

2

2024

# PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS



**NIVAM**

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

# OBSAH

## ŠLOVO NA ÚVOD/ A WORD TO INTRODUCTION

### SPÝTALI SME SA/ WE ASKED

<b>Rozhovor s odborníkmi na testovanie žiakov</b> (Marián Valent).....	3
<i>Interview with experts on student testing</i>	

### INŠPIRÁCIE Z VÝSKUMU A PRAXE/ INSPIRATIONS FROM RESEARCH AND PRACTICE

<b>Rozvoj docility ako spôsobilosti učiť sa a byť vzdelávateľný</b> (Zuzana Gredecká, Nikola Urban Gumanová, Petra Fridrichová, Ivan Pavlov).....	13
<i>Development of docility, as the ability of adults to learn and be educable</i>	

<b>Zmeny v materských školách v srbskej republike</b> (Eva Bruteničová, Silvia Mináriková, Jana Paleschová, Eva Pupíková).....	24
<i>Changes in preschools in the Republic of Serbia</i>	

<b>Výučba cudzích jazykov na prvom stupni základných škôl z pohľadu riaditeľov</b> (Výsledky sondy) (Dana Hanesová).....	39
<i>Teaching foreign languages on primary level of elementary schools from principals' point of view (Survey results)</i>	

<b>Zážitková pedagogika v blokovanom a tímovom vyučovaní na základnej škole</b> (Dagmar Zlatošová).....	49
<i>Experiential pedagogy in block and team teaching at elementary school</i>	

<b>Špecifiká pedagogickej komunikácie v školskom internáte</b> (Jana Papšová).....	64
<i>Specifics of pedagogical communication in a school dormitory</i>	

<b>Spolupráca rodiny a školy</b> (Barbora Birešová, Jana Tichá, Zdenka Obřtalová).....	78
<i>Cooperation between family and school</i>	

<b>Odpúšťanie ako stratégia prevencie agresívneho správania v rovesníckom kolektíve</b> (Dana Zikmund Perašínová).....	89
<i>Forgiveness as a strategy for preventing aggressive behavior in a peer group</i>	

### RECENZIE/REVIEWS

<b>K inkluzívnej edukácii rómskych žiakov</b> (Martina Kosturková).....	102
<i>About inclusive education of Roma students</i>	

<b>Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE / FROM LIBRARY TO LIBRARY</b> .....	106
---------------------------------------------------------------	-----

## SLOVO NA ÚVOD

### *Vážené čitateľky, vážení čitatelia,*

v roku 2024 Vám predkladáme druhé číslo nášho časopisu. Venované je rôznym témam, ktoré rezonujú v regionálnom školstve Slovenskej republiky.

Rubriku Rozhovor sme tentokrát pre Vás pripravili s dvomi odborníčkami na testovanie žiakov. Po stručnom pomenovaní súčasného spôsobu testovania sa rozhovor venuje zmene testovania, ktoré so sebou prináša kurikulárna zmena v základnom vzdelávaní.

Rozvoj docility, teda spôsobilosti dospelých učiť sa a byť vzdelávateľný je predmetom druhého príspevku. Jeho súčasťou sú aj výskumné zistenia realizované na vzorke vysokoškolských študentov učiteľského zamerania. V poradí tretí príspevok prezentuje zaujímavé tendencie predprimárneho vzdelávania v Srbskej republike. Spracovanie príspevku iste umožní čitateľkám a čitateľom porovnať náš systém predškolského vzdelávania s iným, východiskovo podobným školským systémom. Za príspevkom o predškolskom vzdelávaní nájdete sondu do výučby cudzích jazykov na prvom stupni základných škôl. Respondentmi výskumu boli riaditelia 49 škôl. Výsledky sú orientačné a môžu byť východiskom pre ďalšie skúmanie v tejto oblasti. V piatom príspevku zostávame v základnej škole a môžete sa v ňom dočítať o zážitkovej pedagogike v blokovom a tímovom vyučovaní. Autorka prezentuje projekt Školstvo, ktorý bol realizovaný v školských rokoch 2022/2023 a 2023/2024. Bližšie informácie o projekte je možné dohľadať na internetových odkazoch, ktoré sú súčasťou príspevku. Svoju tému si tu nájdú aj vychovávatelia. Zaradený príspevok sa venuje špecifickej téme pedagogickej komunikácie v školských internátoch, kde je práve komunikácia jedným z kľúčových aspektov práce ich pedagogických zamestnancov. V úzkej nadväznosti nasleduje príspevok, ktorý je svojou témou neustále aktuálny. Problematika spolupráce rodiny a školy priamo súvisí aj s oblasťou komunikácie medzi týmito dvomi dôležitými aktérmi výchovy a vzdelávania detí a žiakov. Bez komunikácie nedôjde k bližšiemu spoznávaniu rodiny a školy, ktoré sú dôležitými

predpokladmi pre rozvoj ich vzájomného spolupôsobenia. Posledný príspevok je venovaný prevencii agresívneho správania sa v rovesníckom kolektíve prostredníctvom odpúšťania. Príspevok prezentuje možnosti aplikácie odpúšťania medzi deťmi. Je nepochybné, že ide o veľmi zaujímavú medziludskú stratégiu, ktorá má vplyv na vzťahy a najmä na prežívanie aktérov ubližujúceho správania.

V rubrike Z knižnice do knižnice je prezentovaná recenzia pútavej knihy o farebnom svete a symbolike výtvarného prejavu rómskych žiakov. V časti venovanej publikáciám z fondu Slovenskej pedagogickej knižnice nájdete tri publikácie, ktorých tematika je spojená s príspevkami spracovanými v tomto čísle nášho časopisu.

Veríme, že aj toto na témy nesmierne bohaté číslo si nájde medzi Vami čitateľov a príspevky, ktoré sú v ňom obsiahnuté Vás oslovia. Prajeme čitateľom a čitateľkám krásnymi zážitkami naplnené leto a veľa príležitostí pre načerpanie síl do ďalšej etapy kalendárneho roka 2024.

***Marián Valent***  
*zástupca šéfredaktora*

*Vedúci oddelenia podpory výchovy a vzdelávania a učiteľ' profesijného rozvoja pre odborné technické predmety, NIVaM KP Banská Bystrica*

## ROZHOVOR S ODBORNÍČKAMI NA TESTOVANIE ŽIAKOV



### ***PaedDr. Ivana Pichaničová, PhD.***

*je riaditeľkou odboru hodnotenia a monitorovania vzdelávania NIVaM. Má 10-ročné praktické skúsenosti ako učiteľka matematiky a chémie na strednej škole. Od roku 2000 sa podieľala na zavádzaní novej formy maturitnej skúšky a celonárodných testovaní na základných školách, neskôr pôsobila ako zástupkyňa riaditeľky a neskôr ako riaditeľka Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (ďalej NÚCMV), ktorý sa v roku 2022 stal súčasťou NIVaM.*



### ***PaedDr. Lucia Ficová, PhD.***

*je vedúcou oddelenia tvorby testov pre stredné školy a logistiky meraní v NIVaM. Niekoľko rokov pôsobila ako učiteľka na vysokej a základnej škole, kde sa venovala matematickému vzdelávaniu. Neskôr v rámci NÚCMV bola garantom tvorby testovacích nástrojov v rámci projektu Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania. Od roku 2016 pracovala ako výskumný a vývojový zamestnanec pre tvorbu testov z matematiky pre stredné školy a neskôr ako gestor národných meraní NÚCMV.*

### **Aký je súčasný systém testovania žiakov?**

***Ivana Pichaničová:*** Začnem trochu zoširoka. Kvalita vzdelávania a jej hodnotenie je kľúčovou témou vo všetkých vzdelávacích systémoch. Vo väčšine európskych krajín sa v súčasnosti realizujú národné, resp. štátom zabezpečované externé celoplošné testovania, ktoré sú vnímané ako objektívny nástroj na meranie kvality vzdelávania a spolu s medzinárodnými meraniami (napr. PISA) poskytujú obraz o efektivite a funkčnosti vzdelávacieho systému. V jednotlivých krajinách sú tieto

testovania v rôznej miere zasadené do systému hodnotenia kvality škôl, sú prepájané s autoevalvačnými nástrojmi a ich význam a dosah pre jednotlivú školu či žiaka môže byť rôzny. V priebehu času sa účel a koncepcia národných testovaní vyvíja. Mení sa počet ročníkov, v ktorých sa testy administrujú, upravuje sa štruktúra testov a ich obsah, prípadne dochádza aj ku zmene účelu testovania a vplyvu jeho výsledkov na vzdelávaciu kariéru žiakov. Zmeny v koncepcii národných meraní v krajinách Európy boli a sú často ovplyvňované aj medzinárodnými štúdiami PISA, TIMSS, PIRLS, čoho dôkazom je aj zámer inovovať koncepciu testovania na základných školách využitím overovacích testov na Slovensku.

Realizovanie národných testovaní spočíva vo využití objektívnych a štandardizovaných nástrojov hodnotenia úrovne vedomostí a zručností žiakov, na základe ktorých sa rozhoduje o školskej kariére žiaka. V slovenskom vzdelávacom systéme sú externé (celonárodné) merania vzdelávacích výsledkov žiakov realizované s cieľom dosiahnuť maximálnu objektivitu a vysokú rozlišovaciu mieru hodnotenia žiackych výkonov.

Po roku 2000, kedy sa začali realizovať prvé celoplošné monitory na stredných školách v rámci novej koncepcie maturitnej skúšky, došlo v oblasti externého hodnotenia vo vzdelávaní na Slovensku k významnému progresu. Za obdobie od roku 2000 do roku 2022 sa externé testovania postupne rozrástli na objektívny systém hodnotenia výsledkov vzdelávania, ktorý zahŕňal celoplošné merania v kľúčových bodoch vzdelávania, t. j. po ukončení primárneho stupňa vzdelávania (Testovanie 5), po ukončení nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania (Testovanie 9) a na výstupe z vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania (externá časť maturitnej skúšky).

*Lucia Ficová:* Doplním, že na základe takto nastaveného systému meraní bola vypracovaná metodika výpočtu tzv. pridanej hodnoty vo vzdelávaní, ktorá sa pre stredné školy spracováva pre predmet slovenský jazyk a literatúra od roku 2019, a pripravovala sa metodika výpočtu pridanej hodnoty vo vzdelávaní na základe výsledkov Testovania 5 a Testovania 9 z predmetov slovenský jazyk a literatúra, resp. maďarský jazyk a literatúra a matematika.

## Aké sú ciele spomínaných testovaní?

*Ivana Pichaničová:* Testovanie 9 je realizované dodnes ako sumatívne záverečné hodnotenie žiakov na výstupe zo základnej školy, ktorého cieľom je objektívne preveriť a porovnať úroveň vedomostí a zručností deviatakov, resp. ich rovesníkov v gymnáziách s viacročným vzdelávacím programom z predmetov slovenský jazyk a literatúra, resp. maďarský jazyk a literatúra, matematika, a ukrajinský jazyk a literatúra. Maturitná skúška overuje vedomosti, zručnosti a všeobecné kompetencie absolventa strednej školy – maturanta. Vysvedčenie o maturitnej skúške ako doklad o ukončení štúdia na strednej škole má mimoriadny význam pre študentov, vypovedá o ich schopnosti pokračovať v štúdiu, prípadne sa uplatniť v budúcom povolání.

*Lucia Ficová:* Každá časť maturitnej skúšky hodnotí maturanta z iného pohľadu. Cieľom externej časti je objektívne overiť jeho vedomosti, ich aplikáciu a niektoré kompetencie testovou formou. Napríklad v cudzích jazykoch sa overuje kompetencia počúvania s porozumením, vo vyučovacích a cudzích jazykoch čítanie s porozumením či gramatika v kontexte. Písomná forma internej časti maturitnej skúšky zase overuje kompetenciu písania, t. j. schopnosť vyjadriť svoje myšlienky v písanej forme vo vyučovacích a cudzích jazykoch. Zhodnotenie vedomostí, ale najmä zručností maturantov, ktoré nie je možné overiť v dostatočnej miere písomnou formou, je cieľom ústnej formy internej časti maturitnej skúšky. Testy z matematiky preverujú nielen vedomosti a zručnosti žiakov, ale sú zamerané aj na matematickú gramotnosť.

Na tomto mieste treba zdôrazniť, že objektivita a tiež vysoká validita externých testovaní je zabezpečená zadávaním štandardizovaných, externe pripravovaných a v procese prípravy prísne utajovaných testov, ktoré pripravujú tímy odborníkov v súlade s platnými cieľovými požiadavkami na maturanta, resp. v súlade so štátnym vzdelávacím programom. Uvedené externé merania hodnotia žiaka z pohľadu jeho relatívneho výkonu, ide teda o interpretovanie výsledku, ktorý je založený na percentuálnej úspešnosti v teste a porovnávaný je s nejakou referenčnou hodnotou. Ak táto referenčná hodnota pochádza z rozdelenia úspešností ostatných žiakov, hovoríme o tzv. štatisticko-normatívnom testovaní, resp. o testovaní vzťahujúcom sa na normu. Ide

teda o porovnávacie (normatívne) testy, ktorých cieľom je vytvorenie poradia testovaných žiakov podľa miery úspešnosti v danom teste. Výstupy z testovania je možné vnímať ako certifikát o ukončení jednej etapy vzdelávacej kariéry žiaka. Zároveň výsledok z takto nastaveného externého testovania môže slúžiť aj ako vstupné kritérium v rámci prijímacieho konania na stredné školy, resp. vysoké školy.

### **Aký je zmysel normatívneho testovania?**

*Lucia Ficová:* Ako už bolo uvedené, doposiaľ realizované externé testovania žiakov na základných a stredných školách hodnotia žiaka z pohľadu jeho relatívneho výkonu, ďalej využijem skratku NR testy. Doterajšie výstupy z NR testov používaných v celoplošných testovaniach žiakov poskytujú spätnú väzbu z testovaných predmetov, ktorá má svoje limity, ale pre celoplošný vzdelávací systém má nenahraditeľnú hodnotu. Cieľom normatívneho testovania je identifikovanie relatívneho výkonu žiaka, to znamená, že ide o hodnotenie a porovnanie výkonov žiakov v testoch po ukončení daného stupňa vzdelávania z vybraných vyučovacích predmetov. V zjednodušenej podobe možno NR testy charakterizovať ako testy, ktoré porovnávajú vedomosti alebo zručnosti žiakov s vedomosťami alebo zručnosťami normatívnej skupiny. Normatívnou skupinou je reprezentatívna vzorka žiakov rovnakého ročníka. Testovanie založené na princípe noriem je zamerané na percentilové poradie, ktoré výkon jednotlivých žiakov opisuje v porovnaní s výkonom žiakov v normatívnej skupine.

NR testy obsahujú menší počet položiek a pokrývajú väčší obsah učiva. Normatívne testovanie odpovedá na otázky, aká je úspešnosť (výkon) žiaka/školy v teste; aký je výkon žiaka v porovnaní s ostatnými žiakmi, tzv. percentil (t. j. aké percento celej populácie testovaných žiakov bolo v teste menej úspešných); aké je rozdelenie výkonov v populácii. Zároveň poskytuje školám, verejnosti, decíznej sfére dôležité informácie o úrovni zvládnutia kurikula základnej, resp. strednej školy v rámci celej SR. Na základe získaných dát je možné analyzovať regionálne rozdiely, rozdiely medzi jednotlivými druhmi škôl a pod.



## Čo je podľa vás ideou zmeny v oblasti testovania na Slovensku?

*Ivana Pichaničová:* Idea zmeny spočíva v rozšírení systému hodnotenia vo vzdelávaní o nový koncept testovania, ktorý nám umožní detailnejší pohľad na žiaka z hľadiska jeho individuálneho výkonu bez ohľadu na celkový výkon testovanej vzorky. Snahou je teda zamerať sa na absolútny výkon žiaka, inak povedané prostredníctvom testu absolútného výkonu budeme vedieť odpovedať na otázku, či a ako žiak zvládol presne vymedzené učivo a či dosiahol tzv. hraničné skóre. Dobře definovaný rozsah obsahu je teda nevyhnutnou, ale nie jedinou podmienkou kritériálneho testovania. Na rozdiel od normatívnych (porovnávacích) testov, o ktorých sme hovorili predtým, dokážu kritériálne (overovacie) testy komplexnejšie hodnotiť úroveň vedomostí a zručností žiakov.

Spomínanú ideovú zmenu je však potrebné vnímať v dvoch rovinách. Prvou rovinou je samotný koncept testovania, ktorý má svoje špecifiká v rámci prípravy štandardizovaného testovacieho nástroja. Druhá rovina v sebe zahŕňa správne procesné nastavenie metodiky takto koncipovaného testovania a samotnej logistiky pre zabezpečenie a vyhodnotenie testovania. Túto zmenu nie je možné realizovať z jedného dňa na druhý a možné to nie je ani z roka na rok. Je to cesta, na ktorú sme vykročili už v roku 2019, keď sa v spolupráci so zahraničnými expertmi a partnermi začala intenzívna príprava metodiky tvorby kritériálnych testov ako vzorového modelu pre ich budúce zavedenie v širšom meradle na základných školách na Slovensku. Našimi partnermi bol zahraničný projektový tím, ktorý tvorili odborníci na štatistiku a metodiku meraní z Universität Stuttgart (Nemecko) a didaktickú evalváciu z inštitútu Innove v Tallinne (Estónsko). Pri vývoji metodológie a nástrojov tohto testovania sme sa inšpirovali medzinárodnou štúdiou PISA, výsledkom čoho je implementácia teoretického rámca tejto štúdie. Experti na uvedenú problematiku zaškolili odborný tím a zároveň poskytli neoceniteľnú pomoc pri príprave prvých testovacích nástrojov a nastavení metodiky ich vyhodnocovania.

Tento nadobudnutý odborný potenciál využívame ďalej pri napĺňaní deklarovaných cieľov opatrení Plánu obnovy a odolnosti, Komponent 7: Vzdelávanie pre 21. storočie. Naším cieľom je zvýšiť kvalitu vzdelávacieho procesu, ktorá sa odrazí aj v zlepšení výsledkov žiakov

v medzinárodných testovaniach, najmä v kľúčových oblastiach, ako sú čitateľská a matematická gramotnosť, kritické myslenie a digitálne zručnosti. Hlavným nástrojom má byť zmena obsahu a foriem vzdelávania a ich efektívna implementácia na školách. Na tieto avizované zmeny priamo nadväzuje aj zmena, resp. inovácia externých (národných, objektívnych) meraní tak, aby sa stali zdrojom dôležitej spätnej väzby a východiskom pre včasnú intervenciu s cieľom posunúť žiaka v úrovni jeho vedomostí, spôsobilostí či kompetencií.

Avšak stále sme len na začiatku naplnenia tejto zmeny. Ani normatívne testy tu neboli zo dňa na deň, ale ich terajší profil je výsledkom dlhoročnej práce početného tímu odborníkov, ktorí danej myšlienke verili. Náš tím je pozitívne nastavený a motivovaný myšlienkou zavedenia kritériálnych testov do praxe na školách, pretože vnímame silný potenciál pridanej hodnoty tohto konceptu pri zachovaní existujúcich normatívnych testovaní v kľúčových etapách vzdelávacej kariéry žiaka. Potrebujeme však čas a podporu, čaká nás dôležitá etapa túto myšlienku postupne odprezentovať školám, aby tento nový koncept testovania bol školou, učiteľom, žiakom prijímaný pozitívne ako zdroj cielenej spätnej väzby, ktorá v procese vzdelávania žiakov dokáže poskytnúť pomyselné zrkadlo o úrovni vedomostí a zručností každého žiaka, o jeho posune, stagnácii alebo poklese z istej úrovne nadobudnutých vedomostí a zručností. Je to však dlhoročná vízia, ktorú je potrebné postupne naplňovať a zhmotňovať v súčinnosti všetkých zainteresovaných strán podieľajúcich sa či už na príprave kvalitných štandardizovaných testovacích nástrojov, alebo na nastavení plynulého logistického zabezpečenia testovaní.

## V čom je špecifické kritériálne testovanie?

*Lucia Ficová:* Koncept kritériálneho testovania sa zameriava na identifikovanie absolútneho výkonu žiaka, ktorého hlavným cieľom je určiť úroveň testovaného žiaka vo vzťahu k určitému počtu vybraných testovacích úloh z danej oblasti kurikula, a to spôsobom, ktorý umožňuje z testu urobiť záver o vzdelávacích úspechoch testovaného žiaka. Čo to konkrétne bude znamenať pre školu? Zámerom je školám ponúknuť presnejšie a relevantnejšie výstupy, ktoré poskytnú lepší celkový obraz o výkonoch žiakov a umožnia adresnejšiu spätnú väzbu pre

individuálneho žiaka i školu. Nastavený koncept testovania odpovedá na otázky, ako daný žiak/daná trieda/škola zvládli špecifickú oblasť kurikula; aká je miera vedomostí a zručností konkrétneho žiaka; na ktoré špecifické časti obsahu učiva, zručností, kompetencií je potrebné sa v nasledujúcom období zamerať, kde sú silné, resp. slabé stránky žiaka z pohľadu testovaného obsahu.

Pre takto nastavený koncept testovania bolo a stále je (v čase je potrebné reflektovať na zmeny) potrebné vymedzenie teoretického rámca, na základe ktorého je možné detailne opísať testovaný obsah. Ide o špecifikovanie časti učiva (prostredníctvom súboru úloh) vo vzťahu k vzdelávacím štandardom s akcentom na absolútny výkon. Vymedzenie teoretického rámca musí plne rešpektovať platné vzdelávacie štandardy štátneho vzdelávacieho programu. Teoretický rámec cez deklarovany obsah predstavuje súbor pojmov, princípov a štruktúr, ktoré poskytujú základ pre určitú oblasť činnosti. Používa sa na definovanie a pochopenie danej oblasti a je nevyhnutný pre potreby vytvorenia štandardizovaných nástrojov, na základe ktorých poskytuje priestor pre aplikáciu poznatkov v rôznych oblastiach ľudskej činnosti. Pomáha usporiadať a definovať kľúčové pojmy, ktoré sú predmetom testovania. Používa sa na usporiadanie a definovanie kľúčových pojmov a na poskytnutie rámca pre interpretáciu výsledkov. Teoretický rámec je vytvorený v dôsledku potreby identifikácie každej úlohy, ktorá je do testovacieho nástroja zaradená. O každej úlohe musíme vedieť veľmi podrobne jej špecifické znaky, ktoré sú potrebné pre následnú interpretáciu výsledku.

Rovnako potrebné je správne nastavenie dizajnu testovacieho nástroja. Dizajn testovacieho nástroja je tvorený súborom úloh, ktoré sa rovnomerne rozmiestňujú do súborov s rovnakými parametrami (cluster/klaster) – majú rovnaký počet úloh a sú vzájomne vyvážené obsahovo aj obťažnosťou. Zo súborov úloh sa napokon skladajú matice, tzv. testy (booklety), ktoré sú výsledným testovacím nástrojom pre daného žiaka. Ku každému teoretickému rámcu je vytvorená batéria testov, ktoré sú navzájom príbuzné a porovnateľné úrovňou obťažnosti aj obsahom. Obsahujú rovnaké typy úloh a zároveň rovnaký počet úloh. Všetci žiaci v triede neriešia rovnaké úlohy. Každá skupina žiakov dostane počas testovania iný test z rovnakej batérie, a to z toho dôvodu, že jeden testovaný žiak zvládne zmysluplným spôsobom vyriešiť len

určitý počet úloh, teda nemôže zvládnuť celý obsah, ktorý zahrňuje teoretický rámec. Vyhodnotenie jednotlivých testovacích nástrojov umožňuje detailnejší opis každej z identifikovaných hraničných úrovní, ktorá zoskupuje množinu úloh majúci spoločné charakteristiky. Na základe daného spracovania je možné škole poskytnúť spätnú väzbu o testovaných žiakoch vzhľadom na testovaný obsah.

### **Ako sa bude kritériálne testovanie ako súčasť kurikulárnej zmeny v základnom vzdelávaní zavádzať do škôl?**

*Lucia Ficová:* Zavádzanie jednotlivých testovaní bude postupné, naprieč jednotlivými vzdelávacími cyklami. Testy budú zamerané na čitateľskú a jazykovú gramotnosť, matematickú gramotnosť a prírodovednú gramotnosť. Postupne budú tieto testovania v ďalšom období dopĺňané aj o meranie úrovne finančnej gramotnosti, prípadne ďalších kompetencií. Systém kritériálnych testovaní bude pozostávať z paralelnej administrácie testov z vyššie uvedených gramotností na konci 1., 2. a 3. cyklu vzdelávania na reprezentatívnych vzorkách, t. j. žiaden z testov nebude administrovaný na všetkých školách súčasne, čo z kapacitných dôvodov aj z dôvodov administratívnej a organizačnej záťaže na školy ani nie je možné. V nábehovom období, kým žiaci postupne absolvujú jednotlivé cykly vzdelávania, bude realizácia kritériálnych testov prispôbená stavu implementácie kurikulárnych zmien. Prvé hlavné meranie sa bude realizovať v školskom roku 2025/2026 na vzorke žiakov 3. ročníka základnej školy, t. j. v závere 1. vzdelávacieho cyklu z čitateľskej a jazykovej gramotnosti a matematickej gramotnosti. Hlavné meranie žiakov po ukončení 2. cyklu vzdelávania bude možné až v roku 2028. Hlavné meranie bude vždy zamerané na vybranú časť obsahu, ktorú na základe metodiky kritériálneho testovania budeme vedieť detailne popísať prostredníctvom nastavenia hraničných úrovní. Hraničné úrovne identifikujú silné a slabé stránky testovaného žiaka/testovanej triedy/školy z vybraného obsahu. Budeme vedieť poskytnúť detailnejší popis toho, čo testovaný žiak/testovaná trieda/škola z daného obsahu zvládli. Na základe takéhoto koncepčného nastavenia možno s víziou niekoľkých rokov (8 – 10 rokov) vytvoriť ustálenú hodnotovú škálu jednotlivých hraničných úrovní pre špecifikované obsahy. V porovnaní s normatívnym testom, pri ktorom je výsledkom úspešnosť žiaka

a percentil, sa dostaneme ku konkrétnemu opisu toho, čo žiak na danej úrovni zvládol, napr. v problémových situáciách pri interpretovaní dát z grafu. Výsledky testov realizovaných na reprezentatívnej vzorke budú môcť byť zovšeobecniteľné na celú populáciu pre danú obsahovú oblasť (tému). Postupne budú uvoľňované (sprístupňované školám) testy, ktoré budú mať školy k dispozícii na realizáciu vlastného testovania v prípade, že nebudú v danej oblasti/téme vybrané do vzorky.

*Ivana Pichaničová:* Pre bližšie pochopenie vysvetlím, že systém kritériálnych testovaní sa inšpiruje cyklickým doménovým systémom medzinárodných meraní, napr. PISA. V praxi to bude znamenať, že každý rok bude na významne väčšej reprezentatívnej vzorke testovaná iba jedna z gramotností; ostatné gramotnosti budú testované iba na menších vzorkách a budú slúžiť prioritne na pilotáž položiek a prípravu testovacích nástrojov pre ďalší cyklus. Postupne by sme chceli dospieť do stavu, že sa ročne v rámci kritériálnych testov otestuje celkovo cca 60 tisíc žiakov, z toho cca 30 % všetkých žiakov 3. ročníka ZŠ, zhruba 45 % populácie žiakov po ukončení 2. cyklu vzdelávania (na konci 5. ročníka ZŠ, resp. začiatkom 6. ročníka ZŠ) a 45 % populácie žiakov 8. ročníka ZŠ. To všetko za podmienky, že budeme mať k dispozícii elektronický systém na testovanie, inak takýto objem testov nie je možné zvládnuť, ak by sme ich mali realizovať papierovou formou. Vzorky budú vybrané tak, aby v rámci daného školského roka bola zapojená každá škola aspoň v jednom testovaní a školy absolvovali hlavné domény cyklicky po 3 až 4 rokoch (obdobne, ako je tomu v medzinárodných štúdiách, napr. PISA). Testovanie bude prebiehať v testovacích oknách v rozsahu 3 – 6 týždňov v období máj – jún (1. a 3. cyklus) a október – november (2. cyklus, t. j. začiatok 6. ročníka).

Ako som už uviedla, okrem hlavného testovania sa budú uskutočňovať pilotné merania, v rámci ktorých bude realizované viacúrovňové overovanie testovacích nástrojov z pohľadu kvality položiek a dizajnu testovacieho nástroja. Tu odovzdám opäť slovo kolegyni.

*Lucia Ficová:* Každé realizované pilotné meranie má iný cieľ, v ktorom sa zameriavame nielen na samotnú kvalitu danej položky, ale aj na kvalitu grupovania jednotlivých úloh do väčších celkov. Pilotné merania majú významný vplyv na finálny štandardizovaný testovací nástroj, ktorý musí

spĺňať všetky parametre štandardizovaného nástroja. Pre realizáciu pilotných meraní je preto potrebná vzájomná spolupráca so školami, na ktorých sa pilotné merania konajú. Pilotné merania realizujeme už druhý rok a spolupráca so školami je vynikajúca. Správnym vysvetľovaním významu realizovaného pilotného merania sú aj školy ústretovejšie a dokonca pozitívne naklonené takémuto konceptu testovania.

*Ivana Pichaničová:* Ja ešte doplním, že k efektívnemu zabezpečeniu viacúrovňového pilotného overovania je nevyhnutná realizácia testovaní v online priestore prostredníctvom vhodného elektronického systému, ktorý okrem samotnej realizácie dokáže efektívne zabezpečiť aj proces vyhodnocovania výsledkov žiakov a poskytovania výstupov školám. Využitie systému e-testovania umožní aj školám, ktoré nebudú zaradené do výberu, administrovať „uvoľnené“ testy z niektorých obsahových oblastí a vyhodnocovať ich podľa pripravenej metodiky pre účely spätnej väzby. Zámerom je zaviesť elektronickú formu testovaní postupne do všetkých škôl nielen pre účely realizácie externých testovaní, ale budeme školám ponúkať možnosť realizovať aj svoje vlastné, tzv. školské testovania na overovanie úrovne dosahovania cieľov stanovených štátnym vzdelávacím programom.

Veríme, že naše plány sa nám podarí uskutočniť, čo bude možné iba v súčinnosti so všetkými aktérmi vzdelávacieho procesu. Plne si uvedomujeme, že kľúčovým partnerom v dosiahnutí stanovených cieľov sú školy a budeme sa usilovať získať ich dôveru a motivovať ich k spolupráci.

*Rozhovor realizoval Marián Valent*

## ROZVOJ DOCILITY, AKO SPÔSOBILOSTI DOSPELÝCH UČIŤ SA A BYŤ VZDELÁVATEĽNÝ

**Zuzana Gredecká, Nikola Urban Gumanová,  
Petra Fridrichová, Ivan Pavlov**

### **Teoretické východiská**

Vzdelávanie dospelých definuje schopnosť (dospelej) osoby učiť sa, teda aktívne vstupovať do vzdelávacieho procesu, získavať nové vedomosti, rozvíjať zručnosti a návyky, tiež získavať nové zručnosti potrebné na primeranú integráciu do spoločnosti. Schopnosť dospelých učiť sa je predpokladom akéhokoľvek andragogického pôsobenia, ktoré zahŕňa procesy výchovy, vzdelávania, poradenstva, facilitácie, v neposlednom rade zahŕňa aj procesy autoformatívne (napr. seba výchova, sebaučenie a sebarozvoj).

