na používanie trojuholníkovej siete.

Didaktická koncepcia vedie k vytváraniu predstavy o trojuholníku postupne od pozorovania reálnych objektov a ich verbálneho popisu, cez modelovanie s predmetmi a pomôckami, rysovanie útvaru k abstraktnej predstave pojmu.

Tak ako sme uviedli nedostatky študentov učiteľstva v súvislosti s pojmom trojuholník, majú nepresné predstavy aj o iných mnohoúhelníkoch a pojmoch (napr. o útvare a veľkosti útvaru), čo si vyžaduje rekonštruovať ich predstavy, poznatky a zručnosti podobne ako pri trojuholníku.

Záver

Hľadanie príčin daného stavu (na konkrétnej početnej vzorke študentov) nie je jednoduché, pretože v minimálne 13-ročnom vyučovacom procese, kým sa žiak dostane na učiteľské štúdium, vystupuje viac činiteľov. Študenti prichádzajú na VŠ zo všetkých krajov Slovenska, zo značného počtu základných škôl, absolvované stredné školy sú rôzne svojím zameraním a vyučovaním matematiky, do vyučovacieho procesu je zapojených veľa učiteľov (kvalifikovaných, možno aj nekvalifikovaných) s rôznymi vyučovacími metódami. Vyučovací proces v takom školskom prostredí je rôznorodý a neustále sa meniaci. Skúmanie týchto faktorov spätne učiteľmi VŠ by nebolo veľmi reálne. No odbornej verejnosti sú známe výsledky úspešnosti žiakov v matematike z rôznych testovaní (národných i medzinárodných) počas školskej dochádzky na ZŠ, výsledky z rôznych výskumov, ktoré realizovali fakulty pripravujúce učiteľov (aj Predškolskej a elementárnej pedagogiky). Výsledné návrhy v nich, uvedené do praxe, by pomohli k zlepšeniu situácie.

Objektívnu príčinu slabších geometrických predstáv študentov vidíme v tom, že študenti prichádzajú zo SŠ, kde je geometrii v rámci matematiky venovaná menšia

pozornosť už na základe učebného plánu a osnov predmetu. Príprava nie je vždy systematická (je prerušená rok aj dva). Preto sú veľmi dôležité základy učiva, ktoré dostane žiak na ZŠ.

Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí bola zameraná na obsahovú dimenziu a v rámci nej na **Geometrické útvary a meranie**. V súvislosti s tým bola venovaná pozornosť aj dvojrozmerným útvarom (ich identifikácii, vlastnostiam, obvodom a obsahom). Výsledky slovenských žiakov (vek 10 rokov) boli „na výrazne nižšej úrovni, v značnej miere to mohol spôsobiť aj výrazne užší obsah geometrického učiva v primárnom vzdelávaní na Slovensku“. (Scholtzová, I., ed., 2014, s. 363-364). Analýza potvrdila, že súčasný ŠVP nielen v tejto oblasti je obsahovo „chudobnejší“ ako v porovnávaných krajinách (napr. Japonsko, Fínsko, Nemecko, Austrália, Írsko, Taliansko). Je „slabší“ i oproti učebným osnovám z obdobia 1995 – 2008. Aj na základe týchto uvedených skutočností má MŠVVaŠ možnosť:

- uskutočniť systémovú zmenu vyučovania matematiky (dosiahnuť v nej aj rovnomernejšie zastúpenie geometrie),
- posilniť geometriu na 1. stupni ZŠ.

Kľúč na riešenie situácie majú vo svojich rukách aj učitelia od predprimárneho po sekundárne vzdelávanie, ktorí na základe vlastnej reflexie a uvedených informácií môžu apelovať viac na:

- modelovanie (haptickú manipuláciu aj v sekundárnom stupni vzdelávania),
- formulácie a presnosť vyjadrených myšlienok žiakov (časté konštatovanie študenta učiteľstva je: „Ja to viem, ale neviem to povedať.“),
- uplatňovanie správnej terminológie,
- grafickú reprezentáciu pojmov,
- posilnenie rysovacích zručností,
- zvýšenie pozornosti žiakov a ich záujmu o geometriu (najmä v sekundárnom vzdelávaní).

Podstatná je súčinnosť učiteľov matematiky v rámci každého stupňa vzdelávania i medzi nimi.

K nej je orientovaný i cieľ tohto článku.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GEROVÁ, L., 2014. Niektoré aspekty matematickej gramotnosti budúcich učiteľov pre primárne vzdelávanie. In *Pedagogické rozhľady*. Roč. 23, č. 3, s. 14 - 18. ISSN 1335-0404.
- KOPÁČOVÁ, J. et al., 2014. *Matematické uvažovanie detí*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0162-9.
- KOVÁČIK, Š., 2000. *Vybrané prednášky z didaktiky matematiky 2. časť*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-360-2.
- Matematika – primárne vzdelávanie*. [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2015. [cit. 2015-06-02]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/7495.pdf>>.
- Matematika - nižšie stredné vzdelávanie*. [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2015. [cit. 2015-06-02]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/7509.pdf>>.
- Matematika – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2015. [cit. 2015-06-02]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/7904.pdf>>.
- SCHOLTZOVÁ, I., ed. 2014. *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-1204-4.
- ŠEDIVÝ, O. a A. CUNINKA, 1989. *Základy elementárnej geometrie pre štúdium učiteľstva 1. stupňa ZŠ*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00085-6.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2015. [cit. 2015-06-02]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/7828.pdf>>.
- Štátny vzdelávací program *Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*. [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2015. [cit. 2015-06-02]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/7502.pdf>>.
- VAN HIELE, P. M., 1986. *Van Hiele model*. [online]. Wikipedia. [cit. 2016-06-10]. Dostupné na internete: <https://en.wikipedia.org/wiki/Van_Hiele_model>.
- ŽILKOVÁ, K., 2013. *Tedria a prax geometrických manipulácií v primárnom vzdelávaní*. Praha: Powerprint. ISBN 978-80-87415-84-9.

Summary: Article is dealing with images and skills of students in Preschool and Elementary Pedagogy about one of the plane shapes – triangle. They come with them to university studies at PF UMB in Banská Bystrica. The graduates this branch of study will work in pre-primary and primary education and will influence the next generation in their geometrical image. The assessment has shown reserves in developing right geometric ideas.

POZNÁVANIE MORÁLNYCH HODNÔT SÚČASNÝCH ŽIAKOV

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

Anotácia: Aké sú morálne hodnoty súčasných žiakov základných škôl? Príspevok prezentuje informácie o viacerých výskumoch tejto problematiky, realizovaných prostredníctvom projektívnej metódy. Okrem dát zo slovenských výskumov prináša aj stručné porovnanie so žiakmi z iných svetadielov. Tiež poukazuje na spôsoby, akými rozvíjať morálne uvedomenie žiakov.

Kľúčové slová: morálne hodnoty, žiaci, dobro, zlo.

V súčasnej dobe relativizovania morálnych hodnôt, prejavujúcim sa spochybnovaním škodlivosti istého ľudského konania, napr. holokaustu či iných javov etnickej neznášanlivosti určitými ľuďmi, je pre učiteľov dôležité oboznámiť sa s vnímaním morálnych hodnôt súčasnými žiakmi.

Rozvíjaniu pozitívnych morálnych hodnôt by mala predchádzať analýza morálnych potrieb žiakov. Ide najmä o pochopenie ich porozumenia morálnym konceptom a ich vzťahu k nim; ich morálneho kontextu, formujúceho ich vzorce správania, napr. akí sú ľudia, ktorých pokladajú za svoj ideál; aké konanie obdivujú, resp. odsudzujú.

Skúmanie morálnych hodnôt žiakov

Za metódu zisťovania morálnych hodnôt žiakov základnej školy (ďalej ZŠ) si viacerí výskumníci zvolili tzv. projektívnu metódu, umožňujúcu získať dáta od žiakov nepriamo, a to prostredníctvom analýzy ich kresieb a nimi doplnených neukončených viet. Ide o metódu uľahčujúcu uvažovanie o vlastných skúsenostiach, emóciách, názoroch, postojoch, motívoch a potrebách (Gavora, 1993).

Príkladom jej použitia je výskum Čižmárikovej, rod. Šalátovej (2005, 2008), zisťujúcej etické hodnoty cca 100 žiakov 1. stupňa ZŠ. Využila ju v kombinácii s overovaním vlastného programu stimulácie socio-morálneho vývinu mladších detí.

Výskumná vzorka obdobného, novšieho nepublikovaného výskumu (Hanesová, v r. 2014-2016) pozostávala z 200 žiakov 1. – 8. ročníka navštevujúcich ZŠ, ktoré sa sústreďovali špecificky na morálny vývin žiakov.

Respondenti v oboch výskumoch boli vyzvaní, aby buď graficky alebo verbálne dopovedali dve neukončené vety: „Dobro pre mňa znamená ... Zlo pre mňa znamená ...“ Odpovede prešli analýzou školského psychológa, ktorý vyhodnotil kresby z psychologického hľadiska a poukázal na odchýlky v projekciách 0,02 % žiakov, išlo o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Následne boli projekcie všetkých ostatných žiakov kategorizované, vyhodnotené a porovnané s inými výskumami (napr. Maďarová-Bravená, 2011 alebo Šoltéssová, 2013).

Čižmáriková, rod. Šalátová potvrdila pozitívny vplyv svojho výchovného programu na socio-morálny vývin žiakov 1. stupňa ZŠ. Demonštrovala, že tento vek je vhodným obdobím pre cielený rozvoj mravných vlastností žiakov. Obsah detského chápania dobra a zla rozdelila do 4 skupín podľa toho, s čím súviseli:

- 50 % s ľudským správaním: ochotou pomôcť, poradiť, na druhej strane krádežou, ublížením, podvádzaním, zradou, ničením prírody;
- 30 % s ľudskými charakteristikami: či je niekto láskavý, trpezlivý, usilovný, priateľský, skromný, pravdivý, poslušný, alebo sebecký, pyšný, lenivý, nezodpovedný, lakomý, hrubý;
- 10 – 12 % s nadprirodzenými bytosťami a javmi: anjeli, Boh, svätí, satan, peklo, smrť;
- 8 – 10 % s neživými predmetmi: dary, srdce, sladkosti, kotva, zbraň, nôž, cigareta, drogy.

Vo vnímaní dobra/zla žiakmi Čižmáriková zistila,

vzhľadom k ich rastúcemu veku, nasledujúci posun. Najmladší (6-roční) žiaci nadšene opisovali svoju užitočnosť a pocit spokojnosti so sebou samým: „Upratol som si hračky. Ustlal som si posteľ.“ O niečo starší žiaci kladne hodnotili svoju schopnosť pomáhať ostatným: „Umyla som riad. Pomohol som mame. Sľúbil som, že budem poslušný.“ Najstarší (9 - 10-roční) žiaci už dokázali vyhodnotiť vhodnosť správania sa svojich spolužiakov.

Odpovede respondentov vo výskume Hanesovej možno tiež charakterizovať cez jednotlivé vekové skupiny:

- V prvej skupine žiakov 1. stupňa ZŠ boli rozdiely medzi skupinou 6 – 8-ročných žiakov a 8 – 10-ročných žiakov. Mladší identifikovali dobro/zlo ako konkrétne dobré/zlé ľudské skutky (80 %), kresliac svojich rodinných príslušníkov a situácie reálneho života. Starší žiaci spájali dobro/zlo častejšie s neživými a prírodnými predmetmi (slnko, srdce, kameň, kvety, zvieratá). Len zriedka ich spájali s nadprirodzenými bytosťami. Kresby dobra a kresby zla sa líšili farbou (dobro – svetlé / zlo – tmavé), výrazmi tváre človeka či slnka (usmiata / zamračená); predstavovali protiklady v správaní (dať / brať, biť / pomôcť).
 - V skupine 9 – 12-ročných takmer polovica žiakov asociovala dobro/zlo s nadprirodzenými bytosťami, ďalej tretina s dobrými ľudskými činmi a napokon pätina s neživými a prírodnými predmetmi. Žiaci boli vo svojich projekciách viac deskriptívni a verbálni a ich výber farieb bol menej kontrastný než v prvej skupine. Približne 5 % kresieb tvorili abstraktné kresby. Pri opisovaní dobra/zla používali kontrast dobrých a zlých bytostí (anjeli/démoni, boh/satan), protikladné situácie (búrka/slniečno, narodeniny/písomka, voj-na/ zábava, trest/odmena).
 - Najstaršia skupina 12 – 13-ročných žiakov vyjadrovala svoje asociácie s dobrom/zlom verbálne formou zložitejších pojmov, viet – krátkej argumentácie alebo opisom emócií. Často zmieňovali biblické desatoro, hriech (klamstvo, vražda, fajčenie, pozeranie hororov) či ľudské utrpenie. Typicky pre tento vek kládli dôraz na vzťahy s rovesníkmi, na úspech, často aj na dobré vzťahy v rodine či s učiteľmi. Prejavili vysokú ekologickú citlivosť, napr. tým, že niektorí pokladajú za vrcholný prejav dobra/zla určité zaobchádzanie so zvieratami. Pre 15 % z nich je najvyšším dobrom Božia láska. Iba 2 respondenti kritizovali formuláciu výskumných otázok, že život nie je čierno-biely a dobro/zlo sú iba relatívne kategórie.
- Vzhľadom na pomerne veľké vekové rozpätie skupiny respondentov bolo možné pozorovať typické piagetovské črty jednotlivých vekových období. Prevládala heteronómna morálka, hoci u niekoľkých starších žiakov sa už prejavovalo autonómne morálne uvažovanie. Hoci správanie cca 5 % žiakov vykazovalo egoцентриčné až narcistické črty, ostatní vyjadrovali svoje predstavy dobra a zla vždy v spojení s rôznymi druhmi spolupráce a láskavého prístupu k iným ľuďom.

Porovnaním výskumov Čižmárikovej a Hanesovej boli

zistené nasledujúce prieniky: 50 – 80 % žiakov (v závislosti od veku) asociovalo hodnoty dobra/zla so správaním sa iných ľudí, so zaobchádzaním s ľuďmi a zvieratami a so zlými/dobrými charakteristikami ľudí. Na druhej strane (najmä starší) žiaci z cirkevných škôl dvakrát častejšie asociovali dobro/zlo s nadprirodzenými bytosťami, čo je prediktabilné vzhľadom na typ školy a ich rodinné zázemie.

Hanesovej výskum žiakov z etnickej majority v SR bol doplnený skúmaním menších skupín žiakov (cca 10 vo veku 6 – 16 rokov) pochádzajúcich z troch etnicky a religiózne odlišných skupín – z hinduistických rodín žijúcich v indických predmestiach, z vidieckych oblastí v Etiópii, z indiánskych rodín žijúcich v rezerváciách v USA ako aj z rómskych osád v SR. Porovnaním ich projekcií dobra/zla s projekciami hlavnej skupiny respondentov sa zistilo, že žiaci zo sociálne znevýhodnených kontextov často označovali za najvyššie dobro vzdelanie, možnosť čítať knihy a vôbec navštevovať školu, pokladajú to za nádej pre svoju budúcnosť. Ďalej pokladali za dobro „rešpektovanie“ ľudí, pričom v majoritnej skupine sa tento pojem vyskytol len zriedkavo. Títo žiaci si veľmi vážili ľudí, ktorí pracujú s 'deťmi z ulíc'.

Doplnené vety začínajúce „Zlo je pre mňa ...“ tiež poukázali na radikálne odlišný život detí v jednotlivých regiónoch, keď za zlo pokladajú napr. nebezpečné zvieratá (had 0079), tvrdú prácu, beznádej, nepoctivosť, krádež, špinavé jedlo a oblečenie. V každej zo špecifických skupín žiakov z deprivovaných regiónov možno identifikovať určité špecifické výroky. Asi polovica respondentov z Indie používala v súvislosti so zlom najviac pojem „zneužívať“ a „znepokojovať“, a to v spojení s rodičmi či kamarátmi. Tieto dva pojmy sa vôbec nevyskytovali v žiadnej inej vzorke. Indickí žiaci dobro objasnili ako možnosť 'byť čistý', každé ráno môcť vstať a ísť do školy. Indiánski tínedžeri zmieňovali zlo ako zneužívanie alkoholu a drog oveľa častejšie ako ostatní. Vo všetkých skupinách starších žiakov bol – v kontraste s majoritnou vzorkou – neskorší nábeh na prechod do fázy abstraktného myslenia a autonómnej morálky.

