

4 2022

# PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNNO-METODICKÝ ČASOPIS



NIVAM

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

## OBSAH:

### SLOVO NA ÚVOD

#### INŠPIRÁCIE Z VÝSKUMU A PRAXE

Anna Sádovská, Štefánia Kudlíková, Jana Bougdar, Mária Gvotová, Jana Leibiczerová ...3  
**Vzdelávanie pre 21. storočie: učenie sa v súvislostiach a komplexné úlohy**  
Education for the 21st century: Learning in context and complex tasks

Gabriela Lojová ...7

**Možnosti skvalitňovania edukácie na báze poznatkov neurovied**  
Ways of improving the quality of education based on neuroscience knowledge

Gabriela Pavúková ...12

**Hrou stimulujeme rozvoj percepcie detí predškolského veku v materskej škole**  
Let's use a game to stimulate the development of the perception  
of preschool children in kindergarten

Dana Kollárová, Simona Borisová ...18

**Literárny text ako impulz k rozvíjaniu samostatného myslenia žiakov  
a jeho využitie v kontexte lesnej pedagogiky**

Active approach to literary texts with nature themes in the first grade  
of elementary school in the context of forest pedagogy

Anežka Líšková Farkašová ...24

**Projektové vyučovanie na hodinách zdravotvedy  
ako moderný a inovatívny nástroj výučby**

Project teaching in health science lessons as a modern and innovative teaching tool

Michal Veselel ...30

**Komparácia výsledkov dvoch výskumov hodnotenia  
učebníc dejepisu a jej odporúčania pre prax**

Comparison of the results of two studies on the evaluation  
of history textbooks and recommendations for practice

Marian Valent, Viktória Pančíková ...32

**Podpora učiteľov prostredníctvom poradenstva v profesijnom rozvoji**  
Support for teachers through guidance in professional development

#### SPÝTALI SME SA

Marian Valent ...36

**Voľné pokračovanie rozhovoru s inovatívnou pedagogičkou,  
konzultantkou pre školy Vierou Grohovou (z čísla 2/2022)**

Interview with an innovative teacher, consultant for schools PaedDr. Viera Grohová  
(part 2 from 2/2022)

#### Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE

Mária Pisoňová ...41

**Akým spôsobom môže manažment školy determinovať školskú kultúru?**

Z noviniek vo fonde Slovenskej pedagogickej knižnice ...43

## Vážené čitateľky a vážení čitatelia,

v aktuálnom čísle Pedagogických rozhľadov pootvárame dvierka do nášho školského systému, ktorý stojí na prahu zmien. Alfou a omegou v tomto procese je stále učiteľ ako ich iniciátor a zároveň aj realizátor. Prinášame príspevky, ktoré opisujú inovácie vo vyučovacom procese, výsledky výskumnej činnosti, reflektujú pedagogické skúsenosti a predstavujú vyučovací proces ako komplex činností vedúcich k celostnému rozvoju osobnosti žiaka.

Úspešnosť školy úzko súvisí s jej kultúrou, teda manažmentom procesov, ktorých fungovanie sa prejavuje v praxi. V tejto súvislosti pokračujeme v rozhovore s kolegyňou Vierou Grohovou. V ňom predstavuje princípy proaktívne fungujúcej školy s kooperujúcim kolektívom učiteľov, riadenie školy, ktorá postupne kreuje z učiteľov profesijnú učiacu sa komunitu. Autorka sa zameriava na proaktívne školy, v ktorých je rozvoj osobnosti žiaka najvyššou hodnotou. Na ceste za dosahovanými výsledkami sa rovnaká dôležitosť ako vyučovaciemu procesu pripisuje kooperatívnej didaktickej reflexii. Rozhovor dáva priestor na predstavenie konceptu nehodnotiaceho, popisného prístupu k vyučovaniu – lesson study a didaktické reflexívne komunity.

