

PEDAGOGICKÉ
ROZHLEDY
ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

5
2020

mpc • METODICKO
PEDAGOGICKÉ
CENTRUM

Obsah:

O UČITEĽOVI

Ivan Pavlov, Alica Dragulová ...2
Andragogické poradenstvo učiteľstvu
Andragogical counseling for teachers

Edita Pavúrová ...3
Podpora tímovej práce a spolupráce v prostredí školy a školského zariadenia
Support for teamwork and cooperation in schools and school facilities

Eva Rusnáková ...9
Koronakríza – výzva pre slovenských učiteľov
Coronavirus crisis – challenge for Slovak teachers

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Slávka Džačovská ...12
Učiteľ a žiak - partneri v procese učenia sa
Teacher and student – partners in the learning process

Mária Nízlová ...17
Milan Rastislav Štefánik ako rovesník žiakov piateho ročníka v blokovej výučbe
Milan Rastislav Štefánik as a peer of fifth grade students in block teaching

Andrea Makišová, Dagmar Koštrnová, Vladimír Figel ...19
Výtvarná výchova s využitím prírodného a odpadového materiálu pre žiakov prvého stupňa základnej školy
Fine art education with the use of natural and waste material for primary school pupils

Jana Verešová, Darina Gogolová ...27
Diagnostika a riešenie odborných-metodických problémov v špeciálnom školstve
Diagnostics and solution of professional-methodological problems in special education

Zuzana Juščáková, Libor Fridman ...34
Hodnotenie kvality učebníc hudobnej výchovy učiteľmi
The quality assessment of music textbook by teachers

Z ČINNOSTI MPC

Marek Gaj ...40
Analýza úrovne vzdelávaním nadobudnutých kompetencií pedagogických zamestnancov a ich aplikácia v praxi v rusínskom jazyku a literatúre
Analysis of the level of acquired competencies of pedagogical staff and their application in practice in Ruthenian language and literature

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy a školské zariadenia

5/2020

Dvojmesačník
Ročník 29

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Darina Bačová, Maroš Dvorský,
Miroslava Jakubeková, Adriana Lančaričová,
Mária Pappová, István Szókol, Mária Šnidllová
Jarmila Verbovská, Darina Výbohová

Obálka: Ján Husár

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum
regionálne pracovisko Horná 97
975 46 Banská Bystrica
Tel.: 048/4722 905
e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk
www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 20. novembra 2020

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.

Rok 2020, rok plný zmien a špecifických výziev sa pomaly dostáva do cieľovej rovinky, ale my už vieme, že zmena podmienok výučby nie je len krátkodobá záležitosť a možno aj naše vianočné želania a prania detí budú reflektovať zažitú skúsenosť. Porozmýšľajme o tom, čo im v období domácej výučby pomohlo, chýbalo a čo by potrebovali. Nesústredíme sa pri tom len na zadávanie úloh, ale sústreďme sa na tvorbu podnetov na učebné činnosti a prepojenie učenia s bežnými činnosťami a aktivitami v domácom prostredí. Napríklad aj domáce práce, ktoré sú spojené s prípravou a vytváraním vianočnej pohody môžu byť rámcom pre konkrétne učebné činnosti na naplnenie obsahového a výkonového štandardu ŠKVP. Učíme sa z reflexie zážitku nie zo zážitku ako takého, čo znamená, že učebnou činnosťou môže byť aj opis a reflexia zážitku zo zapojenia sa do týchto činností. Podstatu takéhoto prístupu výstižne formulovala John Dewey:

*„Dajte deťom niečo robiť, nie niečo, čo sa majú učiť.
To čo majú robiť, nech je takej povahy,
že vyžaduje myslenie.*

Potom učenie sa je prirodzeným dôsledkom tejto činnosti.“

Aj pod stromček by sme si mohli priať a darovať nielen niečo pre radosť, ale aj niečo také, čo bude užitočné a prispeje k pestrosti podnetov a rôznorodosti učebných činností detí a žiakov. Pre niekoho to bude niečo, čo zlepši online podmienky výučby. Nezabudnime však aj na knihu, encyklopédiu, spoločenskú hru, pastelky, náradie na majstrovanie, alebo na vyšívanie. Ale, čo je dôležité, darujme si čas. Čas na to, čo je pre kvalitu výučby v aktuálnych podmienkach dôležité. Potrebujeme reflektovať realizované procesy, zdieľať skúsenosti a spoločne hľadať odpovede na otázky, ktoré budeme riešiť aj v druhom polroku školského roka 2020/2021. Ako motivovať, zapájať a hodnotiť žiakov, riešiť technické prekážky. Ako spolupracovať s kolegami a rodičmi. Akými spôsobmi môžeme vytvárať podpornú klímu a pohodu žiakov v podmienkach domácej výučby. Aj preto, aby sme vyťažili z tejto etapy podnety na nastavenie procesov pre budúce podobné situácie, je dobré zodpovedať si odpoveď aj na otázku: „Čo zo svojich súčasných skúseností môže byť prínosné pre výučbu po skončení pandemických opatrení?“ Hľadanie odpovedí na tieto otázky by mohlo byť obsahom odborných seminárov v rámci aktualizácie vzdelávania v škole, školskom zariadení. K vecnej diskusii chceme prispieť podnetmi a názormi, ktoré sú obsahom posledného čísla časopisu *Pedagogické rozhľady* v roku 2020.

Zostavili sme ho z deviatich veľmi rozmanitých príspevkov. Prvé tri príspevky sú venované pedagogickým zamestnancom, ďalších päť príspevkov spracúva problematiku výchovy a vzdelávania žiaka, vrátane analýzy učebníc, posledný príspevok analyzuje realizáciu jedného vzdelávacieho programu MPC a je zaradený do



rubriky „Z činnosti MPC“.

Prvý príspevok je venovaný problematike podpory profesijného rozvoja učiteľov, ktorý je súčasťou reformných návrhov v medzinárodnom i národnom kontexte – andragogickému poradenstvu učiteľom. Druhý príspevok sa venuje charakteristike tímovej spolupráce s jej odlišením od fungovania pracovného kolektívu ako skupiny. Autorka posledného – tretieho príspevku v rubrike „O učiteľovi“ sa zamýšľa nad novou výzvou pre slovenských učiteľov – koronakrízou. V príspevku je reflektované neprezenčné vzdelávanie žiakov základných a stredných škôl v čase koronakrízy.

Druhá rubrika „Výchova a vzdelávanie žiaka“ obsahuje spolu päť príspevkov. V prvom z nich sa autorka venuje učiteľovi a žiakovi ako partnerom v procese učenia sa – v centre pozornosti je hľadanie odpovede na otázku, či má partnerstvo učiteľ-žiak svoje miesto v školách a v akej podobe. Druhý príspevok je zameraný na predstavenie osobnosti Milana Rastislava Štefánika žiakom 5. ročníka v rámci blokového vyučovania - dôraz je kladený na Štefánikovo detstvo. V treťom príspevku sa autori zamerali na využitie prírodného a odpadového materiálu na hodinách výtvarnej výchovy pre žiakov prvého stupňa základnej školy. Predposledný príspevok v rubrike prezentuje konkrétne ukážky spracovania akčných výskumov, ktoré sú dôkazom toho, aká je dôležitá sústavná príprava pedagógov na vlastnú praktickú činnosť, štúdium súčasnej odbornej literatúry, ale aj motivácia pedagógov hľadať a diagnostikovať príčiny odbornometodických problémov v praxi, navrhovať, aplikovať a hodnotiť spôsoby ich riešenia. Posledný príspevok je analytickým vhľadom do kvality učebníc hudobnej výchovy, v ktorom ide o prezentovanie výsledkov zisťovania názorov učiteľov na vybrané učebnice, medzi ktorými boli aj učebnice hudobnej výchovy pre 3. a 4. ročník základnej školy (HUV).

V rubrike „Z činnosti MPC“ je predstavený príspevok, ktorý analyzuje úrovne kontinuálnym vzdelávaním nadobudnutých kompetencií pedagogických zamestnancov a ich aplikáciu v praxi v rusínskom jazyku a literatúre.

Darina Výbohová

ANDRAGOGICKÉ PORADENSTVO UČITEĽSTVU

Ivan Pavlov, Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Banská Bystrica
Alica Dragulová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Košice

Anotácia: Príspevok je venovaný problematike podpory profesijného rozvoja učiteľov, ktorý je súčasťou mnohých reformných návrhov v medzinárodnom i národnom kontexte, kde rezort školstva má vytvárať vhodné podmienky a optimálny legislatívny rámec, ktorý zohľadňuje najnovšie výsledky vedeckého výskumu podpory profesijného učenia sa.

Kľúčové slová: profesijný rozvoj, andragogické poradenstvo, učiteľstvo.

Profesijný rozvoj učiteľstva a jeho podpora prešli za posledné desaťročia na Slovensku významnými zmenami. Nie všetky boli pozitívne z pohľadu ich efektivity a dopadov na kvalitu učiteľskej práce. Doposiaľ nemá Slovensko komplexný systém podpory celoživotného profesijného rozvoja učiteľskej profesie. Dosluhujúci zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. a ani jeho o desať rokov „mladší brat“ zákon NR SR č. 138/2019 Z. z. nepriniesol zásadný prelom vo vytváraní optimálnych podmienok na odbornú-metodickú (inštitucionálnu) pomoc, ucelený systém kontinuálneho vzdelávania a podpory kariérového rozvoja slovenského učiteľstva vrátane sebarozvoja jednotlivcov – individuálnych profesionálov. Podpora profesijného rozvoja učiteľstva je súčasťou mnohých reformných návrhov v medzinárodnom i národnom kontexte, v ktorých má rezort školstva vytvárať vhodné podmienky, optimálny legislatívny rámec, ktorý zohľadňuje najnovšie výsledky vedeckého výskumu o princípoch a stratégiách podpory profesijného učenia sa.

Podpora profesijného rozvoja učiteľstva sa vo svete chápe inak, než len tradične podporované formálne vzdelávanie, ktoré je u nás spravidla organizované ako hromadné, mimo vlastného pracoviska a nie vždy ponúka odpovede na špecifické otázky, ktoré účastníci riešia vo svojej pedagogickej práci. Zväčša ide o revitalizáciu poznatkov, programy s krátkym trvaním, ktoré nezasiahnu hlbšie štruktúry profesijných kompetencií alebo ponuka vôbec nereaguje na potreby učiteľstva, dynamicky sa meniaci svet a jeho odraz v školskej praxi. Komplexný, celoživotný systém podpory by mal byť dôsledne budovaný na princípoch vyjadrujúcich požiadavky učiteľstva a to, aby pomoc bola:

- individualizovaná – pomoc podľa jedinečných potrieb;
- dostupná – pomoc na dosah, čo najbližšie;
- operatívna – pomoc hneď, keď vznikne potreba;
- kontinuálna – pomoc nepretržite počas celej profesijnej dráhy;
- odborná – pomoc skutočného experta na profesijné problémy.

Dominantné zastúpenie formálneho učiteľského vzdelávania dnes ustupuje do úzadia iným metódam a formám podpory profesijného rozvoja. OECD (2020, s. 19 - 20) uvádza v hodnotení Slovenskej republiky, že kvalita učiteľov je pre lepšie študijné výsledky žiakov rozhodujúca. Preto odporúča okrem iného zlepšiť kvalitu, relevantnosť a rôznorodosť profesijného rozvoja. V podpore kariérového rastu sa zamerať na jasné usmernenie na vytváranie učiteľských portfólií, zjednotiť štandardy výučby v celom systéme a chápať mentorskú činnosť ako súčasť kariérového rastu. Hľadanie inováčných prístupov v rámci edukačných vied nám ponúka nový koncept – andragogické poradenstvo (Pavlov 2019), ktoré pomáha počas profesijnej dráhy vyrovnávať sa s požiadavkami na výkon profesie. Poskytuje individualizovanú a špecializovanú poradenskú službu v individuálnych, skupinových alebo školských učebných potrebách, ktoré sú riešiteľné vý-

chovou a vzdelávaním (učeníím sa). Úlohou andragogiky v tomto zmysle je hľadať metódy a formy umožňujúce a podnecujúce učenie sa dospelého (jeho učiteľnosť). Docilita (z lat. docilitas – učiteľnosť, schopný učiť sa) má pôvod v autoregulačných psychických procesoch osobnosti človeka, v najširšom význame ako schopnosť regulovať vlastné správanie a konanie (vrátane učenia). Každý disponuje určitou mierou schopnosti autoregulácie sebaučenia danej neurologickými dispozíciami, podmienkami prostredia, školovaním, ale aj vhodnými edukačnými intervenciami (Pavlov, Neupauer 2019, s. 25 - 36). Docilita je diagnostikovateľný potenciál človeka pre učenie, sebaučenie, ktorý je možné zlepšovať, rozvíjať, trénovať a podporovať aj andragogickou intervenciou. Docilita je dnes oceňovaná ako kľúčová kompetencia človeka pre zamestnanosť a celoživotnú pripravenosť učeníím sa prispôbovať novým požiadavkám a situáciám. Docilitu je možné vedecky skúmať a prakticky podporovať v týchto dimenziách:

- **môcť** – rôzna miera potenciálu (komplex dispozícií pre učenie vrátane životných, učebných skúseností a výsledkov školskej edukácie);
- **chcieť** – rôzna úroveň motivácie (pripravenosť, ochota učiť sa a priznať si, že mnohé nevieme, ale učeníím sa dokážeme aj s pomocou iných zlepšiť);
- **vedieť** – rôzne stratégie celoživotného udržiavania a rozvíjania učiteľnosti.

Podpora profesijného rozvoja učiteľstva poradenstvom podlieha rôznym teoretickým prístupom a stratégiám. V poradenstve (líšiace sa intenzitou, hĺbkou práce s klientom) rozlišujeme tri úrovne: poskytovanie informácií, vedenie, orientácia (angl. guidance) a intenzívna poradenská pomoc (angl. counselling). Andragogické poradenstvo je možné poskytovať na úrovni učiacej sa organizácie (jej školského manažmentu), učiacich sa tímov (metodické orgány školy) a učiacich sa jednotlivcov. Pre každú úroveň poradenstva i potreby klienta sa uplatňujú špecifické poradenské prístupy a metódy intervencie.

Tri úrovne poradenskej práce v andragogike môžeme charakterizovať takto:

- **Základná úroveň** – poradca ako „informátor“ poskytuje informácie (kontaktné/dištančné) nevyhnutné na uspokojenie učebnej potreby, očakávania klienta. Spravidla je krátkodobé a nie je založené na poradenskom vzťahu medzi klientom a poradcom. Klient sa spravidla potrebuje zorientovať, získať informácie, aby sa mohol správne rozhodnúť, kto mu môže pomôcť, kde sa o tom môže viac dozvedieť, dočítať a pod.
- **Rozšírená úroveň** – poradca ako „dispečer“ usmerňuje procesy učenia sa, postup (z jedného miesta na optimálny smer k cieľu) na základe identifikácie problémov a potrieb klienta (orientácia – guidance ako pomoc pri výbere cesty). Poskytne (spravidla jednorazovú, krátkodobú) radu, inšpiráciu ako sled krokov na ceste k vyriešeniu problému a zlepšeniu stavu klienta.
- **Špecializovaná úroveň** – „navigátor“ odborne riadi

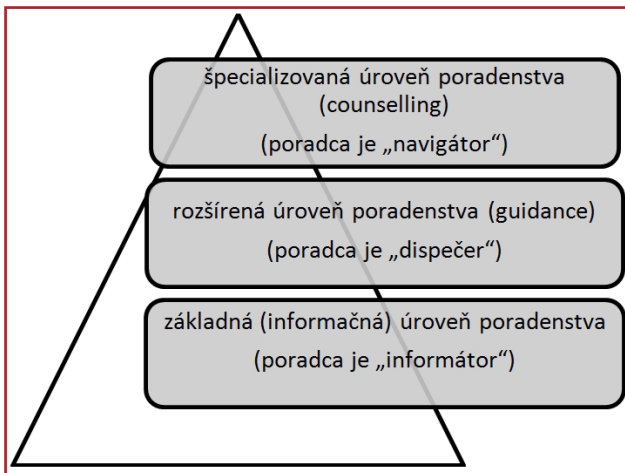


Schéma 1 Úrovně andragogického poradenstva (Pavlov 2020)

udržiavanie optimálneho smeru (neodchýlenie sa od cieľa plavby, letu), poskytuje poradenstvo pri riešení konkrétneho problému klienta zvládnuteľného učení (intenzívna poradenská pomoc – counselling), ktorý vyžaduje opakované spravidla dlhodobejšie poradenské aktivity.

V poradenskej praxi sa tieto úrovne môžu prelínať, prechádzať spontánne do ďalšej (vyššej) úrovne alebo sa pohybovať na hranici. Je dôležité, aby poradca rozpoznal rovinu, na ktorej je potrebné s klientom pracovať, identifikoval objednávku klienta a ponúkol adekvátnu poradenskú podporu jednotlivcovi, skupine alebo celej organizácii. Andragogické poradenstvo môže byť obsahovo zamerané na (Pavlov 2019):

- rozvoj profesijných kompetencií, vrátane evalvácie učebných potrieb jednotlivcov, učiacich sa tímov, ale aj pri odhaľovaní príčin profesijne nekompetentného správania a konania;
- spôsobilosti autoregulácie v učení sa, zahrňajúce diagnostiku a odporúčania na efektívne stratégie učenia sa;

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

OECD, 2020. *Stratégia zručností OECD pre Slovenskú republiku. Posudok a odporúčania*. Bratislava. ISBN 978-92-64-36420-2. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/bb688e68-en>.

PAVLOV, I., 2019. Poradenstvo v podpore profesijného rozvoja pedagogických zborov škôl. In: *Orbis Scholae*. Roč. 12, č. 3. ISSN 1802-4637.

PAVLOV, I. a Z. NEUPAUER, 2019. Docilita dospelých - skrytý potenciál v ére umelej inteligencie. In: *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-906894-4-2.

PAVLOV, I., 2020. *Andragogické poradenstvo*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-83-2.

Zákon NR SR o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In: *Zbierka zákonov*. 2019, č. 138.

Summary: The article deals with the issue of supporting the professional development of teachers, which is part of many reform proposals in the international and national context, where the Ministry of Education should create appropriate conditions and an optimal legislative framework which takes into account the latest scientific research to support professional learning.

PODPORA TÍMOVEJ PRÁCE A SPOLUPRÁCE V PROSTREDÍ ŠKOLY A ŠKOLSKÉHO ZARIADENIA

Edita Pavúrová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok sa venuje charakteristike tímovej spolupráce s jej odlišením od fungovania pracovného kolektívu ako skupiny. Cez úvodné definovanie pojmu TEAM (Čo je tím?), uvedenie pozitív a možných negatív tímovej spolupráce, pojmov pozitívnej a negatívnej synergie v kontexte fungovania tímu, vymedzenie motivácie zamestnanca, uvádza možnosti motivácie zamestnancov v rámci takéhoto spôsobu fungovania (Prečo? Ako?).

Kľúčové slová: tím, TEAM, tímová spolupráca, motivácia, motivácia zamestnancov, motivácia tímovej spolupráce, motivácia a vedenie tímu, pozitíva a výhody tímovej spolupráce, potenciálne negatíva tímovej spolupráce, funkcie tímu, synergia, pozitívna synergia, negatívna synergia, presvedčanie a ovplyvňovanie myslenia druhých, koučovací prístup ako podpora tímovej práce.

Tímovosť, tímová spolupráca, tím sa proklamujú ako pojmy a požiadavky smerom k dobrému fungovaniu pracovných kolektívov. Tímový spôsob spolupráce pri naplnení jej podstaty v praxi inštitúcií má potenciál prínosov

- spracúvanie profesijných skúseností, zdieľaní informácií z rôznych zdrojov alebo elimináciu ťažkostí s aplikáciou osvojeného do pedagogickej praxe;
- plánovanie, realizáciu, didaktickú transformáciu vzdelávacích obsahov (učiteľky a učelia v role učiaceho sa);
- individuálnu a skupinovú evidenciu a evalváciu kompetencií a bilancovanie výsledkov profesijného učenia a jeho dopadov na procesy učenia sa detí a organizačného učenia sa v škole;
- riešenie špecifických učebných potrieb a profesijných otázok (voľba vhodných programov vzdelávania, poskytovateľov, efektívnych a inovatívnych metód učenia, ale aj komunikačných modelov vo vzťahu k dospelým kolegom, rodičom a i.);
- manažment školy v plánovaní a realizácii komplexného rozvoja a podpory pedagogického zboru v profesijnom učení na úrovni jednotlivcov a skupín učiacich sa;
- diagnostiku kariérovej situácie, individuálny potenciál, plánovanie profesijnej kariéry, jej sebariadenie, napredovanie i odstraňovanie bariér (stres, vyhorenie, nevhodná organizácia práce, zlé medzilidské pracovné vzťahy a pod.).

Andragogické poradenstvo učiteľstvu by mohlo v blízkej budúcnosti vhodne doplniť existujúce nástroje podpory ich profesijného rozvoja, pretože má potenciál reflektovať jeho špecifické potreby v podmienkach pracoviska. Realizácia tohto konceptu podpory učiteľstva závisí nielen od úrovne jeho vedecko-teoretického rozpracovania, ale aj budovania inštitucionálneho zázemia tohto typu poradenských služieb a odbornej prípravy poradcov profesijného rozvoja.

Príspevok vznikol vďaka podpore projektu APVV-16-0573: Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva – MAPUS, ktorého riešiteľom je Katedra andragogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici.

pre jednotlivcov, vytvorené a fungujúce tímy a následne pre celú inštitúciu, nevynímajúc školy a školské zariadenia. Kolektívy pedagogických a odborných zamestnancov fungujú v praxi náročných požiadaviek na zabezpe-

čenie výchovno-vzdelávacieho procesu, kde je priestor na uplatnenie tímovosti. Vytváranie podmienok pre tímovú spoluprácu má potenciál prinášať dobré výsledky, zároveň nemenej dôležitý potenciál eliminácie disharmonie medziľudských vzťahov na pracovisku.

Čo je tím?

Jedným z najintenzívnejšie vnímaných aspektov fungovania každého z nás je príslušnosť k skupine. Naplňajú ju väzby, postavenie, uznanie, ale i konflikty v rámci rodiny, medzi spolupracovníkmi, kamarátmi, v rámci záujmových skupín. Fungovanie tímov obsahuje v sebe uvedené potreby. Prevzatie pojmu tím z anglického TEAM vyjadruje, že patriť a fungovať v skupine môže smerovať k tomu, že sa nám bude viac dariť.

together + everybody + achieves + more = TEAM

Obr. 1 „Spoločne dosiahneme viac“ (podľa Kolajová 2006, s. 12)

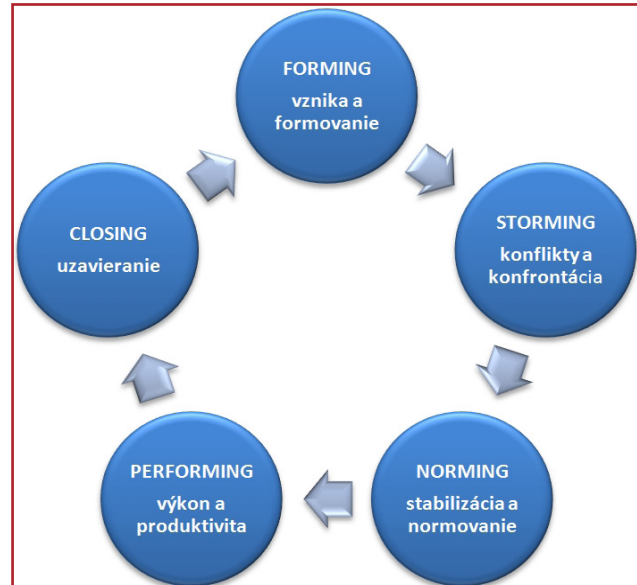
O tíme hovoríme vtedy, keď ho tvoria viacerí jedinci, ktorí sú vo vzájomnej interakcii a majú pocit spoločnej identity, spoločného vedomia „my“. Všetci sa snažia dosiahnuť rovnaký cieľ a dodržia väčšinou nepísané pravidlá, podľa ktorých dobrovoľne a z vlastnej vôle pracujú a konajú. Väčšinou majú časové, finančné a materiálne limity (Kolajová, 2006). Tím obyčajne označuje vnútorne formálne neštruktúrovanú malú skupinu ľudí, ktorú jej rámci podávajú počas stanovenej doby spoločný pracovný výkon. Hermonchová (2006) definuje tím tak, že má dva a viac členov, má známy a definovaný cieľ, kde je k dosiahnutiu cieľa potrebná koordinovaná spolupráca ľudí v tíme. Pre úspešné fungovanie tímovej práce musia byť vytvorené základné predpoklady. Najdôležitejším z nich je „chcieť“ niečo urobiť, pripraviť, zlepšiť, zorganizovať, tzn. **byť motivovaný**. To pre efektívne fungovanie tímu nestačí. Potrebujeme aj „smieť“, tzn. **mať potrebné kompetencie**. Ani to však nestačí – potrebujeme **vedieť a dokázať** niečo urobiť, zorganizovať, manažovať, tzn. potrebujeme mať odborné, tzn. **organizačné vedomosti a schopnosti**. Nie každá pracovná skupina však funguje ako tím.

Tab. 1 Porovnanie tímovej a skupinovej práce (zdroj: Kolajová 2006, s. 14)

TÍMOVÁ PRÁCA	SKUPINOVÁ PRÁCA
Charakter práce	
<ul style="list-style-type: none"> vieme, čo nevieme ako nedostatok informácií o spôsobe riešenia 	<ul style="list-style-type: none"> vieme, čo vieme ako dostatok informácií pre riešenie
Charakter riadenia	
<ul style="list-style-type: none"> spoločná zodpovednosť všetkých za výsledok skôr neformálne pravidlá 	<ul style="list-style-type: none"> osobná zodpovednosť vedúceho poriadok a pravidlá formálne postupy
Kľúčové predpoklady úspechu	
<ul style="list-style-type: none"> porozumenie cieľu viera vo výsledok heterogenosť tímu 	<ul style="list-style-type: none"> kvalita vedúceho a ľudí motivácia členov
Riešenie názorových konfliktov	
<ul style="list-style-type: none"> spoločná diskusia, nutnosť nachádzania spoločnej reči v prípade nesúhlasu jedného člena nutnosť presvedčiť ostatných alebo sa podriať 	<ul style="list-style-type: none"> konečné rozhodnutie je v rukách vedúceho keď člen skupiny nesúhlasí, môže nesúhlasiť až do konca

Pojmy tím a skupina majú v ponímaní praxe tendenciu k zamieňaniu a nepresnému odlišovaniu. Skutočný tím sa od bežných pracovných skupín odlišuje niektorými kvalitatívnymi znakmi, ku ktorým patrí najmä silná identifikácia so skupinou, pocit lojality a oddanosti voči tímu, nadšenie pre spoločnú vec, cieľ, ochota vynaložiť mimoriadne úsilie pre spoločný úspech. Vznik a existenciaskutočne výkonných tímov sú podmienené verzatilnými schopnosťami ich vedúcich. Čo sa v praxi

premieta do požiadaviek smerujúcich k schopnostiam vedieť sa primerane „pohybovať“ medzi protipólmi takých dimenzií, ako osobná interakcia verzus interakcia na diaľku, centralizácia vedenia v protipóle k decentralizácii. K požiadavkám tejto klasifikácie patrí podpora jednoty a vzájomnej súdržnosti proti podpore využívaniu rôznorodosti a konfliktov, skupinové verzus individuálne rozhodovanie a nakoniec významná požiadavka na schopnosť orientovať sa na plnenie úloh v opozícii k udržiavaniu pozitívnych vzťahov. Za špecifický a súvisiaci problém považujeme otázku utvárania tímu a rozvoja tímu, kde podstata spočíva v potrebe spájať odlišných ľudí do jedného „sociálneho“ organizmu (Pavlica, Jarošová, Kaiser 2015).



Obr. 2 Štádiá procesu rozvoja tímu (spracované podľa: Pavlica, Jarošová, Kaiser 2015, s. 195)

Positíva a výhody tímovej spolupráce (prečo?)

Tímová spolupráca pri funkčnom uplatnení modelu rozvoja tímu (obr. 2) má potenciál prínosu pre členov tímu, môžeme konštatovať, že aj pre nečlenov, teda celú

inštitúciu. Benefity a možné prínosy sú zrejmé napríklad v nasledovnom znení (Kojalová 2006):

- **Tím vie viac:** každý člen má isté skúsenosti, svoj spôsob myslenia a videnia sveta, pri spoločnom riešení sa schopnosti a skúsenosti jednotlivých členov kombinujú, na problém sa pozerá z rôznych uhlov pohľadu a ponúkajú sa širšie riešenia, vzájomnou komunikáciou a spoluprácou sa rozvíja každý člen.
- **Tím podnecuje a rozvíja:** spoločné hľadanie riešení

poskytuje väčšiu možnosť pre rozvoj kreativity, netradičných nápadov, podnecuje k vyšším výkonom, pozná cieľ a hľadá k nemu cestu, to je podnet k hľadaniu nových spôsobov práce, trebárs i neobvyklých a netradičných.

- **Tím vyrovnáva:** kompromisy pri riešení otázok a problémov vylučujú krajné postoje a názory, tak sa v skupine udržuje rovnováha, napríklad sa pomáha slabším jedincom, tím môže byť nápomocný aj v osobnej kríze.
- **Ďalšie pozitíva:** v tíme sa budujú vzťahy medzi ľuďmi, zlepšuje sa komunikácia členov a pracovná atmosféra je tak príjemnejšia. Práca vo funkčnom tíme využíva vedomosti, schopnosti a zručnosti všetkých, pracuje s tvorivosťou a fantáziou ľudí. Tímová práca učí rešpektu a úcte k druhým. Niekedy urýchlí cestu k správne nemu riešeniu. Môže znižovať u svojich členov obavy z neúspechu a zodpovednosti. Zvyšuje sebavedomie svojich členov, prisudzuje im určité postavenie a poskytuje im isté uznanie.

Okrem prínosov nesie tímová spolupráca so sebou potenciálne negatíva. Patrí k nim hrozba konfliktov rôznej úrovne a intenzity. Môže potlačiť individualitu, navyše ak niektorí členovia nedokážu vychádzať s ostatnými. Takýto spôsob fungovania vyžaduje prispôsobenie sa normám a pravidlám. Nakoniec niektoré krajné, neobvyklé riešenia sú potlačené, hoci môžu byť značným prínosom, všetko pri rôznorodosti funkcií tímu (Kolajová 2006).

Tab. 2 Rozlišovanie funkcií tímu (zdroj: Kolajová 2006, s. 18-19)

Formálne	Neformálne
<ul style="list-style-type: none"> • mali by byť vždy v súlade s poslaním, strategickými cieľmi a víziou organizácie • vyriešenie zložitej úlohy na základe vzájomne závislej činnosti členov tímu • vznik, podpora, rozvoj nových myšlienok a kreatívneho riešenia • možnosť koordinácie práce rôznych oddelení a kooperácie medzi nimi • hľadanie riešení a kritika rôznych alternatív • učí, rozvíja a vedie svojich členov po stránke odbornej a psychologickú 	<ul style="list-style-type: none"> • uspokojuje potrebu priateľstva • rozvíja, zvyšuje a upevňuje potrebu uznania a sebaurčenia • poskytuje členom možnosť zdieľať a overovať si chápanie sociálnej reality • obmedzuje úzkosť jednotlivcov, pocity bezmocnosti a neistoty • poskytuje mechanizmy na riešenie osobných medziľudských problémov

O úspešnosti tímu rozhoduje potenciál ľudí a jeho využitie, ich znalosti a zručnosti, ktorými disponujú. Ak sú dané predpoklady ako organizácia (cieľ a poriadok), kvalifikácia (znalosť a schopnosť), kooperácia (dôvera a lojalita), tým je daný synergický potenciál pre úspešný tím. **Synergický efekt** (vyjadrené matematicky $1+1=3$) nastáva vtedy, ak výkon tímu prevyšuje súčet možností všetkých členov tímu, tímová činnosť zvyšuje efektívnosť práce, spája ľudí, ktorí sa navzájom dopĺňajú, obohacujú, inšpirujú, a tak sa zvýši nielen výkon skupiny, ale aj výkon každého člena (Kolajová, 2006).

Kde sa rodí tento efekt? Z čoho vyplýva synergia?

- Ľudia v tíme majú rozdielne vedomosti a skúsenosti, dochádza k zdieľaniu odborných skúseností z rôznych oblastí, čo umožňuje komplexné riešenie problémov.
- Nápad členov tímu sú inšpiráciou pre ostatných, aj nereálne nápady môžu podnietiť hľadaniu podobných, prakticky realizovateľných riešení.
- Ľudia majú rôzny prístup k práci – ak úloha pozostáva z niekoľkých činností, kvalitná realizácia potrebuje rôznych ľudí – kreatívnych, ktorí vymyslia riešenie, komunikatívnych, ktorí zoženú zdroje a presadia realizáciu. Systematických, ktorí efektívne zorganizujú prácu, s prirodzenou autoritou, ktorí budú aktivity riadiť, precíznych detailistov, ktorí dotiahnu podrobnosti. Nedostatok určitého typu ľudí zapríčini prekážky v priebehu procesu a chyby vo výsledku.

- Členovia tímu pociťujú zodpovednosť voči spolupracovníkom a snažia sa, aby ich slabým úsilím nepoškodili alebo nesklamali, môže ísť o súťaž v rámci tímu, snahu nezostať pozadu za ostatnými, aby sme získali žiaducu prestíž, alebo aby sme sa nedostali do skupiny outsiderov, ktorými ostatní pohrdajú.
- Tlak spolupracovníkov – povzbudzuje pracovníka k zvýšeniu vlastného úsilia, ak ostatní vidia, že niektorý člen tímu podáva nižší výkon alebo zanedbáva svoje povinnosti a nerešpektuje snahu ostatných, čo môže mať dopad napr. na odmenu celku, vyvíjajú na neho nátlak, aby zvýšil výkon.
- Tím sa stáva oporou pre slabších členov a dodáva im silu. Ľudia, ktorí strácajú vieru v úspech svojho úsilia, môžu byť morálne podporovaní a povzbudzovaní svojím okolím.
- Prezentácia výsledkov práce je lepšie prijímaná a považovaná za dôveryhodnejšiu, keď za ňou stojí tím ľudí, ako keby išlo len o výstup jednotlivca (Bělohávek 2008).

Za určitých okolností môžu byť výsledky tímu z rôznych dôvodov horšie ako súhrn úsilia jednotlivcov zapojených do tímovej spolupráce, vtedy pomenujeme tento jav ako negatívna synergia.

Prečo vzniká negatívna synergia?

- Rôznosť cieľov spočíva v tom, že sa jednotliví členovia snažia presadzovať svoje záujmy na úkor spoločného cieľa.

- Silná snaha jedincov o sebaapresadenie – prejavuje sa tam, kde sa vyskytnú veľmi bojovné a súťaživé typy, spoločný výsledok ustupuje predpotrebou jednotlivcov zvíťaziť v sporoch a vybojovať si presadenie svojho názoru.
- Neschopnosť presadiť dobrý názor – najmä u menej asertívnych ľudí, ktorí majú zaujímavé podnety, ale hanbia sa ich prezentovať alebo ich nedokážu presvedčiť vysvetliť, vedie to k strate užitočných myšlienok.
- Nedostatočne riadené diskusie sú spojené s existenciou dvoch predchádzajúcich javov, kombinácia veľmi pribojných a veľmi bojazlivých ľudí vedie k tomu, že sa tím pohybuje v slepých uličkách, silnejší jedinci potláčajú slabších.
- Práca v tíme vyžaduje viac času na dohodu alebo rozhodovanie, ako by bol potrebný na individuálne rozhodovanie šéfa bez spolupráce s tímom, najmä ak je potrebné rozhodovať sa rýchlo, tímové riešenie môže predstavovať skôr zdržanie.
- Negatívny tlak skupiny spôsobuje, že ľudia znižujú výkon, aj keď to môže byť v rozpore z ich osobnými záujmami. Tí, ktorí dokážu pracovať s nadštandardnými výsledkami, podľahnú nátlaku skupiny a prispôbia sa skupinovému výkonu.
- Obava z odlišnosti – často má podvedomý charakter. Ľudia sa neradi vymykajú zo všeobecne prijatého spôsobu konania, najmä vo vypätých situáciách sa snažia získať istotu akceptovaním spoločného názoru, ktorý

môže byť zlý a strácajú súdnosť (na pomenovanie javu sa používa výraz groupthing).

- Skupinová lenivosť spočíva v tom, že ľudia poľavujú vo svojom pracovnom nasadení, keď si uvedomujú, že výsledok je závislý aj od ostatných.
- Zlé medziľudské vzťahy – antipatia, arogancia, intrigy, naschvály, podozrievanie vedú k tomu, že ľudia sa sústreďujú na vzájomné konflikty viac ako na svoju prácu, niekedy stačí jeden alebo dvaja jedinci, ktorí vyvolajú napätie na pracovisku a otrávia prácu všetkým, mnoho času zaberú debaty v skupinkách, v ktorých sa rozoberajú udalosti a premýšľa sa o taktike voči „zlým“ (Bělohlávek 2008).

Motivácia a vedenie tímu (ako?)

Tímová práca a spolupráca sú priamo závislé od zloženía a vedenia tímu. Úlohu môže zohrávať napríklad to, ako sú jeho členovia vnútorne motivovaní i akým spôsobom sú v rámci tímu vedení. Excelentný výkon podmieniajú nielen subjektívne faktory, ale aj objektívne a „ich poznanie zefektívňuje snahu vedúcich zamestnancov pri ovplyvňovaní výkonu tímu žiaducim smerom a zahŕňajú aj motiváciu zamestnanca“ (Fuchsová, Kravčáková 2007).

Tab. 3 Faktory ovplyvňujúce výkon (Typológia faktorov zdroj: Fuchsová, Kravčáková, 2007, s. 23, V škole a školskom zariadení - vlastné spracovanie autorky)

TYPOLÓGIA FAKTOROV		V škole a školskom zariadení....(napr.)
SUBJEKTÍVNE FAKTORY (na strane zamestnanca) Odborná a osobnostná kompetentnosť a motivácia	<ul style="list-style-type: none"> • individuálne predpoklady, odborné schopnosti, kvalifikačná spôsobilosť, fyzické a duševné vlohy, vlastnosti • spôsob prijímania podnetov z okolia a reagovanie na ne • úroveň, rozsah a členitosť poznávacích procesov a tiež zložitú, nie vždy celkom reálne vedomé prežívanie poznávania • postoje k pracovnej činnosti, morálny profil, hodnotový systém, záujmy • motivačná dimenzia (potreby, túžby, záujmy, aspirácie) • vnímanie spoločenského postavenia a vplyv na spolupracovníkov 	<ul style="list-style-type: none"> • overenie kvalifikačných predpokladov (ich splnenie, doplnenie, rozšírenie) • hodnotenie zamestnancov • získavanie a preukazovanie kompetencií v súlade s profesijným štandardom • možnosti osobnostnej diagnostiky zamestnanca
OBJEKTÍVNE FAKTORY (na strane zamestnávateľa) Podpora zamestnávateľa	<ul style="list-style-type: none"> • pracovné podmienky ekonomické, štrukturálno-organizačné, technické a technologické • pracovné prostredie, priestorové riešenie pracoviska, fyzikálne podmienky, psychologicko-sociálne podmienky • manažment 	<ul style="list-style-type: none"> • platové zaradenie zamestnancov školy • možnosti a spôsoby financovania školy a školského zariadenia • vybavenie školy a školského zariadenia v súlade s hygienickými normami • štýl vedenia, kultúra školy, klíma pracoviska
SITUAČNÉ FAKTORY	<ul style="list-style-type: none"> • vonkajšie pracovné podmienky • mimopracovné vplyvy • mimoriadne udalosti, okolnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • relevantná legislatíva • celospoločenská klíma • zvládanie záťažových a mimoriadnych situácií (napr. realizácia výchovno-vzdelávacieho procesu v čase COVID-19)

Okrem motivácie zo strany zamestnávateľa sa premieta do výkonu zamestnanca jeho vlastná vnútorná motivácia. V rovine motivačnej dimenzie osobnosti je motív vnímaný ako hnacia sila, môžu ním byť rôzne podnety s individuálnym významom a inou subjektívnou dôležitosťou. Len schopnosti, vedomosti, zručnosti, skúsenosti nie sú dostatočnou zárukou uplatnenia človeka a jeho úspešnosti. Reaguje na rôzne podnety, prednostne zameriava pozornosť na ne, nemusí si ich uvedomovať alebo ich aktívne odmietať. Motivácia človeka je výslednicou troch zložiek: motivačného profilu, motivačnej polohy a motivačného naladenia (Fuchsová, Kravčáková 2007):

- **Motivačný profil** je „relatívne nemenná štruktúra preferencií, charakterizuje motivačnú orientáciu a intenzitu konania človeka“. Typickými dimenziami motivačného profilu sú orientácia na dosiahnutie úspechu

verzus vyhnutie sa neúspechu, orientácia na uznanie, orientácia osobná – prosociálna, orientácia na činnosť alebo pasivitu, orientácia na ekonomický alebo morálny prospech. Poznanie motivačného profilu poskytuje možnosť poznať a porozumieť konaniu zamestnanca a je predpokladom efektívnej stimulácie.

- **Motivačná poloha** súvisí so životnými a pracovnými podmienkami a ich prostredníctvom ju môžeme ovplyvňovať. Odráža sa vo voľbe nástrojov motivácie a stimulácie zamestnancov, napr. cez motivačné programy.
- **Motivačné naladenie** je okamžitým stavom vnútorných pohnútok, ktoré sú ovplyvnené aktuálnou situáciou, ktorá má prechodný charakter, napr. nahnevanie sa na niekoho, aktuálny zdravotný stav. Naladenie má prechodný charakter, je ovládané potrebami a môže byť vzdialené od cieľovpracovnej činnosti.

Motivácia a motivačný profil zamestnanca a jeho pôsobenie na pracovisku vychádza z jedinečných motívov a dopytu po uspokojovaní potrieb v práci. Potreba sebakualizácie a sebarozvoja ako vrcholu pyramídy potrieb odôvodňuje skutočnosť, podľa ktorej výskumy potvrdzujú, že väčšina ľudí nepracuje len „pre peniaze“, ale chce mať pocit, že robí niečo užitočné, pôsobiť na pracovisku, kde vládnu dobré medziľudské vzťahy. Zamestnanci chcú byť poverovaní úlohami zodpovedajúcimi ich schopnos-

tiam a vo svojej práci sa sebarealizovať (Deiblová 2006). Potreby zamestnancov na pracovisku sú orientované na zmysluplnosť – človek chce dokázať niečo, čo má význam. Svojou činnosťou si chce potvrdzovať vlastnú hodnotu, chce zažiť uznanie kolegov, nadriadených. Potrebuje dobré fungovanie komunikatívnych vzťahov a poskytovanie informácií zo strany nadriadených, čím sa zvyšuje integrácia zamestnanca na pracovisku. Následne v logickej väzbe na takéto vnímanie motivácie jedinca ako zamestnanca rozlišujeme motívatory ako faktory, ktoré sebarealizáciu podporujú, naopak frustratory ju znižujú, keď vzniká nespokojnosť a pracovná frustrácia (Deiblová 2006) (tab. 4).