Odporúčania pre učiteľov

Vzhľadom na to že morálne úsudky detí o hodnotách sú zväčša situačné, rozvíjané vďaka konkrétnym skúsenostiam, je dôležité zvoliť stratégie, ktoré by pomohli žiakom utvárať si širšie názory a napokon samostatne vyvodzovať zovšeobecňujúce morálne závery o konkrétnych hodnotách. Už 7 – 9-roční žiaci môžu pochopiť význam a podstatu základných požiadaviek morálneho charakteru, a tak rozvíjať svoje vlastné morálne hodnoty. Učiteľia by mali venovať pozornosť schopnosti žiakov rozlišovať medzi dobrou a zlou reakciou na niektoré riskantné spoločenské javy, ktoré zachytia – zdá sa, že so stále väčšou intenzitou – v rôznych masmédiách a na internete. Pre rozvíjanie mravných vlastností je dôležité rozvíjať ich presvedčenie, že stojí za to byť dobrým,

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČIŽMÁRIKOVÁ, K., 2008. *Socio-morálny vývin žiakov 1. stupňa ZŠ a možnosti jeho ovplyvňovania*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- GAVORA, P., 1996. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1005-0.
- MAĎAROVÁ-BRAVENÁ, A. a M. PAVLÍKOVÁ, 2011. Morálne deti. In: HANESOVÁ, D. (ed.) *Biblia a etika*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, s. 113-125. ISBN 978-80-557-0210-0.
- ŠALÁTOVÁ, K., 2005. *Rozvíjanie mravných vlastností detí mladšieho školského veku*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- ŠOLTĚSOVÁ, V., 2013. *Religiozita, spiritualita a hodnoty v katechéze: vplyv katechézy na vývin religiozity a hodnotových orientácií rómskych detí*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0659-7.
- VACEK, P., 2002. *Morálny vývoj v psychologických a pedagogických súvislostiach*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-051-1

Summary: What are the moral values of the current primary school pupils? The paper presents information on several investigations of these issues researched via the projective method. In addition to data from the Slovak research samples, the author presents a short comparison with children from other continents. She also shares with some suggestions how to develop moral awareness of pupils.

pomáhať, nie ubližovať a že sebadôvera a nádej sú pre ich život dôležité.

Vo vyššie opísaných výskumoch boli použité aj ciele programy morálneho vývinu žiakov. Ich vplyv na účastníkov programov potvrdil nevyhnutnosť systematickej aplikácie stratégie zvyšovania povedomia o morálnych hodnotách, a to prostredníctvom diskusie, poznávania alternatív, predvídania dôsledkov, reflexie a stratégie hier. Oba uvedené úspešné programy morálneho vývinu používali viacnásobné výchovné metódy, ako objasňovanie, presvedčanie, exemplifikáciu, precvičovanie a hodnotenie morálnych hodnôt.

Učiteľia – a výskumníci v jednej osobe – poukázali na rozpor medzi morálnym vedomím a mravným správaním žiakov. Tí si často aj uvedomovali, že robia niečo zlé, dokázali ho aj definovať, ale – ako sami konštatovali – neboli schopní svoje správanie zmeniť. Vacek (2002) tento rozpor nazýva „dvojaký život“. Úlohou učiteľa je viesť k autentickému spojeniu medzi verbalizovanými vedomosťami a schopnosťou žiť. Vzhľadom na tieto zistenia možno odporúčať učiteľom, ktorí sa snažia nielen o vzdelávanie, ale aj o mravnú výchovu a celkový holistický rozvoj svojich žiakov, nasledovné:

- Umožniť žiakom nadobudnúť podstatné kognitívne znalosti týkajúce sa morálnych hodnôt. Argumentovať hodnotami počas vyučovania, napr. v diskusiách. Viesť žiakov k prijímaniu stimulov vedúcich k spoznávaniu a osvojovaniu si morálnych hodnôt, uvažovať o nich, porozumieť im a rozprávať sa o nich, analyzovať hudbu či filmy z hodnotového hľadiska.
- Viesť k oceňovaniu morálnych hodnôt, k rozvoju pozitívneho emocionálneho postoja a vnútorného presvedčenia o určitej hodnote.
- Podporovať žiaduce hodnoty a ich aplikáciu v živote žiakov, rozvíjať mravné správanie skrz osobné pozitívne skúsenosti s hodnotami.
- Mravnému správaniu učiť vlastným mravným správaním sa.

Záver

Žiaci si vytvárajú vlastné predstavy o dobre/zle už v ranom veku. Ich prvé morálne úsudky sú značne nestabilné, ľahko ovplyvniteľné hodnotením dospelých. Nemajú ešte internalizované základy mravného presvedčenia, ich morálka je vonkajšková. Ich morálne názory sú často založené na jednej skúsenosti. Sú preto ľahko zraniteľní nemorálnym správaním ľudí či vplyvom médií. To je dôvod, prečo potrebujú systematickú mravnú výchovu, a to ako v rodine, tak aj v škole.

Acknowledgement: Tento text je výstupom riešenia projektu VEGA 1/0598/15 Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet. Zodpovedná riešiteľka prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

VÝTVARNÁ KOMUNIKÁCIA A EDUKÁCIA VO VOĽNOČASOVOM VZDELÁVANÍ

Alena Sedláková, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov

Anotácia: Príspevok *Výtvarná komunikácia a edukácia v predprimárnom a voľnočasovom vzdelávaní* pojednáva o komunikácii prostredníctvom výtvarných prostriedkov a umenia. V príspevku sa nájde opis výtvarnej reči pomocou výtvarných prostriedkov pre mladší školský vek, výtvarné hry aj výtvarná činnosť pomocou reprodukcie výtvarného diela na hodinách výtvarnej výchovy. Vznikom artefaktu nekončí vývoj umeleckého diela. Nasleduje proces recepcie (príjmania) umeleckého diela, bez ktorého by umelecké dielo nemalo zmysel. Čiastočne sa zaoberá aj diagnostikou pomocou detskej kresby.

Kľúčové slová: Výtvarné umenie. Výtvarná reč. Komunikácia. Výtvarné prostriedky. Výtvarná výchova.

Výtvarné umenie dáva každému človeku možnosť obohatiť svoj život. Každé výtvarné dielo pozostáva zo zobrazenia, názvu a interpretácie. Umenie ponúka množstvo pútavých detailov, ktoré evokujú citový zážitok, dávajú priestor aj na osvojenie si informácií o jednotlivých etapách v dejinách umenia. Akčné umenie je typ umenia, ktoré nestojí na výrobe hmotného artefaktu, ale na procese, hre, dianí, udalosti v priestore a čase, má efemérnu povahu a býva komunikované obyčajne len druhotným zápisom (textom, filmom, fotografiou...), no samotné nie je umeleckým dielom. Výtvarná výchova, ktorá čerpá impulzy z výtvarného umenia, otvára nové cesty k výtvarným aktivitám. Pri aktivitách charakteru výtvarných hier, výtvarných akcií, významnú úlohu hrajú situácie, v ktorých sa uplatňuje slovo, pohyb, zvuky, ale aj tvary, farby a predovšetkým hra, hravosť s akcentom na uvoľnenie z klasických foriem výtvarných aktivít. Umenie akcie teda využíva nekonvenčné prístupy, formy a vyjadrovacie prostriedky.

Dôležitými nástrojmi v tvorbe sú výtvarné prostriedky – teda aj výtvarné prvky, ktorými sú bod, línia, plocha, tvar, farba, kompozícia, odtieň, svetlo a tieň, ktoré ovplyvňujú umelecké štýly, hnutie, smery. Umelecké druhy, formy, postupy vo výtvarnom umení sú riadené práve týmito výtvarnými prostriedkami. Záverečným súborom usporiadaných výtvarných prostriedkov je výtvarné dielo, ktoré môžeme rozlišovať, identifikovať, analyzovať a interpretovať výtvarnými pojmami. Použitými výtvarnými prostriedkami vo výtvarnom diele sa snažíme vyjadriť to, čo sa nám nepodarí pomocou slov (Sedláková, 2010).

„Komunikácia sa používa v rôznych vedných disciplínach (pedagogike, psychológii, lingvistike, kybernetike, sociológii). Slovo komunikácia má pôvod v latinčine, kde „communicare“ znamená dorozumievanie, oznámenie, sprostredkovanie (ústne), rečový dorozumievací styk, prenos informácií komunikačným kanálom“ (Ivanová-Šalingová, Maníková, 1990, s. 472). Vo všeobecnosti komunikáciu chápeme ako rozhovor a slovo komunikovať ako dorozumievať sa, zhovárať sa, sprostredkovať, spájať. V širšom ponímaní je komunikácia výmena informácií medzi jedincami pomocou spoločného systému znakov (Škvareninová, 1999). Jazyk je systém prvkov, jazykových prostriedkov uložených vo vedomí istého jazykového spoločenstva, ktorý slúži ako prostriedok myslenia a dorozumievania. Jazyk sa vo vedomí spoločnosti fixuje ako produkt spoločenského vývinu a vzhľadom na jednotlivých príslušníkov spoločnosti predstavuje záväzný kód. Reč chápeme ako praktické použitie systému jazykových prostriedkov na konkrétne dorozumievanie, inými slovami ide o konkrétnu realizáciu abstraktného jazykového systému v praktickom dorozumievaní, v konkrétnom prejave.

Výtvarné prostriedky sa používajú vo vymedzenom priestore, na ploche a v priestore a vo výtvarnom umení a výtvarnej komunikácii sa spolupodieľajú na ucelenej

komplexnosti a estetickéj intenzite (Sedláková, 2010).

Všeobecné tvrdenie, že verbálna (jazyková, rečová) komunikácia, teda forma komunikácie, pri ktorej sa ako základný dorozumievací prostriedok používa prirodzený jazyk, je nevyhnutným atribútom ľudského spolunažívania, možno odôvodniť rôznym spôsobom. Sociálno-psychologické chápanie komunikácie prevažne zdôrazňuje vzťah komunikácie a spoločnej činnosti ľudí. Spoločná činnosť je pre ľudí existenčne nevyhnutná a medziľudská komunikácia, hlavne verbálna komunikácia, je jedným z jej základných atribútov. Niektoré koncepcie pokladajú komunikáciu za vzájomne závislý protiklad existenciálne chápanej osamelosti v tom zmysle, že bytostná osamelosť individua sa naruša v komunikácii a komunikáciou sa človek potvrdzuje. Kresbový prejav je viazaný na aktuálny psychický stav, na štruktúru osobnosti a slúži na komunikáciu, ktorá je špecifická pre daný stav tak u duševne chorého ako u intaktného jednotlivca. Ide teda o prejavy viazané na dané, či už normálne alebo chorobou zmenené psychické procesy a stavy. Kresba ako spontánny prejav psychického života môže vhodne ilustrovať aj aktuálny stav a poslúžiť ako doplnok psychodiagnostiky. Kresba je jedným z prejavov hlbokéj ľudskej potreby, ktorá podnecuje túžbu poznať sám seba, svoju podobu, svoje prostredie. Kresba slúži na komunikáciu, ktorá je špecifická pre daný stav tak u duševne chorého, ako aj u zdravého človeka. Vypovedá o sociálnom prostredí, v ktorom žije, o vplyvoch výchovy a kultúry, celej jeho životnej histórii (Šupšáková, 2000).

„Malba je reč tvarov a farieb. Základným výrazovým prostriedkom v malbe je farba, podobne ako v hudbe tón. Ako expresívny činiteľ má veľký význam v živote človeka, predovšetkým ako silný emocionálny faktor.“ (Hanus, 1988, s. 35). Malbu by sme ďalej mohli definovať ako techniku vyjadrovania, ktorá má dôležité miesto vo výtvarnom umení, a ktoré je založené na výrazových možnostiach farby. So zámerom organizuje línie, farebné škvrny a plochy na plošnom podklade, a tak vytvára obrazový a estetický dej (Banaš, 1989). Maliarske diela sa rozlišujú podľa techniky a materiálu. Ak chceme pozorovať, či porozumieť malbe a jej podstate, všímame si materiálové vlastnosti farieb, časový zreteľ, povahu maliarskeho diela, maliarsky postup, a tiež, aká je podložka maliarskeho diela (Baleka, 1997).

Konkrétne výtvarné zobrazenie sa skladá z prvkov, ktoré nazývame výtvarným jazykom. Ten nám slúži k tomu, aby autor výtvarného diela mohol odovzdať určitú informáciu príjemcovi. A aby príjemca mohol správu prijať, potrebuje tento jazyk poznať. Výtvarný jazyk je odlišný od prirodzeného vizuálneho jazyka a osvojiť si ho môže človek, ktorý má špeciálne výtvarno-estetické vzdelanie. Zároveň aj umelec musí disponovať talentom, rozvinutým výtvarným myslením, výtvarno-remeselnými zručnosťami a poznatkami, osvojenými výtvarnými technikami, zobrazovacími metódami a pod., aby vedel

výtvarný jazyk používať. Výtvarný jazyk si dieťa osvojuje súbežne s prirodzeným verbálnym jazykom, oba majú spočiatku aj rovnaké znaky, vzájomne si pomáhajú – spolupracujú (Šupšáková a kol., 2004).

V období mladšieho školského veku sa v dôsledku učiteľa a neskôr aj spolužiakov aj vo výtvarnej výchove formuje sebazpoznávanie dieťaťa, ktoré sa rodí v čase a v priestore výtvarných stretnutí. Na hodinách výtvarnej výchovy sa často uplatňuje metóda výchovy umením, ktorá je synkretická v zmysle spojenia vizuálnej recepcie a zmyslovej percepcie – aktívne aj receptívne. Počúvaním hudobnej skladby si imaginatívne vybavujeme vo vlastnej mysli hudobnú skladbu, obrazy aj dejové línie, ktoré každému žiakovi zosobňujú určitý zážitok z minulosti, a prostredníctvom plynutia a počúvania hudobnej formy je imaginárnymi obrazmi oživovaný. V procese synestézie spájame vizuálne podnety, ako videnia farebnej kvality s určitou hudobnou tóninou (Sedláková, 2010).

Aby znak nadobudol určitý zmysel, musí byť zapojený do procesu komunikácie, to znamená do procesu odovzdávania informácií medzi autorom a príjemcom výtvarného diela. Tento proces prebieha v dvoch fázach: tvorbe diela a prijímaní diela. Tie existujú v neoddeliteľnej jednote a jedna bez druhej nemajú zmysel. Každá komunikácia je otvorený systém, čiže každá komunikácia plodí novú komunikáciu. Primárna komunikácia sa realizuje vo vizuálnej znakovkej rovine a plodí sekundárnu komunikáciu, ktorá sa realizuje vo vizuálnej aj jazykovej rovine. Sekundárna komunikácia vo vizuálnej rovine produkuje: výtvarné diela vytvorené v inej technike, kópie, falzifikáty, reprodukcie, diapozitívy, filmy a pod. V jazykovej rovine produkuje: literatúru o umení, jazykové výpovede o umeleckom diele, interpretácie, kritiky atď. (Banaš a kol., 1989).

Výtvarná komunikácia prebieha prostredníctvom výtvarných prostriedkov a techník v samotnom diele, medzi autorom výtvarného diela a percipientom. Realizuje sa v špecifickej sociálnej skupine a len prostredníctvom umelecko-výtvarných diel, kde sú známe znaky, symboly a systémy komunikácie. Prostredníctvom nej prebieha sprostredkovanie odkazov, čo znamená, že vzniká podobná alebo nová interpretácia pôvodného diela (Sedláková, 2010).