Škola 21. storočia predstavuje komunitu, v ktorej sa spolupráca učiteľov javí ako nevyhnutná súčasť riadenej zmeny. Príspevok autorského tímu Anny Sádovskej, Štefánie Kudlíkovej, Jany Bougdar, Márie Gvotovej a Jany Leibiczerovej reaguje na požiadavku učenia sa v súvislostiach, komplexného učenia sa žiakov v školskom inkluzívne podnetnom prostredí. Individuálne zapojenie žiakov do riešenia gradujúcich úloh, prepájanie obsahov učiva viacerých vzdelávacích oblastí aktivizuje žiakov, úspešne začleňuje žiakov s rôznymi druhmi zdravotného znevýhodnenia, podporuje rozvoj individuálneho potenciálu každého z nich. Môže byť pre žiakov príležitosť žiť svoj život, nie iba sa naň pripravovať.

Existuje jediný vyučovací spôsob, ktorý by vyhovoval všetkým? Poznáte mýty, ktoré zdôvodňujú niektoré tradičné vyučovacie postupy? Zaujímavé poznatky o fungovaní mozgu v spojitosti s procesmi učenia sa žiakov, ich prežívaním a správaním sa na vyučovacej hodine a niektoré aktuálne výsledky výskumov neurovied prináša autorka Gabriela Lojová. Relevantné výstupy z neurobiológie, neuropsychológie, neurodidaktiky a ďalších neurovied môžu učiteľom pomôcť pri optimalizácii procesov učenia sa žiakov, podporiť u žiakov učebný potenciál i sebarealizáciu. Aj to sú dôvody, pre ktoré by sa so zákonitostami fungovania mozgu mali oboznámiť učitelia v rámci pregraduálneho aj postgraduálneho vzdelávania.

Výsledky medzinárodných meraní PISA v oblasti prírodovednej gramotnosti žiakov nie sú pre Slovensko optimistické. Zárodok zmien môže byť aplikácia prírodovedných tém do predprimárneho vzdelávania. Inšpiratívny počin predstavuje súbor aktivít na rozvoj prírodovednej gramotnosti detí, ktoré v edukačnej hre Stromy v lese spracovala pani Gabriela Pavúková. Hra má pozitívny vplyv na kvalitu zmyslového vnímania detí, dieťa v nej nájde pohyb, pieseň, bádanie, počítanie, kreslenie... Pre deti v predškolskom veku však hra nie je len zábavou, ale aj jednou z vývinových potrieb, posilňujúcou nielen tvorivosť, predstavivosť, sociálnu interakciu, ale aj okruh prírodovedných poznatkov.

Koncept Lesnej pedagogiky si v poslednej dobe získava čoraz viac srdc prírodovedne orientovaných učiteľov. Príspevok spoluautoriek Dany Kollárovej a Simony Borisovej prezentuje výstupy výskumnej úlohy, spektrum námetov na čítanie pre žiakov primárneho vzdelávania orientované na témy environmentu, stimulujúcich u žiakov tvorivé, angažované a kritické myslenie. Čitateľovi je ponúknutý súbor čítankových textov v jednotlivých ročníkoch a je len na ňom, pre ktorý sa vo svojej pedagogickej praxi rozhodne.

Inovatívny spôsob výučby – aplikáciu projektového vyučovania do odborného premetu zdravoveda – predstavuje vo svojom príspevku pani Líšková Farkašová. Čo priniesli výsledky prieskumu u žiakov 2. ročníka? Spätná väzba od žiakov je povzbudzujúca a inšpirujúca.

Východiskový textový materiál v učebniciach rôznych predmetov sa stáva zdrojom diskusie a volaní po zmene. Stotožňuje sa pohľad autora učebníc dejepisu s očakávaniami učiteľov

z praxe? Viete, ktorá učebnica dejepisu dopadla z pohľadu učiteľov najlepšie? Odpoveď nájdete v príspevku Michala Veseleia, ktorý porovnáva hodnotenie kvality dejepisných učebníc pre základné školy učiteľmi s ich didaktickou vybavenosťou. Výskum ukazuje, že súčasné učebnice dejepisu v základnej škole sú písané príliš odborne, chýbajú úlohy na podporu aktivizácie žiakov a možno aj to sú dôvody, prečo dejepis žiaci nezaraďujú k obľúbeným predmetom.