Podstatnou podmienkou akýchkoľvek vzdelávacích činností je spôsobilosť učiť sa a vzdelávateľnosť, teda docilita (Dvořáková & Šerák, 2016). McMillan (2016) vo svojej štúdií o docilite pracuje s dvomi pojmami, a to *docilita*, ktorú môžeme preložiť ako učenívosť, poddajnosť, poslušnosť a s *docile*, čo znamená učenívý, poslušný, poddajný. Slovo *docilita* je odvodené z latinského slova *docilitas*, prekladá sa ako učenívý či schopný učiť sa a jeho pôvod sa nachádza v autoregulačných psychických procesoch ovplyvňovaných rodinným, školským a iným prostredím, výchovno-vzdelávacími zásahmi či neurologickými vlohami (Pavlov & Neupauer, 2018). Napriek nepopierateľnému významu fenomén docility nebol donedávna teoreticky zakotvený vo vzdelávacích vedách, takže nebolo možné identifikovať jeho diagnostické vlastnosti alebo stanoviť možnosti následného andragogického pôsobenia. Taktiež, tento fenomén vzdelávateľnosti dospelých bol dlhodobo na okraji záujmu andragogiky ako praktickej vedy o výchove a vzdelávaní dospelých, avšak v posledných rokoch odborná verejnosť začala venovať tejto téme podstatne viac pozornosti.

Za primárny cieľ ďalšieho vzdelávania dospelých považujeme napomáhanie v rozvoji zameranom na seba a podnecovanie k uvedomeniu si zodpovednosti za svoj život (Bennetts, Elliston & Maconachie, 2012). Vzdelávanie dospelých je podľa *Stratégie zručností OECD pre Slovenskú republiku (2020)* dôležité preto, aby sme si zvyšovali zručnosti, ktoré budú osožné a prínosné pre spoločenskú, ekonomickú i osobnú oblasť. Knowles (Bennetts, Elliston & Maconachie, 2012) pri vzdelávaní a učení sa dospelých vychádza z toho, že dospelí majú poznať odpoveď na otázku, prečo sa niečo musia naučiť. Prichádzajú s rôznymi skúsenosťami, sú si vedomí zodpovednosti za svoj život. Motiváciou je pre nich predovšetkým uplatnenie osvojeného v praxi, a to pri plnení rôznych úloh a pri riešení problémov. Za špecifiká edukácie dospelých považuje Machalová (2011) schopnosť premýšľať o prístupe ku vzdelávaniu a učení sa, usmerňovať správanie, poznať a odhadnúť svoje limity.

Docilitu je možné skvalitňovať, rozvíjať, cvičiť a napomáhať k jej pozitívnym zmenám andragogickou intervenciou (Pavlov, 2018). Z pohľadu andragogiky sa pri skúmaní docility javia ako významné predchádzajúce empirie s učením sa, celková psychická vybavenosť pre učenie sa na základe psychických procesov, individuálna pripravenosť v úrovni sebamotivácie, sebaregulácie, sebapoznania, sebanaplnenia, ideálov a hodnôt a dôležitými sú aj externé faktory podporujúce sebarozvoj (Pavlov & Neupauer, 2018).

V súvislosti s docilitou preto považujeme sa dôležité pracovať predovšetkým s procesmi motivácie a sebaregulácie. Odborníci definujú motiváciu rôznymi spôsobmi, pričom Baumeister (2016) ju skrátka charakterizuje ako túžbu, resp. žiadostivosť po niečom, Hannula (2006) ako potenciál prejavujúci sa v správaní a v emocionálnom prežívaní, Irvine (2018) hovorí o metakoncepte tvorenom vytrvalosťou, angažovanosťou, sebakoncepciou, záujmom, sebaúčinnosťou. Motivácia môže byť tiež vnímaná ako akési posilnenie ľudí k dosiahnutiu vysokej úrovne výkonu a k prekonávaniu bariér s cieľom zmeniť sa, rozvíjať sa v nejakej oblasti. Motivácia je hnacou silou vedenia, kontroly a zotrvania v ľudskom správaní, špecificky dôležitá vo vzdelávacom prostredí.



Sebaregulácia je pojem obsahujúci vedomé i nevedomé procesy. Niektorí autori za jej súčasť považujú sebakontrolu predstavujúcu vedomú a úmyselnú činnosť, iní ich vnímajú ako synonymá. Oba tieto pojmy predstavujú ľudskú schopnosť, kedy v danej chvíli nevnímame naše myšlienky či emócie (Baumeister, 2002), ktoré by nám bránili dosiahnuť cieľ. Úspešní ľudia sú často popisovaní ako aktívni, zodpovední za svoje učenie a vzdelávanie, pričom svoje vlastné učenie riadia a regulujú bez toho, aby boli riadení zvonku. Okrem toho samoregulovaní ľudia lepšie plnia svoje učebné / pracovné úlohy, sú motivovanejší a úspešnejší v práci / škole.

## Výskumné zistenia

Motivácia a sebaregulácia napomáhajú učiacemu sa zotrvať v procese učenia. Cieľom výskumnej časti príspevku je deskriptívne opísať skóre vysokoškolských študentov a študentiek práve v týchto dvoch konceptoch, ktoré sú základom pri učení sa. Našu vzorku tvorilo 470 vysokoškolských študentov a študentiek študujúcich odbor učiteľstva a pedagogických vied na Slovensku vo veku od 18 do 29 rokov, pričom vekový priemer bol 21,54 roka a smerodajná odchýlka 2,06. Dáta boli získavané v rámci projektu Erasmus+ *Rozvoj nových andragogických diagnostických prístupov a intervencií fenoménu docility dospelých – DANUBE*.

## Motivácia

Motiváciu vysokoškolských študentov sme merali pomocou dotazníka Academic Motivation Scale (AMS-28) (Vallerand et al., 1992). Škála akademickej motivácie sa skladá z troch dimenzií motivácie: vonkajšia motivácia, vnútorná motivácia a amotivácia.

Vnútorná motivácia sa týka zapojenia sa do činnosti pre jej prirodzené uspokojenie, záujem alebo potešenie, a nie pre vonkajšie odmeny. AMS-28 hodnotí rôzne aspekty vnútornej motivácie, ako napríklad potešenie a uspokojenie, ktoré študenti získavajú z učenia sa a zvládania akademických úloh. Vysoké skóre na subškále vnútornej motivácie naznačuje, že študentov poháňa skutočný záujem o predmet a vo svojich

akademických aktivitách nachádzajú osobnú hodnotu.

Škála AMS-28 rozlišuje tri subtypy vnútornej motivácie. Medzi typy vnútornej motivácie patria:

**1. Vnútorná motivácia k poznaniu** – opisuje vykonávanie činnosti pre potešenie a zadosťučinenie, ktoré človek zažíva pri učení, skúmaní alebo snahe pochopiť niečo nové.

**2. Vnútorná motivácia dosiahnuť úspech** – skutočnosť, že sa zapájame do činnosti pre potešenie a zážitok pri pokuse dosiahnuť alebo vytvoriť niečo.

**3. Vnútorná motivácia nadobudnúť skúsenosti** - zapojenie sa do činnosti s cieľom zažiť stimulujúce vnemy (zmyslové potešenie, zábava a vzrušenie) (Ryan & Deci, 2000).

Vonkajšia motivácia zahŕňa zapojenie sa do činnosti s cieľom dosiahnuť vonkajšie odmeny alebo sa vyhnúť negatívnym dôsledkom. Vonkajšiu motiváciu taktiež delíme na 3 typy:

**1. Vonkajšia motivácia identifikácia** – dané správanie sa zvnútorní natoľko, že ho osoba považuje za dôležité.

**2. Vonkajšia motivácia introjekcia** – jednotlivci si začínajú internalizovať dôvody svojho konania.

**3. Vonkajšia motivácia - vonkajšia regulácia** – správanie je regulované vonkajšími prostriedkami, ako sú odmeny alebo obmedzenia (Ryan & Deci, 2000).

Posledná dimenzia motivácie podľa AMS-28 je amotivácia. Amotivácia znamená absenciu hnacej sily alebo pocit nezájmu či odpojenia od akademických úloh. Jednotlivcovi, ktorý je amotivovaný, chýba vnútorná aj vonkajšia motivácia. Nevidí súvislosť medzi svojimi činmi a výsledkami (Ryan & Deci, 2000).

Skupina vysokoškolských študentov a študentiek v našom výskumnom súbore dosahuje najvyššie skóre v externej motivácii – identifikácii. Tento fakt môžeme interpretovať tak, že hoci ich motivácia študovať na vysokej škole je externá, samotnú hodnotu, ktorú im štúdium prináša, uznávajú a začali ho, pretože veria, že je v súlade s ich osobnými cieľmi a hodnotami. Výsledky jednotlivých dimenzií prinášame v Tabuľke 1.

**Tabuľka 1**  
*Dimenzie motivácie*

	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Vnútoraná motivácia <b>poznanie</b>	- 470	4,00	28,00	19,53	5,64
Vnútoraná motivácia <b>dosahovanie</b>	- 470	4,00	28,00	18,20	5,83
Vnútoraná motivácia <b>úspechu</b>	- 470	4,00	28,00	18,16	5,91
Vnútoraná motivácia <b>nadobúdanie</b>	- 470	4,00	28,00	18,16	5,91
Vnútoraná motivácia <b>skúsenosti</b>	- 470	4,00	28,00	18,16	5,91
Vonkajšia motivácia <b>identifikácia</b>	- 470	4,00	28,00	21,86	4,64
Vonkajšia motivácia <b>introjekcia</b>	- 470	4,00	28,00	16,70	6,11
Vonkajšia motivácia <b>vonkajšia</b>	- 470	5,00	28,00	19,43	5,33
Vonkajšia motivácia <b>regulácia</b>	- 470	5,00	28,00	19,43	5,33
<b>Amotivácia</b>	470	4,00	25,00	8,40	5,01

*Poznámka: N – počet participantov, Min – minimálne získané skóre, Max – maximálne získané skóre, M – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka*

## Sebaregulácia

Dotazník sebaregulácie SRQ, pôvodná verzia od autorov Brown et al. (1999) obsahovala 63 položiek, pričom túto verziu následne Gavora, Jakešová a Kalenda (2015) adaptovali na 27 položkovú verziu, ktorú v rámci projektu DANUBE Vaculíková et al. (2022) validovali a faktorová analýza potvrdila existenciu troch dimenzii rozdelených do 22 otázok. Takéto rozdelenie používame aj v tomto príspevku. Dotazník pozostáva

z výrokov, ktoré participant hodnotí na päťstupňovej Likertovej škále (od 1: vôbec nesúhlasím po 5: úplne súhlasím). Medzi tri dimenzie sebaregulácie patria: sebariadenie, rozhodovanie a orientácia na cieľ.

- Sebariadenie pozostáva z 11 položiek popisujúcich schopnosti vnútornej sebakontroly.
- Rozhodovanie pozostáva zo 7 položiek a vzťahuje sa na proces osobného rozhodovania.
- Orientácia na cieľ pozostáva zo 4 položiek.

Skupina našich participantov dosahovala najvyššie skóre v dimenzii orientácia na cieľ, čo je zároveň v súlade s výsledkami motivácie. Spolu by sme to mohli interpretovať tak, že študenti sú si vedomí svojho cieľa a identifikujú sa s ním. Najnižšie skórovali v sebariadení. Výsledky prinášame v Tabuľke 2.

**Tabuľka 2**  
*Dimenzie sebaregulácia*

	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Sebariadenie</b>	470	1,00	5,00	2,60	0,77
<b>Rozhodovanie</b>	470	1,00	5,00	3,51	0,71
<b>Orientácia na cieľ</b>	470	1,00	5,00	3,99	0,82

*Poznámka: N – počet participantov, Min – minimálne získané skóre, Max – maximálne získané skóre, M – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka*

## **Intervenčné pôsobenie v procese vzdelávania vysokoškolských študentov**

Intervenčné opatrenia je možné v tejto oblasti realizovať prostredníctvom rôznych aktivít, ktoré rozvíjajú úroveň docility účastníkov vzdelávania so zameraním na oblasť ich motivácie a sebaregulácie, s uplatňovaním prvkov andragogického poradenstva. Primárne, pre úspešný proces učenia má všeobecne veľký význam spätná väzba pre účastníkov vzdelávania, ktorá by mala byť súčasťou

každej intervenčnej aktivity. Proces reflexie s andragógom, resp. vzdelávateľom dáva vzdelávaným možnosť nahliadnuť na jednotlivé oblasti viac objektívne. Podobne, v priebehu sebareflexie má jedinec možnosť spoznať svoju osobnosť do hĺbky – svoje silné a slabé stránky, určité limity a pod. Vzhľadom na to, z pozície vzdelávateľa dospelých, je dôležité viesť vzdelávajúcich sa k sebareflexii, ktorú je možné realizovať nasledovnými činnosťami, resp. aktivitami:

### **1. Vedenie reflexívneho denníka**

Táto aktivita má hlavne zameranie v oblasti sebaregulácie, sekundárne v oblasti motivácie, všeobecne v oblasti docility. Vzdelávajúci sa jedinec dostane inštrukciu zamerať sa na poslednú neúspešnú snahu o vzdelávanie v dospelom živote (napr. kurz angličtiny, kurz tanca atď.) prípadne na úspešné vzdelávanie, ale zameria sa na kritický moment, ktorý počas vzdelávania nastal. Cieľom je teda zameranie sa na problémové situácie a ich vtedajšie riešenie, nakoľko jedinec pomocou otázok zistí, či a čo by teraz urobil inak, alebo čo mu vtedy pomohlo vysporiadať sa so situáciou. Záverom je zhodnotenie významu akcie pre vlastný osobnostný a vedecký rast, v snahe posilniť prvok uvedomenia si významu každej skúsenosti pre vlastný rozvoj. Pomocou sebareflexie má vzdelávajúci možnosť objaviť nové možnosti zvládania problémových situácií.

Súčasťou reflexívneho denníka môžu byť nasledovné otázky:

- *Ako som situáciu zvládol/la? Čo som v danej situácii prežíval/a? Ako som reagoval/a?*
- *Aké boli reakcie okolia? Ako reagovali ostatní prítomní účastníci? Ako vnímali danú situáciu?*
- *Prečo som jednal/la práve tak a nie inak? Čo ma viedlo k takému rozhodnutiu? Čo ovplyvnilo moju reakciu? Prečo som situáciu prežíval/a práve takto?*
- *Ako inak som mohol/la v tejto situácii konať? Aké predpoklady si to žiadalo? Čo musím urobiť, aby som v budúcnosti situáciu zvládla lepšie? Ako sa v budúcnosti zachovám v podobnej situácii? Aké rozhodnutie by som mal/a nabudúce urobiť?*
- *Čo mi daná situácia priniesla? Čo som sa naučil/a? Čo využijem počas môjho ďalšieho vzdelávania? Aké nové zážitky som získal/a? Ako ich dokážem využiť? Čo naopak nebolo využiteľné?*

## **2. Stanovenie krátkodobých a dlhodobých cieľov**

Táto aktivita má hlavne zameranie v oblasti sebaregulácie, nakoľko sa jedná o usmerňovanie a riadenie vlastných činov smerujúcich k uspokojovaniu vlastných potrieb a zámerov. Sekundárne sa aktivita viaže aj na oblasť motivácie v zmysle aktivácie ľudského správania, poskytujúc mu účel a smer. Cieľom je zamerať sa na životné ciele, rozlíšiť dlhodobý cieľ od krátkodobého, zároveň porozumieť podstate krátkodobých cieľov, ktoré nám pomáhajú dosiahnuť väčšie-dlhodobejšie ciele. Prvotne si jedinec stanoví dlhodobý cieľ a následne formuluje jednotlivé krátkodobé ciele, vnímané ako kroky, ktorými má možnosť dosiahnuť dlhodobý cieľ (spoločne s definovaním časového horizontu, dokedy by mali byť kroky zrealizované a kto môže byť súčinný pri dosahovaní cieľa). Cieľom aktivity je tiež špecifikovať očakávané výsledky, určovanie alternatívnych postupov. V závere aktivity je žiadúce, aby vzdelávateľ predstavil vzdelávajúcim sa vybrané techniky stanovovania cieľov (SMART, SMARTER, OKR, 365/90/30/7/1/hneď, CLEAR), nakoľko pochopenie a zvládnutie správnych techník stanovovania cieľov pomôže dospelým vzdelávajúcim efektívne sa zamerať na záujmy, udržať si motiváciu a dosiahnuť dlhodobé ciele.

## **3. SWOT analýza**

Vzdelávajúci pomocou SWOT analýzy analyzuje svoju skúsenosť s učením sa v dospelosti, teda hlavné zameranie tejto aktivity je v oblasti docility. Pri identifikovaní silných stránok a príležitostí sa dotkneme aj motivácie a naopak pri slabých stránkach a ohrozeniach sebaregulácie. Cieľom je uvedomiť si svoje silné a slabé stránky vo vzdelávaní, uvedomiť si svoje príležitosti a ohrozenia. Je dôležité, aby si vzdelávajúci uvedomil svoje silné stránky, ktoré mu pomôžu vo vzdelávaní. Orientácia na silné stránky a príležitosti môže u klienta posilniť motiváciu a chuť pracovať na sebe a rozvíjať sa. Často sa dostávajú do popredia slabé stránky a ohrozenia, ktoré so sebou prinesú frustráciu a pocit, že sa mu nedarí.

Ďalšími vhodnými intervenčnými aktivitami sú rôzne problémové úlohy, ktoré musia v dospelom vyvolať určitý problém/konflikt, ktorý je potrebné vyriešiť. Postupy pri realizácii problémového vyučovania s využitím heuristických a výskumných metód sú nasledovné:

- vytvorenie problémovej situácie (porozumenie úlohe),
- analýza problému (určenie známeho a neznámeho, práca s literatúrou),
- formulácia hypotézy (hľadanie nového spôsobu riešenia, tvorba hypotézy),
- preverovanie navrhnutého riešenia (porovnanie s literatúrou, s praxou, u učiteľa),
- vypracovanie záverov riešenia (zhrnutie výsledkov).

Podobne vidíme prínos v nástrojoch na zisťovanie učebných štýlov, ktorých cieľom je individuálne analyzovať efektívne spôsoby učenia sa a zistiť preferovaný učebný štýl (vizuálny, auditívny, verbálny a kinestetický). Následne má vzdelávateľ možnosť diskutovať so vzdelávajúcimi sa, teda využívať prvky didaktickej reflexie prostredníctvom nasledovných otázok:

- *Prekvapil vás výsledok dotazníka? Je výsledok v zhode s vami preferovaným štýlom učenia?*
- *Čo vám najviac pomáha pri učení sa? Máte nejaké zaužívané efektívne spôsoby alebo metódy?*
- *Čo by ste mohli robiť preto, aby bolo vaše učenie efektívnejšie?*
- *Ako môžeme v praxi využívať učebné štýly?*

Rozvíjanie docility sa javí ako dôležitý faktor z hľadiska spokojného života. Týka sa všetkých osôb, pedagogických a odborných zamestnancov nevynímajúc. Navyše, ako sa ukazuje, nielen posilňovanie motivácie a sebaregulácia je podstatná pre vlastné učenie sa, ale aj rozvíjanie pamäte a koncentrácie. Je potrebné si uvedomiť, že od toho, do akej miery majú pedagogickí a odborní zamestnanci v školách rozvinutú docilitu a sú otvorení k jej posilňovaniu, taký budú mať potenciál podporovať učenlivosť aj u svojich žiakov. Práve z tohto dôvodu je potrebné venovať pozornosť tejto problematike v príprave budúcich, ale aj v ďalšom vzdelávaní pedagogických a odborných zamestnancov. Zároveň intervenčný program, ktorý navrhujeme, predstavuje aktivity a činnosti, ktoré môže každá osoba realizovať individuálne podľa svojich aktuálnych potrieb.

### **Podakovanie**

Príspevok vznikol vďaka finančnej podpore projektu 2020–1–SK01-KA204–078313 Erasmus + „Rozvoj nových andragogických diagnostických prístupov a intervencií fenoménu docility dospelých – DANUBE“.

### **Zoznam použitej literatúry**

Baumeister, R. F. (2002). Yielding to Temptation: Self-Control Failure, Impulsive Purchasing, and Consumer Behavior. *Journal of Consumer Research*. 28(4), 670–676. doi: 10.1086/338209

Bennetts C, Elliston K. & Maconachie M. (2012). Continuing professional development for public health: an andragogical approach. *Public Health*. 126(6), 541-545. doi: 10.1016/j.puhe.2012.01.032

Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. In L. VandeCreek & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A source book*. 17 (pp. 281–292). Professional Resource Press/Professional Resource Exchange.

Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých. Teorie a strategie*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

Gavora, P., Jakešová, J., & Kalenda, J. (2015). The Czech Validation of Self-Regulation Questionnaires. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 171, 222 - 230. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815001433>

Irvine, J. (2018). A Framework for Comparing Theories Related to Motivation in Education. *Research in Higher Education Journal*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1194268>.

Machalová, M. (2011). *Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie*. IMS.

Mcmillan, Ch. J. (2016). On docility: a research note on Herbert Simon's social learning theory. *Journal of Management History*, 22(1), 91-114. [https://www.researchgate.net/publication/287127652\\_On\\_docility\\_a\\_research\\_note\\_on\\_Herbert\\_Simon's\\_social\\_learning\\_theory](https://www.researchgate.net/publication/287127652_On_docility_a_research_note_on_Herbert_Simon's_social_learning_theory)

OECD (2020). *OECD Skills Strategy Slovak Republic: Assessment and Recommendations, OECD Skills Studies*, OECD Publishing, Paris.



Pavlov, I., & Neupauer, Z. (2018). Koncept docility v andragogickom poradenstve. In J. Veteřka, *Vzdelávaní dospělých 2017 – v době rezonujících společenských změn* (pp. 237-244). Praha: Česká andragogická společnost.

Pavlov, I. & Neupauer, Z. (2019). Docilita dospělých - skrytý potenciál v ére umelej inteligencie. In: *Vzdelávaní dospělých 2018 – transformace v ére digitalizace a umelej inteligencie*. Praha: Česká andragogická společnost.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Shillingford, S., & Karlin, N.J. (2013). The role of intrinsic motivation in the academic pursuits of nontraditional students. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. 25, 91-102.

Vaculíková, J., Kočvarová, I., Kalenda, J. Neupauer, Z., Vukčević, C. M., & Wloch, A. (2022). Factor structure of the Self-Regulation Questionnaire among adult learners from Poland, Serbia, Slovakia, and the Czech Republic. *Psicol. Refl. Crít.* 35, 40. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00241-z>

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.

<https://www.researchgate.net/publication/209836138> The Academic Motivation Scale A Measure of Intrinsic Extrinsic and Amotivation in Education

## Autori

**Mgr. Zuzana Gredecká, PhD.**

**Mgr. Nikola Urban Gumanová, PhD.**

**Mgr. Petra Fridrichová, PhD.**

**prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.**

*Pedagogická fakulta UMB, Ružová 13, 947 01 Banská Bystrica  
e-mail: ivan.pavlov@umb.sk*

## ZMENY V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH V SRBSKEJ REPUBLIKE

**Eva Bruteničová, Silvia Mináriková,  
Jana Paleschová, Eva Pupíková,**

### Úvod

Globálne vzdelávacie tendencie spôsobujú v jednotlivých krajinách akési požíčavanie overených vzdelávacích systémov, často aj na úkor nerešpektovania lokálnych a národných špecifik. V Srbskej republike sa uskutočnila v roku 2018 kurikulárna reforma vo výchove a vzdelávaní detí raného a predškolského veku. Predchádzajúci kurikulárny dokument pre predprimárne vzdelávanie bol zavedený v roku 2006 a mal dva modely, tzv. *Model A* a *Model B*. Zostavenie nového dokumentu s rešpektovaním globálnych trendov a súčasne s rešpektovaním národných špecifik si vyžiadalo akceptovanie aktuálnej vzdelávacej politiky štátu, právnych dokumentov v Srbsku a tiež súčasných teoretických pohľadov na obdobie detstva ako na veľmi špecifické obdobie v živote človeka. Pri jeho tvorbe autori kurikula vzali do úvahy aj základné medzinárodné dokumenty ako *Dohovor o právach dieťaťa*, *Všeobecný komentár č. 7 Výboru OSN pre práva dieťaťa o uplatňovaní práv dieťaťa v ranom detstve*, *Vzdelávanie pre 21. storočie*, *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie*, *Kľúčové princípy rámca kvality pre rané detstvo vo vzdelávaní a starostlivosti*.

### Východiská a hlavné zmeny

Reforma v oblasti výchovy a vzdelávania detí raného a predškolského veku začala vznikom kurikulárneho dokumentu. **Kurikulárny dokument** je venovaný všetkým, ktorí sa rôznym spôsobom podieľajú na rozvoji detí v ranom a predškolskom veku, čo znamená, že nie je venovaný iba „učiteľom“. K odborníkom, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní detí raného veku v konkrétnom zariadení sú zaradovaní špeciálni pedagógovia, zdravotné sestry (dve skupiny sestier - pracujúce s deťmi od 6 mesiacov do 3 rokov a sestry pôsobiace v oblasti preventívnej zdravotnej starostlivosti), pedagogickí asistenti, psychológovia, pedagógovia (zvlášť pre šport, hudbu a

umenie), logopédi, ako aj spolupracovníci pre výživu a zdravotnú starostlivosť. Počet a profil jednotlivých pozícií závisí od veľkosti predškolského zariadenia a jeho špecifik.

Na prvý pohľad je dokument veľmi všeobecným, abstraktným dokumentom bez konkretizovania obsahu, úloh. Kládie dôraz na tvorbu optimálneho bezpečného prostredia pre dieťa, na podporu blaha dieťaťa v skutočných učebných osnovách prostredníctvom vzťahov a jeho účasti na akcii, predstavuje kľúčové dimenzie skutočného učebného plánu z pohľadu dieťaťa. Kurikulárny dokument zdôrazňuje to, čo je pre dieťa dôležité. Zdôrazňuje postavenie dieťaťa v procese vlastného učenia sa.

**Dieťa je nenahraditeľným aktérom** pri tvorbe a hľadaní stimulov k vlastnému rozvoju. Úlohou dospelého je citlivo vnímať potreby dieťaťa, reagovať na ne a následne podporiť dieťa v činnostiach, ktoré môžu mať vplyv na jeho rozvoj a zároveň plne akceptujú potreby dieťaťa. Deti nie sú len bytosti, ktoré majú svoje potreby. Majú zároveň svoj potenciál a rozvíjajúce sa schopnosti, ktoré z nich robia kompetentných účastníkov ich vlastného učenia sa a rozvoja. Deti nevlastnia kompetencie ako také, ani kompetencie nie sú konečným stavom. Rozvíjajú sa skôr prostredníctvom vzťahov s dospelými a rovesníkmi, preto ich rozvoj veľmi závisí od kvality týchto vzťahov – od miery, do akej sú stimulujúce a podporujúce. Aby deti mohli realizovať svoj potenciál, musia mať primeranú starostlivosť a podporné prostredie, vzťahy a musia byť chránené pred akoukoľvek formou zanedbávania a zneužívania.

Kurikulum zdôrazňuje, že všetky deti sú sociálne bytosti, prirodzene orientované na vytváranie vzťahov s rovesníkmi a dospelými. Každé **dieťa je aktívnym účastníkom sociálnych vzťahov** a procesov v rodine, predškolskom zariadení a komunite, do ktorej patrí, a touto participáciou dieťa prispieva k jeho formovaniu.

Druhým postulátom, o ktorý sa srbské kurikulum opiera je **hra ako kľúčová činnosť dieťaťa** v ranom a predškolskom veku s akcentom na spontánnu hru. Zavedenie nového kurikula si vyžadovalo porozumenie jeho budúcich užívateľov. Tradičná ponuka hotového modelu (čo, kedy a s akým výsledkom dosahovať u detí) sa zmenila „iba“ na flexibilný rámec, ktorý zdôrazňuje autonómnosť dieťaťa a hlavne učiteľa. Zmenou bolo definovanie kurikula ako spoločnej činnosti založenej na participácii všetkých aktérov výchovy

a vzdelávania. **Skutočné kurikulum sa tvorí priamo v praxi** podľa aktuálnej situácie v skupine detí. Ďalšou dôležitou požiadavkou je plné akceptovanie jedinečnosti každého dieťaťa. **Kurikulum podporuje vznik partnerstiev** (v prvom rade s rodičmi detí), podporuje akčný výskum s presahom na možnosť spolupráce vo výskume iných inštitúcií.

Nevyhnutnou pri kurikulárnej zmene bola tiež **potreba zmeny pohľadu na prostredie**, ktoré dieťa obklopuje. Prostredie, ako druhý učiteľ, má v plnej miere podporovať rozvoj dieťaťa a súčasne saturovať potreby každého dieťaťa.

**Cieľom programu predškolskej výchovy a vzdelávania je najmä podpora blahobytu dieťaťa.** Blahobyť spája chápanie holistickej povahy rozvoja s celkovým procesom starostlivosti, výchovy a vzdelávania a integrovaného učenia sa dieťaťa predškolského veku. V najširšom zmysle je blahobyť schopnosť úspešného osobného a medzilidského fungovania, prejavovania a kultivovania ľudského potenciálu pre rozvoj a pokrok. Možno ho vnímať v troch dimenziách:

1. osobná dimenzia (byť dobrým a úspešným),
2. aktívna dimenzia (byť schopný a ochotný),
3. spoločenská dimenzia (patriť, prijímať a zúčastňovať sa).

Všetky tieto dimenzie sú vzájomne späté, prekrývajúce sa a vzájomne podmienené. Takto vytvorený koncept blahobytu predstavuje podstatu rozvoja a učenia sa dieťaťa. Podpora blahobytu dieťaťa zároveň znamená projektovanie cieľov do budúcnosti s pochopením toho, čo je optimálnym blahobyťom dieťaťa v reálne existujúcich podmienkach (tu a teraz).

Kurikulárny dokument obsahuje rámcové ciele podpory blahobytu dieťaťa.

## Ciele podpory blahobytu dieťaťa

### **Podpora osobného blahobytu**

- rozvíjanie povedomia a starostlivosť o svoje telo a seba,
- rozvíjanie motorických schopností a zručností a senzorickej citlivosti,
- rozvíjanie identity a seba prijatia,

- rozvíjanie emocionálnych schopností ako schopnosti prežívať a vyjadrovať širokú škálu emócií, regulovať a kontrolovať emócie a porozumieť svojim vlastným emóciám a emóciám iných.

#### **Podpora aktívneho blahobytu dieťaťa**

- rozvíjanie tvorivého vyjadrovania a tvorivé formovanie vlastných skúseností a poznatkov,
- rozvíjanie všetkých typov komunikácie a ovládanie rôznych rečových funkcií,
- rozvíjanie základných kľúčových vzdelávacích kompetencií pre celoživotné vzdelávanie.

#### **Podpora aktívneho blahobytu dieťaťa**

- rozvíjanie pozitívnej kultúrnej a sociálnej identity a spokojnosti, hrdosti na príslušnosť k rôznym spoločnostiam.
- rozvíjanie morálnych hodnôt a noriem a schopnosti morálneho usudzovania, spravodlivosti a rešpektovania rozdielov.

V reálnom živote dieťaťa je podpora blahobytu dieťaťa zarámčovaná do štyroch základných pojmov: **cítiť sa, byť, môcť, vedieť**.