Výtvarná výchova sa zo spoločensko-pedagogického hľadiska zameriava predovšetkým na výchovu estetickú citlivosť, estetického osvojovania skutočnosti prostriedkami umenia a mimoumeleckého estetického (krása prírody, krása predmetov vytvorených človekom a krása života) aj prostriedkami vlastnej tvorivej činnosti. Výtvarná výchova vytvára priestor na vyjadrenie individuálneho, vlastného vzťahu jedinca k svetu. Ide o rozvíjanie vlastných názorov a postojov dieťaťa na okolie a svet, v ktorom žije. Výtvarnú výchovu treba chápať ako tvorivý spôsob práce, riešenie výtvarných problémov, ako vážnu a výtvarne užitočnú hru, pričom výtvarné postupy, výtvarné techniky sú podriadené cieľom, úlohám a obsahu. Tvorivými výtvarnými činnosťami, ako aj vnímaním a prežívaním umeleckých diel, ktoré sa stávajú organickou súčasťou vnútorného sveta žiakov, ich skúseností, zážitkov a predstáv, sa kultivuje estetická citlivosť, rozvíja sa tvorivá fantázia, harmonizuje a integruje sa osobnosť dieťaťa. Výtvarnou činnosťou v rôznych technikách sa rozvíjajú tvorivé schopnosti, podnecuje sa potreba žiakov vyjadrovať svoj vlastný postoj k spoločnosti a prírode, tým sa prejavuje detská osobnosť, jej cítenie a chápanie života. Obsahom výtvarnej výchovy sú rozličné tvorivé, výtvarné činnosti a tvorivé vnímanie, estetické hodno-

tenie umenia a mimoumeleckej skutočnosti, ktoré žiaka kultivujú. Činnosti vo výtvarnej výchove poskytujú rozvoj tvorivosti možnosti experimentov, príležitosti pre uplatnenie hravosti, neobyčajných nápadov. V tvorivom procese a prostredníctvom aktivít, kde ide o vážnu a výtvarne užitočnú hru, sa riešia výtvarné problémy a hľadajú sa na ne výtvarné odpovede.

Vyučovacie metódy dávajú odpoveď na to, ako treba postupovať vo výchovno-vzdelávacom procese, aby boli dosiahnuté stanovené výchovno-vzdelávacie ciele. Vyučovacími metódami sa transformuje obsah vzdelania, ale aj výchovy, do konkrétneho výchovno-vzdelávacieho procesu, prostredníctvom nich vedíme žiakov k poznaniu nového (Petlák 2004).

Taktiež výtvarné aktivity sú svojím spôsobom hrou. Každé výtvarné dielo obsahuje tri reálie: zobrazenie, pomenovanie obrazu – názov a slovesný výklad – interpretáciu. Zobrazenie predstavuje vizuálnu stránku výtvarného diela, interpretácia jeho slovesnú stránku a obidve sú prepojené názvom. Názov je akýsi most medzi vizuálnym a verbálnym. To, čo vnímame zrakom, nemôžeme nikdy plnohodnotne opísať slovami, ale prostredníctvom vizuálnych dojmov vyjadrujeme náš vzťah k realite alebo zobrazovanému deju. Výtvarné dielo má obrovskú prednosť pred vedou, lebo ho môžeme vnímať priamo cez naše pocity a dokáže ho vnímať každý normálny človek (Gero, 2007). Vznikom artefaktu nekončí vývoj umeleckého diela. Nasleduje proces recepcie (prijímania) umeleckého diela, bez ktorého by umelecké dielo nemalo zmysel. Recepcia umeleckého diela sa začína motiváciou. Príjemca môže mať rôzny dôvod k tomu, aby sa rozhodol vnímať umelecké dielo. V druhej fáze recepcie dochádza k vnímaniu (percepcii) diela a k jeho dekódovaniu. Percepcia je odraz tvarov, farieb, línií a ich konfigurácií v našom vedomí. V ďalšej fáze procesu recepcie dochádza k reflexii, to je uvažovaniu o diele a k rezponzii, to jest k znovuprežívaniu umeleckého diela. Všetky tieto procesy vrcholia v interpretácii, pod čím rozumieme vo verbálnom jazyku sformulovaný umelecký zážitok (Gero, 2004).

Výtvarné prostriedky sa vo výtvarnom diele podieľajú na celkovom vzhľade a výraze plošného alebo priestorového diela. Sú vizuálne zreteľné, niekedy sú hmatateľné. Na základe ich výrazu poznávame estetické, kvalitatívne materiálové hodnoty diel a rukopis autora diela. Výtvarný prejav a výtvarné riešenie vo svojej individualite (zo stránky tvaru, farby, kompozície a podobne) závisia od rôznych vzťahov intelektuálnej, citovej, vôľovej a intuitívnej stránky jedinca. Základnými stavebnými prvkami, ktorými disponuje výtvarný jazyk, sú línia, škvrna a hmota. Ďalšie prvky, ktoré sme zaradili do modelu výtvarného jazyka sú tvar, svetlo, farba, materiál a nazvali sme ich základné vyjadrovacie prvky. Počas riešenia výtvarných projektov a ich úloh sa snažíme porozumieť týmto výtvarným problémom, ktoré sú zároveň kompozičnými výtvarnými prostriedkami pri tvorbe diela: farba, línia a bod, materiál a materiálové odlišnosti, perspektíva, plocha a obrys formy, pozorovacie hľadisko, priestor, štruktúra a textúra podkladov a plôch, svetlo, tieň, tvar (Sedláková, 2010). Ukážka, ktorá by dokumentovala možnosti osvojovania si výtvarnej komunikácie v edukačnom procese je v súčasnej edukácii nasledovná: žiaci dostanú predlohu reprodukcie známeho výtvarného diela v dvoch kusoch. Každý obrázok nastrihajú na rovnaké prúžky o veľkosti 1 cm. Strihajú zvislo. Každý prúžok nastrihanej reprodukcie si ukladajú vedľa seba, aby sa nestratil výraz reprodukcie. K práci budú potrebovať aj

výkres o dvojnásobnom rozmere pôvodnej reprodukcie. Jednotlivé pružky budú striedavo nalepovať na plochu výkresu tak, aby sa striedali jednotlivé časti reprodukcí. Vznikne nám obrázok ako zmnoženina. Obmenou výtvarnej práce je striedanie výtvarnej reprodukcie v pruž-

koch spolu s farebným papierom, ktorý je tiež nastrihaný na rovnaké pružky. Takto vytvoríme proláž, ktorá sa bude vynímať svojou ilúziou v pohybe. Touto prácou žiaci komunikujú s výtvarným umeleckým dielom v praktickej rovine.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BALEKA, J., 1997. *Výtvarné umění. Výkladový slovník (malířství, sochářství, grafika)*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0609-5. BANAŠ, J. a kol., 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00013-9.
- DAVIDO, R., 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.
- GERO, Š., 2004. Interpretácia výtvarného diela. In: *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Svätý Jur: Digit. ISBN 80-96844-1-3, s.35-66.
- GERO, Š., 2007. O interpretácii výtvarného diela. In: *Výtvarná výchova dnes a jej perspektívy*. Prešov: POLYGRAF PRINT. ISBN 80-8068-067-1, s. 377-386.
- HANUS, R., 1988. *Výtvarná výchova s teóriou vyučovania 1. časť*. Bratislava: Univerzita Komenského. 87 s.
- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. a Z. MANÍKOVÁ, 1990. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00006-6.
- PETLÁK, E., 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- SEDLÁKOVÁ, A., 2010. *Prostředky výtvarného umění a metodika vybraných výtvarných postupov*. Prešov: GRAFOTLAČ. ISBN 978-80-555-0238-0.
- ŠKVARENINOVÁ, O., 2004. *Rečová komunikácia*. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00290-9.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B., 1995. *Svet detskej kresby*. Bratislava: GRADIENT. ISBN 80-967231-3-8.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B., 2000. *Detský výtvarný prejav*. Svätý Jur: Digit. ISBN 80968441-0-5.

Summary: The article refers to communication through fine art and art in general. Creating artefact is not the end of the development of the work of art. It is followed by the process of reception of work of art, without which it would have no sense. The article also partially deals with diagnostics through children's painting.

ČLÁNKY PUBLIKOVANÉ V ČASOPISE PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY ZAMERANÉ NA ČITATEĽSKÚ GRAMOTNOSŤ

BABIAKOVÁ, S., 2014. Predčitateľská gramotnosť a diagnostikovanie jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy. Roč. 23, č. 2, s. 1.

Anotácia: Príspevok je venovaný problematike rozvíjania predčitateľskej gramotnosti detí v predškolskom veku. Autorka v ňom upozorňuje na potrebu diagnostikovania predčitateľských a čitateľských spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy, ktoré sú predpokladom pre výber didaktickej stratégie učiteľa – elementaristu. Uvádza príčiny, prečo je potrebné zmeniť zastaralý prístup niektorých učiteľov k výučbe čítania a písania v 1. ročníku ZŠ.

BAČOVÁ, D., E. LÍŠKOVÁ, M. ONUŠKOVÁ a M. NOGOVÁ., 2014. Východiská a princípy vzdelávania učiteľov v oblasti čítania s porozumením v MPC Bratislava. Roč. 23, č. 2, s. 4.

Anotácia: Predkladaný článok sa zameriava na princípy a skúsenosti Metodicko-pedagogického centra v Bratislave pri príprave učiteľov v oblasti usmerňovania a riadenia edukačného procesu zameraného na čítanie s porozumením a prácu s textom.

BELEŠOVÁ, M., 2014. Projekty zamerané na podporu čítania u detí a žiakov. Roč. 23, č. 2, s. 22.

Anotácia: Predkladaný článok upozorňuje na realizáciu rôznych projektov (slovenských i českých) týkajúcich sa podpory subjektu v procese čítania, ktoré svojim zameraním aktívne prispievajú k potenciálnemu vzrastu záujmu o čítanie detí, mládeže a dospelých a k eliminácii neschopnosti dekódovať tlačene médium.

DUDÁŠ, I., 2014. Rozvíjanie čítania s porozumením v 7. ročníku – výťah z OPS. Roč. 23, č. 5, s. 14

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

DUDÁŠOVÁ HARANTOVÁ, P., 2014. Čitateľská gramotnosť na hodinách literatúry v 8. ročníku – výťah z OPS. Roč. 23, č. 2, s. 29.

Anotácia: Predložený príspevok ponúka rozbor pracovných listov k ukázkam literatúry 8. ročníka, správne odpovede a odôvodnenia správnych odpovedí. Pracovné listy sú postavené na rôzne formulovaných otázkach, ktorých odpovede sú ďalej premostené do rôznych tvorivých úloh.

FILIČKOVÁ, M., 2014. O spôsobilosti čítať z pohľadu kognitívnej edukácie. Roč. 23, č. 2, s. 27.

Anotácia: Príspevok pojednáva o kognitívnych procesoch spracovania informácií, ktorých prítomnosť zaznamenávame v procese čítania. Poukazujeme na možné problémy pri čítaní s porozumením, zapríčinené absenciou, resp. nedostatočnou stimuláciou procesu simultánneho spracovania informácií. Sukcesívne spracovanie informácií popisujeme ako prerokovú vyslovovania slov a písmen. V závere ponúkame súbor úloh na stimuláciu týchto procesov.

FRYKOVÁ, E., 2014. Možnosti rozvoja prírodovednej gramotnosti prostredníctvom vzdelávania MPC. Roč. 23, č. 4, s. 4.

Anotácia: Predkladaný príspevok poskytuje základné informácie o štúdiu OECD PISA, uvažuje o príčinách podpriemernej úrovne v jednotlivých gramotnostiach, resp. prírodovednej gramotnosti u slovenských žiakov, prezentuje a analyzuje vzdelávania Metodicko-pedagogického centra v Prešove, ktoré môžu prispieť k prehĺbeniu vedomostí a zručností učiteľov týkajúcich sa danej problematiky, čo predpokladá ich aplikáciu vo vyučovacom procese.

GALÁDOVÁ, A. – STOVIČOVÁ, J., 2014. PISA 2012 – prvé výsledky medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov z pohľadu Slovenska. Roč. 23, č. 1, s. 1.

HABURAJOVÁ, M., 2015. Tvorba štandardizovaných úloh na podporu čitateľskej gramotnosti žiakov – výťah z OPS. Roč. 24, č. 3, s. 1.

Anotácia: Príspevok prináša stručný pohľad na to, ako vytvárať štandardizované úlohy na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov. Príspevok obsahuje aj ukážky práce s rôznymi druhmi textov s úlohami podporujúcimi rozvoj čitateľskej gramotnosti.

HNATOVÁ, J., 2014. Rozvoj matematickej gramotnosti v úlohách z praxe. Roč. 23, č. 3, s. 1.

Anotácia: V príspevku porovnávame dosiahnuté výsledky matematickej gramotnosti slovenských žiakov v medzinárodnej štúdii PISA v rokoch 2003 až 2012. Na vybranej úlohe s medzipredmetovými vzťahmi na občiansku náuku a informatiku konkretizujeme možnosti rozvoja matematickej gramotnosti v sledovaných úrovniach.

HUMENÍKOVÁ, J., 2014. Čítam, čítaš, čítame – výťah z OPS. Roč. 23, č. 5, s. 10.

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

HÚSKOVÁ, A., 2014. Čitateľská gramotnosť na stredných odborných školách. Roč. 23, č. 2, s. 7.

Anotácia: Príspevok predstavuje akreditovaný vzdelávací program Integrácia čitateľskej gramotnosti do výučby na strednej škole, sústreďuje pozornosť na implementáciu uvedenej problematiky do výučby na strednej odbornej škole a prezentuje výstupy učiteliek konkrétnej strednej odbornej školy zamerané na čitateľskú gramotnosť.

KAŠIAROVÁ, N., 2014. Podpora čitateľskej gramotnosti v objavujúcom vyučovaní. Roč. 23, č. 2, s. 15.

Anotácia: Príspevok je zameraný na charakteristiku zručností čitateľskej gramotnosti, ktoré sú trendom v súčasnosti a vyplývajú z nárokov na kompetencie, ktoré potrebujú ľudia pre svoj život v tejto dobe. Objasňuje potrebu rozvíjať čitateľskú gramotnosť ako súčasť procesu poznávania v školskom vzdelávaní. Zdôrazňuje činnostný charakter rozvoja prostredníctvom ponuky úloh na prácu s textom ako učebným zdrojom. Uvádza príklady úloh na uvažovanie a hodnotenie informácií z textu vzhľadom na to, že tento typ úloh je pre žiakov náročnejší.

KAŠIAROVÁ, N., 2008. Rozvoj čitateľskej gramotnosti žiaka sa začína plánovaním procesov učenia sa. Roč. 17, č. 2, s. 2.

Anotácia: Príspevok obsahuje návrh postupu v plánovaní rozvoja čitateľskej gramotnosti, ktorého východiskom je projektový prístup v riadení aktívneho učenia sa žiaka (nielen) na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Návrh rámcovej štruktúry obsahuje možné učebné ciele, typové úlohy, základné kritériá hodnotenia, odporúčané spôsoby učenia sa a spôsoby hodnotenia procesu a jeho výsledkov.

KOSTURKOVÁ, M., 2012. Možnosti využitia stratégie E-U-R v edukácii. Roč. 21 č. 1-2, s. 1.

Anotácia: Schopnosť kriticky myslieť sa považuje za kľúčovú kompetenciu 21. storočia. Úlohou pedagógov škôl primárneho a sekundárneho vzdelávania je vychovať žiakov pre budúcnosť. Tento cieľ môže dosiahnuť v rámci stratégie učenia a myslenia EUR a metód zameraných na aktivizáciu žiakov v edukačnom procese.