Hlavným nositeľom zmien v škole je učiteľ. Poradenstvom v profesijnom rozvoji pedagogických a odborných zamestnancov sa zaoberajú autori Marián Valent a Viktória Pančíková. Prezentujú svoje skúsenosti z individuálneho a skupinového poradenstva. Predstavujú koncept viacúrovňového andragogického poradenstva ako špecificky zameraného poradenstva. Ide o systematický prístup, tzv. rozšírenú rovinu poradenstva, v ktorom klient je hlavnou autoritou pri hľadaní a riešení problémov. Pilotné overovanie konceptu poradenstva pre školy a jedincov je už ukončené a preukazuje jeho zmysluplnosť na oboch úrovniach, ako pre jednotlivcov, tak aj pre školu. Nový spôsob plánovania profesijného rozvoja vytvoril pre školy a školské zariadenia priestor na získanie poradenskej podpory z vonkajšieho prostredia. Poradenský tím tvorili osobitne pripravovaní učitelia profesijného rozvoja a školy, či jednotlivci zastávali pozíciu klienta. Výstupom z poradenstva je funkčný model plánu profesijného rozvoja v krátkodobom či dlhodobom horizonte. Pilotné overovanie konceptu prinieslo pozitívne výsledky, čo upevňuje tvorcov konceptu v presvedčení, že poradenstvo je vhodnou pomocou školám v oblasti profesijného rozvoja ich zamestnancov.

V rubrike „Z knižnice do knižnice“ prinášame recenziu Márie Pisoňovej, ktorá je tematicky orientovaná na problematiku školského manažmentu a leadershipu vo vzťahu ku kultúre školy v predškolských zariadeniach v Českej republike. Recenzentka monografie V. Hornáčkovej Význam kultury školy v managementu předškolních zařízení oceňuje autorkin komplexný prístup pretavený do prepojenosti teoretických poznatkov a zistení výskumov. Pozitívne hodnotí aj uhol pohľadu autorky, najmä vnímanie potreby rozvoja emocionálnej inteligencie učiteľov a riaditeľov, čo môže byť podnetné pre naše čitateľky a čitateľov z prostredia predprimárneho vzdelávania.

Fond Slovenskej pedagogickej knižnice prináša tri novinky, pohľady na aktuálne témy. Veríme, že diskurz o Testovaní 5 a jeho vplyve na prostredie školy a individuálny rozvoj žiaka, pohľad na vzdelávanie v postpandemickom období a ukážka dobrej praxe školy, do ktorej žiaci radi chodia, si nájdú svojich čitateľských fanúšikov.

Vážení „hľadači nových inšpirácií a podnetov“, verím, že v širokom spektre ponúknutých tém nájdete tú, ktorá vás osloví a bude pre vás pozitívnym impulzom na zmenu vo vzdelávacom systéme, škole, v sebe.... Sme radi, že na tejto ceste môžeme byť prostredníctvom našich príspevkov vašimi sprievodcami.

Jana Tomášková

## VZDELÁVANIE PRE 21. STOROČIE: UČENIE SA V SÚVISLOSTIACH A KOMPLEXNÉ ÚLOHY

Anna Sádovská, Štefánia Kudlíková, Jana Bougdar, Mária Gvotová, Jana Leibiczerová, Národný inštitút vzdelávania a mládeže