Motiváciu je možné vnímať na základe konceptu väzby medzi „ľudskými typmi“ a „motivačnými konceptmi“, kde rozlišujeme štyri typy ľudí – **ekonomický človek**, **sociálny človek**, **človek usilujúci sa o sebarozvoj** a **kom-**

Tab. 4 Faktory s vplyvom na spokojnosť a nespokojnosť zamestnancov (zdroj: Deiblová 2006)

FAKTORY USPOKOJENIA	FAKTORY NEUSPOKOJENIA
<ul style="list-style-type: none"> • prežívanie úspechu • uznanie ostatnými • obsah práce • prevzatie zodpovednosti • možnosti rastu • možnosti sebarozvoja 	<ul style="list-style-type: none"> • platové záležitosti • vedenie inštitúcie • medziľudské vzťahy • pracovné podmienky • istota pracovného miesta

plexný človek. Ekonomický typ človeka je ten, ktorého možno motivovať len finančným ohodnotením. **Sociálny človek** je motivovaný prostredníctvom sociálnych potrieb, čo môžu byť dobré vzťahy s kolegami a nadriadenými. **Človek usilujúci sa o sebarozvoj** kladie pri motivácii dôraz na sebarealizáciu, samostatnosť a nezávislosť na pracovisku. Uprednostňuje sebamotiváciu a sebariadenie a vyhovuje mu nadriadený, ktorý pôsobí viac ako podporujúci, menej ako kontrolujúci. Menované koncepty boli vnímané ako nedostatočné a **komplexný človek** ich dopĺňa ako najnovší produkt koncepcie ľudských typov. Je to flexibilný typ, ktorý je schopný zmeny a jeho potreby sú tak isto vystavené premenám. Priebežne mení svoju motivačnú štruktúru. Tento typ vyžaduje nadriadeného zamestnanca, ktorý je vnímavým diagnostikom. Prístup k takémuto zamestnancovi nesie so sebou riziko, že ak k nemu bude nadriadený pristupovať na základe predsudkov, prípadne mu pripíše nesprávne vlastnosti, bude sa podľa nich správať a môže dôjsť k tomu, že hodnotená osoba sa bude nakoniec tak prejavovať. Napríklad, ak niekto svojho kolegu bude považovať za agresívneho, bude sa k nemu správať menej priateľsky a s odstupom, takže dotýčaný sa začne hnevať a môže skutočne zareagovať verbálne agresívne (Deiblová 2006).

Vedúci pedagogický zamestnanec a podpora tímovej práce

Podmienkou charakteristiky tímovej spolupráce je práca na spoločnom ciele. Podmienkou úspešného výsledku môže byť prijatie cieľa a stotožnenie sa s úlohou tak, aby skupina bola tímom a spolupráca v rámci tímu využívala najlepšie predpoklady jej členov pre čo najlepší možný výsledok. Cieľ a zadaná úloha môžu byť definované samotným tímom, ktorý z vlastnej iniciatívy rieši ciele, ktoré považuje za prospešné a prínosné. Takýto spôsob motivácie zamestnancov z ich vlastnej iniciatívy očakáva odobrenie zo strany vedúcich zamestnancov, vyžaduje súlad s cieľmi pracoviska. Následná tvorba pracovných skupín a tímov je procesom, ktorého charakter odráža štýl vedenia na konkrétnom pracovisku. Pri tvorbe tímov sú uplatňované viac či menej funkčné a efektívne kritériá. V každom prípade súčasťou tímovej práce je **schopnosť presvedčovania a ovplyvňovania myslenia druhých**. Na každý pokus o ovplyvňovanie ľudia môžu reagovať jedným z troch spôsobov (Pavlica, Jarošová, Kaiser 2015):

- Návrh alebo názor prijímajú za svoj.
- Návrhu alebo názoru sa podriaďujú bez toho, aby sa s ním naozaj stotožnili.
- Názor alebo návrh odmietajú – nesúhlasia, bránia sa, bojujú proti nemu, navonok súhlasia, sabotujú ho.

Efektívne ovplyvňovanie a presvedčivé vystupovanie v záujme motivácie zamestnancov je jednou z dôležitých úloh vedenia ľudí. Je nutné učiť sa a vedieť (a chcieť vedieť) o podstate človeka a jeho správaní, jeho potrebách, záujmoch a motívoch, ktoré ovplyvňujú jeho prácu a výkon, pretože šťastní zamestnanci pracujú lepšie. Platí, že je potrebné poznať motívy správania zamestnanca, pretože do budúcnosti budeme vedieť lepšie predvídať jeho správanie v rôznych alebo podobných situáciách

(Deiblová 2006). Jednoducho poznať svojich zamestnancov je potrebné a užitočné. Presvedčovanie z pozície sily a formálnej moci nie je vždy v konečnom dôsledku pre výkonný spôsob motivácie zamestnancov. V prípade tímovej úlohy môže byť cieľ prijatý bez stotožnenia, len s podriadením sa, napriek tomu, že je nakoniec považovaný za splnený. Možno predpokladať, že lepší výsledok dosiahne tím, v ktorom sú jeho členovia s cieľom a návrhom stotožnení a prijímajú ho za svoj. Výsledkom môže byť spokojnosť v práci a motivácia zamestnancov aj do budúcnosti so všetkými už spomenutými pozitívnymi benefitmi tímovej spolupráce. Ako atribút efektívnej tímovej spolupráce učiteľov v školách a školských zariadeniach sa javí štýl ich vedenia, kde miera motivácie zamestnancov ovplyvňuje úspech, úlohy sú načas splnené, môže sa však stať, že tímy „hrajú“ dobrú spoluprácu.

Efektívne ovplyvňovanie a presvedčanie sú chápané ako umenie pružne používať tvrdé i mäkké postupy, kombináciu sebaapresadzovania, hľadania skupinového konsenzu, využívania apelu na racionalitu riešení s orientáciou na emócie a prežívanie. Vedúci zamestnanec usilujúci sa o riešenie problémov a plnenie cieľov s využitím tímovej spolupráce považuje ako jednu z možností presvedčiť a získať zamestnancov a tvoriť tímy na úrovni stotožnenia sa úlohami. Významnú úlohu zohráva vedúci zamestnanec, jeho osobnosť. Jednou z možností, ktorú má, je zvyšovanie vlastnej dôveryhodnosti a kreditu s využitím nasledovných spôsobov (Pavlica, Jarošová, Kaiser 2015):

- **Demonštrovanie odbornej kompetencie** – ľudia potrebujú vidieť, že rozumie problematike, že k nim nehovorí laik, kompetenciu je možné demonštrovať rôzne – vedomosťami, schopnosťami, dosiahnutými úspechmi a pod.
- **Čestnosť** – ľudia potrebujú veriť, že sa ich nepokúša oklamať, že nimi nemanipuluje.
- **Nestrannosť** – ľudia by mali mať pocit, že má objektívny a nezaujatý pohľad, pomocou prezentácie rôznych uhlov pohľadu, využívaním informačných zdrojov nezávislých od riešenej situácie.
- **Zdôrazňovanie podobnosti** – ľahšie uveríme niekomu, kto zdieľa nám blízke skúsenosti, postoje, názory.
- **Príťažlivosť** – je dôležité z hľadiska emocionálneho, aby priláhal ľudí ako niekto milý a pozorný s príjemným vystupovaním, dokonca aj s využívaním primeraných komplimentov („je pre mňa ctou, že môžem spolupracovať s ľuďmi, ktorí majú takéto skúsenosti“).
- **Prejavovanie nadšenia a úprimnosti** – elán, nadšenie, úprimný záujem o riešenie demonštruje, že mu skutočne o niečo ide.

Vedúci pedagogický zamestnanec plní najčastejšie rolu koordinátora tímovej spolupráce v škole. Koordinátor dôveruje ľuďom a zameriava sa na to, že dosiahnutie cieľa je závislé od maximálneho využitia schopností zamestnancov. V takomto zmysle mu robí radosť rozvoj zamestnancov po odbornej ale aj morálnej stránke, menej ho tešia rutinné úlohy, hoci aj tie dokáže ako koordinátor zvládnuť. Musí sa naučiť pripúšťať aj slabé stránky zamestnancov a v prípade nutnosti k nim zaujať aj nekompromisný postoj. Dôveruje svojim zamestnancom, ale nesmie príliš uľahčovať prácu a nadmieru ich kontrolovať. Typ koordinátora dokáže dobre motivovať svojich zamestnancov a je vhodnou osobou na koučovanie zamestnancov (Bělohávek 2008). Koučovanie ako spôsob vedenia a motivovania zamestnancov je možné využívať na a pri práci v tímoch.

Koučovací prístup ako podpora tímovej práce

Komunikácia je užitočným nástrojom motivácie nie-

koho iného alebo i seba. Nejakým spôsobom vplývame na druhého človeka – povzbudzujeme správanie, činnosti a konanie, pretože nie je možné nekomunikovať. Ak správne komunikujeme, kolegu alebo zamestnanca môžeme motivovať. Výsledkom je príjemné pracovné prostredie, kde máme okolo seba aktívnych, spokojných a motivovaných ľudí. K zásadám motivujúcej komunikácie patrí vyhýbanie sa negáciám a premena negatívnej komunikácie na pozitívnu. Od jednoduchého *Nedáš si kávu?* radšej *Čo si dáš?* až k otázkam smerujúcim k zamestnancom v pracovnom procese typu: *Aké nápady máte?* alebo *Ako si predstavujete najlepší teambuilding?* Formulácie ako *Nemáte nejaký nápad?* môžu vytvárať pasivitu a už v samotnej takto formulovanej otázke zdieľame komunikáciu negatívneho typu. Ďalším užitočným nástrojom motivujúcej komunikácie sú otázky. Ak sa spýtame napríklad *Pôjdeš do práce autobusom alebo autom?*, dávame zatvorenou otázkou len na výber. Na druhej strane vytvárame pasivitu. Takáto otázka nemá v sebe motív prinášať vlastné riešenie, umožňuje len výber a môže od samostatných riešení demotivovať. Naopak otvorené otázky motivujú k hľadaniu vlastných návrhov riešenia a motivujú k činnosti. Na druhej strane podporujú človeka k uvažovaniu a aktivite. Ak sa spýtame zamestnanca *Čo by ste chceli robiť? Aké riešenia by vylepšenie by ste navrhli?*, vyjadrujeme dôveru voči nim a podporíme kreativitu a samostatné myslenie (Langermann 2020).

Ako sa môžeme pýtať (Podaná 2012, s. 35):

Príklady otvorených otázok

Čo budeme dnes riešiť?

Kto vám najviac pomáhal? Ako tá pomoc vyzerala?

Kde sa to deje? Ako často? V akom čase?

Aký k tomu máte dôvod? Prečo je to pre vás dôležité?

Príklady uzatvorených otázok

Máte vymyslené riešenie? Bolo by pre vás lepšie riešiť to týmto spôsobom?

Vyskúšali ste už túto možnosť? Tú ďalšiu možnosť ste už asi nevykúšali, že?

Hľadali ste už riešenie, ktoré vaši kolegovia použili v minulom projekte? A to sa vám páčilo?

Demotivujúca komunikácia je veľmi často formulovaná tak, že v rámci nej pripomíname ľuďom, čo im chýba na dosiahnutie cieľa. Naopak, ak chceme motivovať, je užitočné pripomínať a hovoriť, čo kolega, zamestnanec dosiahol, a tak mu pripomínať, aký je skvelý. Aj samotný zamestnanec môže hodnotiť vlastné výkony bez zamerala s pozitívnym vnímaním, napr. ak si povie *Urobil som 90 % práce a myslím na to, že musím ešte 10 %*, upriamuje pozornosť na to, čo musí a nie na to, čo sa mu už podarilo. Je užitočné tieto hodnotenia premeniť na to, čo už máme za sebou, pripomínať sebe i zamestnancom, čo všetko už máme hotové a podporovať tak motiváciu – ak sme toto všetko už dokázali, určite dokážeme aj ostatné. Ak žiak v škole povie, že sa má veľa učiť, naučil sa už 20

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BĚLOHLÁVEK, F., 2008. *Ják vést svůj tým*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1975-7.

DEIBLOVÁ, M., 2005. *Motivace jako nástroj řízení*. Praha: Linde. ISBN 80-902105-8-9.

FUCHSOVÁ, K. a A. KRAVČÁKOVÁ, 2007. *Manažment pracovnej motivácie*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-8901-866-1.

HERMOCHOVÁ, S., 2006. *Teambuilding*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-2471-155-9.

KOLAJOVÁ, L., 2006. *Týmová spolupráce*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1764-6.

LANGERMANN, S. *Techniky komunikácie – motivácia (2. séria)*. Dostupné z: <https://soundcloud.com/power-coaching/techniky-komunikacie-motivacia-silvia-langermann-2seria>

PAVLICA, K., E. JAROŠOVÁ a B. R. KAISER, 2015. *Vyvážený leadership: dynamika manažerských dovedností*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-289-5.

PODANÁ, R., 2012. *Koučování pro manažery*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4519-0.

Summary: *The article deals with the characteristics of teamwork with its distinction from the functioning of the working team as a group. Through the initial definition of the term TEAM (What is a team?), the introduction of the positives and possible negatives of teamwork, the concepts of positive and negative synergies in the context of team functioning, defining employee motivation, the article lists the possibilities of employee motivation (Why? How?).*

z 30 otázok, môže ho podporiť spätná väzba, že ak sa naučil už toľko, je pravdepodobné, že sa naučí aj zvyšok. Ak pripomíname druhým, v čom sú dobrí a čo už dosiahli, uvažujú, v čom sa im darí a zostanú motivovaní. Ich motiváciu môžeme podporiť aj tým, že im dokážeme dávať spätnú väzbu spájaním súvislostí. Ak sa niekto hodnotí ako neschopný, ktorý „nestíha“, môžeme mu pripomínať, čo sa mu v minulosti už podarilo, využiť aktívne počúvanie o jeho úspechoch, ich zapamätanie ako by to mohol teraz využiť: „*Ak hovoríš, že tvoja silná vlastnosť ti pomohla v minulosti k úspechu, ako by sa to dalo využiť teraz?*“ (Langermann 2020).

Vedúci zamestnanec (i riaditeľ školy) má niekoľko ďalších možností na využívanie koučingu na podporu tímovej spolupráce (Podaná 2012):

- Koučovacie rozhovory je možné využiť pri práci na nových projektoch, na zlepšovanie existujúcich procesov, na vyhodnocovanie plnenia úlohy. Koučovacie rozhovory je možné využívať ako samostatnú jednotku. Definuje cieľ na konkrétne (jedno, dnešné) stretnutie za účelom vyriešenia aktuálnej témy. Zamestnancovi môže stačiť jeden rozhovor. Koučovacie rozhovory je možné využiť aj pri spoločnej práci na projektoch s definovaním dlhodobého cieľa.
- Pri vedení tímových stretnutí – jednorázový alebo systematický tímový rozhovor.
- Koučovanie ako systém rozvoja zamestnancov – sled koučovacích stretnutí, ktoré poskytujú dlhšie časové obdobie na rozvoj. Stretnutia môžu, ale nemusia na seba nadväzovať. Koučovaný na seba pracuje, nachádza nové pohľady, zaoberá sa myšlienkami z nového pohľadu, pracuje na svojich schopnostiach a zručnostiach, rozvíja svoju osobnosť.

Záver

Koučovanie podporuje kreativitu, iniciatívu a konštruktívny postoj k cieľom, zmenám, prípadne i konfliktom. Využitím koučovacieho prístupu prejavujeme dôveru zamestnancom, ktorí ju môžu premieňať na väčšiu spokojnosť a uspokojivý výkon (pre obe strany). Je len jednou z možností motivácie zamestnancov v prostredí škôl a školských zariadení, ktorá je súčasťou oblasti stimulácie tímovej spolupráce. V školách a školských zariadeniach môže byť tento spôsob spolupráce prínosom pre zamestnancov i pre samotné inštitúcie v kontexte spomenutých pozitív. Nie všetky úlohy je potrebné riešiť tímovo, nie všetky tímy sa preukážu pri fungovaní s výsledkom pozitívnej synergie a nakoniec nie každý zamestnanec dokáže v tíme pracovať. Cit pre to, ktoré ciele a úlohy je možné takýmto spôsobom realizovať a naplňovať, ako budovať a podporovať fungovanie tímov získava vedúci pedagogický zamestnanec na základe skúseností z praxe. Dôraz na rolu vedúceho pedagogického zamestnanca vyplýva z očakávaní, že zohráva pri tvorbe, budovaní a fungovaní tímov kľúčovú úlohu.

KORONAKRÍZA – VÝZVA PRE SLOVENSKÝCH UČITEĽOV

Eva Rusnáková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: V príspevku autorka reflektuje neprezenčné vzdelávanie žiakov základných a stredných škôl v čase koronakrízy. V texte je vymedzený pojem e-learning – zložky, pedagogické a didaktické zásady. S využitím charakteristiky obsahu e-learningu ako jednej jeho zložky sa autorka zamýšľa nad potrebou ďalšieho vzdelávania učiteľov, nad potrebou rozvoja a prehĺbovania pedagogických kompetencií potrebných na tvorbu kvalitných e-learningových kurzov.

Kľúčové slová: neprezenčné vzdelávanie, e-learning, zložky e-learningu, pedagogické a didaktické zásady tvorby e-learningu, pedagogické kompetencie.

Úvod

Koronakríza sa výchovno-vzdelávacieho procesu dotkla vo všetkých jeho oblastiach tak, ako sú vymedzené v Zákone č. 245/2008 Z. z. 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov – princípy, ciele, podmienky, rozsah, obsah, formy a organizácia výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach, prijímanie na výchovu a vzdelávanie, ukončovanie výchovy a vzdelávania, dĺžka a plnenie povinnej školskej dochádzky, vzdelávacie programy na štátnej úrovni a výchovno-vzdelávacie programy na školskej úrovni, práva a povinnosti škôl a školských zariadení, práva a povinnosti detí a žiakov, práva a povinnosti rodičov alebo inej fyzickej osoby než rodiča, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti alebo do pestúnskej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, ... Rozhodnutím ministra školstva z 26. marca 2020 (Gröhlíng, 2020) bolo 30. marca 2020 mimoriadne prerušené vyučovanie v školách s určením povinnosti riaditeľom škôl zabezpečiť podľa podmienok a možnosti samoštúdiu žiakov prostredníctvom elektronickej komunikácie s pedagogickými zamestnancami školy. Vzdelávanie nebolo možné realizovať tradičnou prezenčnou formou. Prezenčná forma vzdelávania bola nahradená neprezenčnou. Učitelia všetkých stupňov škôl, od materských cez základné, stredné až po vysoké, tak boli z jedného dňa na druhý postavení pred nové, neočakávané, problémy. V novej situácii a vo veľkom strese začali hľadať odpovede na množstvo otázok: Ako sa skontaktovať a komunikovať so žiakmi? Ako žiakom doručiť učebné materiály a učebné úlohy? Ako organizovať výučbu? Ako hodnotiť domáce učebné aktivity? Ako klasifikovať?... Je skoro nemožné podrobne zmapovať všetky spôsoby, ktorými školy a učitelia vzniknutú situáciu riešili.

Výchovno-vzdelávací proces v čase koronakrízy

S cieľom prinášať učiteľom a rodičom aktuálne usmernenia, odporúčania, zdroje a nástroje na komplexné zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu najmä v základných školách počas koronakrízy bol zriadený portál ucimenadialku.sk (ŠPÚ 2020). Okrem portálu ucimenadialku.sk ponúkalo podporu učiteľom aj množstvo iných edukačných portálov, vzdelávacích a neziskových organizácií, občianskych združení, ako aj komerčných firiem (napr.: <https://skolyktoremeniasvet.sk/>, <https://komenskehoinstitut.sk/>, <http://itakademia.sk/>, <https://www.microsoft.com/cs-cz/education/products/teams...>).

Na komunikáciu so žiakmi učitelia využívali mobilné telefóny, e-maily a rôzne iné komunikačné nástroje. Najčastejšie využívaným komerčným online komunikačným nástrojom bol Microsoft Teams, ktorý je poskytovaný školám zadarmo. Iné komunikačné platformy, napr. Cisco Webwx a Teemea, ktoré školy využívali, boli poskytnuté bezplatne iba počas koronakrízy. Na zabezpečenie samoštúdia žiakov bol využívaný aj školský online

informačný systém pre základné a stredné školy EduPage.

Učitelia mali k dispozícii veľké množstvo podporných učebných materiálov v digitálnej forme – e-učebnice (<https://www.e-učebnice.sk/>), powerpointové prezentácie, videá, interaktívne cvičenia, prípravy na vyučovacie hodiny (napr. <https://www.zborovna.sk/novinky/index.php>, <http://planetavedomosti.iedu.sk/>). K dispozícii však nemali iba učebné zdroje. Mohli sa zúčastňovať online konzultácií a webinárov na rôznych platformách. Ako účastníčka mnohých webinárov konštatujem, že prevažná väčšina z nich bola venovaná výlučne výberu vhodného online komunikačného nástroja, návodom, postupom a dobrým typom na jeho ovládanie. Iba zriedkavo sa učitelia počas webinárov zaujíмали o výber základného učiva, o zmysluplné a cieľavedomé formulovanie a zadávanie učebných úloh, o hodnotenie žiakov alebo o psychohygienu domáceho vzdelávania.

Mnohé školy na obdobie koronakrízy vytvorili a na svojich stránkach zverejnili náhradný rozvrh hodín. V stanovených časoch sa učitelia so žiakmi stretávali v online komunikačných prostrediach a vyučovali - *motivovali* žiakov, *vysvetľovali* s využitím rôznych digitálnych učebných materiálov, spoločne so žiakmi *precvičovali* a *upevňovali* učivo a v závere *klasifikovali* žiakov a *hodnotili* vyučovaciu jednotku. Mnohí, vnímaví a reflektujúci učitelia zistili, že práčne vytvorené a v prezenčnej forme vzdelávania s obľubou používané digitálne učebné materiály v neprezenčnom vzdelávaní neprinesli žiadany efekt. Učitelia pociťovali, že udržať pozornosť žiakov počas online výkladu bolo takmer nemožné. Podobne to bolo aj s aktivitami na precvičovanie a upevňovanie učiva. Aktivity, ktoré učitelia zvykli využívať v prezenčnom vzdelávaní, v neprezenčnom vzdelávaní väčšinou neplnili svoju funkciu. Učebné úlohy na samoštúdiu boli žiakom zasielané najčastejšie e-mailom. Prevažovali zadania, ktoré bolo treba vytlačiť, vyplniť, odfotografovať a odoslať učiteľom. Podľa vyjadrení mnohých rodičov sa žiaci mali neraz samostatne naučiť text z učebnice (možno aj elektronickej) od strany x po stranu y. V horšom prípade si text mali aj prepísať do zošita. Nie zriedkavo si mali žiaci pozorne pozrieť prezentáciu alebo video a urobiť poznámky. Naučené učivo potom v rámci online vyučovacích hodín reprodukovali. Bolo veľmi ťažké hodnotiť a klasifikovať žiakov podľa zaužívaných kritérií. Výkony žiakov však boli často, aj napriek odporúčaniam, klasifikované. Aj keď žiaci nemali problém s účasťou na online vyučovacích jednotkách, mali problém s plnením zadávaných úloh. V domácnosti nemali vždy vytvorené vhodné podmienky na samoštúdiu. Nie každá domácnosť má dostatočné technické vybavenie (tlačiareň, počítač, kvalitné pripojenie na internet). Ak rodičia „pracovali z domu“, museli vynaložiť nemalé úsilie na koordináciu svojich činností počas dňa – podpora detí pri plnení domácich učebných úloh, vlastné pracovné povinnosti a zabezpečenie bežného chodu domácnosti. Vo vzdelávaní sa zmenili najmä prostriedky – vo veľkej miere sa začali využívať multimediálne technológie

a internet. V mnohých prípadoch ostalo aj naďalej prioritou „preberanie učiva“. Početné online vyučovacie hodiny boli realizované v tradičnej štruktúre – motivácia, expozícia, fixácia a hodnotenie. Iba s prížmúrením oboch očí by sa vzdelávanie, realizované počas koronakrízy, dalo nazvať v pravom slova zmysle dištančným alebo e-learningom.

E-learning

Podľa Beisetzera et al. (2013) sa e-learning vyznačuje aplikáciou efektívnych multimediálnych technológií a internetu do výučby. O niečo bohatšiu definíciu e-learningu prezentuje Maněna a kol. (2015), podľa ktorej e-learning vo všeobecnosti predstavuje spôsob vzdelávania, ktorý využíva moderné informačné a komunikačné technológie na sprostredkovanie výučbového obsahu, komunikáciu účastníkov vzdelávania a na riadenie vyučovacieho procesu. Iná, výstižnejšia a komplexnejšia, definícia je vymedzená v Švejda a kol. (2006): „*E-learning chápe ako multimediálnu podporu vzdelávacieho procesu s použitím moderných informačných prostriedkov a komunikačných technológií, ktorý je spravidla realizovaný prostredníctvom počítačových sietí. Jeho základnou úlohou je slobodný prístup k vzdelávaniu v čase a priestore*“. V tejto definícii stojí za pozornosť najmä *slobodný prístup k vzdelávaniu v čase a priestore*. Slobodný prístup k vzdelávaniu v čase a v priestore poskytuje žiakom priestor na samoštúdium a učí ich preberať zodpovednosť za vlastné učenie sa.

Dištančné vzdelávanie sa v mnohých ohľadoch výrazne odlišuje od tradične ponímaného prezenčného vzdelávania. E-learningové vzdelávacie kurzy je možné využívať nielen na realizáciu dištančného vzdelávania, ale aj na podporu prezenčnej formy a riadeného samoštúdia žiakov v domácom prostredí. Ak má byť e-learningový kurz nástrojom učiteľa na podporu riadeného samoštúdia žiaka, je nevyhnutné venovať veľkú pozornosť metodike jeho tvorby. Počas koronakrízy sa ukázalo, že tradičnú prezenčnú vyučovaciu hodinu nie je možné jednoducho „preklopiť“ a realizovať ju online či neprezenčnou formou. Štruktúra e-learningového kurzu sa odlišuje od tradične vnímanej štruktúry vyučovacej hodiny – motivačná, expozíčná, fixačná a hodnotiacia fáza.

Beisetzter et al. (2013) uvádza, že tak, ako každý systém vzdelávania, aj e-learning, má tri zložky - obsah vzdelávania, distribúcia obsahu vzdelávania a riadenie vzdelávania, ktoré zahŕňa aj komunikačné a evalvačné prvky.

Podľa Beisetzter et al. (2013) je **obsah vzdelávania** tvorený, okrem teoretického výkladu, praktickými cvičeniami a testovacími modulmi. Pri tvorbe obsahu e-learningových kurzov sa využíva hypertextový výklad, ktorý môže byť doplnovaný audio a video nahrávkami, príp. animovanými schémami a interaktívnymi animáciami a niekedy virtuálnou realitou. Beisetzter et al. (2013) ďalej uvádza, že **distribúcia obsahu vzdelávania** je uskutočňovaná v prípade e-learningu realizovaného online formou prostredníctvom internetu. Pod **riadením štúdia** rozumie Beisetzter et al. (2013) proces, ktorý zaisťuje správu e-learningových kurzov a študentov vrátane sledovania výsledkov ich štúdia. Je to proces, ktorý poskytuje komplexný prehľad o efektívite a kvalite e-learningových kurzov, o úspešnosti žiakov a poskytuje východiská pre korekciu e-learningových kurzov. E-learning ako systém vzdelávania je možné považovať za kompletný iba vtedy, ak obsahuje všetky tri zložky. Aj napriek tomu sa ďalšia časť článku bude venovať najmä prvej spomínanej zložke – **obsahu vzdelávania**.

E-learningový vzdelávací kurz predstavuje didaktické prostredie vytvorené na princípe aplikácie multimediálnosti (audio, video, animácie, simulácie, schémy, ilustrácie, testy, schémy a i.) (Beisetzter et al., 2013). Umožňuje žiakovi učiť sa v čase, ktorý mu vyhovuje a voľiť si vlastné tempo štúdia. Podľa Švejdu a kol. (2006) treba pri tvorbe jeho obsahu dodržať nasledovné pedagogické a didaktické zásady:

- **komplexnosť** (zachovanie logickej nadväznosti a usporiadanie učiva),
- **aktívita** (zabezpečiť aktivitu a pozornosť učiacich sa s využitím možností multimédií, najmä interaktivity),
- **samostatnosť** (týka sa teoretickej časti – samoštúdiu, ako aj praktickej časti – plnenia jednotlivých aktivít a učebných úloh, čo umožní viesť žiaka k zodpovednosti za vlastné učenie sa),
- **primeranosť** (študijné texty a učebné materiály by mali byť názorné a primerané),
- **didaktika založená na konštruktivistických zásadách** (učiaci sa si spája časti informácií z vonkajšieho prostredia do zmysluplných štruktúr, s ktorými realizuje ďalšie operácie),
- **postup od analýzy k syntéze** (pedagogická zásada predpokladajúca postup od jedného logického kroku ku zložitejším).

Konštrukcia e-learningového kurzu vychádza z princípov riadeného samoštúdia. Hlavným prvkom systému riadenia samoštúdia je bezpochyby súbor cieľov – hlavný a špecifické. Je zrejme, že vzdelávacie ciele pri tvorbe e-learningových kurzov zohrávajú rozhodujúcu úlohu a je potrebné venovať im primeranú pozornosť. Beisetzter et al. (2013) zdôrazňuje, že autor e-learningového kurzu je zodpovedný za to, že prostredníctvom kurzu budú dosiahnuté požadované výkony zodpovedajúce vzdelávacím štandardom. V kurzoch, ktoré sú určené žiakom základných alebo stredných škôl, je nevyhnutné formulovať ciele v súlade s obsahovými a výkonovými štandardami v zodpovedajúcich štátnych vzdelávacích programoch. Jednoznačne sformulované ciele sú základom pre didaktickú analýzu učiva, výber základného učiva, výber učebných úloh, praktických cvičení, testov a pre vymedzenie kritérií hodnotenia. Obsah e-learningového kurzu je možné podľa Beisetzter et al. (2013) štruktúrovať do menších obsahových celkov, ktoré korešpondujú so špecifickými cieľmi a umožňujú žiakom ich naplnenie. Jednotlivé obsahové celky sú tvorené výkladovou časťou, učebnou úlohou, praktickým cvičením a jednoduchým testom. Štruktúra obsahu e-learningového kurzu tak umožní žiakom prostredníctvom malých, postupných krokov riadiť svoje učenie v domácom prostredí. V procese učenia a samoštúdia zohrávajú nezastupiteľnú úlohu sebahodnotenie, hodnotenie žiaka a reflexia procesu učenia sa. Pri riadenom samoštúdiu, ktoré je podporené e-learningom, už nebude nutné realizovať online vyučovanie v tradičnej štruktúre (motivácia, expozícia, fixácia a hodnotenie). Online vyučovacia hodina poskytne učiteľom a žiakom väčší priestor na diskusie o obsahu a priebehu samoštúdia, na reflexie procesu učenia sa, na sebahodnotenie žiakov a hodnotenie.

Pedagogické kompetencie vyžadované pri tvorbe e-learningových kurzov

Tvorba a realizácia e-learningových kurzov si vyžaduje od ich tvorcov špeciálne kompetencie. Podľa zložiek e-learningového vzdelávania ide o digitálne (distribúcia obsahu, tvorba elektronických učebných materiálov) a pedagogické kompetencie (tvorba obsahu e-learningového kurzu, jeho štruktúry a riadenie pro-

cesov vzdelávania). Ponúka sa príležitosť na rozvoj najmä pedagogických kompetencií učiteľov, ktoré by učiteľia základných a stredných škôl vedeli uplatniť pri tvorbe, realizácii a evalvácii e-learningových kurzov podporujúcich prezenčnú formu vzdelávania. Z kompetencií, ktoré sú vymedzené MŠVVaŠ (2017) sú to najmä kompetencie: 2.2 *Plánovať a projektovať vyučovanie*, 2.3 *Realizovať vyučovanie* a 2.4 *Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka*. V inovačných a aktualizovaných vzdelávacích programoch pre učiteľov základných a stredných škôl je potrebné venovať osobitnú pozornosť rozvoju a prehľbovaniu spôsobilostí, ktoré sa od učiteľov požadujú v kontexte požiadaviek tvorby e-learningových kurzov.

Požadované spôsobilosti MŠVVaŠ (2017):

Kompetencia: 2.2 Plánovať a projektovať vyučovanie

- mať základné praktické skúsenosti s plánovaním a organizovaním činnosti jednotlivcov a skupín žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese
- mať základné praktické skúsenosti s vymedzením cieľov vyučovania a ich formuláciou v podobe učebných požiadaviek
- mať základné praktické skúsenosti s didaktickou analýzou učiva – rozložiť obsah učiva na základné prvky (fakty, pojmy, vzťahy, postupy)
- mať základné praktické skúsenosti s výberom základného a rozvíjajúceho učiva v kontexte s edukačnými cieľmi a individuálnymi potrebami žiakov
- mať základné praktické skúsenosti s voľbou úloh a činností pre žiakov
- posúdiť vhodnosť a realnosť plánovania

Kompetencia: 2.3 Realizovať vyučovanie

- adaptovať vzdelávacie programy v príslušných disciplínach na výchovno-vzdelávacie a špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov, na konkrétne podmienky školskej triedy a druhu školy
- mať základné praktické skúsenosti s rozvíjaním kľúčových kompetencií žiakov
- mať základné praktické skúsenosti s riadením výchovno-vzdelávacej činnosti a učenia sa skupín a celých tried
- mať základné praktické skúsenosti s monitorovaním a ovplyvňovaním klímy v triede
- mať základné praktické skúsenosti s efektívnou komunikáciou so žiakmi
- mať základné praktické skúsenosti s využívaním materiálnych a technických prostriedkov vo vyučovaní
- mať základné praktické skúsenosti s rozpoznaním sociálno-patologických prejavov správania sa žiakov

Kompetencia: 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka

- mať základné praktické skúsenosti s hodnotením žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky
- mať základné praktické skúsenosti s využívaním rôznych foriem a metód hodnotenia
- mať základné praktické skúsenosti s reflexiou skutočného procesu učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie
- hodnotiť žiakov bez predsudkov a stereotypov

Záver

Po mimoriadnom prerušení školského vyučovania učiteľia nemali dostatok času na tvorbu obsahu e-learningového vzdelávania, ktoré by podporilo samoštúdium žiakov v domácom prostredí. Prioritne sa venovali najmä prvej zložke e-learningového vzdelávania – distribúcii obsahu. Z obsahu vzdelávania sa do centra záujmu dostali učebné materiály, ktoré mali nahradiť výklad učiteľa. Didaktická analýza učiva, tvorba menších obsahových celkov, učebných úloh a kritérií hodnotenia sa dostali na okraj záujmu. Prejavilo sa to najmä v prvoplánovom výbere učebných úloh a praktických cvičení. V mnohých online vyučovacích hodinách chýbalo jednoznačné vymedzenie základného učiva, cieľov a kritérií hodnotenia. Zadávaným učebným úlohám, podľa vyjadrení mnohých rodičov, venovali žiaci príliš veľa času. Úlohy boli často neprimerané, nesmerovali k naplneniu cieľov a žiaci ich bez výraznej pomoci rodičov nevedeli vypracovať. Vzdelávanie s využívaním multimediálnych technológií a internetu počas koronakrízy nenaplnilo v plnej miere pedagogické a didaktické zásady (komplexnosť, aktívita, samostatnosť, primeranosť, konštruktivizmus, postup od analýzy ku syntéze). Na základe skúseností z vyučovania počas koronakrízy je zrejme, že zmeniť tradičné prezenčné vzdelávanie na dištančné, osobitne na e-learningové, nie je možné zo dňa na deň. Pohľad mnohých učiteľov, žiakov aj rodičov na výchovno-vzdelávacie procesy v čase koronakrízy je skôr skeptický. Objavilo sa množstvo problémov. **Problém** je vnímaný negatívne, ako niečo zlé, nežiaduce. Zdá sa, že takto negatívne zafarbený výraz by bolo lepšie nahradiť iným výrazom, napr. výrazom **výzva**. Môžeme skonštatovať, že jednou z významných výziev v slovenskom vzdelávacom systéme je cielená príprava učiteľov na využívanie e-learningového vzdelávania na podporu samoštúdia žiakov. Priestor na ďalšie vzdelávanie učiteľov je možné vytvoriť v rámci inovačných a aktualizovaných vzdelávacích programov zameraných na rozvoj a prehľbovanie pedagogických kompetencií potrebných na tvorbu kvalitných e-learningových kurzov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BEISETZER, P. et al., 2013. *Začíname s e-learningom* [online]. Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0898-6. [cit. 2020-06-26]. Dostupné z: <https://moodle.pf.unipo.sk/mod/resource/view.php?id=19651&forceview=1>
- GRÖHLING, B., 2020. *ROZHODNUTIE* [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR. [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/16003.pdf>
- MANĚNA, V. a kol., 2015. *MODERNĚ S MOODLEM: jak využít e-learning ve svůj prospěch?* [online]. Praha: CZ.NIC. [cit. 2020-06-26]. Dostupné z: https://knihy.nic.cz/files/edice/moderne_s_moodlem.pdf
- MŠVVaŠ, 2017. *Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení* [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR. [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
- ŠPŮ, 2020. *ucimenadialku.sk* [online]. [cit. 2020-06-26]. Dostupné z: www.statpedu.sk/ucimenadialku.sk
- ŠVEJDA, G. a kol., 2006. *Vybrané kapitoly z tvorby e-learningových kurzov* [online]. Nitra: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 80-8050-989-1. [cit. 2020-06-26]. Dostupné z: https://edu.ukf.sk/file.php/1/files/moodle_tvorba_kurzov_UKF_Nitra.pdf
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20200701>

Summary: In the article, the author reflects the non-present education of primary and secondary school students in the time of the coronavirus crisis. The text defines the concept of e-learning – components, pedagogical and didactic principles. Using the characteristics of the content of e-learning as one of its components, the author considers the need for further education of teachers, the need to develop the pedagogical competencies needed to create quality e-learning courses.

UČITEĽ A ŽIAK – PARTNERI V PROCESU UČENIA SA

Slávka Džačovská, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: Príspevok ponúka náhľad na možnosti rozvíjania vzťahu učiteľa a žiaka s cieľom akcentovať jeho možné prínosy na skvalitňovanie edukačného procesu a procesu učenia sa. V centre pozornosti príspevku je poukázanie na potrebu zmien v tomto vzťahu, súčasne s uvedením vybraných informácií z publikovaných výsledkov reprezentatívneho prieskumu a názorov študenta po skúsenostiach zo štúdia v zahraničí. Súčasťou je i prezentácia vlastného návrhu modelu odporúčaní pri budovaní mosta partnerstva učiteľa a žiaka v procese učenia sa.

Kľúčové slová: učiteľ, žiak, škola, proces učenia sa.

V posledných desaťročiach sa neustále roztáča kolotoč názorov, predstáv, návrhov koncepcií, či plánov, akú podobu má mať naše školstvo a proces vzdelávania. Niektoré z návrhov sa podarilo realizovať, a to v rozličnej miere, niektoré sú predmetom neustálych diskusií, či dokonca sporov, iné upadli do zabudnutia. No otázka, akú podobu má mať náš vzdelávací systém a vzdelávací proces v školách, do dnešného dňa nie je úplne zodpovedaná. Čo je ale možné konštatovať ako nemennú premennú tohto celého diania, je myšlienka partnerstva učiteľa a žiaka v procese vzdelávania sa. Ide o jeden zo stabilných stĺpov stavby edukácie, bez ohľadu na okolnosti, časopriestor, či politické klímu. Vzájomná interakcia týchto dvoch základných zložiek vytvára platformu celého procesu vzdelávania, ba dokonca predurčuje aj jeho vizuál a výstupy.

Ján Amos Komenský sa vo svojich traktátoch k vzťahu učiteľa a žiaka neustále vracia. V mnohých jeho dielach nachádzame množstvo narážok práve na tento vzťah. Verejnosť pozná názov jedného z jeho diel „Škola hrou“. No už málokto chápá adekvátnosť názvu a obsahu. Zvyčajne ide až, podľa nášho názoru, o profanizáciu tejto jeho bazálnej myšlienky. Miskoncepčné vnímanie „modernosti“ vzdelávania ako iba školy hrou, veci viac škodí, ako pomáha. Chápanie školy hrou ako len podoby hrového učenia, či učenia hrou metódou nie je adekvátne, pretože škola hrou nie je v primárnom zmysle, podľa Komenského, zábava, oddych, či len hra. Ide skôr o tvrdú, cieľavedomú až „mravčiu“ prácu. Podľa neho má učenie prinášať potešenie, no nie v podobe znižovania nárokov, či až zjednodušovania, čo sa mnohokrát prezentuje ako vizuál súčasnej modernej školy. Transformácia školstva na takejto platforme nemá veľký potenciál prínosov. Chápanie školy a vzdelávania ako procesu budovania stavby, v ktorej sú stavebnými kameňmi vedomosti, seriózne a odborné, spájané cieľavedomým procesom učenia sa s hnacím motorom túžby poznávať a spoznávať, vzbudzovaním zvedavosti a túžby po vzdelaní, v súlade s Komenského pohľadom podávania učiva zaujímavým a príťažlivým spôsobom, je jedna z možných ciest budovania novej podoby školy a vzdelávacieho procesu aj metamorfóz vzdelávania.

Čo hovoria prieskumy?