#### **Cítiť sa**

- V programe je konkretizované: aby sa dieťa cítilo dobre, vitálne, šťastne, bezpečne, isto, aby cítilo, že jeho potreby a záujmy budú rešpektované a podporované. Dieťa sa má cítiť ako člen spoločenstva materskej školy a širšieho spoločenstva v súlade s pravidlami, normami a požiadavkami prostredia

#### **Byť**

- Pre dieťa je dôležité byť zapojené do spoločenstva vrstovníkov, do rozličných tvorivých, cieľavedomých aktivít, prijaté vo svojej podstate, jedinečnosti, byť priateľom so všetkými, byť obklopené primeranými novými výzvami.

#### **Môcť**

- Je ďalším vyjadrením napríklad: môcť spoznávať svet vôkol seba, rozlišovať svoje skúsenosti a poznatky o svojej kultúre, ale aj iných kultúrach, môcť vyjadrovať svoje záujmy, vyberať a prevziať iniciatívu, spoznať svoje sily a možnosti.

#### **Vedieť**

- V nadväznosti na predchádzajúce kategórie má dieťa vedieť riadiť svoje emócie a pochopiť emócie iných, úspešne komunikovať

a spolupracovať s inými, prijať iných, rozvíjať blízke a recipročné vzťahy založené na uctievaní a akceptovaní rozdielov.

Kurikulárny dokument manifestuje skutočnosť, že **blahobyť dieťaťa je podmienený kvalitou vzťahov** a ich rozvíjaním. Dieťa je obklopené vzťahmi, prežíva svet prostredníctvom vzťahov. Vzťahy sa neuskutočňujú vo vákuu. Vzťahy a činnosti sú hybnou silou rozvoja a učenia sa dieťaťa. Sú dynamickou, zložitou sieťou spolupráce a spätných väzieb dieťaťa s fyzickým prostredím, rovesníkmi a dospelými v reálnych situáciách.

Pôsobenie na utváranie vzťahov sa týka nielen vedomostí, kompetencií, skúseností, ale aj určitej moci. Napriek tejto asymetrii by nemalo vzťah dospelý - dieťa ovplyvňovať vládnutie a dirigovanie dieťaťa, ani patronát a nadmerná ochrana dieťaťa, ale ani neustála zhovievavosť k dieťaťu a vytváranie ilúzie, že dieťa je „centrom sveta“, v ktorom sa spĺňajú všetky jeho potreby a túžby. Vzťah medzi dieťaťom a dospelým by mal mať známky rešpektovania. Mal by stáť na podpore angažovanosti dieťaťa; udržiavaní rovnováhy a uctievaní dieťaťa. Dospelý by mal svoju moc prezentovať prostredníctvom posilnenia dieťaťa a jeho kapacít.

Dieťa sa učí pomocou vlastnej činnosti, účasťou v spoločných aktivitách s rovesníkmi a dospelými, čo kurikulárny dokument chápe pod jedným názvom – **činnosť dieťaťa**. V materskej škole je činnosť súčasťou hry, aktívnej účasti v praktických situáciách a situáciách plánovaného učenia sa. Hra je slobodne vybraný, samoregulačný a v podstate motivovaný čin, v ktorom sa dieťa cíti dobre, aktivuje všetky svoje potenciály a prekračuje svoje hranice. Hra je základom rozvoja a prejavovania všetkých dimenzií blahobytu dieťaťa. Hra pre dieťa predstavuje tvorivé spracovanie reality a prezentovanie skúsenosti. Hra je obrazotvornosť v akcii a forma skúmania okolitého sveta.

## Implementácia zmien

Nevyhnutným krokom postupnej implementácie zmeny bolo v Srbskej republike pochopenie hlavných princípov výchovy a vzdelávania dieťaťa raného a predškolského veku u všetkých zamestnancov rôznych organizácií venujúcich sa výchove a vzdelávaniu.

Srbská republika má svoje predškolské zariadenia vytvorené podľa regiónov. Materské školy sú zoskupované pod jeden manažment v závislosti od polohy, v ktorej sa nachádzajú. Je preto pochopiteľné, že ich veľkosť je rozdielna. Existujú materské školy s dvomi skupinami detí aj so sto skupinami detí. Materská škola – resp. predškolská ustanovizeň „Včielka“ svoju výchovno-vzdelávaciu činnosť realizuje v štyroch objektoch, ktoré sa nachádzajú v 4 dedinách: Hložany, Kulpín, Maglič, Báčsky Petrovec. Najväčším objektom je materská škola v Báčskom Petrovci. Nachádza sa v nej 10 výchovných skupín (náš ekvivalent tried): 2 jaslové skupiny, 1 skupina poldenného pobytu (5 - hodinový pobyt), 7 skupín celodenného pobytu (10,5 - hodinový pobyt). Vzhľadom k silnej enkláve slovenského obyvateľstva v tejto obci sa v 9 skupinách výchovno-vzdelávacia činnosť realizuje po slovensky a v 1 skupine po srbsky.

Prechod na nové kurikulum bolo nastavené systematickým a cieľovým harmonogramom. Materské školy mali presne určené, v ktorom období sa zapoja do reformy a začnú ho implementovať v praxi. Polročný servis (po vstupe do zmien) pre materskú školu spočíval v podpore materskej školy ďalšími inštitúciami participujúcimi na výchove a vzdelávaní detí predškolského a raného veku. Zamestnanci materských škôl dostali v úvode informácie o dôvodoch zmeny. Súčasne sa skenovali možnosti a potenciál prostredia v konkrétnej materskej škole, navrhovali sa konzultačné procesy, vytvoril sa priestor na produktívne rozhovory s vládnyimi činiteľmi s rozhodovacou právomocou na dosiahnutie podpory a vedenia v procese zmeny učebných osnov. Dôraz bol kladený na možné prispôsobenie rámcových učebných osnov s lokálnymi podmienkami materskej školy. Zároveň sa tvorila príležitosť k širšiemu zapojeniu zainteresovaných strán (miestna samospráva, občianska spoločnosť, rodičia a miestna komunita) pri tvorbe a implementácii učebných osnov. V školskom roku 2022/2023 sú všetky materské školy v Srbskej republike zapojené do reformy.

## Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti

Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti patrí v praxi materských škôl vždy k významným činnostiam. Dáva obraz o tom, ako je výchovno-vzdelávacia činnosť plánovitá, rešpektujúca vekové zvláštnosti a individuálne osobitosti detí. Zmeny, ktoré nastali v oblasti školstva v Srbskej republike, prispeli ku zmenám aj v oblasti plánovania. Materské

školy plánujú svoju výchovno-vzdelávaciu činnosť pomocou projektov. Stimulom ku vzniku projektu/témy je situácia, ktorá vyplýva z bežného života detí, z ich záujmu. Stimul je súčasne motivačným prvkom, ktorý podporuje vlastnú iniciatívu dieťaťa. **Projekty sú hľadáním odpovedí na otázky** detí z bežného života. Sú pátraním a objavovaním rozličných javov v spoločnosti, ktorá ich obklopuje. Učiteľ je facilitátorom, ktorý zváži, čo môže byť témou projektu. Premýšľa, do akej miery môže byť téma/projekt obohacujúcou pre celoživotné učenie sa dieťaťa.

Úvodné situácie majú pre deti osobitný význam. Zvyšuje sa nimi angažovanosť a aktivita dieťaťa súvisiaca s nastavenou témou. Deti tu majú spoločný objekt pozornosti. **Učebná situácia vzniká často v malej skupine detí** a učiteľ ju môže didaktiky využiť a vložiť do úvodu veľkého projektu. Iniciuje tak následné časti témy alebo projektu. Vytvára situácie, ktoré môžu pomôcť doplniť ďalšie vedomosti, zručnosti. Obohacuje deti ďalšími skúsenosťami, ktoré získavajú skúmaním predmetu, riešením problému v rámci témy/projektu. Práve preto je plánovaná situácia učenia, ktorú iniciuje učiteľ, už „iba“ rozvíjaním témy/projektu, ktorého pôvodnými autormi boli samotné deti. Znamená to, že učiteľ umožňuje deťom byť aktívnymi, aby prostredníctvom praktického použitia materiálov a rôznych prostriedkov a nástrojov skúmali problém, ktorý považujú za zmysluplný.

Pri riadení plánovaných situácií sa učitelia spoliehajú na predchádzajúce skúsenosti detí, čo umožňuje zapájať deti rozličnými spôsobmi účasti s ohľadom na ich individuálne potenciály a preferencie, ako aj aktívne výmeny medzi deťmi. **Hlavnou úlohou učiteľa je povzbudzovanie detí**, ich podpora pri skúšaní rozličných možností, porovnávaní svojich skúseností. Učiteľ sa nezameriava na poskytovanie hotových vedomostí, jednotných riešení a správnych odpovedí, ale podporuje proces učenia, v ktorom deti rozvíjajú stratégie skúmania a chápania seba, svojho okolia.

Integrovaný prístup prostredníctvom tematického a projektového plánovania sa v materskej škole realizuje niekoľko dní, týždňov, mesiacov v závislosti od témy, smeru rozvoja a zlepšovania myšlienok, návrhov a záujmov detí, rozmanitosti stimulov, ktoré im dáva učiteľ a iní (rodičia), ktorí sú zapojení do témy/projektu. Projekt sa riadi ústrednou otázkou, myšlienkou, alebo zámerom prehĺbiť skúmanie problematiky, ktorá je pre deti zmysluplná a vytvára u nich snahu skúmať, hľadať autentické riešenia.



Hľadanie autentického riešenia je to, čo pre deti dáva zmysel skúmania a zapájania sa do jednotlivých aktivít. **Pri plánovaní projektu sa učiteľ nesnaží naviesť deti k hľadaniu najrýchlejšieho a najúspešnejšieho riešenia** ako produktu projektu, ale je zameraný na plánovanie podpory procesu učenia sa založenej na princípoch rozvíjania reálneho programu.

Pri rozvíjaní projektu učiteľ v spolupráci s deťmi pripravuje rôzne situácie a učenie sa detí ako návrh, ktorý reviduje a dopĺňa. Nevytvára hotový, dokončený plán. Vzhľadom na dynamický a flexibilný prístup k plánovaniu nie je možné plán zostaviť vopred pre jedno dlhšie časové obdobie. Dotvára sa, objavuje sa počas celého trvania v realizácii s deťmi, s učiteľom, s rodičom a možných iných dospelých v materskej škole na základe iniciatív a návrhov detí.

Učiteľ dokumentuje svoje plánovanie vo forme plánu, ktorý dotvára počas procesu rozvíjania témy/projektu. Úvod do projektu je dostupný pre rodičov detí a umiestnený na paneli v šatni. Plán obsahuje orientačný názov témy/projektu, stručné vysvetlenie toho, ako prišlo k vzniku témy/projektu, dátum začiatku a niekoľko návrhov na úvodné aktivity, činnosti a hry. Do tohto procesu majú možnosť hovoriť ďalší aktéri (napr. rodičia detí). Pri ukončení sú uvedené zdroje poznatkov pre učiteľa týkajúce sa témy/projektu, materiály, priebeh aktivít s deťmi, účasť rodiny a iných účastníkov a miesta v lokálnom spoločenstve ako miesta učenia sa.

Správa **o zrealizovanom** projekte obsahuje text a fotografie, ktorými sa ilustrujú rozličné situácie v rámci témy/projektu, začiatkové a výrobné panely, produkty detí, učiteľov, rodičov a iných účastníkov. Fotografie, grafy a mapy sú do textu integrované a obohacujú ho iným spôsobom vyjadrenia. Môže mať takúto štruktúru:

- **Názov** - názov témy/projektu môže byť formulovaný metaforicky alebo ako krátka výpoveď dieťaťa, alebo názov, ktorý navrhne aj učiteľ, alebo deti spoločne.
- **Úvodná časť** - učiteľ stručne opisuje ako prišlo k zrodu témy/projektu, zapojenie sa rodičov, uvedenie trvania témy/projektu;
- **Rozpracovanie – opis rozvíjania témy/projektu** - učiteľ opisuje ako prebiehalo rozvíjanie témy/projektu – výberom opisu je: *hlavná myšlienka témy/projektu, opodstatnenosť zvolených*

a opísaných situácií na princípoch rozvíjania reálneho programu. Priebeh je dokumentovaný fotografiami, textom, komentármi učiteľa, detí, rodičov, iných dospelých.

- **Záverečná časť** - učiteľ opisuje zakončenie témy/projektu, napr. čo deti vyčleňujú ako dôležité, čo z témy/projektu chcú predstaviť, komentáre rodičov a iných účastníkov v procese rozvíjania témy/projektu.
- **Postrehy učiteľa** – učiteľ opisuje proces rozvíjania témy/projektu, podáva svoje postrehy (významné situácie a skúsenosti účastníkov, splnenie svojich možných očakávaní, ktoré poslúžia na rozvíjanie nasledujúcej témy/projektu).

### Tabuľka 1

*Ukážka plánovania v Báčskom Petrovci*

Dátum: začiatok...../ukončenie .....

Zdroje poznatkov pre pedagóga	Počiatková predstava o činnosti a spôsoboch účasti pedagógov	Požadované materiály a zdroje	Účasť rodiny a ďalších účastníkov	Miesto realizovania v miestnej komunite
-------------------------------	--------------------------------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------------

### Spolupráca s rodinou

Nový kurikulumný program je založený na spolupráci s rodinou. Materská škola je miestom, ktoré vysiela svoj pozitívny postoj k rodine. Tento postoj a uctievanie rodiny sú prezentované jasnými priestorovo-organizačnými ukazovateľmi (napr. existencia miestnosti/priestoru pre rodičov, uvítacie plagáty, vizuálne označenie priestoru), organizačnými ukazovateľmi (rodina pozná koncepciu programu, je písomne informovaná o dianí v materskej škole, sú organizované pravidelné stretnutia). **Súčastou kurikulumných zmien je program spolupráce s rodinou**, ktorý bol vytvorený na základe predchádzajúceho dialógu s rodičmi. Odporúčania reflektovali zistenia z výskumu, ktorý bol zameraný na otázky, čo by rodič o MŠ chcel vedieť a možnosti, ako MŠ dokáže informácie rodičovi sprostredkovať. Následne program zhrnul možnosti rozličných spôsobov zapájania rodiny napr. ako

člena rady rodičov, ako účastníka v bezprostredných aktivitách s deťmi. Súčasťou programu spolupráce s rodinou sú **návody ako komunikovať s rodičmi**, s rešpektovaním, čo je pre nich dôležité, čomu prikladajú význam. Nielen deklarovanie spolupráce, ale reálny záujem zo strany učiteľov je súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Učiteľka sa bežne pýta detí, ako by si želali, aby sa ich rodičia zapojili do programu a účinkovali v ňom. Rodičia sú osobne vyzývaní účinkovať v jednotlivých aktivitách s veľkou dávkou pomoci a podpory učiteľa alebo iných rodičov. Bežnou praxou sú rôzne organizované spoločenské aktivity, ktoré poskytujú príležitosť rozvíjať vzťahy medzi rodinou a školou, ale aj medzi rodinami navzájom. Zvyčajné sú praktiky ako výlety, prechádzky, kultúrne podujatia, posedenia. V rámci programu sa rozvíjajú rôzne formy spolupráce v súlade s potrebami rodiny a programu. Plánovanie a realizácia výchovno-vzdelávacieho procesu sú založené na spolupráci. V rámci spolupráce je kladený dôraz na rovnocenné postavenie učiteľov a rodičov. **Rodič sa postupne stáva spolutvorcom** prostredia, plánovania a realizácie činností, aktívne sa podieľa na živote materskej školy. Nevstupuje do materskej školy ako zákazník, ktorý privedie dieťa, ani ako divák, ktorý je pozvaný na vystúpenie. **Zámerom spolupráce je vzájomné pochopenie rozdielnych podmienok** a možností rodiny a materskej školy, ale s rovnakým cieľom: spolupracovať na zabezpečovaní potrieb a blaha dieťaťa. Prvé kroky k zmene vzájomného vzťahu urobili učiteľky materských škôl pomocou tvorby prostredia bohatého na prezentovanie pozitívneho postoja k rodine. Vzájomnú spoluprácu možno rozdeliť do štyroch rovín:

- **spolupráca pri tvorbe prostredia,**
- **spolupráca pri plánovaní aktivít,**
- **spolupráca pri realizácii aktivít,**
- **spolupráca pri hrách v domácom prostredí.**

Prvé tri roviny sa vzájomne podmieňujú a dopĺňajú. Je prirodzené, že každému rodičovi záleží na tom, aby prostredie a činnosti v MŠ boli pre jeho dieťa čo najpríjemnejšie. Ak je učiteľkou rodič prizvaný k aktívnej spolupráci, spravidla sa zapojí. V rámci plánovania má možnosť prinášať návrhy činností, pri realizácii sa môže podieľať svojou vlastnou aktivitou (napr. pripraví pre deti podľa svojich možností ukážku činností priamo v triede, či zabezpečí exkurziu). Keďže vie (pomocou rôznych kanálov), aké činnosti deti v triede robia, vidí, čo skupina detí potrebuje, môže rôznymi spôsobmi byť učiteľke nápomocným (napr. prinesie rôzne materiály, prírodniny, pomôže upraviť interiér alebo exteriér).

Ako sme vyššie uviedli, hra je najpreferovanejšou aktivitou dieťaťa. Je súčasne spôsobom saturovania potreby sebarealizácie dieťaťa a zároveň prostriedkom rozvoja osobnosti dieťaťa. Učiteľky oboznamujú rodičov o význame hry pre dieťa tak v materskej škole, ako aj v domácom prostredí. Súčasťou úprav prostredia sú zverejnené zásadné informácie o hre v písomnej podobe vo vstupných halách materských škôl pre rodičov primeraným spôsobom. Napríklad:

- **Spoločná hra môže pomôcť vám (rodičom) a súčasne vašim deťom.** Deti sa budú pri vás cítiť bezpečnejšie a viac sa s vami zblížia.
- **Učte sa spolu cez hru!** To, čo sa dnes Vaše dieťa naučí, bude využívať celý život!
- **Hrajte sa so svojím dieťaťom!** Hrou dieťa skúma, učí sa spolupracovať a riešiť každodenné problémy.

Na malej nástenke nainštalované ušpinené detské tričko a krátke nohavice s komentárom - „*My sa nešpiníme, my len spoznáваме svet*“ - upozorňuje rodičov na vhodnosť detského oblečenia v materskej škole. Súčasťou vstupných hál (predsiení, šatní) je priestor usporiadaný tak, aby rodič mohol s dieťaťom spoločne tráviť čas napr. pri príchode dieťaťa do MŠ alebo pri odchode. Rodič sa s dieťaťom môže zahrať, tvoriť, či zahrať si divadielko.

Zvlášť zaujímavé sú čitateľské kútiky, kde si dieťa spolu s rodičom čítajú knižku, ktorú poskytol iný rodič, iné dieťa. K dispozícii sú tiež najmä svojpomocne vyrobené pomôcky na hranie (z paliet, kartónov od vajčiek, papiera, prírodnín). Samozrejmosťou je, že rodič môže vstúpiť do triedy za svojím dieťaťom. Dieťa sa môže rodičovi „pochváliť“, čo cez deň v MŠ zažilo, ukázať, ak niečo vytvorilo a zahrať sa. Rodič tým získava informácie aj inšpirácie na hry s dieťaťom aj v domácom prostredí. Získavať dôveru rodičov učiteľia začínajú komunikáciou o dieťati a zároveň prostredníctvom dieťaťa. Obsah komunikácie s rodičmi učiteľ formuluje cez potreby a možnosti dieťaťa. Nevstupuje do role posudzovateľa výkonov dieťaťa, či informátora, ale do role inšpirátora. Predpokladom je odborná spôsobilosť učiteľa v oblasti pedagogického diagnostikovania a efektívnej komunikácie. Rodičovi sa neposkytuje len informácia, čo dieťa zvláda, alebo kde zlyháva. Nezameriava sa na parciálne ciele jednotlivých činností. Rodičovi poskytuje ucelenejšie informácie o individuálnych potrebách a limitoch jeho dieťaťa bez porovnávaní. Dôraz je kladený na návrhy činností pre dieťa a rodiča

a zdôvodnenie ich významu. Takto informovaný a angažovaný rodič sa následne dokáže rozprávať s učiteľom o úspechoch svojho dieťaťa, ale aj o živote skupiny či celej materskej školy.

## Prostredie je tretím učiteľom

Ako sme uviedli vyššie, jedným z kľúčových prvkov kurikulárnych zmien je zmena nazerania na prostredie exteriéru a interiéru v materských školách. Na prvý pohľad je veľa vecí podobných ako u nás. Ohradený priestor plotom, preliezky, tráva, stromy. Školský dvor je veľmi bohatým zdrojom na rôzne činnosti a aktivity dieťaťa. Existuje priestor vymedzený na kreslenie, maľovanie alebo na inú detskú tvorbu.



*Zdroj: archív autoriek*

Ak hovoríme o tvorbe detí, tie majú možnosť prejaviť svoje hudobné schopnosti, či hlbšie preniknúť do matematiky – robiť dobre podložené úsudky, merať pomocou rôznych neštandardných jednotiek, tvoriť rozmanité priestorové útvary s využitím čo najväčšieho množstva odpadu, uvažovať a rozhodovať o správnosti alebo pravdivosti tvrdení.



*Zdroj: archív autoriek*

Školský dvor poskytuje deťom možnosť rozvoja pohybových zručností, rozvoj manuálnych zručností pri práci s rôznorodým materiálom, z čoho vyplýva aj poznanie rôzneho materiálu a ich vlastností. Deti majú v areáli MŠ vytvorené podmienky na skúmanie prírodných javov, hranie rolí v „prírodnom divadielku“, na rôzne námetové hry – obchod, kuchyňa. Pri úprave prostredia sa nezabúda ani na možnosť vytvoriť pre dieťa intímny priestor, ak dieťa cíti potrebu – byť samo, keď mu je smutno, keď sa hnevá a podobne.



**Zdroj:** archív autoriek

Zaujímavým je využívanie rôzneho materiálu. Certifikované preliezky plne farebné sú skôr ojedinelosťou ako bežným štandardom. Veľká časť inventáru tvorí „odpadový materiál“, ktorý je možné meniť v priebehu hry. Obavy o stopercentnú bezpečnosť dieťaťa zo strany dospelého nahradila príležitosť umožniť u dieťaťa pestovať starostlivosť o vlastnú bezpečnosť.

Interiér MŠ je od našich materských škôl viac odlišný. Základným pravidlom zavedeným kurikulárnou zmenou je, že **v materských školách neexistujú estetické doplnky** (plagáty, obrázky, dekorácie) **tvorené učiteľkou**. Každý doplnok, ktorý možno v exteriéri, alebo interiéri vidieť, má svoj praktický dôvod a zmysel. Vo vstupnej hale je deťmi vytvorená orientačná tabuľa priestorov MŠ a šatne. Okrem skriniek sú v nej informácie o príprave a realizácii projektov, sprístupnené princípy materskej školy, veľké množstvo fotografií zo života detí v MŠ spolu so sprievodným textom, priestor na spoločné aktivity s rodičmi. Dôraz je kladený na zmyslové vnímanie detí. V triedach, vo vstupných halách sú rozmiestnené a deťom dostupné vrecúška s rôznym materiálom, množstvo prírodného a odpadového materiálu, ktorý im umožňuje skúmať, bádať a experimentovať počas celého pobytu v MŠ.





Zdroj: archív autoriek

Zo stropov voľne visiace rozličné materiály na šnúrkach (pierka, šišky, listy zo stromov a pod.) majú za úlohu viesť dieťa k senzomotorickému objavovaniu rôznych materiálov a súčasne k podpore lokomočnej obratnosti pri obchádzaní a prekonávaní prekážok. Všetky pravidlá triedy, správania sa v jedálni, výzdoba interiéru, je dielom samotných detí. Neexistujú pravidlá tvorené učiteľkou. **Vlastná tvorba pravidiel**, či už po obsahovej stránke, ale aj po vizuálnej, **je výsledkom spoločnej činnosti detí a učiteľa**. Všetky materiály sú deťom voľne dostupné. Majú možnosť využívať pomôcky v plnej miere.



Zdroj: archív autoriek

## Záver

Akákoľvek zmena vytvára u ľudí pocity neistoty a obavy. Srbská republika podobne ako aj naša krajina hľadá ideálny scenár na výchovu a vzdelávanie detí, čoho dôkazom sú viaceré pokusy o zavedenie zmeny do vzdelávania. Fundamentálnym najmä v poslednom pokuse je uvedenie si významu už raného a predškolského veku pre ďalší život človeka. Dôraz na dieťa ako subjekt vlastného učenia sa, zmena pohľadu na optimálnosť prostredia a tiež



dôraz na úzku spoluprácu s rodinou dieťaťa sa javia ako dobré kroky, prostredníctvom ktorých môže nastať zmena, ktorá bude reflektovať aktuálne vedecké poznatky v oblasti psychológie a pedagogiky.

## Zoznam použitej literatúry

*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014).  
Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Основе програма предшколског васпитања и Образовања.  
file:///C:/Users/PC%20NR/Downloads/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf

Pešić, M. (2004). *Pedagogija u akciji*. IPA.

*Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa*. "Prosvetni glasnik", br. 14  
od 15 novembra 2006.

OECD (2010). *Razumeti mozak: Rođenje nauke o učenju*. OECD/Ministarstvo  
prosvete RS.

## Autorky

**PaedDr. Eva Bruteničová**  
**PaedDr. Silvia Mináriková, PhD.**  
**PaedDr. Jana Paleschová**  
**PaedDr. Eva Pupíková, PhD.**

*Učiteľky profesijného rozvoja pre predprimárne vzdelávanie*  
Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Ševčenkova 11, Bratislava  
e-mail: [eva.brutenicova@nivam.sk](mailto:eva.brutenicova@nivam.sk)



# VÝUČBA CUDZÍCH JAZYKOV NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL Z POHĽADU RIADITEĽOV (VÝSLEDKY SONDY)

*Dana Hanesová*

## Úvod

### Rozvoj výučby cudzích jazykov na 1. stupni základných škôl v Slovenskej republike po roku 1989

Po roku 1989 sa v dôsledku historických udalostí na našom území výrazne zvýšil záujem rodičov a širšej verejnosti o rozšírenie ponuky cudzích jazykov (CJ) na 1.stupni základných škôl (ZŠ). Išlo predovšetkým o anglický jazyk (AJ), ktorý niektoré ZŠ začali poskytovať už od 1. ročníka. S týmito zmenami sa vynorili nové výzvy pre vedenia základných škôl, najmä nevyhnutnosť zabezpečiť kvalitnú výučbu CJ kvalifikovanými učiteľmi. Ako vyplýva z výskumov Eurydice na európskych školách (2017), kvalitná výučba CJ si vyžaduje kvalitnú prípravu učiteľa CJ - synergickú interakciu kvalitnej vysokoškolskej prípravy, pedagogickej praxe a ideálne aj pobytu budúceho učiteľa CJ v zahraničí (Baïdak et al., 2017). Dôležitá je schopnosť učiteľa CJ rozumieť potrebám detí v tomto veku; následne adekvátne ich potrebám vytvárať zmysluplné učebné úlohy, ktoré vychádzajú z aktuálnej skúsenosti žiaka 1. stupňa a sú preňho primeranou výzvou (Straková, 2021; Vančíková, 2024). V dôsledku veku primeranej výučby CJ sa u žiakov na 1. stupni ZŠ vybudujú základy správnej výslovnosti, rozvinie sa zručnosť počúvania s porozumením a následne zručnosť hovorenia, čítania a písania. Tieto ciele sú dosiahnuteľné iba za predpokladu dostatočnej úrovne kvalifikovanej prípravy učiteľov cudzích jazykov a jej kontinuity (Dvořáková, 2006).

Jedným z prvých reformných krokov smerom k zlepšeniu kvality školskej CJ výučby bolo schválenie Konceptcie vyučovania cudzích jazykov na ZŠ a SŠ vládou SR (2007). Jasná stratégia, ako ju implementovať do praxe od 1. 9. 2008, však absentovala. Tím okolo

Tandlichovej (2008) upozorňoval na pretrvávajúci problém s nedostatočnou pripravenosťou učiteľov: na 1. stupni ZŠ bolo nekvalifikovaných 52,9% učiteľov AJ, 44,5% učiteľov nemeckého jazyka (NJ) a 16,7% učiteľov francúzskeho jazyka (FJ). Školský zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a na základe Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) legislatívne ukotvil povinnosť ZŠ začať vyučovať prvý CJ minimálne od 3. ročníka ZŠ.

V roku 2010 Štátna školská inšpekcia (Braunová, 2011) skúmala situáciu v zabezpečení výučby CJ na ZŠ medzi riaditeľmi ZŠ (N=1397, čo predstavovalo 63,6% z celkového počtu ZŠ v SR). Podľa správy z tohto prieskumu vyučovali ZŠ tieto cudzie jazyky: AJ - 86,7% škôl, NJ - 11,7%, ruský jazyk (RJ) - 1,4%, FJ - 0,13% a španielsky jazyk (ŠpJ) - 0,07%. V 3. ročníku vyučovalo 19,7% nekvalifikovaných učiteľov AJ, 21% NJ a 28% RJ. Učitelia FJ vykazovali najvyššiu kvalifikovanosť. Za kvalifikovaných sa považovali učitelia s jazykovou prípravou bez špecializácie na primárnu edukáciu. Disponibilné hodiny pre zvýšenie intenzity jazykovej výučby využívalo len 10,38% škôl. V roku 2011 sa obzvlášť zvýšili nároky na počty kvalifikovaných učiteľov AJ, nakoľko od 1. 9. 2011 sa AJ stal prvým CJ, povinným pre všetkých žiakov od 3. ročníka ZŠ. Až ¼ ZŠ signalizovala nepripravenosť dostatočne kvalifikačne zabezpečiť túto výučbu. K zvýšeniu kvalifikovanosti učiteľov malo prispieť kvalifikačné štúdium, poskytované Štátnym pedagogickým ústavom (ŠPÚ). Išlo o jazykovú prípravu v AJ učiteľov 1. stupňa ZŠ na úroveň A2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, a tým o prípravu kvalifikovaných učiteľov 1. stupňa ZŠ, kompetentných vyučovať aj CJ.

V roku 2019 MŠVVaŠ SR v Dodatku č. 3 k ŠVP uvoľnilo situáciu so zabezpečením výučby AJ umožnením voľby ďalších CJ už od 3. ročníka. AJ ostal povinným aspoň ako druhý CJ.

Inovovaný ŠVP v roku 2020 posilnil hodinovú dotáciu pre CJ s cieľom zlepšiť kvalitu výkonu v oblasti produktívnych komunikačných jazykových činností a stratégií, podporil najmä rozvoj ústneho prejavu v CJ. Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie publikovaný NIVaM v januári 2024 ukotvuje do vzdelávacej podoblasti *Cudzie jazyky* výsledky mnohých výskumov v podobe súčinnosti troch základných

zložiek cudzojazyčného vzdelávania: *receptiu, produkciu a interakciu.*

Hoci didaktickou stránkou kvalitnej výučby CJ detí vo veku 10 rokov sa v poslednej dekáde zaoberá viacero pedagogických pracovísk a slovenských lingvodidaktičiek (medzi nimi napr. Bérešová, 2016; Gondová, 2014; Lojová 2012; Pokrivčáková, 2020; Straková, 2021 a i.), mapovanie súčasnej situácie v poskytovaní výučby CJ na 1. stupni ZŠ z pohľadu riaditeľov predstavovalo jedno z východísk súčasného projektu KEGA č. 011UMB4/2022 *Tvorba webového portálu metodickej podpory výučby cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní* na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Za kvalifikovaných učiteľov CJ na primárnom stupni pokladáme učiteľov, ktorí majú preukázateľnú, t.j. certifikovanú úroveň ako cudzojazyčných, tak aj pedagogicko-psychologických spôsobilostí pre výučbu CJ na 1. stupni ZŠ. Riešiteľský tím v prvej fáze projektu analyzoval plnenie aj ďalších materiálno-personálnych indikátorov kvalitnej CJ výučby, najmä didaktický prístup, osobnostné kvality učiteľa a celkovú spokojnosť žiakov a rodičov s výučbou CJ.