**Anotácia:** Príspevok ponúka stručné postrehy k súčasnému chápaniu učenia sa v súvislostiach (komplexnému učeniu sa) a prístupom, z ktorých vychádza. Sledujeme jednu z možností jeho praktickej realizácie, t. j. vymedzenie a znaky komplexných úloh. Teoretické vymedzenie je doplnené konkrétnym príkladom komplexnej úlohy. Výrazným benefitom komplexných úloh je skutočnosť, že majú potenciál byť úlohami zohľadňujúcimi individuálne potreby všetkých žiakov a podporovať inkluzívne výchovno-vzdelávacie prostredie. Učenie sa v súvislostiach vyžaduje prepájanie poznatkov z viacerých vzdelávacích oblastí, pričom spolupráca učiteľov, ktorej sa venujeme v článku, môže výrazne zlepšiť kvalitu komplexných úloh a prepojenie tém z rozličných vzdelávacích oblastí.

**Kľúčové slová:** učenie sa v súvislostiach, komplexné úlohy, inkluzívny prístup, kooperácia učiteľov.

### Úvod

Jednou z nosných požiadaviek uvedených v koncepcných dokumentoch k zmene kurikula je požiadavka *učenia sa v súvislostiach*. Pre pedagogickú obec isto nie je ohromujúco nová, v rôznych kontextoch na ňu odkazujú aj klasické učebnice didaktiky.

Ak by sme pátrali po konkrétnejšom vymedzení pojmu, resp. kvalitatívnych kritériách vymedzujúcich pojem „učenie sa v súvislostiach“, nenašli by sme veľa uspokojivých odpovedí. Sledujúc predpoklad, že procesy zavádzania kurikula a zmien v školách budú priebežne evalvované, bolo by vhodné operacionalizovať tento pojem spresňujúc kritériá toho, ktoré činnosti realizované v školách v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu spĺňajú požiadavku „učenia sa v súvislostiach“, a súčasne uvažovať o posunoch v práci a spolupráci učiteľov pri jej napĺňaní. Veríme, že v tejto oblasti sa ešte rozvinie širšia odborná diskusia.

V našom príspevku sa postupne venujeme učeniu sa v súvislostiach (komplexnému učeniu sa); prístupom, z ktorých vychádza; možnostiam jeho praktickej realizácie, jeho prepojením s inkluzívnym vzdelávaním a potrebe väčšej spolupráce učiteľov.

### Učenie sa v súvislostiach

Termín *complex learning* (učenie sa v súvislostiach) sa viac začal používať i v zahraničí v 90. rokoch, keď sa spájal predovšetkým s potrebou učenia sa, ktoré je zamerané na integračné, zjednocujúce ciele (integrative goals) formulované tak, že prekračujú hranice jednotlivých predmetov a sústreďujú sa na komplexné osvojenie poznatkov a zručností (Gagné a Merrill 1990).

V rámci učenia sa v súvislostiach by mali žiaci na základe určitého typu inštrukcií zapojiť svoje poznatky, zručnosti, postoje a názory, koordinovať ich kvalitatívnu odlišnosť a využiť ich v úlohách blízkyh každodennému životu alebo pracovnej praxi (porov. Kirschner a van Merriënboer 2006, s. 244). Nadväzuje sa na modely výchovy a vzdelávania, ktoré dávajú do popredia autentické úlohy vo vyučovaní, napr. kooperatívne riešenie problémov, konštruktivistický prístup, learning by doing (Kirschner a van Merriënboer 2006).

Van Merriënboer a Kester (2007, s. 444) označujú výchovno-vzdelávacie modely využívajúce postupnosť čiastkových úloh spoločne anglickým termínom *whole-task models* (modely komplexných či celostných úloh), t. j. „metodické modely aplikujúce holistický prístup, v ktorých sa v súvislostiach analyzujú komplexné obsahy a úlohy, pričom sa postupuje od najjednoduchšieho, ale zmysluplného riešenia, k náročnejšiemu riešeniu“. Zdôrazňuje sa v nich potreba zvládnuť určité kompetencie a využiť ich v rozličných kontextoch a podmienkach. Autori uvádzajú napr. nadväznosť integrovaného kurikula či holistického prístupu pri rozvoji kompetencií (Van Merriënboer a Kester 2007, s. 446 - 447).