Viaceré prieskumy zhodne konštatujú, že učitelia vedia učiť kreatívne, kooperatívne, no zvyčajne to neaplikujú v každodennej školskej praxi. Jedným z naposledy publikovaných prieskumov bol reprezentatívny prieskum CEEV zverejnený neziskovou organizáciou Živica ako súčasť aktivít v rámci projektu People to People Slovakia, na Slovensku spravovaného British Council. Nájdeme tu množstvo zaujímavých zistení, hodných, podľa nášho názoru, zamyslenia sa. Uvedieme niektoré z nich: viac ako polovica učiteľov (58 %) súhlasí s tvrdením, že základná škola má deťom sprostredkovať len základné poznatky, 95 % učiteľov súhlasí s tvrdením, že „učiť kreatívne“ znamená urobiť hodinu čo najzaujímavejšou; na druhej

strane až 58 % najčastejšie využíva výklad látky „s pred tabule“ alebo „spoza stola“, či dokonca 33 % z nich číta text preberanej látky z pripravených poznámok a žiaci si pritom zapisujú. Až rozporuplne pôsobia výsledky zamerané na kritické myslenie. Na jednej strane 86 % opýtaných učiteľov súhlasí s tým, že pre kritické myslenie je dôležité, aby žiaci nazerali na veci z vlastnej perspektívy, na druhej strane 60 % v praxi preferuje vlastné vysvetľovanie riešenia problému pred samotným riešením žiakmi. Zaujímavý je aj výsledok zisťovania podoby výstupov vzdelávania - viac ako polovica učiteľov (58 %) súhlasí s tvrdením, že základná škola má deťom sprostredkovať len základné poznatky, pretože na pochopenie súvislostí budú mať ešte dosť času na strednej škole. V tlačovej správe k tomuto prieskumu Juraj Hipš uvádza: „Ak chceme žiakov, mladých ľudí, viesť ku kritickému mysleniu a formovať v nich zručnosti potrebné pre ich ďalší vývoj a tiež zdravé formovanie spoločnosti, je potrebné venovať sa rovnako aj rozvoju týchto zručností u samotných učiteľov a urobiť také systémové nastavenia, ktoré by im dali priestor a čas na realizáciu tejto zmeny.“

V podobnom duchu vyznievajú aj konštatovania študentov prichádzajúcich zo študijných pobytov v zahraničí, keď porovnávajú náš a iný školský vzdelávací systém. Jednou z vysoko oceňovaných škôl je i známy „Oxford“, teda jedna z najstarších univerzít v Európe „University of Oxford“ vo Veľkej Británii. Naplnenie ambície vzdelávať sa v tejto škole je umožnené len veľmi precízne vybraným študentom. Jeden z nich, pochádzajúci zo Slovenska, Martin, v rozhovore publikovanom na webovej stránke startitupu (<http://vystudoval-oxford-a-vratil-sa-na-slovensko>), veľmi korektne porovnal a zdôraznil atribúty, prečo je táto škola a jej filozofia tak cenená. Poukázal na to, že je rozdiel nielen pri vytváraní optimálnych podmienok na výučbu, ale aj na to, že komunikácia medzi študentmi a školou je veľmi pro-klientska, no najmä na prístup školy k výučbe. Pri diskusiách kladú učiteľia otázky, ktoré študentov nútia obhajovať svoje tvrdenia, odpovede, analyzovať istý problém z viacerých uhlov pohľadu, prípadne aj kritizovať už existujúce modely. So študentmi, ako uviedol, sa nikto nemazná, trávia množstvo hodín v knižnici, sú angažovaní pre svoju školu v množstve mimoškolských aktivít. Podčiarkol najmä vzťah učiteľov a žiakov, kde základom je úctivá komunikácia na oboch stranách, otvorenosť a ústretovosť. Výklad, prednášky, metodika a výučba učiteľov je prioritne sústredená na študenta. Učitelia každý rok aktívne menia a dopĺňajú svoje učebné texty a texty prednášok o nové doplnkové a aktuálne témy podľa spätnej väzby od študentov. Spätnú väzbu, ako uvádza Martin, si učitelia žiadajú takmer po každej svojej činnosti, a súčasne aj informujú o zmenách, ktoré na jej základe vykonali. Zdôraznil aj to, čo na Slovensku ešte vždy nie je samozrejmé. Otvorenosť učiteľov a ochota venovať sa študentovi, ak za nimi príde po výučbe a chce sa ďalej rozprávať o nejakej téme, ktorá ho zaujala. Ako poslanstvo je možné vnímať aj jeho konštatova-

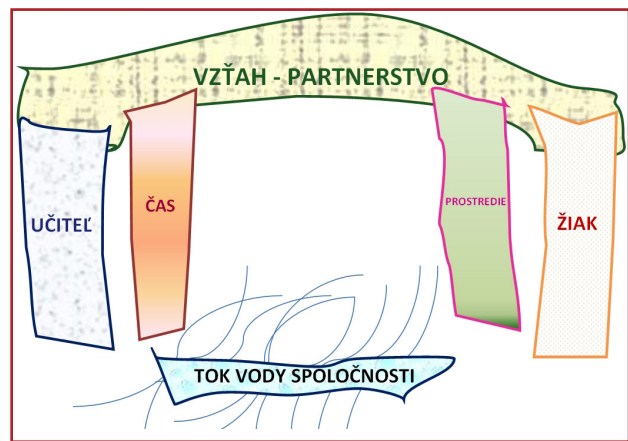
nie, že je potrebná zmena v nastavení mysle, či už učiteľov - vzdelávať a vychovávať tak, aby boli žiaci schopní myslieť nezávisle, spracovávať informácie a vytvárať nové myšlienky v jednotlivých odboroch, komunikovať o tom otvorene a ústretovo, alebo v nastavení mysle žiakov - vnímať vzdelávanie sa ako osobnostnú potrebu a venovať tomu hodiny a hodiny práce, či tréningu, učiť sa lepšie manažovať čas a lepšie komunikovať. Škola by, podľa neho, „mala slúžiť na bezpečné a štruktúrované rozvíjanie unikátnych zručností študentov.“

V týchto dvoch zverejnených sondách sme ilustrovali zaujímavé pohľady na to, ako je vnímaný a ako by mohol proces vzdelávania sa modelovo ideálne vyzeráť. Realita školského vzdelávania u nás je v súčasnosti ale úplne iná. Školy s vlastným vzdelávacím programom, ako tzv. „alternatívnou podobou“ tradičného modelu, občasne preberajú prvky, alebo celé schémy vzdelávania zo zahraničných modelov. Absolventi týchto škôl sa prezentujú svojimi úspechmi nielen na súťažiach, no i v testovaní, a nakoniec aj v reálnej životnej praxi. No to je len časť učiacich sa, ktorí dokázali s okolitou podporou adekvátne využiť svoje danosti. Na druhej strane pomyselnej stupnice je pomerne veľká časť žiakov, ktorí, naopak, nielenže svoje danosti nevedia identifikovať, no občasne podmienky, v ktorých žijú, to mnohokrát neumožňujú. Iba malý percentil z nich sa dokáže vlastným úsilím a s podporou učiteľov vypracovať do iných dimenzií života. Stredový pás tejto stupnice sú žiaci, oscilujúci od výborného cez priemer až po dostatočný výkon. To, v akej úrovni sa žiak nachádza, je len jedným z aspektov určujúcich jeho študijnú a životnú úspešnosť. Aj pri najšikovnejších žiakoch predsa len platí staré známe - talent je len 1 % úspechu, tých zvyšných 99 % je vlastná snaha, vytrvalosť, pracovitosť. Okrem vrodenných daností je ďalším z aspektov vplývajúcich na formovanie osobnosti žiaka samotný učiteľ.

Partnerstvo učiteľa a žiaka

Vzťah učiteľa a žiaka ako partnerov v procese učenia sa je možné ilustrovať ako model mosta, ktorý má základné piliere – učiteľ, žiak a podporné piliere – prostredie, čas, aj iné i vodný tok – spoločnosť. Ak sa naruší stabilita ktoréhokoľvek z nich, tak sa naruší stabilita celého mosta. Na druhej strane, ak sa piliere budú posilňovať a bude sa im venovať primeraná starostlivosť, most bude pevný a vyvážený. Ideálny model ilustruje pilier žiaka v momente, keď sa začne žiak vnímať ako osobnosť. To značí, že je nielen aktívnym účastníkom edukácie, ale je nutné, aby u neho fungoval i proces sebarozvoja. Mal by byť stredobodom diania od začiatku až po koniec edukačného procesu. Vtedy, ako hovorí Švec (1994, s. 132), sa plne rozvíja a je celostne rozvíjaný aj v oblasti rozumu, aj v oblasti srdca, to znamená integratívne a konfluentne (splývavo, zbiehavo, súbežne) v kognitívnej aj nonkognitívnej oblasti. Je rešpektovaný ako individualita, jedinečná ľudská bytosť s jej vlastnými osobnými potenciálmi, potrebami, záujmami, aspiráciami, skúsenosťami, problémami a inými zvláštnosťami. Pilier žiak je spolu s pilierom učiteľ bázou modelu mosta, ktorý uvádzame nižšie (obr. 1).

Osobnosť učiteľa nie je nemenným statusom človeka, ktorý učí, ale ide skôr o sústavný proces utvárania osobnosti. Jednotlivé fázy tohto procesu začínajú osobnými danosťami človeka. „Učiteľovu osobnosť je potrebné chápať ako obecný model osobnosti človeka, vyznačujúci sa predovšetkým psychickou determináciou.“ (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 13-15). Máme teda



Obr. 1 Model mostu ako partnerského vzťahu učiteľ-žiak
Zdroj: vlastný návrh autorky

na myslí jednak vrodené vlohy, nadanie a schopnosti, a okrem lásky k deťom, charakterových, intelektuálnych, vôľových, pracovných a citových vlastností je potrebné brať na zreteľ aj ďalšie charakteristiky učiteľa.

Dytrtová a Krhutová uvádzajú, že pre osobnosť učiteľa sú významné tieto komponenty:

- psychická odolnosť (náhľad do podstaty a povahy problémových situácií),
- adaptabilita a adjustabilita (schopnosť riešenia situácií),
- schopnosť osvojovať si nové poznatky,
- sociálna empatia a komunikatívnosť. (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 13-15).

To, ako sa bude osobnosť učiteľa utvárať a či bude a ako rásť, závisí od jeho miery intenzity úsilia stále sa zdokonaľovať vo svojom osobnom živote, ale aj vo svojej pedagogickej činnosti. Jeden z nestorov našej pedagogiky, Miron Zelina, už v minulom storočí upozorňoval na výrazný vplyv osobnosti učiteľa ako činiteľa pohonu vzdelávacieho procesu. Zdôraznil, že ak chce učiteľ naplniť svoje poslanie, tak musí:

- a) vedieť, čo má robiť, tvoriť tak, aby sa stále zdokonaľoval, aby zdokonaľoval aj svoju prácu, myslieť, čo najefektívnejšie, aby vedel riešiť situácie; môžeme sem zaradiť spôsoby myslenia, odborné a všeobecné vzdelanie a tiež riešenie vzdelávacích a výchovných situácií;
- b) chcieť realizovať to, čo sa nachádza v človeku. Sem patrí najmä hodnotový systém učiteľa a motivačno-citový systém;
- c) vytváranie podmienok pre prácu učiteľa. Dôležitým prvkom je prostredie, v ktorom učiteľ vykonáva svoju prácu, koľko má žiakov. (Zelina 1990, s. 197-207)

Učiteľ pôsobí v edukačnom procese ako profesionál. To je status, ktorý je výborným odrazovým mostíkom na ceste utvárania pozitívne ladených vzťahov učiteľ - žiak. Súhlasíme s názorom Bezákovej (2003), ktorá upozorňuje na to, že, čo sa týka profesionality učiteľa, učiteľ musí byť pre svojich žiakov osobnosťou. Musí byť náročný nielen na seba ale aj na svojich žiakov, ktorých vyučuje. Musí mať organizátorské schopnosti a musí byť vyrovnanou osobou. Ak má učiteľ profesionálne rozvíjať osobnosti žiakov a aj ich vychovávať, tak musí mať dobrú pedagogickú prípravu a vysokú všeobecnú kultúru. Musí mať kvalitné pedagogické, odborné a všeobecné vzdelanie. Učiteľ vyniká aj organizačnými schopnosťami. Veľkú úlohu v učiteľovej osobnosti zohrávajú najmä osobné a charakterové vlastnosti, a to najmä: čestnosť, svedomitosť, usilovnosť, spravodlivosť, dobrý vzťah k ľuďom, zmysel pre humor, ochota prijímať nové podnety, trpezlivosť, sebaovládanie, iniciatívnosť, tvorivosť,

usilovnosť, dobré vyjadrovacie schopnosti, logickosť a systematickosť myslenia.

Tieto atribúty by sa mali formovať už v rámci pregraduálnej prípravy študenta na učiteľskú profesiu a následne ďalej v edukačnej praxi vycibriť. V rámci postgraduálnej prípravy rozvíjať, a tak zušľachťovať učiteľskú osobnosť. To značí, že na to, aby sme mohli učiteľa označiť ako kvalitného, je potrebné adekvátne ho posúdiť. Jedna z možných teórií, tzv. teória „šiestich S“, je pomerne nenáročným spôsobom posudzovania, ktorý zvládne ktorýkoľvek učiteľ, či manažér v škole. Stotožňujeme sa s modelom tejto teórie, ktorý prezentuje v tomto duchu Bezáková (2003, s. 13-15) poukazujúc na nedostatky v jednotlivých oblastiach.

Ide predovšetkým o tieto oblasti:

- A. Sebareflexia - ide o nedostatočné vnímanie seba samého pri riešení istých výchovných situácií.
- B. Sebahodnotenie - ide o to, ako učitelia hodnotia jednotlivé články, ide o hodnotenie učiteľa učiteľom, hodnotenie učiteľa rodičmi alebo žiakmi. Hodnotí sa predovšetkým činnosť a kvalita učiteľov.
- C. Sebavedomie - vzniká na základe sebahodnotenia. Ide o učiteľov s nízkym alebo vysokým sebahodnotením ba niekedy až prehnaným sebahodnotením.
- D. Sebaovládanie - ide o negatívne a asertívne prejavy. Každý učiteľ by mal zvládať istú situáciu, riešiť istý problém pokojne, rozvážne, mal by vedieť zvládať záťažové situácie.
- E. Sebaregulácia - prejavuje sa najmä vtedy, keď človek zvláda sám seba, svoje psychické procesy.
- F. Sebatvorenie - ide tu najmä o emočnú zrelosť, znalosť hodnôt a cieľov, poznanie ciest a metód riadenia výchovy a vzdelávania žiakov, múdrosť a pod. (Bezáková 2003, s. 13-15).

Ďalším z pilierov je, okrem učiteľa a žiaka, aj prostredie, v ktorom sa edukácia realizuje. Mnohí autori sa opierajú o vždy živú vodu studnice myšlienok Komenského (1992, s. 92), ktorý vymedzil školu v podobe dielne ľudskosti a tá by mala byť verejnou:

- I. *ozdravnou*, kde sa budu deti učiť zdravo žiť;
- II. *ihriskom*, kde si budú zvykať cvičiť sa v čulosti a živosti, užitočnej po celý život;
- III. *dielňou osvety*, kde sa myseľ všetkých ožiari svetlom vied;
- IV. *dielňou rečníctva*, kde budu všetkých viesť k obratnému používaniu jazyka a reči;
- V. *pracovnou*, kde sa nikomu nedovoli žiť v škole (a neskôr v živote) tak, ako žijú na lukach cvrčky, ktoré marnia čas nečinným cvrlikaním, ale tak ako v mravenisku mravce, čo su vždy usilovne;
- VI. *dielňou cností*, v ktorých sa zušľachtia všetci občania školy;
- VII. *obrazom občanskeho života*, kde sa všetci naučia striedavo poslúchať a prikazovať (ako v nejakom malom štate), a tak si hneď od detstva navyknú vladnúť nad vecami, nad sebou samým a nad inými (ak im nahodou osud prinesie ulohu viesť iných);
- VIII. *konečne obrazom cirkevi*, kde si všetci od svojho pastiera duši a stražcu svedomia osvoja spolu s poznaním Boha aj jeho uctievanie“.

Uvádame text v korigovanej reči Komenského s cieľom koncentrovať pozornosť čitateľa na jeho obsah. Možné je brať do úvahy i hlasy poukazujúce na to, že v súčasnej škole je síce vytvorené adekvátne učebné a pracovné prostredie, no učitelia i žiaci ho nevedia primerane využiť. S týmito názormi sa vieme čiastočne stotožniť, pretože podobné závery priniesol vyš-

šie v texte citovaný prieskum. No apelujeme na to, že i pri ideálnom prostredí je najdôležitejšia osobnosť a sociálno-vzťahová stránka edukačného procesu. Ako argument je možné využiť informácie o žiakoch, ktorí vzišli z menej podnetného prostredia a dokázali v živote uspieť, a to v celosvetovom meradle. Príkladov je dostatok a isto, keby sme sa nad touto informáciou zamysleli, našli by sme aj v našom okolí podobného človeka.

Zdôrazňujeme výrazný a významný vplyv prostredia na edukačný proces. Máme na mysli prostredie, ktoré býva označované ako bezpečné. Jeho základom je vzájomná úcta a rešpekt. Stotožňujeme sa s názorom Susan Kovalikovej, americkej pedagogičky, autorky modelu Integrovaného tematického vyučovania, ktorá tento typ prostredia označuje ako mozgovú súhlasné prostredie. Kovaliková vymedzuje 8 základných zložiek vplyvajúcich na jeho vytvorenie:

- neprítomnosť ohrozenia,
- významnosť obsahu,
- primeraný čas,
- možnosť voľby, výberu aktivít,
- obohatené prostredie,
- spolupráca,
- okamžitá spätná väzba,
- majstrovstvo /dokonalé zvládnutie. (Kovaliková, Olsenová 1996)

Ideálne by bolo, keby si vyučujúci z tohto modelu vzdelávania vyseletoval jednotlivé prvky a dokázal ich implementovať do vlastnej praxe. Čas je jedným z nich a podľa nášho názoru, prezentovaného vo vyššie uvedenom modeli mostu, ho pokladáme dokonca za jeden z jeho pilierov. Faktor času je vnímaný vo viacerých pozíciách: čas na učenie, čas na vysvetľovanie, čas na uvedenie si naučeného, čas na aktivitu, čas na oddych a iné možnosti. Najčastejšie sa stretáme s podobou otázky nadväzujúcej na čas - riešime, ako sa efektívne učiť a ako efektívnejšie využívať čas v učení sa. Úzko to súvisí práve s druhým hlavným pilierom mostu v našej schéme, a tým je samotný žiak. V snahe stihnúť toho v istom časovom intervale, vymedzenom školským zvončekom, sa učitelia snažia do vyučovacích hodín vtlesnať toho čo najviac, domnievajú sa, že je to takto dobré. No toto vždy nefunguje, pretože zabúdame na to, že žiak je individualita, s jej vlastnými charakteristikami. Teda prioritné by nemali byť časovo ohraničené učebné celky, ktoré je „nutné“ v istej etape školského roku stihnúť. Práve vtedy najčastejšie dochádza u žiakov k uprednostňovaniu buď pamäťového učenia s množstvom encyklopedických vedomostí, alebo k povrchnému osvojeniu si poznatkov, bez súvislostí, čo nie je dobrou vizitkou školskej práce.

Navrhujeme, ak nastane situácia, keď sa učiteľ cíti pod takýmto časovým tlakom, zastaviť sa a pokúsiť sa odpovedať si na bazálnu otázku: Čo je dôležité - stihnúť prebrať všetko učivo stanovené osnovami, alebo mám naučiť svojich žiakov učiť sa učiť a ukázať im potenciál radosti z objavovania, skúmania, tvorenia, teda vlastne z učenia? Veríme, že pri hľadaní odpovede na uvedenú otázku vyučujúci možno nevedome, možno vedome nastúpi na cestu vlastnej transformácie vnímania svojho povolania, ktoré je vždy aj poslaním. Je to súčasne jedinečná možnosť vnímať žiaka ako individualitu, ktorej poskytneme možnosť pracovať vlastným tempom, v rozmedzí hraníc svojich možností.

Korešpondujúc s vyššie uvedeným je pri pilieri žiak nutné ešte vyzdvihnúť možnosť učiť sa zo skúseností iných. Viacero výskumov v poslednej dobe prezentuje,

že v Holandsku vyrastajú najšťastnejšie a najspokojnejšie deti. Potvrdzujú to aj štúdie zverejnené UNICEF-om z roku 2013, v ktorých sa zhodnocovali životné podmienky detí v 29 najbohatších krajinách sveta a sledovalo sa 5 kategórií - materiálne zabezpečenie, zdravie a bezpečnosť, vzdelávanie, správanie, bývanie a životné prostredie. Možno sa nám po prečítaní týchto riadkov v mysli objaví otázka: Ako je to možné a prečo práve v Holandsku? Michelle Hutchison, britská autorka a prekladateľka žijúca v Holandsku, to vysvetlila počas reči na TEDx v Poľsku na týchto piatich kľúčoch k šťastnému detstvu: „*Prezradím vám tajomstvá šťastného detstva holandských detí. Prvé - hrajú sa vonku bez toho, aby na nich dávali rodičia pozor. Ich hra je teda nezávislá. Bicyklujú sa aj v daždi a bez dozoru - na bicykli chodia do školy, do prírody, k priateľom. Holandsko má zabezpečené cyklocesty. Keď sa dieťa dostane na bicykel bez rodiča, prestáva sa pýtať a začne sa viac spoliehať samo na seba. Tretie - rodina trávi spolu veľa, veľa času. Priemerne trávia rodičia v práci 32 hodín týždenne, čo je najmenej, ak si to porovnáte s ostatnými krajinami. Menej kladú dôraz na symboly statusu, viac sa starajú o rodinu a seba, čím sú výbornými vzormi pre deti. Deti majú menej domácich úloh a viac času na neriadenú hru. Aj po škole trávia čas v kluboch, kde sa hrajú, venujú koničkom, športu. Nepociťujú akademický tlak, nepodporuje sa súťaženie, chyby sú vítané, pretože pomáhajú učeniu a dôležitejšie je do školy sa tešiť ako v nej excelovať. Piate - rodičia majú s deťmi otvorené konverzácie o sexe, reprodukcii, intimite a hraničiacich.*“ (Belovič 2020)

Na tvorbu mostu partnerstva učiteľ - žiak vyzdvihneme z jej slov to, že deti nepociťujú akademický tlak, ani to, že chyby sú vítané. Chybovosť sa v našich končinách mnohokrát miskoncepcie chápe ako slabosť, zlyhanie, ako predobraz neúspechu. Je to bariéra stojaca medzi deťmi a svetom okolo nich. Bráni im v tom, aby svet spoznávali objavovaním, zlyhaním, bádáním i neúspechom.

Náš návrh v tomto duchu je: **Keď chceme budovať pevný most vzťahu učiteľ - žiak, tak chyby tú majú svoje miesto.** Nie všetci žiaci sú predsa jednotkári a nie všetci vždy budú vyhrávať všetky súťaže. Osobnostné danosti učiteľa i žiaka majú predsa svoje hranice. Dovoľme si pochybiť. To nás privedie na chodníček, kde môžeme nájsť stavebné kamene učenia sa, narábať so stresom, cíbiť sebaovládanie, spoliehať sa sami na seba, riešiť problémy, vedúce k nášmu mostu. Môžeme hľadať a nájsť i ďalšie prvky nášho mosta - stavebné kamene s nápisom zodpovednosť, tímová práca, kooperácia, spoľahnutie sa na spolupracovníkov, vyjadrovanie vlastných pocitov a mnohé ďalšie. Spájajme tieto kamene spojivovým materiálom - zmesou ľudskosti, dôvery, úcty, rešpektu, poznania a poznávania. Na jeho miešanie je potrebné využívať nástroje, ktorými môžu byť okrem metód, foriem práce, pomôcok i myšlienky nesúce v sebe pozitívne posolstvo. V zmysle toho nás zaujali myšlienky B. Kosovej: „*Škola je život sám, preto škola musí byť súčasťou života a život súčasťou školy. Učiteľ vedie učenie žiakov tak, aby si z mnohých dostupných zdrojov sami vytvárali poznatky, boli aktívnymi riešiteľmi problémov a plánovačmi vlastného učenia*“ (Kosová 2001, s. 10). Ilustrujú partnerský vzťah učiteľa a žiaka v procese učenia sa ako podobu mostu nesmieme zabudnúť na nutnosť vytvárania pozitívnej klímy v škole. Je to, podľa nášho názoru, determinujúci faktor rozhodujúci o tom, aký postoj ku škole, k učeniu sa a k vzdelá-

vaniu vôbec sa usídlí v detskej duši a ostane tam i v dospelo veku a v rámci kanála učiteľ - žiak prúdi pozitívna klíma ústiaca do hodnotenia: „škola i učenie sú fajn“.

Ako na to?

Návrhov postupov je veľmi mnoho. Záleží na samotných aktéroch - učiteľovi a žiakovi, ktorý z nich si vezmú za svoj. **Náš návod** vôbec nie je jednoduchý, skôr naopak, jeho základom je úsilie a snaha vytrvať pri budovaní stavby mostu partnerstva učiteľ-žiak. Zdôrazňujeme ale, že zisk môže predstihnúť všetky očakávania.

Každý z prvkov má svoj význam, post v múre mostu a podľa jeho tvaru, hmoty posilní, či oslabí celú stavbu. **Odporúčania nami nižšie uvedené sú skôr apelatívne a určené viac pre pilier - učiteľ. Veríme ale, že každý kreatívny učiteľ si z nich vyselektuje to, čo bude potrebné pre jeho žiakov, a tak sa tieto preklenú k pilieru - žiak:**

1. Maj rád svoju prácu. Tvoji žiaci to zistia a keď budú cítiť, že rád učíš a máš rád aj ich, budú do školy chodiť radi.
2. Snaž sa žiakov osloviť menom. Nie je veľmi žiaduce používať všeobecné označenia, je lepšie sa spýtať žiaka na meno a až potom spolu s jeho menom vysloviť svoju požiadavku.
3. Zbav seba i svojich žiakov strachu z chýb a omylov. Ak sa vyskytnú, hľadaj spolu so žiakmi ich pôvod, analyzuj ich a skúste spolu navrhnúť cestu na ich potlačenie, či elimináciu.
4. Nech je tvojím hlavným cieľom prežívanie úspechu i neúspechu. Nech má žiak radosť z úspechu, ale i radosť z neúspechu, keď bude tebou i okolím vedený k tomu, že neúspech je súčasťou života človeka a v podstate nás učí byť úspešnými, ak sa nevzdáme. Sú to dve strany jednej mince s nápisom „Moja aktivita“.
5. Pracuj s priestorom, v ktorom prebieha výučba. Skús ho spolu so svojimi žiakmi upraviť, zmeniť. Vytváraj nové pracovné väzby medzi žiakmi tým, že im budeš meniť ich miesto v zasadačom poriadku - náhodný výber je dobrou voľbou. Zmeníš vzdialenosť medzi tebou a žiakmi, keď s nimi komunikuješ.
6. Používaj pochvalu ako korenie, nájdi správnu dávku, neplytvaj, ale ani nezmyselne nešetri. Očakávaj splnenie úlohy, výsledok činnosti, neospravedlňuj lenivosť a lajdáctvo.
7. Zlosť nie je dobrým sprievodcom, sebaovládanie áno. Pozitívna spätná väzba zmôže viac, než krik a nadávky. Humor je najlepším liekom.
8. Informácia je len začiatok, ukáž žiakovi možnosti, ako je možné s ňou naložiť. Používaj jasné a zrozumiteľné inštrukcie, a tiež si over, či ich všetci pochopili správne skôr, ako začnú pracovať.
9. Hodnot' precízne, spravodlivo a najmä transparentne - žiak vopred vie za čo, kedy a ako bude hodnotený, prípadne pozná aj možnosti opravy hodnotenia opakovaním riešenia úlohy, keď sa niečo doučí. Ukáž žiakom, že sú zodpovední za svoje správanie i za svoje skutky.
10. Snaž sa určovať jasné pravidlá a dôsledne ich dodržiavať; dovoľ žiakom, aby do nich mohli vstupovať a s adekvátnou argumentáciou mali možnosť ich korigovať. No nech sú pravidlá také, aby sa dali dodržiavať.
11. Nezapúďaj na silu neverbálnej komunikácie - udržuj pri reči s oslovenými priamy očný kontakt, udržuj si rovný postoj, pracuj s hlasom, s artikuláciou, s gestami, s mimikou tváre.

12. Pamätaj, že ako učiteľ máš nielen svoje povinnosti, ale aj svoje práva a dožaduj sa ich: napríklad právo na úctu, právo na slušné správanie sa, právo na ticho, keď hovoríš, právo na oddych, jedlo, (trebárs počas prestávok), právo na vypočutie.
13. Slovičko **aktívny** nestojí osamote, ale v trojici. V efektívnej edukácii má podobu: aktívne počúvanie s porozumením, aktívne pozeranie s porozumením, aktívne vnímanie s porozumením, aktívne čítanie s porozumením, aktívne hľadanie s porozumením, aktívne rozprávanie s porozumením. To je čarovný kľúčik k úspechu.
14. Spomeň si na švédske príslovia, keď budeš mať pocit, že tvoja snaha vychádza nazmar: „*Kone sa nechajú priviesť k vode, ale neprinútite ich, aby pili.*“ (Citáty slávnych) To znamená, že nemôžeš robiť veci za žiaka, nemôžeš chcieť viac, než ti je schopný a ochotný dať. Je aj na ňom, aby vyvinul úsilie a snahu pri ceste za naplnením ambície byť úspešným.
15. Reaktivita je dobrá, no kreativita má vyššiu cenu. Jednoznačne uprednostňuj vnútornú motiváciu - prostredníctvom vnútorných potrieb, vlastných záujmov a cieľov. Vonkajšia motivácia - stimulácia zvonku nemusí byť efektívna u žiakov, no ani u učiteľa.
16. Cielene zvyšuj úroveň kultúry medziľudských vzťahov vo svojom okolí a veď k tomu cielene i svojich žiakov. Vzťahy vždy determinujú výkon.
17. Dovoľ si byť človekom so všetkým, čo k tomu patrí. Máš právo na omyly, nevedomosť, neboj sa k tomu priznať. To tá poľudšťuje v očiach žiakov a môžeš stúpať u nich „na cene“. Priznať sa, že niečo nevieš, je tiež profesionálne. Z identifikácie nedostatkov sa predsa rodia nové myšlienky.
18. **Zlaté pravidlo: Jediná vec.** Hľadaj spolu so žiakmi odpoveď na otázku: *Akú jediná vec môžem tento týždeň urobiť - takú, že keď ju spravím, bude mi lepšie, radostnejšie, ľahšie a budem sa cítiť bohatšie?* Upravené podľa originálnej myšlienky Garyho Kellera a Jaya Papassana (2018, s. 13) autorov jednej zo sto najlepších biznis kníh všetkých čias - „*Akú jediná vec môžete tento týždeň urobiť - takú, že keď ju spravíte, všetko ostatné bude ľahšie alebo zbytočné?*“ Túto bazálnu ideu dopĺňajú autori o vysvetlenie: „*Kľúč je tá časová postupnosť. Úspech sa buduje sekvenčne, postupne. Vždy jedna vec po druhej.*“

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BELOVIČ, L., 2020. *Deti opustené v lese? V čom môžu tradície Holanďanov inšpirovať rodičov* [online]. Dostupné za: <https://najmama.aktuality.sk/clanok/285910/deti-opustene-v-lese-v-com-mozu-tradicie-holandanov-inspirovat-rodicov/> [cit 2020-06-05]
- BEZÁKOVÁ, R., 2003. Osobnosť a profesionalita učiteľa. In: *Technológia vzdelávania*. Roč. 11, č. 5. ISSN 1338-1202.
- DYTRTOVÁ, J. a M. KRĤUTOVÁ, 2009. *Učiteľ - príprava na profesii*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2863-6.
- KELLER, G. a J. PAPASAN, 2018. *Jediná vec*. Bratislava: Eastone Books. ISBN 978-80-8109-343-2.
- KOMENSKÝ, J. A., 1992. *Vševychova (Pampaedia)*. Bratislava: Obzor. ISBN 80-215-0216-9.
- KOVALIKOVÁ, S. a K. OLSENOVÁ, 1996. *Integrované tematické vyučovanie - model*. Bratislava: FABER. ISBN 80-967492-6-9.
- KOSOVÁ, B., 2001. Škola orientovaná na dieťa. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 10, č. 2. ISSN 1335-0404.
- Prieskum odhalil stav školstva v našej krajine. Učitelia vedia učiť kreatívne, no nerobia to* [online]. Dostupné z: <https://www.startitup.sk/prieskum-odhalil-stav-skolstva-v-nasej-krajine-ucitelia-vedia-ucit-kreativne-no-nerobia-to/> [cit 2020-06-02]
- ŠVEC, Š., 1994. Poňatie osobnosti v humanistickom učiteľstve. In: *Pedagogika*. Roč. 44, č. 2. ISSN0031-3815.
- Švédske príslovia* [online]. Dostupné z: <https://citaty-slavných.sk/citaty/1985819-svedske-prislovie-kone-sa-nechaju-priviest-k-vode-ale-nepri-nutite-i/> [cit 2020-07-15]
- Stisk rúk* [online]. Dostupné z: <https://pixabay.com/sk/illustrations/search/ruky/?pagi=15> [cit 2020-06-30]
- Vyštudoval Oxford a vrátil sa na Slovensko: Ľudia nepochopili, prečo Bill Gates a Mark Zuckerberg odišli zo školy* [online]. Dostupné z: <https://www.startitup.sk/vystudoval-oxford-a-vratil-sa-na-slovensko-ludia-nepochopili-preco-bill-gates-a-mark-zuckerberg-odisli-zo-skoly/> [cit 2020-05-02]
- ZELINA, M., 1990. Osobnosť učiteľa. In: *Pedagogické revue*. Roč. 42, č. 3. ISSN 1335-1982.

Summary: *The article focuses on the relationship between a teacher and a student as a form of partnership in the learning process. The focus is still on finding an answer to the question of whether the teacher-student partnership has a place in schools and in what form. The aim of the article is mainly to emphasize the potential of this relationship for everyone in school, taking into account the intervention of the need for changes in a current school.*

(Keller, Papasan 2018, s. 20) Naozaj to, podľa nášho názoru, platí. Veď skutočné osobnosti dosiahli svoju métu postupne, časom, za nejaké obdobie. Aj zručnosti sa získavajú postupom času. Toto je dôležité si uvedomiť, preto uvádzame v našom modeli mostu čas ako jeden zo základných pilierov. Je nevyhnutné tento princíp implementovať do edukačného procesu nielen tak, že o tom vieme, no reálne.

19. Posledným odporúčaním je nasledujúci obrázok: Učiteľ i žiak sú jeden tím v procese edukácie, sú part-



Obr. 2 Stisk rúk (zdroj: pixabay)

nermi. Postulát platí pre všetky typy a druhy vzdelávania. No k ich snahe môžu pristúpiť aj iné činitele, ďalšie ruky (napríklad rodičia, starí rodičia, susedia, vychovávateľia, ktokoľvek, kto participuje na edukačnom procese), a tak spolu môžu budovať mozaiku obrazu celého partnerstva.

Záver

Ponúkli sme selektovaný náhľad na partnerstvo učiteľa a žiaka v procese edukácie. Okrem výňatkov informácií z viacerých zdrojov prezentujeme i vlastný návrh odporúčaní pri budovaní mosta tejto spolupráce. Každý zo spomínaných pomyselných kameňov má v tejto stavbe svoje miesto a význam. Platí, že most spája vždy dva brehy - svet videný očami učiteľa a svet videný očami žiaka. Ich osobnosti sú základnými piliermi, na ktorých tento vzťah stojí i padá. Tok vody spoločnosti je nepretržitý, má svoje dno, tiché zákutia i zradné úskalia a jeho hladina nestojí, je v pohybe. Na sile pilierov osobností učiteľa i žiaka záleží, či zvládnu silu tejto riavy a most ich partnerstva v edukácii obstojí i pri záplavách zmien spoločnosti.

MILAN RASTISLAV ŠTEFÁNIK AKO ROVESNÍK ŽIAKOV PIATEHO ROČNÍKA V BLOKOVOM VYUČOVANÍ

Mária Nízlová, Základná škola s materskou školou Angely Merici, Trnava

Anotácia: Príspevok je zameraný na predstavenie osobnosti Milana Rastislava Štefánika žiakom 5. ročníka v rámci blokového vyučovania. Podstatný pre nás je princíp vekuprimeranosti a názornosti, preto kladieme dôraz na Štefánikovo detstvo. Cez toto obdobie môžu aj jedináročné deti vnímať túto výnimočnú osobnosť ako vzor cieľavedomej a úspešnej osobnosti.

Kľúčové slová: Milan Rastislav Štefánik, blokové vyučovanie, skupinová práca, vzájomné učenie, kľúčové kompetencie.

Uvedomujeme si, že osobnosť Milana Rastislava Štefánika je v zmysle vzdelávacích štandardov pre predmet dejepis zaradená do 9. ročníka základnej školy, preto si nekladíme za cieľ predstaviť ho žiakom ako osobnosť formujúcu prvý spoločný štát Čechov a Slovákov. K zaradeniu blokového vyučovania na tému osobnosť Milana Rastislava Štefánika do 5. ročníka sme mali nasledovné dôvody:

- rok 2019 bol vládou SR vyhlásený za Rok Milana Rastislava Štefánika. Preto sme sa rozhodli aj na základe odporúčaní MŠVVaŠ SR zverejnených v pedagogicko-organizačných pokynoch realizovať pre žiakov všetkých ročníkov aktivity na tému tejto významnej osobnosti novodobých slovenských dejín;
- v učebnici 5. ročníka je zobrazená Štefánikova socha v téme Spoznávame hmotné pamiatky. V rámci dejepisnej vychádzky sme so žiakmi navštívili pamätník M. R. Štefánika, ktorého autorom je Ján Koniarik. Kratučký výklad pri pamätníku sme však nepovažovali za dostačujúci, aby žiaci na jeho základe spoznali tohto výnimočného muža. Práve naopak, faktografické údaje o jeho živote ich zvlášť neoslovili;
- uvedomuje si, že vzdelanie v dnešnej dobe nemá byť len odovzdávaním faktografických vedomostí (ktoré sú najnižším stupňom myšlienkového činnosti), ale komplexným formovaním osobnosti žiaka – jeho zručností, kompetencií a postojov. Preto sme chceli zvýrazniť afektívne ciele a poukázať na cieľavedomosť Milana Rastislava Štefánika, ktorá sa prejavovala už v jeho detstve. Práve toto obdobie pokladáme za veku primerané a zaujímavé pre žiakov 5. ročníka. Sme toho názoru, že tieto vedomosti poslúžia žiakom ako východisko pri spoznávaní osobnosti M. R. Štefánika v celej šírke vo vyšších ročníkoch.

Do vyučovacieho procesu implementujem blokové vyučovanie, preto členenie vyučovacích jednotiek nemá klasickú štruktúru a vyžaduje si aj úpravu denného rozvrhu triedy. Blokové vyučovanie tvorili tri logické a na seba naväzujúce časti, ktoré odrážali tri vzdelávacie oblasti – Jazyk a komunikácia, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce.

Špecifické ciele blokového vyučovania

Kognitívny: zaradiť osobnosť Milana Rastislava Štefánika do historického obdobia, na časovej osi vyznačiť významné udalosti jeho života, na mape sveta vyznačiť miesta, na ktorých M. R. Štefánik pôsobil, pomenovať, ktorým oblastiam sa v rámci vedy a medzinárodnej diplomacie M. R. Štefánik venoval.

Afektívny: pomenovať vlastnosti a zručnosti, ktoré musí mať človek, ak chce v živote dosiahnuť svoj cieľ, vymenovať prekážky v živote M. R. Štefánika a pomenovať spôsoby ich prekonávania pri plnení cieľov, zhodnotiť dôležitosť cieľavedomosti a usilovnosti už v detstve.

Psychomotorický: zostrojiť jednoduchý ďalekohľad.

Kľúčové kompetencie: Tvorivo a kriticky myslieť; v rámci diskusie formulovať svoj názor, aktívne počúvať a presvedčivo argumentovať; vybrať a spracovať relevantné zdroje informácií z rôznych prameňov; vytvárať hodnotové súdy; pracovať v tíme a rešpektovať názory iných; poznávať svoje schopnosti a možnosti vlastného sebarozvoja.

Predmetové kompetencie (ŠPÚ, 2014):

Slovenský jazyk a literatúra – interpretačné kompetencie: vyvodit' explicitné a implicitné informácie z umeleckého textu; prerozprávať obsah umeleckého textu na základe chronologickej postupnosti; vyjadriť myšlienky a informácie: formulovať vlastný názor a pomocou argumentov ho obhájiť; využívať pri komunikácii mimojazykové prostriedky, mimiku a gestikuláciu.

Dejepis: zaradiť historickú osobnosť v čase a v historickom priestore; popísať historickú osobnosť na základe určujúcich znakov; vyhľadať a spracovať relevantné informácie z rôznych prameňov; kriticky zhodnotiť rôzne zdroje informácií.

Technika: rozvíjať tvorivé technické myslenie; prepájať praktické zručnosti s tvorivým myslením.

Organizačné formy: individuálna a skupinová práca

Vyučovacie metódy a postupy: motivačný rozhovor, brainstorming, samostatná práca, hra, vzájomné učenie, konštruovanie

Učebné pomôcky: poviedky z knihy Jaroslava Rezníka: Oči plné oblohy, tabuľa, glóbusy, písacie potreby, lupy, čierne výkresy, sekundové lepidlo, plastelína, špajdle, zošívачka na papier

1. etapa blokového vyučovania

Vzdelávacia oblasť: Komunikácia a jazyk

Predmet: Slovenský jazyk a literatúra

Časový interval: 90 minút

Opis postupu realizácie: V úvodnej časti blokového vyučovania je základnou metódou hra, ktorá je u piatakov stále jednou z najobľúbenejších. Úlohou žiakov je pantomimicky stvárniť povolania, ktorým sa M. R. Štefánik venoval tak, aby ich spolužiaci uhádli. Žiaci si ťahajú z pripravených kartičiek, na ktorých sú napísané tieto povolania – astronóm, pilot, fotograf, cestovateľ, vynálezca, meteorológ, diplomat a generál.

Po hre nasleduje diskusia, v ktorej majú žiaci prezentovať svoje predstavy o vlastných povolaniach. Každý žiak má napísať do zošita svoje vysnívané povolanie a pomenovať prekážky, ktoré by mu mohli zabrániť stať sa tým, čím chce, ale aj svoje vlastnosti, ktoré mu pri plnení sna môžu pomôcť.

V ďalšej aktivite, brainstormingu, žiaci píšú na tabuľu svoju predstavu o tom, aký bol M. R. Štefánik, keď bol v ich veku. Pri našej aplikácii sa najčastejšie objavovali výrazy – pracovitý, veľa sa učil, cieľavedomý, múdry,

bohatý. V tejto etape sa brainstorming nevyhodnocuje, lebo žiaci nemajú potrebné informácie, aby mohli charakteristiku na tabuli kriticky vyhodnotiť.

V nadväznosti na brainstorming sa žiaci delia do 4-členných skupín, podľa preferencie jedného zo štyroch obrázkov – ďalekohľad, sokol, snehové vločky, loďka. Každá skupina dostane za úlohu prečítať si jednu poviedku z knihy Oči plné oblohy (ďalekohľad = Zrkadielka, sokol = Zopár vytrhnutých pierok, snehové vločky = Ako odjakživa, loďka = Prvá plavba).

Úlohou každého člena skupiny je:

- vedieť prerozprávať poviedku v časovej postupnosti,
- charakterizovať hlavnú postavu, M. R. Štefánika, na základe jeho konania v poviedke.