KRAMCOVÁ, M., 2010. Rozvoj čitateľskej gramotnosti na základnej škole. Roč. 19, č. 3, s. 1

Anotácia: Príspevok obsahuje prehľad úrovni čitateľskej gramotnosti, druhov textu, interpretáciu výsledkov výskumu a ukážky konkrétnych úloh zameraných na rozvoj čitateľskej gramotnosti.

KUBOVIČOVÁ, M. – LAŠŠOVÁ, E., 2014. Matematická a informačná gramotnosť v slovenských školách z pohľadu štátnej školskej inšpekcie. Roč. 23, č. 3, s. 5.

KUBOVIČOVÁ, M., 2014. Prírodovedná gramotnosť v slovenských školách z pohľadu štátnej školskej inšpekcie. Roč. 23, č. 4, s. 9.

KUBOVIČOVÁ, M. – LAŠŠOVÁ, E., 2014. Rozvoj čitateľskej gramotnosti na slovenských školách z pohľadu štátnej školskej inšpekcie. Roč. 23, č. 2, s. 18.

RICHTÁRIKOVÁ, A., 2014. Rozvoj kľúčových kompetencií a čitateľskej gramotnosti vo vyučovaní literatúry – výťah z OPS. Roč. 23, č. 5, s. 18.

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

SCHWEINEROVÁ, A., 2015. Skúsenosti s rozvíjaním čitateľskej gramotnosti v anglickom jazyku v podmienkach strednej školy – výťah z OPS. Roč. 24, č. 3, s. 3.

Anotácia: V príspevku predkladám možnosti práce s odborným textom na hodinách anglického jazyka, námety a pracovné listy s úlohami zamerané na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov na stredných odborných školách.

SIHELSKÁ, E. – SIHELSKÝ, B., 2009-2010. Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov. Roč. 18, č. 5, roč. 19, č. 2, 3.

Anotácia: V článku sa venujeme pojmu gramotnosť ako celoživotnému fenoménu rozvoja človeka. Predstavujeme v ňom empirický prístup na poznávanie (skúmanie) pedagogickej reality rozvoja gramotnosti a uvádzame možnosti, prínosy i úskalia pedagogického experimentu, metodiky merania a evalvácie gramotnosti so zameraním na čitateľské schopnosti žiakov 1. stupňa ZŠ.

SIHELSKÁ, E. – SIHELSKÝ, B., 2010. Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov: metodika testového merania čitateľskej gramotnosti. Roč. 19, č. 3, 4, 5.

Anotácia: V tomto článku čitateľ nájde východiská na

uskutočnenie **testového merania** stavu (úrovne) čitateľskej gramotnosti žiakov na škole (v ročníku, triede).

SITKOVÁ, D., 2015. Projektovanie aktivít pre rozvíjanie finančnej gramotnosti na primárnom stupni ZŠ – výťah z OPS. Roč. 24, č. 2, s. 29.

Anotácia: V príspevku sa zaoberáme možnosťami projektovania aktivít podporujúcich rozvíjanie finančnej gramotnosti žiakov na primárnom stupni vzdelávania. Predkladáme námety podporujúce u žiakov orientáciu v základných ľudských hodnotách a tiež vnímanie hodnoty peňazí smerujúce k rozumnému zaobchádzaniu s nimi.

ŠIMIK, O., 2014. Přírodovědný pokus jako prostředek rozvoje přírodovědné gramotnosti. Roč. 23, č. 4, s. 12.

Anotace: V příspěvku představujeme metodu přírodovědného pokusu jako prostředek k rozvoji přírodovědné gramotnosti. V první části článku popisujeme souvislost přírodovědného pokusu se čtyřmi základními aspekty přírodovědné gramotnosti a to, jak konkrétně je může používání pokusů ve výuce přírodovědy rozvíjet. Ve druhé části pak představujeme postup při provádění pokusů dle znaků badatelské výuky, uvádíme příklad, jak je možno sestavit pracovní list k pokusu, a v závěru příspěvku popisujeme několik konkrétních příkladů (pokusů) z fyzikální části přírodovědy.

ŠIMONOVÁ, B., 2008. Čo ďalej s čitateľskou gramotnosťou v súvislosti s výsledkami PISA 2006. Roč. 17, č. 2, s. 1.

TOMENGOVÁ, A., 2008. Prehľad kľúčových pojmov súvisiacich s čitateľskou gramotnosťou a možnosti jej rozvoja. Roč. 17, č. 2, s. 17.

Anotácia: Príspevok utrieduje základné pojmy v tema-

tike venovanej čitateľskej gramotnosti, čitateľským zručnostiam a stratégiám. Ponúka prehľad najbežnejšie používaných čitateľských stratégií vhodných pre všetky úrovne vzdelávania a väčšinu vyučovacích predmetov.

VÝBOHOVÁ, D. – NOGOVÁ, M., 2014. Štúdia PISA – východisko pre tvorbu programov kontinuálneho vzdelávania. Roč. 23, č. 1, s. 7.

Anotácia: V tomto článku sa dozviete, aké podnety možno vyvodit' z výsledkov štúdie PISA pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov. Príspevok ponúka základné informácie o programoch v ponuke MPC a odborných aktivitách projektov vo väzbe na rozvoj jednotlivých gramotností.

VÝBOHOVÁ, D., 2014. Na čo nám je prírodovedná gramotnosť. Roč. 23, č. 4, s. 1.

Anotácia: Zámerom tohto článku je poskytnúť učiteľom v praxi informácie o vývoji úrovne prírodovednej gramotnosti na Slovensku a podnety pre vlastnú výučbu vo forme ukážok učebných úloh pre jednotlivé úrovne prírodovednej gramotnosti podľa štúdie PISA.

ZELINA, M., 2014. PISA, PIRLS, TIMSS a didaktika metakognície. Roč. 23, č. 1, s. 10.

Anotácia: Príspevok informuje o meraniach PIRLS, TIMSS v súvislosti s výsledkami žiakov v meraniach PISA. Upozorňuje na možnosti didaktiky zlepšenia metakognície žiakov, čo by mohlo pomôcť zlepšiť akademické výsledky žiakov, najmä pomocou exploitovania všetkých úrovni poznávacích funkcií.

Zostavili: D. Bačová, M. Rychnavská, V. Stankovičová

REFLEXÍVNA VÝUČBA AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA UČITEĽOV

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

Anotácia: Príspevok je venovaný učiteľom na základných a stredných školách. Zdôrazňuje sa v ňom význam profesijnej reflexie. Je to proces, ktorého podstatu by mali učitelia dôkladne poznať, pretože sa stáva zdrojom ich odborného a osobnostného rozvíjania a zlepšovania edukačnej praxe.

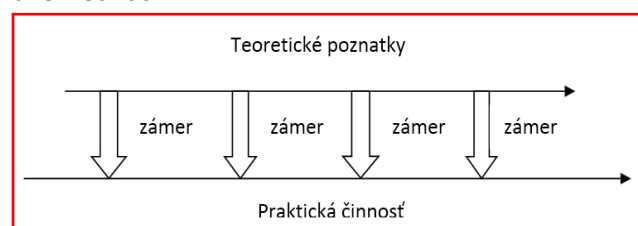
Kľúčové slová: reflexívna výučba, model procesu správania sa a učenia učiteľov, profesijná reflexia, hodnotenie.

Výchovno-vzdelávacia práca učiteľa je rozhodujúcim činiteľom pri vzniku a tvorbe humanisticky orientovanej školy, ktorá počíta so zmenou transmisívnej koncepcie vyučovania, kde učiteľ prestáva plniť kedysi hlavnú rolu sprostredkovateľa poznatkov, ale usiluje sa predovšetkým žiakov motivovať k učeniu sa a viesť ku komunikácii. Rovnako s tým je náležité, aby žiakovi boli vytvorené také podmienky, ktoré mu garantujú, že sa v škole bude cítiť šťastný, spokojný, porozumie zmyslu vzdelávania a zažije úspech.

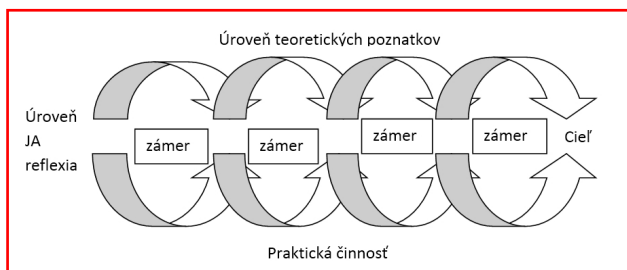
Aby sa učiteľ k tomuto obrazu edukácie v škole priblížil, tak je efektívne, aby realizoval reflexívnu výučbu, ktorej podstatou je, že sa spätne vracia k tomu, čo sa vo vyučovaní udialo, prehodnocuje to, navrhuje možné stratégie optimalizovania dynamizujúcich didaktických prvkov (podmienky práce žiakov a učiteľa, didaktické a diagnostické metódy, organizačné formy a pod.) a ob-

jasňuje dôvody svojho správania a konania žiakov.

Túto skutočnosť reprezentujú dve nasledujúce schémy, v ktorých rozlišujeme medzi učiteľom prevádzajúcim teóriu do praxe bez zvažovania dôvodov, kvôli ktorým sa pre použitie danej teórie rozhodol na základe toho, čo bolo na nej účinné a čo naopak nedostačujúce, a učiteľom, ktorý má záujem poznať dôvody svojho konania a rozhodnutí.



Obr. 1 Schéma edukačných úsudkov – rutinný praktik (Kasáčová, 2014, s. 34)

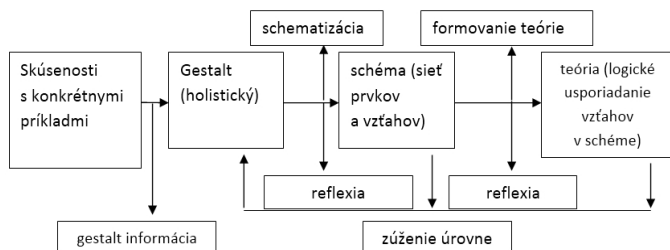


Obr. 2 Schéma edukačných úsudkov – reflexívny profesionál (Kasáčová, 2014, s. 34)

Prvá schéma predstavuje rutinného praktika, druhá zase reflexívneho profesionála. Reflexívny učiteľ konfrontuje nielen seba a edukačnú situáciu s teóriou a praxou, ale súčasne je schopný rozvíjať edukačné poznanie. Reflektuje svoje skúsenosti, čím reviduje aktuálne výchovné alebo didaktické teórie.

Ide o kritické myslenie, ktoré je založené na hľadaní a tvorbe argumentov, na snahe porozumieť vzájomným súvislostiam určitých javov, na hodnotení našich rozhodnutí a ich aplikovaní v praxi. Učítelia majú formulovať problémy a otázky, získavať podstatné informácie, interpretovať ich do podoby diagnózy alebo autodiagnózy a v závere stanoviť potrebné opatrenia, odporúčania pre ďalšiu prácu so žiakmi. Každým učením sa síce usilujeme získať nový uhol pohľadu na vec alebo myšlienku, ale spolu s tým je naším zámerom odhaliť a naprávať chyby, ktoré sme pripustili a nevyšli si ich. Učítelia sa tak otvárajú novej skúsenosti a zmeny, ktoré nastanú, sú schopní prijať a osobnostne ich integrovať.

Okrem tohto aspektu profesijnej reflexie je potrebné zdôrazniť tiež podstatu procesu správania sa a učenia učiteľov, berúc do úvahy tak vedomie, ako aj podvedomie a jeho osobitosti, pretože toto poznanie umožňuje učiteľom pochopiť priebeh utvárania novej teórie (alebo metodiky). Pravdou ostáva, že sa neučíme len na základe svojich skúseností, ale hlavne ich reflexiou.



Obr. 3 Trojúrovňový model procesu správania sa a učenia učiteľov (Korthagen – Lagerwerf, 2011, s. 186)

Model pozostáva z troch hlavných úrovní. Prvou z nich je gestalt (celok, ktorý nepredstavuje len jednoduchý súčet častí). Je založený na praktickej skúsenosti a v prevažnej miere podvedomý. Cez reflexiu smerom ku gestalt úrovni učítelia rozvíjajú osobnú praktickú teóriu. V nasledujúcej úrovni logického usporiadania svojich skúseností môžu vytvoriť formálnu teóriu. Na lepšie pochopenie tohto modelu uvádzame spolu s jeho charakteristikou aj elementárny príklad z praxe.

1) Gestalt – spôsob, akým ľudia riešia väčšinu situácií, je skúsenostným systémom, v ktorom sa údaje spracúvajú rýchlym spôsobom. Funguje cez emócie a obrazy v celostnej a zväčša podvedomej podobe, čo znamená, že svet je skúsenosťou vo forme celkov, v ktorom sú kognitívne a emocionálne aspekty prepojené (Epstein, 1998). Ako zdôrazňujú mnohé

štúdie učiteľských rutín, automatické a mechanické správanie je charakteristické pre viaceré výučby (Halles – Olson, 1984). Najčastejším správaním učiteľa je správanie bez priebehu reflexie (Kouteková, 2011).

Učiteľ chce žiakov viesť k tomu, aby sa po ústnom skúšaní vzájomne hodnotili. Záleží mu nielen na ich názore, ale takisto na tom, aby vedeli zvážiť, v čom ich spolužiak vyniká a čo by mal zlepšovať. Je pravdou, že aj žiaci by si mali rozvíjať hodnotiacu kompetenciu, ktorá je vlastne rovnako základom pre efektívne učenie sa. Po každom ústnom skúšaní preto vyžaduje od niekoľkých žiakov, aby ohodnotili spolužiaka. Namiesto popisu a odporúčaní však žiaci hodnotia len emocionálne (Super!, Bolo to fajn!, Dobre!, Dokáže viac!) a hovorí známku. Takto si to učiteľ nepredstavoval (aj keď sa so žiakmi hodinu predtým dohodol, ako by to malo prebiehať), preto reaguje spôsobom, že formuluje faktické sudy o žiakovej odpovedi a pýta sa konkrétnych žiakov, či tieto výkony boli splnené na patričnej úrovni. Pokračoval tak aspoň dva týždne, no nič sa nezmenilo.

Kolegovi, s ktorým po poslednej vyučovacej hodine viedol rozhovor, vysvetľoval, čo sa udialo a že je nespokojný. Podobne postupoval pri iných triedach, kde zo začiatku problémy so vzájomným hodnotením nastali, ale postup, ktorý zvolil (že žiakom formuloval faktické sudy, ktoré si časom osvojili aspoň niektorí z nich) bol vtedy účinný. Kolega jeho nápad o vzájomnom hodnotení sa žiakov ocenil, ale opýtal sa ho, v čom podľa neho spočívalo, že žiaci túto činnosť nevykonali, ako sa dopredu dohodli. Kriticky podotkol, či sa mali čoho pridržovať, niečím riadiť. Po dlhšom uvažovaní prišiel na to, že žiakom zrejme nevymedzil presné kritériá hodnotenia, preto ich formulácie nezodpovedali očakávaniam. Pochopil, že len od heteronómneho hodnotenia možno smerovať k autonómnemu hodnoteniu a hodnoteniu kolektívom triedy. Žiak musí najskôr poznať kritériá, zvnútniť si ich a až potom ich dokáže sám tvoriť a vhodne vyjadriť (prihliadať treba súčasne na to, či žiaci už dokážu používať metakogníciu – myslieť o myslení). Prioritou však je, aby fakticky (nie emocionálne) začal žiakov po ústnom skúšaní hodnotiť pravidelne najskôr sám učiteľ (napr. Definíciu si sa naučil naspamäť správne, ale nerozumieš jej. Nevedel si uviesť žiadny príklad na nezhodný prívlastok v rozvíjajúcej vete).