### Komplexná úloha

Reálne naplnenie požiadavky učenia sa v súvislostiach je možné prostredníctvom využívania komplexných úloh vo výchovno-vzdelávacom procese. Ich používaniu sa venujeme z viacerých dôvodov. Komplexné úlohy majú potenciál obsiahnuť viaceré vzdelávacie oblasti a umožňujú

stupňovať kvalitatívnu náročnosť práce žiakov. Medzinárodné testovania často pracujú s úlohami, ktoré sú práve takto postavené.

Podobne ako pri iných pojmoch používaných v didaktike, jednotnú a nemennú definíciu komplexnej úlohy by sme hľadali ťažko (Bohlmann a Benölken 2020). V odbornej literatúre v slovenskom a českom prostredí nájdeme tento pojem najmä v oblasti vyučovania prírodovedných predmetov uvedený ako komplexná úloha (napr. Siváková et al. 2018) alebo multi-komponentná úloha (napr. Černocký et al. 2011). Komplexná úloha je zvyčajne vymedzená niekoľkými charakteristikami:

1. zameranosť na komplexnú tému,
2. úloha je tvorená súborom ďalších čiastkových úloh,
3. čiastkové úlohy majú rôzny charakter a obsahové zameranie,
4. postupnosť umožňuje zaraďovať úlohy od nižšej kognitívnej náročnosti k vyššej kognitívnej náročnosti,
5. variabilita úloh umožňuje rozvíjať viaceré kompetencie.

Vytvorená úloha by mala vychádzať z reálneho života, čo zvyšuje jej atraktivitu pre žiaka, a tieto zadania sa označujú v literatúre rozličným spôsobom: úlohy učenia sa, scenáre, projekty, problémy (Kirschner a van Merriënboer 2008; Gagné a Merrill 1990).

Preto pojem komplexná úloha vnímame ako zastrešujúce označenie pre všetky typy úloh/zadaní v určitej postupnosti, v ktorých sa súčasne uplatňuje ktorákoľvek iná vyučovacia koncepcia alebo prístup a rozvíjajú sa viaceré spôsobilosti. Typický je dôraz na autenticitu úloh, autonómiu a aktivitu žiaka. Učiteľ zostáva v úlohe facilitátora podporujúceho žiakov pri vysporiadaní sa s náročnosťou úloh a situáciami, ktoré nevedia vyriešiť ani pomocou podporných materiálov.

Pre učiteľa komplexné úlohy vytvárajú široké možnosti toho, ako uvažovať o zaradení stratégie učenia sa, či o tom, kedy a ako zaradiť konvergentnú alebo divergentnú úlohu. Na druhej strane sa ukazuje, že spôsob, ako sa daná úloha (i konvergentná) uvedie, vytvára istú slobodu, otvorenosť pre žiaka v tom, akým postupom sa dopracuje k výsledku (Bohlmann a Benölken 2020). Takto postavené úlohy môžu slúžiť buď na prehľbovanie, rozširovanie, dopĺňovanie žiacich vedomostí, alebo môžu byť použité ako testové úlohy (Černocký et al. 2011).

## Príklad komplexnej úlohy

### Zdravý životný štýl

V tabuľke 1 je uvedená energetická a výživová hodnota vybraných potravín. Na tabuľku 1 sa vzťahujú úlohy 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9.

Tab.1 Energetická hodnota potravín

Potravina	Hmotnosť [ g ]	Energia [ kJ ]	Bielkoviny [ g ]	Sacharidy [ g ]	Tuky [ g ]
Chlieb celozrnný ražný	90	753	6	43	1
Hydinová šunka	40	205	8	0	2
Jogurt biely (0,3% tuku)	100	157	4	4	0
Hranolky	120	1 320	5	42	17
Bábovka	150	2 361	11	89	18
Čokoláda horká	110	2 475	6	66	36