Následne sú skupiny prerozdelené tak, aby v novovzniknutých skupinách bol jeden expert na každú poviedku. Žiaci si v novovzniknutých skupinách poviedky navzájom prerozprávajú, a tak sa dozvedia viac o povahe a detstve M. R. Štefánika. V závere 1. etapy blokového vyučovania sa vrátíme k brainstormingu, ktorý je už teraz možné spoločne vyhodnotiť.

Reflexia našej realizácie: V úvodnej pantomíme boli žiaci veľmi aktívni a kreatívni. Táto metóda oslovila najmä žiakov, ktorí inklinujú ku kinestetickému učebnému štýlu. Pri práci s textom sme uplatnili metódu vzájomného učenia sa v skupine. V triede sú traja žiaci s diagnostikovanou dyslexiou a práve táto metóda im umožnila aktívne sa zapojiť do práce. To, že žiaci z umeleckých textov dokázali vyvodiť explicitné aj implicitné informácie, preukázali pri spätnom hodnotení brainstormingu. Charakteristiku M. R. Štefánika doplnili ďalšími pojmami (dobrodružstvo, predstavivosť, sny, bitka s chlapcami, porušenie večierky, hrávanie sa pri potoku) a opravili jeden nesprávny údaj („bohatý“ zmenili na „málo peňazí“).

Z hľadiska naplnenia cieľov blokového vyučovania sme sa v 1. etape sústredili najmä na afektívnu oblasť. Žiaci v závere 1. etapy vedeli pomenovať vlastnosti a zručnosti, ktoré mal M. R. Štefánik už v detstve. V diskusii vedeli uviesť argumenty na otázku, prečo je cieľavedomosť a usilovnosť dôležitá pri plnení svojich snov. Z uvedenej reflexie vyplýva, že uplatnením vybraných metód a foriem práce boli naplnené predmetové kompetencie slovenského jazyka a literatúry aj kľúčové kompetencie (komunikačná a učebná).

2. etapa blokového vyučovania

Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť

Predmet: Dejepis

Časový interval: 90 minút

Opis postupu realizácie: Aj v druhej etape blokového vyučovania je zvolená skupinová forma práce. Žiaci sú rozdelení do dvoch skupín podľa toho, či preferujú prácu s mapou, alebo prácu s časovou priamkou. Úlohou žiakov je získať čo najpresnejšie informácie o živote M. R. Štefánika a tieto následne použiť pri:

- zostavení časovej priamky, na ktorej budú znázornené medzníky v živote M. R. Štefánika s dôrazom na rôzne povolania, ktorým sa venoval (výstup na Mont Blanck, kurz pilota, založenie ČSNR, menovanie za generála, organizovanie légii v Rusku a Taliansku, minister vojny,...),
- vyznačovaní miest na glóbose, ktoré Štefánik navštívil (Slovensko, Francúzsko, Rusko, Taliansko, Anglicko, USA, Tahiti, Maroko, ...),

Informácie žiaci nevyhľadávajú na internete, ale majú k dispozícii články z odborných časopisov venované M. R. Štefánikovi. Keďže ide o žiakov 5. ročníka, články sú upravené tak, aby texty rešpektovali zásadu vekuprimeranosti a boli žiakom zrozumiteľné. Pri práci s textom navrhujeme metódu INSERT – interaktívny znakový systém pre efektívne čítanie a myslenie. V závere obe skupiny odprezentujú svoju prácu a odpovedajú na otázky spolužiakov.

Reflexia našej realizácie: Pri uplatnení techniky INSERT žiaci využili zápis záznamov na okraj papiera, ktoré vytvárali pomocou vopred stanovených znakov: „+“ dozvedel som sa novú informáciu, „V“ túto informáciu som už poznal, „?“ táto informácia ma zaujala, chcem sa o nej dozvedieť viac. Nové informácie a zaujímavé informácie boli predmetom krátkej diskusie. Okrem uvedených značiek žiaci v texte farebne zvýrazňovali informácie relevantné pre splnenie skupinovej úlohy (roky a miesta pôsobenia). To, že ich práca s textom bola efektívna, sa presvedčivo ukázalo na správne vypracovaných časových priamkach a dobre zaznačených miestach na glóbose. Pre žiakov s dyslexiou sme pripravili jednoduchšie texty, čím sa aj oni stali aktívnymi členmi skupiny a vedeli pomôcť pri tvorbe priamky či mapy. Bolo to pre nich výrazne motivujúce.

V druhej etape blokového vyučovania sa podarilo naplniť v úvode stanovené špecifické ciele. Rovnako boli rozvíjané aj základné predmetové kompetencie dejepisu, čiže riešenie operácií s historickým časom a historickým priestorom. Vytvorením časovej priamky a vyznačením miest, na ktorých pôsobil M. R. Štefánik, žiaci tieto kompetencie preukázali.

3. etapa blokového vyučovania

Vzdelávacia oblasť: Človek a práca

Predmet: Technika

Časový interval: 90 minút

Opis postupu realizácie: Záverečná etapa blokového vyučovania je zameraná na rozvoj praktických zručností. Cieľom je vytvoriť pre žiakov priestor na skúmanie, bádanie a konštruovanie. Aplikovaním informácií z poviedky Zrkadielka, majú žiaci zostrojiť ďalekohľad. Potrebný materiál je potrebné mať k dispozícii v triede (zväčšovací sklá rôznych rozmerov, čierny papier, kartónové rolky, sekundové lepidlo, zošívачka na papier).

Metódou brainstormingu žiaci hľadajú spôsoby, ako z pripraveného materiálu vytvoriť ďalekohľad. Následne v štvorčlenných skupinách, ktoré sú zostavované na základe spontánneho zoskupovania, vypracujú postup na jeho skonštruovanie, ktorý budú realizovať.

Reflexia našej realizácie: V poslednej etape blokového vyučovania pracovali žiaci s veľkým nasadením. Možnosť vytvoriť ďalekohľad najprv považovali za nereálnu. Pri brainstormingu však ich tvorivé myslenie a praktické skúsenosti (každý mal v ruke niekedy ďalekohľad) priniesli množstvo nápadov, ako tento projekt zrealizovať. Hoci žiaci v skupinách pracovali počas celého dňa, konštruovanie je špecifický druh práce a v triede vznikol väčší ruch. Najnáročnejšia bola komunikácia v úvodných fázach, keď sa žiaci v skupine museli dohodnúť na jednom postupe a následnom rozdelení úloh. Presadili sa tí žiaci, ktorí dokázali predložiť najsilnejšie a najlogickejšie argumenty. Všetky skupiny vytvorili funkčný ďalekohľad, čím naplnili stanovený špecifický cieľ tejto etapy blokového

vyučovania. Pri konštrukčnej práci boli výrazne posilňované predmetové kompetencie. Z kľúčových kompetencií bolo potrebné zamerať pozornosť žiakov najmä na komunikačné kompetencie, konkrétne na aktívne vzájomné počúvanie sa.

V závere blokoveho vyučovania sme sa v rámci diskusie vrátili k zápisom, ktoré si žiaci vytvorili v 1. etape – čo im môže zabrániť v naplnení ich snov. Vzhľadom na to, čo všetko sa dozvedeli o M. R. Štefánikovi, dospeli k záveru, že on sa sústredil na možnosti a nie na prekážky. Žil podľa zásady: „Prebijem sa, lebo sa prebiť chcem.“

Zhodnotenie blokoveho vyučovania a odporúčania pre prax

Na základe reflexií jednotlivých etáp môžeme konštatovať, že implementovanie blokoveho vyučovania je pre žiakov prínosné. Aplikovaním vybraných metód sme dosiahli, že žiaci k práci pristupovali tvorivo a so záujmom. Podarilo sa nám naplniť nielen špecifické ciele, ktoré sme si v úvode stanovili, ale aj prehĺbiť predmetové a kľúčové kompetencie žiakov.

Riziká a nedostatky aplikácie blokoveho vyučovania:

- Je potrebné upraviť denný rozvrh triedy.
- Blokove vyučovanie kladie zvýšené nároky na prípravu vyučujúceho.
- Pri skupinovej práci je v triede vždy zvýšený hluk a môže nastať problém s pozornosťou niektorých žiakov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Štátny pedagogický ústav, 2014. [cit. 2020-05-16]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf
- Štátny pedagogický ústav, 2014. [cit. 2020-05-16]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_nsv_2014.pdf
- Štátny pedagogický ústav, 2014. [cit. 2020-05-16]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/technika_nsv_2014.pdf

Summary: *The article focuses on the presentation of the personality of Milan Rastislav Štefánik to the 5th grade students in block teaching. The principle of adequacy and clarity is essential for us, which is why we emphasize Štefánik's childhood. During this period, even eleven-year-olds can perceive this exceptional personality as a model of a purposeful and successful personality.*

VÝTVARNÁ VÝCHOVA S VYUŽITÍM PRÍRODNÉHO A ODPADOVÉHO MATERIÁLU PRE ŽIAKOV PRVÉHO STUPŇA ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Andrea Makišová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Trenčín

Dagmar Koštrnová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Trenčín

Vladimír Figel, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Trenčín

Anotácia: Článok sa zaoberá problematikou prirodzeného záujmu dieťaťa/žiaka o výtvarné vyjadrovanie svojich predstáv na vyučovaní výtvarnej výchovy v 2. ročníku základnej školy. Príspevok je orientovaný na konkrétnu činnosť žiakov s prioritným zámerom zatriktívniť vyučovanie výtvarnej výchovy a so sekundárnym prepojením prierezových tém, najmä environmentálnej výchovy. Zároveň je snahou poukázať na mnohé možnosti využitia rôznych prírodných a odpadových materiálov aponúknuť námety na spestrenie hodín výtvarnej výchovy. Pri výtvarnej činnosti majú žiaci možnosť pracovať rôznymi líniami či tvarmi. Prírodné a odpadové materiály im ponúkajú možnosť ohmatať si ich, pozorovať ich a premýšľať o nich. Texty príspevku sú doplnené obrázkami a konkrétnymi námetmi na výučbu.

Kľúčové slová: výtvarná výchova, prvý stupeň základnej školy, prírodné materiály, odpadové materiály, netradičné materiály, výtvarné techniky, výtvarné vyjadrovacie prostriedky, prierezové témy, environmentálna výchova.

Úvod

Novodobé chápanie výtvarnej výchovy môžeme nazvať procesom objavovania rôznych výrazových prostriedkov, výtvarných postupov, ako aj skrytých tvorivých schopností žiakov. Popri rozvoji výtvarného videnia, myslenia, predstavivosti, fantázie sa snažíme aj o osvojovanie si prírody, vecí okolo seba, a to prostredníctvom výtvarných aktivít žiakov. Žiaci sa stávajú mladými tvorcami konkrétnych diel, výtvarných prác.

Dôležitou požiadavkou, ktorá sa kladie na výtvarno-výchovný proces, je rozvíjať tvorivé schopnosti žiakov,

Positívny prínos:

- Učiteľ sa stáva moderátorom diania, nie je jeho hlavným aktérom. Túto úlohu prenecháva žiakom, ktorí sú o to aktívnejší, čím viac priestoru dostávajú.
- Žiak nezískava len vedomosti, ktoré sú na najnižšej úrovni myšlienkových operácií (čím nespochybňujeme ich dôležitosť), ale formuje svoje postoje a zlepšuje kľúčové kompetencie.
- Uplatnenie rôznych didaktických metód dáva možnosť žiakom využiť vlastný štýl učenia sa nových vecí. Každý žiak tak dostáva možnosť vyniknúť v niektorej etape vyučovania a počas učenia zažije pocit úspechu, ktorý je dôležitým motivačným faktorom.
- Predmetové kompetencie sú rozvíjané vo vzájomnej nadväznosti a vzájomnej prepojenosti. Žiaci ich môžu uplatňovať a hlbšie rozvíjať bez toho, aby ich rušilo striktné delenie predmetov, ktoré je stanovené klasickým školským rozvrhom.

Žiaci v rámci blokoveho vyučovania spoznali M. R. Štefánika ako astronóma, generála, pilota, diplomata, fotografa, cestovateľa, meteorológa a vynálezcu. No spoznali ho aj ako dieťa, čo ho v ich očiach spravilo reálnejším a uchopiteľnejším človekom. Mali možnosť uvedomiť si, že detstvo je veľmi dôležitou etapou v živote každého človeka. Už v tejto etape sa formujú naše predstavy o tom, čo by sme chceli dosiahnuť a na realizácii našich cieľov treba pracovať primeraným spôsobom už v tomto období.

pričom vychádzame z ich prirodzeného a hravého vzťahu ku skutočnosti. Tento vzťah sa uplatňuje v spontánnej činnosti, pri hrách a pri poznávaní okolitého sveta. Okolité svet žiakom poskytuje množstvo prírodného a odpadového materiálu. Takýto materiál je ľahko dostupný, dá sa dobre využiť, dá sa s ním dobre experimentovať. Žiakom je potrebné sústavne pripomínať, že kúsky konárikov, plastové lyžičky či fľaše, škrupiny z orechov, kartónové kotúčky a mnohé iné materiály môžeme úspešne využiť aj vo výtvarnej výchove. Na tento zámer sme si vybrali práve vyučovacím predmet výtvarná výchova a jeho pre-

pojenie s environmentálnou výchovou. Environmentálna výchova sa nás snaží viesť k pochopeniu vzťahov medzi človekom a životným prostredím, kde je priestor ideálne rozvíjať nielen motorickú, či esteticko-výchovnú zložku, ale najmä zodpovednosť za prostredie, v ktorom žijeme. Primerane veku žiakov riešime konkrétne situácie životného prostredia, objasňujeme vzťahy medzi prírodnými a odpadovými materiálmi. Učíme ich, ako človek sám vytvára prostredie, v ktorom žije, v čom spočíva hodnota vecí, ktoré ich denne obklopujú doma a ktoré denne používajú.

Výtvarná výchova nás obohacuje znalosťami o chápaní sveta z rôznych uhlov pohľadov. Takéto obohatené chápanie v nás vytvára individuálne postoje.

Výtvarná výchova v edukačnom procese primárneho vzdelávania

Výtvarná výchova na prvom stupni základnej školy je predmet, ktorý prostredníctvom autentických skúseností získaných výtvarnou činnosťou rozvíja osobnosť žiaka v úplnosti jej cítenia, vnímania, intuície, fantázie i analytického myslenia. Týmto naplňuje svoje jedinečné poslanie v celom edukačnom procese. Výtvarná výchova v sebe zahŕňa okrem tradičných a nových výtvarných disciplín aj prepojenie na ďalšie druhy vizuálnych umení – dizajn v jeho rôznych polohách, a tiež video a film.

Edukačný proces pozostáva zo zložky vyjadrovacej a interpretačnej, výchovnej a vzdelávacej. Tieto zložky sa vo výtvarnej výchove prelínajú a nie je možné ich chápať izolovane. Uplatňujú sa tak, že jedna vyplýva z druhej. Výtvarné činnosti predstavujú zároveň poznávanie umenia a chápanie jeho zmyslu. Otvárajú tak žiakovi možnosti zaradiť sa do kultúrnej tradície na úrovni súčasného myslenia, možnosti jeho aktívneho začleňovania sa do kultúry.

Úspešné tvorivé vyučovanie však nespočíva len v tréningoch, nácviku techník a metód učiteľov, ale aj v zmene postojov, hodnôt a noriem. Dokonca na úspešnosť tvorivého vyučovania vplýva aj riadenie školy, napríklad tvorivejší riaditeľia škôl umožňujú vznik prokreatívnej klímy, teda rozbíjajú bariéry neprajúce tvorivosti. Tvorivé vyučovanie vyžaduje od učiteľa uplatňovanie takých úloh, metód, foriem práce, metodických materiálov, ktoré žiakom umožnia voľnejšie narábať s osvojenými poznatkami. Učebné úlohy by mali žiakov nielen motivovať, ale mali by obsahovať také prvky, ktoré budú podnecovať ich tvorivé myslenie (Petrasová, Zahaťanská 2014).

Spomínané autorky chápu tvorivé vyučovanie ako komplex interakcií tvorivých činností učiteľa, žiaka a okolia školy, realizovaných v edukačnom procese, ktorých cieľom je kreativizácia obsahu učiva, s využitím tvorivých didaktických prostriedkov a tvorivých metodicko-organizačných foriem a stratégií výučby. Tvorivým výstupom tohto komplexu je vytváranie nových, užitočných riešení učebných úloh, resp. tvorivých produktov pre žiaka alebo určitú skupinu. Na rozvoj tvorivosti žiakov je potrebný nedirektívny, kooperujúci, ale súčasne náročný štýl práce učiteľa. Takýto štýl práce je typický pre humanistického učiteľa, ktorého Kosová (1996, s. 53) charakterizuje nasledovne:

1. Toleruje: city, potreby, záujmy a individuálne odlišnosti žiakov, štýl učenia, správania a konania žiaka, iné názory, než sú jeho vlastné, diskusiu o problémoch, chyby a omyly.
2. Podporuje: samostatné myslenie a konanie žiaka, vyhľadávanie problémov a informácií, mnohorakosť riešenia

a netradičné riešenie problémov, pozitívny vzťah žiaka k učeniu, pozitívne neformálne vzťahy, spoluprácu, potrebu po sebazdokonaľovaní.

3. Vyžaduje: aktívnu, uvedomenú disciplínu a zodpovednosť, vlastný názor, hodnotenie a sebahodnotenie žiaka, dôležité, aby žiak pochopil podstatu svojej činnosti a poznával seba, príčiny svojich chýb a nedostatkov.
4. Očakáva a tvorí podmienky pre: úspech každého žiaka, zvedavosť a kladené otázky, diskusiu a otvorenú komunikáciu, podnetné nápady a kritiku.
5. Odmietá: vynútenú aktivitu, atmosféru strachu a napätia, spokojnosť s priemernosťou, zosmiešňovanie, nesamostatnosť a názor, že všetko má byť jednoznačné a pod.

Ciele vyučovacieho predmetu

Ciele výtvarnej výchovy na úrovni primárneho vzdelávania sú:

• Kognitívne

Poznávať jazyk vizuálnych médií. Učiť žiaka poznať a používať jazykové prostriedky, základné kompozičné princípy, vybrané techniky a procesy vizuálnych médií. Rozumieť im, a tak zvyšovať uvedomenosť reflexie vizuálnej kultúry. Poznávať a vedieť pomenovať pôsobenie umeleckých diel. Poznať vybrané typické diela vizuálnej kultúry, reprezentujúce žánre a niektoré štýlové obdobia.

• Senzomotorické

Rozvíjať tvorivosť. Umožniť žiakovi rozvíjať a kultivovať vnímanie, predstavivosť a fantáziu, podporovať a podnecovať jeho nápaditosť a tvorivú sebarealizáciu, prekonávanie konvenčných schém a inovovanie naučených myšlienkových a zobrazovacích vzorcov. Prostredníctvom výtvarnej výchovy rozvíjať tvorivosť v jej základných princípoch.

• Socioafektívne

Vychovávať žiaka smerom k vytváraniu si primeraných kultúrnych postojov, názorov a hodnotových kritérií, cez zážitok aktívneho vyjadrovania a vnímania umeleckých diel ho uvádzať do poznávania hodnôt umenia a kultúry. Pristupovať k osobnosti žiaka v jej úplnosti – rozvíjať cítenie, vnímanie, intuíciu, fantáziu, analytické myslenie a poznávanie a tiež formovanie a aktívne používanie zručností.

Prepojenie výtvarnej výchovy s environmentálnou výchovou

Prierezová téma - Environmentálna výchova - sa prelína takmer všetkými vyučovacími predmetmi, ale najmä prírodovedou, vlastivedou, pracovným vyučovaním, výtvarnou výchovou a etickou výchovou. Zaoberá sa životným prostredím, prevenciou znečisťovania životného prostredia a následne nápravou vzniknutých škôd. Jej cieľom je zabezpečiť environmentálne poznanie, formovať environmentálne vedomie a konanie, a to nielen u žiakov, ale aj u pedagogických zamestnancov. Na prvom stupni základnej školy je potrebné sa v predmete výtvarná výchova zamerať na to, aby žiaci získali vedomosti, ale aj zručnosti, ktorými môžu pomáhať životnému prostrediu jednoduchými činnosťami, ktoré sú pre nich primerané a vhodné. Takýto zámer práce je potrebné realizovať plnením konkrétnych úloh zacielených na základné súčasti rozvoja osobnosti žiakov: úroveň vedomostí, rozvoj zručností, utváranie postojov.

Podľa Petláka (1997) sa zručnosťou rozumie nadobudnutá pohotovosť správne, čo najrýchlejšie a s čo naj-

menšou námahou vykonávať určitú činnosť na základe osvojených vedomostí a predchádzajúcich praktických činností. Môže ísť o manuálnu zručnosť, alebo o intelektuálnu zručnosť. Schopnosťami označujeme neuro-psychické vlastnosti osobnosti, ktoré sú predpokladom na úspešné vykonávanie nejakej činnosti. Podľa činností možno schopnosti deliť na: matematické, športové, umelecké (Petlák 1997).

Dôležité je uvedomiť si, aké schopnosti je potrebné u žiakov rozvíjať. Uvedený príspevok predstavuje snahu rozvíjať u žiakov schopnosť tvorivo pristupovať ku skutočnosti. Procesy utvárania osobnosti žiakov sa opierajú o nasledovné základné princípy: učenie o životnom prostredí, vychovávanie prostredníctvom životného prostredia, výchova pre životné prostredie.

Na hodinách výtvarnej výchovy je potrebné upozorniť žiakov na niektoré významné dátumy z environmentálneho kalendára a diskutovať o ich dôležitosti, potrebe a význame z celospoločenského hľadiska. Motivovať žiakov k zapájaniu sa do výtvarných súťaží s environmentálnou tematikou, ale samozrejme aj do všetkých ostatných, ktoré sú v priebehu školského roka aktuálne.

Námety výtvarných techník s využitím prírodného a odpadového materiálu

Záujem žiakov a elementárne postoje k výtvarnému umeniu častoprebúdame v spojení s literatúrou prezeraním si rôznych obrázkových kníh, ďalej so slovesným umením – riekankami, rozprávkami. Pozornosť zameriame aj na umenie v živote – televíziu, film, kino, bábovkové divadlo, hračky. S bohatými kultúrnymi tradíciami sa žiaci stretávajú v ľudovom umení. Na krojoch, krasličiach, keramike si všimajú ozdobnosť a úžasnú farebnosť týchto predmetov.

Za dôležitú časť výchovy k výtvarnému prejavu považujeme motivačnú hru s konkrétnymi používanými materiálmi. Pomáha hľadať cestu k tvorivosti, upevňujú sa väzby medzi už získanými a novými poznatkami. Hrou, ktorá je začlenená v motivačnej fáze, sa dá zintenzívniť zážitok žiakov. Je vhodné ju zaradiť do motivačnej fázy vždy, keď sa žiaci zoznamujú s novým materiálom, novými technikami, alebo témami. Hry je možné kombinovať s ďalšími formami motivácie – počúvaním rozprávok, piesní, úryvkov z CD, čítaním ukážok z kníh, ale aj prezeraním si rôznych obrázkov, ilustrácií. Obrázkový materiál, ktorý slúži na motiváciu žiakov, je možné pripevniť na magnetickú tabuľu, alebo žiakom obrázky jednoducho ukazovať. Veľmi vhodné je rozvešať ich na šnúru po triede, aby ich všetci žiaci dobre videli. Čítanie knižky s rozprávkovým príbehom je veľmi dobrým zdrojom pre rozpútanie fantázie. Niekedy nemusia byť príbehy dočítané do konca, a tak sú žiaci motivovaní k premýšľaniu nad tým, čo by sa mohlo stať ďalej a následne svoje myšlienky môžu znázorniť na výkres.

Nielen uvedené námety, ale aj krátke metodické inšpirácie, ktoré sú uvedené na stránkach Metodicko-pedagogického centra, môžu byť inšpiratívne pre učiteľov výtvarnej výchovy, môžu byť zdrojom inšpirácie pre vychovávateľov, rodičov, ktorí sa spolu s deťmi venujú výtvarným aktivitám.

Cieľová skupina: 2. ročník

Tematický celok: Experimentovanie a práca s výtvarnými prostriedkami, základy konštruovania

Téma: Figúra klauna - zážitok z cirkusového predstavenia (priestorová kombinovaná technika)

Organizačná forma: 2 vyučovacie hodiny (2 x 45 minút), skupinová práca

Pomôcky: veľký hárok papiera, vodové farby, štetce, farebné papiere, plastové vrchnáky z PET fľaš, korálky, medený drôtik, špagát, kúsok textílií, lepidlo, plastové sieťky z ovocia, nožnice, lepiaca páska, kúsok kartónov z krabíc, zošívачka, fixky.

Cieľ: Vytvoriť objekt zbieraním, ukladaním, vrstvením, lepením z rôznych prírodných materiálov podľa vlastnej fantázie, oboznámiť sa s novými výtvarnými technikami, podporovať vzájomnú spoluprácu žiakov prostredníctvom skupinovej práce.

Medzipredmetové vzťahy: Etická výchova

Priebeh vyučovacej hodiny

Motivácia: Rozhovor o klaunoch. Kto to vlastne je ...? Cirkusová postava s červeným nosom. Nosí širokánsky pestrofarebný odev, zvyčajne so záplatami. Naplno žije svoje emócie, ukazuje ich, aby sa spájal so zvyškom sveta. Zabáva nás mimikou, gestami, posunkami, vydáva zaujímavé zvuky.

Báseň o klaunovi

Rozprávka začala: začal cirkusový príbeh!

O jednom klaunovi, čo chcel mať veľký výbeh...

Rád sa túlal po okolí, postavil sa na hlavu

a vy ste sa všetci smiali, užívali si zábavu.

Až keď smiech a všetko stíchlo, pozrel sa vám do očí,

že vraj mu už v hrdle vyschlo – nech si jazyk vo vode omočí!

Avšak oči tohto šaša plné sú a žiaľu sú.

Hovorí vám – chyba vaša! No klauni si to odnesú!

So žiakmi sa zabávame, napodobňujeme klaunov – niekedy sú smutní, inokedy veselí. No nielen klauni sú smutní – veselí, ale aj farby okolo nás. Niektoré nás rozosmejú, to sú tie teplé. Iné sa naopak mračia, tie nazývame studené. Čarný (2010, s. 16) uvádza... „Niektoré farby sú príbuzné. Keď ich dáš vedľa seba, vidíš, že sa ku sebe hodia. Tvorí rodinu“.

Doplňujúcou motiváciou bola ilustrácia, ktorú sme žiakom ukázali. Ich úlohou bolo hľadať v ilustrácii teplé a studené farby. Zhodli sme sa, že klaunovi predsa len pristali viac teplé farby. Návrh pre žiakov, aby sme si spoločne urobili na tabuľu náčrt klauna (kresbu návrhu), ktorého chceme zhotoviť. Úlohou žiakov bolo chodiť po jednom k tabuli a dokresľovať postavu farebnými kriedami.

Postup: Pospájali sme lavice, ktoré sme následne prikryli igelitom, či novinami. Porozkladali sme materiál a určili žiakov, ktorí pracovali na tvári alebo tele klauna. Ostatní žiaci spolu s pedagógom vytvárali doplnky. Všetci žiaci boli dôsledne oboznámení s využívanými výtvarnými technikami. Začínali sme s prácou na ploche – maľovanie, kreslenie, strihanie, lepenie. Do predstáv žiakov sme nezasahovali. Veľkú radosť mali z úsmevu klauna na tvári a zo záplat na odeve.

Druhú vyučovaciu hodinu (o týždeň) sme už priestorové dielo dokončovali, a to pomocou najrôznejších materiálov. Bolo potrebné klaunovi dokončiť zaujímavú tvárovú (vlasovú) časť. Strihali sme kúsok kartónov, ktoré sme oblepovali textíliami, omotávali medeným drôtikom, špagátmi, plastovými sieťkami z ovocia, korálkami, priliepali plastové vrchnáčky. Niektoré časti sme museli pripevniť zošívачkou. Výroba klauna sa zdala byť zo začiatku náročná, no žiaci to hravo zvládli počas dvoch vyučovacích hodín. Na záver sme klauna pripevnili lepiacou páskou na kartónový kotúč – ako samostatný stojaci predmet. Žiaci ho pomenovali Smejo. Bol krásnou ozdobou triedy. **Hodnotenie:** Pozitívne sme hodnotili aktivitu, tvorivosť

a sústredenosť žiakov počas práce. Výber farieb bol na žiakoch a museli sme skonštatovať, že teplé farby ladili dokonale.



Obr. 1. Figúra klauna - kolektívna práca žiakov
Prameň: vlastný zdroj

Cieľová skupina: 2. ročník

Tematický celok: Výtvarné umenie a životné prostredie

Téma: Lepenie plodov a lístia

Organizačná forma: jedna vyučovacia hodina (45 minút)

Pomôcky: kartóny, nožnice, štetec, lepidlo, suché lesné plody, strukoviny, suché lístie.

Cieľ: Vytvoriť objekt (alternatíva asambláž alebo obraz) z prírodných nájdených v okolitej prírode, pochopiť význam lesov pre človeka, význam zberu semien na prikrmovanie vtáctva v zime, podporovať skupinovú spoluprácu žiakov.

Priebeh vyučovacej hodiny

Motivácia: Didaktická hra „Plody jesene“

Žiaci triedili a pomenovali jednotlivé plody z lesa a zo záhrad.

Hádkanky: *Panička dlhá na plot sa šplhá. (fazuľa) Rastú na jabloni a predsa sa nejedia. (listy)*

Básničky:

*Hrášok je guľatý,
fazuľka je hladká,
petržlen je strapatý,
mrkvička je sladká.*

*Už sme v lese, sú tu stromy,
jeden tu, a tu zas druhý.*

*Vetrik kýva vetvami,
zem zapadla listami.*

Postup: Žiaci mali na lavici pripravený potrebný materiál a ich úlohou bolo vystrihnúť si ľubovoľný formát a ceruzkou predkresliť obrys, námet ku zvolenej kompozícii. Žiaci vzájomne diskutovali, čo všetko sa dá z prírodného materiálu vytvoriť. Zvýraznenú plochu natreli pomocou štetca tekutým lepidlom, naukladali na ňu semienka, listy, nechali ju zaschnúť. Do ich práce nebolo potrebné zasahovať.

Hodnotenie: Pozitívne sme hodnotili originalitu nápadov, citlivý prístup k práci. Počas práce panovala veľmi dobrá atmosféra, žiaci si pochvaľovali techniku lepenia. Vôbec im neprekážalo, že mali polepené všetko navôkol.



Obr. 2. Lepenie plodov a lístia - samostatné práce žiakov
Prameň: vlastný zdroj

Cieľová skupina: 2. ročník

Tematický celok: Výtvarné umenie a životné prostredie

Téma: Maľba na kameň – neživú prírodninu

Organizačná forma: jedna vyučovacia hodina (45 minút)
Pomôcky: kamene (okruhliaky), temperové farby, štetce rôznych typov a hrúbky, ceruzka, mydlo, zarobená odmasťovacia voda (saponát), kefka, handrička.

Cieľ: Interpretovať prírodné tvary, rozvíjať prirodzenú tvorivosť, predstavivosť a fantáziu, podporovať samostatnú prácu žiakov.

Priebeh vyučovacej hodiny

Motivácia: *Báseň : „Cingi-lingi“*

Máme pekný veľký stromček, na stromčeku zlatý zvonček.

Cingi-lingi bom, bom, bom, čo bude pod stromčekom?

Nájdem tam pekné hračky, autička aj biele mačky.

Pastelky a lízanky, pre Jankov a Zuzanky.

Spolu so žiakmi sme si posadali do kruhu a viedli krátky rozhovor o vianočných sviatkoch – vianočné trhy, nákup vianočných darčiekov, pečenie, zdobenie vianočných stromčekov a pod. Mnohé nákupné centrá lákajú nakupovať drahé darčeky, my so žiakmi sme sa rozhodli, že si vianočný darček pre člena rodiny, resp. svojich najbližších urobíme v škole z prírodného materiálu. Zahrali sme si krátku hru „Čo je to?“. Jej cieľom bolo rozpoznať materiál, ktorým sa klope (ťuká) – kamene, sklo, kov, drevo, plast... (materiál bol ukrytý za kartónový stojan) a slúžil na rozvoj sluchovej senzibility.

Postup: V triede sme si naukladali na samostatnú lavicu kamene. Poumývali sme ich kefkou od prachu a hliny, mydlom, saponátom a vodou a nechali uschnúť. Ceruzou si žiaci urobili jemný náčrt. Na lavicu rozprestrelí noviny, igelit a temperovými farbami maľovali jednoduché vzory. Tenkým štetcom maľovali obrysové linky, hrubší štetec použili na vyfarbenie väčších plôch. Niektoré kamene sme na záver pretreli bezfarebným lakom, ktorý chráni maľbu pred ošúchaním.

Hodnotenie: Žiaci pomocou štetca „vykúzlili“ úžasné dekorácie. Obrázky maľovali podľa vlastnej fantázie. Pozitívne sme zhodnotili, že mysleli na svojich najbližších – každý žiak mal jasnú predstavu o tom, koho obdaruje.



Obr. 3. - 4. Maľba na kameň - samostatné práce žiakov
Prameň: vlastný zdroj

Cieľová skupina: 2. ročník

Tematický celok: Experimentovanie a práca s výtvarnými prostriedkami

Téma: Maľovaná rozprávka – Červená čiapočka (priestorová kombinovaná technika)

Organizačná forma: jedna vyučovacia hodina (45 minút)

Pomôcky: vodové a temperové farby, štetce, farebný papier, lepidlo, nožnice, tetrapakové obaly, lepiaca páska, mach, škrupiny z vlašských orechov, gaštanov, konáriky, korkové zátky, plastové tanieriky a poháriky, kúsky kartónov a kartónové kotúčky.

Cieľ: Vedieť správne, vyvážene umiestniť a využiť prvky prírodného a odpadového materiálu, vytvoriť z nich prvok - zostavu estetického charakteru. Rozvíjať tvorivosť, fantáziu žiakov, cit pre detaily a vzájomnú spoluprácu.

Priebeh vyučovacej hodiny

Motivácia: *Básnička „Červená čiapočka“*

Lesom kráča maličká, už ju čaká babička.

Koláčiky, k tomu kvet, spieva si s ňou celý svet!

Odrazu však spoza stromu, skočí vlčko silou hromu.

„Kamže, dievča, kamže, kam?“

Na večeru pozývam!“

Dievčatko však hlúpe nie je, vie že vlčko zvieru zlé je.

Odzdraví sa slušne preto: „Za babičkou idem s kvetom!“

Potom pridá do kroku, nech už je pri potoku.

Horáraň tam ticho stojí, horára sa vlčko bojí.

Rozprávka o Červenej čiapočke bola všetkým žiakom dobre známa, a preto sme sa v ďalšej časti hodiny venovali už len jej počúvaniu z CD.

Postup: Žiaci si spojili navzájom dve lavice (prikryté starými novinami), a tak mohli pracovať štyria v skupine. Priestorové výtvarné formy už žiaci poznali, lebo často niečo vytvárali z rozmanitého materiálu.

Každá skupina mala dostatočné množstvo materiálu – prírodného i odpadového, bolo na nich, akú časť rozprávkového deja si zvolia, vytvorí. Niektoré skupiny svoje prvky pripevňovali na podložku, iné ich zoskupili a rozložili na lavicu. Každá skupina vytvorila aspoň jeden domček (Červenej čiapočky alebo babičky), ktorý vznikol zlepením tetrapakov. Potom ich zamaľovali štetcom bohato nasýtenou farbou, vyrobili strechu z papiera a na ňu pripevnili lepiacou páskou slnko – rozstrihaný plastový tanierik. Stromy vytvárali väčšinou z kartónových kotúčikov a farebného papiera. Okolie spestrili hříbkami alebo zvieratkami (zafarbené korkové zátky, škrupiny).

Hodnotenie: Žiaci experimentovali s materiálom, tvorili typy ľudských postáv – Červená čiapočka, babička, horár, niektorí nakreslili aj zvieraciu figúru – vlka s jeho typickými znakmi v rôznej polohe, pohybe. Téma bola pre nich zaujímavá, s výsledkami svojej práce boli všetci spokojní. Žiakom najviac potešilo, že figúrky bolo možné využiť na tvorivom čítaní.



Obr. 5. Maľovaná rozprávka - skupinová práca žiakov
Prameň: vlastný zdroj

Cieľová skupina: 2. ročník

Tematický celok: Výtvarné a technické osvojenie skutočnosti

Téma: Strom šťastia (kombinovaná technika – koláž doplnená kresbou a maľbou)

Organizačná forma: jedna vyučovacia hodina (45 minút)

Pomôcky: výkres, vodové farby (tempery), štetce, fixky, pastelky, lepidlo, nožnice, farebný papier, noviny, časopisy.

Cieľ: Rozvíjať zmyslové vnímania žiakov – tvar, farba, priestor, vytvoriť pozitívny postoj k ochrane lesov, oceňovať originalitu iných.

Priebeh vyučovacej hodiny

Motivácia: Apríl – mesiac lesov – krátky motivačný rozhovor o význame lesov pre človeka – lesy sú najväčšími producentami kyslíka. Ohrozuje ich však neustále sa rozširujúca škála činiteľov – živočíchy, námraza, lavíny, ľadovce, samotní ľudia...

Následne sme pokračovali didaktickou hrou: „Zlož strom“. Dvojice žiakov dostali na lavicu tenší kartón, špagát, krepový papier. Jedna dvojica dostala listy stromov, druhá ihličie stromov, ... atď. Všetky dvojice žiakov mali za krátky, maximálne 2-minútový časový úsek zložiť z uvedených pomôcok strom. Vyhrala skupina, ktorá zložila správne strom ako prvá.

Postup: Každý žiak pracoval samostatne a bol oboznámený s výtvarnou technikou – koláž v kombinácii s maľbou, kresbou. Najskôr vystrihovali, vytrhávali farebné kúsky papierov z novín, časopisov, ...a následne ich nalepili na podklad, výkres. Výsledné dielo dotvárali farbami. Mohli použiť aj techniku zapúšťania farieb. Niektorí žiaci najskôr maľovali na výkres, nechali ho zaschnúť a potom pokračovali nalepovaním.

Hodnotenie: Pozitívne sme hodnotili tvorivé námety, pestré sfarbenia stromov, ktoré vystihovali náladu žiakov. Žiaci pracovali samostatne, podľa vlastnej predstavy.



Obr. 6. Strom šťastia - samostatné práce žiakov
Prameň: vlastný zdroj

Cieľová skupina: 2. ročník

Tematický celok: Výtvarné a technické osvojenie skutočnosti

Téma: Ilustrácia rozprávky – Janko Hraško (kombinovaná technika – koláž doplnená kresbou a maľbou)

Organizačná forma: dve vyučovacie hodiny (2 x 45 minút)

Pomôcky: výkres, vodové farby (tempery), štetce, fixky, pastelky, voskové farby, lepidlo, nožnice, farebný papier, noviny, časopisy, baliaci papier.

Cieľ: Rozvíjať zmyslového vnímanie, priblížiť žiakom ľudové zvyky a tradície, úzku spojenosť s prírodou a potrebou jej ochrany, podporovať spoluprácu a viesť ich k priateľstvu, láske a tolerancii.

Priebeh vyučovacej hodiny

Motivácia: Krátke rozprávanie s ilustráciami obrázkov o Jankovi Hraškovi.

Veľa žiakov rozprávku pozná už z materskej školy či z hodín čítania, preto bolo vhodné vypočuť si ju z CD.

Postup: Každý žiak pracoval samostatne. Pripomenuli sme si už známu výtvarnú techniku – koláž doplnenú kresbou a maľbou. Žiaci si pripravili na výkres jednoduchý náčrt, pripravili si kúsok farebného, novinového papiera (trhanie, strihanie), prácu dotvárali maľovaním, kreslením. Na druhej vyučovacej hodine žiaci práce dokončovali.

Hodnotenie: Žiaci pracovali so záujmom, tešili sa z vlastných prác. Môžeme skonštatovať, že vždy, keď išlo o rozprávku, pracovali radi. Dôležité bolo povzbudzovať a usmerňovať ich pri činnosti. Aj keď rozprávku dokonale poznali, veľmi intenzívne prežívali celý dej. Boli ním očarení, o čom svedčili ich práce. Bolo potešením ich pozorovať.



Obr. 7. Ilustrácia rozprávky Janko Hraško - samostatné práce žiakov
Prameň: vlastný zdroj

Cieľová skupina: 2. ročník
Tematický celok: Výtvarné a technické osvojovanie skutočnosti

Téma: Figúrky zvierat

(maľba, kresba, lepenie, ohýbanie kartónu, modelovanie)

Organizačná forma: jedna vyučovacia hodina (45 minút)

Pomôcky: korkové zátky, krepový, farebný a kartónový papier, lep, nožnice, fixky, vodové farby, štetec, konáriky s lístím, kartónové kotúčky, medený drôtik, korálky, vlna, seno, plastelína.

Cieľ: Zhotoviť výtvary – ľubovoľné zvieratká z odpadového a prírodného materiálu rôznymi technikami – strihanie, modelovanie, lepenie, oblepovanie, ohýbanie (tvarovanie) a maľovanie materiálu, uplatňovať tak výtvarnú a technickú tvorivosť, rozlíšiť na základe pozorovania domáce, lesné, exotické zvieratá, vtáky, vyjadriť svoje pozitívne prežívanie formou výtvarného prejavu

Priebeh vyučovacej hodiny

Motivácia: Báseň: „Ako rozprávajú zvieratká“

Kozy stále iba rečnia, mečia, mečia a zas mečia.

Pokrikujú: „Mé, mé, mé, my sa rady smežeme!“

Prečo sliepka krik vydáva?

Práve zniesla vajce – sláva!

Jedno psíča, druhé psíča,
ich mama ich pouča.

Zaštekajte-hav-hav-hav,
pekne hlasno na pozdrav.

Mačka mňauká na chlapčeka:

Mňau, mňau, daj mi misku mlieka.

Príde sa k nám posadiť:

Mňau, mňau, ja chcem pohladieť.

To je krava, lebo bučí,

teliatko sa od nej učí.

Vie povedať – bú-bú-bú,

Oslia mama nežne hika,

na synčeka, na oslíka.

I-á, i-á, synáčku, ty máš slzu na viečku?

Motivácia: Báseň: „Čím sú užitočné zvieratká“

Zakráda sa tíško v byte v pivnici a v podkroví,
stráží náš dom ostrážite, každú myšku uloví.

Pre sliepku a pre kohúta sypem zrno - puť, puť, puť,
Sliepočka mi znesie vajce, už mám naňho veľkú chuť.

Včely bzučia v celom sade, opelujú každý kvet.

Robotnice chcú byť všade, úle budú samý med.

Na lúke sa spolu pasú biele ovce s jahniatkami.

Ovečky nám dajú vlnu, na teplý šál s paličkami.