- 2) Osobná praktická teória – mnohé zo zdrojov správania sa učiteľov môžu pre nich ostať podvedomé. Prostredníctvom reflexie si môžu byť vedomí aspoň niektorých z nich. V tomto prípade didaktickej reflexie sa dojmy a predstavy dostali do vzájomného vzťahu. Podvedomý gestalt sa rozvinul do vedomej siete predstáv, konceptov a princípov. Táto kognitívna sieť sa nazýva osobná praktická teória (Korthagen, 2011). Učiteľ preto vytvoril súbor kritérií, ktoré žiakom sprístupnil na nástenke školy a internetovej stránke. Žiaci podľa týchto kritérií postupovali, hodnotili viac fakticky ako emocionálne, čo sa prejavilo v ich učebných výkonoch. Predsa to ale nebolo jednoduché, lebo trvalo istý čas, kým ich k tomu motivoval a kým si kritériá interiorizovali. Pochopil, že s hodnotením kolektívom triedy, ako aj sebahodnotením žiakov mal začať už od prvej vyučovacej hodiny a dôkladne s tým žiakov oboznámiť.
- 3) Formálna teória – ak sa niektorí z učiteľov viac zameriavajú na teoretické porozumenie celej série podob-

ných situácií (ako výskumníci), tak môžu dosiahnuť ďalšiu úroveň. O dosiahnutí tretej úrovne môžeme hovoriť len vtedy, ak osobná praktická teória korešponduje s formálnou vedeckou teóriou (Korthagen, 2011). V štúdiu Hoekstru a kol. (2007) je zaujímavosťou, že neboli nájdené žiadne príklady, v ktorých by učitelia preukázali túto úroveň. Je to pochopiteľné, pretože je zameraná na hlbšie a všeobecnejšie porozumenie celého radu podobných situácií, kým praktici sa skôr zameriavajú na pokyny k prijatiu opatrení v konkrétnej situácii počas vyučovania.

Aby učiteľ svoju osobnú praktickú teóriu o vzájomnom hodnotení sa žiakov po ústnom skúšaní mohol vnímať ako všeobecne platnú, musel by v jej overovaní a inovovaní ďalej pokračovať vo viacerých ďalších triedach (pri iných ročníkoch) a za spolupráce ostatných učiteľov, ktorí by participovali na tvorbe tejto teórie. Keďže zvyčajne k tomu nedochádza, končí sa to úrovňou zúženia, inak povedané schematizovaním, niekoľkokrát reflektovaným gestaltom, ktorý už nevedie k formálnej teórii, ale môže napomôcť aj iným učiteľom (ako príklad dobrej praxe; skúsenosť, ktorá môže byť metodickým poučením pre začínajúcich učiteľov).

V závere by sme prostredníctvom funkcií profesijnej reflexie (Obst, 2002) poukázali na to, ako sa učiteľ rozvíja, vychádzajúc z uvedenej skúsenosti a modelu správania sa a učenia učiteľov. Tieto funkcie sú nasledovné:

a) poznávací – učiteľ si potvrdil a zistil, že k tomu, aby sa žiaci navzájom hodnotili a hodnotili samých seba, je nutné, aby hodnotenie najskôr pochádzalo z von-

- kajšieho zdroja. Hodnotiť má najskôr on, pridržiavajúc sa kritérií, s ktorými žiakov oboznámi,
- b) spätnoväzbová – tým, že sa radil s kolegom, uvažoval o tom, čo urobil správne a čo nie. Následným vnútorným dialógom dospel k riešeniu situácie. Žiakov jednak s kritériami oboznámil a sprístupnil im ich, a na druhej strane sa bude snažiť dbať o to, aby takáto podoba vzájomného hodnotenia žiakov prebiehala už čo najlepšie od prvej vyučovacej hodiny, keď ich bude ústne skúšať,
- c) preventívna – táto skúsenosť, ktorá bola podrobená zámernej a vedomej reflexii, sa mu stala metodickou pomôckou. Vie, ako bude pri vzájomnom hodnotení a sebahodnotení žiakov po ústnom skúšaní postupovať, aby sa žiaci snažili fakticky popisovať učebný výkon spolužiaka a seba samých,
- d) relaxačná – opätovným analyzovaním skúsenosti a situácie, ktorú sa mu podarilo vyriešiť, získava radosť z vykonávania svojej práce, ktorá je tým väčšia, ak ešte získal uznanie od kolegov, ktorým jeho prax môže napomôcť.

Reflexívnemu učiteľovi je vlastná senzitivita. Je to jeden zo znakov kreativity, čo znamená, že nedokáže vykonávať svoju prácu, ak vidí, že niečo v triede nefunguje, žiak zlyháva alebo pristupuje k činnostiam vo vyučovaní laxne a nezodpovedne. Vlastná reflektovaná skúsenosť učiteľa dopĺňa jeho teoretické vedomosti a robí ich použiteľnými v edukačnej praxi. Nastavuje zrkadlo sám sebe a na základe odzrkadlenia obrazu prehodnocuje svoje prístupy k žiakom.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- EPSTEIN, S., 1998. *Constructive thinking. The key to emotional intelligence*. Santa Barbara: Praeger Publishers. ISBN 0-275-95885-X.
- HALKES, R. a K. J. OLSON, 1984. Introduction. In *Teacher Thinking, a new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, ISBN 978-9-026505-58-4, s. 1 - 6.
- HOEKSTRA, A., D. BEIJAARD, M. BREKELMANS a F. KORTHAGEN, 2007. Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. In *Teachers and Teaching. Theory and Practice*. ISSN 1470-1278, roč. 13, č. 2. s. 189 - 206.
- KASÁČOVÁ, B., 2014. Reflexívna výučba a jej kontexty. In *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Belianum, ISBN 978-80-557-0788-4, s. 9 - 40.
- KORTHAGEN, F. a B. LAGERWERF, 2011. Jak funguje profesní učení učitelů? In *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-221-5, s. 173 - 201.
- KORTHAGEN, F., 2011. Making teacher education relevant for practise. The pedagogy of realistic teacher education. In *Orbis scholae*. ISSN 1802-4637, roč. 5, č. 2, s. 31 - 51.
- KOUTEKOVÁ, M., 2011. *Základy pedagogické diagnostiky*. 3. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 99 s. ISBN 978-80-557-0148-6.
- OBST, O., 2002. Učitel ve výuce. In: Školní didaktika. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-571-4, s. 92 - 121.

Summary: *The article is meant to be for teachers at elementary and secondary schools. The main emphasis is on the significance of professional self-reflexivity. It is a process which should be known by teachers, because it becomes the source of their professional and personal development and improvement of their educational practice.*

ROZVOJ KULTÚRNYCH KOMPETENCIÍ V PREDMETE HOTELOVÝ A GASTRONOMICKÝ MANAŽMENT - METODICKÉ NÁVRHY OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSEŇ EDUKAČNEJ PRAXE – VÝŤAH

Viktória Bíziková, SOŠ hotelových služieb a obchodu, Nové Zámky

Anotácia: *V odbornom príspevku sa zaoberáme rozvojom kultúrnych kompetencií vo vyššom sekundárnom vzdelávaní so zameraním na cestovný ruch – vo vybranom študijnom odbore hotelová akadémia. Poukážeme na možnosti využívania kultúry a kultúrneho dedičstva v kontexte rozvoja kultúrnych kompetencií na príklade vyučovacieho predmetu hotelový a gastronomický manažment v odbore hotelová akadémia. Súčasťou je vypracovanie metodických návrhov obsahujúcich vzdelávacie štandardy, metodický postup a evalvaciu aktivít.*

Kľúčové slová: *kultúrne kompetencie, hotelová akadémia, hotelový a gastronomický manažment.*

Úvod

Kultúrne kompetencie zohrávajú v intelektuálnom, emocionálnom i profesijnom rozvoji človeka nezastupiteľnú úlohu. Pod ich vplyvom sa utvárajú spoločenské a kultúrne hodnoty, vzniká etická i estetická kultivácia človeka, kumuluje sa potenciál jednotlivca i celej spo-

ločnosti. Rozvíjaniu kultúrnych kompetencií sa venujeme v rámci predmetu hotelový a gastronomický manažment (ďalej HGM) študijného odboru 6323 6 hotelová akadémia.

Nastolenie odbornometodického problému, ktorým sa zaoberáme v štúdiu, vyplýva hlavne zo záverov

relevantných dokumentov platných na národnej úrovni o nedostatočnom rozvíjaní kultúrnych kompetencií mladej generácie nevyhnutných na plnohodnotný život v súdobej multikultúrnej spoločnosti. Napr. **Stratégia rozvoja kultúry Slovenskej republiky na roky 2014 – 2020**, ktorá analyzuje súčasný stav kultúry na Slovensku, jej postavenie, silné a slabé stránky, kriticky uvádza, že „s nízkym dopytom po kultúre súvisí nedostatočné formovanie kultúrnych potrieb či už v dôsledku pôsobenia médií, ale najvýznamnejšiu rolu tu zohráva nízký dôraz na výchovu ku kultúre v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu“ (dostupné na internete: < <http://www.strategiakultury.sk> >).

Zároveň v edukačnej praxi pozorujeme, že využívanie kultúry, umenia a kultúrneho dedičstva v edukácii ako súčasť rozvoja kultúrnych kompetencií vo vyššom sekundárnom vzdelávaní má v kontexte cieľov učiva okrajové zastúpenie. V zmysle našej osvedčenej pedagogickej skúsenosti a edukačnej praxe predkladáme vybrané návrhy - odporúčania, ktoré prekonávajú tradičnú výučbu a aplikujú inovatívne prístupy zdôrazňujúce aktívne učenie žiakov, tvorivosť, proces objavovania a hľadania, osvojovania si vedomostí na základe skúsenosti, emócie a zážitku v interakcii so spolužiakmi a učiteľom.

V našom záujme je aspoň čiastočne vyplniť medzeru v oblasti kultúrnej edukácie a poukázať na fakt, že aj keď zdanlivo odborné vzdelávanie nesúvisí s „kultúrou“, môžeme objaviť spojivo na rozvoj kultúrnych kompetencií a realizovať vertikálne a horizontálne medzipredmetové vzťahy s predmetmi ako sú napr. dejepis, občianska náuka, etická výchova, slovenský jazyk a literatúra.

Charakteristika predmetu hotelový a gastronomický manažment

Hotelový a gastronomický manažment (ďalej HGM) je odborný teoretický vyučovací predmet. Jeho výučba je v zmysle učebného plánu zaradená do 4. a 5. ročníka štúdia s dotáciou 4 vyučovacie hodiny týždenne. Medzipredmetové vzťahy v učive je možné previazať s odbornými predmetmi ako ekonomika, geografia cestovného ruchu, technika obsluhy, technológia prípravy pokrmov, spoločenská komunikácia, účtovníctvo, marketing, kongresové služby, sprievodcovské služby.

Metodický návrh č. 1

Tematický celok: Gastronomický manažment

Téma: Dejiny slovenskej gastronómie

Vyučovacia hodina: Gastronomické tradície mojej obce

Ročník: štvrtý

Hlavné ciele:

Kognitívny: žiak dokáže opísať lokálnu gastronómiu, interpretovať ju vo vzťahu k dejinám slovenskej gastronómie.

Afektívny: žiak formuje a upevňuje lokálnu identitu a vytvára si pozitívnu hodnotovú orientáciu vo vzťahu k vlastnej kultúre.

Pomôcky: diktafón, pracovný list so štandardizovanými otázkami na rozhovor pre respondentov, gastronomický slovník

Forma práce: individuálna práca, domáca práca

Obsahový štandard: Poznať lokálne stravovacie zvyky a tradície. Gastronomické dedičstvo predkov. Interview.

Výkonový štandard: Žiak dokáže vyhľadať zdroj informácií, formulovať otázky v riadenom rozhovore, vypracovať záznam o gastronomických tradíciách svojej obce a prezentovať ich.

Metodický postup: Stravovacie zvyky sú súčasťou kultúrneho dedičstva, ktoré zahŕňajú hmotné a nehmotné

hodnoty. Ako súčasť tradičnej ľudovej kultúry je ich potenciál základným predpokladom pevného, nedeformovaného kultúrneho povedomia jednotlivca a z neho plynúceho povedomia celej spoločnosti. Znalosť gastronomického dedičstva predkov vlastnej obce posilňuje reťazec budovania identity od osobnej, lokálnej cez regionálnu a národnú identitu až smerom k európskej.

Zámerom je podporiť žiakov v poznávaní a spísaní stravovacích tradícií, ktoré poznajú ich starí, prastarí rodičia príp. najstarší obyvatelia obce, z ktorej žiak pochádza. Úlohou žiakov je osloviť informátorov a vytvoriť riadené interview so starším človekom o zvykoch v oblasti tradičného stravovania. Predmetom rozhovoru sú tradičné jedlá a gastronomické zvláštnosti obce v minulosti zachované resp. aj nezachované v ich rodinách a obci. Žiakom sa pri ich práci odporúča použiť diktafón, aby im nič neuniklo. Je potrebné žiakov upozorniť, že otázky si musia vopred pripraviť, ak sa chcú dozvedieť čo najviac zaujímavých informácií. Najvhodnejšie sú otvorené otázky. Žiak má zároveň vysvetliť súvislosti týkajúce sa získaných informácií a interpretovať ich vo vzťahu ku geografickým podmienkam (čo ponúka okolitá príroda), etnickému a konfesijnému zloženiu obyvateľstva, sociálnemu postaveniu a majetnosti, zamestnaniu, kontaktom, kultúre (miestne zvyky, vedomosti, recepty) a príležitostiam (cirkevné sviatky, kalendárne obyčaje, každodenná strava, pôstna strava a pod.).

Výsledky svojej samostatnej práce majú žiaci za úlohu reprodukovať a prezentovať. Je potrebné ich upozorniť, že zozbierané poznatky zostanú zachované pre ďalšie generácie. Dôležitá je diskusia a zhrnutie. Pri hodnotení sa zameriame na splnenie úlohy a cieľov pri spísaní lokálnych tradičných stravovacích zvykov, na rozšírenie vedomosti o lokálnej a regionálnej kultúre v oblasti stravovania, a hlavne na to, či nadobudnuté vedomosti dokáže žiak aplikovane využiť pri opise národnej gastronómie Slovenska, či gastronómie národnostných menšín žijúcich na našom území.

Evalvacia aktivity: Nakoľko žiaci pochádzajú z rôznych obcí v rámci celého Nitrianskeho kraja, obohatia o lokálne gastronomické zvyky a zvláštnosti nielen seba, ale aj ostatných spolužiakov, čím sa vytvorí pestrá mozaika regionálnej kultúry celého Ponitria a Podunajska. Aktivita prehľbuje vzťah k rodisku a zároveň učí výskumne pracovať v teréne, získavať primárne informácie a následne ich spracovať a prezentovať. Navrhovaná úloha zároveň vytvára premostenie od minulosti k súčasnosti, od tradičného stravovania k moderným gastronomickým trendom, od poznania vlastného k poznávaniu cudzieho.

Metodický návrh č. 2

Tematický celok: Hotelierstvo ako súčasť cestovného ruchu

Téma: Hotelierstvo na Slovensku

Vyučovacia hodina: Zriadenie ubytovacieho zariadenia

Ročník: piaty

Hlavné ciele:

Kognitívny: žiak dokáže navrhnúť založenie tradičného ubytovacieho zariadenia u nás v zmysle platnej právnej úpravy s využitím prvkov ľudového staviteľstva.

Afektívny: žiak posilňuje kultúrnu identitu a rozvíja vzťah k etnokultúrnym tradíciám Slovenska.

Pomôcky: Vyhl. MH SR č. 277/2008, ktorou sa ustanovujú klasifikačné znaky na ich zaraďovanie do kategórií a tried, etnografický atlas Slovenska, PC, internet.

Forma práce: skupinová práca, projekt

Čas: 2 vyučovacie hodiny

Ďalšie odporúčania: losovať jednotlivé regióny Slovenska

Obsahový štandard: opísať proces zriadenia ubytovacieho zariadenia, navrhnuť vybavenie, doplnky a inventár.

Výkonový štandard: Žiak dokáže navrhnuť a zriadiť ubytovacie zariadenie v tradičnom štýle (v zmysle platnej právnej úpravy) a aplikovať prvky ľudového staviteľstva podľa charakteristiky nížinného, horského a podhorského regiónu.