Zdroj: <https://www.chudnutie-ako.sk/potraviny/energeticke-hodnoty-potravin.php>

1. Vyhľadajte váš obľúbený druh zeleniny/ovocia a doplňte údaje do tabuľky 1. Treba uviesť aj zdroj.
2. Diabetici potrebujú prijímať v potrave obmedzené množstvo sacharidov. Zoradte všetky potraviny uvedené v tabuľke podľa klesajúceho percentuálneho obsahu sacharidov.
3. Uvedte hlavnú príčinu, ktorá spôsobuje ochorenie cukrovka (diabetes mellitus).
4. Bielkoviny, sacharidy a tuky tvoria spolu približne 25 % hydinovej šunky (zdroj – tabuľka 1).

- a) Zistite aspoň 5 ďalších látok, ktoré tvoria zvyšok šunky.  
 b) Uveďte klady a zápory jednotlivých látok.  
 5. Posúďte a argumentujte, pre koho sú bielkoviny, sacharidy alebo tuky vhodné ako zložka stravy vo zvýšenom množstve.  
 V tabuľke 2 je uvedený priemerný energetický výdaj pri rôznych činnostiach. K tabuľke 2 sa vzťahujú úlohy 6, 7, 8, 9, 10.

**Tab. 2** Priemerný energetický výdaj v kJ/h

Hmotnosť	60 kg	70 kg	80 kg	90 kg
Sedenie pri TV	360	420	480	540
Chôdza po rovine – 4 km/h	860	1 000	1 150	1 290
Chôdza po rovine – 5 km/h	1 040	1 210	1 390	1 560
Beh 9km/h	2 010	2 350	2 680	3 020
Bicyklovanie 16 km/h	1 510	1 760	2 010	2 260
Volejbal	1 360	1 590	1 820	2 050

Zdroj: <https://harmoniabb.webnode.sk/energeticky-vydaj/>

- Vypočítajte energetický výdaj človeka s hmotnosťou 75 kg, ktorý 30 minút hrá aktívne volejbal.
- O koľko viac/menej energie vydá pri chôdzi 70 kg človek s rýchlosťou 5 km/h ako 90 kg človek s rýchlosťou 4 km/h?
- Priradte činnosť aj hmotnosť človeka, ktorého hodnota výdaja v kJ/h je najbližšie k jeho príjmu po zjedení 90 g celozrnného ražného chleba s 80 g hydínovej šunky.
- Pomocou tabuliek 1 a 2 navrhnete, čo by mal zjesť 60 kg človek a akú činnosť za aký čas by mal vykonať, aby sa jeho výdaj energie približne rovnal jeho príjmu z daného jedla.
- Diskutujte v skupinách o význame športu v každodennom živote v súvislosti s príjmom potravy. Vyššie uvedená úloha vychádza z reálneho života, je pre žiakov zaujímavá a spĺňa všetky charakteristické znaky komplexnej úlohy.

## Benefity súvisiace s tvorbou a používaním komplexných úloh

### Podpora inkluzívneho prístupu a komplexné úlohy

V rámci inkluzívneho vzdelávania sa vytvárajú pre všetkých žiakov také podmienky a prostredie, ktoré im pomáhajú prekonávať bariéry v učení a podporujú rozvoj individuálneho potenciálu, kde sa dieťa učí podľa svojich schopností a potrieb (Koštrnová et al. 2020). Plne sa akceptuje diverzita, jedinečnosť každého žiaka a snahou učiteľov v tomto koncepte je rozvíjať potenciál všetkých žiakov. Použitie metód, techník a postupov zo strany učiteľa ovplyvňuje, akým smerom bude orientovaná žiakova učebná činnosť, aké možnosti sa mu otvoria a aké možnosti budú pre neho nedostupné (Bagalová et al. 2015).