V úvode hodiny sa osvedčilo využiť hru „Zvieracia ulička“. Žiaci boli rozdelení do dvoch skupín tak, aby v každej bol rovnaký počet žiakov. Skupiny sa postavili do dvoch radov oproti sebe, aby utvorili uličku, ktorou žiaci striedavo z oboch skupín prechádzali. Podmienkou bolo, že žiak prechádzajúci uličkou musel predviesť jedno zvieratko – chôdzou, skákaním, lezením po štyroch, zvukmi..., za čo získaval bod. Vyhrávala skupina, ktorej členovia získali viac bodov.

Postup: Žiaci si pospájali lavice a vytvorili štyri skupiny. Prvá skupina mala k dispozícii plastelínu, prírodný a odpadový materiál (modelovanie). Druhá skupina pracovala s korkovými zátkami, vodovými farbami, štetcom, lepidlom, farebným papierom, fixkami, nožnicami, prírodným a odpadovým materiálom (maľovanie, kreslenie, lepenie, strihanie). Tretia skupina mala k dispozícii tenký kartón, nožnice, lepidlo, prírodný a odpadový materiál (ohýbanie, strihanie, lepenie, tvarovanie). Štvrtá skupina pracovala s kartónovými kotúčkami, vodovými farbami, štetcom, fixkami, lepidlom, farebným a krepovým papierom a tiež s prírodným a odpadovým materiálom (maľovanie, lepenie, strihanie, kreslenie).

Hodnotenie: Žiaci boli veľmi zruční, navzájom si pomáhali.



Obr. 8. - 9. Figúrky zvierat - skupinové práce žiakov
Prameň: vlastný zdroj

hali. Chlapci väčšinou pracovali na väčších plochách. Trpezlivejšie dievčatá sa venovali malým prvkom – detailom (krídla, tykadlá), dotvárali zvieracie figúrky.

Cieľová skupina: 2. ročník

Tematický celok: Experimentovanie a práca s výtvarnými prostriedkami

Téma: Následky požiarov v prírode (kombinovaná technika – maľba, zapúšťanie farieb, práca s tušom a drevkom)

Organizačná forma: jedna vyučovacia hodina (45 minút)
 Pomôcky: výkres, temperové farby, štetec, tuš, drievko.
 Cieľ: Zdokonaľiť sa v maľbe na ploche zapúšťaním farieb, v práci s tušom a drievkom, rozvíjať predstavivosť a fantáziu, tvorivosť, vedieť iniciatívne pomôcť

Priebeh vyučovacej hodiny

Motivácia: *Básnička „Oheň“*

Oheň je vládca, všetko v ňom horí.

Je však aj zradca, nie sú to fóry.

*Plamienok ohňa veľké veci robí,
 zostávajú po ňom samé čierne hroby.*

Je ako ničiteľ, čo dobre nám slúži.

Je ako spojenec, čo po spálení túži.

A nik ho nezastaví, je to predsa oheň.

Málokto sa postaví, s ním do veľkých vojen.

Žiakom je potrebné vysvetliť pojmy štyroch živlov – oheň, voda, zem, vzduch. Následne realizovať krátky motivačný rozhovor (doplnený obrázkovým materiálom) o význame lesov, dôležitosti separovania odpadov z hľadiska ochrany životného prostredia. Otepľovanie v prírode často znamená vznik požiarov (suchá tráva, kroviny, odpadky...). Je preto potrebné rešpektovať zákaz zakladania ohňa mimo určených a vyznačených miest v prírode.

Postup: Žiaci si pripravili potrebné pomôcky. Maľovanie podkladu, plochy sme si dobre premysleli, naplánovali. Maľbu temperovými farbami žiaci volili v teplých odtieňoch (oheň, požiar), aby na nich vynikla kresba tušom. Následne do prác zakomponovali kresbu drievkom. Tento typ kresby sa osvedčil pre všetky vekové kategórie, teda i mladších žiakov. Pretože drievko nemá zásobník farby, zanechávalo líniu spočiatku výraznú, no postupne slabla. Výhodou bolo, že hrot drievka sme si mohli ľubovoľne upravovať a postupne zrezávať.

Hodnotenie: Žiaci zvolenú tému nádherne vystihli. Technika zapúšťania farieb bola pre nich zábavná, pretože nemuseli čakať, kým jedna farba zaschne. Počas práce rozprávali o svojich predstavách. Pozitívne sme hodnotili ich tvorivé výtvarné riešenie.



Obr. 10. Následky požiarov v prírode (Požiar na skládke odpadov, Zhorený strom) - samostatné práce žiakov
 Prameň: vlastný zdroj

Cieľová skupina: 2. ročník

Tematický celok: Výtvarné a technické osvojovanie skutočnosti

Téma: Úžitkový predmet – váza (kombinovaná technika)

Organizačná forma: jedna vyučovacia hodina (45 minút)
 Pomôcky: plastové fľaše s vrchnáčikmi, temperové farby, štetec, lepidlo, nožnice, kúsok pevného kartónu.

Cieľ: Vytvoriť úžitkový predmet pomocou strihania, lepenia, maľovania, rozvíjať predstavivosť, fantáziu, tvorivosť, spolupracovať so spolužiakmi na riešení konkrétneho problému s odpadom v triede, škole, okolí školy či

domova.

Priebeh vyučovacej hodiny

Motivácia: *Báseň „O fľaši“*

Paradajka so smiechom

takto slivku plaší –

Čušať budeš cez zimu v kompótovej fľaši.

Slivka múdro odpovie-

Smiať sa nemáš prečo.

Ty zas budeš vo fľaši čušať ako lečo.

Následovalo počúvanie rozprávkového príbehu „Duch vo fľaši“ z CD, ktorú na motívy bratov Grimmovcov napísal Ivan Stanislav. Počas počúvania si nastrihali materiál. Každý žiak si premyslel, aký tvar bude mať jeho váza, ako ju dotvorí do finálnej podoby.

Postup: Vopred sme si pripravili PET fľaše rôznych farieb a veľkostí (najcennejšie pre žiakov sú číre, bezfarebné fľaše, lebo sa dajú ľubovoľne zafarbiť). Ich veľkou výhodou bolo ľahké spracovanie, pružnosť, ľahká tvarovateľnosť, a tiež odolnosť voči korózii. Nastrihané časti plastových fliaš niektorí žiaci maľovali vodovými farbami – vlnky, čiary, ornamenty, iní zasa zatrelí celú plochu. Niektoré dievčatá odstrihli fľašu tesne nad vrchnáčikom, ktorý na nej ponechali. Vrchnáčik prilepili o kartón a zvyšnú časť fľaše maľovali, prípadne využili techniku lepenia.

Hodnotenie: Posudzovali sme najmä nápaditosť, tvorivosť.



Obr. 11. Úžitkový predmet - váza - samostatné práce žiakov
 Prameň: vlastný zdroj

Cieľová skupina: 2. ročník

Tematický celok: Výtvarné osvojovanie prírody

Téma: Starostlivosť o zvieratá (kombinovaná technika – koláž, doplnená kresbou a maľbou)

Organizačná forma: jedna vyučovacia hodina (45 minút)
 Pomôcky: vodové a temperové farby, štetec, nožnice, lepidlo, farebný a kancelársky papier, sušená tráva, semenka, slama, konáriky, voskové farby.

Cieľ: Vytvárať estetický vzťah k prírode – zvieratám, rastlinám..., vidieť prírodu ako svet rozmanitých tvarov a farieb, poznať dôležitosť ich ochrany i starostlivosti o flóru a faunu.

Priebeh vyučovacej hodiny

Motivácia: *„Hádanky zo živočíšnej ríše“*

Kto sa plazí popri skale, naplaší tam myšky malé, naženie strach kobyľke, čo si sedí na bylke? (had)

Pyšný kráľ chodí v lese, na hlave si strom nesie. (jeleň)

Kto si lieta, modré diaľky strihá, pred očami sa ti rýchlo mihá? Hostom býva často u slniečka. Ktože je to? (lastovička)

Havká, havká, hryzie kosti, aj na mňa sa občas zlostí. (pes)
Keď som ešte veľmi malý, nechajú ma skákať, hrať. Len čo trochu povyrastiem, už ma začnú zapriahať. (kôň)
Hoc má dlhú bradu, nevie ti dať radu. (koza)

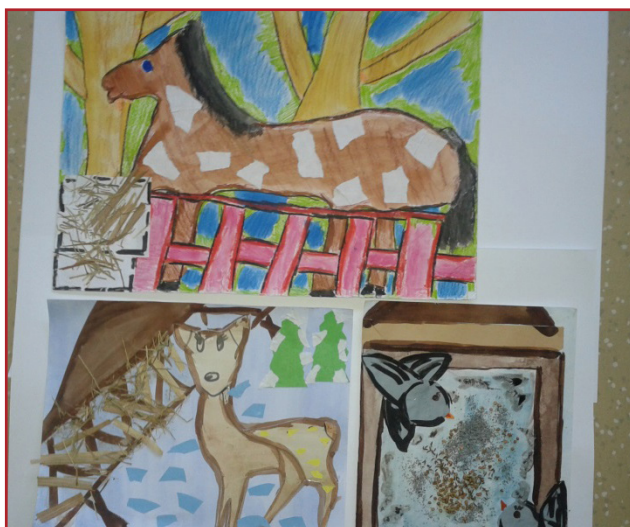
Som krajčírkom dobrej módy, nožnice mi trčia z vody. Ja nešijem z ovčej vlny, ale strihám vodné vlny. (rak)

Ďalej sme si pripomenuli: Svetový deň vtáctva – 1. apríl a Svetový deň zvierat – 3. október

(Obrázky viacerých domácich i voľne žijúcich zvierat mali žiaci na magnetickej tabuli).

Postup: Zopakovali sme si techniku koláže. Každý žiak si mal premyslieť, ktoré zvieratko výtvarne zobrazí, či bude najskôr lepiť, resp. kresliť, maľovať. Ak sa žiaci rozhodli pre pomoc pri kŕmení zvierat, použili prírodný materiál – semienka, sušenú trávu. Tí, ktorí sa rozhodli pomôcť pri stavbe príbytku, použili prírodný materiál – slamu, konáriky. Niektorí žiaci využili aj techniku zapúšťania do mokrej plochy. Pri práci ich bolo vhodné občas usmerňovať. Žiaci, ktorí boli rýchlejší, mohli spolužiakom pomôcť – napr. pri trhaní, strihaní papiera.

Hodnotenie: Žiakov sme pochválili za ich prácu. Výkresy sme rozmiestnili na podlahu v zadnej časti triedy. Navzájom sme sa hodnotili, chválili, či pripomienkovali.



Obr. 12. Starostlivosť o zvieratá - samostatné práce žiakov
Prameň: vlastný zdroj

Cieľová skupina: 2. ročník

Tematický celok: Výtvarné a technické osvojovanie skutočnosti

Téma: Úžitkový (dekoračný) predmet – nevädnucci kvet (kombinovaná technika)

Organizačná forma: jedna vyučovacia hodina (45 minút)

Pomôcky: plastové poháriky, temperové farby, štetec, nožnice, špajdlá, lepiaca páska.

Cieľ: Efektívne využiť plastovú hmotu - pohárik - na úžitkový (dekoračný) predmet pomocou strihania, maľovania, prilepovania. Rozvíjanie ekologického cítenia, fantázia, tvorivosti, samostatnej práce žiakov.

Priebeh vyučovacej hodiny

Motivácia: Rozhovor o detskom riade -plastovom poháriku ajeho praktickom použití.

Pripomenuli sme si so žiakmi:

- aké predmety vyrobené z plastov používame v bežnom živote, v domácnosti,
- čo sa stane s pohárikom z plastu, ak doňho nalejeme horúcu vodu,
- prečo je potrebné triediť domový odpad,
- kde sa odváža odpad z našej obce.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

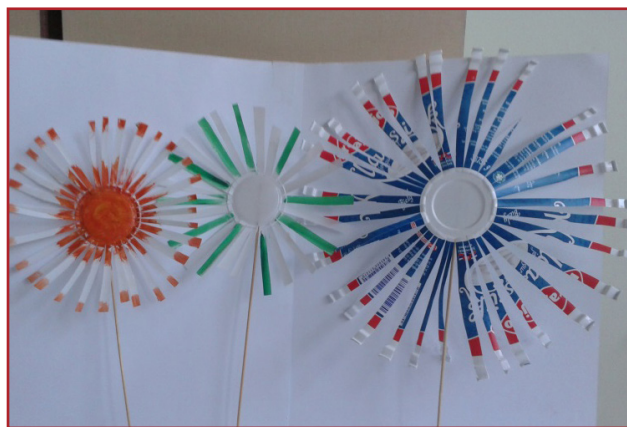
ČARNÝ, L., 2010. *Výtvarná výchova pre 2. ročník základných škôl*. Prievidza: Združenie EDUCO. ISBN 978-80-89431-12-0.

KOSOVÁ, B., 1996. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: MC. ISBN 80-83464-28-8.

PETLÁK, E., 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-49-2.

Postup: Plastové poháriky si žiaci nastrihali zhora smerom ku dnu na tenšie pásiky. Vznikol tak tvar kvetu, ktorého lístky žiaci vyfarbili temperovými farbami podľa vlastnej fantázie. Po zaschnutí farby kvet pripevnili o špajdlu prilepením zo zadnej strany lepiacou páskou. Väčšinou mali žiaci biele poháriky, ale niektorí si priniesli i farebné, ktoré len rozstrihali a nemuseli ich natierať farbou.

Hodnotenie: Žiaci pracovali samostatne, šikovnejší stihli aj viac kvetov (2 – 4). O prácu prejavili veľký záujem.



Obr. 13. Úžitkový predmet - nevädnucci kvet - samostatné práce žiakov
Prameň: vlastný zdroj

Záver

Základnou pedagogickou požiadavkou, ktorá sa kladie na výtvarno-výchovný proces, je prebúdať tvorivé schopnosti žiakov, pričom sa vychádza z ich prirodzeného, hravého a fantazijného vzťahu ku skutočnosti. Tento vzťah sa uplatňuje v detskej spontánnej činnosti, pri hrách a pri poznávaní okolitého sveta. Dôležité je, aby žiakov výtvarná práca zaujala, aby estetické vnímanie a tvorivá aktivita v nich vyvolávali pocity radosti a uspokojenia.

V novom chápaní výtvarnej výchovy sa rešpektuje výber námetov z hľadiska primeranosti veku a ich riešenia novými metodickými postupmi. Pokúsili sme sa podať teoretický i praktický rámec pohľadu na výtvarnú výchovu, vhodné výtvarné techniky, výtvarný prejav a jeho špecifiká, a to v prepojení s prierezovou témou environmentálna výchova. Pri práci so žiakmi sa nám podarilo vyvolať veľký záujem a nadšenie o prírodný a odpadový materiál, s ktorým mohli pracovať. Inšpirovali sme sa súčasným umením, jeho technikami a postupmi. Využívali sme vhodnú motiváciu – hry, básne, hádanky, rozprávky a iné, ktoré majú s výtvarnou tvorbou spoločného spojenia, ktorým je fantázia.

Uvedené aktivity môžu slúžiť ako inšpirácia nielen pre učiteľov výtvarnej výchovy, ale aj pre kolegov, ktorých predmetná problematika zaujíma. Výtvarné činnosti, pri ktorých sa uplatňujú a rozvíjajú tvorivé schopnosti, podnecujú a uspokojujú potreby žiakov vyjadriť vlastný postoj k ľuďom a veciam. Vo výtvarných technikách sa prejavuje detská osobnosť, jej cítenie a chápanie životnej skutočnosti. Prostredníctvom týchto činností, poznávaním a osvojovaním tvorivých postupov získavajú žiaci nielen výtvarné skúsenosti, ale učia sa hodnotiť aj umeleckú a mimo umeleckú realitu.

PETRASOVÁ, A. a M. ZAHATŇANSKÁ, 2014. *Učebný zdroj ako prostriedok rozvíjania kritického a tvorivého myslenia*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-0198-6.

VONDROVÁ, P., 2001. *Výtvarné techniky pro děti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-583-0.

Internetové zdroje

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/environmentalna_vychova.pdf

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzsc/iscd1/vzdelavacie_oblasti/vytvarna_vychova_iscd1.pdf

Summary: *The article deals with the issue of child's natural interest in the artistic expression of their ideas in the teaching of fine art education in the 2nd year of primary school. The article focuses on specific activities of students with the main focus to make the teaching of fine art education more attractive and with the secondary connection of cross-curricular themes, especially environmental education. At the same time, it is an effort to point out many possibilities of using various natural and waste materials and to offer ideas to make fine art education classes more inspiring. During the artistic activity, students have the opportunity to work with different lines or shapes. Natural and waste materials offer them the opportunity to touch them, observe them and think about them. The article also contains pictures and ideas for teaching.*

DIAGNOSTIKA A RIEŠENIE ODBORNO-METODICKÝCH PROBLÉMOV V ŠPECIÁLNO M ŠKOLSTVE

Jana Verešová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Darina Gogolová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Anotácia: *Ambíciou príspevku je prezentovať odbornú a praktickú pripravenosť učiteľov špeciálnej základnej školy, ktorú preukázali v atestačných prácach na druhú atestáciu. Predkladá konkrétne ukážky spracovania akčných výskumov, ktoré sú dôkazom toho, aká je dôležitá sústavná príprava pedagógov na vlastnú praktickú činnosť, štúdium súčasnej odbornej literatúry, ale aj motivácia pedagógov hľadať a diagnostikovať príčiny odborných-metodických problémov v praxi, navrhovať, aplikovať a hodnotiť spôsoby ich riešenia. Príspevok poskytuje príklady dobrej praxe prostredníctvom štyroch ukážok realizovaných atestačných prác.*

Kľúčové slová: *akčný výskum, špeciálna základná škola, jemná motorika, mentálne a viacnásobné postihnutie, orientácia v priestore, čas a základná osobná orientácia, znížená citlivosť na hudbu, koordinácia pohybov.*

„Učiteľská profesia je povoláním, ale zároveň aj poslaním“ (Orosová, Šmajdová, Búšová 2012, s. 14). Z výskumov na Slovensku (Kasáčová 1998, in: Kocová 2015), ktoré boli uskutočnené u 294 študentov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ, boli zaznamenané nasledujúce výsledky:

- túžba stať sa učiteľom od detstva (44,6 %),
- vplyv učiteľa – rodiča (15,4 %),
- stredoškolské štúdium (10 %),
- vzor a vplyv konkrétneho učiteľa (8,5 %),
- iné motívy k štúdiu učiteľstva (pôvodne chceli študovať niečo iné, chcú pracovať s deťmi, zostať celý život v škole, nespokojnosť so súčasným stavom a pod.) (18,5 %).

Čo motivuje učiteľov v špeciálnych základných školách k ich náročnej práci? Pedagóg v rýchlo meniacej sa spoločnosti plnej technického pokroku a neustále dostupných internetových databáz už nie je jediným expertom a nositeľom poznania, ako tomu bolo v minulých rokoch. V poslednom čase pozorujeme v spoločenskom dianí tendenciu pedagógov sťažovať si na neúnosnú situáciu v školstve, na mnoho problémov, ktoré sa niekedy zdajú neriešiteľné (Kubinová 2017). Rozdielnym a často konštruktívnym spôsobom túto situáciu reflektujú pedagógovia v špeciálnych základných školách.

V špeciálnej základnej škole, v minulosti s prívlastkom pomocná, sa vzdelávajú žiaci, ktorých mentálny vývoj nie je dostatočný na to, aby sa vzdelávali podľa vzdelávacieho programu bežnej základnej školy. Napriek tomu sú však schopní nadobudnúť základy vzdelania na elementárnej úrovni (Švarcová 2006 In: Žigová 2013). Nejde len o stupeň vzdelanostnej úrovne, ale predovšetkým o celkový rozvoj osobnosti a socializácie (Opatřilová 2005).

Zo skúseností vieme, že v špeciálnej základnej škole (ďalej „ŠZŠ“) je vďačnosť žiakov a rodičov podstatne viditeľnejšia a hmatateľnejšia ako v bežných základných školách. Rodičia majú pocit, že učitelia sú tu pre nich a ich deti, že im „konečne“ niekto rozumie. Aj to sú dôvody, pre ktoré učitelia žiakov s rôznym druhom a stupňom postihnutia svoju prácu vykonávajú radi a s vedomím, že sú potrební a často jediní, ktorí dokážu pomôcť a ro-

biť všetko pre to, aby každodenný vyučovací proces bol v prospech žiaka. Nie je ojedinelé, že učitelia v špeciálnych školách sú oboznámení s anamnézou svojich žiakov od ich narodenia, vedia o nich takmer všetko a každá zmena v správaní žiaka im prináša informáciu o výskyte nejakého problému.

Učiteľ – špeciálny pedagóg je v podstate neustále v procese realizácie akčného výskumu. U jeho žiakov neplatia vopred dané postupy, nemôže sa oprieť o výkonové štandardy, každý žiak je iný, každý deň jednotlivých žiakov je iný. To, čo včera bolo jasné, dnes už neplatí. To, čo včera žiak vedel, dnes preňho predstavuje úplnú novinku. Pomôcka, ktorá ešte včera pomáhala pri vyučovaní, dnes stratila svoj zmysel. Materiály vydané pre žiakov špeciálnych škôl sú vhodné len pre určitú časť žiakov a nedajú sa využiť celoplošne s jednotným metodickým postupom.

V príspevku predstavujeme činnosť štyroch učiteliek špeciálnej základnej školy, konkrétne Spojenej školy na Trnavskej ceste v Senci, ktoré svoje odborné-metodické problémy a ich riešenia spracovali do podoby atestačných prác na druhú atestáciu. Prezentovali tak možnosti diagnostiky rôznych problémov v špeciálno-pedagogickej praxi a návrhy ich riešení. Vo všetkých štyroch ukážkach je preukázaná vysoká odborná pripravenosť a zároveň záujem a zaniietenosť pre prácu so žiakmi s postihnutím. Časti atestačných prác uvádzame so súhlasom autoriek.

Učiteľ: Mgr. Katarína Palčeková

Názov atestačnej práce: Súbor manipulačných aktivít s využitím netradičných pomôcok na zvyšovanie úrovne jemnej motoriky u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia

Odborno-metodický problém: „Pracujem ako učiteľka v špeciálnej škole v Senci. V škole vzdelávame mentálne postihnuté deti. Práca s nimi je veľmi špecifická, náročná psychicky aj fyzicky. Väčšina z nich nenavštevovala materskú školu, alebo absolvovali len predškolský ročník. Žiaci prichádzajú do školy bez potrebných manuálnych zručností, ktoré úzko súvisia s ich postihnutím, ale aj s faktom, že v rodinách na nich nie sú kladené žiadne

nároky. Automaticky im so všetkým pomáhajú alebo to urobia za nich, a tak ich pripravujú o skúsenosti, ktoré sú v procese osamostatňovania sa neprenosné. Vzhľadom na tieto skutočnosti vzišiel aj problém nízkej úrovne jemnej motoriky u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia a nezáujem o motorické činnosti. Preto som sa snažila hľadať také spôsoby a prostriedky edukácie, pri ktorých by sa do aktivít zapájali, postupne ich zvládli a dokázali sa z nich tešiť.“ (Palčeková 2018)

Cieľ akčného výskumu: Preukázať vplyv súboru manipulačných aktivít s využitím netradičných vlastných pomôcok na rozvíjanie jemnej motoriky a na zvýšenie záujmu žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia o motorické činnosti.

Diagnostika odborného-metodického problému: Ozereckého test je veľmi osožným a vhodným nástrojom na meranie vývoja jemnej a hrubej motoriky. Používa sa na špeciálne vyšetrenia, pri ktorom sa hodnotí zvládnutie jednotlivých úloh. Z hľadiska vývinu motoriky je možné rozlišovať normálny, oneskorený a patologický vývin. Ľahké motorické oneskorenie znamená oneskorenie o 1-2 roky za fyzickým vekom. Stredné motorické oneskorenie znamená oneskorenie o 2-3 roky za fyzickým vekom. Ťažké motorické oneskorenie znamená oneskorenie o 3-5 rokov za fyzickým vekom (Vašek 2004). Tento test sa používa na meranie motorických zručností u intaktných žiakov ako aj u jedincov, ktorí majú poruchy učenia, alebo mentálne postihnutie. Skúšajúci nepotrebujú špeciálne vzdelávanie, ale musia byť oboznámení s návodom a riadením testu. Jediným jeho nedostatkom je, že na realizáciu tohto testu je potrebný väčší časový priestor. Pomôcky, ktoré sú potrebné na vykonanie testu, sú ľahko dostupné. Žiaci, zapojení do akčného výskumu, boli testovaní verziou od Göllnitza (Ozereckého motometrická škála podľa G. Göllnitza 1972). Z výsledkov vstupnej diagnostiky autorka zistila, že napriek tomu, že išlo o 8 – 10 ročných žiakov, ani jeden z troch pozorovaných žiakov nedosiahol pri vstupnom meraní úroveň štvorročného dieťaťa.

Návrh a uplatnenie významnej inovácie: Pokiaľ chceme dieťa učiť, musíme podľa L. S. Vygotského poznať nielen aktuálnu, ale aj potenciálnu úroveň vývinu (Atkinson 2003).

„Zóna najbližšieho rozvoja zahrňuje procesy, ktoré ešte nevyzreli, ale sa utvárajú. Rozvíja sa tak výchova (vzdelávanie, vychovávanie a vycvičovanie), ktorá majstrovsky zapojí učiacich sa do činností zameraných na dosiahnutie postavených cieľov a ktorá vzbudzuje ich aktivnosť, iniciatívu a tvorivosť.“ (Švec 1971, s. 98)

Zvyšovanie úrovne motorických zručností u žiakov B variantu v súlade s učebnými osnovami ŠZŠ (ďalej „UO ŠZŠ“) súvisí s úrovňou motivácie žiakov. Ako uvádza Šebeňová (In Hlebová 2016), jedným z faktorov je formulácia a typ pracovnej úlohy. Pokiaľ je cieľom praktický výrobok, použiteľný v praxi, motivácia žiakov s mentálnym postihnutím má vzrastajúcu tendenciu. V tomto zmysle je možné dosiahnuť predĺženie krátkodobých perspektív tým, že jednotlivé výrobky na seba nadväzujú. Tak ako v prípade použitia plastovej fľaše, keď sa kvôli manipulačným aktivitám vyrábalo viac na seba nadväzujúcich pomôcok.

Plastová fľaša ako učebná pomôcka je prispôsobená tak, aby rešpektovala individuálne potreby žiakov B variantu v súlade s UO ŠZŠ, vytvárala možnosti zvyšovania úrovne jemnej motoriky a zároveň bola pre nich mo-

tivačná a zábavná. Mnohí žiaci si denne prinášajú do školy nápoje v plastových fľašiach, a preto bola na začiatku celej myšlienky téma separácie a recyklácie plastov. Každodenné problémy s otváraním a nedostatočným zatvorením fľaše priviedli autorku k myšlienke vytvoriť súbor aktivít, ktorými by precvičovali manuálne zručnosti a jemnú motoriku, spoločne si vytvárali pomôcky a hry, hľadali možnosti recyklácie. Žiaci sa zapájali do zberu vrchnáčikov, prežívali radosť pri zvládnutí novej činnosti, postupne strácali strach zo zlyhania a mnohé z vytvorených pomôcok si obľúbili. Zostavený súbor aktivít s touto učebnou pomôckou má viacero variantov. Pri používaní vytvorených pomôcok autorka uplatnila aj medzipredmetové vzťahy – vecné učenie, hudobná výchova, rozvíjanie grafomotorických zručností, matematika, zdravotná telesná výchova.

Komparácia získaných výsledkov: Na základe získaných hodnôt v testovaní žiakov Ozereckého testom motorických zručností autorka konštatovala u pozorovaných žiakov mierne zlepšenie v motorickej oblasti. Pri vstupnom meraní nedosiahol ani jeden z pozorovaných žiakov motorickú úroveň štvorročného dieťaťa. Jeden zo žiakov odmietal akúkoľvek motorickú činnosť. Pri výstupnom testovaní dosiahli všetci pozorovaní žiaci úroveň štvorročného dieťaťa. U všetkých ide o ťažké motorické oneskorenie, napriek tomu sa u všetkých troch zlepšila nielen hrubá a jemná motorika, sebaobsluha, ale aj komunikačné zručnosti. Okrem testovania štandardizovaným testom autorka pri komparácii využila aj výsledky pozorovania zapisované v pozorovacích hárkoch pracovných zručností, ktoré pomôcú navrhnutého súboru aktivít rozvíjala a zlepšovala. Rozvoj manipulačných zručností u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia je dlhodobá a systematická činnosť, a preto je vhodné a potrebné v aktivitách a testovaní pokračovať aj naďalej.

Zhrnutie a odporúčania pre prax: Vyberať aktivity primerané mentálnej úrovni a motorickým schopnostiam žiakov. Jednotlivé pracovné činnosti striedať a venovať im toľko času, aby žiaka zaujímali a zároveň nepreťažovali jeho fyzické a mentálne schopnosti. Akákoľvek zručnosť, schopnosť sa dá osvojiť iba v činnosti. Podporovať zvedavosť a tvorivosť žiakov. Dôležité je dodržiavať bezpečnostné a hygienické zásady práce s materiálmi. Dbáť na správne osvetlenie, pracovný stôl, stoličku a správne pomôcky. Dostatočný priestor treba venovať hodnoteniu zvládnutých úloh, pochvale a odmene, ktorou nemusí byť iba klasifikácia. Hodnotenie má v prvom rade funkciu pozitívne motivovať žiaka.

Obsah výučby s využitím súboru aktivít a vytvorených pomôcok sa autorka snažila koncipovať pragmaticky, aby bol spôsob edukácie zábavný a zároveň využiteľný pri socializácii. Využitie aktivít vo výučbe prispelo k zvýšenej motivácii a aktivizácii žiakov a následne ovplyvnilo lepšie zvládnutie praktických zručností, zapamätávanie si nového učiva, rozvoj estetického cítenia a kladného sebahodnotenia žiakov. Z negatív autorka uvádza najmä časovú náročnosť pri zhromažďovaní potrebného materiálu. V procese činnosti s drobným materiálom sa osvedčili podnosy s vyšším okrajom, rôzne druhy nástrojov na nácvik správneho úchopu (naberačky, pinzety). Práca so žiakmi B variantu UO ŠZŠ si vyžaduje dlhšiu prípravu činnosti a potrebu individuálnej pomoci každému žiakovi, preto každý pedagóg privíta pomoc asistenta. Vhodná je miestnosť s potrebným materiálom vybavením.

Učiteľ: Mgr., Mgr. Milica Mišáková

Názov atestačnej práce: Edukačné aktivity na zvýšenie úrovne orientácie žiaka s mentálnym a viacnásobným postihnutím v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii

Odborno-metodický problém: „*Ludia s mentálnym a viacnásobným postihnutím boli súčasťou môjho života už od detstva. Vnímala som ich rôznorodosť a inakosť s veľkým záujmom. Vždy ma zvláštnym spôsobom priťahovali. Nie vždy som si však k nim vedela nájsť cestu. Boli tu rôzne bariéry, ktoré to znemožňovali. Bariéra komunikačná, veková, emočná.... Aj ja som musela dospieť a veľa veciam porozumieť, či ich začať vnímať, precítiť. Myslím, že aj oni to prežívali rovnako. Veľmi chceli byť našou súčasťou, ale nevedeli ako sa priblížiť. Nerozumeli nášmu správaniu, našej komunikácii, či režimu dňa, aký sme viedli ako deti, študenti.... Tento fakt v mojej súčasnej profesionálnej praxi vnímam ako značný problém. Žiaci s mentálnym a viacnásobným postihnutím (ďalej „MV a VP“) sa nevedia orientovať v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii. A toto je skutočnosť vyžadujúca pozornosť, nakoľko ovplyvňuje kvalitu života našich žiakov. Aj preto som sa rozhodla vniesť túto problematiku do atestačnej práce so snahou pochopiť naše zdanlivo odlišné svety a spojiť ich v jeden.“ (Mišáková 2018)*

Cieľ akčného výskumu: preukázať vplyv súboru navrhnutých edukačných aktivít s prvkami hry na zvýšenie orientácie žiaka v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii.

Diagnostika odborno-metodického problému: V akčnom výskume na získanie vstupných a výstupných dát o účastníkoch výskumu zvolila autorka tieto výskumné metódy – vytvorený diagnostický nástroj na zisťovanie kognitívnej úrovne prostredníctvom materiálov vytvorených v programe *ActiveInspire*, pozorovanie, štúdium prípadu, rozhovor a diskusiu.

Diagnostický nástroj – pre žiakov s MP a VP je len málo dostupných a štandardizovaných diagnostických testov. Na účely atestačnej práce sa autorka rozhodla vytvoriť v programe *ActiveInspire* vlastný, elementárny diagnostický nástroj, zacielený presne na potreby akčného výskumu. Primárne sa diagnostickým nástrojom snažila zistiť úroveň orientácie žiakov v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii pred aplikáciou inovácie – súboru edukačných aktivít a následne po jej aplikácii – na zaistenie relevantného porovnania zmien.

Pozorovanie: slúžilo k diagnostickým aj výskumným zámerom. Autorka volila neštruktúrované a priame pozorovanie, ktoré jej umožnilo pozorovať aktuálne situácie, čo bolo pri realizácii akčného výskumu flexibilnejšie. Zároveň sa autorka zúčastňovala aktivít pozorovaných žiakov, čo môžeme chápať ako participačné pozorovanie. Výsledky z pozorovania zaznamenala denníkovou formou. Zamerala sa na pozorovanie konkrétnych poznatkov, prejavov a činností – striedanie ročných období, mesiacov v roku, dní v týždni, striedanie dňa a noci, pojmy včera/dnes/zajtra, času na hodinách, orientáciu v škole, orientáciu v okolí školy, orientáciu v domácom prostredí, orientáciu v okolí domáceho prostredia, orientáciu na ploche, základné osobné údaje, mená príbuzných, časti tela, rozlišovanie ľudí podľa veku a pohlavia, rozlišovanie choroby a zdravia, poznávanie pravidiel cestnej premávky, využívanie verejných a zdravotných služieb, poznávanie nebezpečenstva, použitie mobilného telefónu.

Rozhovor a diskusia – túto metódu autorka použila spros-

treďovanou formou, nakoľko žiaci sú nehovoriaci (Kastelová 2012). Aktérom rozhovoru bol rodič, učiteľky žiakov, psychológ z ČŠPP a asistentka v triede C variantu UO ŠZŠ. Uvedenú metódu využívala pravidelne, pretože určovala smerovanie a eventuality zmeny práce so žiakmi. Rozhovory boli aj meradlom dôvery a efektívnosti špeciálnopedagogických intervencií využitých v súbore edukačných aktivít. Zároveň autorke všetci zúčastnení pomáhali pri vyhodnocovaní akčného výskumu.

Štúdium prípadu – Vašek (2004, s.92) ju popisuje ako metódu, ktorá „*pozostáva zo starostlivého štúdia a zhodnotenia všetkých dostupných poznatkov, materiálov o danom jednotlivcovi, ktoré sú pre tvorbu intervencií kľúčové*“. Ide tu o retrospektívnu diagnostiku, na základe ktorej môžeme identifikovať patogénne faktory ovplyvňujúce vývin jednotlivca. Danú metódu autorka využila najmä na začiatku akčného výskumu.

Analýza výsledkov činnosti – na základe analýzy výsledkov činnosti sa podľa Vančovej (2005) zisťuje stupeň osvojenia si poznatkov, zručností, návykov, hodnotí sa a klasifikuje, zisťujú sa záujmy jednotlivca so špeciálnymi edukačnými vlastnosťami. Metódu analýzy výsledkov činnosti autorka atestačnej práce použila na overenie dosiahnutej úrovne orientácie žiakov v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii pred aplikáciou inovácie a následne po jej aplikácii.

Použitím opísaných metód sa autorka snažila o získanie čo najširších poznatkov, faktov a vedomostí o žiakoch – účastníkoch akčného výskumu. Na základe zistení sa pokúsila o tvorbu špeciálnopedagogických intervencií, ktoré sa stali základom súboru špeciálnopedagogických edukačných aktivít. Pomocou rovnakých metód overovala aj účinky implementácie inovácie. Zistenia vstupnej diagnostiky:

- **Orientácia v čase:** žiaci sa nevedia orientovať v čase a časových, či ročných obdobiach, nevedia priradiť činnosti a charakteristiky k správne ročnému obdobiu. Rovnako nevedia priradiť jednotlivé činnosti dňa k režimu dňa, nerozumejú ich postupnosti.
- **Orientácia v priestore:** sledovaní žiaci sa nevedia orientovať v škole av jej okolí. Nemajú záujem o vykonávanie domácich a záhradných prác.
- **Základná osobná orientácia:** nepamätajú si mená príbuzných a spolužiakov, nevedia označiť svoje obľúbené aktivity, vykonávanie osobnej hygieny je na nízkej a neautomatizovanej úrovni. Slabá je orientácia na ploche, rozlíšenie ne/bezpečných situácií ohrozujúcich život, orientácia podľa pravidiel cestnej premávky a podobne.

Návrh a uplatnenie významnej inovácie: Slovo hra je asi pre každého z nás spojené s príjemnými spomienkami, zážitkami či s istou dávkou vzrušenia. Hra je neodmysliteľnou súčasťou života každého z nás a v každom veku. Postihnutie žiakov má samozrejme vplyv na vnímanie, prežívanie a priebeh nimi realizovaných hrových aktivít. Štvartáková a Podhájecká (In Viktorová, Šebeňová 2013, s. 2) uvádzajú, že „*deti s postihnutím sa potrebujú naučiť hrať ešte predtým, ako sa začnú prostredníctvom hry učiť*.“ Viktorová a Šebeňová (2013) s týmto tvrdením Na jej etablovanie do edukačného procesu platia isté časové, obsahové i metodické požiadavky.

Edukácia žiakov vzdelávaných v C variante UO ŠZŠ je náročná práca, vyžadujúca dostatok vedomostí i času potrebného na jej prípravu. Zoskupenie žiakov v trie-

de býva veľmi heterogénne čo sa týka veku, druhov, stupňov či kombinácií postihnutí. Z toho plynie nutnosť flexibility pedagóga, nejednotnosť prípravy a tvorby špeciálnopedagogických intervencií. Vhodných edukačných materiálov, ktoré sú v špeciálnych školách k dispozícii, je veľmi málo. Aj obsah vzdelávania podľa štátnych vzdelávacích programov nie je koncipovaný podľa potrieb žiakov s MP a VP. Medzi žiakmi samotnými existujú veľké diskrepancie, ktoré veľakrát ťažko korelujú s obsahom vzdelávania. Preto musí byť práca špeciálneho pedagóga v C variante UO ŠZŠ veľmi tvorivá, empatická, odborná a zameraná na aktuálne potreby dieťaťa. Učiteľ musí vytvárať stále nové, inovatívne postupy edukácie pre žiakov s ohľadom na všetky ich špecifiká a špeciálne edukačné potreby. Pre všetky tieto fakty sa autorka atestačnej práce v minulosti rozhodla lepšie sa oboznámiť s konceptom bazálnej stimulácie, Snoezelenu-MSE, AAK komunikácie, IKT techník či s orofaciálnou stimuláciou a s možnosťami ich využitia v edukácii žiakov s MP a VP, aby získala ďalšie efektívne edukačné nástroje. Tieto prvky využívala aj v súbore edukačných aktivít.

Komparácia získaných výsledkov: Pri komparácii výsledkov akčného výskumu autorka atestačnej práce vychádzala zo získaných vstupných a výstupných dát účastníkov výskumu. Autorku prekvapilo, že pozitívne zmeny spôsobené aplikáciou edukačných aktivít boli takmer identické u oboch pozorovaných žiakov. Vysvetľuje si to *podobnou mierou mentálneho postihnutia a tendenciou zapamätáť si skôr to, čo sa žiakov v živote bežne dotýka*. Aktivity zo skutočného života sú pre žiakov zmysluplné a pre ich život a učenie sa veľmi dôležité. Za obrovskú devízu pri aktivitách považuje aj vysokú mieru motivácie žiaka k činnosti, ktorá mu je blízka.

Obaja žiaci po zrealizovaní súboru edukačných aktivít s prvkami hry zaznamenali pozitívne zmeny v oblastiach:

- **Orientácia v čase:** žiaci sa vedú orientovať, priradiť činnosti a charakteristiky k správne ročnému obdobiu. Rovnako vedú priradiť, či správne časovo určiť jednotlivé činnosti dňa týkajúce sa režimu dňa, rozumejú ich postupnosti. Vedú priradiť ľudí podľa veku i pohlavia.
- **Orientácia v priestore:** u oboch žiakov sa zlepšila orientácia v škole a v okolí školy. V domácom prostredí sa obaja žiaci orientovali dobre, u jedného z pozorovaných žiakov sa rapidne zvýšil záujem o vykonávanie domácich a záhradných prác. Zlepšil sa vzťah a spolupatričnosť s ostatnými členmi rodiny, pri týchto aktivitách žiak pociťuje a zažíva pocit úspechu a pochvaly. Aj keď vykonávanie jeho aktivít nemá vždy pozitívny výsledok, pretože to nie je v jeho silách. Nepamätá si jednotlivé kroky, ktorými dosiahne úspešný výsledok.
- **Základná osobná orientácia:** u žiakov sa aj v tejto oblasti objavili pozitívne zmeny. Zlepšilo sa zapamätávanie si mien príbuzných a spolužiakov, vedeli označiť svoje obľúbené aktivity, zdokonalili sa vo vykonávaní osobnej hygieny. Jeden zo žiakov dokáže vykonávať niektoré aktivity samostatnejšie a aj hlbšie pochopil ich podstatu. Obaja žiaci sa zhodne neposunuli v tých istých oblastiach (orientácia na ploche, rozlíšenie nebezpečných situácií ohrozujúcich život, orientácia podľa pravidiel cestnej premávky a podobne).

Zhrnutie a odporúčania pre prax: „Zoznámenie žiakov s realizovaným súborom edukačných aktivít opísaných v atestačnej práci bolo hladké a hneď malo odzvuvo vo forme plného zaujatia žiakov a prejavovanej radosti pri

edukácii. Žiaci rýchlo a bez väčších problémov reagovali na predkladané činnosti. Tento fakt ma utvrdil v správnom výbere jednotlivých techník a metód práce, čo sa následne utvrdzovalo postupom realizácie akčného výskumu. Žiaci zažívali pocity radosti, súdržnosti, seba-naplnenia a úspechu, čo považujem za najväčší úspech práce.“ (Mišáková 2018)

Na základe výsledkov akčného výskumu autorka za-definovala jeho prínos v odporúčaniach pre pedagogickú prax. Dôležitý je úprimný, vrelý a dôverný vzťah medzi žiakom a učiteľom, ktorý umocnia interaktívne aktivity. Cieľom jednotlivých aktivít má byť rozširovanie zručností žiaka, rozvíjanie jeho osobnosti, stávanie na tom, čo sa mu už darí, v čom si je istý, aby zažíval nesmierne dôležitý pocit úspechu spojený s pochvalou, odmenou. Vhodné je vyberať také aktivity, ktoré majú v sebe vysoký motivačný náboj a udržiavajú tak pozornosť žiaka dlhšie bdelú. Nerobiť nič, čo žiakovi nie je príjemné. Je vhodné voliť názorné ukážky, vychádzať z konkrétnych a prípadne aj obľúbených, či známych situácií (keď hovoríme o starých rodičoch, zavoláme si ich do školy, alebo budeme pracovať s ich fotografiami). Potrebné je časté opakovanie niektorých činností, aby sa dosiahlo ich pochopenie, či zautomatizovanie, preto je dôležitá trpezlivosť, tolerantnosť a empatia. Nemenej dôležité je sledovať unaviteľnosť žiakov, ich aktuálne prežívanie a reagovať na ne – striedaním práce a odpočinku. Základom kvalitnej výchovno-vzdelávacej činnosti u žiakov s postihnutím by malo byť zapojenie rodičov a najbližšieho okolia žiaka do edukácie, vytváranie spoločných aktivít a utvorenie tak skutočného tímu – žiak, rodič a učiteľ, v ktorom sa treba snažiť o pochopenie a vzájomnú súčinnosť a pomoc.