Metodický postup: Úlohou žiaka je navrhnuť a zriadiť ubytovacie zariadenie podľa požiadaviek príslušnej kategórie a triedy v zmysle platnej legislatívy a pracovať pri tom s prvkami tradičného staviteľstva ako najsignifikantnejším prejavom materiálnej kultúry Slovenska. Využíva pri tom etnografický atlas Slovenska, pomocou ktorého získa informácie o charakteristike nížinného, horského a podhorského typu regiónu berúc do úvahy funkčné a priestorové znaky ubytovacieho zariadenia. Odporúča sa navrhnuť napr. kolibu, penzión, hostinec a pod. s príslušnými architektonickými, materiálovými a konštrukčnými prvkami regiónu. Súčasťou je návrh vybavenia, produktu, designu, inventára, odevov personálu (ľudový kroj) dodržiavajúc charakteristiku regiónu v kontexte tradičného štýlu. Vítaný je aj nákres. Žiak argumentuje nadobudnutými poznatkami z HGM a etnografického atlasu Slovenska. Úloha je časovo náročná, môže byť zadávaná a hodnotená ako projekt.

Evalvácia aktivity: Úloha je zameraná na rozvíjanie kultúrnych kompetencií orientovaných na etnokultúrne tradície v materiálnej a technickej kultúre slovenského vidieka aplikované do oblasti hotelierstva a pohostinstva. Zdôrazňuje sa poznanie kultúry regiónov Slovenska v rámci podnikateľskej činnosti v študovanom odbore. Aktivita je jedným z príkladov využívania kultúrneho dedičstva v vyučovacom procese odborných predmetov. Podporuje samoštúdium, rozvíja podnikateľské myslenie v kontexte kultúrnych podmienok regiónov Slovenska, posilňuje kultúrnu gramotnosť, kreativitu a invenčnosť.

Záver

Tendencie vo vzdelávaní na domácej i medzinárodnej

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Stratégia rozvoja kultúry Slovenskej republiky na roky 2014 – 2020. Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky [online]. 2014 [cit. 2016-06-02] 38 s. Dostupné na internete: < <http://www.strategiakultury.sk/>>.

Školský vzdelávací program „Hotelová akadémia“. Stredná odborná škola hotelových služieb a obchodu Nové Zámky [online]. 2013 [cit. 2016-06-02]. Dostupné na internete: < http://www.hosnz.sk/?page_id=657>.

Summary: *The studies point to the possibility of using culture, arts and cultural heritage in the context of the development of cultural competence within the school subject Hotel and Restaurant Management, field of study 6323 6 Hotel Academy. We apply project of development of cultural competencies through practical research „action research“ at a Vocational training school of Hotel Services and Business in Nove Zamky. It includes the development of ideas containing educational standards, methodology and evaluation of activities.*

SKÚSENOSTI S EXPERIMENTÁLNOU METÓDOU V PRÍRODOVEDNOM VZDELÁVANÍ NA 1. STUPNI ZŠ OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSENOSŤ EDUKAČNEJ PRAXE - VÝŤAH

Jana Krížová, Základná škola Sama Cambela, Slovenská Ľupča

Problematika prírodovedného vzdelávania vedie žiakov k uvedomeniu pozorovaniu prírodných dejov, výročných cyklov a pod. Predmet prírodoveda je možné vyučovať rôznymi spôsobmi, ale za najefektívnejší považujú viacerí odborníci experimentálnu výučbu, ktorá predstavuje praktickú aplikáciu jednoduchých fyzikálnych a chemických experimentov do školskej praxe. Ide o experimentálnu činnosť žiakov, pretože snahou učiteľa je viesť žiakov k uvedomeniu samostatnému experimentovaniu. Pre žiakov je vhodné zvolený a pripravený experiment pritažlivý, je prostriedkom rozvoja ich uvedomelej aktivity, logického myslenia, rozvíjania

úrovni poukazujú na podporu kultúrnych vedomostí, kreativity a medzikultúrneho porozumenia prostredníctvom kultúrnej edukácie, v rámci ktorej sú kľúčovými prvkami kultúra, umenie a kultúrne dedičstvo implementované do všeobecného i odborného vzdelávania.

Vychádzajúc z presvedčenia, že vzdelávanie by malo rešpektovať potreby neustále sa meniacej spoločnosti a reflektovať spoločenské problémy, vo svojej pedagogickej praxi uplatňujeme prístup aplikujúci rozvíjanie kultúrnych kompetencií v kontexte učiva odborného predmetu hotelový a gastronomický manažment.

Odborné predmety sú vzhľadom na profil absolventa študijného odboru 6323 6 hotelová akadémia nenahraditeľnou a významnou zložkou pri formovaní ich osobností. Implementácia prvkov kultúry, umenia a kultúrneho dedičstva v rámci rozvoja odborných kompetencií rozširuje ich poznanie a zážitkovosť. Žiaci postupne zisťujú, že sme národ kultúrne a duchovne veľmi bohatý. Vypracované metodické návrhy vedú žiakov k samostatnej práci, konštruktívnemu a konceptuálnemu mysleniu, kreatívnej sebarealizácii a aktívnemu učeniu sa. Zvolený prístup prekonáva formalizmus v ich znalostiach a tým prispieva k užšiemu kontaktu s regionálnou a národnou kultúrou a jej rozmanitými prvkami.

Prezentovaný prístup umožňuje žiakom hlbšie preniknúť do problematiky a stať sa projektantom vlastného poznávania. Žiaci sa učia komunikovať, pracovať tímovo, sú flexibilnejší, využívajú informačné technológie, orientujú sa v odbornej literatúre a iných zdrojoch. Vyučovanie sa stáva hrou, zážitkom a spoluvytvára identitu, rozvíja cit ku kultúrnym hodnotám, vzťahu k svojmu regiónu a vlasti.

Vlastné skúsenosti potvrdzujú, že aj žiaci s horším prospechom prostredníctvom opísaných úloh na rozvoj kultúrnych kompetencií nadobúdajú množstvo nových vedomostí, praktické skúsenosti a pracujú s nadšením. Realizáciou týchto aktivít má väčší priestor na bádanie a vzdelávanie aj samotný pedagóg.

praktických zručností pri práci s prírodninami alebo s laboratórnou technikou (Melicherčíková, Melicherčík, 2007). Na ZŠ Sama Cambela v Slovenskej Ľupči takýmto spôsobom vyučujeme prírodovednú problematiku už od 1. ročníka ZŠ, pretože prírodovedné vzdelávanie nezačína až na hodinách prírodovedy, prírodopisu, fyziky alebo chémie, ale ešte oveľa skôr, ako dieťa začne chodiť do školy. Každé dieťa, len čo začne vnímať, sa so záujmom oboznamuje so svojim bezprostredným okolím, s vecami živými aj neživými. Pozorne sleduje svoje okolie, utvára si predstavy, formuje vzťah k ľuďom a prostrediu, v ktorom žije. Na primárnom stupni vzdelávania

sa nám osvedčilo rozdeliť experimenty v predmete prírodoveda na fyzikálne a chemické do jednotlivých tém: kvapaliny, zvuk, optika, mechanika a energie.

Prírodovedná gramotnosť

Pojem prírodovedné vzdelávanie býva často spájaný s pojmom **prírodovedná gramotnosť**, ktorý predstavuje schopnosť človeka žiť v prírode, ochraňovať ju, ako aj spôsobilosť používať prírodovedné vedomosti na porozumenie podstaty prírody a zmien, ktoré v nej nastali v priebehu ľudskej činnosti. Nejde len o získavanie teoretických poznatkov a odborných faktov, cieľom je, aby žiaci používali kognitívne procesy na riešenie životných situácií a na aplikovanie získaných vedomostí do reálneho života. Prírodovedná gramotnosť by mala smerovať k rozvoju občianskych a osobných, nielen vedeckých postojov a hodnôt. A. Wiegerová (1999, s. 2) definuje prírodovednú gramotnosť ako „...spôsobilosť využívať prírodovedné vedomosti, klásť otázky a na základe dôkazov vyvodzovať závery, ktoré vedú k porozumeniu podstaty problémov a uľahčujú rozhodovanie týkajúce sa sveta prírody a zmien, ktoré v ňom nastali v dôsledku ľudskej činnosti.“

Experimentálna metóda

Prírodovedné poznávanie je prvou „vedeckou“ skúsenosťou človeka. Je empirické a až neskôr nadobúda formálny teoretický rámeč. Každý z nás prichádza v priebehu procesu učenia do konfliktu, v ktorom sa jeho individuálne predstavy stretávajú s vedeckým poznaním, ktoré býva najčastejšie odovzďávané formou zámerného školského vyučovania. Tieto predstavy a vysvetlenia okolitého sveta sa vytvárajú spontánne a oveľa skôr, ako dieťa začne chodiť do školy a sú jednou z najvýznamnejších individuálnych charakteristík každého jedinca (Bertrand, 1998). Rozvoj detských predstáv sa prejavuje hlavne posunom od opisu vecí, prírodnín alebo javov k ich vysvetľovaniu, pričom staršie deti dokážu spájať jednotlivé vedomosti do komplexnejších predstáv. Školská experimentálna činnosť učiteľa a žiaka sleduje dva základné ciele:

- **žiak má získať a do svojho vlastného poznania začleniť relatívne novú informáciu**, ktorá vyplýva z výsledku experimentu,
- **žiak sa má oboznámiť s postupom, ktorý vedie k poznaniu** a ktorý by bolo v budúcnosti možné zopakovať pri získavaní ďalších informácií o svete. „Oboznámiť sa s postupom“ tu znamená získať jednak experimentálne zručnosti, jednak intelektové spôsobilosti, bez ktorých nie je možné experiment naplánovať, materiálne realizovať, spracovať dáta a správne interpretovať získané výsledky.

Štruktúra experimentálnej činnosti pozostáva z troch fáz (príprava experimentu, jeho realizácia, spracovanie dát). Učiteľ nemôže žiadnu z nich vynechať, pretože modeluje empirické poznávanie. Preto aj každý školský experiment by mali žiaci spolu s učiteľom plánovať, zúčastniť sa na jeho realizácii a nakoniec spolu s učiteľom sa podieľať na spracovaní dát a fyzikálnej interpretácii výsledkov.

Ukážka fyzikálneho experimentu

Téma Vodná energia je určená žiakom 4. ročníka ZŠ. Problematiku vodnej energie sme žiakom sprostredkovali na ukážke vybranej vodohospodárskej energetickej sústavy, ktorá sa nachádza pri obciach Motyčky, Dolný Jelenec a Staré Hory.

Popis aktivity:

1. Žiakom sme do skupín rozdali obrázky rôznych typov vzniku energie a zároveň obrázky, ktoré do tejto problematiky nepatria. Úlohou žiakov bolo obrázky vytriediť a potom správne zoradiť a vytvoriť diagram vzniku elektrickej energie. Po skončení práce žiaci v skupinách odôvodnili svoju činnosť. Potom sme viedli diskusiu k vybraným obrázkom (aké zdroje energie poznajú, odkiaľ ich poznajú, akým spôsobom vzniká elektrická energia, ktorú využívajú vo svojich domácnostiach a i.).
2. Následne sme žiakov oboznámili s minulosťou a súčasnosťou elektrárne a s jej funkciou pre obyvateľov Banskej Bystrice a okolia.
3. Po oboznámení s existenciou vodnej elektrárne v blízkosti ich bydliska, sme žiakom vysvetlili hlavné princípy fungovania vodnej elektrárne Motyčky.
4. Experiment - Tvorba vodných turbín. Žiaci si ich vytvárali samostatne podľa plánu práce, pričom mali možnosť výberu z dvoch postupov i dvoch materiálov určených na výrobu vodnej turbíny. Medzi tým sme v triede vytvorili „vodnú nádrž“ (lavór alebo vedro s vodou) a prichystali si nejakú vhodnú nádobu – napr. pohár. Po vyhotovení „vodných turbín“ sme so žiakmi zisťovali odpovede na nasledujúce otázky:
 - Zmení sa rýchlosť otáčania, ak bude lopatiek viac?
 - Zmení sa rýchlosť otáčania, ak budú lopatky väčšie?
 - Zmení sa rýchlosť otáčania, ak sa zmení výška padania vody?
 - Zmení sa rýchlosť otáčania, ak sa zmení miesto dopadu vody na koleso?
 - Na ktorú časť lopatiek musí dopadať prúd vody, aby sa koleso točilo čo najrýchlejšie?
 - Zmení sa rýchlosť otáčania, ak bude prierez prúdu väčší?
5. Po uvedenej aktivite sme vznik energie pretransformovali ku spotrebiteľovi a žiaci samostatne zostrojili podľa nákresu elektrický obvod, ktorý zakreslili pomocou schematických značiek. Pri kontrole ich činnosti sme spoločne upozornili na chyby.
6. V závere projektu sme zhodnotili činnosť žiakov a vytvorili „poučenie“ z projektu: Elektrina je dobrým pomocníkom, ale treba s ňou vedieť zaobchádzať.

Ukážka chemického experimentu

Experiment bol rozdelený tematicky: význam slnečného žiarenia(1), vzduchu (2) a vody (3) pre rastliny a živočíchy.

- 1) Experimenty k téme význam slnečného žiarenia pre rastliny a živočíchy:
 - Potreba slnečného žiarenia pre rastliny - pozorovanie vybranej izbovej rastliny umiestnenej na slnku, v polotieni a tieni.
 - Potreba slnečného žiarenia pre živočíchy – pozorovali sme rozkladače, vytvorili sme pozorovaciu schému z dvoch nádob a lievika z papiera. Do vrchnej nádoby sme vložili za hrsť suchých listov, ktoré sme našli v prírode (na školskom dvore), druhá nádoba bola prázdna a na jej vrchu sme vytvorili z papiera lievik. Naplnenú nádobu sme otočili dolu dnom a položili na lievik. Na naplnenú nádobu sme nechali svietiť stolovú lampu. Po chvíľke začal do spodnej nádoby cez papierový lievik prepadať drobný hmyz – rozkladače. Pôsobením svetla z lampy (aj teplom, ktoré lampa sála) sa im zmenili

životné podmienky a tak hľadali studenšie a tmavšie miesto.

- Sila slnečného žiarenia – prostredníctvom lupy sme v bezpečných podmienkach zapálili suchý list a na porovnanie list „živý“.

2) Experimenty k téme význam vzduchu pre rastliny a živočíchy:

- Potreba vzduchu pre rastliny – na experiment potrebujeme pohár, vodu a list rastliny. Pohár sme naplnili vodou a do pohára vložili čerstvo odtrhnutý list z rastliny. Pomocou lupy sme pozorovali povrch listu vo vode. Potom sme pohár postavili na slnečné miesto na parapetnú dosku okna tak, aby bol list dostatočne osvietený. Experiment sme nechali pôsobiť minimálne hodinu. Po hodine sme znovu pozorovali povrch listov pomocou lupy. Pozorovania sme zapísali. Experiment sme zopakovali, ale pohár s listom sme dali do tieňa alebo tmy. Približne po hodine sme na povrchu listu pozorovali drobné bublinky, viac bubliniek sa tvorí na spodnej časti listu. Usmernenie pozorovania: Čo sa deje s listom, keď ho z rastliny odtrhneme? Prestáva žiť? Porovnaj tento jav s kvetmi vo váze. Odumierajú kvety okamžite po odtrhnutí z rastliny? Prečo sa tvoria na liste bublinky? Tvorja sa bublinky na všetkých predmetoch, ktoré vložíme do vody a vystavíme na slnku? Prečo je bubliniek na jednej strane listu viac? Výsledok pozorovania bol, že rastliny dýchajú neviditeľnými otvormi na spodnej strane listov. Všetky časti rastliny ešte určitú dobu po odtrhnutí žijú. Rôzne rastlinné druhy dýchajú rôzne intenzívne. Na slnku prebieha dýchanie rastliny intenzívnejšie ako v tme.
- Potreba vzduchu pre človeka – uskutočnili sme rôzne cvičenia na zadržanie vzduchu, optické určenie objemu vzduchu v pľúcach pri jednom nádychu pomocou balóna a i.
- Skúmanie znečistenia vzduchu – na experiment sme potrebovali 4 gumičky do vlasov a štipce. Gumičky do vlasov sme navliekli na štipce a jeden štippec s omotanými gumičkami sme položili von (napr. na balkón, ale chránený pred dažďom) a druhý štippec do izby. Po dvoch týždňoch sme všetky gumičky zvliekli a porovnali. Gumičky vystavené na balkóne zmenám počasia, hlavne vplyvom znečisteného ovzdušia, boli rozpukané, stvrdnuté, až nefunkčné a mali inú farbu, ako mali na začiatku pokusu. Na gumičkách, ukrytých pred týmito vonkajšími vplyvmi v izbe sme veľké zmeny nespozorovali.