## Metodika prieskumu

V rámci spomínaného projektu KEGA bol v novembri 2022 riaditeľom a riaditeľkám 493 ZŠ (ďalej len riaditelia) cez Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVaM) distribuovaný anonymný e-dotazník týkajúci sa súčasného stavu výučby CJ na 1. stupni ZŠ. Obsahoval tri okruhy uzavretých aj otvorených otázok. Prvý okruh sa týkal demografických údajov o škole, druhý skúmal ponuku a rozsah povinnej výučby CJ ako aj extrakurikulárnych aktivít v CJ. Tretí okruh zisťoval problémy a spokojnosť s výučbou CJ z pohľadu riaditeľov a rodičov. Vzhľadom na veľmi nízku návratnosť dotazníka (10%) majú kvantitatívne dáta len veľmi limitovanú výpovednú hodnotu. Na druhej strane analýza otvorených výpovedí respondentov ako predstaviteľov jednej zo zainteresovaných strán umožňuje nahliadnuť na súčasný stav kvality výučby CJ na primárnom stupni, najmä na problémy a výzvy, ktorým ZŠ čelia pri jej zabezpečovaní.

Skúmanú vzorku (N=49) tvorilo 91,8% riaditeľov štátnych, 4,1% súkromných a 4,1% cirkevných základných škôl. Všetky školy mali

vyučovací jazyk slovenský; 83% z nich predstavovali štandardné školy, nezamerané na výučbu cudzích jazykov; 10,2% boli jazykovo orientované školy a 6,1% štandardné školy s triedami s jazykovým zameraním. Počet žiakov na 1. stupni škôl v rámci vzorky sa pohyboval od 14 (novozaložené školy) po 390 žiakov. Respondenti pochádzali zo všetkých krajov SR, pričom najmenej zastúpený bol Bratislavský kraj (2%) a najviac Prešovský kraj (22,4% vzorky).

## Výsledky sondy

**1. Kvantitatívne dáta** o vzorke respondentov v sonde 49 škôl možno zhrnúť nasledovne:

V súvislosti s otvorenou ponukou CJ na 1. stupni škôl, z ktorých respondenti pochádzali, možno konštatovať, že v školskom roku 2022/23 každá z nich v 3. a 4. ročníku uskutočňovala výučbu AJ; okrem toho 4 školy vyučovali aj NJ, 3 školy RJ, 1 škola ŠJ, 1 škola FJ a 1 škola slovenský jazyk ako CJ. V 1. ročníku poskytovalo výučbu CJ 63,3% škôl, v 2. ročníku to bolo 71,4% škôl.

Pokiaľ ide o kvalifikovanosť učiteľ'ov, v tímoch 83,7% škôl pôsobili aj 'plne kvalifikovaní' učitelia, t.j. absolventi primárnej edukácie, ktorí zároveň v minulosti absolvovali aj určitý typ certifikovanej cudzojazyčnej prípravy. V 20,4% škôl vyučovali absolventi primárnej pedagogiky, nekvalifikovaní v oblasti výučby CJ. V 32,7% škôl vyučovali učitelia kvalifikovaní pre výučbu CJ na 2. a 3. stupni vzdelávania, avšak nekvalifikovaní v oblasti primárnej edukácie. Na 8,2% škôl 'dočasne' vyučujú aj osoby bez týchto kvalifikácií, vrátane rodených hovoriacich.

Čo sa týka počtu disponibilných hodín využívaných pre CJ, situácia v školách respondentov bola nasledovná: V 1. ročníku využívalo 1 disponibilnú hodinu pre CJ 46,9% škôl, 2 hodiny 18,4% škôl, 3 hodiny 4,2% škôl; 1 škola poskytovala CJ v integrovanom bloku; 28,6% škôl nevyužívalo pre CJ žiadne disponibilné hodiny. V 2. ročníku boli disponibilné hodiny využívané takto: 1 hodina 42,7% škôl, 2 hodiny 30,6% škôl, 3 hodiny 4,2% škôl; 1 škola poskytovala CJ v integrovanom bloku; 20,4% škôl nevyužívali disponibilné hodiny pre CJ. Tri školy pridávali k týmto hodinám aj CLIL aktivity v cudzom jazyku v rôznych predmetoch. V 3. ročníku 47,9% škôl a v 4. ročníku 51% škôl nevyužívalo žiadne disponibilné hodiny na výučbu CJ.

Až 67,3% respondentov uviedlo, že okrem riadnej výučby CJ na 1. stupni poskytujú krúžky a doučovanie v CJ. Realizujú ich buď učitelia školy (2/3 škôl) alebo rôzne iné zainteresované osoby (1/3 škôl). V 32,7% škôl neponúkajú žiakom žiadne ďalšie vzdelávacie aktivity v CJ.

Okrem krúžkov a doučovania zabezpečovalo 86% škôl aj ďalšie aktivity na podporu motivácie žiakov (naprieč ročníkmi), ako napríklad Deň európskych jazykov, divadelné vystúpenia, spoluprácu s rodenými hovoriacimi, celoročnú/letnú jazykovú školu, medzinárodné projektové aktivity (BIG-AT v nemčine, e - Twinning, Zelená škola, Erasmus+, EISEC), kvízy a hry v CJ. Zabezpečovali ich predovšetkým učitelia 1. stupňa (51%), ďalej učitelia 2. stupňa ZŠ (22,4%), rodení hovoriaci (16,3%) a rodičia (10,3%).

**2. Kvalitatívne dáta** z analýzy odpovedí na otvorené otázky upozorňujú na niektoré pretrvávajúce problémy s výučbou CJ a naznačujú možnosti zvyšovania kvality výučby CJ na 1. stupni ZŠ.

K otázke „*Vyjadrite sa ohľadom svojej (ne)spokojnosti so stavom výučby CJ na 1. stupni vo vašej škole*“ sa vyjadrilo vyše 9/10 respondentov (92%) nasledovne:

Úplnú spokojnosť s výučbou CJ na 1. stupni vyjadrilo 42,9% riaditeľ'ov. Najpozitívnejšie hodnotia odbornú zdatnosť svojich učiteľ'ov a v jej rámci:

- súčasnú kvalifikovanosť a ďalšie snahy učiteľ'ov o zvýšenie kvalifikácie;
- lingvistickú a pedagogicko-didaktickú odbornosť učiteľ'ov – uplatňovanie komunikatívneho prístupu v praxi, dôraz na plynulosť v precvičovaní produktívnych zručností, pozitívny vzťah k predmetu a k žiakom, využívané vyučovacie metódy (didaktické hry, piesne, rečňovanky, CLIL, TPR, projekty);
- formatívne hodnotenie učenia sa žiakov;
- zapájanie rodených hovoriacich a dobrovoľníkov;
- CJ iniciatívy učiteľ'ov mimo vyučovania.

Títo riaditelia sú spokojní aj s materiálno-technologickým vybavením školy a učebni (multimédia, učebnice, didaktické pomôcky, online

aplikácie). Pozitívne hodnotenie výučby CJ riaditeľmi vyplýva aj z explicitných pozitívnych spätných väzieb od rodičov, ktorí oceňujú poskytovanie CJ od 1. ročníka, spôsob výučby, CJ úspechy žiakov pri prechode na 2. stupeň a ich reálnu schopnosť komunikovať s cudzincami v praktickom živote.

Čiastočná nespokojnosť u 51% respondentov - riaditeľov súvisela s nasledovnými oblasťami:

- nedostatočný počet kvalifikovaných učiteľov, deficit rodených hovoriacich vo výučbe CJ;
- slabá iniciatíva učiteľov v snahe o ďalší rozvoj v CJ – napr. komunikovať v CJ s cudzincami, účasť v medzinárodných projektoch; o intenzívnejšie využívanie inovatívnych metód, o vytváranie ponuky mimoškolských aktivít (krúžky, doučovanie);
- učitelia majú problém s formatívnym hodnotením žiakov a ich procesu učenia sa CJ;
- absencia jazykovej učebne či jazykového laboratória;
- nízky záujem žiakov o CJ v prípade žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Niektorí riaditelia majú vlastnú víziu skvalitnenia výučby CJ, ale prežívajú frustráciu, keďže nemajú dostatočné finančné zdroje, alebo im to neumožňuje štruktúra školy či iné organizačné limity, nevyhnutné napr. pre zavedenie AJ už do 1. ročníka. Zvlášť sú v ponuke CJ limitované málotriedne školy či školy s dvojzmennou prevádzkou. Viacerí riaditelia si uvedomujú dôležitosť výučby CJ prostredníctvom metódy CLIL, avšak zatiaľ učitelia neprikročili k jej implementácii.

Nízkou spokojnosť s výučbou CJ na vlastnej škole explicitne vyjadrilo 6,1% riaditeľov, a to vzhľadom na tieto javy:

- nedostatočné materiálno-technologické vybavenie – najmä pri väčšom počte žiakov, a naopak slabé využívanie počítačovej techniky pri výučbe CJ (interaktívna tabuľa, slúchadlá);

- nedostatok kvalifikovaných pedagogických zamestnancov, nestabilné učiteľské kolektívy (v prípade výpadku učiteľa počas školského roka je takmer nemožné získať náhradného učiteľa);
- veľký počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia; nezáujem týchto žiakov a ich rodičov o CJ, o mimoškolské aktivity a krúžkovú činnosť;
- tradičný spôsob výučby niektorých učiteľov (memorovanie, zameranie na gramatiku, bez praktického uplatnenia CJ).

Polovica respondentov uviedla, že by potrebovali pomoc v týchto oblastiach výučby CJ:

- podpora učiteľov v získavaní sebavedomia v komunikačných zručnostiach v CJ (napr. prostredníctvom zahraničných stáží a mobilít, ďalších celoživotných vzdelávacích aktivít);
- vzájomné sieťovanie žiakov z rôznych škôl prostredníctvom spoločných aktivít, workshopov, exkurzií, mobilít a výmen;
- pomoc pri získavaní rodených hovoriacich a ďalších kvalifikovaných učiteľov s aprobáciou pre 1. stupeň;
- dôraz na funkčnú stránku a reálne možnosti využitia CJ v praktickom živote;
- zabezpečenie väčšej ponuky pre výber CJ;
- výber kvalitných učebníc;
- technické vybavenie učební cudzích jazykov;
- v prípade cvičnej školy – dôraz na kvalitnejšiu prípravu študentov učiteľstva na hodiny so žiakmi a ich väčšiu motiváciu.

## Diskusia a záver

Uvedomujeme si, že vzhľadom na malú vzorku riaditeľov základných škôl (ZŠ), ktorí reagovali na našu výzvu vyplniť e - dotazník, nemožno v žiadnom prípade vyvodzovať z prieskumu zovšeobecňujúce závery. Okrem toho by sme hypoteticky mohli predpokladať, že dotazníky vyplňovali predovšetkým riadiaci pracovníci, ktorí mali záujem ponúkať kvalifikovanú výučbu CJ vo svojich školách už na 1. stupni a vo viacerých prípadoch ich odpovede vyjadrovali, že si boli vedomí tejto pridanej hodnoty svojej školy. O tom svedčí skutočnosť, že v takmer 84% škôl

zahrnutých do našej vzorky učili aj/alebo výhradne kvalifikovaní učitelia primárneho stupňa, ktorí zároveň absolvovali určitý druh akreditovanej lingvo-didaktickej prípravy na výučbu CJ. Prax ukazuje, že toto nie je bežná situácia vo väčšine škôl, to by však musel potvrdiť rozsiahlejší výskum.

Nazdávame sa však, že aj napriek týmto obmedzeniam poskytuje náš prieskum škálu podnetov pre ďalší rozvoj kvalitnej výučby cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ. Prezentuje ambície a túžby riaditeľov ZŠ v súvislosti s výučbou CJ, indikuje miesta ich spokojnosti či nespokojnosti, najmä pri zabezpečovaní kvalitnej výučby CJ.

Ďalším ukazovateľom rastúceho záujmu škôl o zvyšovanie kvality cudzojazyčnej prípravy žiakov je vysoký počet disponibilných hodín v prospech CJ v roku 2022/23: v 1. ročníku ich využívalo až 72% ZŠ, v 2. ročníku 80%, v 3. a 4. ročníku približne 50%. V roku 2010 disponibilné hodiny v prospech využívalo len 10% ZŠ.

Týmto stručným prehľadom sme poukázali na niekoľko indícií pozitívnych zmien v oblasti výučby cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ v SR. Vzhľadom na limity našej vzorky by bol potrebný rozsiahlejší výskum. Napriek tomu však na základe názorov riaditeľov, ich ambícií a skúseností možno konštatovať, že aj v najbližšej budúcnosti treba klásť mimoriadny dôraz na ďalšie vzdelávanie učiteľov CJ, na rozširovanie možností akreditovaných programov a školení pre učiteľov CJ na 1. stupni ZŠ.

Jednoznačným prínosom pre nich sú rôzne neformálne vzdelávacie aktivity, projekty, konferencie, webináre, semináre, sieťovanie učiteľov, najmä ak sa inštitúciám podarí zaangažovať rodených hovoriacich. Vzhľadom na ciele CJ vzdelávania a požiadavky rodičov možno odporúčať pokračovať v systematických snahách o rozšírenie ponuky CJ, o zvyšovanie cudzojazyčného vzdelávania na všetkých stupňoch vzdelávania, vrátane prvých dvoch ročníkov základných škôl a využívanie CLILu a disponibilných hodín pre osvojovanie si plynulej komunikácie v cudzích jazykoch.



**Podakovanie:**

Príspevok je jedným z výstupov z projektu KEGA č. 011UMB4/2022 „Tvorba webového portálu metodologickej podpory výučby cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní“ na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

**Zoznam použitej literatúry**

Bérešová, J. (2016). *Teaching English to Young Learners*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.

Braunová, J. (2011). *Vyučovanie prvého cudzieho jazyka na základných školách (Správa z rýchleho zberu informácií)*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. [online]. [cit. 2023-10-14]. <http://www.pppknm.sk/data/pdf/materialy/ss-vyucovanie-prveho-cudzieho-jazyka-2011.pdf>.

Báidak, N., Balcon, M.P. & Motiejunaite, A. (2017). *Súhrn Eurydice: Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v európskych školách*. Eurydice. [online]. [cit. 2023-10-08]. <https://op.europa.eu/sk/publication-detail/-/publication/ff10cc21-ae9-11e7-837e-01aa75ed71a1>

Dvořáková, K. (2006). Early Foreign Language Teaching in the Czech Republic: Existing Problems and Future Challenges. In: S. Hanušová & P. Najvar. (Eds.), *Foreign Language Acquisition at an Early Age*. Brno: MU.

Gondová, D. (2014). *Taking first steps in teaching English: assessing*. Žilina: Žilinská univerzita.

*Koncepcia výučby cudzích jazykov na ZŠ a SŠ* (2007). Bratislava: MŠ a ŠPÚ.

Lojová, G. & Straková, Z. (2012). *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Marciová, M. & Procházková, Z. (2015). *Inovujeme vyučovanie anglického jazyka na prvom stupni ZŠ*. Bratislava: MPC.

MŠVVaŠ SR (2019). *DODATOK č. 3 k štátnemu vzdelávaciemu programu schválenému Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. 2. 2015 pod číslom 2015-5130/1760:1-10A0 „Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským“*. [online]. [cit. 2023-10-05]. <https://www.minedu.sk/data/att/22150.pdf>

MŠVVaŠ SR, NIVAM (2024). *Štátny vzdelávací program pre základné školy. jan.2024 11808 statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf*

Pokrivčáková, S. (2020). *Introducing English To Very Young Learners I*. Zlín: Tomas Bata University Press.

Straková, Z. (2021). *Meaningful Teaching of English and content to Young Learners*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Tandlichová, E., Farkašová, E., Filo, J. & Hanušová, S. (2008). Výučba cudzích jazykov na ZŠ vo svetle reforiem. In: Pokrivčáková, S. et al. *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku* (pp. 7-12). Nitra: PF UKF v Nitre.

Vančíková, K. (2024). *Inkluzívny prístup k učeniu cudzích jazykov*. Banská Bystrica: Belianum. V tlači.

## **Autorka**

**prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.**

*profesorka, vysokoškolská učiteľka, garantka študijných programov  
Pedagogická fakulta UMB, Ružová 13, 947 11 Banská Bystrica  
e-mail: [dana.hanesova@umb.sk](mailto:dana.hanesova@umb.sk)*

# ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA V BLOKOVOM A TÍMOVOM VYUČOVANÍ NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

*Dagmar Zlatošová*

## Úvod

Súčasná doba sa v oblasti školstva vyznačuje úsilím, ktorého výsledkom má byť zmena vo vzdelávaní žiakov na základných školách (ďalej ZŠ) – Kurikulárna reforma Plánu obnovy a odolnosti Slovenskej republiky. Nový štátny vzdelávací program pre prvý ročník ZŠ je od septembra 2023 overovaný na 39 pilotných školách a zameriava sa na naplnenie potrieb vzdelávania pre 21. storočie. V súlade s jeho obsahom sa povinne na ZŠ začne učiť od školského roku 2026/2027, počnúc prvým ročníkom prvého cyklu. Pozitívom je fakt, že ide o rámcový dokument, teda nič striktne dané a podstatná bude realita v školách, flexibilita, tímovosť a participácia pedagógov na vypracovaní vlastných školských vzdelávacích programov. Učivo ako i spôsob učenia prídu do škôl postupne a na základe spätnej väzby od učiteľov z praxe, a tak budú vznikať i metodické materiály. Podstatným sa javí skutočnosť, aby sme namiesto odovzdávania hotových vedomostí učili svojich žiakov tieto poznatky získať a následne na ich základe samostatne myslieť a zodpovedne konať (Bútor, 2023). Myšlienka je to impozantná, život ukáže jej naplnenie.

## Skúsenosti z praxe

Mnohé ciele kurikulárnej reformy, o ktorej sa v dnešných dňoch v učiteľskej komunite vedú diskusie, tvoriví pedagógovia plnili i doteraz. Ich snaha o aplikáciu zaujímavých a pre žiakov pútavých foriem a metód v pedagogickej činnosti zabezpečovala i doposiaľ podnetné vzdelávanie pre žiakov. Možno nie pre všetkých, keďže súčasná doba je mimoriadne náročná pre učiteľa za katedrou, ale kedy nebola?

Hovorí sa, že učiteľ nie je povolanie, ale poslanie, pre ktoré je potrebné sa narodiť. Vlastné „*know-how*“ za katedrou si tvoríme postupne praxou, skúsenosťami, učením sa od starších kolegov a sebvzdelávaním. Ak učiteľiapocitujú slabú medzipredmetovú koordináciu obsahu vzdelávania, izoláciu jednotlivých predmetov a žiaci nevidia zmysel toho, čo sa učia, ako uvádzajú (Hapalová, M., Pupala, B. & Fridrichová, P., 2021), kurikulárna reforma im umožní väčšiu autonómiu pri tvorbe ročníkových učebných plánov. Je prirodzené, že pozitívny vplyv na danú skutočnosť bude mať i chystaná významná zmena existujúcej vysokoškolskej prípravy učiteľov. V prvom rade si to vyžaduje hlavne prepojenie so školskou realitou, vytvorenie fungujúceho systému fakultných ZŠ, podobne ako v oblasti zdravotníctva existuje pozícia fakultných nemocníc. Systematické prelňanie teórie a praxe, precvičovanie si študijných poznatkov v reálnych podmienkach škôl a nadobudnutie praktických zručností pred nástupom za katedru je významnou podmienkou zvládnutia náročných pedagogických situácií.

Dlhoročná pedagogická prax nás uistila a v súčasnosti naďalej presvedča o význame, opodstatnenosti a potrebe aplikácie zážitkovej pedagogiky v podmienkach ZŠ. Jej pozitívny prínos vo výchovno-vzdelávacom procese zohráva dôležitú úlohu a v súvislosti so zavádzaním kurikulárnej reformy narastá.

So zážitkovou formou získavania poznatkov žiakov sa stretávame už od čias nášho pedagogického veľikána J. A. Komenského, ktorý už vo svojom čase kládol dôraz na prirodzenú metódu zakladajúcu sa na samotnej ľudskej prirodzenosti. Ako píše: „*prirodzenosť predpisuje i spôsob, ako si počínať v školách. Lebo čo sa týka teoretických znalostí vecí, nikdy celkom neverí cudzím očiam, ani správam; radšej používa svoje zmysly. Nech teda i školy podávajú všetko vlastnými zmyslami žiakov, aby všetko sami videli, počuli, voňali, chutnali, hmatali, čo môžu a majú vidieť*“ (Komenský, 1956, s. 422). Zjavné sú paralely medzi Komenského ponímaním prirodzenosti získavania poznatkov a princípmi pedagogiky zážitku. Základom sa javí prebudenie záujmu žiakov. Vlastnou činnosťou, skúsenosťami a prostredníctvom zážitku získavajú nové znalosti. Teda od prežívania sa dostávajú k faktom, resp. k teórii a praktické skúsenosti im približujú daný poznatok.

Napĺňa sa konštatovanie: „pedagogika zážitku – výchova zážitkom je cielavedomé vytváranie podmienok na zážitky a premena zážitkov na skúsenosti, teda premena na kognitívne a nonkognitívne štruktúry osobnosti“ (Kratochvílová, 2004, s. 225). Po každej zážitkovej činnosti má nasledovať reflexia žiakov. Tá nie je spojená iba s hodnotením a ohliadnutím sa na danú aktivitu, ale odráža žiacke vnímanie zážitku, jeho očakávania a pochopenie samotného procesu zážitku. S reflexiou sa spájajú pojmy ako popis procesu – *review* a podelenie sa o pocity z aktivity – *sharing* (Knotková, 2022).

Spomenuté skutočnosti korešpondujú so zmenami vo vzdelávaní podľa konsolidovaného Štátneho vzdelávacieho programu (zatiaľ od septembra 2023 na 39 pilotných školách), ktorý je načrtnutý i v Sprievodcovi školským rokom 2023/2024. Blokové, rovesnícke a tímové vyučovanie, súčasťou ktorých je i učenie sa prostredníctvom zážitku, sa nejavia ako niečo absolútne nové a doteraz neznáme. Možno snád' povedať, že nie sú v dostatočne rozšírenej miere realizované v praxi. Avšak v pedagogickej činnosti kreatívnych učiteľov boli, sú a budú nosným pilierom ich aktivít so žiakmi.

V zmysle uvedeného i výstupov dvojročného projektu „*Učme sa kvalitne, učme sa zaujímavo, učme sa moderne*“ v rámci Operačného programu Vzdelávanie (Európska únia – štrukturálne fondy) v rokoch 2009 – 2011 a s cieľom zintenzívnenia a zatraktívnenia výučby cudzích jazykov, realizujeme na našej škole od školského roku 2012/2013 do súčasnosti (s obmedzením počas pandémie Covid-19) rôzne zamerané projekty. Bloková a tímová výučba v týždenných jazykovo-plaveckých táboroch pre žiakov 5. ročníka – „*Nevädza Camp*“ (2013, 2014) v rezorte OLIWA pri kúpeľnom meste Trenčianske Teplice, patrila k najvýznamnejšej v implementácii výsledkov spomínaného 2-ročného projektu (Zlatošová, 2013). Jej prezentáciou sme získali certifikát „*Európska značka pre jazyky 2013*“, na základe rozhodnutia národnej poroty iniciatívy Európskej komisie pre inovačné jazykové projekty.

Tímové vyučovanie dvoch alebo viacerých učiteľov zapojených do vyučovacieho bloku v rámci projektov aktivizuje žiakov v poznávaní prírodných krás, spoločenských a historických dominánt, stavieb

ekologického významu a uľahčuje pochopenie dejinných spojitostí. Umožňuje ucelené spoznávanie sveta v súvislostiach, predstavuje prepojenie učiva rôznych učebných predmetov. Emócie ako brána k efektívnemu učeniu nám rokmi potvrdili zvyšovanie školskej úspešnosti žiakov. Zrealizované projekty predstavovali rôzne časové organizačné jednotky. Od intenzívnych týždenných táborov, cez jednodňovú aktivitu, po niekoľkoetapové ročné školské projekty. Mali rôznorodé zameranie, ale s rovnakým cieľom – získanie autentických poznatkov zážitkovou formou a následným žiackym spracovaním, rozvíjať ich tvorivosť. Z jednodňových projektov spomenieme - „*Po stopách starých Rimanov*“ (Petronell – Carnuntum v roku 2013), „*Po stopách života Ludovíta Štúra*“ (Modra v roku 2015), „*Kultúrne dedičstvo Slovákov*“ (Čičmany a Sklený sen vo Valaskej Belej v 2015 roku), „*Zo života Márie Terézie*“ (Schönbrunn v roku 2016) – príprava na 300. výročie jej narodenia (2017 – projektový deň), „*Vodné dielo Gabčíkovo*“ (Gabčíkovo a Dunajské Luhy v roku 2022).

K celoročným školským projektom, ktoré prebiehali v niekoľkých etapách s viacerými aktivitami, patrili – „*Spoznávame krásy Malých Karpát*“ (2016/2017), „*Dunaj – veľtok, ktorý nám veľa dáva, avšak môže izobrať*“ (2018/2019) a práve ukončený projekt „*Od tereziánskej povinnej školskej dochádzky k žiackym predstavám o škole tretieho tisícročia*“ (2022/2023 a 2023/2024).

Analýzou jeho priebehu dokumentujeme a poukazujeme na význam a opodstatnenosť aplikácie zážitkovej pedagogiky v podmienkach ZŠ.

## Realizácia projektu Školstvo

K realizácii projektu „*Od tereziánskej povinnej školskej dochádzky k žiackym predstavám o škole tretieho tisícročia*“ v skrátenej verzii **projekt Školstvo** (ďalej projekt Školstvo) pre žiakov 6. B a 7. B triedy v školskom roku 2022/2023 a v školskom roku 2023/2024 7. B a 8. B triedy, nás viedli rôzne výročia. Dominantným je jubileum 250 rokov od zavedenia školskej dochádzky na našom území, vtedajšom Rakúsko-Uhorsku – bolo ustanovené *Všeobecným školským poriadkom v roku 1774*. Ďalšie výročia sú späté s históriou našej školy – ZŠ

Nevädzová 2 v Bratislave, v septembri 2023 oslávila 55. výročie svojho založenia (1968), 30. výročie vzniku právnej subjektivity (1993) a napokon 10. výročie získania certifikátu „Európska značka pre jazyky 2013“.

*V projekte Školstvo vychádzame z motta: „Od historických prameňov cez vlastné skúsenosti k rozvíjaniu predstáv. POZNANIE – SKÚSENOSTI – PREDSTAVY = tvorivý rozvoj mladej osobnosti“.*

Prioritou projektu bolo zvyšovanie jazykovej kultúry žiakov, zdokonaľovanie ich komunikačných schopností a skvalitnenie ich znalostí v práci s digitálnymi technológiami. Prostredníctvom zážitkového učenia získali a rozšírili si poznatky o procese vzdelávania od čias tereziánskej školskej reformy, cez porovnanie so súčasnosťou až po možnosť vyjadrenia vlastných pohľadov do budúcnosti. Spracovanie nadobudnutých znalostí a zážitkov napísaním príspevkov do školských časopisov a výroba 3D posterov (reflexia žiakov) ich viedla k rozvíjaniu tvorivosti a k prehĺbeniu jazykových zručností v materinskom i v cudzích jazykoch. Programovanie v jazyku SCRATCH rozšírilo a prehĺbilo ich digitálne zručnosti a umožnilo netradičným spôsobom vyjadriť žiacke predstavy o škole tretieho tisícročia. Pútavé pre žiakov bolo i osvojenie si základov robotiky v programe MICROBIT, cez ktorý navrhli fungovanie budúcich inteligentných školských objektov.

Zážitková forma získavania poznatkov je pre žiakov ZŠ prirodzená, zábavná, nenútená a prináša intenzívnejšie prežívanie, čo umožňuje hlbšie zapamätanie si informácií. Blokové a tímové vyučovanie prostredníctvom realizácie uvedeného projektu s následnou reflexiou žiakov predstavuje efektívne učenie sa žiakov. Viede k integrovaným poznatkom, ktoré sa navzájom prelínajú a dopĺňajú. Ich spracovanie je pre nich hravejším a spontánnejším, čo pozitívne vplyva na dosiahnutie očakávaného cieľa.

Projekt Školstvo mal dve etapy:

- prvá etapa: máj – jún v školskom roku 2022/2023;
- druhá etapa: september – november v školskom roku 2023/2024, počas ktorej sme zrealizovali spolu 7 aktivít

## **Prvá etapa projektu Školstvo**

V rámci prvej etapy projektu Školstvo žiaci 6. B a 7. B triedy absolvovali štyri aktivity:

1. Úvod do projektu;
2. Vychádzka v Starom Meste „Mária Terézia a Pressburg“;
3. Akt korunovácie Márie Terézie;
4. Návšteva Zámku Schönbrunn vo Viedni.

Domnievame sa, že každý cieľavedomý projekt by mal začať teoretickou prípravou, aby žiaci získali predstavu o jeho podstate a praktickom priebehu.

### **Úvod do projektu**

Uskutočnil sa v máji 2023 a na zoznámenie s osobnosťou Márie Terézie sme využili videonahrávku „Po stopách Márie Terézie v Bratislave“, ktorú vytvorili žiaci v roku 2017 pri príležitosti 300. výročia jej narodenia. Šiestaci a siedmci (účastníci projektu Školstvo) nadobudli základné informácie o tejto významnej osobnosti, v učebni mali možnosť vidieť malú praktickú ukážku jej korunovácie, ochutnať jej obľúbenú čokoládovú polievku, ktorú milovala a na záver si v krátkom spoločnom kvíze zhrnúť získané poznatky. Takto vyzbrojení prvotnými informáciami sa mohli vydať po lokalitách, ktoré sa viažu k dejinnej osobnosti – k cisárkovej Márii Terézii.

### **Vychádzka v Starom Meste „Mária Terézia a Pressburg“**

Vychádzka viedla žiakov 2. júna 2023 v Bratislave po miestach spojených s jej veličenstvom. Počas nej, za odborného výkladu lektorky, si prezreli Dóm sv. Martina (katedrála jej korunovácie) a navštívili bratislavský hrad (sídlo jej najobľúbenejšej dcéry Márie Kristíny). Kráčať po kamennej dlažbe, ktorou prechádzala so svojim sprievodom, stáť v priestoroch korunovačného aktu a počúvať o jej významných reformách, ale i nevšednostiach z jej života, bolo skutočným zážitkom. Priebeh vychádzky spomínanými miestami žiaci zdokumentovali vo vlastnej anglickým slovom sprevádzanej videoprezentácii „Maria Theresa and Pressburg“, ktorá je na internetovej stránke školy a tvorí súčasť rovesníckeho vzdelávania mladších spolužiakov.<sup>1</sup> Predstavuje jednu z foriem reflexie žiakov po



zážitkovej aktivite, ale i posilnenie ich digitálnych zručností.