Učiteľ: Mgr. Tünde Horváthová

Názov atestačnej práce: Spevníčky a rozprávková hudobná knižka na zníženie výskytu negatívnych prejavov sprevádzajúcich zvýšenú citlivosť žiačky vo variante C na hudbu

Odborno-metodický problém: „*Hudba v živote detí a žiakov zohráva dôležitú rolu. Vidíme to v meste, v autobuse, v obchodoch, ako neustále počúvajú svoju obľúbenú hudbu na svojich telefónoch so slúchadlami v ušiach, doma pri učení, pri oddychu a zároveň aj v škole. Radi sa rozprávajú o obľúbených skupinách, spevákoch a je to pre nich aj forma relaxu, ktorá ich upokojí. Iné je to u tých detí, ktoré hudba vyslovene znervózňuje. Nie preto, že nepočujú svojho obľúbeného speváka, alebo práve nehrá ich štýl resp. hudobný nástroj, jednoducho sú veľmi citlivé na zvuky, na hudbu každého druhu. Či je to spev spolužiaka, vypočutá hudba v rádiu, v televízii, v obchode, na trhovisku, v kostole alebo zvuk hudobného nástroja, je to pre nich pocit priam bolestivý. Spomenutý problém vznikol na hodinách hudobnej výchovy, kde sa zistilo, že žiačka vo variante C má zvýšenú citlivosť na hudbu a odmieta sa zúčastniť akýchkoľvek sociálnych aktivít spojených s hudbou.*“ (Horváthová 2018)

Cieľ akčného výskumu: Hlavným cieľom akčného výskumu bolo overiť vplyv spevníčkov a rozprávkovej hudobnej knižky na zníženie negatívnych prejavov sprevádzajúcich zvýšenú citlivosť žiačky vo variante C na hudbu.

Diagnostika odborno-metodického problému: Autorka vybrala diagnostické metódy používané v špeciálnej pedagogike:

- Metódu rozhovoru a diskusie použila sprostredkovanou formou (Kastelová 2012), pretože žiačka patrí do

- C variantu UO ŠZŠ a má komunikačné problémy.
- b) Po všetkých rozhovoroch a preštudovaní dokumentácie vytvorila špeciálnopedagogickú kazuistiku.
- c) Ďalšou dôležitou diagnostickou metódou, ktorú autorka využívala so žiačkou na každej hodine, bolo pozorovanie. Vytvorila pozorovací hárok na zaznamenanie výskytu prejavov, akými žiačka reagovala na hudobné činnosti.
- d) Metóda denníka podľa Vaška (2006, s. 44) „*umožňuje zaznamenávať priebeh a výsledky voľného a orientovaného pozorovania. Je dôležitou súčasťou učiteľovej dokumentácie*“. Pedagogický denník vytvorila triedna učiteľka pozorovanej žiačky každý polrok, kde konkretizovala každý predmet, jej reakcie, správanie i akékoľvek pokroky.
- e) Spolupracovala aj s odbornými zamestnancami ČŠPP, ktoré žiačku diagnostikovali pred začatím intervencie, v septembri 2015 a po nej, v júni 2018.

Zo vstupnej diagnostiky autorka sumarizovala najčastejšie negatívne prejavy žiačky, ako hádzanie sa o zem, odchod z miestnosti, odmietnutie spolupráce, krik, plač, úzkostné stavy, zapchávanie si uší. Výrazná bola potreba neustáleho individuálneho prístupu, čo sťažovalo edukačný proces v triede.

Návrh a uplatnenie významnej inovácie:

Pri vytvorení *obrázkového spevníčka* autorku inšpirovala zbierka „*Slovenské detské pesničky*“ na www.youtube.com. Na tejto internetovej stránke sú jednoduché detské pesničky vo videoformáte. Celé pesničky sú znázornené peknými farebnými, jednoduchými a hlavne pochopiteľnými obrázkami, ktoré inšpirujú menších žiakov aj žiakov so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím. V prvom rade išlo o pomôcku pre konkrétnu žiačku, ktorá v tej dobe len prepisovala texty. Spevníček autorka doplnila pomocnými čiarami na prepisovanie textu pesničky. Tým sa vytvoril súbor piesní presne na mieru, keďže celý spevníček bol dotvorený rukopisom žiačky. Ďalším motivačným súborom bola „*Proxikova euroakadémia*“. Je to celoslovenský vzdelávací projekt, ktorý je určený pre deti predškolského veku a je dostupný na webstránke www.proxik.sk. Jeho cieľom je zaujímavou a hravou formou naučiť žiakov šetriť si peniaze a zväžiť ich použitie.

Pri vytvorení *spevníčka s maľovankou* chcela autorka doceliť, aby si žiačka postupne zvykla na hudbu a tým sa viac začlenila do skupiny spolužiakov. Vytvorila inú formu spevníčka, ktorú používala celá trieda. Spevníček obsahoval text piesne ako doteraz, s pridaním ilustrácie formou maľovanky na tematiku preberanej piesne. Inšpirovala sa obrázkami z internetu, pričom ich vyhľadávala pomocou obrázkového vyhľadávača www.google.sk. Výber pesniček súvisel s aktuálnym ročným obdobím a sviatkami, pričom do nich časom zahrnula aj pesničky vhodné na cvičenie, poznávanie tela, pravo-ľavej orientácie a jednoduché tanečné kroky.

Modifikovaná rozprávka „*Hudobné kráľovstvo*“. Pri vytvorení rozprávkovej knižky sa autorka inšpirovala dvomi knihami. Prvou bola kniha s pracovnými listami „*Krajina Hudba a jej obyvatelia I*“, ktorá opisuje rozprávkovou formou názvy nôt a učí žiakov hudobnú abecedu. Použila z tejto knižky len obrázky rozprávkových postavičiek, pričom ich mená modifikovala. Druhá bola online publikácia „*Klavírne začiatky Rozprávkového hravo 1. časť*“, ktorá učí tiež názvy a miesto základných tónov na notovej osnove a na klavíatúre. V rozprávke vystupujú zvieratá, ktoré zároveň hrajú názvy tónov, pričom sa autorka inšpirovala rozprávkou „*Rukavička*“. V tomto prípade sa

zvieratká nashávajú do opustenej notovej osnove.

Komparácia získaných výsledkov: Po 2,5 ročnej aktívnej spolupráci autorka pozorovala u žiačky viditeľný posun. Ako vyplýva z priebežnej diagnostiky, pedagogického denníka a štruktúrovaného pozorovania, vzťah žiačky k hodinám hudobnej výchovy sa úplne zmenil. Negatívne prejavy (hádzanie sa o zem, odchod z miestnosti, odmietnutie spolupráce, krik, plač, úzkostné stavy, zapchávanie si uší) postupne vymizli. Občas, pri horšej nálade alebo vyskúšaní si nových činností ešte pretrvávajú, ale na hodinách hudobnej výchovy dokáže žiačka pracovať v spoločnosti spolužiakov bez problémov. Nepotrebuje individuálny prístup, je zapojená do všetkých činností: spieva, počúva hudbu, tancuje, ukazuje, tleska, hrá na vybraných orffových hudobných nástrojoch. Jej socializácia sa natoľko zlepšila, že bola prítomná aj v kultúrnom dome na hudobnom divadielku, ktoré zvládla. Bola to dlhá cesta, ktorá trvá až dodnes. Pomocou správne vybraných a načasovaných náhradných činností prekonala prejavy zvýšenej citlivosti na hudbu, zapadla do kolektívu a je schopná spolupracovať. Počas intervencie bola často prítomná aj psychologička, ktorá tiež uvádza výrazné zlepšenie v oblasti hudby. Žiačka dokázala zahrať na klavíri. Z toho dôvodu špeciálna pedagogička počas výstupnej diagnostiky vyskúšala, zo Súboru špecifických skúšok a testov, test audiomotorickej koordinácie zameraný na vnímanie a určovanie rytmu, dlhých a krátkych tónov, pričom sa vyžaduje schopnosť zapamätania rytmu a následne jeho zopakovania.

Zhrnutie a odporúčania pre prax: Vytvorené spevníčky boli veľkou pomôckou a zároveň motiváciou na zvládnutie precitlivenosti na hudbu. Ponúknuté písanie, čítanie, recitovanie básničky, prezeranie obrázkov, vyfarbovanie, kreslenie sú dobrým začiatkom na zvládnutie a prijatie hodín hudobnej výchovy. Najprv ako upokojujúca náhradná činnosť, neskôr ako oddychová činnosť a nakoniec vytvorená vlastná knižka. Takou formou a trpezlivým prístupom sa dá doceliť postupné prijatie a zvládnutie všetkých hudobných činností, zároveň aj hra na klavíri s ponúknutou rozprávkou.

Pripravenú inováciu autorka využíva aj v iných triedach - v C variante UO ŠZŠ, v autistickej triede, v B variante aj v A variante na 1. stupni. Pri ponúknutých spevníčkoch majú žiaci pocit, že v ruke majú niečo, čo patrí len im, čo môžu ukázať triednej učiteľke, mame, otcovi, kamarátom, môžu si ich zobrať domov a môžu ich tvoriť podľa vlastnej fantázie. Aj keď vo viacerých prípadoch nevedia ešte čítať, v tom im môžu pomôcť práve rodičia a učители. Obrázky v nich sú motivačné. Žiaci, odkedy používajú vytvorené materiály, sa snažia do nich pekne písať, vyfarbovať, aby mali svoj vlastný spevníček, s ktorým sa môžu naozaj chváliť. V špeciálnych školách je veľkým problémom nedostatok učebníc a pomôcok na vyučovanie. V predmete hudobná výchova to platí ešte viac. Pre najmenších žiakov vôbec nie je vytvorená učebnica, pre väčších učebnice chýbajú, pre žiakov sú nedostatočne motivujúce, aj nedodané, a pre B a C variant učebnice neexistujú vôbec. Týka sa to aj pracovných zošitov, spevníkov, zaujímavých metodík pre hru na hudobnom nástroji, rytmických cvičení alebo príručiek. Jediným riešením je vytvoriť si vhodné motivujúce pomôcky, spevníky, rozprávkové knižky.

Učiteľ: Mgr. Eva Kaufmann

Názov atestačnej práce: Súbor pohybových aktivít s prvkami zdravotnej telesnej výchovy na rozvíjanie koor-

dinácie pohybov u žiakov s ťažkým stupňom mentálneho postihnutia

Odborno-metodický problém: „Pohyb je spájaný s rôznymi cennými hodnotami života, napríklad so zdravím, so slobodou, so zdravým životným štýlom, či s fyzickou a duševnou pohodou. Deti s ťažkým stupňom mentálneho postihnutia majú možnosti pohybu limitované v rôznych oblastiach. V praxi sa u týchto žiakov často stretávam s nedostatočnou koordináciou pohybu, ktorá obmedzuje ich bežné každodenné činnosti. Zaujímalo ma, ako by sa mohla zmeniť úroveň koordináčnych schopností na základe pravidelných intervencií zameraných na túto problematiku. Prístup k žiakom s ťažkým stupňom mentálneho postihnutia je veľmi špecifický, najmä kvôli motivácii a rýchlej unaviteľnosti. Skúsenosťami z praxe pozorujem u žiakov s mentálnym postihnutím očividnú celkovú motorickú neobratnosť. Ich motorický prejav býva disharmonický, koordinácia pohybov jednotlivých častí tela býva nedostatočná alebo dokonca úplne chýba. Keďže koordináčne schopnosti sú zastúpené vo všetkých činnostiach dieťaťa, neschopnosť ich ovládania ovplyvňuje všetky každodenné činnosti žiakov s mentálnym postihnutím. Všimla som si tiež, že aj napriek týmto nedokonalostiam sa všetci žiaci túžia pohybovať a prahnú po tom, aby našli spôsob pohybu, ktorý by bol pre nich nenútený a prirodzený. Predpokladala som, že ak týmto žiakom pomôžem nájsť im vlastný spôsob vykonávania pohybu, ktorý je pre nich príjemný a prináša im radosť, budú sa k nemu s radosťou vracieť. Radosť z pohybu ich môže pritiahnúť k vyhľadávaniu správnych pohybových stereotypov, čo im pomôže prekonávať každodenné výzvy bežných činností každodenného života.“ (Kaufmann 2018)

Cieľ akčného výskumu: Hlavným cieľom akčného výskumu bolo overiť vplyv súboru pohybových aktivít s prvkami zdravotnej telesnej výchovy, na podporu rozvíjania koordinácie pohybov u žiaka s ťažkým stupňom mentálneho postihnutia.

Diagnostika odborno-metodického problému: Na diagnostiku žiaka autorka použila metódy: štúdium dokumentácie žiaka, pozorovanie, pedagogický denník, rozhovor, Ozereckého motorickú skúšku.

Pozorovaný žiak mal v čase vstupného testovania 14 rokov, 2 mesiace a bol testovaný úlohami, ktoré zodpovedali jeho aktuálneho veku. Tieto úlohy však nedokázal splniť, preto sa testovanie opakovalo s úlohami zodpovedajúcimi mladšiemu veku až dovedy, kým začal byť v úlohách úspešný (vek 9 rokov).

V spolupráci s matkou a triednou učiteľkou autorka pozorovala žiaka nielen v rámci hodín zdravotnej telesnej výchovy, ale aj na iných vyučovacích hodinách, počas pohybových hier počas pobytu v školskom klube a v každodenných činnostiach v domácom prostredí. Záznamy z pozorovania zapisovala do pedagogického denníka. Pozorovala každodenné praktické pohyby: vzpriamenú chôdzu so súhrou paží a dĺžkou kroku, chôdzu po schodoch, chôdzu po čiare, prekonanie prekážky, výstup na rebrík a zostup z neho, schopnosť pohotovo zareagovať. V čase vstupnej diagnostiky žiak pozorované oblasti spíňal nasledovne:

- *Vzpriamená chôdza* – žiak má zvláštne držanie tela, akoby naklonené dopredu. Paže nosí zvesené, nie sú aktívne, skôr strnulé. Je vysoký a chudý, krok má pomerne dlhý, natiahnutý. Pri chôdzi sa kniše zboka na bok, akoby sa hojdal.
- *Chôdza po schodoch:* schody nie sú pre žiaka prekáž-

kou, nohy kladie na jednotlivé schody striedavo, ale zvykne sa pridržovať zábradlia oboma smermi. Keď kráča po schodoch hore, kráča sťažka, akoby to bola pre neho nesmierna námaha.

- *Chôdza po čiare:* zvláda ju iba čiastočne, niekoľko prvých krokov, potom sa od čiar odkloní.
- *Prekonanie prekážky:* ak sa na ceste stretne s malou prekážkou (napríklad mláskou) a nie je možnosť ju obísť, zostáva stáť na mieste a pýta sa „čo teraz?“
- *Výstup na rebrík a zostup z neho:* žiak vystúpi na jeden až dva schodíky rebríka, ale dole zoskočí zo schodíka, na ktorom sa práve nachádza.
- *Schopnosť pohotovo zareagovať:* reakčná doba je pomerne dlhá. Trvá aj niekoľko sekúnd, kým si žiak uvedomí, že má vykonávať činnosť.

Návrh a uplatnenie významnej inovácie: Od septembra 2017 do júna 2018 autorka na hodinách zdravotnej telesnej výchovy aplikovala súbor aktivít na rozvíjanie koordinácie u žiaka vzdelávaného vo variante C UO ŠZŠ. Keďže žiak má rád príbehy, využila tento jeho záujem a cvičenie vždy ladila do príbehovej témy. Na každej vyučovacej hodine sa snažila žiakom ponúknuť cvičenia, ktoré by boli pre nich zaujímavé, nové, nezvyčajné. Súbor aktivít na rozvíjanie koordinácie pohybov obsahuje cvičenia a činnosti, ktoré žiaci vo vzdelávacom variante C vnímajú skôr ako hru a zábavu. Hodiny zdravotnej telesnej výchovy nasledovali po teoretických vyučovacích hodinách, na ktorých žiaci väčšinou pracovali v laviciach a vypracovávali pracovné listy, prípadne vykonávali manipulačné činnosti. Žiaci sú rýchlejšie unavení a v úvode hodín zdravotnej telesnej výchovy únavu dávali najavo, chcelo sa im spať. Motivácia žiakov k pohybovej činnosti musela byť založená na motivovaní k pokojnej činnosti, k naťahovaniu sa. Po uvoľnení stuhnutého tela už boli žiaci pripravení pokračovať pohybovými aktivitami zameranými na rozvíjanie koordinácie pohybov. Táto pohybová časť bola pre nich rozptýlením a zábavou. Hodiny zdravotnej telesnej výchovy boli ukončené relaxačnou aktivitou tak, aby si žiaci oddýchli a zároveň sa cítili sviežo.

Komparácia získaných výsledkov: Pri spracovaní výsledkov, aj kvôli prehľadnosti, použila autorka percentuálne vyjadrenie splnenia jednotlivých úloh. Komparáciu splnenia úloh opisuje v atestačnej práci a pre lepšiu orientáciu pri porovnaní vstupných, priebežných a výsledných hodnôt uvádza aj grafy spolu s tabuľkami.

V *prvej úlohe* mal žiak stáť na ľavej nohe a chodidlo pravej nohy položiť na vnútornú stranu ľavého kolena. Paže mali visieť dolu. Sledovaný žiak nie je schopný v pozícii zotrvať so zatvorenými očami po dobu 10 sekúnd. Úlohu čiastočne zvládal s otvorenými očami, ale problémom bolo časové vymedzenie stáť na jednej končatine. Pri tejto úlohe nenastali žiadne pokroky ani s jednou dolnou končatinou. *Druhou úlohou* bol hod gumovou loptou, ktorá má v priemere 8 cm, na cieľ vzdialený 2,5 metra vo výške prs žiaka. Cieľ mal byť veľký 25 x 25 cm. Sledovaný žiak už pri priebežnom testovaní zlepšil svoje skóre o jeden hod, ktorý mu chýbal do minimálneho splnenia úlohy. Preskok cez šnúru 40 cm vysokú bolo *treťou úlohou*. Pre úspešné splnenie úlohy by museli byť z troch pokusov dva pokusy pozitívne. Táto úloha bola pre žiaka veľkou výzvou. Nebol však úspešný ani pri jednom pokuse práve kvôli požadovanému odrazu súčasne oboma nohami naraz. V poradí štvrtou úlohou bolo prelistovanie knihy. Mal dovolené pridržovať ľavou rukou obrátené listy a tiež navlhčovať listy. Časovo bola úloha vyme-

dzená na 15 sekúnd pre každú ruku. Za tento čas bolo potrebné obrátiť najmenej 12 listov pravou, prípadne ľavou rukou. Žiak sa úlohu snažil splniť, no bolo to pre neho nedosiahnuteľné. Neustále pretáčal viac listov. V *piatej úlohe* bolo potrebné klopanie do taktu v ľubovoľnom tempe striedavo pravou a ľavou nohou podobu 20 sekúnd. Súčasne klopať oboma ukazovákmi takt zhodne s pravou nohou. Povolené boli tri pokusy. Táto úloha vyžaduje sústredenie, ktoré je u žiaka kolísavé, čo sa negatívne prejavilo aj na celkovom výsledku. Šiestou úlohou bolo päťkrát zdvihnúť a spustiť ľavú a potom pravú nohu a to rýchlo a maximálne. Povolené boli dva pokusy. Zdalo sa, že žiak tejto úlohe stagnuje, keďže výsledok vstupnej a priebežnej diagnostiky bol zhodný. V poslednom testovaní však túto úlohu zvládol vynikajúco, dokázal sa naplno sústrediť a úlohu splniť na 100%.

Z pozorovania, ktoré bolo uskutočňované v spolupráci s triednou učiteľkou a matkou žiaka, autorka zaznamenala nasledovné komparačné vyhodnotenia:

- *Vzpriamená chôdza*: V tejto oblasti zaznamenala čiasťotčný úspech. Pozorovaný žiak pouzozornení dokáže primerane prispôbiť dĺžku kroku a pri chôdzi zapája aj paže, no stále kráča vo zvláštnom náklone, ktorý už vďaka primeranej dĺžke kroku nie je taký markantný.
- *Chôdza po schodoch*: Na konci školského roku sa nepotreboval pridržovať zábradlia, pri prekonávaní schodov nadobudol úplnú istotu. Táto oblasť pohybu bola úspešne zvládnutá.
- *Chôdza po čiare*: Pre žiaka bola táto činnosť stále veľkou výzvou. Úlohu do konca školského roka zvládol s nevyrovnanými výkonmi. Občas sa mu podarilo prejsť po čiare až do konca. Znamená to, že na nácvik a automatizovanie pohybu potrebuje dlhší čas.
- *Prekročenie prekážky*: Pri vstupnej diagnostike používal žiak pri prekážke slovné spojenie „čo teraz?“ Otázka „čo teraz?“ sa postupne zmenila na pokus o preskok či prekročenie, čo je z praktického hľadiska hodnotené

ako pokrok.

- *Výstup na rebrík a zostup z neho*: Po aplikácii intervencie dokázal žiak zostúpiť z rebríka postupne a kľást nohy na najbližší schodík na rebríku. Túto úlohu zvládol úspešne.
- *Schopnosť pohotovo zareagovať*: Žiakovi dodnes trvá niekoľko sekúnd, kým si uvedomí, že má vykonať danú činnosť. Táto oblasť zostala bez zmeny.

Zhrnutie a odporúčania pre prax: U žiakov s ťažkým stupňom mentálneho postihnutia odporúčame realizovať pohybové aktivity pomocou jednoduchých príbehov alebo tém, ktoré sú atraktívne. Takto si žiaci jednotlivé cviky a pohybové zostavy v pamäti ľahšie vybavajú. Je potrebné neustále vnímať aktuálny psychický aj fyzický stav žiakov a aktuálne hodiny zdravotnej telesnej výchovy prispôbiť. Je veľmi užitočné byť dôsledný a trvať na dodržiavaní pravidiel. Je potrebné zistiť limity žiakov a venovať sa im čiastkovo. V nácviku sa dôkladnejšie venovať rozvíjaniu jednej oblasti, až potom pristúpiť k ďalšej. Výučba žiakov sa musí týkať skutočného praktického života. Treba objaviť to, čo im pomôže zvýšiť kvalitu ich života. K žiakom pristupovať s rešpektom k ich osobnosti, druhu a stupňu postihnutia aj momentálneho psychického rozpoloženia.

Záver

Ukážky, úryvky a zároveň príklady praxe učiteľiek špeciálnej základnej školy v ich atestačných prácach pre druhú atestáciu poskytujú pohľad na spôsoby a metódy výučby, na prácu s deťmi, ktorých možnosti učenia sa sú obmedzené. Sú dostatočne výpovedné. Autorky prejavili nielen hlboké poznatky, výraznú tvorivosť a flexibilitu ale predovšetkým ľudskosť a lásku k deťom, ktoré to veľmi potrebujú. Všetky opísané riešenia odbornovo-metodických problémov sú vo svojej podstate mozgovosúhlasné a pre deti významne zmysluplné.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ATKINSON, R. L., 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- HLEBOVÁ, B. a kol., 2016. *Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-1644-8.
- HORVÁTHOVÁ, T., 2018. *Spevníčky a rozprávková hudobná knižka na zníženie výskytu negatívnych prejavov sprevádzajúcich zvýšenú citlivosť žiačky vo variante C na hudbu: atestačná práca k druhej atestácii*. Bratislava: MPC.
- KOCOVI, N., 2015. *Motivácia študentov univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach k vykonávaniu učiteľského povolania*. In: *Edukácia*. Roč. 1, č. 2. ISSN 1339-8725. Dostupné z: <https://www.upjs.sk/public/media/11267/17.pdf>
- KASTELOVÁ, A., 2012. *Diagnostika v špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Sapiencia. ISBN 978-80-89229-24-6.
- KAUFMANN, E., 2018. *Súbor pohybových aktivít s prvkami zdravotnej telesnej výchovy na rozvíjanie koordinácie pohybov u žiakov s ťažkým stupňom mentálneho postihnutia: atestačná práca k druhej atestácii*. Bratislava: MPC.
- KUBINOVÁ, L., 2017. *Pripravenosť budúcich výchovných poradcov a sociálnych pedagógov k vykonávaniu praxe na úrovni ich základných osobných motívácií*. In: *Edukácia*. Roč. 2, č. 2. ISSN 1339-8725
- MIŠÁKOVÁ, M., 2018. *Edukačné aktivity na zvýšenie úrovne orientácie žiaka s mentálnym a viacnásobným postihnutím v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii: atestačná práca k druhej atestácii*. Bratislava: MPC.
- OPATRILOVÁ, D., 2005. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3819-5.
- OROSOVÁ, R. a K. ŠMAJDOVÁ BÚŠOVÁ, 2012. *Zefektívnenie výchovného pôsobenia triedneho učiteľa implementáciou prvkov zážitkovej pedagogiky do mimoškolských aktivít*. In: *Naša škola*. Roč. 15, č. 5, s. 14–19. ISSN 1335-2733.
- PALČEKOVÁ, K., 2018. *Súbor manipulačných aktivít s využitím netradičných pomôcok na zvyšovanie úrovne jemnej motoriky u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia: atestačná práca k druhej atestácii*. Bratislava: MPC.
- ŠVEC, Š., 1971. *Didaktika I*. Bratislava: Univerzita Komenského, Filozofická fakulta.
- VANČOVÁ, A., 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiencia, 2005. ISBN 80-968797-6-6.
- VAŠEK, Š., 2004. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava: Sapiencia. ISBN: 80-969112-0-1.
- VAŠEK, Š., 2006. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského. ISBN 80-86723-21-6.
- VIKTOROVÁ, E. a I. ŠEBEŇOVÁ, 2013. *Zborník príspevkov zo študentskej medzinárodnej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika*. [online]. Bratislava: Študent na ceste k praxi II. [Cit. 2018-09-13]. Dostupné z: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dubayova2/subor/Viktorova_Sebenova.pdf
- ŽIGOVÁ, B., 2013. *Rozvoj pracovných kompetencií u žiakov s kombinovaným postihnutím na Základnej škole špeciálnej: diplomová práca*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/uqg1g/Rozvoj_pracovnych_kompetenci_u_ziakov_s_kombinovanym_postihnutim_na_zakladnej_skole_specielnej_diplomova_praca.pdf

Summary: The ambition of the article is to present the professional and practical readiness of special primary school teachers, demonstrated in attestation works for the second attestation. It presents concrete examples of action research, which are proof of the importance of continuous preparation of teachers for their own practical activities, study of current literature, but also motivation of teachers to look for and diagnose the causes of professional problems in practice, design, apply and evaluate ways of their solutions. The article provides examples of good practice through four examples of attestation works.

HODNOTENIE KVALITY UČEBNÍC HUDOBNEJ VÝCHOVY UČITEĽMI

Zuzana Juščáková, Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Libor Fridman, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Kvalita učebníc v posledných rokoch rezonuje v odbornej verejnosti predovšetkým v súvislosti s nespokojnosťou učiteľov s niektorými učebnicami. V roku 2019 sa rozhodol Štátny pedagogický ústav pre zisťovanie názorov učiteľov na vybrané učebnice, medzi ktorými boli aj učebnice hudobnej výchovy pre 3. a 4. ročník základnej školy (HUV). Predkladaná štúdia sa zaoberá definíciou učebnice a analýzou funkcií učebnice HUV, ktoré výskumná sonda používa ako kritériá hodnotenia kvality učebníc hudobnej výchovy učiteľmi. Štatistickým spracovaním dát elektronického hodnotiaceho formulára sme zistili prednosti a nedostatky z pohľadu reprezentatívneho výberu viac ako 400 učiteľov Slovenska, ktoré v diskusii objektivizujeme a v závere ponúkame možné riešenia evalvácie učebníc vo všeobecnosti.

Kľúčové slová: učebnica hudobnej výchovy, funkcie učebnice, hodnotenie kvality učebnice, empirická sonda, validita hodnotiaceho formulára, evalvácia učebníc.

Úvod

Teóriu vyučovania v ostatných rokoch najviac ovplyvňujú: konštruktivismus, kognitívna psychológia, filozofia vzdelávania, kurikulárny a kompetenčný princíp a taxonómia cieľov v jednotlivých oblastiach psychických procesov osobnosti (kognitívny, afektívny, psychomotorický). Konštruktivismus charakterom učenia sa a formovania (konštruovania) individuálnych vedomostí žiaka, kognitívna psychológia analýzou procesov poznávania a prežívania, filozofia vzdelávania potrebou konsenzuálnej formulácie všeobecných cieľov a taxonómia dôležitosťou špecifických cieľov pre konkrétne druhy a úrovne kompetencií. Ide o teoretické prístupy zamerané predovšetkým na učenie sa a výkon žiaka. Dôležitejším sa stáva nie (nielen), čo má učiteľ pri vyučovaní robiť (ako má učivo „odučiť“), ale čo sa má žiak naučiť, čo má vedieť a ako to má preukázať. Ako sa tieto skutočnosti odrážajú v didaktickej teórii a praxi hudobnej edukácie? Ako ich didaktika hudobného umenia dokáže realizovať v edukačnom procese a pri koncipovaní procesov a prostriedkov vyučovania?

Štruktúra a chápanie viacerých obsahov a oblastí didaktiky je v praxi ešte stále realizovaná viac v intenciách transmisie poznatkov ako v „konštrukcii“ (formovaní) konkrétnych žiackych hudobných vedomostí a zručností. Učiteľia sa zvyčajne pri príprave vyučovania a koncipovaní vlastného štýlu sústreďujú na formu a postupy vlastnej činnosti – aké obsahy „prebrať“, akú činnosť zrealizovať – namiesto správnej špecifikácie cieľov vyučovania, čo musia žiaci konkrétne vedieť, aký výkon musia preukázať, za akých podmienok, s akým obsahom a ako tento výkon hodnotiť.

Uvedené teoretické determinanty by sa mali prirodzene odrážať aj v didaktických prostriedkoch. Pri tvorbe učebníc hudobnej výchovy musí ísť o:

- aktuálne vymedzenie samotnej podstaty (definície učebnice),
- realizovanie konkrétnych funkcií učebnice,
- určenie vzťahu a reálnej proporcionality funkcií, určenie konkrétnych požiadaviek a kritérií na tvorbu modernej učebnice hudobnej edukácie,
- posúdenie mediálnych, obsahových, formálnych, technických a technologických možností.

Definícia učebnice

Na tvorbu učebníc v ostatných rokoch mali zásadný vplyv „nové vedecké teórie učebníc v 60. – 70. rokoch 20. storočia, ktoré vychádzali z kognitívnej psychológie, psychológie učenia, teórie informácie, sémantiky...“ (Průcha 1998, s. 11). Neskôr to boli technologické možnosti výroby kníh a v súčasnosti sa pridáva aj tzv. trhový princíp. Zásadnou otázkou ostáva, či sa mení len reálna

forma učebnice, alebo sa vplyvom vedeckého poznania zmenila aj samotná definícia učebnice, teória a výskum učebníc, či jej funkcie v procese edukácie. V odbornej literatúre sa používa niekoľko viac-menej ustálených, starších i novších definícií učebnice. Niektoré sa odlišujú prístupom, niektoré sa stali „archaickými“, v niektorých chýba úplnosť (Průcha 1998, s. 13). Napríklad: „...učebnice ... vychádza z obsahové normy učebníc osnov a vymedzuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacieho predmetu v danom postupnom ročníku.“ (Wahla 1983, s. 12). „Učebnice: Prostředek vyučování a učení v knižní formě, ve které jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňuje učení...“ (Meyers Kleines Lexikon Pädagogik 1988, s. 259, in: Průcha 1998, s. 13). Pomerne reflexívnu a imaginatívnu definíciu učebníc použili M. Pavlovkin a Z. Macková: „Učebnice představují v naší kultúre pramene vzdelania. Formujú pohľad človeka na svet, učia ho poznávať zvláštnosti okolia i samého seba podrobnejšie, hlbšie a širšie ako sám život.“ (1989, s. 6). Detailnejšie a komplexnejšie so zdôraznením funkcie učenia žiaka definuje učebnicu P. Gavora: „Učebnica je materiálna didaktická pomôcka so špecifickými funkciami, špecifickou štruktúrou a špecifickými vlastnosťami, ktorými sa odlišuje od iných učebných textov a ktorá svojím obsahom korešponduje s obsahom vzdelávania stanoveného základnými pedagogickými dokumentmi (učebnými plánmi, učebnými osnovami, vzdelávacími štandardmi). Táto materiálna učebná pomôcka je prioritne vytvorená pre učiacich sa (žiacov), sekundárne pre tých, ktorí podľa nej učia (učiteľov)...“ (Gavora 2008, s. 15).

Z formálneho hľadiska sa vyučovanie vždy realizuje ako proces komunikácie dvoch subjektov: učiteľa a žiaka. Obidva subjekty majú odlišné postavenie, plnia odlišné úlohy, odlišnú zodpovednosť, ale majú spoločné vzťahové poslanie, ktoré tejto komunikácii dáva zmysel. V pedagogickej komunikácii využívajú oba subjekty rozličné prostriedky a učebnica patrí medzi najdôležitejšie. Učebnica je teda funkčný a relatívne komplexný komunikačný prostriedok intencionálneho a inštitucionálneho edukačného procesu v špecifickej oblasti vzdelávania v konkrétnom predmete. Poslaním učebnice je, aby žiak v tomto procese získal učením konsenzuálne kodifikované kompetencie v kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti a učiteľ tento proces efektívnym spôsobom riadil. Práve pre potrebu štandardizovaného kompetenčného rastu žiaka v jednotlivých oblastiach má učebnica určujúcim i limitujúcim spôsobom selektovať učivo a ukotviť tak jeho základné spracovanie. Štandard výkonu môže byť jedno a viacúrovňový (Pozn. 1), čo by sa potom malo prejavovať v spracovaní samotnej učebnice.

Funkcie učebnice

Určiť funkcie učebnice teoreticky a prakticky nie je vôbec také jednoduché, ako sa môže na prvý pohľad zdať. Nie je vždy jednoznačné, či vymedzujeme a pomenovávame teoreticky i prakticky funkcie učebnice, alebo vlastnosti, kritériá a požiadavky, ktoré potom zabezpečujú konkrétnu funkčnosť. Existuje viacero východísk posudzovania. Už pri vymedzení konštruktú 'Učebnica' zohráva rolu v posudzovaní funkcií učebnice aspekt začlenenia do určitého subsystému, či ju budeme posudzovať ako:

- prvok vzdelávacieho projektu, kurikula, alebo
- súčasť súboru didaktických prostriedkov, alebo
- druh školských vzdelávacích textov (Průcha 1998, s. 14).

Keď chceme určiť a pomenovať funkcie učebnice, musíme si zvoliť kritérium ich vymedzenia, či sa vlastnosti a charakteristiky obsahu učebnice budú vzťahovať na procesy objektívne, týkajúce sa vonkajších prvkov a skutočností (napr. učebnica a ostatné didaktické prostriedky, učebnica v edukačnom priestore, učebnica ako fyzické médium obsahu), alebo subjektívne, vnútorné, týkajúce sa subjektov edukácie (učenie sa, poznávanie, prežívanie, tréningovanie zručností, konštruovanie vlastného poznania a metakognitívne procesy žiaka, resp. procesy vyučovania, realizácia cieľových požiadaviek, obsah, metódy, formy, kontrolná činnosť učiteľa).

Ďalšie kritérium sa môže dotýkať procesu transformácie vedeckých poznatkov do učiva, všeobecne vzťahu vedy a vzdelávania (napríklad, či pôjde o transformáciu z hľadiska esencionalizmu alebo progresivizmu alebo rekonštrukcionizmu a pod.).

Iné môže byť kritérium psychických procesov a kompetencií, ktoré majú učebnice rozvíjať:

- kognitívne (fakty, pojmy, procesy, metakognitívne kompetencie),
- afektívne (vzťahy k predmetu, odboru, oblasti),
- psychomotorické procesy (konkrétne zručnosti).

Funkcie učebnice predmetu musia korešpondovať so spoločenskými a kultúrnymi funkciami odboru daného predmetu. Napríklad učebnica predmetu hudobná výchova musí odrážať funkcie hudby v kultúre spoločnosti. Otázkou môže byť, či má učebnica plniť dominantne obsahovú funkciu alebo didaktickú. Praktickým problémom je, či dokáže (a či musí) konkrétna učebnica realizovať všetky teoreticky vymedzené funkcie (konkrétne v hudobnej výchove ide o hudobné informácie, znejúcu hudbu, hudobné ukážky, ktoré printová podoba sprostredkovať nedokáže).

Zpracovať všetky všeobecné požiadavky môže byť niekedy problém, a preto učebnica môže mať niektoré funkcie posilnené, iné oslabené. Prejavovať sa to môže najviac v oblasti afektivity, motivácie, aktivizácie, ktorá dominantne záleží na učiteľovom majstrovstve a jeho prístupe. Čím viac bude detailne určených objektívnych požiadaviek a prvkov v kurikulárnych dokumentoch (konsenzuálne a odborne akceptovaných, nielen všeobecných, ale aj konkrétnych, odborných, formulovaných vo výkonových a obsahových štandardoch), tým môže byť validita učebnice väčšia.

Funkcie učebníc v našej súčasnej odbornej literatúre sa prezentujú väčšinou v koncepcii D. D. Zujeva (1983), ktorý aj napriek silnému ideologickému „balastu“ veľmi dôsledne a zmysluplne analyzoval vývoj učebníc a základné princípy ich tvorby. Dokonca možno povedať, že latentne sa v jeho monografii objavujú prvky a tenden-

cie formujúcich sa súčasných aktuálnych pedagogických a psychologických koncepcií. O rozdelení účelu učebnice pre žiaka, keď mu má odovzdať poznatky a formovať jeho vedomosti, spôsobilosti, hodnoty, normy, postoje a účelu učebnice pre učiteľa, pre ktorého je učebnica zdroj, ktorým plánuje obsah a prezentáciu učiva vo výučbe, hodnotenie žiakov, hovorí J. Průcha (1985, 1987). Průcha zdôrazňuje, že funkcia učebnice je úloha, rola, účel, ktorý má tento didaktický prostriedok plniť (tamže, s. 19). Koncepcií funkcií učebníc je viacero (A. Wahla 1983; E. Petlák 2004; J. Skalková 2007; M. Nogová 2008, s. 37 - 52 a ďalší). Líšia sa podľa východiskových teórií, ktorých rôznosť sme načrtli vyššie.

Hlavným cieľom empirickej sondy bolo zistiť, ako plnia učebnice hudobnej výchovy pre 3. a 4. ročník niektoré vybrané funkcie. Zameraním sa na predmet sondy pre potreby operacionalizácie funkcií učebníc HUV ako kritérií spokojnosti učiteľov s kvalitou učebníc špecifikujeme z didaktických funkcií informatívnu, formatívnu a metodickú funkciu. Selektovali a formulovali sme ich v intenciách súčasnej praxe, bez presadzovania nových teoretických východísk.

Didaktické funkcie učebnice spočívajú v takom spracovaní učebného materiálu, aby učitelia sa mali učivo prezentované obsahovo primerane, keďže ho majú zvládnuť za presne vymedzený čas. Tlmočenie obsahu vzdelávania má byť zrozumiteľné, pútavé a veku primerané, keďže je učebnica určená pre presnú vekovú kategóriu. Ďalšími požiadavkami plnenia didaktických funkcií učebnice sú prehľadnosť a logické následnosti, prítomnosť aktivizujúcich prvkov, harmonizácia rôzne disponovaných žiakov s rôznym rodinným a sociálnym pozadím na približne rovnakú úroveň pripravenosti na kolektívne formy vzdelávania. Didaktické funkcie súvisia aj s prepojením obsahu na ostatné učivo uplatnením medzipredmetových vzťahov, na realizáciu kognitívnych, afektívnych a psychomotorických cieľov, na ich súvislosti so všeobecnými cieľmi a štandardami. Didaktické funkcie môžu zahŕňať viac metodických možností a postupov, určitú divergenciu v selekcii metodiky. Didaktické funkcie realizujú určitú filozofiu vzdelávania, všeobecné ciele vzdelávania, aplikáciu konkrétnej koncepcie vyučovania predmetu (napr. koncepcia Zoltána Kodály, koncepcia činnostná, kompetenčná, aktuálna). V našej výskumnej sonde sme sa pokúsili o členenie didaktických funkcií učebnice hudobnej výchovy na informačnú, formatívnu a metodickú.

Pri **informačnej funkcii** je treba rozlišovať druhy informácií, s ktorými predmet hudobná výchova pracuje z hľadiska obsahu (primárne, sekundárne, terciárne informácie) hudobnej edukácie a z hľadiska predpokladaného a požadovaného výkonu žiaka (fakty, pojmy, procesy, metakognitívne prvky). Obsahové delenie informácií v hudobnej edukácii (primárne, sekundárne, terciárne informácie), ktoré už niekoľko rokov presadzuje spoluautor tejto štúdie, má svoju všeobecnú logiku a začalo sa „vyskytovať“ aj v ostatnej slovenskej odbornej literatúre. Vychádza z konkrétnych determinácií praxe, čiže z charakteru a problematickej úrovne predmetu hudobná výchova (HUV) v súčasnosti. Jednoznačne dizajnuje, aké by malo byť hudobné vzdelávanie, aby malo svoj jedinečný zmysel v kultúre spoločnosti a vo všeobecnom vzdelávaní.