3) Experimenty k téme význam vody pre rastliny a živočíchy:

- Vlastnosti vody – prostredníctvom experimentov pridávania rôznych prímiesí do vody a vyvedenia – farby, chuti, zápachu, ale aj praktické využitie napr. vodorovnosti vodnej hladiny vo vodováhe, ktorá slúži na určovanie vodorovného, ale aj zvislého smeru.
- Potreba vody pre rastliny – do vody sme pridali rôzne farbivá a do nich ponorili biele kvety, pozorovali sme, ako rýchlo zmenili farbu a zafarbili sa.
- Vyparovanie vody a tvorba kryštálov soli – pripravili sme si nasýtený roztok kuchynskej soli, naliali sme ho do plytkej misky a nechali na vzduchu vyparovať.

vať. Čím pomalšie prebiehalo vyparovanie, tým väčšie a krajšie kryštály sa nám podarilo získať.

- Dôkaz vody v tele rastlín a živočíchov – v skúmavke sme vyparovali list rastliny a telo mŕtveho pavúka.

Ukážky vybraných experimentov k činnosti krúžku Experimenty v prírode

1. Ohňostroj

Otázka: Z čoho vznikne ohňostroj?

Pomôcky: pomaranč, jablko, banán, sviečka, zápalky.

Postup: Ošúpeme pomaranč, jablko, banán a zapálime sviečku. Každú kôru budeme lámať nad plameňom sviečky. Len lámaním pomarančovej kôry nám vznikne ohňostroj.

Vysvetlenie: Pomarančová kôra obsahuje veľké množstvo esenciálnych a éterických olejov, ktoré pri reakcii s plameňom vytvárajú „ohňostroj“.

2. Neviditeľný odkaz

Otázka: Dokážeme objaviť neviditeľný odkaz?

Pomôcky: citrón, voda, lyžička, biely papier, handrička, lampa.

Popis: Štavu z citróna zriedime s vodou. Poriadne premiešame. Ponoríme handričku do vzniknutej tekutiny a napíšeme odkaz (odkaz môžeme písať aj pomocou špagdle). Počkáme kým odkaz úplne vyschne a stane sa neviditeľným. Potom ak chceme odkaz prečítať spolužiakovi, papier nahrejeme alebo ho umiestnime do blízkosti lampy.

Vysvetlenie: Štava z citróna zoxидуje a pri zahrievaní zhnedne. Riedenie šťavy s vodou robí odkaz ťažko pozorovateľným, ktorý sa zviditeľní iba pri nahrievaní.

3. Vodná sopka

Otázka: Ako vybuchne sopka vo vode?

Pomôcky: Väčšia sklenená nádoba, nádoba s horúcou vodou, malá fľaška s uzáverom (napríklad od liekov), potravinárske farbivo (čierna instantná káva), špagátik.

Návod: Sklenenú nádobu naplníme do 3/4 studenou vodou. Malú fľašku naplníme horúcou vodou a dáme do nej potravinárske farbivo (kávu). Zatvoríme uzáver a potom fľašku položíme na dno nádoby (prípadne nemusíme fľašku zatvárať). Otvoríme uzáver, vznikne akýsi „sopečný výbuch“ pod vodou. Pozorujeme, že zafarbená horúca voda prúdi hore ku hladine a vytvára na povrchu studenej vody farebnú vrstvu. Po dlhšej dobe sa studená a teplá voda premieša. Pokus slúži ako model podmorských gejzírov (geotermálnej energie). Na dne oceánu vyrážajú z trhlín prúdy vody a pohybujú sa smerom hore. Energia týchto horúcich prameňov sa využíva napríklad na liečebné účely a na vykurovanie.

Vysvetlenie: V sústave prebieha viac dejov. V tiažovom poli chladnejšia voda klesá dole a vytláča teplejšiu vodu hore. Tento prenos energie prúdením je sprevádzaný vedením tepla v dôsledku rôznych teplôt v rôznych vrstvách vody. Molekuly vo vrstvách s vyššou teplotou majú väčšiu pohybovú energiu, a preto, že sa môžu pohybovať, prechádzajú aj do chladnejších vrstiev a odovzdávajú časť svojej energie molekulám, ktoré majú v priemere menšiu energiu. Voda teda slúži ako pohyblivé prostredie, ktoré prenáša tepelnú energiu z teplejších miest kvapaliny do chladnejších. Prebieha tiež difúzia medzi časticami farbiva a molekulami vody.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BERTRAND, Y., 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.

MELICHERČÍKOVÁ, D. a M. MELICHERČÍK, 2007. *Přírodověda v otázkách pro učitelov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-539-2.

WIEGEROVÁ, A., 1999. *Přírodovědná gramotnost a jej dosah na přírodovědné vzdělávání v kurikule 1. stupňa ZŠ na Slovensku*. 11. konferencie ČAPV, 1999. ISBN 80-88893-96-1.

SKÚSENOSTI SO SPOLUPRÁCOU UČITEĽA A PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA NA PRIMÁRNOM STUPNI ZŠ OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSENOSŤ EDUKAČNEJ PRAXE - VÝŤAH

Daša Sitková, Základná škola s materskou školou, Liptovská Osada

Dôležitým prostriedkom vytvárania inkluzívneho modelu vzdelávania sa v súčasnej edukácii stáva pedagogická asistencia. Rigová a Zahatňanská (2014, s.44) považujú pedagogickú asistenciu za „moderný pedagogický nástroj zvyšovania kvality procesov a výsledkov edukácie.“ Úspešnosť inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní závisí aj od zabezpečenia odbornej prípravy pedagógov a tiež pedagogických asistentov (ďalej „PA“), ktorí sa významne podieľajú na skvalitňovaní výchovno-vzdelávacieho procesu. Učiteľia vo svojich triedach spolupracujú s asistentmi, špeciálnymi pedagógmi, či psychológom a mali by byť na túto spoluprácu čo najlepšie pripravení. PA sa v súlade s požiadavkami učiteľa a v spolupráci s ním podieľa na uskutočňovaní ŠkVP resp. výchovného programu pre žiakov. Pomáha pri utváraní rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní. Z najdôležitejších kompetencií, ktoré možno dosiahnuť vzdelávaním sú podľa Uzlovej (2010, s. 59-60) najmä:

- orientácia v roli asistenta učiteľa, v organizácii školy, školských právnych predpisoch a vnútorných predpisoch školy, v systéme spolupracujúcich (najmä poradenských) inštitúcií, schopnosť orientácie vo všeobecných zásadách pedagogickej práce (príprava na vyučovanie), podpora priebehu vyučovania, orientácia v systéme hodnotenia žiakov,
- schopnosť reagovať na bežné edukačné problémy, cielene pozorovať žiakov, zameriavať sa na ich potreby, urovnávať konflikty a nedorozumenia medzi školou, žiakmi, rodinou, prípadne ďalšími inštitúciami, podporovať žiakov pri zvládaní nárokov školy,
- schopnosť spolupracovať s učiteľmi vo výchovno-vzdelávacom procese priamo v triede a tiež s ostatnými pedagogickými zamestnancami v súlade s podmienkami školskej práce.

Pomoc PA priamo vo vyučovacom procese spočíva najmä v individuálnom prístupe k žiakom. Podľa Lipnickej a Valachovej (2011, s. 15) môže mať individuálny prístup tieto úrovne: *situáciu* (pomoc v konkrétnom čase a situácii); *adaptačnú* (pomoc každému žiakovi rozvíjať sa podľa vlastných schopností); *komplexnú* (adresnú, ktorá je „šitá na mieru“ konkrétnemu žiakovi). Každá z úrovní je dôležitá v prístupe pedagógov k žiakom, no v spolupráci s PA sa možno zamerať najmä na úroveň komplexnú, keďže asistenti pomáhajú konkrétnym žiakom.

Význam spolupráce učiteľa a asistenta

Spolupráca učiteľa a PA pri uplatňovaní spoločných cieľov je významným druhom sociálnej interakcie. V súvislosti s otázkami pedagogickej asistencie a spolupráce učiteľov s asistentmi možno predpokladať určité problémy a nedostatky, keďže učiteľia zväčša neprešli prípravou týkajúcou sa tejto spolupráce. Je možné, že niektorým učiteľom nevyhovuje prítomnosť asistenta v triede, iní môžu mať problém s komunikáciou resp. vzájomným rešpektovaním a uvedomovaním si zodpovednosti a vlastných kompetencií či postavenia v triede. V kaž-

dom prípade je veľmi dôležité vytváranie prostredia, v ktorom sa učíme jeden od druhého. Aktívna spolupráca, ktorej predpokladom je získanie vzájomnej dôvery, umožňuje pritiahnúť učiteľa aj asistenta do výchovno-vzdelávacieho procesu. Je dobré, ak sú obaja rovnako naladení a vtiahnutí do problémov v triede, aktívne sa zapájajú a spolupodieľajú na riešení vzdelávacích ťažkostí, navzájom sa podporujú, dopĺňajú a primerane komunikujú. Asistent by nemal byť len prizeračom, ale aktívne sa zapájajúcim. Mali by diskutovať o plánoch, očakávaniach, obavách. Predpokladom aktívnej a efektívnej spolupráce je získanie vzájomnej dôvery obidvoch strán. Kľúčovými podmienkami správneho zabezpečenia fungovania spolupráce medzi PA a učiteľom (Němec a kol., 2014) sú:

- *otvorenosť učiteľa voči prítomnosti asistenta v triede,*
- *rovnaký pozitívny prístup učiteľa i asistenta k inklúzii vo vzdelávaní,*
- *uvedomovanie si vlastných kompetencií a rolí,*
- *rešpektovanie rozhodnutí učiteľa a riadenie sa jeho inštrukciami, pričom učiteľ nepresúva svoju zodpovednosť na asistenta,*
- *vyhradenie času pre spoločné prípravy a vzájomné konzultácie (pred začiatkom vyučovania, resp. popoludní).*

Okrem vyššie uvedených kľúčových podmienok v procese efektívnej spolupráce učiteľa a asistenta zohrávajú dôležitú rolu aj osobnostné charakteristiky, komunikačné zručnosti a tiež dobrá vôľa, pretože ako uvádzajú S. Rigová, M. Zahatňanská (2014, s. 60) „*profesionálny a partnerský vzťah oboch pedagogických zamestnancov nemôže vzniknúť bez dobre mieneného úsilia obidvoch.*“

Spolupráca učiteľa a asistenta

Jednou z najdôležitejších zložiek pracovnej náplne asistenta je priama činnosť so žiakmi, príp. iné činnosti: pravidelné konzultácie s učiteľmi, príprava na vyučovanie, tvorba a využívanie didaktických pomôcok (rôzne kartičky, obrázky, tabuľky, kresby znázorňujúce rôzne situácie a približujúce pochopenie pojmov). S ohľadom na druh a stupeň problémov u žiakov sa im snaží názorne sprostredkovať učivo v súlade s individuálnymi vzdelávacími plánmi. Počas priamej pedagogickej činnosti nie je možné sa vyhnúť pozorovaniu správania jednotlivých žiakov. Učiteľka aj PA si môžu viesť vlastné záznamy, ktoré potom konzultujú. Učiteľka sa spolu s asistentom riadia odporúčaniami špeciálneho pedagóga a v prístupe k integrovaným žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vychádzajú zo záverov vyšetrovaní a odporúčaní poradenských zariadení. Vo výchove a vzdelávaní postupujú podľa individuálnych vzdelávacích programov, na ktorých tvorbe sa spolupodieľajú. Efektívnosť vzájomnej spolupráce posudzujeme aj podľa výsledkov. Snažíme sa preberať spoločnú zodpovednosť za plnenie stanovených cieľov a úloh. Hodnotíme, do akej miery sa nám podarilo splniť úlohy, posudzujeme úroveň zvládnutia učiva žiakmi. Zaujímá

nás, ako žiaci rozumejú učivu, rozvíjajú vlastné predstavy, čo si zapamätajú, ako sa pritom cítia. Hodnotíme, čo sa nám darilo viac a čo menej, v čom máme nedostatky, čo sme mohli urobiť inak. Efektívnosť spolupráce vo výraznej miere ovplyvňuje aj osobná spokojnosť. Uvedomujeme si, že plánovanie spolupráce závisí nielen od kvality vzájomných vzťahov, ale aj od osobnostných charakteristík, očakávaní, predstáv o rozdelení vzájomnej zodpovednosti a tiež schopnosti vzájomne komunikovať. Snažíme sa čo najčastejšie vytvárať priestor pre spoločné prediskutovanie problémov a výmenu informácií, predkladanie nových návrhov na skvalitnenie edukačného procesu.

Model spolupráce učiteľ & asistent

Úrovne:

1. *prevažne inštruktážna*: očakávania učiteľa, konkrétne zadania (čo a do akej miery môžu žiaci zvládnuť), pokyny učiteľa (uplatniť individuálny prístup, motivovať k práci, zaujať žiakov, spôsoby ako podporiť a udržať pozornosť, ako viesť k samostatnosti, ku kontrole, potreba povzbudzovania a oceňovania aj najmenšieho úsilia), atď.;
2. čiastočne improvizáčna: viac voľnosti, vlastné rozhodnutia a riešenia problémov (bez presných inštrukcií zo strany učiteľa), flexibilné reagovanie na vzniknuté situácie, vlastné návrhy a overovanie intervenčných opatrení zo strany asistentov a konzultácie s učiteľmi.

Fázy:

1. *prípravná*: pred začiatkom vyučovacej hodiny (stanovenie cieľa hodiny, príprava aktivít, metód hodnotenia, čo očakávame od žiakov, návrh metód, ako podporiť splnenie cieľov, atď.);
2. *hlavná*: priama pedagogická a intervenčná činnosť učiteľov aj asistentov (aktívna pedagogická činnosť, usmerňovanie práce v skupinách, pomoc pri riešení prírodných konfliktov medzi žiakmi, nabádanie k činnosti

a spôsoby hodnotenia slabo prospievajúcich žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, atď.);

3. *reflexívna*: po vyučovaní (zhodnotenie, čo sa podarilo splniť, v čom boli nedostatky, s čím sú problémy, návrhy, ako by ich bolo možné riešiť nabudúce, čo urobiť inak).

Vzájomná spolupráca učiteľa a asistenta môže prebiehať na rôznych úrovniach. Môže mať charakter konkrétnych zadaní, očakávaní učiteľa a inštruktáží smerom k asistentovi, môže predstavovať aj určitú zmenu a mať charakter čiastočnej „voľnosti“ pre asistenta. PA sa podieľa na podporovaní procesu učenia, sleduje reakcie žiakov na určité podnety, modifikuje vlastné pedagogické pôsobenie. Počas vyučovania získava množstvo praktických skúseností, podnetov a inšpirácií na prácu so žiakmi, sám určuje spôsob práce so žiakmi, reaguje na vzniknuté situácie, overuje a modifikuje intervenčné opatrenia. Učí sa včas reagovať na nové (často konfliktné) situácie. Jednotlivé úrovne spolupráce sa môžu striedať, resp. navzájom kombinovať.