Ďalšími formami bola skupinová výroba 3D posterov v anglickom jazyku (Obr. 1) a napísanie príbehov v slovenskom, anglickom a v ukrajinskom jazyku v školských časopisoch Nevädza a English Corner (Obr. 2).

**Obrázok 1**

Postery žiakov 6. B a 7. B triedy „Maria Theresa and Pressburg“



**Obrázok 2**

Ukážky príbehov žiakov 6. B triedy v školských časopisoch

**Mária Terézia v Pressburg**

Ná začiatku projektu nám pani učiteľka Tkáčová dala premietať prezentáciu o Márii Terézii. Predtým ako sme začali pozerať prezentáciu sme dostali zložený papier, kde bolo napísané či si pestúnka, dvorná dáma alebo Mária Terézia, ale tá mohla byť iba jedna. Chceli sme byť iba vojaci. Po prezentácii sme dostali kritický kvíz. Tí čo mali plný počet bodov alebo strážni bod, dostali odmeny. Potom sme sa mohli ponúknuť herkou čokoládou a v malých pohárkoch bola čokoládová polievka, ktorú Mária Terézia mala veľmi rada. Diskuzia vyplývala jeden liter čokoládovej polievky za jeden deň. Na konci konavovali našu spoločničku - Danieľu ako Máriu Teréziu. V piatok 2.6. sme ráno vyrazili do mesta. Pri autobusovej stanici sme sa stretli s predstaviteľmi mesta. Po autobusovej stanici sme šli do Cvingeru. V Cvingeri boli portréty konavovaných kráľovských osobností. Z Cvingeru sme sa presunuli smerom k Barokovému záhradu. Po prechode Barokových záhrad bol našou poslednou zastávkou Bratislavský hrad, ktorý bol 15 rokov sídlom Márie Kristíny - najobľúbenejšej dcéry Márie Terézie. Karin Katuszková, 6. B





**Maria Theresa and Pressburg**

On the 24th of May our class went to a special room and there our teacher Tkáčová made a project about Maria Theresa. We all got a roll of paper where was written if I was a queen or a court lady. We had a quiz too. When I opened the paper I was the queen! I was crowned and we had some chocolate soup too.

On the 2nd of June we went with 7.B class to Old Town. We met on a Fish square with our guide. She told us about the 4 gates and we walked to the Saint Martin's Cathedral. Our teacher Zlatošová made some photos and we went to Cvinger. There were a lot of portraits of Monarchs of Austrian monarchy. From Cvinger we walked to the Bratislava castle. We sat near the Barok garden. The guide lady showed us some photos and then she left. I really liked this trip. The best part was Cvinger.




Daniela Maľarová 6.B

**MARIA THERESA**

Наши дослідження Марії Терези почалося в середу, з того, що ми дивилися презентацію від пані вчительки Ткачової. Інформація була дуже цікава. Вона нам дала ролку паперу отримувати освіту. Дали відповідальну дати мачешиний пост, той хто має всі відповіді правильно отримує гроші. Наградувати презентації нами дали спробувати солодощів який він був улюбленим Марії Терези. Мені сподобалося. Наше дослідження ми продовжили в п'ятницю. Всього клас зібрався на посади в Старі місто. Наше перше місце було Маргової софна. Там нас зустріла леді яка розповідали та показували волепро Марію Терезу. Яй дивлячись, що вона народилася 13 травня 1717 року і померла 29 листопада 1780 року в чоловічому буд. Франц Штофен Лейтнік. Після того, як ми поїхали вона носила утвари чоловічої одні Терези коронування 13 серпня 1741 року, на той час вона мала 24 роки. Марія прийшла 40 років. Дати ми пішли в Dom Siv Martyna. Було дуже цікаво поглядати та подивитися що там є. Потім ми пішли на Cvinger. Там було дуже гарно та цікаво, особливо старі скульптури. Нашу дорогу ми продовжили в Британський замок. Там гарний сад і зелена трава, було гарно походити на ній. Після екскурсії ми поїхали в Мандельштадт. На цьому все. Мені дуже сподобалося наша подорож, вона була цікава. Я хочу подякувати всім хто прийняв участь та організував її.

Alina Ostrofolova (Ukraine), 6.B





Na základe ukážok prác žiakov je opätovne možné poukázať na významný dosah prirodzeného vplyvu zážitkového učenia. Pútavý spôsob osvojenia si nových, ako i prehĺbenia si širokého spektra poznatkov blokovým vyučovaním v časovom rozmedzí troch dní, je v prácach žiakov znateľný. Návšteva spomínaných miest v Bratislave umožnila žiakom jednoduchšie pochopiť dejinné udalosti, prispela k ich intenzívnejšiemu zapamätaniu. Následná reflexia žiakov vytvorila priestor pre rozvoj ich vlastnej tvorivosti pri výrobe 3D posterov, písaní príbehov a spracovaní videoprezentácie. Žiacke 3D postery rozvinuli schopnosti priestorového a umeleckého videnia žiakov, ich drobnej motoriky i technickej a výtvarnej realizácie. Príspevky písané do časopisov, upravované a obohacované o vlastnú fotodokumentáciu na počítačoch, prispeli k zvýšeniu jazykovej kultúry, k zdokonaleniu písomného prejavu v materinskom i v cudzom jazyku a k posilneniu digitálnych zručností (Obr. 3).

## Obrázok 3

*Ukážky príbehov žiakov v školských časopisoch z návštevy Viedne*



## Akt korunovácie Márie Terézie

Dňa 20. júna 2023 pripravili žiaci 6. B a 7. B triedy v areáli školy simulovaný akt korunovácie Márie Terézie. Táto činnosť im priniesla zážitok, ale zároveň aj možnosť si pripomenúť a ozrejmiť priebeh tejto historickej udalosti.<sup>1</sup> Samotná príprava spomínaného vystúpenia – výroba kráľovských insígnií, vlajok jasadúceho davu, kostýmov účinkujúcich, ale i sprievodného slova, hudby a fanfár, sa nezaobišli bez

tímovej práce pedagógov a blokového vyučovania. Všetky obdobné projekty zainteresovaní učitelia pripravujú v podobe akéhosi scenára hry, obsahovo – organizačnej štruktúry, ktorú spoločne s deťmi plánujú, pripravia, riadia a nakoniec zrealizujú. Sú to typické znaky modelu efektívneho učenia, integrovaného tematického vyučovania, ktoré predstavuje prepojenie učiva rôznych predmetov.

Korunovačný sprievod za znenia chrámovej hudby kráčal od vchodu školy do chrámu, kde bol očakávaný biskupom a jeho pomocníkmi. Na čele chránená baldachýnom išla Mária Terézia s dvornými dámami a prevádzajúcimi husármi. Za nimi sa presúval jasadujúci a vlajkami mávajúci sprievod žiakov. Po príchode do chrámu ju biskup predstavil, následne pomazal a korunoval za zvukov fanfár. Prihliadajúci ľud (žiaci) prejavil nadšenie z jej korunovacie hlasnými výkrikmi radosti – „*Vivat Mária Terézia Regina!*“ Napokon boli husári pasovaní za rytierov „*Zlatej ostrohy*“. Po tomto akte Mária Terézia vystúpila na pahorok, švihla mečom na štyri svetové strany, pozdravila jasadujúci ľud a so svojím sprievodom za zvuku bijúcich kostolných zvonov, odkráčala. Zaujímavý priebeh korunovacie natočila i Ružinovská televízia (Ružinovské správy zo dňa 21. 6. 2023)<sup>2</sup> a je prílohou o realizácii projektu na internetovej stránke školy.

### ***Návšteva Zámku Schönbrunn vo Viedni***

Návšteva Schönbrunnu, sídla Márie Terézie, dňa 27. júna 2023, bola vyvrcholením 1. etapy projektu *Školstvo*. Tematická exkurzia na miesto, ktorého história je úzko spätá so životom a pôsobením cisárovnej, sa logicky javila ako najvyššia méta prinášajúca žiakom bezprostredný dotyk s jej majestátom. Prehliadka zámku označovaného ako *viedenský Versailles* bola nádherná, veď jeho veľkoleposť bola spracovaná v mnohých filmoch. Prechádzali sme komnatami, v ktorých žila a pohybovala sa, videli sme miesto – stolík a stoličku, za ktorými úradovala a robila múdre rozhodnutia, salónik, v ktorom prijímala hostí, posteľ, v ktorej spávala, jedálenský servis, oblečenie, jej portréty i obrazy členov rodiny a zároveň sme počúvali výklad o tých najzaujímavejších informáciách spätých so životom Márie Terézie. Nepriaznivé počasie – vytrvalý dážď - nám prekazil skvelú prechádzku parkovým areálom s nádherným rozáriom, fontánami, labyrintom a veľkolepými záhradami. Pohľad na Glorietu, ktorá sa týči na kopčeku oproti palácu, sme tak mohli vidieť iba zo zámockých okien, odkiaľ sme ju mali ako na dlani.

Pokiaľ základné poznatky o živote Márie Terézie a informácie viažúce sa k jej pôsobeniu v našej krajine žiaci získali v Bratislave, návšteva Schönbrunnu tieto znalosti dokonale prehĺbila, rozšírila a natrvalo vryla do ich pamäte. Hĺbka a emocionalita zážitku sa opätovne prejavila v následnej reflexii žiakov v podobe posterov na chodbe školy a písomných prejavov, ktoré vypracovali v multimediálnej učebni.

Je potrebné zdôrazniť i skutočnosť pozitívneho vplyvu zážitkového učenia na ukrajinské žiačky (v triede je ich päť). Významnou mierou prispelo k ich efektívnemu začleneniu do kolektívu triedy a výrazne zdokonalilo ich jazykový prejav v slovenčine, ako možno čítať v príspevku Kristiny Olehash. Znova sa potvrdilo, že vzájomné prepájanie súvislostí a aplikácia zážitkovej pedagogiky v podmienkach ZŠ je *mocnou zbraňou* v rukách tvorivých pedagógov pri vytváraní modelu vysoko efektívneho učenia

### ***Druhá etapa projektu Školstvo***

Začiatok *druhej etapy projektu Školstvo* čakal žiakov na prahu školského roku 2023/2024. I táto 2. etapa bola opätovne založená nielen na atribútoch zážitkovej pedagogiky, ale otvorila im aj priestor pre získanie základov programovania a robotiky. V mesiacoch september – november 2023 žiaci 7. B a 8. B triedy absolvovali tri aktivity:

1. Návšteva Múzea školstva a pedagogiky v Devínskej Novej Vsi;
2. Týždeň programovania CODEWEEK;
3. Návšteva Hofburgu a vianočnej Viedne.

#### ***Návšteva Múzea školstva a pedagogiky v Devínskej Novej Vsi***

Návštevou výstavy „*Škola v časoch minulých*“ dňa 8. septembra 2023 sme začali druhú etapu projektu Školstvo. V dobovej triede si žiaci aktívne vychutnali školské autentické zbierkové predmety – vybavenie triedy, učebné a písacie pomôcky, prelistovali si vtedajšie učebnice a prezreli si školské fotografie z konca 19. storočia (Zlatošová, 2023).

Reflexie žiakov v podobe 3D posteru v anglickom jazyku a ich príbehy ukázali hĺbku prežitia mimoriadneho zážitku. Autentické zbierkové predmety v dobovej triede z minulého storočia, ako i informácie múzejnej pedagogičky o spôsobe vyučovania v časoch minulých, im priblížili aké veľké

rovesníci v starej škole všetko zvládali bez počítačov a ďalšej audio-video techniky (Obr. 4).

### Obrázok 4

*Návšteva múzea školstva, 3D poster žiakov 7. B triedy a ukážka príbehu*



Tematická exkurzia vytvorila poznávací základ pre následné porovnanie vybavenia škôl v minulosti a v súčasnosti a stala sa inšpiráciou pre rozvinutie predstáv žiakov o škole tretieho tisícročia.

### ***Týždeň programovania CODEWEEK***

Počas týždňa programovania CODEWEEK žiaci zrealizovali svoje vízie pomocou programovacieho jazyka SCRATCH, keď stvárnilí svoje návrhy na tému - „Škola tretieho tisícročia v mojich predstavách“. Žiaci 7. ročníka hľadali pri programovaní svojich projektov odpovede na otázky:

- Ako bude vyzerat' moja škola a trieda v budúcnosti?
- Ako bude vyzerat' vyučovanie v budúcnosti?
- Aké technológie sa budú využívať?
- Čo čaká učiteľov?'

Po úvodnej prezentácii a pomocou pracovného listu začali žiaci programovať. Vytvorili pozadie – prostredie a budovu školy. V niekoho predstavách to bola plávajúca budova na mori, iní ju videli pod zemou alebo ukrytú hlboko v lese. Následne vytvárali triedu, učiteľov a samotných žiakov na vyučovacích hodinách, ktorí sa učia pomocou virtuálnej reality, robotiky.

Ôsmaci si vyskúšali i základy robotiky cez program MICROBIT, keď sa pripojili na stránku: <https://makecode.microbit.org/>. Na obrazovke počítača si vytvorili maketu triedy budúcnosti, ktorú doplnili rozprávacími postavičkami učiteľa a žiakov. Tí sa následne ocitli na hodine nemeckého jazyka, telesnej výchovy, fyziky, biológie a výtvarnej výchovy. Za svoje úžasné sny o budúcnosti školy 3. tisícročia boli žiaci odmenení Certifikátom EU.

### ***Návšteva Hofburgu a vianočnej Viedne***

Celý projekt Školstvo sme zavŕšili 29. novembra 2023 opakovanou návštevou Viedne, rodiska osobnosti – Márie Terézie, ktorá v roku 1774 vydaním *Všeobecného školského poriadku* zaviedla na našom území (vo vtedajšom Rakúsko-Uhorsku) školskú dochádzku. Od tých čias ubehlo neuveriteľných 250 rokov, ale jej školská reforma bola počiatkom základného vzdelávania všetkých detí v tzv. *trívium* – písať, čítať, počítať. V predvianočnej Viedni sme navštívili miesto jej narodenia i úmrtia – Hofburg a priamo oproti nemu, uprostred námestia Márie Terézie, jej veľkolepé súsošie. Táto výnimočná panovníčka sa tu vyníma na cisárskom stolci v obkolesení štyroch jazdeckých sôch cisárskych generálov. V ruke drží Pragmatickú sankciu (nariadenie jej otca Karola VI. z roku 1713 o nástupníctve v habsburských krajinách), ktorá jej po smrti otca zaručila nástupníctvo na trón i po ženskej línii. Spomenieme, že blízkosť súsošia Márie Terézie na *Maria-Theresien-Platz* pred Prírodovedno-historickým múzeom (*Naturhistorisches Museum Wien*) nás inšpirovala k jeho návšteve. Tým sme aktuálne modifikovali a obohatili projekt v intenciách rozšírenia vedomostí žiakov v oblasti prírodovednej gramotnosti. Boli sme motivovaní možnosťou využitia bezprostredného prehĺbenia znalostí žiakov v spomínanej oblasti. Viedla nás k tomu i snaha posilniť výkon žiakov v prírodovednej gramotnosti, v ktorej podľa zverejnenia posledných výsledkov medzinárodnej správy štúdie PISA 2022 máme čo doháňať (MŠVVaŠ SR a NIVaM, 2023).



Využili sme i výnimočnú atmosféru vianočnej Viedne a jej trhov, ktorá umocnila skvelé dojmy v spojitosti s projektom a mala mimoriadny ohlas v reflexiách žiakov (Obr. 5).

### Obrázok 5

*Završenie projektu - návšteva vianočnej Viedne*



Záver projektu Školstvo pri najznámejšej soche osobnosti s mimoriadnymi schopnosťami a zásluhami, medzi ktoré sa radí i zavedenie školskej dochádzky v Rakúsko-Uhorsku, považujeme za výsostne symbolické. Nastávajúce 250. výročie od zahájenia povinného vzdelávania na našom území, ako i výročia späté s históriou našej školy, boli pre nás inšpirujúcim podnetom pre jeho realizáciu.

## Záver

Zážitková pedagogika vo výchovno-vzdelávacom procese, hlavne v podmienkach ZŠ, má významnú opodstatnenosť. Je úzko prepojená s blokovým a tímovým vyučovaním. Dlhodobá pedagogická prax potvrdila pozitívne výsledky efektívneho učenia sa žiakov, ktoré sa dosahujú realizáciou rôznych projektov. Tie účinne prispievajú k dosiahnutiu nami stanoveného cieľa a význačne sa podieľajú na celkovom obohatení každého účastníka ako osobnosti. Priestor, ktorý je pri projektoch žiakom poskytnutý, sa z ich pohľadu javí zábavným, nenúteným a pútavým, čomu nasvedčujú ich reflexívne vyjadrenia. Silné zážitky vyvolávajúce pozitívne emócie slúžia ako brána kučeniu a zohrávajú nezastupiteľnú poznávaciu úlohu v procese výučby. Fungujú ako impulzy rozvíjania a zdokonaľovania komunikačných kompetencií žiakov, nevyhnutnej zložke jazykového vzdelávania. Spracované reflexie žiakov prostredníctvom digitálnych technológií prispievajú k posilneniu ich digitálnych zručností. Vytvorené písomné príspevky, 3D postery i videoprezentácie môžu byť vhodným podkladom i pri rovesníckom učení mladších spolužiakov. Všetky spomenuté črty boli potvrdené výsledkami nášho zrealizovaného projektu Školstvo.

## Zoznam použitej literatúry

Bútora, D. (2023). *Kurikulárna reforma sa stáva realitou*. MŠVVaŠ SR. <https://www.minedu.sk/d-butora-kurikularna-reforma-sa-stava-realitou-schvalili-sme-novy-statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie/>

Hapalová, M., Pupala, B. & Fridrichová, P. (2021). *Kurikulárna reforma základného vzdelávania: východiská a ciele*. ŠPÚ. <https://dobraskola.sk/kurikular-na-reforma-zakladneho-vzdelavania-vychodiska-a-ciele/>

Knotková, A. (2022). *Zážitková pedagogika*. Gaudeamus.

Komenský, J. A. (1956). *Vybrané spisy II*. SPN.

Kratochvílová, E. (2004). *Pedagogika voľného času*. UK. *Spravidca školským rokom 2023/2024*. MŠVVaŠ SR.



<https://www.minedu.sk/data/att/26476.pdf>

Zlatošová, D. (2013). Jazykovo-plavecký tábor „Nevädza Camp“. *Pán učiteľ*, 5(4), 28 -29.

Zlatošová, D. (2023). Škola z čias minulých – zážitok, na ktorý sa nezabúda. *DEVEX*, 33(10), 11.

*Zverejnenie výsledkov slovenských 15-ročných žiakov v medzinárodnej štúdii OECD PISA 2022*. MŠVVaŠ SR a NIVaM.

<https://www.minedu.sk/zverejnenie-vysledkov-slovenskych-15-rocnych-ziakov-v-medzinarodnej-studii-oecd-pisa-2022/>

#### **Internetové zdroje:**

<sup>1</sup><https://www.zsnevadzova.sk/o-skole/projekty/projekt-skolstvo-1-cast-6-b-7-b>

<sup>2</sup>[https://www.zsnevadzova.sk/files/ruzinovske-spravy-21.6.-2023---korunovacia\\_marie\\_terezie.mp4](https://www.zsnevadzova.sk/files/ruzinovske-spravy-21.6.-2023---korunovacia_marie_terezie.mp4)

## **Autorka**

***PhDr. Dagmar Zlatošová, PhD.***

*učiteľka na 2. stupni ZŠ  
Základná škola Nevädzová 2, 821 01 Bratislava  
e-mail: [dagmarzlatosova@azet.sk](mailto:dagmarzlatosova@azet.sk)*

## ŠPECIFIKÁ PEDAGOGICKEJ KOMUNIKÁCIE V ŠKOLSKOM INTERNÁTE

*Jana Papšová*

### Úvod

Nástupom žiakov do stredných škôl pre mnohých z nich začína nová etapa života spojená s novými výzvami v osobnom živote a samozrejme aj vyššími nárokmi na štúdium. Nie každý z nich má možnosť navštevovať vybraný druh vzdelávania poskytovaného vybranou strednou školou v mieste svojho trvalého bydliska. Riešením pre takýchto žiakov je možnosť ubytovania sa v stredoškolskom internáte. Pre rodičov a ubytovaných žiakov predstavuje školský internát miesto, v ktorom je zabezpečená ochrana zdravia, mravného a morálneho vývinu, budovania žiaducich sociálnych kontaktov a v neposlednom rade vytvorený priestor pre vzdelávanie sa, štúdium, ktoré si žiaci vybrali.

### Dôležitosť rol vychovávateľa vo výchovnom procese

Počas niekoľkoročného zotrvania žiaka v tomto zariadení sa vychovávateľ stretáva s rôznymi výchovnými situáciami a potrebami ubytovaných žiakov. Tie sa týkajú tak praktického života v školskom internáte, ako aj individuálneho prežívania a osobnostných charakteristík žiakov. Uvedená skutočnosť stavia vychovávateľa v školskom internáte do niekoľkých rol, ktoré musí byť schopný zastávať, aby sa zabezpečil kvalitný výchovný proces.

Patrí sem napríklad:

- **rola komunikátora** je pre naše potreby na prvom mieste. D. Koštrnová (2014, s. 41) uvádza: „ako komunikátor môže svojimi výrokmami motivovať, ale aj demotivovať žiakov, zároveň im ukazuje cestu, ako postupovať v daných situáciách, ale umožňuje im aj rozmýšľať o iných spôsoboch a metódach práce, otvorene povedať svoje názory, vyjadriť a vysloviť svoje postoje

bez strachu a obáv, povzbudzuje žiakov k tvorivosti, samostatnosti, experimentovaniu.“

- **rola facilitátora – usmerňovateľa** – podporuje pozitívnu sociálnu klímu, samostatnosť žiakov, kooperatívne riešenie problémov, aktívne počúvanie, rešpektovanie odlišností a spoluprácu,
- **rola diagnostika**, keďže poznanie osobnosti žiaka je kľúčové pri hľadaní riešení akýchkoľvek jeho problémov,
- **v role poradcu** - usmerňuje, radí v otázkach výchovy a rozvoja osobnosti,
- **v role podnecovateľa** – pôsobí na emočnú zložku osobnosti. Z vychovávateľa musí vyžarovať entuziazmus, motivuje do činnosti, dodáva silu (Lokšová & Portík, 1993. In: Hasajová et al., 2020).

Vyššie uvedené roly by sme tiež mohli nazvať dlhodobými, nakoľko ich zastupovanie sprevádza celú prácu vychovávateľa v školskom internáte. Vychovávateľ však vstupuje aj do krátkodobých rol, ktoré vyplývajú z rôznych ad hoc situácií, ktoré sa v školskom internáte vyskytnú. Častokrát vystupuje napríklad v role dôverníka, alebo „zdravotníka“. Sú totiž situácie, ktoré si nemusia vyžadovať prítomnosť ďalšej autority v riešení nejakého problému, ale postačí, ak túto rolu dokáže v danom momente zvládnuť samotný vychovávateľ. Základným predpokladom toho, aby tomu tak aj bolo, je zodpovedne vytvorený vzťah medzi vychovávateľom, žiakom a rodičom, ktorý musí byť založený na dôvere. Vychovávateľ musí ísť aj príkladom – a to nielen vo vzťahu k spôsobu a zámeru komunikácie so žiakom a rodičom, ale aj vo svojom konaní, čo je jedna z podmienok kvalitného vzťahu v profesionálnej rovine medzi všetkými zúčastnenými stranami.

## Kvalifikačné predpoklady a profesijné kompetencie vychovávateľa v oblasti pedagogickej komunikácie

Zo strany rodičov, ale aj ubytovaných žiakov, sa predovšetkým očakáva profesionálny prístup vychovávateľov, ktorým boli žiaci v deň nástupu do školského internátu zverení. Kvalifikačné predpoklady, ktoré musí vychovávateľ spĺňať, sú ukotvené vo *Vyhláske č. 173/2023 Z. z.*

*o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v §1, ods. (1) písm. c), kde sú konkretizované kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca v kategórii vychovávateľ v prílohe č. 3 (Vyhláška č. 173/2023 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov).*

V Pokyne ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení, je v Prílohe č. 9 – Vychovávateľ, definovaný kompetenčný profil vychovávateľa ako ďalšia požiadavka ku kvalifikovanému výkonu vychovávateľa (Pokyn ministra č. 39/2017, Príloha č. 09 Vychovávateľ). Konkrétne sa pedagogickej komunikácii venuje dokument s názvom Profesijný štandard, kde v tretej oblasti Vychovávateľ je uvádzaná Kompetencia 3.2 *Spolupracovať s aktérmi výchovy a vzdelávania* – vychovávateľ disponuje vedomosťami o spôsoboch a formách pedagogickej komunikácie a vie ju efektívne využívať vhodne zvolenými formami spolupráce a komunikácie s rodičmi, pedagogickými a odbornými zamestnancami. Rodičov informuje o správaní, konaní a osobnostnom rozvoji zverého žiaka a takisto ako aj o procese a výsledkoch výchovy. V neposlednom rade poskytuje pomoc a poradenstvo rodičom pri riešení náročných situácií. V oblasti Výchovno-vzdelávacieho procesu je v Kompetencii 2.2 s názvom *Realizovať výchovno-vzdelávací proces* uvedená požiadavka schopnosti výberu vhodného štýlu komunikácie a poskytovania žiakom spätnú väzbu (bližšie Profesijný štandard Vychovávateľ).

Komunikačné zručnosti (využívanie získaných komunikačných kompetencií) sú teda jednou z najdôležitejších oblastí pri výkone profesie vychovávateľa, keďže korektne, profesionálne komunikovať nielen so zvereným žiakom, ale aj vo vzťahu navonok – k verejnosti, či rodičom, vytvára atmosféru dôvery, bezpečia a morálneho kreditu daného školského zariadenia a jeho pracovníkov. Prostredníctvom týchto zručností a svojím prístupom k skvalitňovaniu výchovného pôsobenia dokáže vychovávateľ poukázať na mnohé výhody ubytovania zverených žiakov v priestoroch internátu. Iné alternatívy ubytovania, ktoré by predovšetkým v očiach žiakov stredných škôl boli atraktívnejšie, napr. ubytovanie sa na privátoch, však neposkytujú možnosť zabezpečiť

primeranú ochranu žiaka po stránke zdravotnej, sociálnej, ale aj morálnej. Tento fakt je veľmi dôležité primeranou formou ozrejmiť nielen ubytovaným žiakom, ale aj ich rodičom. Podkladom pre vychovávateľa i rodiča je v tomto prípade aj školský poriadok školského internátu. Jedny z najdôležitejších povinností ubytovaného žiaka v ňom sú napríklad dodržiavanie bezpečnostných predpisov, ochrany vlastného zdravia a zdravia spolubývajúcich, dodržiavať čas návratu z vychádzok, nahlasovanie neplánovaných odchodov zo školského internátu, predložiť súhlas rodiča o brigádnickej činnosti, ohlásiť zhoršený zdravotný stav. Dôležitým bodom školského poriadku je aj možnosť dobrovoľného priznania sa v prípade požitia omamných látok, prípadne alkoholu pri dôvodnom podozrení (Školský poriadok školského internátu, Banská Bystrica 2023).

## Roviny pedagogickej komunikácie v školskom internáte a pozitívna komunikácia ako faktor kvality sociálnych vzťahov

Dosiahnutá úroveň a kvalita komunikačných schopností a kompetencií vychovávateľa má veľký vplyv na osobnosť každého žiaka ubytovaného v školskom internáte. Kvalita komunikácie závisí od spôsobu podania obsahu komunikácie, jej zmyslu a v nemalej miere aj od úrovne vzťahu medzi účastníkmi komunikácie. Pedagogická komunikácia je podľa P. Gavoru viacdimeznionálny jav, v ktorom rozlišujeme tri roviny – *obsahovú, procesuálnu a vzťahovú* (Gavora, 1988). Všetky tieto zložky komunikácie sú dôležité v práci každého vychovávateľa.

Základom každého rozhovoru medzi vychovávateľom a žiakom ubytovaným v školskom internáte je v rovine obsahovej získanie požadovanej informácie, s ktorou vychovávateľ potrebuje pracovať takým spôsobom, aby mohol žiadúcim smerom ovplyvňovať konanie a správanie žiaka. Komunikačné činnosti, ktoré pri získavaní daného obsahu komunikácie vychovávateľ získava, člení Gavora (1988) v procesuálnej rovine podľa druhu použitého komunikačného prostriedku na verbálne a neverbálne, podľa charakteru činnosti na recepcné a produkčné a podľa formy na monologické a dialogické.

Vychovávateľ vo svojom pedagogickom pôsobení na žiaka a v rozhovoroch s rodičmi musí brať do úvahy všetky roviny pedagogickej komunikácie a štruktúrovať ich podľa potreby tak, aby dosiahol svoj cieľ. Veľmi dôležitou je v interakcii vychovávateľa so žiakmi a jeho rodičmi už spomínaná vzťahová rovina pedagogickej komunikácie. Podľa Gavoru (1988, s. 32) „je to práve komunikácia, v priebehu ktorej sa medziľudské vzťahy vytvárajú, aktivizujú, upevňujú a menia“. Školský internát svojím spôsobom poskytuje ubytovaným žiakom druhý domov. Vychovávateľ si preto musí v prvom rade vytvoriť pozitívny vzťah so zvereným žiakom, akceptovať jeho osobnosť, rozumieť jeho prežívanie. Takýto vzťah je základom pre získavanie dôležitých informácií o žiakovi, čo umožňuje vychovávateľovi smerovať výchovné pôsobenie žiadúcim spôsobom. Obzvlášť dôležité je aj navodenie pozitívnej atmosféry vo výchovnej skupine pri žiakoch nastupujúcich do prvého ročníka strednej školy. V procese adaptácie sa na nové životné podmienky narážajú novoubytovaní žiaci na rôzne pre nich potenciálne diskomfortné situácie. Častokrát ide o čiastočné odlúčenie sa od primárnej rodiny, nových spolužiakov v škole, nových spolubývajúcich, zvýšené nároky na výkon v procese vzdelávania sa, celkové prispôsobovanie sa novým okolnostiam. Týmto aspektom musí vychovávateľ venovať zvýšenú pozornosť a zamerať sa na adekvátnu pomoc a podporu daným žiakom úspešne adaptačný proces zvládnuť.

### **Kognitívna, afektívna a regulatívna informácia v pedagogickej komunikácii**

Získavanie podrobných informácií o žiakoch uľahčuje prácu vychovávateľa, pomáha mu vytvárať žiadúce vzťahy nielen s nimi, ale aj s rodičmi. Je to neustále prebiehajúci proces, ktorý súvisí s postupným dospievaním žiakov, štúdiom na strednej škole, flexibilitou vo vzniku a zániku kamarátskych vzťahov, vzťahov medzi spolužiakmi a spolubývajúcimi vo výchovnej skupine. Vychovávateľ musí daný vývoj vnímať a správne naň v komunikácii reagovať. Táto flexibilita so sebou prináša stále nové a nové informácie, s ktorými vychovávateľ v interakcii so žiakom a rodičom prichádza do styku. Gavora popisuje v obsahovej rovine komunikácie tri druhy informácií – *kognitívnu, afektívnu a regulatívnu*.