Primárne informácie sú hudobné informácie. Je to **znejúca hudba**, informácie osobitného jazyka a jedinečných prostriedkov vyjadrovania. Tento jazyk hudby je

schopný prinášať informácie nielen o hudbe samotnej (tvorený, organizovaný, prezentovaný znejúci zvuk), ale aj na základe svojej komunikačnej schopnosti („*sdělovací schopnost hudby*“ (Zich 1975, s. 188)) vyjadrovať aj určitý obsah z mimohudobnej skutočnosti vonkajšej (životnej, prírodnej), či vnútornej (psychickej) (tamže, s. 189). Recepčia hudobných informácií sa realizuje v procese percepcie hudby (znejúci zvuk) a v procesoch identifikácie, analýzy a symbolickej interpretácie. Primárne informácie (znejúca hudba) sú priamo prepojené so sekundárnymi, pretože tie ich vlastne identifikujú a pomenúvajú verbálne. To, čo žiak počuje, robí a prežíva, pomenúva slovami melódia, rytmus, harmónia, atď. Učitelia v hudobnej výchove dosť často zabúdajú, že o hudbe iba rozprávajú, vysvetľujú, popisujú, ale bez hudby, teda pracujú iba so sekundárnymi informáciami (definície, príbehy, opisy a podobne), čím hudobná edukácia stráca svoj zmysel a v konečnom dôsledku prináša negatívne výsledky v kognitívnej, psychomotorickej a hlavne afektívnej rovine.

Sekundárne informácie na HUV sú informácie priamo s hudbou súvisiace. Môžu byť zamerané **kognitívne**, hudbu pomenúvajúce (melódia, rytmus...), vysvetľujúce (opera, kantáta, koncert a pod.), analyzujúce (časti skladby, motív, forma a pod.), historické (baroková melódia, fúga, klasicistická sonáta a pod.), hudobno-teoretické (fakty ku konkrétne preberanej hudbe), estetické (charakterizujúce estetické vyznenie určitých vyjadrovacích prostriedkov), ale aj **afektívne** (súvisia s kódovanými estetickými kategóriami a emóciami), alebo **psychomotorické** (ako hudobný prvok, motív, pieseň, sprievod zahrat' na nástroji, zaspievať). Majú byť priamo naviazané na znejúcu hudbu, na „primárne informácie“, inak strácajú svoj zmysel.

Terciárne informácie potom súvisia so širším kontextom hudby v rámci kultúry, histórie a využitím hudby. Môžeme sem zaradiť rôzne motivačné a aktivizačné príbehy, ako sú legendy, príklady, spomienky, napríklad prečo konkrétna hudobná skladba vznikla, aký bol život skladateľa, čo prežíval, aké mal vzťahy v spoločnosti, akú rolu zohralo dané hudobné dielo v umení alebo v premene spoločnosti. Terciárne informácie sa viažu na sekundárne a primárne informácie.

Formatívna funkcia učebníc hudobnej výchovy by mala mať podstatu vo výchovnom a rozvíjajúcom pôsobení na žiaka a viesť ho k aktívnym a motivovaným hudobným prejavom (vokálnym, inštrumentálnym, ale aj vyjadrovacím pohybovým a dramatickým). Učebnica má obsahovať spätnoväzbové prvky, pomocou ktorých žiak dokáže overiť pochopenie nových poznatkov a sledovať svoj rozvoj. Súčasťou plnenia formatívnej funkcie učebnice je vedenie žiaka ku kultivácii takých etických hodnôt, ako sú láska k rodine, vlasti, slušnosť, tolerancia, ale aj k vlastnej kultúre, estetike a umeniu. Formatívnu funkciu učebníc považoval každý ideologický režim za najdôležitejšiu a každý ju zneužíval pre svoju ideológiu. Ak odstránime ideológiu (čo nie je vôbec jednoduché, pretože neexistujú len veľké a násilné štátne ideológie, ale vždy sa môže aj „demokratická“ kultúra spoločenstva prejavovať v určitej ideologickej podstate, resp. zotrvačnosti) ostane formovanie jedinca výlučne v určitej konštruktivistickej podstate, rešpektujúc kognitívne

a afektívne procesy psychológie. Formatívna funkcia sa tak bude zameriavať na **afektívny** zmysel **kognitívny** informačnej funkcie, konkrétne, na vytváranie pozitívneho vzťahu jedinca k určitému poznaniu, ktorým je hudba. Jednoducho a priamo povedané, napĺňanie formatívnej funkcie učebnice hudobnej výchovy spočíva vo formovaní lásky k hudbe, individuálneho vkusu a ideálu v hudobnej a umeleckej oblasti a v prehľbovaní všeobecných kultúrnych a historicky platných etických hodnôt.

Formatívna funkcia sa môže prejavovať rôznymi spôsobmi, najvýraznejšie interpretáciami skutočností, kombináciami určitých informácií a ich interpretáciami, v motivačných textoch, v aktivizačných úlohách, v načrtávaní a riešení problémov, koncipovaním projektov, výberom hudobných príkladov a podobne. Asi za najdôležitejšiu zložku formatívnej funkcie učebníc hudobnej výchovy možno v kognitívnej oblasti v dnešnej dobe považovať rozvoj metakognitívnych kompetencií jedinca. V predmete hudobná výchova ide o odpovede na otázky: *prečo počúvam hudbu, ako počúvam hudbu, ako poznávam hudbu, aké mám stratégie poznávania hudby, ako riešim hudobné úlohy (psychomotorické, kognitívne), ako transformujem porozumenie na chápanie, ako improvizujem hudbu atď.*

Iným aspektom formatívnej funkcie učebnice je priestor pre sebavzdelávanie učiaceho sa. **Sebavzdelávacia** funkcia učebníc HUV podobne, ako už bolo uvedené, je do značnej miery determinovaná filozofiou vzdelávania, ktorá určuje základný prístup (esencializmus, rekonštrukcionizmus, progresivizmus a podobne). Realizácia tejto funkcie sa bude diametrálne odlišovať pri uvedených filozofických prístupoch a vzdelávacích koncepciách. Esencializmus sa bude orientovať na prijímanie a spracovávanie množstva dôležitých informácií a preukazovanie vedomostí. Rekonštrukcionizmus sa bude sústreďovať na procesy a metaprocesy zmien a premien, v ktorých sú konkrétne poznatky a vedomosti len prostriedkom vlastnej tvorby a sebarealizácie. Ak si za filozofiu vzdelávania vyberieme progresivizmus, potom v opozícii voči formalizmu, striktnej disciplíne a memorovaniu sa dominujúcim stane zrejme aktívne získavanie skúseností, aby poznatok bol výsledkom samostatnej práce žiaka, čo najčastejšie vyústi do projektového vyučovania.

Metodická funkcia sa zameriava priamo na zvládnutie konkrétneho učiva, druhu učiva, druhu poznatkov, vedomostí, zručností, spôsobilostí, postojov, motívácií, konkrétnych tém a tematických celkov, prvkov v ich rámci. Preto musí realizovať určitý spôsob výkladu a osvojovania si učiva, napr. „metodiku“ nácviku **piesne**, metodiku spevu, intonácie, metodiku **počúvania**, metodiku sprostredkovania **hudobnej teórie** a podobne. Samotné metodiky bývajú rôznorodé. Príkladom môže byť odlišnosť intonačnej metódy a metodiky na Slovensku a v Čechách, ďalej využitie populárnej hudby v učebniciach a na hodinách hudobnej výchovy, ktoré má stále problematickú „metodiku“, pretože je často iba odrazom individuálnych preferencií autorov učebníc, nie systémovým spracovaním a autori si ani neuvedomujú, že ich preferencie v populárnej hudbe sú veľmi vzdialené preferenciám mladej generácie, a to hlavne pre realizovanie odlišných funkcií hudby.

Empirická sonda

Operacionalizácia vybraných funkcií pre učebnicu HUV bola v našej výskumnej sonde základom prípravy 27 až 30 položiek elektronického hodnotiaceho formulára – indikátorov kvality učebnice. Projekt *Hodnotenie kvality učebníc učiteľmi* (HKUU) si predsavzal o.i. vzbudiť záujem učiteľov o hodnotenie, preto znenie položiek sa malo čo najviac približovať znalostiam a schopnostiam hodnotiteľov, čím sme chceli dosiahnuť komunikačnú jednoznačnosť a tým podporiť validitu formulára. Preto sme overovali vlastnosti formulára aj expertným posúdením a pilotnou administráciou.

Štatistický súbor

O spoluprácu sme požiadali 478 základných škôl. Výber bol kombináciou náhodného aj selektívneho výberu z 1 924 základných škôl s vyučovacím jazykom slovenským. Do štatistického výberu sa dostalo 447 učiteliek a učiteľov z 305 základných škôl (ZŠ) pre HUV 3. ročník a 423 učiteliek a učiteľov z 316 ZŠ pre HUV 4. ročník. Zámerom výskumnej sondy bolo, aby sa do hodnotenia zapojili všetky učiteľky a učители oslovenej školy vyučujúci v školskom roku 2018/2019 podľa hodnotených učebníc, aby sa tak predišlo filtru dobrovoľnosti (Tab. 1).

Tab. 1 Účasť škôl v projekte HKUU

	Osovené školy	Súhlas so spoluprácou	Bez odpovede	Nesúhlas	Zúčastnené školy	Účasť škôl voči osloveným školám %	Zúčastnení učitelia
HUV_3	478	420	31	27	305	63,8	447
HUV_4					316	66,1	423
spolu					356	74,4	

Niektorí učители ohodnotili s dvojtýždňovým rozstupom učebnicu HUV_3 aj HUV_4. Reprezentatívnosť výberu podľa kraja, zriaďovateľa a rodu je overená testom χ^2 . Ťažiskovou skupinou bola v tejto sonde skupina hodnotiteľov vo veku od 36 do 55 rokov, čo je 70 % zapojených hodnotiteľov. Výberový súbor má štatisticky významne vyššie zastúpenie odborne vyučujúcich hudobnú výchovu ako základný súbor podľa údajov CVTI z roku 2014. Rozdiely v priemernej spokojnosti s učebnicou medzi skupinami hodnotiteľov v delení podľa kraja, zriaďovateľa, veľkosti školy; rodu, odbornosti neboli štatisticky významné.

Validita a reliabilita hodnotiaceho formulára

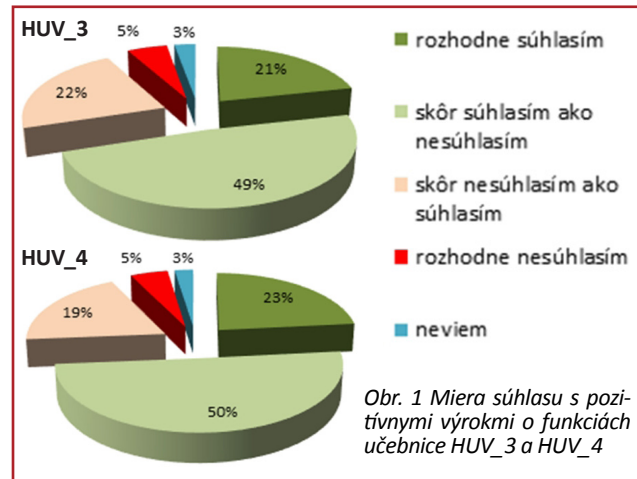
Učiteľky a učители sa v roli hodnotiteľov vyjadrovali k pozitívne formulovaným výrokom. Určovali mieru súhlasu s daným výrokom voľbou na štvorstupňovej likertovej škále od „rozhodne súhlasím“ po „rozhodne nesúhlasím“. Pre prípad, že hodnotiteľ nevedel posúdiť pravdivosť predloženého výroku, ponúknutá bola piata možnosť 'neviem'.

Psychometrické vlastnosti hodnotiacich formulárov HUV_3 a HUV_4 (Pozn. 2) sme overili klasickou testovou teóriou v položkovej analýze, skúmaním obsahovej validity metódou maximálnej vierohodnosti (Pozn. 3) ML) a reliabilitou CR_{α} . Položková analýza ukázala optimálne vlastnosti položiek z pohľadu zodpovedanosti, ktorá je na úrovni 97,3 % a medzipoložkovej korelácie, r e (0,304; 0,803). Vysokú vnútornú konzistenciu položiek hodnotiaceho formulára dokladuje okrem priaznivej medzi-

položkovej analýzy aj dosiahnutá priaznivá reliabilita, $CR_{\alpha} > 0,939$ až 0,950. Treba konštatovať štatisticky významný rozdiel vo zvýšenej submisivite hodnotiteľov HUV_3, ktorí uviedli meno a e-mail (bolo ich 34 %) oproti anonymným hodnotiteľom.

Výsledky

Z frekvencií odpovedí na uzavreté meritórne položky týkajúce sa funkcií učebnice možno predpokladať, že hodnotitelia vypovedajú o miernej spokojnosti s učebnicami.



Obr. 1 Miera súhlasu s pozitívnymi výrokmi o funkciách učebnice HUV_3 a HUV_4

V celkovom hodnotení boli učители najviac spokojní s ergonomickými vlastnosťami učebníc a s naplnením obsahových a výkonových štandardov vzdelávania podľa Štátneho vzdelávacieho programu tým, že učebnica-pomáha rozvíjať kultivovaný rečový, hlasový, pohybový prejav a v rámci stanovených cieľov hudobnej výchovy učebnica využíva prieniky s ostatnými vyučovacími predmetmi. Súhlasia tiež, že učebnica rešpektuje zásady spoločenskej korektnosti a pozitívne prezentuje rozdielnosť medzi ľuďmi, čiže svojím obsahom nezakladá u žiakov xenofóbne alebo diskriminačné názory.

V prípade HUV_3 pozitívne hodnotia, že

- učebnica predkladá príklady hudobných vyjadrovacích prostriedkov v dostatočnom zastúpení;
- témy textov a sprievodných cvičení napomáhajú upevňovať medzipredmetové vzťahy.

Hodnotitelia HUV_4 pridávajú, že

- učebnica dobre vystihuje špecifiká ľudovej hudby. Sprievodné texty, ilustrácie, ukážky folklóru a pod., dostatočne vysvetľujú svojrásnosť ľudovej hudobnej kultúry.

Priemerne najmenšiu mieru súhlasu prejavili hodnotitelia HUV_3

- s prítomnosťou odkazov na zdroje počúvania hudby;
- s dostatočnosťou priestoru na spätnú väzbu k práve prebratému novému učivu;
- vhodnosťou výberu piesní primerane k hlasovým možnostiam ich žiakov tak, aby sa naučili spievať čisto a rytmicky správne.

V prípade nízkej miery súhlasu s pozitívnymi výrokmi o HUV_4 išlo o nespokojnosť s

- ponúknutými melodicko-rytmickými útvarmi v učebnici;
- dostatkom cvičení rozvíjajúcich hru na hudobný nástroj, zápisom rytmických cvičení, vyznačením Orffových nástrojov v notovom zápise, výzvami použiť telo alebo iné objekty nabádajúcimi žiakov zvukovo obo-

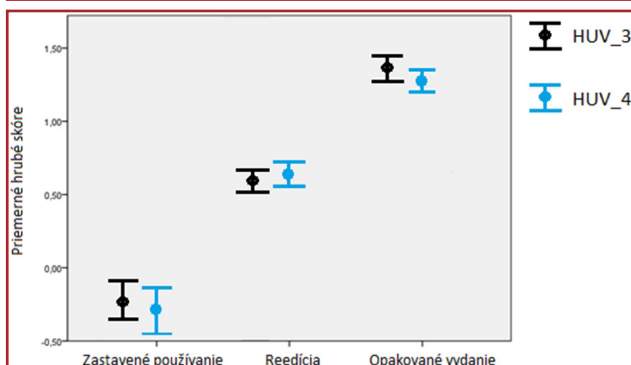
- hatiť ich hudobné vyjadrovanie sa;
- s dostatočnosťou priestoru na spätnú väzbu k práve prebratému novému učivu;
 - zdrojmi nápadov a inšpiráciami pre hudobno-dramatické činnosti žiakov, a že spôsob, ako učebnica ponúka vyjadriť dej, náladu, charakteristiku postáv príbehu rytmickými a melodickými nástrojmi alebo inými zdrojmi zvuku, je efektívny, akurátny, prijateľný.

Treba zdôrazniť, že rozhodných a čiastočných nesúhlasov získali všetky pozitívne výroky o oboch učebniciach menej ako rozhodných a čiastočných súhlasov (Obr. 1).

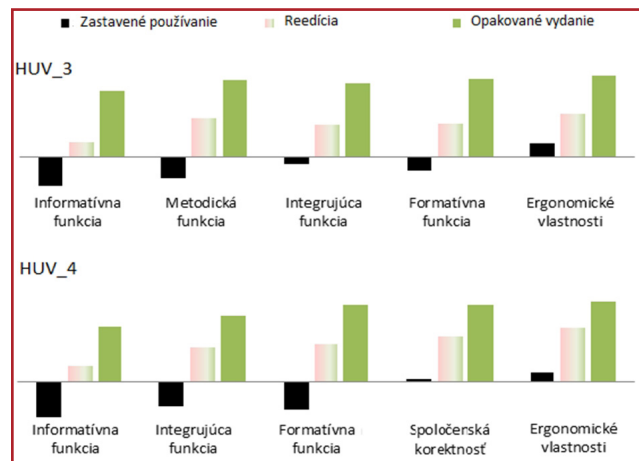
V otvorených položkách hodnotitelia poukazovali hlavne na nedostatky vo výbere piesní. Až 179 (40 %) z 447 hodnotiteľov HUV_3 sa výber piesní nepozdáva pre malé zastúpenie ľudových (25 %) alebo moderných piesní (9 %) alebo kritizujú jednostranný autorský výber. V prípade hodnotenia učebnice HUV_4 nebolo spokojných s výberom piesní 121 (28,6 %) hodnotiteľov. Väčšie zastúpenie ľudových piesní by uvítalo 16 %, viac moderných detských piesní 12 % hodnotiteľov. Druhou najväčšou oblasťou kritiky učebnice HUV_3, opäť nie alarmujúcou, bola nedostatočná prehľadnosť učebnice (10 % hodnotiteľov). Títo hodnotitelia kritizujú preplnenosť stránok, vizuálny chaos, učivo „rozhádzané po okrajoch stránky“, chýba im systém výkladu a zhrnutia. So zdanlivo chaotickou organizáciou stránok súvisí aj kritika ilustrácií. Nevhodné umiestnenie a nekorešpondujúci obsah ilustrácií vyjadrili 4 % hodnotiteľov. Podobné zastúpenie mali komentáre k primeranosti spracovania učiva veku, podania teórie, požiadavky na pracovné listy a väčšie množstvo rytmických cvičení. Ďalšie pripomienky boli vo veľmi malom zastúpení. Aj v učebnici HUV_4 je druhou najčastejšie kritizovanou vlastnosťou učebnice prehustenosť obsahu. Názory 41 hodnotiteľov (cca 10 %) reprezentuje hodnotenie: „Všetky pozitíva tejto učebnice zatienuje neprehľadnosť a množstvo informácií na jednej strane. Doplnkové obrázky a fotografie k piesňam sú zaujímavé, ale veľmi malé a ťažko čitateľné. Vhodnejšia by bola väčšia veľkosť písma...“. Viac úloh na precvičovanie učiva požaduje 6 %, nedostatočnú primeranosť veku konštatovalo 4,5 %, menšie podiely hodnotiteľov sa vyjadrovali k nedostatkom v ilustráciách agrafickej výbave

Tab. 2 Odporúčanie hodnotiteľov pre zaradenie do jednej z troch kategórií

Celková spokojnosť s učebnicou	HUV_3		HUV_4	
	N	%	N	%
1. Zastavené používanie - nutné zmeny v obsahu viac ako 30 %	89	19,9	71	16,8
2. Reedícia – upravené vydanie, zmeny v obsahu do 30 %	253	56,6	205	48,5
3. Opakované vydanie – zmeny v obsahu menej ako 5 %	103	23,0	144	34,0
Bez údajov	2	0,4	3	0,7
Spolu	447	100	423	100



Obr. 2 Konfidenčné intervaly priemerných hodnôt HS podľa skupín hodnotiteľov 1 až 3



Obr. 3 Priemerné hodnoty hrubého skóre spokojnosti s funkciami učebnice podľa ich teoretického zoskupenia a podľa skupín hodnotiteľov odporúčania reedície

učebnice, požadovali väčšie zastúpenie učiva o hudobných nástrojoch a viac hudobno-pohybových aktivít. Koncíznosť odpovedí hodnotiteľov sa prejavila aj vo výpovedi, kam by zaradili učebnicu v zmysle opakovaného vydania, reedície alebo zastavenia používania. Ukázalo sa (Obr. 2, Obr. 3, Obr. 4), že v delení súboru do skupín 1., 2. a 3. podľa toho, ako odpovedali na poslednú položku hodnotiaceho formulára o celkovej spokojnosti s učebnicou (Tab. 2), sú ich odpovede v súlade s postojmi, ktoré vyjadrovali v celom formulári.

Diskusia

Aktuálne učebnice hudobnej výchovy pre základné školy boli vytvorené ešte pred kodifikáciou inovovaného štátneho vzdelávacieho programu a formulovaním obsahových a výkonových štandardov. Pri ich posudzovaní sa ukazuje, že štandardy z koncepcie učebníc vychádzali a latentne s ňou počítali. Pritom správne by malo byť, že učebnica vychádza z koncepcie a rozpracovania štandardov. Príčina je jednoduchá, nová koncepcia hudobného vzdelávania v tom čase neexistovala a neexistuje dodnes, aj keď tá pôvodná nereflektuje vyššie uvedené teoretické východiská. Tento stav potom vyvoláva viaceré kritické reakcie učiteľov v praxi, opodstatnené i neopodstatnené a viac afektívne ako pragmaticky konštruktívne. Pri zisťovaní spokojnosti učiteľov hudobnej výchovy s učebnicami a jej vybranými funkciami by bolo vhodné brať do úvahy nielen teoretické determinanty, ale aj súčasný stav prípravy učiteľov hudobnej výchovy (hlavne pre primárne vzdelávanie) i systém ďalšieho vzdelávania učiteľov. Už z vyjadrení o používaní metodického príručky k učebnici vidieť, že 23 - 24 % hodnotiteľov ju nepotrebuje používať a nepoužíva, ale 65 - 67 % ju vôbec ani nepozná, a pritom si myslí, že by bola pre nich osočná.

Aj keď niektoré výsledky skúmania validity hodnotiaceho formulára (MLA:TVE = 64,1 % a signifikantne pozitívnejšie hodnotenie neanonymných hodnotiteľov HUV_3) nabádajú k rezervovanej interpretácii štatistických výsledkov, kritické hlasy hodnotiteľov nemožno bagatelizovať.

Zásadným problémom ostáva, že tlačaná učebnica hudobnej výchovy nikdy nemôže prinášať primárne hudobné informácie, ale len sekundárne a terciárne. V minulosti sa to riešilo tým spôsobom, že sa vydávali k učebniciam nahrávky piesní a skladieb na počúvanie na

rôznych mediálnych nosičoch. V aktuálnych učebniciach hudobnej výchovy sa už nachádzajú priame internetové odkazy na konkrétne hudobné ukážky, ktoré by hodnotelia očakávali v hojnejšom množstve. V budúcnosti by tento problém riešili jednak e-učebnice hudobnej výchovy (na mediálnych nosičoch, online na edukačnom portáli, operatívne ako tzv. obohatené digitalizované učebnice). Aktuálne učebnice v sebe nesú ešte jeden zaujímavý fenomén a vyplýva to aj z nášho prieskumu. Vyvolávajú kontroverzné postoje a viaceré oprávnené kritiky, avšak sú vytvorené veľmi koncíznu, premyslenou a prakticky overenou koncepciou a po odbornej stránke komplexným spracovaním. Možno aj preto nevznikli za ostatné roky alternatívne učebnice hudobnej výchovy, pretože nahradiť ich, vyžaduje podobný kompetenčne odborný a komplexný prístup, a to od zariadenia modernej kompetenčnej koncepcie predmetu, vymedzenia a formulovania štandardov, až po odbornú a didaktickú pripravenosť tvorcov.

Záver

Učebnice na Slovensku prešli v ostatných rokoch rôznymi premenami. Obsahovými, formálnymi, ideologickými, aj keď niektoré boli skôr intuitívne ako systémové. V súčasnosti sa (aj pod vplyvom „oslobodzovania sa“ od direktívneho riadenia) v našom školstve stala produktívnou myšlienka existencie viacerých druhov učebníc jedného predmetu, „aby si učitelia mohli vybrať“. Je to úprimná snaha po rôznorodosti a slobode? Alebo je to výsledok viacerých negatívnych faktorov: stále nedefinovaná koncepcia vzdelávania, absencia konsenzu filozofie vzdelávania, nejednoznačnosť a nejasnosť všeobecných cieľov edukácie, v nadväznosti na to aj cieľov vyučovania v jednotlivých oblastiach a predmetoch, nízka alebo vágna úroveň formulácie a štylizácie štandardov, charakter kontroly a hodnotenia výsledkov vzdelávania alebo dlhotrvajúca nespokojnosť s existujúcimi učebnicami?

Alternatívne učebnice hudobnej výchovy nemôžu byť len o alternatívnych pesničkách a skladbách na po-

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FRIDMAN, L., 2017. *Počúvanie hudby a hudobná edukácia*. PF UMB, Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-1250-5.
- FRIDMAN, L., 2020. *Kapitoly didaktiky hudby*. Banská Bystrica: DALI. ISBN 978-80-8141-240-0.
- GAVORA, P. a kol., 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-57-7.
- JUŠČÁKOVÁ, Z., 2020. *Hodnotenie kvality učebníc učiteľmi. Hudobná výchova pre 3. a 4. ročník ZŠ s VJŠ. Správa z výskumnej sondy*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-8118-240-2.
- KNECHT, P., 2007. Úvodem k hodnocení učebnic. In: J. MAŇÁK, J. a P. KNECHT (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Apside. ISBN 978-80-7315-148-5.
- KNECHT, P. a T. JANÍK a kol., 2008. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-174-4.
- MATAS, M., 2011. *OurChoice*. Dostupné z: https://www.ted.com/talks/mike_matas_a_next_generation_digital_book#t-55682
- National Core Arts Standards in USA*. Dostupné z: <https://www.nationalartsstandards.org/content/national-core-arts-standards>
- NOGOVÁ, M., 2008. Hodnotenie kvality učebníc v súlade s novým kurikulumom. In: P. KNECHT a T. JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-174-4.
- PAVLOVKIN, M. a Z. MACKOVÁ, 1989. *Žiak a učebnica*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00109-7.
- PETLÁK, E., 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-64-5.
- PRŮCHA, J., 1987. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia.
- PRŮCHA, J., 1998. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido. ISBN 80-85-93149-4.
- ŠKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-24-718-21-7.
- ŠPÚ, 2009. *Štátny vzdelávací program, Hudobná výchova*. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/hudobna_vychova_isced1.pdf
- WAHLA, A., 1983. *Strukturální složky učebnic geografie*. Praha: SPN.
- ZICH, J., 1975. *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Praha: Supraphon.
- ZUJEV, D. D., 1986. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: SPN.

Summary: *The quality of textbooks in recent years resonates in the professional public, especially in connection with teachers' dissatisfaction with some textbooks. In 2019, the State Pedagogical Institute decided for review of teachers' satisfaction on selected textbooks, including textbooks of music education for the 3rd and 4th year of primary school. Our article deals with the definition of the textbook and the analysis of the functions of the music textbook, which the survey probe uses as criteria for evaluating the quality of music textbooks by teachers. By statistical data processing of the electronic evaluation form, we found out the advantages and disadvantages from the point of view of the representative sample of more than 400 teachers of Slovakia, which we objectify in the discussion and finally we offer possible solutions for evaluating textbooks.*

čúvanie, o jednoduchých pracovných listoch a návodoch na vyučovanie, ani o snahách urobiť z nich pod rúskom liberálneho prístupu a proklamovanej rôznorodosti oblasť pre jednoduché podnikanie záujmových skupín bez relevantnej odbornosti a systematickosti. Na druhej strane budú vždy nové učebnice vyžadovať jednoznačnú, akceptovanú a konsenzuálnu koncepciu, psychologických a didaktických konzultantov, profesionálnych technických a technologických spolupracovníkov, zodpovedné a konštruktívne posudzovanie, rozpracovanie do metodických príručiek, materiálov a pomôcok a v neposlednom rade dôsledné ďalšie vzdelávanie učiteľov zamerané na zmysluplné získavanie kreditov pre kvalitnú realizáciu vzdelávania v predmete. Asi len v takom prípade môžu byť spokojní s učebnicami samotní učitelia.

Poznámky

Pozn. 1 Na Slovensku máme jeduúrovňový štandard, v USA používajú viacúrovňové štandardy, napr. v minulosti Advanced, Proficient, v súčasnosti Advanced, Accomplished, Proficient a v niektorých oblastiach ešte Intermediate a Novice.

Pozn. 2 HUV_3: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScZ7eAfsW2ESm-63pDMk4RVktjO-xmYK74y99hY5RegsBJmzgA/viewform?usp=sf_link
 HUV_4: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf7NvRyG9_3DIsG2_Toj8I1-P9nPj8IARQc1re-uBzNEzxUwDg/viewform?usp=sf_link

Pozn. 3 MLA pri dosiahnutí KMO = 0,956 a úplnom objasnení variancie (TotalVariance Explained – TVE) dát 64,1 %

Posudzované učebnice

LANGSTEINOVÁ, E. a B. FELIX, 2013. *Hudobná výchova pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

LANGSTEINOVÁ, E. a B. FELIX, 2013. *Hudobná výchova pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

ANALÝZA ÚROVNE VZDELÁVANÍM NADOBUDNUTÝCH KOMPETENCIÍ PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV A ICH APLIKÁCIA V PRAXI V RUSÍNSKOM JAZYKU A LITERATÚRE

Marek Gaj, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: Príspevok sa venuje analýze úrovne nadobudnutých kompetencií pedagogických zamestnancov a ich aplikácie v praxi v súvislosti s rozsahom a obsahom ponuky aktualizáčnych vzdelávacích programov z rusínskeho jazyka a literatúry a konkrétnym návrhom na skvalitnenie ponuky vzdelávacích aktivít MPC v tejto špecifickej oblasti.

Kľúčové slová: edukácia Rusínov, analýza vzdelávacích programov, učitelia rusínskeho jazyka a literatúry, skvalitnenie ponuky vzdelávacích aktivít MPC

Problematika kontinuálneho vzdelávania, resp. profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov sa prirodzene dotýka od roku 2009 aj učiteľov rusínskeho jazyka a literatúry, ktorí sú zároveň veľmi špecifickou cieľovou skupinou. Patrí do nej v Slovenskej republike aktuálne len okolo 70 pedagogických zamestnancov, ktorí vyučujú predmet rusínsky jazyk a literatúra rôznymi formami akceptovanými legislatívou.

Vhodnú príležitosť na organizovanie vzdelávacích aktivít s tematikou vyučovania rusínskeho jazyka a literatúry priniesol národný projekt *Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov* od 1.10.2009, keď bola v rámci jeho aktivít na regionálnom pracovisku MPC v Prešove zriadená samostatná pozícia učiteľa kontinuálneho vzdelávania pre rusínsky jazyk a literatúru.

V období rokov 2014 – 2018 bolo na účely kontinuálneho vzdelávania učiteľov rusínskeho jazyka a literatúry akreditovaných šesť samostatných vzdelávacích programov:

- Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ (4 skupiny, 72 absolventov)
- Metódy a formy využitia historických reálií vo vyučovaní rusínskeho jazyka a literatúry (1 skupina, 14 absolventov)
- Rusínske reálie a možnosti ich zaradenia do školského vzdelávacieho programu na základnej škole (1 skupina, 16 absolventov)
- Rozvoj profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov v oblasti poznávania rusínskej národnostnej menšiny (1 skupina, 16 absolventov)
- Rusínsky jazyk ako výchovný jazyk v školskom klube detí (bez absolventov)
- Rusínsky jazyk v predprimárnom vzdelávaní (bez absolventov)

Autorom vzdelávacieho programu *Rozvoj profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov v oblasti poznávania rusínskej národnostnej menšiny* bol J. Kredátus a garantom J. Furman. Autorom všetkých ostatných uvedených aktualizáčnych vzdelávacích programov bol M. Gaj a garantom týchto vzdelávacích programov bola A. Plišková z Ústavu rusínskeho jazyka a kultúry Centra jazykov a kultúr národnostných menšín Prešovskej univerzity v Prešove. Všetky vzdelávacie podujatia v rámci vzdelávacích programov lektoroval M. Gaj. V rámci aktivít aktualizáčného vzdelávacieho programu *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ* boli otvorené 4 vzdelávacie skupiny. V prvej skupine prebiehalo vzdelávanie v priestoroch ZŠ s MŠ Michala Sopiru Radvaň nad Laborcom, druhá skupina bola otvorená v priestoroch ZŠ Duchnovičova Medzilaborce,

tretia skupina v priestoroch ZŠ s MŠ Klenová a posledná štvrtá skupina v priestoroch Spojenej školy vo Svidníku. Na vzdelávacie programy *Rusínsky jazyk ako výchovný jazyk v školskom klube detí* a *Rusínsky jazyk v predprimárnom vzdelávaní* sa aj napriek ich úspešnej akreditácii neprihlásil dostatočný počet pedagogických zamestnancov a skupiny sa neotvorili. Príčinu vidíme predovšetkým v postoji učiteľov k avizovaným legislatívnym zmenám v súvislosti s profesijným rozvojom pedagogických zamestnancov v roku 2018 a 2019.

Podľa predkladanej analýzy a výskumu realizovaného v júli 2019 sme sa rozhodli zmapovať postoje a názory pedagogických zamestnancov, ktorí sa zúčastnili vzdelávacích podujatí v rámci aktualizáčného vzdelávania *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ*. Ide totiž o najpočetnejšiu skupinu zainteresovaných pedagogických zamestnancov, ktorí si z ponuky MPC vybrali aktualizáčny vzdelávací program a ktorý je podľa nášho názoru svojím zameraním, rozsahom a aj obsahom v uvedenej oblasti jednoznačne najrelevantnejší. Ponúkal vo svojich moduloch najširší záber tém súvisiacich s vyučovaním predmetu rusínsky jazyk a literatúra, dištančné úlohy boli nastavené primárne na rozvoj kľúčových kompetencií učiteľa a zámerom programu bolo jednotlivé témy v rámci modulov zoradiť a vybrať tak, aby boli predovšetkým prostriedkom prvotného návo- du ako vyučovanie rusínskeho jazyka a literatúry úspešne implementovať do praxe.

Komplexnú analýzu zamerania, rozsahu a obsahu aktualizáčného vzdelávania *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ* a formulované odporúčania a návrhy na skvalitnenie ďalšej ponuky vzdelávacích aktivít MPC sme zrealizovali prostredníctvom výskumného dotazníka. Oblasť zamerania dotazníkového výskumu sme orientovali predovšetkým na analýzu úrovne nadobudnutých kompetencií (*podoblasť 1*) a na analýzu úrovne aplikácie nadobudnutých kompetencií v praxi (*podoblasť 2*). Jednotlivé výskumné otázky $O1_1 - O1_{10}$ (možnosti odpovede: áno, čiastočne a nie) priamo korešpondovali so špecifickými cieľmi skúmaného predmetného akreditovaného aktualizáčného vzdelávacieho programu a otázky $O1_{11} - O1_{13}$ boli reflexiou respondentov na naplnenie ich vlastných očakávaní zo vzdelávania. Otázky $O2_1 - O2_2$ reflektovali postoje a názory respondentov vo vzťahu k miere aplikácie nadobudnutých kompetencií v praxi.

Komplexná charakteristika cieľovej skupiny

Výskumu sa zúčastnilo 63 pedagogických zamestnancov, ktorí boli absolventmi aktualizáčného vzdelávacieho programu *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie*

na ZŠ a SŠ. S uvedeným výskumným dotazníkom sme oslovili všetkých 72 absolventov uvedeného vzdelávacieho programu, na výstupoch výskumného dotazníka bolo ochotných participovať spolu 63 z celkového počtu oslovených (87,5 % návratnosť). Respondenti boli oslovení na vyplnenie dotazníka predovšetkým prostredníctvom e-mailu a niektorí ho mali možnosť vyplniť aj priamo pri ukončení vzdelávania.

Z uvedeného počtu odpovedajúcich respondentov bolo 11 mužov (19,7 rokov praxe), čo predstavovalo 17,46 % z celkového počtu a zároveň 52 žien (20,5 rokov praxe), čo predstavovalo 82,54 % z celkového počtu respondentov. Medzi respondentmi bolo 28 učiteľov pre primárne vzdelávanie (učiteľov pre prvý stupeň ZŠ), 28 učiteľov pre nižšie stredné vzdelávanie (učiteľov pre druhý stupeň ZŠ) a 10 učiteľov pre nižšie odborné vzdelávanie, stredné odborné vzdelávanie, úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie (učiteľov strednej školy). Najpočetnejšou skupinou respondentov boli pedagogickí zamestnanci s prvou atestáciou (29 respondentov - 46,04 %), následne pedagogickí zamestnanci s druhou atestáciou (27 respondentov - 42,85 %) a nakoniec samostatní pedagogickí zamestnanci (7 respondentov - 11,11 %). 18 respondentov (28,57 %) deklarovalo, že aktuálne vyučujú predmet rusínsky jazyk a literatúra a zvyšok respondentov v počte 45 (71,43 %) na vyučovaní tohto predmetu neparticipovalo.

Výsledky zistení vo výskumnej podoblasti 1 - Analýza úrovne nadobudnutých kompetencií

Výskumná otázka O1₁ zisťovala do akej miery bolo aktualizácie vzdelávanie *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ* vhodným zdrojom informácií pojednávajúcich o aktuálnom procese výchovy a vzdelávania žiakov rusínskej národnosti.

Za vhodný zdroj informácií o aktuálnom procese výchovy a vzdelávania žiakov rusínskej národnosti považovalo predmetný vzdelávací program až 60 respondentov (95,24 % z odpovedajúcich) a zvyšní traja respondenti (4,76 % z odpovedajúcich) deklarovali čiastočnú relevantnosť tohto vzdelávania. Môžeme preto konštatovať, že zo sledovaného hľadiska bol aktualizáčný vzdelávací program *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ* pre učiteľov rusínskeho jazyka a literatúry veľmi prínosný a obsahovo atraktívny.

Výskumná otázka O1₂ zisťovala, do akej miery si respondenti prostredníctvom aktualizáčného vzdelávania *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ* rozšírili svoje kompetencie vo vzťahu k rozsahu a jednotlivým zameraniam vyučovania rusínskeho jazyka na konkrétnych druhoch škôl.

56 respondentov (88,89 % z odpovedajúcich) uviedlo vo vzťahu k druhej otázke pozitívnu odpoveď, šiesti respondenti (9,53 % z odpovedajúcich) si mysleli, že svoje vedomosti a kompetencie vo vzťahu k rozsahu a jednotlivým zameraniam vyučovania rusínskeho jazyka na konkrétnych druhoch škôl si rozšírili čiastočne a jeden respondent (1,58 % z odpovedajúcich) odpovedal negatívne. Môžeme preto konštatovať, že zo sledovaného hľadiska bol aktualizáčný vzdelávací program

Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ pre učiteľov rusínskeho jazyka a literatúry vo vzťahu k rozšíreniu ich vedomostí a kompetencií taktiež veľmi relevantný a prínosný.

Výskumná otázka O1₃ zisťovala mieru prehĺbenia spôsobilostí pedagogických zamestnancov pracovať s pedagogickou dokumentáciou spojenou s agendou národnostnej školy v zmysle platnej legislatívy prostredníctvom aktualizáčného vzdelávania *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ*.

42 respondentov (66,67 % z odpovedajúcich) uviedlo vo vzťahu k tretej otázke pozitívnu odpoveď, devätnásť respondentov (30,15 % z odpovedajúcich) si mysleli, že si prostredníctvom aktualizáčného vzdelávania *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ* prehĺbili svoje spôsobilosti pracovať s pedagogickou dokumentáciou spojenou s agendou národnostnej školy v zmysle platnej legislatívy čiastočne a dvaja respondenti (3,18 % z odpovedajúcich) deklarovali negatívnu odpoveď. Môžeme preto konštatovať, že zo sledovaného hľadiska bol predmetný aktualizáčný vzdelávací program pre učiteľov rusínskeho jazyka a literatúry nápomocný, nebol však zdrojom jednoznačných informácií vo vzťahu k práci s uvedenými reáliami. V budúcnosti odporúčame zamyslieť sa nad navýšením časovej dotácie príslušného modulu a témy, resp. realizovať v rámci vzdelávacích aktivít MPC viacero praktických seminárov orientovaných na činnosti uvedeného zamerania.

Výskumná otázka O1₄ zisťovala mieru prehĺbenia vedomostí a kompetencií vo vzťahu k problematike nových a aktuálnych zmien v jazykovom systéme rusínskeho jazyka.

49 respondentov (77,77 % z odpovedajúcich) uviedlo vo vzťahu k štvrtej otázke pozitívnu odpoveď, štrnásť respondentov (22,23 % z odpovedajúcich) si mysleli, že si prostredníctvom sledovaného aktualizáčného vzdelávania prehĺbili svoje vedomosti a kompetencie vo vzťahu k problematike nových a aktuálnych zmien jazykového systému rusínskeho jazyka čiastočne. Môžeme preto konštatovať, že zo sledovaného hľadiska bol predmetný aktualizáčný vzdelávací program pre učiteľov rusínskeho jazyka a literatúry taktiež výrazne nápomocný. Treba ale pripomenúť len informatívnu úroveň priblíženia špecifik jednotlivých jazykových rovín rusínskeho jazyka, nakoľko v programe boli každej jednej oblasti venované len tri prezenčné hodiny. V budúcnosti všakv nadväznosti na tento fakt odporúčame buď revidovať a navýšiť počet týchto prezenčných hodín venovaných problematike jazyka, resp. zamyslieť sa nad formou vzdelávania alebo vytvoriť jedno monotematické podujatie či vzdelávanie orientované primárne na jazykovú problematiku.

Výskumná otázka O1₅ zisťovala mieru rozšírenia vedomostí a kompetencií vo vzťahu k poznávaniu základov jazykového systému rusínskeho jazyka v kontexte zmien pravopisu.

44 respondentov (69,84 % z odpovedajúcich) uviedlo vo vzťahu k piatej otázke pozitívnu odpoveď, devätnásť respondentov (30,16 % z odpovedajúcich) vyjadrili názor, že si prostredníctvom sledovaného aktualizáčného vzdelávania rozšírili svoje vedomosti a kompetencie vo

vzťahu k poznávaniu základov jazykového systému rusínskeho jazyka v kontexte zmien pravopisu čiastočne. Môžeme preto konštatovať, že zo sledovaného hľadiska bol predmetný aktualizčný vzdelávací program pre učiteľov rusínskeho jazyka a literatúry taktiež prínosný. Dopomohol im aktualizovať poznatky a nadobudnúť všeobecný prehľad v najnovších zmenách rusínskeho pravopisu. Vo vzťahu k tomuto fenoménu odporúčame v budúcnosti organizovať primerané formy vzdelávacích podujatí predovšetkým z dôvodu rôznych prebiehajúcich aktualizácií a zmien rusínskeho pravopisu.

Výskumná otázka **O1₆** zisťovala mieru prehĺbenia schopností využívať inovatívne metódy v procese vyučovania predmetu rusínsky jazyk a literatúra.