Záver

Výchova a vzdelávania žiakov, ktorí dosahujú v škole slabé vyučovacie výsledky, a to už od začiatku školskej dochádzky, je dôležitým problémom súčasnej edukácie. Dôvodov školského zlyhávania žiakov je mnoho, no podstatné je, že títo žiaci vyžadujú spravidla individuálny prístup, ktorého uplatnenie je v praxi veľmi náročné. Aj preto sa čoraz viac venujeme problematike a možnostiam spolupráce učiteľov s rodičmi, špeciálnymi pedagógmi a školskými psychológmi, no najmä s asistentmi, ktorí sa zúčastňujú na vzdelávacom procese a podieľajú sa na jeho skvalitnení. Prítomnosť asistentov ako pedagogických zamestnancov, ktorí pod vedením učiteľov pracujú so žiakmi najmä na prekonávaní ich vzdelávacích ťažkostí či adaptácii na školské prostredie považujeme za veľký prínos, najmä pre samotných žiakov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- NĚMEC, Z., K. ŠIMÁČKOVÁ - LAURENČÍKOVÁ a V. HÁJKOVÁ, 2014 *Asistent pedagoga v inkluzívnej škole*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-712-0.
- RIGOVÁ, S. A M. ZAHATŇANSKÁ, 2014. *Plánovanie osobného rozvoja pedagogického asistenta*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-0196-2.
- UZLOVÁ, I., 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

Pokyny na úpravu príspevkov

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. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)*
 - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
 - C. Informácia o činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore (MS Office, LibreOffice) 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

Z obsahu:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Stanislava Hoferková ...1

Současná prevence rizikového chování v českých školách
Current prevention of risk behavior in Czech schools

Zuzana Lichá ...2

Výučba druhého cudzieho jazyka v základných školách v súvislosti s inovovaným Štátnym vzdelávacím programom
Teaching second foreign language at elementary schools in connection with innovated State educational programme

Rozália Cenigová ...4

Projekty Slovenskej pedagogickej knižnice na podporu čitateľskej gramotnosti žiakov
Projects of Slovak pedagogical library for the support of students' reading literacy

Monika Gregušová ...7

Tvorba úloh na rozvoj matematickej gramotnosti v primárnom vzdelávaní
Forming tasks aimed at development of mathematical literacy in primary education

Ľubica Gerová ...10

Trojuholník v predstavách a zručnostiach adepta učiteľstva primárneho vzdelávania
Triangle in images and skills of teachers-to-be in primary education

Dana Hanesová ...14

Poznávanie morálnych hodnôt súčasných žiakov
Recognizing moral values of current pupils

Alena Sedláková ...16

Výtvarná komunikácia a edukácia vo voľnočasovom vzdelávaní
Fine art communication and education in leisure education

Články publikované v časopise Pedagogické rozhľady zamerané na čitateľskú gramotnosť ...18

Articles published in the periodical Pedagogical views aimed at reading literacy

O UČITEĽOVI

Michal Novocký ...20

Reflexívna výučba ako prostriedok rozvoja učiteľov
Reflexive teaching as a way of teachers' development

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY
OBSAH 25. ROČNÍKA – 2016

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA	ČÍSLO	STRANA
S. Babiaková: Čo má vedieť učiteľ 1. stupňa ZŠ o svojom žiakovi, ak ho chce vychovávať a vzdelávať	2-3	23
D. Bačová – M. Rychnavská: Rok čitateľskej gramotnosti – aktivity MPC v oblasti rozvíjania čítania s porozumením	4	1
D. Bačová – M. Rychnavská – V. Stankovičová: Články publikované v časopise <i>Pedagogické rozhľady</i> zamerané na čitateľskú gramotnosť	5	18
J. Bajtoš: Taxonómia cieľov laboratórnych cvičení	2-3	15
A. Benková: Rozvíjanie porozumenia pri počúvaní informačno-náučných textov prostredníctvom vybraných metód stratégie EUR	4	17
J. Bernát: Skúsenosti z realizácie programu kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov primárneho vzdelávania so zameraním na rozvoj čitateľskej gramotnosti	4	15
R. Cenigová: Projekt Slovenskej pedagogickej knižnice na podporu čitateľskej gramotnosti žiakov	5	4
M. Cirjak: Je potrebné ďalšie vzdelávanie učiteľov?	2-3	10
S. Džáčovská: Mozaika čitateľskej gramotnosti	4	10
J. Gál: Návrh etického kódexu učiteľa	2-3	22
J. Gál: Problémy vzdelávania a hodnotenia: informácie z konferencie	2-3	9
Ľ. Gerová: Trojuholník v predstavách a zručnostiach adepta učiteľstva primárneho vzdelávania	5	10
D. Gogolová – D. Bačová: Niektoré efektívne metódy učenia sa a čitateľské stratégie v súčasnom edukačnom procese	4	3
D. Gogolová – D. Bačová: Význam pedagogickej diagnostiky pri realizácii akčného výskumu	2-3	60
M. Gregušová: Tvorba úloh na rozvoj matematickej gramotnosti v primárom vzdelávaní	5	7
D. Hanesová: Piliere stability školského systému vo Fínsku (pozorovanie z praxe)	1	14
D. Hanesová: Poznávanie morálnych hodnôt súčasných žiakov	5	14
S. Hoferková – V. Bělik: Současná prevence rizikového chování v českých školách	5	1
V. Hoffmanová: Európske kluby – jedna z ciest výchovy k európanstvu	2-3	17
A. Hruzová: Vplyv zlúčenia škôl na ich kultúru	2-3	41
B. Kasáčová – I. Kováčová: Aké sú hodnotové preferencie dieťaťa mladšieho školského veku	1	10
N. Kašiarová: Čo potrebuje vedieť učiteľ o komunikačnej kompetencii žiaka	2-3	27
B. Kolenič: Filozofia pre deti	1	3
B. Krňanová: Využitie metódy učenia sa na stanovištiach v predmete slovenský jazyk a literatúra	4	24
M. Krušínská: <i>Pedagogické rozhľady</i> : odborný-metodický časopis pre školy a školské zariadenia	2-3	2
L. Lencz: Ako hovoriť o prosociálnosti v etickej výchove	2-3	7
Z. Lichá: Výučba druhého cudzieho jazyka v základných školách v súvislosti s inovovaným štátnym vzdelávacím programom	5	2
E. Líšková – D. Bačová: Rozvoj porozumenia textu v primárnom vzdelávaní	1	4
J. Lomenčík: Čítavé nečítanie: ako získať žiakov pre čítanie	2-3	16
J. Manniová: Pripravenosť detí na vstup do školy z hľadiska rozvoja materinského jazyka	2-3	20
M. Mišík: Význam práce s nesúvislými textami pri zvyšovaní úrovne čitateľskej gramotnosti na hodinách slovenského jazyka a literatúry	4	29
I. Nosková: Interpretácia literárneho textu a čitateľský stimul	4	6
I. Pavlov: Profesionálny rozvoj učiteľov na Slovensku a jeho kritické miesta	2-3	49
M. Píšová: Uvažujme, kolegovia učiteľia	2-3	6
Z. Podobníková: Individuálny výchovno-vzdelávací plán pre deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou	1	7
R. Pondelíková: „Skrytá“ selekcia žiakov na základných školách	2-3	29

G. Rötling: <i>Ako zlepšiť funkčnosť hodnotenia učebnej činnosti žiakov?</i>	2-3	12
M. Rychnavská: <i>Strategické riadenie školy</i>	2-3	47
R. Sabo: <i>Ako identifikovať problémy dieťaťa vyžadujúceho individuálny prístup?</i>	2-3	38
A. Sedláková: <i>Výtvarná komunikácia a edukácia vo voľnočasovom vzdelávaní</i>	5	16
M. Šnidlová: <i>Riadenie kontinuálneho vzdelávania a učiaci sa škola</i>	2-3	43
J. Tomášková: <i>Čítanie s porozumením ako jedna z ciest rozvoja interpretačných kompetencií žiakov strednej školy</i>	4	12
M. Tužinská: <i>Rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov 2. ročníka základnej školy s materskou školou prostredníctvom pracovných listov</i>	4	22
M. Valent: <i>Ako vytvoriť v odborných predmetoch učebný text pre žiakov?</i>	2-3	34
M. Valica: <i>Personálna stratégia školy v kontexte profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme</i>	2-3	31
M. Valica: <i>Výchova žiaka je prioritou školy</i>	2-3	24
K. Vranaiová: <i>Žiacke portfólio – nástroj rozvoja žiaka a učiteľa</i>	2-3	57
G. Zábušková: <i>Prevenia kyberšikany v mediálnej výchove</i>	2-3	53

O UČITEĽOVI

M. Novocký: <i>Reflexívna výučba ako prostriedok rozvoja učiteľa</i>	5	20
M. Novocký: <i>Sebareflexívna taxonómia ako nástroj osobnostného a odborného rastu učiteľov</i>	1	16

OKIENKO DO PRAXE

V. Bíziková: <i>Rozvoj kultúrnych kompetencií v predmete hotelový a gastronomický manažment – metodické návrhy - výťah z OPS</i>	5	22
M. Hajrová: <i>Rozvoj kritického myslenia metódami aktívneho učenia - výťah z OPS</i>	1	27
J. Jurčovičová: <i>Myšlienkové mapy z fyziky - výťah z OPS</i>	1	23
J. Krížová: <i>Skúsenosti s experimentálnou metódou v prírodovednom vzdelávaní na 1. stupni ZS - výťah z OPS</i>	5	24
I. Labjaková: <i>Využitie grafického programu skicár vo vyučovaní výtvarnej výchovy</i>	1	32
M. Megyesiová: <i>Rímske čísla na interaktívnej tabuly - výťah z OPS</i>	1	18
J. Sudzinová: <i>Inovatívne metódy vo výučbe predmetu Tvorba projektov - výťah z OPS</i>	1	29

RECENZIE

ŠVÁBOVÁ, B.: <i>Fenomén rozprávky v detskom svete a tvorivá dramatika.</i> <i>Ružomberok: Verbum, 2014. 80 s. ISBN 978-80-561-0166-7 (V. Hašková)</i>	4	32
--	---	----

PEDAGOGICKÉ ROZHLÁDY
CONTENS OF THE XXV. YEAR VOLUME

EDUCATION OF THE PUPIL	NUMBER	PAGE
S. Babiaková: <i>What should primary teachers know about their students if they want to educate them?</i>	2-3	23
D. Bačová – M. Rychnavská: <i>A year of reading literacy – activities of Teacher In Service Training Centre in the area of reading literacy development</i>	4	1
D. Bačová – M. Rychnavská – V. Stankovičová: <i>Articles published in the periodical Pedagogical views aimed at reading literacy</i>	5	18
J. Bajtoš: <i>Taxonomy of educational objectives for laboratory exercises</i>	2-3	15
A. Benková: <i>Development of listening comprehension using information and educational texts through some of the methods of EUR strategy</i>	4	17
J. Bernát: <i>Experience from realization of continual educational programme for primary teachers with the focus on reading literacy development</i>	4	15
R. Cenigová: <i>Projects of Slovak pedagogical library for the support of students' reading literacy</i>	5	4
M. Cirjak: <i>Is continual education for teachers necessary?</i>	2-3	10
S. Džáčovská: <i>Mosaic of reading literacy</i>	4	10
J. Gál: <i>Proposal of the code of ethics for teachers</i>	2-3	22
J. Gál: <i>Problems concerning education and assessment: information from a conference</i>	2-3	9
Ľ. Gerová: <i>Triangle in images and skills of teachers-to-be in primary school</i>	5	10
D. Gogolová – D. Bačová: <i>Some of the effective methods of learning and reading strategies in the current educational process</i>	4	3
D. Gogolová – D. Bačová: <i>The importance of pedagogical diagnostics in connection with action research</i>	2-3	60
M. Gregušová: <i>Forming tasks aimed at development of mathematical literacy in primary education</i>	5	7
D. Hanesová: <i>Pillars of stability of the education system in Finland</i>	1	14
D. Hanesová: <i>Recognizing moral values of current pupils</i>	5	14
S. Hoferková – V. Bělik: <i>Current prevention of risk behavior in Czech schools</i>	5	1
V. Hoffmanová: <i>European clubs – one of the ways towards Europeanism</i>	2-3	17
A. Hruzová: <i>The influence of school mergers on their culture</i>	2-3	41
B. Kasáčová – I. Kováčová: <i>Value preferences of pupils at lower level of primary school</i>	1	10
N. Kašiarová: <i>What does a teacher need to know about student's communicative competence</i>	2-3	27
B. Kolenič: <i>Philosophy for children</i>	1	3
B. Krňanová: <i>Using the method of learning stations in the subject Slovak language and literature</i>	4	24
M. Krušínská: <i>Pedagogical views: scholarly-methodological journal for schools and school facilities</i>	2-3	2
L. Lencz: <i>How to talk about prosociality in ethics</i>	2-3	7
Z. Lichá: <i>Teaching second foreign language at elementary schools in connection with innovated State educational programme</i>	5	2
E. Líšková – D. Bačová: <i>Development of comprehension reading in primary education</i>	1	4
J. Lomenčík: <i>To read or not to read? How to motivate students to read</i>	2-3	16
J. Manniová: <i>Readiness of children for school in terms of mother tongue development</i>	2-3	20
M. Mišík: <i>The importance of working with incoherent texts in order to increase the level of reading literacy on Slovak language and literature lessons</i>	4	29
I. Nosková: <i>Interpretation of literary text as a reading stimulus</i>	4	6
I. Pavlov: <i>Professional development of teachers in Slovakia and its weak points</i>	2-3	49
M. Píšová: <i>Let's ponder, colleagues teachers</i>	2-3	6
Z. Podobníková: <i>Individual educational plan for children with postponement of compulsory school attendance</i>	1	7

R. Pondelíková: „Hidden“ selection of students at elementary schools	2-3	29
G. Rötling: How to improve functionality of students' learning activity assessment?	2-3	12
M. Rychnavská: Strategic school management	2-3	47
R. Sabo: In what ways does the identification of a child's problems need an individual approach	2-3	38
A. Sedláková: Fine art communication and education in leisure education	5	16
M. Šnidllová: Management of continual education and school as a learning organization	2-3	43
J. Tomášková: Comprehension reading as a way of development of interpretation competencies of secondary school students	4	12
M. Tužinská: Development of reading literacy using worksheets of second grade Students at elementary school	4	22
M. Valent: How to prepare an educational text for students in vocational subjects?	2-3	34
M. Valica: Personal strategy of schools in the context of professional development of teachers in the career system	2-3	31
M. Valica: Upbringing of students is a priority of schools	2-3	24
K. Vranaiová: Student portfolio as a tool for students' and teachers' development	2-3	57
G. Zábušková: Prevention of cyberbullying in media education	2-3	53

ABOUT A TEACHER

M. Novocký: Reflexive teaching as a way of teachers' development	5	20
M. Novocký: Self-reflexive taxonomy as a tool for personal and Professional development of teachers	1	16

VIEW INTO PRACTICE

V. Bíziková: Rozvoj kultúrnych kompetencií v predmete hotelový a gastronomický manažment – metodické návrhy - výťah z OPS	5	22
M. Hajrová: Development of critical thinking using active teaching methods – best practice	1	27
J. Jurčovičová: Mind maps in physics – best practice	1	23
J. Krížová: Skúsenosti s experimentálnou metódou v prírodovednom vzdelávaní na 1. stupni ZS - výťah z OPS	5	24
I. Labjaková: Using graphic program Sketchbook on Art lessons in primary education – best practice	1	32
M. Megyesiová: Roman numerals on interactive whiteboard – best practice	1	18
J. Sudzinová: Innovative methods in the subject Creating projects – best practice	1	29

REVIEWS

ŠVÁBOVÁ, B. Fenomén rozprávky v detskom svete a tvorivá dramatika. Ružomberok : Verbum, 2014. 80 s. ISBN 978-80-561-0166-7 (V. Hašková)	4	32
---	---	----