Nositelom vzdelávacieho pôsobenia je informácia kognitívneho charakteru. Prostredníctvom regulatívnej informácie organizujeme a usmerňujeme činnosti žiaka, no najväčší výchovný vplyv nesie informácia afektívna. Tieto jednotlivé zložky však nevystupujú v komunikácii jednotlivo, ale vzájomne sa podporujú (Gavora, 1988). Vychovávateľ by mal s informáciami narábať tak, aby jeho výchovné pôsobenie malo žiadúci účinok. Okrem získavania informácií o žiakovi mu spätne poskytuje informácie, ktoré potrebuje pre svoj pobyt v školskom internáte. Oboznamuje žiaka so školským poriadkom školského internátu, s režimom dňa, možnosťou účasti na rôznych záujmových aktivitách, čím ovplyvňuje žiakove návyky a pomáha mu adaptovať sa na nové životné podmienky. Prostredníctvom ponuky voľnočasových aktivít poskytuje žiakovi možnosť rozvoja a uspokojovania jeho záujmov a potrieb, ponúka mu možnosť tráviť voľný čas zmysluplne v rámci neformálneho vzdelávania, čím sa naplňa afektívna zložka informácie.

Vychovávateľ motivuje žiaka zúčastňovať sa na rôznych voľnočasových aktivitách podľa jeho preferencií, pomáha mu vytvárať vhodné postoje pre aktívny život v školskom internáte. Svojím spôsobom komunikácie žiaka aj usmerňuje, pomáha mu zorganizovať si vlastný režim dňa tak, aby sa venoval príprave na vyučovanie, oddychu a svojim koníčkom. Priebežne hodnotí jeho aktívnu prácu a participovanie na rôznych činnostiach vo výchovnej skupine, či reprezentáciu školského internátu na verejnosti, poskytuje žiakovi spätnú väzbu, teda reguluje jeho správanie a konanie. Z uvedeného vyplýva skutočnosť nadväznosti jednotlivých zložiek informácie ako základnej jednotky pedagogickej komunikácie. Bez splnenia týchto atribútov by komunikácia vychovávateľa so žiakom nemohla byť efektívna.

## **Použitie verbálnych a neverbálnych komunikačných prostriedkov vychovávateľa**

Komunikačné zručnosti sú z tohto aspektu jedny z najdôležitejších zručností, ktorými vychovávateľ disponuje. Prostredníctvom komunikácie ovplyvňuje výsledok sociálneho kontaktu, podporuje tolerantné správanie, smeruje žiakov k mravným hodnotám, učí, ako kultivovane vyjadrovať svoj názor, tvorí, upevňuje, či žiadúcim spôsobom

mení postoje žiakov, čím dosahuje konkrétne ciele vo svojej pedagogickej praxi. Vyvarovaním sa chýb pri komunikácii dokáže nadviazať potrebný a efektívny kontakt s rodičmi žiakov, čo podporuje ich vzájomnú spoluprácu (Herényiová & Martinčeková, 2015). Vychovávateľ tak svojím prístupom v komunikácii nielenže formuje osobnosť žiaka, ale súčasne pomáha skvalitňovať jeho sociálne interakcie v novom prostredí – v prostredí školského internátu. Obdobne to vníma aj Černotová (2005), ktorá uvádza, že kvalita komunikačných kompetencií ovplyvňuje psychiku žiakov, pomáha rozvíjať ich osobnosť a vplýva aj na sociálne vzťahy žiaka v skupine.

Na vychovávateľa sú teda kladené určité požiadavky, ktoré vysokou mierou prispievajú k efektívnej komunikácii medzi ním a zverenými žiakmi, a tým aj k dosahovaniu stanovených výchovných cieľov. Sú nimi trpezlivosť, autorita, prístupnosť, odbornosť, empatia, komunikatívna vyspelosť, všeobecný prehľad, taktnosť a primeraná náročnosť. Pri uplatňovaní týchto vlastností a prejavov získava vychovávateľ žiakov pre spoluprácu, vytvára citové väzby, aktivizuje pozornosť, žiadúcim spôsobom koriguje správanie sa žiakov, podporuje rozvoj osobnostných kvalít a pomáha zvládať a prežívať rôzne problémy (Danek, 2009).

Podobne sa o spomínaných nárokoch zmieňujú aj Herényiová a Martinčeková (2015, s. 9): „Problémom verbálnej komunikácie je, že treba vyvinúť úsilie, aby sa človek stal vnímavejší voči tomu, čo mu oznamujú, t. j. naučil sa počúvať. V každodennom živote si zriedka overujeme, či sme niekoho správne pochopili.“ Autorky ďalej uvádzajú, že iba súladom medzi verbálnymi a neverbálnymi prejavmi môžeme dosiahnuť pri rozhovore pocit pravdivosti a autenticity. Pokiaľ však budeme žiakovi vysvetľovať niečo bez očného kontaktu, alebo ľahostajne, nedosiahneme uňho očakávaný výsledok. Efektívnu komunikáciu teda dosiahneme iba vtedy, ak pôsobíme vierohodne, sme zrozumiteľní vo vyjadrovaní sa a zameriame sa na spätné informácie (Herényiová & Martinčeková, 2015).

Podľa povahy situácie, či problému, s ktorým sa žiak v školskom internáte stretáva, by vychovávateľ mal zaujať adekvátne stanovisko k jeho riešeniu. Využiť všetky možnosti verbálnej a neverbálnej komunikácie, svoje prednosti i už vyššie spomínané profesijné zručnosti



a skúsenosti, aby dosiahol vo svojom výchovnom pôsobení to, čo považuje sa najprínosnejšie pre žiaka. Niektoré situácie vyžadujú výslovne individuálny prístup (pokiaľ rešpektovanie takejto požiadavky žiaka pri pomoci nijakým spôsobom neohrozí jeho bezpečnosť, vzťahy v kolektíve, v rodine, jeho zdravie a pod.) iné zase zapojenie zainteresovaných spolubývajúcich, celej výchovnej skupiny, prípadne rodičov žiaka.

Pri riešení konkrétnej situácie sa nesmie zabúdať ani na vplyv neverbálnej komunikácie tvoriacej neoddeliteľnú súčasť pedagogickej komunikácie. Vychovávateľ, ktorý pôsobí v edukačnej realite, musí preto vedieť adekvátne reagovať na otázky žiakov, v rámci neverbálnej komunikácie by nemal prejavovať nervozitu, neistotu či apatiu voči nim a ako „odborník na vedenie edukačného procesu môže komunikovaním so žiakmi získať aspoň čiastočný obraz o niektorých individuálnych charakteristikách komunikujúcich a prispôbovať tak využívané metódy v rámci svojho edukačného pôsobenia“ (Michvociková, 2022, s. 46 - 47).

Ako uvádza Černetová (2005), je v rovnakej miere ako ovládanie reči dôležité aj umenie správne vyjadriť svoje pocity, náladu a postoje tvárou a gestom. Takisto platí aj opačná požiadavka – aby pedagóg vedel správne určiť a rozumieť neverbálnym signálom smerujúcim od žiakov. V tomto kontexte je dôležité v práci vychovávateľa vždy zachovať pokoj, prejaviť svojím postojom, mimikou tváre či gestami záujem, podporu, či ubezpečiť žiaka, že každý problém alebo situácia má riešenie a že spoločne ho dokážu nájsť. Tento prístup umožňuje vytvoriť už spomínanú dôveru v komunikácii medzi vychovávateľom a žiakom a pri jeho dodržiavaní pomáha udržať korektné vzťahy so žiakmi a ich rodičmi počas celého viacročného pobytu žiaka v školskom internáte.

Pedagogické pôsobenie vychovávateľa sa realizuje v živom prostredí, reflektuje aj na otázky vzdialenosti jednotlivých aktérov komunikácie. Je dôležité poznať zákonitosti jednotlivých proxemických zón a ich využitie vo výchovnej činnosti. V interakcii so žiakmi vychovávateľ v priestoroch školského internátu pracuje hlavne v zóne osobnej a sociálnej. Podľa Noskovej (2009) sa osobná zóna (vzdialenosť do 120 cm) používa v bežnej konverzácii, medzi známymi ľuďmi, je charakterizovaná

celkovou uvoľnenosťou prejavu a neformálnosťou. Pre sociálnu zónu (do vzdialenosti 3,6 m) je typická komunikácia medzi viacerými partnermi v bežnom sociálnom styku, ktorých poznáme aj podľa používaného požadovaného jazyka. Podrobnejšie charakterizuje sociálnu a osobnú zónu Danek (2009). Sociálna vzdialenosť podľa neho znamená bližší záujem o žiaka, dynamickejší kontakt, aktivizáciu žiakov cez sledovanie ich reakcií, je tu možnosť vizuálneho kontaktu, pozitívnejšie je vnímaná aj socializácia výchovnej skupiny, je otvorená riešeniu konkrétnych situácií, či výmeny názorov. V osobnej vzdialenosti vidí ten istý autor bližší kontakt medzi účastníkmi komunikácie, dostatočne rešpektuje individualitu jednotlivých aktérov, umožňuje bezprostrednú spoluprácu a reakcie na vzájomné podnety.

## **Typy vzťahov pedagogickej komunikácie v školskom internáte**

Z vyššie uvedeného vyplýva, že pre vytvorenie žiadúcej atmosféry je nutné zo strany vychovávateľa brať ohľad aj na správne využitie komunikačného priestoru. Vzťahy vo výchovnej skupine sú totiž rôznorodé, determinované priestorom jednotlivých izieb, kontaktov v rámci celej výchovnej skupiny, celého internátu alebo študijným odborom. V osobnej zóne ide hlavne o kontakt vychovávateľa so žiakom/žiakmi v izbách, ktoré obývajú. Tu je dôležité rešpektovať ich osobný priestor v čo najvyššej možnej miere, návšteva izieb by mala mať jasný dôvod, ktorému ubytovaní žiaci rozumejú a nemal by trvať dlhšie ako je nevyhnutné, keďže izba je určitým spôsobom aj priestorom intímny, kde žiaci spia, pripravujú sa na vyučovanie a vytvárajú si kamarátske vzťahy. Vychovávateľ by v izbách ubytovaných žiakov mal fyzicky zaujímať miesto na to vyhradené po dohode s ubytovanými. Vyhyba sa tým nechcenému narušeniu životného priestoru žiakov, prejavuje tak taktnosť. Priestor izby by nemal byť využívaný na riešenie závažnejších výchovných problémov, priestupkov (prípadne porušenia predpisov školského poriadku školského internátu), pretože tu nie je možné zabezpečiť také súkromie, ktoré je potrebné v danej situácii vytvoriť aj vo vzťahu k profesijnej autorite vychovávateľa.

Na život a dynamiku výchovnej skupiny v školskom internáte veľmi dobre vplývajú skupinové stretnutia, ktoré vychovávateľ realizuje v na to

vyhradenom priestore. Vo výchovnej skupine vychovávateľ totiž nemusí mať len žiakov jednej strednej školy, či ročníka (pri ubytovaní sa v prvom rade berie ohľad na tento aspekt), ale môže mať aj žiakov rôznych škôl a ročníkov – školský internát nemusí byť vždy súčasťou strednej školy. Skupinové stretnutia sa realizujú v rámci sociálnej zóny a sú vhodné na upevňovanie rôznych vzťahov v rámci danej výchovnej skupiny. Uskutočňujú sa tu činnosti súvisiace s výchovným programom skupiny, podľa vekovej štruktúry žiakov v skupine, aktuálnej situácie, či podľa záujmových preferencií. Vytvára sa priestor na rozhovory, či dialógy týkajúce sa života vo výchovnej skupine, riešenie bežných problémov a hľadanie odpovedí, ktoré žiaci potrebujú mať odkomunikované počas svojho pobytu v školskom internáte.

V rámci skupinových stretnutí sa však vychovávateľ často stretáva s problémom nezapájania sa žiakov do diskusií, riešení problémov vzniknutých vo výchovnej skupine alebo aktivít. Vo všeobecnosti môže tento problém v komunikácii nastať z rôznych dôvodov, ako je napr. nezáujem, hanba vyjadriť svoj názor pred ostatnými, alebo strach, že ich názor bude vyhodnotený ako nesprávny. Je preto žiadúce, aby vychovávateľ k danej téme pristupoval nápadito, aby dané stretnutie nepripomínalo svojou štruktúrou vyučovaciu hodinu a stanovil určité pravidlá komunikácie vo výchovnej skupine. Žiaci si takto postupne na systém práce zvyknú, vzájomne sa spoznávajú a otvoria sa. Pravidlá stanovené v školskom poriadku školského internátu alebo ďalšie, vytvorené v rámci jednej výchovnej skupiny po dohode s vychovávateľom, totiž spĺňajú niekoľko funkcií. Podľa Halákovej (2012) napr. zabezpečujú spolupracujúce správanie, minimalizujú rušivé správanie, zaisťujú bezpečnosť a pohodlnosť prostredia, udržujú úroveň slušnosti medzi žiakmi a pedagogickými zamestnancami. Breaux a Whitaker (2020) v tejto súvislosti uvádzajú, že je nutné neuviesť žiaka do rozpakov, usilovať sa o to, aby debaty boli zaujímavé a živé a vytýčiť tému tak, aby si k nej žiaci našli nejaký vzťah.

## Vychovávateľ v partnerskej komunikácii s rodičmi

Spolupráca s rodičmi má samozrejme iný charakter, cieľové zameranie aj spôsob komunikácie. Najčastejším druhom komunikácie je či už telefonický kontakt alebo mailová komunikácia, čo vyplýva z charakteru

práce a pracovného režimu vychovávateľa na pracovisku. Najvhodnejší spôsob je však osobná komunikácia. Veľkým prínosom v práci vychovávateľa je, ak sa tento druh komunikácie nadviaže už na začiatku, pri nástupe nového žiaka do školského internátu. Vychovávateľ tu vstupuje do roly partnera v komunikácii a vzájomným rešpektovaním sa oboch zúčastnených strán sa podporuje vytvorenie atmosféry dôvery medzi ním a účastníkom komunikácie. To významne prispieva ku skvalitneniu výchovného procesu. Prostredníctvom vhodne zvoleného štýlu získa cenné vstupné informácie o žiakovi, na základe využitia ktorých sa výchovné pôsobenie stáva efektívnejším. Podľa Daneka (2009) je takáto komunikácia svojím významom a štýlom prinášajúca podnety, ktoré ovplyvňujú kvalitu a aj úspešnosť utvárania osobnosti žiaka. Takisto je pedagogický pracovník spolu so zákonným zástupcom žiaka prvotným vzorom, preto ich správanie, komunikácia, vyjadrovanie sa vyžaduje aj koordinovanú komunikáciu, čím sa zabraňuje dvojkoľajnosti vo výchovnom pôsobení.

Snaha výchovného pracovníka by tak mala smerovať k vytvoreniu akéhosi partnerského vzťahu. Takéto partnerstvo je podľa Majerčíkovej realizované cez efektívnu komunikáciu, ktorá sa zakladá na dôvere, kde obe strany uvažujú nad tým, čo je pre druhú stranu dôležité, chcú chrániť svoje záujmy a naplňať spoločný cieľ (Majerčíková a et al., 2012).

Kontakt so zákonným zástupcom, či už osobný, alebo prostredníctvom mailovej, či inej komunikácie, by počas celého trvania pobytu žiaka v školskom internáte mal byť priebežne posilňovaný, udržiavaný a vedený v čo najpozitívnejšom duchu. Breaux a Whitaker (2020) poukazujú na to, že už na začiatku je vhodné zoznámiť sa s rodičmi, prípadne im poďakovať za prejavenu dôveru môcť sa podieľať na výchove a starostlivosti o žiaka, pravidelne kontaktovať zákonných zástupcov o rôznych pozitívach, úspechoch, angažovanosti žiaka. Takýto prístup vedie k vyššej pravdepodobnosti, že v prípade nejakého problému budú ochotnejší spolupracovať pri jeho riešení.

Môžu však nastať situácie, keď rodič z nejakého dôvodu nechce riešiť vzniknutý problém a nereaguje na podnety. Motív rodiča tu môže byť iracionálny, prípadne sa niečoho bojí, nechce daný problém vnímať, alebo môže mať predsudky. V takomto prípade je v prvom rade dôležité

zachovať pokoj, prebrať iniciatívu, byť prezieravý a zvoliť zaznamenateľný (písomný) spôsob kontaktu spolu s vysvetlením, čo a ako potrebujete riešiť, prebrať, vysvetliť, a to spôsobom taktným, miernym a v partnerskom duchu. Takýto postup preferujú aj Breaux a Whitaker (2020), ktorí uvádzajú, že ak sú snahy o telefonický či osobný kontakt neúspešné, je vhodné poslať starostlivo formulovaný e-mail, čo niektorým rodičom môže vyhovovať oveľa viac. Je dôležité správne formulovať informáciu, čo a ako odkomunikujeme, bez zastrasovania, ujasniť problém, jeho doterajšie pokusy o riešenie, vysvetlenie situácie, prípadne čo môže rodič v danej veci urobiť.

Spolupráca školského internátu s rodičmi v oblasti komunikácie je zakotvená aj v školskom poriadku školského internátu. Je to záväzný interný dokument, ktorý ustanovuje práva a povinnosti žiaka a rodiča. Je to dokument, ktorého jednotlivé body sa aktualizujú podľa potrieb školského zariadenia, nových situácií, ktoré prináša bežná prax, ale aj podľa jednotlivých novelizácií zákonov a právnych predpisov. Jeho tvorba sa opiera o *Dohovor o právach dieťaťa*, príkazy a smernice vydané riaditeľom školského internátu, o Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Konkrétne dokument *Školský poriadok školského internátu* vymedzuje napríklad právo žiaka viesť aktívny a tvorivý dialóg s vychovávateľmi, právo rodiča byť informovaný o správaní žiaka a jeho pôsobení v školskom internáte, o výchovných opatreniach udelených žiakovi, o zdravotných problémoch žiaka, ale vymedzuje napríklad aj pravidlá návštev žiaka v školskom internáte vo vyhradených priestoroch, ak tomu nebránia závažné okolnosti (pandémia, hygienické opatrenia a pod.) (bližšie Školský poriadok školského internátu, 2023).

## Záver

V práci vychovávateľa je schopnosť správne komunikovať zásadná. Bez primeraného, dobre vedeného dialógu medzi zúčastnenými aktérmi nie je možné vytvoriť ani pozitívnu klímu vo výchovnej skupine ani dosiahnuť vytýčené ciele vo výchovnom pôsobení. Je preto veľmi dôležité uvedomiť si všetky pozitíva, ktoré správne nastavená komunikácia prináša a aplikovať ju počas celej praxe v práci so zverenými žiakmi a v spolupráci s rodičmi, čo sa prejaví v pozitívnej spätnej väzbe v prvom

rade zo strany rodičov, ktorí zverili svoje deti do rúk vychovávateľov a aj zo strany žiakov, ktorí sa budú radi do priestorov školského internátu vracieť.

## Zoznam použitej literatúry

Breaux, A. & Whitaker, T. (2020). *Rychlá pomoc pro učitele*. Portál.

Černotová, M. (2005). *Ako komunikovať so žiakmi*: učebný text. MPC.

Danek, J. (2009). *Pedagogická komunikácia*. UCM.

Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Veda, vydavateľstvo SAV.

Haláková, Z. (2012). *Pedagogická komunikácia pre študentov učiteľstva*. Univerzita Komenského.

Hasajová, L., Porubčanová, D. & BILČÍK, A. (2020). *Vybrané kapitoly z pedagogickej komunikácie v odbornom vzdelávaní*: učebné texty pre učiteľov profesijných predmetov. VŠ DTI.

Herényiová, G & Martinčeková, I. (2015). *Rozvoj komunikačných zručností*. MPC.

Koštrnová, D. (2014). *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede*. MPC.

Majerčíková, J. et al. (2012). *Profesijná zdatnosť*. UK.

Michvocíková, V. (2022). *Vybrané aspekty pedagogickej komunikácie v edukačnej realite*. UCM.

Nosková, I. (2019). *Umenie komunikácie*. MPC.

*Profesijný štandard Vychovávateľ* [online]. NIVAM(2022). [https://mpc.edu.sk/pages/projects/teachers/profesijne\\_standardy/2022\\_Standard\\_Vychovavatel\\_web.pdf](https://mpc.edu.sk/pages/projects/teachers/profesijne_standardy/2022_Standard_Vychovavatel_web.pdf)

*Školský poriadok školského internátu*.(2023, november 23).

[https://92cc0c7ae0.cbaulcdnwnd.com/dbb637eeb97a0b608369882b02973e0b/200003806-eb79aeb79c/%C5%A1kolsky%20poriadok%20\(1\).docx](https://92cc0c7ae0.cbaulcdnwnd.com/dbb637eeb97a0b608369882b02973e0b/200003806-eb79aeb79c/%C5%A1kolsky%20poriadok%20(1).docx)

*Pokyn ministra č. 39/2017, Príloha č. 09 Vychovávateľ* (2023, november, 22). [www.minedu.sk/data/att/12056.zip](http://www.minedu.sk/data/att/12056.zip)

Vyhláška č. 173/2023 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (n.d.).

<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2023/173/20230901>

## **Autorka**

**Mgr. Jana Papšová, PhD.**

*Učiteľ profesijného rozvoja pre školské zariadenia  
NIVaM, KP v Banskej Bystrici, Horná 97, 974 01 Banská Bystrica  
e-mail: [jana.papsova@nivam.sk](mailto:jana.papsova@nivam.sk)*

## SPOLUPRÁCA RODINY A ŠKOLY

*Barbora Bírešová, Jana Tichá,  
Zdenka Obrtalová*

### Úvod

Vzťah rodiny a školy je zložitým vzťahom, ktorý je ovplyvnený rôznymi činiteľmi na strane rodičov dieťaťa aj na strane učiteľov. Vzájomné poznanie sa je základným predpokladom kvalitnej spolupráce rodiny a školy. Na jednej strane ide o poznanie rodiny, štýlov výchovy v rodine, preferovaných hodnôt rodičov, ich predstáv o náročnosti úloh pre dieťa a na druhej strane poznanie štýlu práce učiteľa, jeho nárokov a požiadaviek vo vzťahu k plneniu cieľov edukácie, poznanie klímy triedy a školy.

### Predpoklad spolupráce je vzájomné poznanie

Pri spolupráci rodiny a školy založenej zväčša na jednostranných informáciách nemožno hovoriť o spolupráci v pravom slova zmysle. Ako rodičia, tak aj učitelia si pri jednostranných informáciách utvárajú skreslený obraz. Kariková a Oravcová (2012) uvádzajú, že rodičia zvyknú posudzovať kvalitu práce učiteľa na základe výsledkov vlastného dieťaťa a na základe toho, aké informácie od dieťaťa dostanú v domácom prostredí. Oproti tomu si učiteľ vytvára obraz o rodine na základe toho, ako je dieťa na prvý pohľad zabezpečené. Ako je dieťa oblečené, upravené, pripravené na vyučovanie, či má pomôcky na vyučovanie a pod. Na oboch stranách vstupujú do popredia práve subjektívne hodnotenia, ktoré ponúkajú len skreslený obraz o fungovaní dieťaťa v rodine, či žiaka v škole.

Skutočný objektívny obraz sa môže vytvárať len na základe vzájomného poznania sa, a to najmä prostredníctvom rôznych stretnutí rodiča a učiteľa. Iniciátorom tohto stretnutia je vo väčšine prípadov učiteľ, výnimočne rodič. Najčastejšie sa stretáva učiteľ s rodičmi počas



rodičovských združení.

Súčasná prax si vyžaduje efektívnejšiu spoluprácu rodiny a školy. Podľa Havlíka a Koťu (2002) sa hodnoty školy a rodiny vzájomne dopĺňajú, ale môžu sa dostávať často aj do rozporu, predovšetkým v spôsobe výchovy. Vplyv školy môže byť v niektorých vývinových obdobiach osobnosti dieťaťa dokonca intenzívnejší ako vplyv rodiny, preto pre plnohodnotný a úspešný vývin dieťaťa by mali tieto dve významné inštitúcie spolupracovať.

## Výhody spolupráce rodiny a školy

Výhody spolupráce v škole sú determinované vzťahmi, ktoré tvoria rodičia – učitelia – deti. Herényiová (2007) za výhody optimálnej vzájomnej spolupráce považuje to, že:

- rodič je dobre informovaný o svojom dieťati;
- rodič sa dozvie, ako sa dieťa správa v kolektíve detí;
- rodič získava poradenskú pomoc od učiteľa;
- rodič prostredníctvom spolupráce viac dôveruje učiteľovi aj škole ako inštitúcii;
- rodič dostáva spätnú väzbu o svojom dieťati, čo je dôležité pri predchádzaní problémom.

Feřtek (2011) a Čapek (2013) dopĺňajú, že k základným výhodám pribúda aj menej obáv rodiča z návštev školy. Väčšina rodičov chodí do školy s pocitom, že ich čaká niečo nepríjemné. Vzájomná spolupráca by mala viesť k tomu, aby rodičia vnímali návštevu školy ako stretnutie s partnermi, ktorí im pomáhajú pochopiť a zvládnuť čo najefektívnejšie výchovu ich potomka. Vzájomná spolupráca však prináša výhody aj pre učiteľov. Herényiová (2007) uvádza, že škole môže priniesť dobrá spolupráca s rodičmi aj viac pragmatických výhod:

- pokojnejšiu prácu učiteľov,
- cieľenú pomoc a podporu smerom k deťom od rodičov a k žiakom od učiteľov,

- viac žiakov pre školu, pretože lepšia komunikácia s rodičmi môže byť silnou konkurenčnou výhodou pri súboji o prežitie školy v dobe, keď detí ubúda,
- v konečnom dôsledku aj väčšie financie pre školu, pretože spokojní rodičia sú otvorenejší škole pomáhať v rôznych smeroch.

Najdôležitejším prvkom spolupráce je dieťa v role žiaka. Herényiová (2007) ako výhody dobrej spolupráce rodiny a školy pre žiakov uvádza:

- pri optimálnej spolupráci žiak cíti v škole oporu;
- zvyšuje sa imunita voči stresom;
- vo vzťahu k učiteľovi prejavuje rodič dôveru, a tak sa dôvera vytvára aj na strane dieťaťa;
- ak sú rodičia zaangažovaní do záležitostí školy, výkon dieťaťa sa zlepšuje;
- rodičia berú učenie ako hodnotu pre ich dieťa;
- ak dieťa cíti oporu z oboch strán, jeho školské výsledky majú tendenciu sa zlepšovať

## Možnosti spolupráce

Na spoluprácu rodiny a školy môžu mať negatívny vplyv rôzne faktory. Často sa stretávame s obavami rodičov, ktoré vyplývajú zväčša z vlastnej negatívnej skúsenosti so školou. Spoluprácu rodiny a školy môže nepriaznivo ovplyvniť aj zvýšená potreba chrániť svoje vlastné dieťa. Táto tendencia môže viesť až k nekritickejši a neschopnosti hodnotiť prejavy dieťaťa primerane.

Nejednotné názory učiteľa dieťaťa neprospievajú. Učiteľ spravidla nemôže riešiť problémy dieťaťa sám, bez spolupráce s rodinou. Učiteľ tak môže nadobudnúť k dieťaťu ambivalentný vzťah, prípadne svoju nechuť ku konkrétnej rodine prenesie na dieťa. Je to skôr výnimočná reakcia, keďže by si učitelia mali uvedomiť, že v súlade so svojou profesionálnou rolou majú urobiť pre dieťa to, čo je v ich silách a optimalizovať tak vývin žiaka (Vágnerová, 2005).

Ak si položíme otázku, prečo je vzájomná spolupráca potrebná a dôležitá, stretávame sa s dvoma skupinami argumentov.

***Prvá skupina argumentov je zameraná na skvalitnenie rodinnej výchovy:***

Ak sa chcú rodičia dobre starať o svoje dieťa, musia porozumieť tomu, čím sa dieťa v škole zaoberá, prečo sa tým zaoberá a ako úspešne to zvláda. Rodičia by preto mali mať prístup k informáciám o práci svojich detí a možnosť diskutovať o ich pokroku, ale aj o spôsobe práce s nimi. Rodičia by sa mali podieľať na školskom vzdelávaní a mali by mať právo hrať dôležitú rolu pri formovaní politiky školy.

***Druhá skupina argumentov je zameraná na zlepšenie školských výsledkov detí:***

Na výsledky detí má najväčší vplyv práve postoj rodičov k školskej výchove a vzdelávaniu. Školské výsledky detí ovplyvňuje aj socioekonomický status rodiny aj stav školy: jej organizácia a skúsenosti učiteľa. Ak vychádzame z predpokladu, že väčšina rodičov chce pomôcť pri učení sa svojich detí, snažia sa svojím podielom prispieť k adekvátnej výchove a vzdelávaniu svojho dieťaťa, potom je zodpovednosťou školy, aby nadväzovala s rodičmi bližší pracovný vzťah. Spolupráca rodiny a školy potom prispeje k skvalitneniu vzťahu medzi rodičom, dieťaťom a učiteľom, čo vedie k lepším školským výsledkom ich detí. Zároveň sa u žiakov rozvíja ich schopnosť spolupracovať a úspešnejšie sa socializovať v prostredí školy.

Možnosti vzájomnej spolupráce medzi rodičmi a učiteľmi sú rozmanité. Ich výber závisí od veku žiakov, ako aj od času, ktorý majú rodičia k dispozícii. Avšak učiteľ môže ponúkať len také formy spolupráce, ktoré sú v súlade s finančnými, materiálnymi, personálnymi a časovými možnosťami konkrétnej školy, kde okrem tradičných či bežných foriem spolupráce začínajú učitelia využívať aj inovatívne formy spolupráce.

Možnosti spolupráce medzi rodinou a školou môžeme rozdeliť na dve kategórie

1. formálne (tradičné),
2. neformálne.

Medzi formálne spôsoby spolupráce zaradíme:

### **1. Zápis prvákov**

Je to prvé stretnutie s rodičmi, kde si škola uvedomuje, že je vhodné zanechať príjemný prvý dojem a predviesť školu v čo najlepšom svetle. Škola by mala ponúkať jasné, prehľadné a zrozumiteľné informácie a zároveň prejaviteľ otvorený vzťah voči rodičom.

### **2. Rodičovské združenia a konzultácie**

Veľmi dôležité je, aby tieto stretnutia neboli zamerané len na prospech žiakov, ale aby dochádzalo ku vzájomnej výmene informácií. Tiež je dôležité ako sú rodičia so školou spokojní, čo oceňujú a čo menej, aké sa pri organizácii výučby vyskytli komplikácie a akým spôsobom ich zlepšiť.

Podávané informácie o známkach by mali byť výhradne súkromnou záležitosťou medzi učiteľom a rodičom. Verejné komentáre pred všetkými rodičmi o prospechu jednotlivých žiakov sú neprijateľné. V súčasnosti sa školy orientujú aj na rodičovské združenia, ktoré prebiehajú ako individuálne konzultácie za spoluúčasti žiaka, alebo ako rodičovské združenie medzi šiestimi očami (Feřtek, 2011; Kan, 2008). Príjemnú zmenu rodičovských združení môže vytvoriť aj organizácia sedenia v kruhu, pretože pri tomto usporiadaní nikto nepôsobí ako vodca a každý na každého vidí (Facunová, 2002).