55 respondentov (87,31 % z odpovedajúcich) uviedlo vo vzťahu k šiestej otázke pozitívnu odpoveď, siedmi respondenti (11,11 % z odpovedajúcich) sa vyjadrili, že si prostredníctvom sledovaného aktualizčného vzdelávania prehĺbili svoje schopnosti využívať inovatívne metódy v procese vyučovania predmetu rusínsky jazyk a literatúra čiastočne a len jediný respondent (1,58 % z odpovedajúcich) deklaroval vo vzťahu k problematike negatívnu odpoveď. Môžeme preto konštatovať, že kompetencie učiteľov rusínskeho jazyka a literatúry v súvislosti s využívaním a aplikáciou inovatívnych metód v procese vyučovania predmetu rusínsky jazyk a literatúra boli prostredníctvom vzdelávacích aktivít sledovaného aktualizčného vzdelávania výrazne prehĺbené.

Výskumná otázka **O1** zisťovala mieru rozšírenia vedomostí o vhodných koncepciách vyučovania rusínskeho jazyka a literatúry.

51 respondentov (80,95 % z odpovedajúcich) uviedlo vo vzťahu k siedmej otázke pozitívnu odpoveď, dvanásť respondentov (19,05 % z odpovedajúcich) konštatovali, že si prostredníctvom sledovaného aktualizčného vzdelávania rozšírili svoje vedomosti o vhodných koncepciách vyučovania rusínskeho jazyka a literatúry čiastočne. Aj v tomto prípade môžeme konštatovať, že vo vzťahu k priblíženiu jednotlivých koncepcií vyučovania rusínskeho jazyka a literatúry ponúklo uvedené vzdelávanie respondentom relevantné a primerane informácie.

Výskumná otázka **O1₈** zisťovala mieru nadobudnutia kompetencií tvoriť a aktualizovať školský vzdelávací program v predmete rusínsky jazyk a literatúra v súlade s aktuálnymi legislatívnymi zmenami.

Konštatujeme, že len 37 respondentov (58,74 % z odpovedajúcich) uviedlo vo vzťahu k ôsmej otázke pozitívnu odpoveď, následne 25 respondentov (39,68 % z odpovedajúcich) prezentovalo názor, že prostredníctvom sledovaného aktualizčného vzdelávania nadobudli kompetencie tvoriť a aktualizovať školský vzdelávací program v predmete rusínsky jazyk a literatúra v súlade s aktuálnymi legislatívnymi zmenami len čiastočne a jeden respondent (1,58 % z odpovedajúcich) vyjadril k tematike negatívne stanovisko. Túto otázku však môžeme považovať za jednu z najrozporupnejších vo vzťahu k výsledku a k jednotlivým výskumným zisteniam. V súvislosti s touto problematikou môžeme odporučiť organizovať otvorenejšie formy vzdelávania založené na usmerňovaní a koordinovaní lektora a vlastnej tvor-

vej a aktívnej činnosti účastníkov, napr. pri práci v skupinách. Problematika tvorby a koncipovania jednotlivých školských vzdelávacích programov je totiž témou veľmi variabilnou.

Výskumná otázka **O1₉** zisťovala mieru nadobudnutia zručnosti tvoriť školské projekty v predmete rusínsky jazyk a literatúra na ich príslušnom druhu školy.

Konštatujeme, že 41 respondentov (65,08 % z odpovedajúcich) uviedlo vo vzťahu k deviatej otázke pozitívnu odpoveď, následne 19 respondentov (30,16 % z odpovedajúcich) vyjadrilo názor, že prostredníctvom sledovaného aktualizčného vzdelávania nadobudli zručnosti tvoriť školské projekty v predmete rusínsky jazyk a literatúra na príslušnom druhu školy len čiastočne a napokon traja respondenti (4,76 % z odpovedajúcich) vyjadrili k tematike negatívne stanovisko. Problematika implementácie rôznych učebných školských projektov a projektovej metódy je podľa názoru respondentov zrejme témou, ktorej je v budúcnosti nevyhnutné sa intenzívnejšie venovať aj v rámci ďalších vzdelávacích aktivít MPC v segmente.

Výskumná otázka **O1₁₀** zisťovala mieru nadobudnutia spôsobilosti aktívne využívať rusínsku literatúru pre deti a mládež vo vyučovaní na jednotlivých stupňoch vzdelávania.

44 respondentov (69,84 % z odpovedajúcich) vo vzťahu k desiatej otázke uviedlo pozitívnu odpoveď, následne 18 respondentov (28,58 % z odpovedajúcich) si myslelo, že prostredníctvom sledovaného aktualizčného vzdelávania nadobudli spôsobilosti aktívne využívať rusínsku literatúru pre deti a mládež vo vyučovaní na jednotlivých stupňoch vzdelávania len čiastočne a jeden respondent (1,58 % z odpovedajúcich) vyjadril k tematike negatívne stanovisko. Odporúčame sa problematike využívania dostupnej rusínskej literatúry pre deti a mládež a metodike práce s ňou v budúcnosti venovať viac. Bolo by vhodné koncipovať a realizovať samostatné monotematické vzdelávacie podujatia, na koľko ide o veľmi žiadanú a v praxi diskutovanú tému.

Na základe zistení z prvých desiatich položiek dotazníka konštatujeme a vyjadrujeme všeobecnú spokojnosť nad zameraním a koncipovaním cieľov pri tvorbe aktualizčného vzdelávacieho programu *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ*, prezentovanou úrovňou ich naplnenia a zároveň spätnou väzbou, ktorá môže profesijný rozvoj učiteľov rusínskeho jazyka a literatúry adresne nasmerovať na ďalšie priority v budúcnosti.

Otázka **O1₁₁** vo výskumnom dotazníku bola zameraná na podrobnejšiu analýzu nadobudnutých kompetencií v jednotlivých konkrétnych oblastiach edukácie Rusínov na Slovensku, ktoré boli zakomponované v témach jednotlivých modulov aktualizčného vzdelávania *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ*. Na uvedenú otázku mohlo všetkých 63 respondentov odpovedať označením aj viacerých možností. Dovedna tak respondenti označili spolu 355 rôznych odpovedí. Názorný prehľad výskumných zistení prezentujeme v tabuľke 1.

Na prvých troch miestach sa umiestnili oblasti: 1. poznávanie aktuálnej situácie vyučovania rusínskeho jazyka na ZŠ a SŠ v Slovenskej republike (54 respondentov, 85,71 %; na 2. mieste sa ocitli dve oblasti rozsah

Tab. 1 Analýza kompetencií nadobudnutých v rámci jednotlivých oblastí a zameraní modulov aktualizáčného vzdelávania Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ. Zdroj: vlastné spracovanie

Otázka O1 ₁₁ : V akých konkrétnych oblastiach ste nadobudli kompetencie v rámci jednotlivých modulov aktualizáčného vzdelávania Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ?	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
Oblasť...		
poznávania aktuálnej situácie vyučovania rusínskeho jazyka na ZŠ a SŠ v Slovenskej republike	54	85,71 %
rozsahu a zamerania vyučovania rusínskeho jazyka na ZŠ a SŠ	50	79,37 %
tvorby školského vzdelávacieho programu v predmete rusínsky jazyk a literatúra	34	53,97 %
aktualizácie poznatkov o jazykovom systéme rusínskeho jazyka v kontexte zmien pravopisu	26	41,27 %
vhodných a aktuálnych koncepcií vyučovania rusínskeho jazyka	32	50,79 %
aplikácie vhodných inovatívnych metód vyučovaniapredmetu rusínsky jazyk a literatúra	44	69,84 %
využitia IKT technológií na hodinách rusínskeho jazyka a literatúry	24	38,10 %
využitia rusínskej literatúry vo vyučovaní rusínskeho jazyka na ZŠ a SŠ	41	65,08 %
aktualizácie poznatkov z dejín Rusínov	50	79,37 %
Spolu odpovedajúcich respondentov:	63	100 %

a zameranie vyučovania rusínskeho jazyka na ZŠ a SŠ a aktualizácia poznatkov z dejín Rusínov (po 50 respondentov, 79,37 %).

Ak by sme brali do úvahy percentuálnu mieru odpovedí podľa jednotlivých respondentov, došli by sme k zisteniu, že komplexná úroveň nadobudnutých kompetencií vo všetkých sledovaných a deklarovaných oblastiach je priemerne 62,61 %. Uvedené zistenie nám evokuje potrebu zamyslieť sa v budúcnosti nad prioritou jednotlivých už implementovaných oblastí a zameraní modulov a prispôbovať ich aktuálnym potrebám. Nakoľko koncipovanie aktualizáčného vzdelávacieho

37 respondentov (58,76 % z odpovedajúcich) uviedlo, že aktualizáčné vzdelávanie bolo dostatočným zdrojom informácií pre aktualizáciu poznatkov vo vzťahu k problematike vyučovania rusínskeho jazyka a literatúry pre učiteľov vyučujúcich predmet rusínsky jazyk a literatúra v praxi. 35 respondentov (55,56 % z odpovedajúcich) deklarovalo, že bolo dostatočným zdrojomna základné zorientovanie sa v problematike vyučovania rusínskeho jazyka a literatúry pre nekvalifikovaných učiteľov. 27 respondentov (42,86 % z odpovedajúcich) prezentovalo názor, že predmetné aktualizáčné vzdelávanie bolo primeraným zdrojom informácií na

Tab. 2 Analýza názorov a postojov respondentov vo vzťahu k rozsahu nadobudnutých kompetencií získaných prostredníctvom aktualizáčného vzdelávania Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ. Zdroj: vlastné spracovanie

Otázka O1 ₁₂ : Aktualizačné vzdelávanie Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ bolo pre mňa.	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
dostatočným zdrojom informácií pre základné zorientovanie sa v problematike vyučovania rusínskeho jazyka a literatúry pre nekvalifikovaných učiteľov.	35	55,56 %
primeraným zdrojom informácií pre základné zorientovanie sa v problematike vyučovania rusínskeho jazyka a literatúry pre nekvalifikovaných učiteľov.	27	42,86 %
nedostatočným zdrojom informácií pre základné zorientovanie sa v problematike vyučovania rusínskeho jazyka a literatúry pre nekvalifikovaných učiteľov.	3	4,76 %
dostatočným zdrojom informácií pre aktualizáciu poznatkov vo vzťahu k problematike vyučovania rusínskeho jazyka a literatúry pre učiteľov vyučujúcich predmet rusínsky jazyk literatúra v praxi.	37	58,76 %
komplexným zdrojom poznatkov o aktuálnom stave vyučovania rusínskeho jazyka na ZŠ a SŠ.	18	28,57 %
nedostatočným zdrojom informácií pre základné zorientovanie sa v problematike vyučovania rusínskeho jazyka a literatúry.	0	0,00 %
Počet odpovedajúcich respondentov	63	100 %

programu *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ* sa nezakladalo na nijakých predošlých praktických merateľných analýzách a skúsenostiach z praxe, môžu práve zistenia v tejto výskumnej otázke súhrne nasmerovať priority, výber a štylizáciu jednotlivých konkrétnych tém pre ďalšie vzdelávacie aktivity MPC s tematikou vyučovania rusínskeho jazyka a rôznych rusínskych reálií.

Otázka O1₁₂ vo výskumnom dotazníku bola zameraná na podrobnejšiu analýzu postojov a názorov respondentov vo vzťahu k úrovňami nadobudnutých kompetencií prostredníctvom aktualizáčného vzdelávania *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ*. Na uvedenú otázku mohlo všetkých 63 respondentov odpovedať označením aj viacerých možností. Dokopy tak respondenti označili spolu 120 rôznych odpovedí. Názorný prehľad výskumných zistení prezentujeme v tabuľke 2.

základné zorientovanie sa v problematike vyučovania rusínskeho jazyka a literatúry pre nekvalifikovaných učiteľov. Iba 18 respondentov (28,57 % z odpovedajúcich) považovalo analyzované aktualizáčné vzdelávanie za komplexný zdroj poznatkov o aktuálnom stave vyučovania rusínskeho jazyka na ZŠ a SŠ. Nanajvýš pozitívne je však výskumné zistenie, že len traja respondenti (4,76 % z odpovedajúcich) považovali rozvrstvenie a rozsah tém vzdelávania a taktiež obsahové nastavenie modulov vzdelávania za nedostatočný zdroj informácií na základné zorientovanie sa v problematike pre nekvalifikovaných učiteľov. Žiaden z respondentov neuviedol, že skúmané vzdelávanie bolo nedostatočným zdrojom informácií na základné zorientovanie sa v problematike vyučovania rusínskeho jazyka a literatúry. Aj keď uvedené formulácie v jednotlivých ponúkaných odpovediach

Tab. 3 Analýza názorov a postojov respondentov vo vzťahu k zameraniu a obsahu tém komplexnej úrovne aktualizáčného vzdelávania Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ. Zdroj: vlastné spracovanie

Otázka O1 ₁₃ : Ako by ste doplnili uvedené tvrdenie?	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
Odpoveď respondenta:		
Výber a zameranie tém aktualizáčného vzdelávania Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ mi v súvislosti s problematikou vzdelávania detí a žiakov rusínskej národnostnej menšiny na Slovensku poskytl		
žiaden prehľad (nenadobudol/-la som žiadne kompetencie)	0	0,00 %
minimálny prehľad (nadobudol/-la som kompetencie v minimálnom rozsahu)	1	1,58 %
všeobecný prehľad (nadobudol/-la som kompetencie všeobecného charakteru, viem sa v problematike spoľahlivo orientovať)	52	82,55 %
komplexný prehľad (som presvedčený/-á, že som nadobudol/-la kompetencie komplexného charakteru a viem sa v problematike zároveň komplexne orientovať)	10	15,87 %
Spolu označených odpovedí:	63	100 %

Tab. 4 Analýza úrovne implementácie nadobudnutých kompetencií v individuálnej pedagogickej praxi respondentov vo vzťahu k aktualizáčnému vzdelávaniu Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ. Zdroj: vlastné spracovanie

Otázka O2 ₁ : Nadobudnuté kompetencie v rámci aktualizáčného vzdelávania Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ vo svojej pedagogickej praxi...	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
aktívne využívam na hodinách rusínskeho jazyka a literatúry.	18	28,57 %
aplikujem iba sporadicky na hodinách rusínskeho jazyka a literatúry.	2	3,17 %
aktívne aplikujem interdisciplinárne na iných predmetoch, ktoré vyučujem.	32	50,79 %
aplikujem interdisciplinárne iba sporadicky na iných predmetoch, ktoré vyučujem.	20	31,75 %
vôbec neaplikujem.	1	1,59 %
Spolu označených odpovedí:	73	
Počet odpovedajúcich respondentov	63	100 %

mohli vyznievať jemne sugestívne, naším hlavným zámerom bolo istým legitímnym spôsobom kvantifikovane vyfiltrovať predovšetkým množstvo negatívnych postojov respondentov vo vzťahu k téme a konštatujeme, že na základe všetkých zistení tie boli identifikované v minimálnej miere.

Otázka O1₁₃ bola orientovaná na súhrnnú analýzu celej tejto podoblasti 1 vo vzťahu k zameraniu a obsahu tém komplexnej úrovne aktualizáčného vzdelávania Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ. Respondenti si v uvedenej otázke mohli zvoliť jediná z ponúkaných odpovedí. Názorný prehľad výskumných zistení prezentujeme v tabuľke 3.

Na základe zistení môžeme konštatovať, že až 52 respondentov (82,55 % z odpovedajúcich) uviedlo, že v rámci zamerania a zvolených tém aktualizáčného vzdelávania Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ nadobudlo kompetencie všeobecného charakteru, ktoré im sprostredkovali schopnosť spoľahlivo sa orientovať v problematike. Následne 10 respondentov (15,87 % z odpovedajúcich) deklarovalo dokonca komplexný prehľad a jeden respondent (1,58 %) uviedol, že v skúmanej problematike nadobudol minimálny prehľad. Zároveň

môžeme konštatovať, že ciele, témy a moduly uvedenej aktualizáčného vzdelávania boli po konfrontácii s výsledkami výskumu nastavené vhodne. V budúcnosti odporúčame zamyslieť sa len nad relevantnosťou niektorých konkrétnych tém, ktoré sme už vyššie naznačili pri iných výskumných otázkach. Pri analytických zisťeniach v tejto konkrétnej otázke sa nám tieto skutočnosti cyklicky potvrdzujú, len akoby pod iným uhlom pohľadu.

Výsledky zistení vo výskumnej podoblasti 2 - Analýza úrovne aplikácie nadobudnutých kompetencií v praxi

Veľmi dôležité je sa zamyslieť aj nad úrovňou nadobudnutých kompetencií z jednotlivých vzdelávacích podujatí v rámci aktualizáčného vzdelávania Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ vo vzťahu k ich využiteľnosti v praxi. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli skoncipovať a ponúknuť respondentom otázku O2₁ vo výskumnom dotazníku. Mali sme úmysel jednoznačne analyzovať úroveň implementácie nadobudnutých kompetencií v individuálnej pedagogickej praxi zúčastnených respondentov. Na uvedenú otázku mohli respondenti odpovedať aj vo forme viacerých odpovedí, dovedna ich vo vzťahu k uvedenej otázke respondenti

Tab. 5 Analýza aplikácie nadobudnutých kompetencií do vyučovania predmetu rusínsky jazyk a literatúra a ďalších rôznych rusínskych reálií implementovaných interdisciplinárne vo vyučovacom procese riadenom respondentmi. Zdroj: vlastné spracovanie

Otázka O2 ₁ : Do akej miery prispelo aktualizáčné vzdelávanie Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ k aplikácii nadobudnutých kompetencií vo vyučovaní predmetu rusínsky jazyk a literatúra a ďalších rôznych rusínskych reálií implementovaných interdisciplinárne vo Vami riadenom vyučovacom procese?	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
nadobudnuté kompetencie uplatňujem vo vyučovaní spravidla vždy	11	17,46 %
nadobudnuté kompetencie uplatňujem vo vyučovaní vo veľkej miere	33	52,38 %
nadobudnuté kompetencie uplatňujem vo vyučovaní v malej miere	16	25,40 %
nadobudnuté kompetencie vo vyučovaní neuplatňujem	3	4,76 %
Spolu odpovedajúcich respondentov:	63	100 %

uviedli 73. Názorný prehľad výskumných zistení prezentujeme v tabuľke 4.

Hlavné zameranie aktualizáčného vzdelávacieho programu *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ* tkvelo predovšetkým v tom, aby sa učiteľom rusínskeho jazyka a literatúry v praxi, ale zároveň aj učiteľom na školách, kde sa rusínsky jazyk vyučuje ako vyučovací predmet akoukoľvek formou, ponúkla možnosť nadobudnúť relevantné kompetencie z oblasti rôznych konkrétnych reálií súčasnej edukácie Rusínov na Slovensku. Na základe odpovedí respondentov môžeme s určitosťou konštatovať, že sa nám to podarilo, o čom svedčia nanajvýš pozitívne zistenia v analýze prezentovanej v rámci otázky **O2₁** vo výskumnom dotazníku.

Z hľadiska komplexnosti realizovanej analýzy je dôležité interpretovať mieru uplatňovania nadobudnutých kompetencií učiteľov zúčastnených na sledovanom aktualizáčnom vzdelávaní v ich učebnej praxi. S uvedeným zámerom sme sa rozhodli formulovať otázku **O2₂** vo výskumnom dotazníku, pričom respondenti si mohli zvoliť práve jedinú z ponúkaných odpovedí. Názorný prehľad výskumných zistení prezentujeme v tabuľke 5.

Aj na základe zistení z tejto výskumnej otázky **O2₂** môžeme konštatovať veľkú mieru spokojnosti. Spomedzi štyroch ponúkaných odpovedí (spravidla vždy – vo veľkej miere – v malej miere – vôbec) inšpirovalo respondentov k nasledujúcim odpovediam.

Summary: *The article focuses on the analysis of level of acquired competencies of pedagogical staff and their application in practice in relation to the extent and content of the offer of update educational programs related to Ruthenian language and literature and on particular suggestions to improve the offer of educational activities of MPC.*

Ak sa na uvedené zistenia pozrieme pod akýmkoľvek uhlom pohľadu, je zrejmé, že výsledky zistení vo výskumnej podoblasti 2, kde sme analyzovali úroveň aplikácie kompetencií nadobudnutých v rámci aktualizáčného vzdelávania *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ* v praxi, sú pozitívne a dokazujú jeho opodstatnenosť a súčasne potvrdzujú záujem pedagogických zamestnancov o štúdium problematiky edukácie Rusínov v Slovenskej republike v uvedenej forme.

Záver

Na základe uvedenej komplexnej analýzy môžeme v závere na základe názorov 63 zúčastnených respondentov so spokojnosťou skonštatovať, že stanovené ciele aktualizáčného vzdelávania *Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ* môžeme prostredníctvom adresne vyjadrenej spätnej väzby absolventov považovať za splnené a navyše aj relevantne prínosné pre ich prax. Sledovaný aktualizáčny vzdelávací program tak pôsobí jedinečne vo vzťahu ku komplexu a rôznorodosti ponúknutých a prezentovaných tém, modullovo a tematicky ho považujeme za vhodne koncipovaný. Poslúži ako vhodná inšpirácia pre ďalšie vzdelávanie učiteľov v segmente. Do budúcnosti veríme, že aj zistenia tejto komplexnej analýzy poslúžia ako zdroj inšpirácií na aktualizáciu a modifikáciu modulov a okruhov tém vzdelávacích podujatí MPC.

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

pri príležitosti významných výročí najvýraznejšej osobnosti

novodobých slovenských dejín – M. R. Štefánika,

Vám ponúkame možnosť publikovať na stránkach časopisu

Pedagogické rozhľady.

Privítame príspevky, zamerané na vyučovanie týkajúce sa tejto

mimoriadnej osobnosti – multidisciplinárne,

resp. medziročníkové projekty, v ktorých sú zapojené viaceré predmety

školského vzdelávacieho programu.

Vážení čitatelia a prispievatelia!

*Prajeme Vám Vianoce plné štedrosti, pohody, pokoja
a silu prekonať všetky prekážky,
ktoré vám nastávajúci rok prinesie do cesty.*

*Nový rok 2021 nech Vás obdaruje šťastím, dobrým zdravím,
ľudskou spolupatričnosťou, osobnými a pracovnými úspechmi.*

*Ďakujeme Vám za spoluprácu,
podporu a priazeň,
ktorú ste nám zachovali aj v roku 2020.*

Vaša redakcia



A. Tomanová: Zima prichádza na Chábenec

Vážení kolegovia!

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava
vydáva už 29. rok odborno-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.

V súčasnosti je tiež veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe, príp. inšpirácií
na riešenie situácie počas prerušeného vyučovania v školách (max. rozsah 9 normalizovaných strán).

Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně 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, rovnako aj online podporných nástrojov
pre pedagogických zamestnancov. 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, e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

INFORMÁCIA O PORTÁLI MPC

Pedagogickí a odborní zamestnanci regionálneho školstva majú už nejaký čas k dispozícii nový portál MPC. Na tomto portáli sú užívateľom k dispozícii informácie o činnosti MPC, ktoré sú prístupné aj neregistrovanému užívateľovi. Po registrácii sú užívateľovi sprístupnené aj možnosti prihlásiť sa na vzdelávanie, požiadať o atestáciu a vidieť ďalšie informácie, ktoré sa týkajú priebehu vzdelávania, pozvánok a podobne.

Vzhľadom na GDPR aj množstvo spamu (ktorý chodí do mailových schránok, keď robot vyhľadá zverejnenú e-mailovú adresu) sú informácie o zamestnancoch MPC zverejnené v obmedzenom režime. Po prvýkrát je potrebné zamestnanca MPC kontaktovať cez portál, v časti Verejnosť, Zoznam zamestnancov, kde nájdete pri každej osobe link na kontaktovanie e-mailom. V takomto prípade si vás dovoľujeme požiadať, aby ste v e-mailoch vždy uviedli aj vaše meno a priezvisko a školu, na ktorej pracujete, vrátane jej adresy (ide o vizitku, ktorá nám pomôže pri hľadaní riešenia a ďalšej komunikácii). Táto informácia je pre nás dôležitá aj preto, že niektoré e-mailové adresy neobsahujú meno a priezvisko a keď sa kontaktujúci do textu nepodpíše, my nevieme, s kým komunikujeme.

V časti **Verejnosť** nájde užívateľ aj pokyny na požiadanie o vydanie duplikátov osvedčení a vzory tlačív na iný termín ukončenia vzdelávania a žiadosť o opravnú atestačnú skúšku.

V časti **Vzdelávanie** môže užívateľ nájsť informácie:

1. o ponuke akreditovaných vzdelávacích programov MPC na konkrétny školský rok, prípadne o jej doplnení (toto doplnenie sa zväčša uskutočňuje v mesiacoch november – december),
2. o ponuke seminárov a konferencií, ktoré sú na portál dopĺňané v trojmesačných intervaloch (na každý kvartál kalendárneho roka) a sú aktualizované podľa tém, ktoré sú v danom roku považované za dôležité, či už vyplývajúce z historických udalostí alebo iných zaujímavých tém.

V rovnakej časti nájdete aj:

1. publikácie vydané MPC v elektronickej podobe v ich kompletnom znení,
2. všetky vydania časopisu Pedagogické rozhľady od vzniku časopisu (zdigitalizovali sme aj tie, ktoré vznikli v čase, keď bol Internet ešte pre bežného užívateľa menej dostupný),
3. aktuálne vydanie časopisu BIGECHE, predchádzajúce čísla budú postupne doplnené,
4. zborníky z konferencií, ktoré MPC od vzniku portálu realizuje.

V časti **Atestácie** nájde žiadateľ všetky potrebné informácie k požiadaniu a vykonaniu atestácie v MPC. Pre účely atestácie je dôležité správne vyplnenie všetkých údajov v žiadosti, ktoré sú dôležité pre rozhodovanie MPC.

Posledná časť portálu je venovaná národným aj medzinárodným projektom, ktoré MPC realizovalo a v súčasnosti realizuje. Užívateľ v tejto časti nájde aj link na stránku BEZPRE (BEZPEČNOSŤ A PREVENCIA V ŠKOLÁCH) a informácie a materiály z činnosti ROCEPO (Rómske vzdelávacie centrum Prešov, s celoslovenskou pôsobnosťou).

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY
OBSAH 29. ROČNÍKA – 2020

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA	ČÍSLO	STRANA
E. Bruteničová - M. Remetová: Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti detí v predškolskom veku	3	40
D. Čtvrtníčková - Z. Procházková: Formatívne hodnotenie na rozvoj osobnosti žiaka	2	46
D. Čtvrtníčková: K niektorým slabším maturingovým úlohám zo slovenského jazyka a literatúry	4	32
S. Džačovská: Funkčná gramotnosť je behom na dlhé trate	2	2
S. Džačovská: Učiteľ a žiak – partneri v procese učenia sa	5	12
Ľ. Ferčíková: Využitie čitateľských stratégií v matematike na zvýšenie úspešnosti riešenia slovných úloh	3	29
Z. Juščáková - L. Fridman: Hodnotenie kvality učebníc hudobnej výchovy učiteľmi	5	34
E. Fryková: Prírodovedné vzdelávanie na Slovensku – dedičstvo minulosti, súčasný stav a plán do budúcnosti	3	33
V. Gabaľová - A. Lančaričová: Matematická gramotnosť v nižšom sekundárnom vzdelávaní	3	20
A. Gondová: Mediálna gramotnosť v primárnom vzdelávaní	3	11
J. Husár: Rozumieť čítanému a chápať prečítané	3	3
J. Husár: Vizualná gramotnosť	4	26
D. Chlpošová - V. Jaloviarová: Implementácia lesnej pedagogiky ako súčasť environmentálnej výchovy do materskej školy	3	45
E. Juhošová: Etická výchova ako priestor pre utváranie multikultúrnych kompetencií žiakov	4	39
Z. Juščáková - L. Fridman: Hodnotenie kvality učebníc hudobnej výchovy učiteľmi	5	34
E. Kalužáková - J. Vaško: Rozvíjanie kreativity žiakov a študentov digitálnymi technológiami v ére I 4.0	4	16
T. Komanová: Ako rozvíjať základné kompetencie matematického myslenia žiakov prvého stupňa základnej školy	3	26
T. Kováč: Návrh realizácie funkčnej gramotnosti v záujmovej činnosti na základnej škole	3	7
Z. Kovalčíková: Rozvíjanie finančnej gramotnosti na základných a stredných školách	2	32
I. Labjaková: Tvorba úloh na rozvoj matematickej gramotnosti v primárnom vzdelávaní v 4. ročníku základnej školy	3	23
I. Labjaková: Zásady tvorby predvzádzajúcich zošitov pre interaktívnu tabuľu	4	36
A. Makišová - D. Koštrnová - V. Figel: Výtvarná výchova s využitím prírodného a odpadového materiálu pre žiakov prvého stupňa základnej školy	5	19
O. Nestorová - M. Onušková: Metódy a stratégie na rozvoj čítania s porozumením a ich využitie v praxi	2	5
M. Nízlová: Milan Rastislav Štefánik ako rovesník žiakov piateho ročníka v blokovanom vyučovaní	5	17
I. Nosková - B. Zbojová: Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov prostredníctvom metakognitívnych čitateľských stratégií	2	12
M. Pappová - L. Lörincz: Čítanie s porozumením a hodnotenie v známych podmienkach vzdelávania a v novom prostredí online vzdelávania	2	20
A. Pávová: Význam poznatkov z neurovedy pre vzdelávanie	4	28
E. Pavúrová: Kultúrna gramotnosť v súvislosti s možnosťami rozvoja tvorivých schopností žiakov	3	16
M. Pirkovská: Implementácia funkčnej a finančnej gramotnosti u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na prvom stupni základnej školy	2	38
J. Tomášková: Skúsenosti z realizácie aktualizovaného vzdelávacieho programu Ako motivovať žiakov k čítaniu s porozumením	2	27
R. Varholáková: Podnetné prostredie v materskej škole	4	21

J. Verešová - A. Addová: <i>Bádateľské aktivity v prírodovedno-environmentálnej tematickej oblasti výchovy</i>	3	49
J. Verešová – D. Gogolová: <i>Diagnostika a riešenie odborných-metodických problémov v špeciálnom školstve</i>	5	27
D. Výbohová: <i>Prírodovedné vzdelávanie a environmentálna výchova v materskej škole</i>	3	37
G. Zábušková: <i>Teória a prax voľného času detí a žiakov v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach</i>	4	44

RIADENIE ŠKOLY

E. Bruteničová - J. Paleschová: <i>Uvádžajúci a začínajúci pedagogický zamestnanec v materskej škole</i>	4	6
M. Hrnčár: <i>Hodnotenie pedagogických zamestnancov v ZŠ na Ul. L. Novomeského v Trenčíne</i>	4	10
D. Váňová: <i>Vedenie ľudí – ako to robiť lepšie</i>	4	3

O UČITEĽOVI

I. Pavlov - A. Dragulová: <i>Andragogické poradenstvo učiteľstvu</i>	5	2
I. Pavlov - M. Valent: <i>Rozvojové potreby a plánovanie profesijného rozvoja učiteľstva</i>	1	2
E. Pupíková: <i>Osobné plány profesijného rozvoja učiteľa materskej školy</i>	1	6
E. Pavúrová: <i>Podpora tímovej práce a spolupráce v prostredí školy a školského zariadenia</i>	5	3
E. Rusnáková: <i>Koronakríza – výzva re slovenských učiteľov</i>	5	9
M. Rychnavská - D. Bačová: <i>Tvorba atestačného portfólia pre oblasť profesijný rozvoj</i>	3	53
M. Rychnavská - D. Bačová: <i>Tvorba atestačného portfólia pre oblasť výchovno-vzdelávací proces</i>	2	53
M. Rychnavská - D. Bačová: <i>Tvorba atestačného portfólia pre oblasť žiak</i>	1	19
M. Šnidlová - V. Laššák: <i>Preukazovanie kompetencií vymedzených v profesijnom štandarde</i>	1	15
E. Vondráková - Z. Pavelicová: <i>Aktualizačné vzdelávanie po novom</i>	2	51
D. Výbohová: <i>Aktualizačné vzdelávanie, nástroj zmeny kvality školy</i>	1	10

Z ČINNOSTI MPC

M. Gaj: <i>Analýza úrovne vzdelávaním nadobudnutých kompetencií pedagogických zamestnancov a ich aplikácia v praxi v rusínskom jazyku a literatúre</i>	5	40
V. Laššák: <i>Informácia o medzinárodnom projekte TeachUp realizovanom v rámci European Schoolnet (EUN)</i>	2	58
V. Laššák: <i>Výsledky a skúsenosti s online vzdelávaním učiteľov prostredníctvom MOOC systému v projekte TeachUP</i>	3	57
M. Pappová - V. Laššák - D. Výbohová: <i>Prenos skúseností z medzinárodných projektov podporovaných European Schoolnet (EUN)</i>	1	22
M. Rychnavská: <i>Atestácia po novom – žiadosť a atestačné portfólio</i>	1	24

PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY
CONTENS OF THE XXIX. YEAR VOLUME

EDUCATION OF THE PUPIL	NUMBER	PAGE
<i>E. Bruteničová - M. Remetová: Developing science literacy of preschool children</i>	3	40
<i>D. tvrtnckov - Z. Prochzkov: Formative assessment for the development of the student’s personality</i>	2	46
<i>D. tvrtnckov: Some weaknesses of graduation assignments in Slovak language and literature</i>	4	32
<i>S. Daovsk: Functional literacy is a long way off</i>	2	2
<i>S. Daovsk: Teacher and student – partners in the learning process</i>	5	12
<i>. Ferikov: The use of reading strategies in mathematics to increase the success of solving word problems</i>	3	29
<i>E. Frykov: Science education in Slovakia – the heritage of the past, the current state and the plan for the future</i>	3	33
<i>V. Gabaov - A. Lanariov: Mathematical literacy in lower secondary education</i>	3	20
<i>A. Gondov: Media literacy in primary education</i>	3	11
<i>J. Husr: Understand what is read and realize what is read</i>	3	3
<i>J. Husr: Visual literacy</i>	4	26
<i>D. Chlpoov - V. Jaloviarov: Implementation of forest pedagogy as a part of environmental education in kindergarten</i>	3	45
<i>Z. Juakov - L. Fridman: The quality assessment of music textbook by teachers</i>	5	34
<i>E. Juhoov: Ethical education as an opportunity for the formation of multicultural competencies of students</i>	4	39
<i>E. Kaluakov - J. Vako: Developing creativity of pupils and students with digital production technologies in the current era of 4.0</i>	4	16
<i>T. Komanov: How to develop basic competencies of mathematical thinking of primary school students</i>	3	26
<i>T. Kov: Proposal for the implementation of functional literacy in free time activities at primary school</i>	3	7
<i>Z. Kovalikov: Developing financial literacy in primary and secondary schools</i>	2	32
<i>I. Labjaková: Creating tasks for the development of mathematical literacy in primary education in the 4th year of primary school</i>	3	23
<i>I. Labjaková: Principles of creating flipcharts for an interactive whiteboard</i>	4	36
<i>A. Makiov - D. Kotrnov - V. Figel: Fine art education with the use of natural and waste material for primary schools pupils</i>	5	19
<i>O. Nestorov - M. Onukov: Methods and strategies for the development of reading comprehension and their use in practice</i>	2	5
<i>M. Nízlová: Milan Rastislav Stefnik as a peer of fifth grade students in block teaching</i>	5	17
<i>I. Noskov - B. Zbojov: Developing pupils’ reading literacy through metacognitive reading strategies</i>	2	12
<i>M. Pappová - L. Lrincz: Reading comprehension and assessment in familiar learning conditions and in the new online learning environment</i>	2	20
<i>A. Pávová: The importance of neuroscience knowledge for education</i>	4	28
<i>E. Pavúrová: Cultural literacy in connection with the possibilities of developing student’s creative abilities</i>	3	16
<i>M. Pirkovsk: Implementation of digital technologies in the development of financial literacy of students with mild mental disabilities</i>	2	38
<i>J. Tomkov: Experience from the implementation of the actualized educational program How to motivate students to read with comprehension</i>	2	27
<i>R. Varholkov: Stimulating environment in kindergarten</i>	4	21

J. Verešová - A. Addová: Research activities in the science-environmental thematic area of education	3	49
J. Verešová - D. Gogolová: Diagnostics and solution of professional-methodological problems in special education	5	27
D. Výbohová: Science education and environmental education in kindergarten	3	37
G. Zábušková: Theory and practice of children's and pupils' free time in school educational facilities	4	44

SCHOOL MANAGEMENT

E. Bruteničová - J. Paleschová: Beginning teacher leaders and beginning teachers in kindergarten	4	6
M. Hrnčár: Evaluation of pedagogical staff in the primary school on L. Novomeského Street in Trenčín	4	10
D. Váňová: Leadership – how to do it better	4	3

ABOUT A TEACHER

I. Pavlov - A. Dragulová: Andragogical counseling for teachers	5	2
I. Pavlov - M. Valent: Development needs and planning of professional development of teachers	1	2
E. Pavúrová: Support for teamwork and cooperation in schools and school facilities	5	3
E. Pupíková: Personal plans of professional development of a kindergarten teacher	1	6
E. Rusnáková: Coronavirus crisis – challenge for Slovak teachers	5	9
M. Rychnavská - D. Bačová: Creating an attestation portfolio for the area of professional development	3	53
M. Rychnavská - D. Bačová: Creating an attestation portfolio for the area of the educational process	2	53
M. Rychnavská - D. Bačová: Creating an attestation portfolio for the area of pupil	1	19
M. Šnídlová - V. Laššák: Demonstrating professional competencies in professional standard	1	15
E. Vondráková - Z. Pavelicová: Actualized education in accordance with new legislation	2	51
D. Výbohová: Actualized education, change tool for school quality	1	10

ABOUT THE ACTIVITIES OF MPC

M. Gaj: Analysis of the level of acquired competencies of pedagogical staff and their application in practice in Ruthenian language and literature	5	40
V. Laššák: Information about the international project TeachUP implemented within the European Schoolnet (EUN)	2	58
V. Laššák: Results and experiences with online teacher education through the MOOC system in the TeachUP project	3	57
M. Pappová - V. Laššák - D. Výbohová: Transfer of experience from international projects supported by European Schoolnet (EUN)	1	22
M. Rychnavská: Attestation in accordance with new legislation – application and attestation portfolio	1	24

Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri Výzvy na publikovanie 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 z činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore MS Word 1997 a vyšším, vrátane tabuliek a grafov.

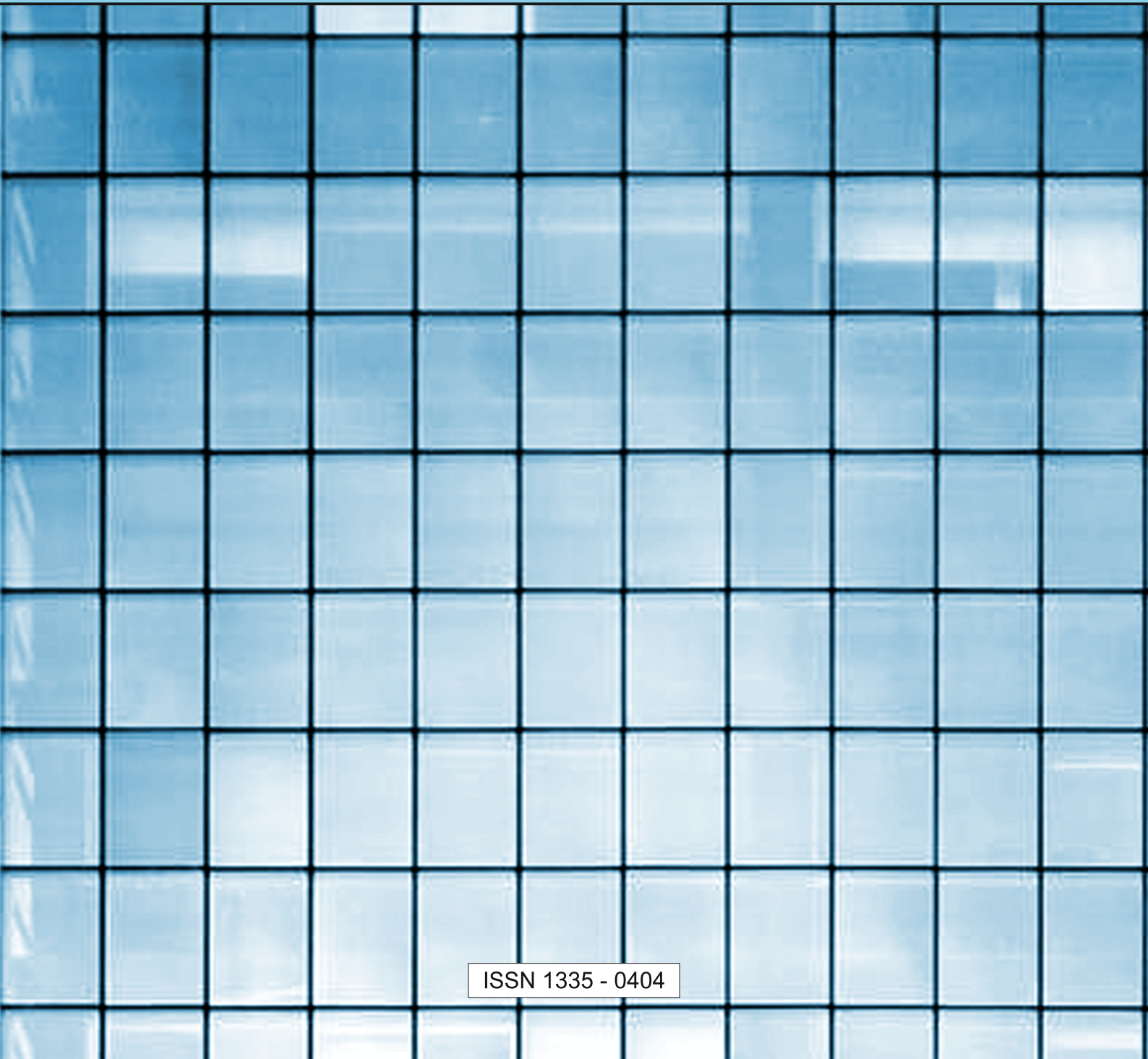
A. Príspevok – osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických odkazov, Summary*

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

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

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, **nie podčiarkovanie**)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania, napr. (Turek 2008) . Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách, uvádza sa aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „...“ (Turek 2008, s. 258). V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al. 2005
- v žiadnom prípade v príspevku **nepoužívajte „poznámky pod čiarou“**
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu 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
- elektronické zdroje dokumentov musia obsahovať **tri dôležité údaje** – za názov dokumentu v hranatých zátvorkách [**online**]; vydavateľské údaje, údaj o dátume citovania v hranatých zátvorkách v tvare [**cit. 2008-01-27**]. Posledný údaj: **Dostupné z: <http://...>; Dostupné na internete:** - pri citovaní používame **vždy jeden zvolený spôsob pre všetky elektronické zdroje**



ISSN 1335 - 0404