Rovnako zaujímavou obmenou je aj tripartita - stretnutie učiteľa, rodiča a žiaka. Na začiatku hovorí učiteľ, oboznámi zúčastnených s tým, čo ich čaká a čomu sa budú venovať. Dobrým tipom je aj nastavenie si časového limitu stretnutia, pričom učiteľ na začiatku nastaví časovač alebo budík. Odporúčaná čas je 20 minút. Následne dostane slovo žiak. Žiak by mal dostať najdlhší priestor na vyjadrenie. Mal by uviesť, ako sa mu v škole darí, čo a ako sa v škole učí, čo ho baví a čo nie, kde a mu darí a v čom nie. Vhodné je, keď so žiakom učiteľ vedie portfólio svojich prác, ktoré potom môže ukázať rodičom. Ak má žiak na začiatku problém s vyjadrovaním, môže ho učiteľ nasmerovať pomocnými otázkami. Následne dostane slovo rodič, ktorý môže klásť doplňujúce otázky, či už na žiaka alebo na učiteľa. Ak sa rodič príliš zameria na učiteľa a žiaka vynecháva, je dôležité povedať stop a nasmerovať pozornosť opäť na žiaka (Učíme spoločne, 2021).

### **3. Kurikulárne popoludnie**

Kurikulárne popoludnia prinášajú pre rodičov informácie o tom, prečo sa v škole dejú veci tak ako sa dejú a aj to, ako sa realizujú. Napr. prečo sa deti učia čítať, písať a počítať inak prostredníctvom nových metód, prečo na jeden predmet existuje množstvo rôznych učebníc, prečo škola zaviedla triednické hodiny, ako funguje školský podporný tím a pod.

### **4. Vzdelávacie semináre pre rodičov**

Na týchto seminároch lektoruje spravidla niekto iný ako interný učiteľ školy, väčšinou je to odborný zamestnanec z poradenského zariadenia alebo odborník z organizácie, ktorá sa venuje danej téme a pod. Zvlášť pre rodičov dospievajúcich detí sú tieto semináre prínosné. Môžu pomôcť vyriešiť prípadné výchovné problémy, a preto seminár vnímajú skôr ako službu, než ako poučovanie. Môžu byť zamerané na rôzne oblasti: ako pomôcť deťom s prípravou do školy, ako riešiť výchovné či vzdelávacie ťažkosti.

Okrem formálnych spôsobov spolupráce môže škola ponúkať aj spôsoby neformálneho charakteru, ktoré prispievajú k upevňovaniu vzťahov medzi rodičmi a učiteľmi a k vzájomnému poznávaniu. Medzi neformálne spôsoby spolupráce môžeme zaradiť:

#### **1. Vianočné besiedky, akadémie a koncerty**

Výhodou týchto akcií je obľúbenosť týchto podujatí. Rodičia sa necítia ohrození a sú zvedaví na výkon ich dieťa. Potenciál spolupráce tkvie v prípravách, aby sa rodičia podieľali na organizácii, pri materiálnom zabezpečení, prostredníctvom tvorivej pomoci napr. pri školských besiedkach, divadlách, ako dozor a pod.

#### **2. Výstavy a aukcie prác žiakov**

Prísť si kúpiť nejakú drobnosť, ktorú vyrobili žiaci a ešte mať aj pocit, že pomáhajú škole, väčšinou pripadá rodičom ako nenáročný a príjemný spôsob podpory života školy. Pre školu je naopak veľmi dôležité, aby rodičia prirodzene nahliadli do príprav jednotlivých akcií. Vytvára sa tu možnosť požiadať rodičov o drobnú službu – dopravu, radu, pomoc pri tvorbe produktov. Rodič, ktorý vidí, ako je v skutočnosti náročné pripraviť tak relatívne nenáročnú akciu, je potom k škole omnoho vládnejší a stáva

sa voči škole menej skeptickým a kritickým.

### **3. Športové dopoludnia**

Sú súčasťou stratégie, ktorou sa snaží škola vytvoriť čo najširšie spektrum činností, ktoré môžu zaujať rodičov. Rodič sa môže dostať do roly lektora, trénera, rozhodcu, vybrať si, čo mu vyhovuje. Veľkou výhodou je aj nadväzovanie neformálnych vzťahov medzi rodičmi a učiteľmi.

### **4. Akcie zamerané na skrášľovanie prostredia školy (spojené s neformálnym posedením)**

Ponúka sa výnimočná príležitosť nadväzovania priateľských vzťahov medzi rodičmi a učiteľmi, medzi rodičmi navzájom aj medzi rodičmi a deťmi. Je to jedinečná príležitosť vidieť, ako sa rodičia k svojim deťom správajú a poznávať vzťahy medzi nimi.

### **5. Škola ako služba**

Pre školu je obzvlášť výhodné, keď ju rodičia a celá verejnosť vníma ako miesto, kam sa chodí pravidelne a ktorá ponúka rôzne užitočné služby. Výrazne sa zvyšuje ochota rodičov školu podporovať a podržať ju v prípade nejakej menej príjemnej situácie. Otvorenosť školy môže vyústiť ku spoločnému používaniu knižnice, telocvične, internetových učební, služby školského psychológa a mnohé iné. Čapek (2013) dopĺňa aj iné podoby spolupráce, ktorými môžu byť aktivity najmä spoločenského charakteru ako **tvorivá dielňa, otvorený deň pre rodičov**, keď môžu navštíviť vyučovanie a zúčastniť sa na ňom, **otvorený deň pre rodičov a deti**, kde deti predstavujú prítomným svoje práce, úspechy, ďalej sú to **správy rodičom**, ktoré slúžia na vzbudenie záujmu rodičov o dianie v škole a pozitívne vplývajú na správanie sa žiakov v škole, prípadne **telefonáty rodičom s úspechmi žiaka**.

## **Tipy pre komunikáciu s rodičom**

Dôležitým faktorom ovplyvňujúcim spoluprácu rodiny a školy je správna komunikácia medzi pedagógom a rodičom. V nasledujúcej časti vám prinášame sumár zásad overených v praxi (podľa: *Budovanie spolupráce s rodičom*, Krnáčová et al., 2023):

- **Ozrejmite dôvod stretnutia.** Rodič má byť oboznámený s témou, ktorá viedla k stretnutiu a s predpokladaným obsahom stretnutia.

Tak sa môže na stretnutie pripraviť, premyslieť, čo chce k danej téme povedať, na čo sa chce opýtať a zamyslieť sa nad svojimi očakávaniami. Rodič, ktorý nevie, kvôli čomu bol zavolaný, si môže vytvárať rôzne subjektívne podmienené osobné pocity, ktoré majú na celkový priebeh negatívny vplyv, napr. neistota ohľadom dôvodu stretnutia je zdrojom stresu a rodič tak môže prísť na stretnutie už v obrannom nastavení. Nahnevaný rodič, ktorý prežíva silné emócie, možno nie je schopný hneď spracovať naše návrhy. Stretávame sa s krikom, hnevom, plačom, ba aj agresivitou. V tomto prípade je slabá šanca na porozumenie racionálnemu vysvetľovaniu, ktoré mu poskytuje pedagóg.

Rodič by mal vedieť o **prítomnosti iných ľudí na stretnutí**. Môže byť znepokojivé, ak sa rodič dohodne na stretnutí s jedným človekom a v miestnosti ho čakajú nakoniec napríklad traja ľudia. Nie je vhodné organizovať stretnutia, kde bude nepomer zúčastnených, napríklad jeden rodič a päť pedagógov.

- Informovanie o približnej **dĺžke trvania stretnutia**. Pre mnohých rodičov je náročné sklbiť pracovné a rodinné povinnosti. Oznámenie o približnej dĺžke stretnutia im pomôže skoordinať potrebné povinnosti a zabezpečiť sa na daný čas tak, aby sa mohli sústrediť výhradne na preberanú tému.
- Vopred **informujeme rodiča o zápise z rozhovoru**, vytváraní video záznamu zo stretnutia, príp. o inom spôsobe zaznamenávania informácií. Zároveň uistíme rodiča, že informácie sú dôverné, dohodneme sa, ktoré informácie môžeme posunúť iným pedagógom, ktorí s dieťaťom pracujú.
- Akýkoľvek rozhovor s rodičmi musí byť vedený v **neautoritatívnom duchu**.
- Snažíme sa navodiť **stav bezpečia a pohody**, nielen pre rodiča, ale aj pre seba.
- Vnútorne **monitorujeme vlastnú reguláciu** a tiež **reguláciu rodiča**.
- Vhodné je počas rozhovoru **oslovovať rodiča priezviskom**, pôsobí to osobnejšie (nie však pričasto, to môže pôsobiť umelo, či vtieravo). Rovnako nazývame **menom aj jeho dieťa**, nikdy nie on/ona.
- **Aktívne načúvame**. Sme v zrakovom kontakte s rodičom a dávame mu najavo, že počúvame - prikyvovaním, dopĺňujúcimi

otázkami a zopakovaním základných myšlienok, ktoré nám oznámil.

- Zameriavame sa na **potreby dieťaťa a rodiča**. Zisťujeme ich limity a zdroje (silné stránky, talent, blízki podporní ľudia a pod).
- Demonštrujeme svoje **pochopenie a uznanie problémov a obáv rodiča** aj neverbálnym vyjadrením. Rodičovi, ktorý prežíva stres, dovoľíme prejavit' aj negatívne emócie, verbalizujeme emočný obsah. Na emotívne reakcie reagujeme pokojne, s vyjadrením porozumenia „(...) rozumiem tomu, že je to pre vás veľmi náročná situácia“.
- Uvedomujeme si, že **pri komunikácii nás ovplyvňujú rôzne faktory**, ktoré môžu mať vplyv na celý rozhovor (vzhl'ad, gestá, stereotypy, naše predchádzajúce skúsenosti, presvedčenia a podobnosť rodiča s niekým iným).
- Ujasňujeme si **význam slov**, ktoré rodič používa a aké porozumenie za nimi má. Odborné výrazy používame v kontexte s riešeným problémom, avšak je potrebné uistiť sa, či rodič rozumie daným výrazom, alebo je potrebné ich vysvetlenie. Uprednostňujeme prirodzený jazyk tak, aby rodič porozumel. V rozhovore zohľadňujeme úroveň komunikačných zručností rodiča a jeho predispozícií.
- Snažíme sa hovoriť **vecne a jasne**.
- Otázky formulujeme **stručne, zrozumiteľne a konkrétne**. Kladieme skôr otvorené otázky, prejavujeme svoj záujem. Vyhýbame sa otázke „Prečo (...)?“ . Ak by rodič vedel odpovedať na otázku prečo, vedel by si so svojím problémom sám poradiť. Naopak, je vhodné používať otázky začínajúce slovami: „Kto... Kde... Ako... Kedy... Ako často...“. Zároveň je potrebné vyvarovať sa sugestívnym otázkam, naznačujúcim rodičovi, čo má odpovedať.
- **Nehodnotíme rodiča**, ani jeho doterajšiu aktivitu voči problému či škole.
- **Vyvíjame iniciatívu**, hľadáme spolu s rodičom možné **riešenia a alternatívy**, najlepšie viacero možností.
- **Snažíme sa o formuláciu záverov**. Rodič by mal byť nielen informovaný o cieľi a výstupe, ku ktorému bude stretnutie smerovať, ale mali by sme ho vyzvať, aby sám formuloval svoje predstavy.



- Je dôležité **prinášať porozumenie**, že rodičia, škola, poprípade odborníci majú spoločný cieľ, a to pomôcť dieťaťu, uľahčiť situáciu rodine, spoločne sa dohodnúť, ako to zabezpečiť. Dávajme najavo partnerstvo pri riešení problému.
- **Pozitívne zhodnotíme snahu rodiča** o porozumenie problému, hľadanie riešenia.
- Rodiča **prizývame, povzbudzujeme a vytvárame mu priestor** k vlastnému vhl'adu, asociáciám, riešeniam problému. Sumarizujeme, čo už bolo doteraz povedané, prípadne si overujeme, či rodičovi správne rozumieme.
- Je nápomocné dať rodičovi najavo, že **podobné problémy nie sú ojedinelé** a je ich možné zvládnuť. Neporovnávame však jeho dieťa s inými deťmi, poprípade rodiča s inými rodičmi.
- Ku koncu rozhovoru **zopakujeme dôležité informácie**.

Krnáčová a kol. (2023) odporúčajú, **čomu sa pri komunikácii s rodičom vyhnúť**:

- direktívny, nezaujaty tón a prístup,
- nezrozumiteľnosť cieľov, požiadaviek, postupov,
- nedostatočná alebo žiadna informovanosť,
- nemožnosť voľby, neposkytnutie informácií o možnej alternatívnej pomoci,
- odkazovanie cez tretiu osobu,
- preťažovanie, zaplavovanie rodiča informáciami, povinnosťami,
- kritika alebo porovnávanie s inými,
- rady a poučovanie.

## Záver

Nastavenie spolupráce rodiny a školy je dôležitou súčasťou procesu výchovy a vzdelávania. Dobrý vzťah medzi rodinou a školou je bez ohľadu na aktuálnu situáciu jedným z hlavných faktorov pozitívnych výsledkov žiakov a študentov. Či už sa škola a jej vedenie rozhodne využiť postrehy v komunikácii s rodičom z tohto príspevku, alebo sa stotožní s inými odporúčaniami a tipmi, je na každom učiteľovi a vedení školy. Dôležitý je v konečnom dôsledku spokojný a informovaný žiak a rodič a pozitívna atmosféra v škole bez napätia.

## Zoznam použitej literatúry

Čapek, R. (2013) *Učiteľ a rodič*. Grada.

Feřtek, T. (2011). *Rodiče vítání*. Yinachi.

Havlik, R. & Kotá, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Portál.

Herényiová, G. (2024, 21. marca). *Nezáujem rodičov spolupracovať so školou*.  
<http://www.raabe.sk/nezaujemrodicov-spolupracovat-so-skolou>

Kan, P. (2024, 21. marca). Rodičovské združenie inak.

In *Príručka efektívnej vzájomnej komunikácie*.

<http://prirucka.peterkan.com/clanok.php?id=5>

Krnáčová Z., Jaššová M., Šimončíková L., Okálová O. & Kapitáňová, E. (2014, 2. apríla).

*Budovanie spolupráce s rodičom: tvorba bezpečia vo vzťahoch*. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/03/budovanie-spoluprace-s-rodicom.pdf>

Oravcová, J & Kariková, S. (2011). *Psychológia v edukácii*. OZ Pedagóg.

Petláková, D. (2012). Ako pracujem s rodičmi. *Rodina a škola*, 60 (4), 4-5.

Učíme spoločne. (2024, 24. mája). *Úvod do tripartít – netradiční třídní schůzky*.

<https://ucimespolecne.cz/praxe/uvod-do-tripartit-netradicni-tridni-schuzky/>

Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Karolinum.

## Autorky

**Mgr. Barbora Bírešová, PhD.**

**Mgr. Jana Tichá**

**PhDr. Zdenka Obrtalová**

*Výskumný a vývojový zamestnanec; učiteľ profesijného rozvoja  
NIVAM, KP v Banskej Bystrici, Horná 97, 947 01 Banská Bystrica  
e-mail: barbora.biresova@nivam.sk*

# ODPÚŠŤANIE AKO STRATÉGIA PREVENČIE AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA V ROVESNÍCKOM KOLEKTÍVE

*Dana Zikmund Perašínová*

## Úvod

V príspevku sa venujeme problematike prevencie agresívneho správania v rovesníckom kolektíve detí. Pedagogická prax ukazuje, že rôzne formy agresívneho správania a násilia, šikanovania a kyberšikanovania v prostredí školy sa vyskytujú medzi deťmi čoraz častejšie a v čoraz mladšom veku. Zažívaný hnev a pomsta môžu viesť u nich k reaktívnemu násiliu, vystupňovaniu problémov v ich vzťahoch. Preto v príspevku zvažujeme možnosti aplikovania odpúšťania medzi deťmi, ako silnej medziľudskej stratégie. Popisujeme odpúšťanie ako konštrukt, ktorý má potenciál nielen zlepšiť vzťahy medzi deťmi v rovesníckom kolektíve, ale zároveň ich môžeme viesť k zlepšeniu ich fyzického, psychického aj sociálneho zdravia.

## Agresívne správanie a násilie v rovesníckom kolektíve

O výskyte agresívneho správania, prejavovaní aj zažívaní násilia hovoria v súčasnosti odborníci už u detí, v čoraz mladšom veku a varovne poukazujú na jeho rozsiahly výskyt v školskom prostredí.

Agresívne správanie je podľa Tholtovej (et al., 2000) správaním, ktoré jednotlivec presadzuje na úkor iných, s nerešpektovaním ich práv, ponížovaním a urážaním, manipuláciou, výčitkami a neustálym bojom s inými. Chýbajú mu sociálne a komunikačné zručnosti, súcit, či empatia. Hrivíková (2014) však poukazuje na mnohorakosť foriem agresívneho správania u detí. Vychádza z Martinekovej (2009) klasifikácie agresívneho správania, v rámci ktorej hovorí o agresii:

- fyzickej a verbálnej,
- aktívnej a pasívnej,
- priamej a nepriamej.

Na základe nich vymedzuje 8 základných druhov agresie:

1. **priamu fyzickú agresiu** – je spojená s využívaním fyzickej prevahy agresora nad obeťou (ide o bitku, fyzické ponižovanie, šikanu),
2. **nepriamu fyzickú agresiu** - pri nej agresor hľadá spôsoby, ako možno obeť ublížiť (nerealizuje ich však on sám, ale prostredníctvom iného človeka),
3. **fyzickú pasívnu priamu agresiu** – tu je obeť bránené dosiahnuť nejaký cieľ (obvykle sa v prostredí školy prejavuje ničením školských pomôcok obeť, ktoré sú nutné pre jej úspech v niektorom z predmetov),
4. **fyzickú pasívnu nepriamu agresiu** - v rámci nej je obeť v školskom prostredí odmietané splnenie niektorých jej požiadaviek (napríklad je odmietnutá pomoc postihnutému spolužiakovi, alebo je odmietnuté uvoľniť miesto v lavici a podobne),
5. **verbálna aktívna priama agresia** - je spojená s urážlivým, znevažujúcim verbálnym ponižovaním (pričom aj v samotnom školskom prostredí je posúvaná hranica tolerancie voči takémuto správaniu nielen u žiakov, ale aj u učiteľov),
6. **verbálna aktívna nepriama agresia** - spája sa v prostredí školy s posmešným správaním, žartíkmi, intrigami aj ohováraním, či symbolickým násilím (môže to byť aj v podobe zosmiešňujúcich básničiek či kresieb),
7. **verbálna pasívna priama agresia** - ide o ignorujúce správanie voči druhému človeku,
8. **verbálna aktívna nepriama agresia**, znamená v situácii nespravodlivého prístupu zostať bokom a nezastať sa človeka, voči ktorému je v danej situácii postupované nespravodlivo, dehonestujúco, ubližujúco, šikanujúco.

Agresívne správanie u žiakov v základných školách sa stáva komplexným a multikauzálne podmieneným javom, ako podotýka Emmerová (in Hrivíková, 2016), ktorý spočíva v porušovaní a obmedzovaní práv iných v symbolickej alebo reálnej rovine, poškodzovaní a ničení. Bieliková (et al. 2013) v tejto súvislosti pripomína, že násilie sa najčastejšie spája s pojmom šikanovania. Ním rozumieme široký okruh

prejavov agresívneho správania s cieľom ohroziť, zastrašiť, ponížiť alebo iným spôsobom ublížiť inému človeku. Sejčová (2019) popisuje, že u dievčat má šikanovanie viac skrytú podobu, formou izolovania, ignorovania, ohovárania, nezapájania sa. U chlapcov sa vyskytuje častejšie v podobe fyzického násillia, alebo hrubého správania.

V súlade s autorkou môžeme hovoriť o dvoch základných typoch obetí:

- **obet' typická** - precitlivelá, samotárska, plachá, neistá, s nízkym sebedomím, reagujúca na zažívané šikanovanie plačom, uzavieraním sa voči okoliu, sebaobviňovaním,
- **obet' provokujúca** - kombinujúca v rámci odpovede na šikanovanie úzkostné a agresívne vzorce správania (Sejčová, 2019).

V súvislosti s rozvojom novodobých technológií sa prenieslo šikanovanie aj do *kyberpriestoru*. Súčasťou šikanujúceho správania u detí v školskom prostredí sa stalo aj *kyberšikanovanie*. To popisuje Bieliková (et al., 2013) ako ubližujúce správanie v kyberpriestore. Ide tu o zneužívanie elektronických zariadení, počítačov, internetu a mobilov za účelom zasielania agresívnych a nenávisťných správ, alebo nevhodných mailov. K znakom tohto typu šikanovania patrí jeho vysoká anonymizovanosť, ako aj nedôležitosť fyzickej sily. U útočníka postačuje len jeho počítačová zručnosť, pritom sa táto forma šikany šíri rýchlo a nie je obmedzená len priamym prostredím školy. Môže mať veľký dosah a aj jej dopady môžu byť intenzívnejšie. Ďalej autorka podotýka, že aj keď sa hovorí o osobnosti obeť často ako o zvýšene citlivej a submisívnej, menej obľúbenej u rovesníkov, za určitých okolností sa obeťou šikanovania môže ocitnúť ktorékoľvek dieťa v triednom kolektíve.

Ako vidíme, existuje rozsiahla škála možných agresívnych prejavov u detí. Môžeme však konštatovať, že vo všetkých prípadoch ide o zraňujúce a ubližujúce správanie, ktoré môže zanechať stopy na telesnom aj duševnom zdraví dieťaťa, ktorému je ubližované. K jeho dôležitým znakom **patrí dlhodobosť**. Ide o opakovaný charakter, úmyselnosť konania agresora, skrytosť a tiež nerovnosť síl medzi agresorom a jeho obeťou, s fyzickou, psychickou a/alebo sociálnou prevahou agresora. Samotná obeť môže na ubližujúce správanie reagovať rôznym spôsobom -

od správania sebaobviňujúceho a únikového, až po správanie hnevlivé, či pomstivé.

VUDPaP (2022) vo svojej publikácii v tejto súvislosti poukazuje i na fenomén „**bystanders**“ (t.j. efekt prihliadajúceho), ktorý je spojený s prítomnosťou svedkov pri incidentoch v rámci šikanujúceho správania, ktorí však obeť neposkytnú žiadnu pomoc a nereagujú privolaním pomoci, len sa prizerajú. Môže ísť o situáciu, kedy žiaci vnímajú zodpovednosť ako rozptýlenú v skupine a oni sami ako jednotlivci nekonajú, pretože čakajú na reakciu ostatných, či zvažujú akým spôsobom by mohli oni sami do tejto situácie zasiahnuť, aby obmedzili či zastavili konanie agresora voči obeť. Obeť vníma ich správanie ako ľahostajné voči sebe, či až súhlasiace s konaním agresora.

Zo strany prihliadajúcich v triede nemusí ísť o nechotu pomôcť, ale i o bezmocnosť, strach, bezradnosť. V takej situácii môže byť prirodzenou emočnou reakciou obeť hnev aj voči kolektívu mlčiacich a prizerajúcich sa, čím sa ešte viac komplikuje situácia zotrvania v kolektíve a nebudaj aj zlepšenia vzájomných vzťahov. Aj preto z uvedených dôvodov pokladáme za dôležitú súčasť odbornej práce v takejto situácii zamerať sa na problematiku odpúšťania.

## Odpúšťanie ako medziludská stratégia

Život v spoločnosti prináša rôzne situácie a s nimi aj možné konflikty a situácie spojené s ublížením. Človek je tvor spoločenský a nežijeme izolovane na pustom ostrove. Preto v priebehu času vznikali rôzne stratégie, ako sa môžeme s nedorozumeniami medzi ľuďmi a zraneniami vyrovnáť. Ľudia môžu v situáciách ublíženia reagovať rôzne – *napríklad aktívnou alebo pasívnou formou odplaty, pomstou, nenávisťou, ale tiež popieraním závažnosti ublíženia*. Ani jeden z týchto spôsobov reagovania však nie je vyrovnaním sa s minulosťou a jej zanechaním.

**Odpúšťanie je silná medziludská stratégia.** Ako podotýkajú autori Hendry (et al., 2021), všetci žijeme vo vzťahoch a kvalita vzťahu podľa nich spočíva v *dôvere, integrite, nádeji, súcite a odpustení*. V rámci spolunažívania dochádza aj k chybám. Ak máme žiť v kvalitných vzťahoch, kde sme v bezpečí, musíme byť starostliví a naučiť sa odpúšťať.

Pôvodné vnímanie odpúšťania ako nábožensky prezentovanej hodnoty konania človeka, ktorý reaguje na nejaké priestupky iných ľudí voči nemu a súvisiacim normám spoločnosti, bolo v priebehu času vystriedané humanistickým konceptom vnímania odpúšťania ako určitej pozitívnej osobnostnej charakteristiky, súvisiacej s cestou jednotlivca k osobnostnej zrelosti, na ceste jeho rastu.

Sucharek (2017, s. 418) uvádza, že odpustenie môžeme pokladať za „*alternatívu prirodzenej ľudskej reakcie na nejaký trestný čin, nespravodlivosť, hnev, prejav nenávisťi, odplaty či pomsty*“. V biblickom ponímaní malo odpúšťanie významovo prepojenie na milosrdenstvo a zhovievavosť, spočívalo vo veľkodušnosti a láskavosti. Súčasné ponímanie je prepojené s chápaním odpúšťania v zmysle spolupatričnosti, spoluúčasti a je zdôrazňovaný aj osobnostný a zdravotný benefit odpustenia pre odpúšťajúceho.

Pri popise procesu odpúšťania je tradičným modelom Enrightov 4-fázový model odpúšťania (2001), podľa ktorého k odpusteniu dochádza, keď jednotlivci, ktorí zažili ublíženie, t. j. boli nespravodlivo zranení inou osobou, dokážu svoje rozhorčenie a hnev prekonať a previnilcovi ponúknu súcit. Odpustenie je podľa neho úmyselným aktom, ktorým sa ten, komu bolo ublížené, vzdáva svojej zášti voči tomu, kto mu spôsobil zranenie a zároveň si volí cestu súcitu voči nemu. Odpustenie chápe ako špecifický fenomén, odlišný od ospravedlňovania ublíženia, jeho bagatelizovania či popretia, ale aj od omilostenia, kompenzovania či zabudnutia na ublíženie.

Ingersoll-Dayton (et al., 2009) poukazujú, že odpustenie poskytuje celý rad benefitov, ktoré boli výskumne zistené vo vzťahu k odpúšťajúcemu správaniu pre samotného odpúšťajúceho. Boli zaznamenané napr. pokles hladiny úzkosti (Coyle & Enright, 1997), pokles hladiny depresie (Freeman & Enright, 1996), pokles hladiny negatívnych emócií, hnevu a nepriateľského postoja (Worthington & Scherer, 2004), zlepšenie fyzického zdravia (Lawler et al., 2005).

**Odpúšťanie má teda oslobodzujúci vplyv pre toho, kto ublížil, ale aj pre toho, komu bolo ublížené,** pretože už naďalej nemusí niesť svoju bolesť a zranenie. Tento model spája s odpustením zmenu nielen

v pocitoch toho, komu bolo ublížené, ale aj postojoch a správaní. Proces odpúšťania prebieha v podobe malých krokov, ako napríklad v zanechaní negatívnych vyjadrení o tom, kto ublížil, čo následne vedie postupne k premene uvažovania a tiež k zmenám v pociťovej oblasti. Človek, ktorému bolo ublížené, sa prostredníctvom tohto modelu učí spracovať svoj hnev aj bolesť, rozhoduje sa zanechať negatívne pocity voči vinníkovi a pracuje na svojom odpustení.

Iný zo známych modelov odpúšťania je **Worthingtonov model odpúšťania** (1998), popisujú ho Worthington a Wade (1999). V rámci neho odpustenie chápe ako protiklad neodpustenia a ako možnú cestu na jeho redukciu na základe vnútornej voľby toho, komu bolo ublížené. Volí si medzi odpustením a neodpustením, pričom neodpustenie nesie so sebou hnev, zatrpknutosť, až nenávisť, pričom ten, kto bol zranený, sa rozhoduje o tom, či chce niesť so sebou také bremeno negatívnych pocitov naďalej, alebo sa ho rozhodne zanechať. Môže, a nemusí byť spojené so zmierením sa s vinníkom.

Predstavili sme dva z tradičných modelov odpúšťania. Existujú aj ďalšie modely, ale ich analýze sa v tomto príspevku už bližšie nevenujeme. Podľa Worthingtona et al. (2018) odpúšťanie je jednou zo stratégií, ktorými sa ľudia vyrovnávajú so situáciami ublíženia v medziludských vzťahoch, a to tak na strane obeť, ako aj na strane páchatel' ublíženia. Zdôrazňujú, že explicitné teórie odpustenia podporujú pohodu u zraneného. Paneková a Naništová (2022) pripomínajú, že napriek tomu sa však často stane, že ten, komu bolo ublížené, nechce vzdať hnevu voči tomu, kto mu ublížil, pretože sa obáva opätovného ubližujúceho správania vinníka.

Vysvetlenie podľa nich poskytuje **Nultyho teória operačného podmieňovania** (2020). Podľa nej sa hnevliivé, pomstychtivé či vyháľbavé správanie voči vinníkovi zo strany toho, komu ublížil, spája s predstavou obeť. Tým negatívne ovplyvní prežívanie vinníka a odradí ho tak od ďalšieho podobného konania. **Odpustenie sa v očiach obeť môže zamieňať s benevolenciou voči ublíženiu** a očakáva opakované ubližovanie. Poukazuje na faktor osobnosti samotného páchatel'a, ktorý zohráva úlohu v tom, že sa v niektorých prípadoch ubližujúce správanie odpustením nebrzdí. Odpustenie sa stáva príležitosťou na pokračovanie ubližujúceho správania. V iných prípadoch odpustenie vedie k zastaveniu



takéhoto konania. Vplyv osobnosti vinníka podľa neho pôsobí tak, že vinníci s vyššou mierou ľahostajnosti voči sociálnym normám môžu mať sklon opakovať zraňujúce správanie, ak sa voči nemu obeť neohradí a odpúšťa. U ľudí s vyššou hladinou prívetivosti vedie odpustenie ku pocitu záväzku správať sa pozitívne, opätovať láskavosť.

**Ďalším faktorom, ktorý zohráva úlohu pri odpúšťaní, je osobnosť ublíženého.** Russel et al. (in Paneková & Naništová, 2022) vychádzajú z realizovaného výskumu, keď tvrdia, že odpustenie sa spája s častejším zraňovaním zo strany partnera iba v situácii, kedy obeť nevyužíva v komunikácii priame stratégie komunikácie o nesúhlase a vyžadovaní zmeny správania ubližujúceho. Pokračovanie zraňovania zo strany vinníka je zriedkavejšie pri využití priamych komunikačných stratégií obeťou. Odpustenie by sa podľa Nultyho (in Paneková & Naništová, 2022) mohlo stať činiteľom, ktorý vplýva na motiváciu vyvolávajúcu deštruktívne vzorce, a tým by sa mohli dosiahnuť efektívnejšie výsledky ako pri intervenciách zameraných výlučne na zmenu vzorcov správania. Ako uvádzajú Webb & Toussaint (2020), od 80. rokov minulého storočia sa moderná psychológia zaoberá *prepojením odpúšťania a blahobytu, duševného zdravia, hnevu, depresie*. V súvislosti s tým boli vyvinuté aj empiricky podporované intervencie, ktoré boli zamerané na proces odpúšťania. Poukazujú na silné prepojenie odpustenia so všeobecnou adaptabilitou či aj neadaptabilitou, vrátane správania súvisiaceho so závislosťami a samovražedným správaním.

Odpustenie tiež zvyšuje kompetentnosť odpúšťajúceho ako poukazuje Al-Mabuk et al. (in Ingersoll-Dayton et al., 2009), **odpúšťaním u človeka narastá jeho schopnosť odpúšťať**. Ako vidíme z uvedeného, odpustenie je chápané ako „premena srdca“, rozvoj jeho súcitu voči vinníkovi. Nejde teda len o jeho racionálne rozhodnutie, ale aj premenu správania na tom základe. Pri odpúšťaní ide o vedomé a dobrovoľné rozhodnutie oslobodiť sa od negatívnych pocitov voči človeku, ktorý nám ublížil. Prináša zdravotné benefity a zlepšuje celkovú kvalitu života. Odpúšťanie teda môžeme chápať v konfliktných a zraňujúcich situáciách ako stratégiu pomoci nielen vzťahovo, ako medziľudskú stratégiu, ale aj ako stratégiu pomoci tomu, komu bolo ublížené. V rámci všetkých týchto aspektov zvažujeme vhodnosť využitia odpúšťania ako vysoko perspektívnej a účinnej stratégie v prevencii násilia v rovesníckom

kolektíve. Tá zároveň poskytuje účastníkom aj rozvoj ich kompetencií pre budúce správanie v zmysle podpory ich kompetencie odpúšťania.

## Prevenca násilia v rovesníckom kolektíve

Situácie ublíženia v rovesníckom kolektíve majú rôznorodú podobu. Ako sme uviedli vyššie, od menej závažných či jednorazových situácií ublíženia, až po závažné a dlhodobé formy ubližujúceho správania. Pri výskyte násilia v prostredí školy, agresívneho správania v rozličných podobách, je nutné realizovať kroky na zastavenie tohto konania.

VUDPaP (2022) vo svojej publikácii upozorňuje na potrebu bezprostrednej intervencie ako o súbore krokov, ktoré vedú k ochrane obeť a k zvýšeniu jej bezpečia, ale aj k zastaveniu konania agresora. Tiež poukazuje aj na potrebu realizovať opatrenia dlhodobého charakteru, v rámci ktorých je potrebné pracovať s obeťou, agresorom a aj celým triednym kolektívom, v ktorom sa v nejakej podobe násilné správanie či šikanovanie vyskytlo. Dlhodobá intervencia v takýchto situáciách vychádza z multidisciplinárneho prístupu v práci s agresorom aj s obeťou. Ide nielen o rozvoj sociálnych zručností, zvládania emócií a spôsobov ich ventilovania sociálne žiadúcou formou, ale aj o spracovanie prípadnej traumy, či už u obeť, ako aj u agresora. Táto požiadavka sa opiera o prax, v rámci ktorej sa vyskytovali aj prípady šikanovania, kedy samotný agresor bol pôvodne aj sám obeťou šikany, zneužívania, fyzického alebo psychického násilia. **Obeť môže zažívať nielen bolesť, ale aj hnev voči správaniu agresora**, ale tiež môže mať zlé pocity z konania (či skôr nekonania) prihliadajúcich členov kolektívu, môže cítiť sklamanie z ich správania v tej situácii. Vzhľadom na vyššie uvedené poznatky pokladáme za vhodné, že po zistení šikanujúceho správania v triednom kolektíve, treba pracovať aj s problematikou odpúšťania.

Chapman & Thomasová (in Chapman, 2009) uvádzajú, že v procese odpúšťania zohráva úlohu aj to, či ten, kto nám ublížil, požiada o odpustenie. V rámci toho vyčlenili typy možného ospravedlnenia:

- vyjadrenie ľútosť („Prepáč, mrzí ma to.“),
- prijatie vlastnej zodpovednosti („Bola to moja chyba.“),

- ochota nahradiť spôsobenú škodu („Rád by som to napravil, povedz akým spôsobom to môžem napraviť.“),
- vyvodenie následkov vo svojom správaní pre budúcnosť („Budem sa snažiť, aby som už podobným spôsobom nekonal, budem sa snažiť vyvarovať sa takémuto správaniu.“),
- prosba o odpustenie („Môžeš mi to, prosím ťa, odpustiť?“).

Pripomíname, že odpustenie spojené s požadovaním ospravedlnenia je inou situáciou. Takýto typ správania je označovaný ako **jeden z typov nepravého, t. j. podmieneného odpúšťania**. Pravé odpúšťanie je bez podmienok, ktoré by odpúšťajúci vzťahoval voči vinníkovi či vonkajším podmienkam. Preto by mala iniciatíva ku ospravedlneniu sa prísť zo strany vinníka, vyplývať z jeho snahy na základe uvedomenia si a priznania, že spôsobil zranenie inej osobe. V takom prípade je požiadanie o odpustenie pozitívnym, vo vzťahu ku odpustenie liečivo pôsobiacim faktorom.

Každé dieťa reaguje v situácii zažívaného násillia a šikanovania iným spôsobom (Sejčová, 2019). Rodičia a pedagógovia by mali pomôcť deťom v takejto situácii zvyšovaním ich sociálnej zdatnosti, rozvíjaním sociálnych zručností a naučiť ho správať sa voči iným ľuďom efektívnym spôsobom.

Rovnako **potrebujeme podporiť sociálnu zdatnosť** a primerané komunikačné zručnosti aj u páchatelov takéhoto konania aj u prizerajúcich sa členov kolektívu. Preto sa domnievame, že efektívnym spôsobom práce s odpúšťaním je práca s každým z účastníkov – aj s obeťou, aj s páchatelom, aj s prizerajúcimi sa.

V situácii páchaného násillia, agresívneho činu či dlhodobejšej šikany, môže byť realizovaná v triednom kolektíve aj práca s témou odpúšťania. Neznamená to ale automaticky nútiť toho, komu bolo ublížené, aby vinníkovi odpustil. Ide skôr o vysvetlenie toho, čo je podstatou odpúšťania, a aké sú jeho výhody pre toho, kto naozaj dokáže odpustiť. Za súčasť takejto práce pokladáme:

1. Rozprávanie so žiakmi o tom, čo odpustenie v živote u človeka znamená, aké výhody poskytuje tomu, kto ublíženie odpúšťa;

2. Pomenovanie rôznych druhov zraňujúceho správania;
3. Rozprávanie so žiakmi o tom, akú úlohu v ich živote hrá zranenie, ublíženie, koľkým ľuďom by oni sami mali či chceli odpustiť v súvislosti so zažitým ublížením v konkrétnej situácii v triede, resp. v živote celkovo;
4. Pomenovanie skutočnosti, že je dôležité nielen odpúšťanie iným, ale rovnako dôležité (ak nie dôležitejšie), je aj odpustenie sebe samému. Pomenovanie dôvodov, kvôli ktorým potrebujeme odpustenie aj my sami – pretože práve odpustenie sebe samému je náročnejšou situáciou ako odpustenie iným ľuďom a stáva sa v tej situácii ublíženia dôležitou súčasťou nášho seba prijatia a sebarozvoja;
5. Rozprávanie o procese odpúšťania, čo všetko môže obsahovať, aké sú jeho postupné kroky;
6. Pomenovať so žiakmi ich osobnú doterajšiu skúsenosť s odpúšťaním – či niekomu v živote niečo odpustili, ako to zvládli, čo im v tom pomohlo a či to vnímajú ako pozitívnu skúsenosť pre seba;
7. Pomôcť žiakom uvedomiť si, čím vo svojom správaní môžu iným ľuďom uľahčiť odpúšťanie, ak sa pre také správanie sami rozhodnú;
8. Hovoriť o dôvodoch, ktoré by ich mohli viesť k odpusteniu iným ľuďom v rôznych životných situáciách;
9. Hovoriť o dôvodoch, ktoré by ich mohli viesť k odpusteniu sebe samému v rôznych životných situáciách;
10. Rozprávať so žiakmi o tom, v čom by pre nich samých mohlo byť dobré, ak by sa rozhodli odpustiť konkrétnemu človeku, resp. ak by sa naučili odpúšťať iným ľuďom;
11. Prenechanie na ich osobnom rozhodnutí, komu chcú a dokážu odpustiť v tejto konkrétnej situácii, či odpustiť pre nich znamená dlhodobější proces, potrebujú čas na rozhodnutie.

Ak uvádzame, že je potrebné hovoriť o týchto okruhoch v téme, neznamená to iba prácu formou skupinovej diskusie so žiakmi. Znamená to, že je potrebné týmto tematickým okruhom venovať pozornosť a existuje celý rad vhodných aktivít s dôrazom na vek žiakov, ktoré môžeme v tejto práci využiť. Chceme však upozorniť na to, že v prípade ich použitia v pedagogickej/poradenskej praxi je nevyhnutné

prístupovať k ich príprave a realizácii naozaj dôsledne a citlivo.

Medzi odporúčané **aktivity pri spracovávaní hnevu a riešení ublíženia**, ktorá sú často uvádzané, patrí napríklad **napísanie listu** zo strany toho, komu bolo ublížené osobe, ktorá spôsobila zranenie s tým, že list sa tej osobe nedáva. Aktivitou, s ktorou je vhodné pracovať so žiakmi, je tiež **metóda zatváraných dverí**. Koníčková (2015) ju označuje ako metódu chodby. V rámci nej ide o vytvorenie si predstavy chodby, ktorou kráčame. Na tej chodbe je veľa dverí, niektoré z nich sú pred nami a niektoré sú za nami. Pred nami je veľa dverí, ktoré sa otvárajú, sú to noví ľudia – nové priateľstvá, noví spolužiaci či budúci kolegovia v práci. Dvere do minulosti sú pozatvárané, a tie otvorené zatvárame – zatvárame dvere s nápisom „*kamarátka ma sklamala*“, „*spolužiačky ma ohovárali*“, „*mama mi neverí*“, už nie je potrebné mať tie dvere otvorené. Odpúšťame a dvere zatvárame.

Tiež pokladáme za vhodné pre žiakov **spísať si dôvody**, kvôli ktorým by pokladali odpustenie pre seba za dôležité, v čom by im bolo prospešné. Enright (2019) odporúča **techniku vedenia denníka odpúšťania**, v ktorom si možno zapísať svoje úvahy, pocity, odpovede na riešené otázky. Je sprievodcom na ceste odpúšťania. Poukazuje tiež, že skúsenosť odpustenia u jedného človeka pomáha človeku zvládať lepšie podobné situácie aj v budúcnosti.

## Záver

Situácie ubližujúceho správania sa vyskytujú v živote každého z nás. Výnimkou nie je ani prostredie školy. Je žiaduce pracovať so žiakmi, s ich pocitmi spojenými s týmito situáciami a naučiť ich zvládať pocity hnevu, bolesti, oslobodiť ich od dlhodobého prežívania. Odpustenie je veľmi dôležitou medziludskou stratégiou, ktorá umožňuje aj reparáciu vzťahov aj zbavenie sa negatívnych pocitov, ktorými trpí hlavne ten, kto ich prežíva v súvislosti s ublížením, ktorému bol vystavený. Skutočné odpustenie poskytuje odpúšťajúcemu celý rad benefitov, týkajúcich sa jeho zdravia aj kvality jeho života. Proces odpúšťania prebieha v čase. Dôjsť k pravému odpusteniu je cesta náročná. Zároveň však po jej prejdení pomáha človeku túto kompetenciu rozvinúť aj pre budúcnosť.

Práca s odpúšťaním v prostredí školy u žiakov, ktorí boli vystavení agresívnemu či šikanujúcemu správaniu, sa týka nielen spracovania situácie vo vzťahu k tomu, komu bolo ublížené a tomu, kto ublíženie spôsobil, ale aj voči kolektívu prizierajúcich sa. Je to práca s odpúšťaním ostatným a aj odpúšťaním sebe. Mala by sa stať súčasťou práce s triedou po zistenom závažnom ublížení, resp. po dlhodobejšom ubližujúcom správaní niektorému zo žiakov v rámci triedneho kolektívu.

## Zoznam použitej literatúry

Bieliková, M. et al. (2013). *Prejavy násilia na základných a stredných školách*. [https://www.cvtisr.sk/buxus/docs/OddMladezASport/Vyskum/vystupy/pr\\_ejavy\\_nasilia\\_na\\_zs\\_ss.pdf](https://www.cvtisr.sk/buxus/docs/OddMladezASport/Vyskum/vystupy/pr_ejavy_nasilia_na_zs_ss.pdf).

Enright, R. (2019). *Forgiveness is a choice: A step-by-step process for resolving anger and restoring hope*. American Psychological Association

Hendry, J., Huggins, P., Kempster, H. & McCallum, F. (2021). *Forgiveness a Study Guide*. [https://cdn.csu.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0011/3944378/2-FINALForgiveness-A-Study-Guide-E-book.pdf](https://cdn.csu.edu.au/_data/assets/pdf_file/0011/3944378/2-FINALForgiveness-A-Study-Guide-E-book.pdf).

Hrivíková, Z. (2014). Agresívne správanie u žiakov základných škôl - jeho typy a prejavy. In Balogová, B., Jašková, A. & Z. Poklembová (Eds.), *Evalvácia a diseminácia výskumu v sociálnych vedách: zborník príspevkov zo IV. doktorandskej konferencie*. (pp. 81-87). Prešovská univerzita.

Chapman, G. (2009). *Hněv: proč se hněváme, a co s tím můžeme udělat*. Návrat domů.

Ingersoll-Dayton, B., Campbell, R. & Jung-Hwa, J. (2009). *Enhancing Forgiveness: A Group Intervention for the Elderly*. DOI: 10.1080/01634370802561901

Koníčková, J. (2015). Ako učiť deti odpúšťať? <https://eduworld.sk/cd/jaroslavakoničkova/2510/ako-ucit-deti-odpustat>

Lijo, K. J. (2018). Forgiveness: Definitions, Perspectives, Contexts and Correlates. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 2018, 08 (03), DOI:10.4172/2161-0487.1000342.

Paneková, L. & Naništová, E. (2022). Význam odpustenia pre pozitívny život v manželstve. In Gajdošová, E. (Ed.), *Pozitívna psychológia pre pozitívny život: zborník*

príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie (e-book). (pp. 252-261).FP PVŠ.

Mullen, L. M. et al. (2023). *Facilitation of Forgiveness*.

DOI:10.1097/HNP.0000000000000559.

Sejčová, L. (2019). Násilie a šikanovanie v škole a jeho predchádzanie. In *Paedagogica: zborník FFUK (pp. 127-147)*FFUK.

[https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry\\_pracoviska/kped/projekty/Archiv\\_Paedagogica/31-8.pdf](https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/Archiv_Paedagogica/31-8.pdf).

Sucharek, P. (2017). Zmierenie nie je odpustenie. *Filozofia*, 72(6), 417-428.

Tholtová, J., Žuffová, M. & Sučáková, A. (2000). *Násilie v škole*. Oáza.

VUDPaP (2022). *Prevenčia a riešenia šikanovania: sprievodca pre školské prostredie*.<https://www.minedu.sk/data/att/24745.pdf>.

Webb, J. R. & Toussaint, L. L. (2020). Forgiveness, well-being and mental health. In Worthington, E. L. Jr. & Wade, N. G. (Eds.). *Handbook of forgiveness* (pp. 188-197). DOI doi/10.4324/9781351123341-18.

Worthington, E. L., Griffin, B. J. & Provencher, C. (2018). Forgiveness. In J. E. Maddux (Ed.) *Subjective well-being and life satisfaction* (pp. 148-167). DOI/10.4324/9781351231879-7

Worthington, E. L. Jr., & Wade, N. G. (1999). The Psychology of Unforgiveness and Forgiveness and Implications for Clinical Practice. In *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(4), 385-418.

## Autorka

**PaedDr. Dana Zikmund Perašínová PhD.**

Centrum poradenstva a prevencie  
Kukučínova 473/15, 911 01 Trenčín  
e-mail: [dana.zikmund@cpptn.sk](mailto:dana.zikmund@cpptn.sk)

## K INKLUZÍVNEJ EDUKÁCII RÓMSKÝCH ŽIAKOV

**Zboja, Martin – Horňák, Ladislav – Končeková, Ľuba (2023). *Farebný svet a symbolika vo výtvarnom prejave rómskych žiakov: Výtvarný prejav rómskych žiakov v inkluzívnej edukácii*. Prešov: Rokus.**

***Martina Kosturková***



Jednou z priorít Európskeho vzdelávacieho priestoru je to, aby do roku 2025 mal každý v EÚ prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a odbornej príprave. Európsky pilier sociálnych práv zdôrazňuje, že každý má právo na kvalitné a inkluzívne vzdelávanie, odbornú prípravu a celoživotné vzdelávanie, aby si udržal a získal zručnosti, ktoré mu umožnia plne sa zapojiť do spoločnosti a úspešne zvládať prechody na trhu práce. V súčasnej školskej edukácii stále narážame na stereotypy tradované rokmi voči marginalizovaným skupinám a zvlášť rómskemu etniku. Existujú však snahy, ktoré stierajú priepasti medzi majoritným obyvateľstvom a rómskym etnikom, aj keď špecifiká sú na jednej či druhej strane. Čitateľom predstavujeme publikáciu troch autorov (Zbojan et al., 2023). Už jej názov evokuje, že zachytáva zmeny vo výtvarnom prejave žiakov ako prejav kultúrno-sociálnej adaptácie rómskeho etnika v inkluzívnom vzdelávaní. Svojím charakterom zdôrazňuje hodnotu kvalitného inkluzívneho vzdelávania od detstva. Autori publikácie v nej apelujú na základy sociálnej súdržnosti, sociálnej mobility a spravodlivej spoločnosti.



Obsah predstavenej publikácie má interdisciplinárny presah špeciálnej pedagogiky, psychológie a umenia práve tým, že navonok dokumentuje zvnútornené hodnoty „čistej duše rómskeho dieťaťa ako jedinečnej osobnosti“ prostredníctvom jeho výtvarného prejavu – kresby. Autori už v úvode reagujú na potrebu podpory a posilňovania rozvoja jedinca prostredníctvom inkluzívnej edukácie, ktorá by mala byť prítomná od začiatku ich inštitucionálneho vzdelávania. Ide o kľúčové kompetencie – vedomosti, zručnosti a postoje – ktoré všetci potrebujú na osobné naplnenie a rozvoj, zamestnateľnosť, sociálne začlenenie a aktívne občianstvo.

Autorom prvej kapitoly *Inkluzívna edukácia vo vzťahu k identite rómskeho žiaka*, je dlhoročný a odbornou verejnosťou uznávaný špeciálny pedagóg, L. Horňák. V nej teoreticky ukotvil nosné pojmy pomocou domácich a zahraničných relevantných zdrojov. Charakterizuje a rozoberá pojem „identita“ a dômyselne ozrejmuje národnú/etnickú identitu vo vzťahu k rómskemu etniku. Takéto poňatie v podaní autora dáva odpoveď na otázku, čo znamená identita Rómov. Logicky sa žiada vysvetlenie ďalších nosných pojmov – etnikum, etnicita, etnická skupina, minorita, národ, národnosť, národnostná menšina, menšina a pod. a s tým spojená veľmi bohato zastúpená odborná diskusia. Pri ukotvení kultúrnej identity vo vzťahu k rómskemu etniku autor podčiarkuje to, že zachovanie kultúrnej, národnej a etnickej identity špecifických subkultúr odкрýva cestu humánneho, multikultúrneho spolužitia a integrácie v spoločenských dimenziách ľudskej civilizácie. Túto čas uzatvára procesmi identifikácie rómskych žiakov so žiakmi majority v inkluzívnej škole. Celá kapitola podáva ucelený a logicky pohľad na predmetnú problematiku aj s uvedením limitov, ktoré sa týkajú inkluzívneho vzdelávania na Slovensku.

Druhú kapitolu s názvom *Detská kresba a jej využitie pri posudzovaní kognitívneho vývinu rómskych žiakov* predstavuje dlhoročná psychologička – uznávaná odborníčka na detskú kresbu – Ľ. Končeková. Autorka rozoberá dimenzie detskej kresby a motiváciu kreslenia zo psychologického hľadiska, pričom zdôrazňuje tvorivú aktivitu jedinca, motiváciu a emocionálnu potrebu vyjadriť vnútorný svet a svoju skúsenosť. Psychologicky, rafinovane a pritom jemne sa hrá s detskou dušou, ktorá kresbou komunikuje svoj príbeh. Doslova bez slova

zhmotňuje obsah detskej predstavivosti. Čitateľom odкрýva kontexty chápania tohto sveta cez vývin detskej kresby; znakovú (obsahovú) kresbu: intelektuálny alebo naivný realizmus, vizuálny realizmus alebo napodobňovanie optickej podoby; obsah detskej kresby v období znakovkej (obsahovej) kresby; kresbu človeka, ľudskej postavy a figúry. Keďže skoro každý z nás si niekedy niečo „čmára“ do zošita – napr. na pracovnej porade alebo konferencii, všetci oceníme časť zameranú na charakteristické znaky detského výtvarného prejavu typické pre znakovú (obsahovú) kresbu – *kresbový zhuk, grafické schémy, antropomorfizmus – personifikácia, rôzne deformácie, zobrazenie predmetov vedľa seba a bez prekryvania, transparentnosť, priehľadnosť, viacpohľadovosť, priestorové usporiadanie, výtvarné rozprávanie, R - princíp, zákon kolmosti, reálnosť prázdneho priestoru, kolorit a pod.* a aj to, čo to všetko znamená a aké sú diagnostické aspekty detskej kresby a obmedzenia jej diagnostického využitia. Kapitola uzatvára výskumom realizova u rómskych žiakov 3. ročníka. Autorka analyzovala kresby ľudskej postavy rómskych žiakov vzdelávaných v inkluzívnom prostredí (n = 31) a kresby rómskych žiakov vzdelávaných v segregovanom prostredí (n = 33). V závere zámerne necháme čitateľa v napätí, či a ako inkluzívne prostredie ovplyvňuje kognitívny vývoj jednotlivých skupín analyzovaných žiakov.

Tretia kapitola *Výtvarný prejav rómskych žiakov v procese inkluzívnej edukácie* je z oblasti teórie umenia a autorom je M. Zbojan. Autor v nej teoreticky vymedzuje historické korene Rómov ako etnickej skupiny zo svojho pohľadu. Rovnako pôsobivá je aj jeho reakcia na detský výtvarný prejav, ktorý považuje za súčasť umenia. Čitateľom v tejto časti ponúka historický prierez aj s bohatým umeleckým obrazovým stvárnením. Odbornou diskusiou podčiarkuje význam výtvarného prejavu pre vývin detí, vývin detskej kresby ako aj základné charakteristiky jej posudzovania. Na teoretické ukotvenie logicky pokračuje štvrtou kapitolou *Analýza výtvarného prejavu rómskych žiakov*. Prirodzene nadväzuje na zistenie Ľ. Končekovej (druhá kapitola), že inkluzívne prostredie pozitívne ovplyvňuje kognitívny vývoj rómskeho dieťaťa. Vo svojej kapitole ponúka komparáciu výtvarných prejavov rómskych žiakov, ktorých edukácia prebiehala spolu so žiakmi majority, s prácami žiakov edukovaných v segregovaných podmienkach. Autor vo výskume identifikoval zmeny v ich výtvarnom prejave, ktorý je zároveň aj znakom

rozvoja intelektu a emocionálneho sveta. Čitateľ sa môže tešiť na výsledky analýzy prác žiakov 3. ročníka s celkovým počtom  $N = 430$ . Autor v závere kapitoly deklaruje, ktorej skupine identifikoval melancholickú atmosféru s aspektami smútku, ktorá skupina, akú formu práce uprednostňovala v maľbe a kresliacom prejave a aj to, či sa rómska skupina pri prejave predstavy o budúcom povolání stotožňovala s najúspešnejšími žiakmi v triede a i. Víziou autora do budúca je nájsť optimálny model vzdelávania, ktorý zvýši šance všetkých detí na kvalitný život.

Publikácia predstavuje vzor vysoko-odborného a kvalitného výstupu so všetkými náležitosťami po jazykovej, odbornej, praktickej a citačnej stránke. Obsahuje množstvo cenného materiálu, kvalitných fotografií, bohatý zoznam použitej literatúry, menný register a i. Oceňujeme bohatú prílohovú časť, ktorú tvorí 122 kvalitne zobrazených výtvarných prác rómskych žiakov.

Záverom skonštatujeme, že autori výnimočným spôsobom preskúmali výtvarný prejav rómskych žiakov z viacerých aspektov. Zachytili osobnosť jedinca predovšetkým v prostredí inkluzívnej školskej praxe, v ktorom predpokladajú symptómy efektu podnetného sociálneho prostredia. Túto myšlienku podporíme slovami autorov: „*Pred päťdesiatimi či šesťdesiatimi rokmi sa rómski žiaci prirodzene vzdelávali spolu so žiakmi majority, neriešili sme otázky segregácie a dnes následnej desegregácie.*“

## Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE

**KOREŇOVÁ, Soňa a Kristián BERECZ. *Efektívna komunikácia školy s rodičmi*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2023.**



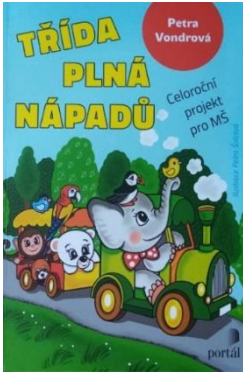
Téma vzťahov a komunikácie medzi učiteľmi a rodičmi je v súčasnosti stále viac aktuálna. Školy aj rodičia vedia, že udržiavať korektnú komunikáciu pomáha vzťahu i prospechu detí. Stále však existuje množstvo otáznikov týkajúcich sa vhodných foriem, nástrojov a frekvencie komunikácie medzi učiteľmi a rodičmi.

*Aké komunikačné kanály využívajú v súčasnosti rodičia? Má byť rodičovské združenie formálna a stručná udalosť, alebo je lepšie ho nejako ozvláštniť? Ako možno povzbudiť rodičov, aby sa zapájali do tvorby školskej komunity? Čo sa dá urobiť inak, aby sa rodičom darilo komunikovať férovejšie? Ako sa zachovať v prípade konfliktnej situácie? Aké kompetencie môžu rodičia v škole využiť?* Autori publikácie prinášajú odpovede na tieto a mnohé iné otázky.

Publikácia je výsledkom štúdia slovenskej a zahraničnej literatúry a absolvovania množstva rozhovorov s učiteľmi a rodičmi školopovinných detí. Vďaka tomu je zmesou nielen „overených receptov“ a stratégií, ale najmä prehľadom rôznych prípadových situácií a príkladov ich riešenia priamo z praxe.

Publikácia je venovaná predovšetkým pedagogickým a odborným zamestnancom v školách a školských zariadeniach, ale inšpirovať sa z nej môžu aj rodičia a lektori vzdelávania.

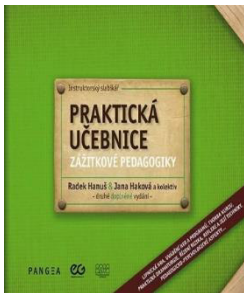
## VONDROVÁ, Petra. *Třída plná nápadů: celoroční projekt pro MŠ. Praha: Portál, 2023.*



Kniha aktivít pre materské školy je zameraná na celý školský rok. Autorka ponúka učiteľkám materských škôl pestrú škálu rôznych aktivít: rozprávky a básne (s odkazmi na literatúru), výtvarné a pohybové činnosti, hudobné chvíľky, recepty, prechádzky, činnosti v priestore, v prírode a na ihrisku s dôrazom na zážitkové učenie. Ide o ďalší z množstva školských programov, ktorý sa komplexne venuje náplni rámcového vzdelávacieho programu, a to tak, aby to bavilo deti i pani učiteľky. Petra Vondrová pôsobí ako učiteľka českého jazyka a výtvarnej výchovy na rôznych stupňoch vzdelávania.

Venuje sa aj lektorovaniu seminárov s výtvarným zameraním pre vzdelávacie inštitúcie. Inšpirácie k výtvarnej tvorbe čerpá predovšetkým z prírody i zo sveta výtvarného umenia.

## HANUŠ, Radek a Jana HAKOVÁ. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky. Nadace Pangea, 2023.*



Druhé doplnené vydanie tejto praktickej učebnice bude neoceniteľnou pomôckou pre prácu všetkých, ktorí sa zaoberajú zážitkovou pedagogikou a robia projekty v neformálnom či záujmovom vzdelávaní, a to pre inštruktorov, lektorov, vedúcich detských oddielov, pracovníkov ekocentier či pedagógov voľného času, ale aj učiteľov, ktorí hľadajú účinné prístupy k rozvoju svojich žiakov a študentov. Obsahuje metodické postupy, ako tvoriť kurzy –

od zámeru, tém a cieľa až po záverečnú reflexiu programov. Oboznamuje čitateľa s tým, ako budovať odolnosť, vytrvalosť, zodpovednosť a odvahu účastníkov i ako riešiť reflexiu programov. Nechýba ani kapitola o pobyte v prírode a zimnom putovaní a táborení.

# PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

EDUCATIONAL INSIGHTS

Číslo: 2/2024

Ročník: 33.

Editor:

**Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava**

Šéfredaktorka:

Dana Kollárová

Zástupca šéfredaktora:

Marián Valent

Výkonná redaktorka:

Miroslava Hajtmánková

Redakčná rada:

Zuzana Bánovčanová

Erika Fryková

Martina Kosturková

Eva Pupíková

Rastislav Rosinský

Jana Tomášková

Obálka:

Ján Husár

Sídlo redakcie:

Národný inštitút vzdelávania a mládeže

Horná 97

947 01 Banská Bystrica

Tel.:

+421 48/4722 938

e-mail:

marian.valent@nivam.sk

www.nivam.sk

Vyšlo:

15. júl 2024

Vychádza minimálne štyrikrát ročne

ISSN 2989-3623

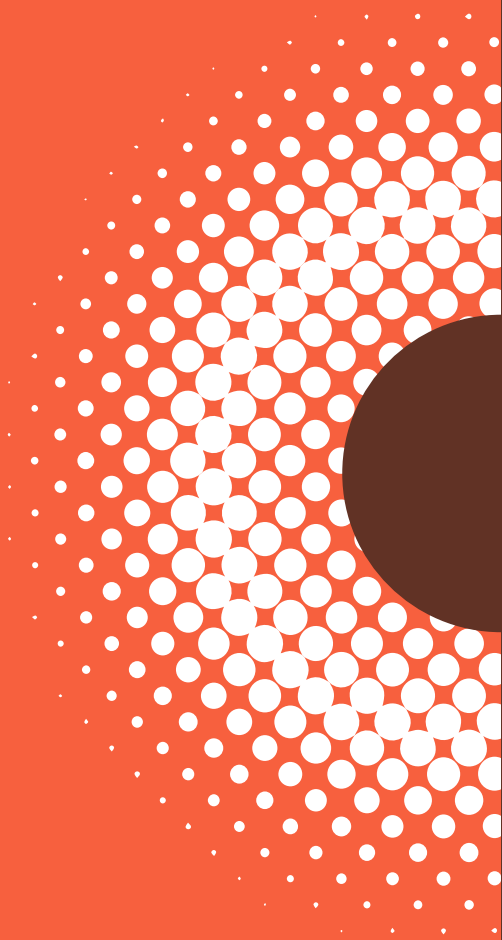
*Príspevky v časopise sú recenzované.*

*Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu a externí posudzovatelia.*

*Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.*

*Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.*

*Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.*



ISSN 2989 - 3623