Rastúca tendencia využívať učenie sa v súvislostiach je spojená aj s podporou inkluzívnej spoločnosti a inkluzívnych škôl (Bohlmann a Benölken 2020). Preto môžeme o využití komplexnej úlohy uvažovať ako o vhodnej voľbe vyučovacej metódy, nakoľko výber témy volí a koncipuje učiteľ tak, aby zasahovala všetkých žiakov kolektívu triedy. Hľadanie informácií k danej téme, aplikácia už nadobudnutých poznatkov z iných predmetov, oblastí, ich ďalšie spracovanie, sú napĺňané v čiastkových úlohách, ktoré učiteľ prispôsobuje možnostiam a potenciálu žiakov. Úlohy, koncipované od najjednoduchších k zložitejším, umožňujú žiakom využívať vedomosti a zručnosti, ktorými disponujú. Samozrejme, prítomnosť žiakov s rôznymi druhmi zdravotného znevýhodnenia kladie na učiteľa vysoké nároky v poznaní samotných žiakov a vo vytváraní komplexnej úlohy.

### Kooperácia učiteľov pri tvorbe komplexných úloh

Požiadavka zabezpečiť pre žiakov prostredie, v ktorom sa učia v súvislostiach, je úzko spojená s požiadavkou kooperácie s ďalšími učiteľmi všetkých vzdelávacích oblastí (obe sú uvedené

v koncepčných dokumentoch k zmene kurikula základného vzdelávania). Práve vyššie uvedené komplexné úlohy, ktoré zjednocujú ciele presahujúce jednotlivé predmety i vzdelávacie oblasti, vnímame ako jeden z prostriedkov vyučovania v súvislostiach a prostriedok podpory žiakovho vnímania zmysluplnosti učenia sa. Ukazuje sa, že úspešné školy na Slovensku, ktorých kultúra je sebarefektujúca a sebariadiaca, prirodzene využívajú tieto postupy (Brestovanský a Baranyai 2020). Kooperácia prebieha v škole v rôznych smeroch (učiteľ – žiak, žiaci navzájom, učiteľ – vedenie školy, učiteľ – rodičia) a je považovaná za predpoklad efektívneho fungovania každej školy.

Okrem klasických foriem vzdelávania, ako sú samoštúdium odbornej literatúry, odborné semináre, workshopy a pod., v ostatných desaťročiach sa v pedagogike objavuje pojem tímové vyučovanie a práca tímov vzájomnej pomoci (Kasíková 2010). Brestovanský (2020) používa pojem profesijné učiace sa komunity, pričom ich považuje za špecifický prostriedok profesijného rozvoja učiteľov a efektívny prostriedok skvalitňovania vyučovania. Niektoré z typov učiacich sa komunit vznikajú v snahe spájať sa do tímov v rámci jednej školy a vo vzájomnej spolupráci pracovať na prepojeniach medzi predmetmi či vzdelávacími oblasťami. Na učiteľov sa nahliada ako na profesionálov, ktorí vzájomnou spoluprácou dokážu pripravovať spoločné úlohy a zlepšovať kvalitu vyučovania, a teda aj podporovať úspešnosť žiakov.

## Záver

Učenie sa v súvislostiach nadväzuje na potrebu kurikula, ktoré v sebe obsahuje učenie sa v súvislostiach, vnímanie zmyslu učenia sa cez aktivitu, skúsenosť a poznatok. Vytváranie gradujúcich komplexných úloh vyžadujúcich prepojenie poznatkov, zručností a postojov otvára možnosti pre zapojenie každého žiaka a podporuje tak reálne inkluzívne prostredie v školách. Ak majú komplexné úlohy obsiahnuť súvislosti z viacerých vzdelávacích oblastí, predpokladajú spoluprácu pedagogických zamestnancov pri vytváraní obsahu a kvalitatívne odlišnej náročnosti ich jednotlivých častí v rámci edukačných jednotiek v školách.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BAGALOVÁ, Ľ., BIZÍKOVÁ, Ľ. a Z. FATULOVÁ, 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-143-6.
- BOHLMANN, N. a R. BENÖLKEN, 2020. Complex Tasks: Potentials and Pitfalls. *Mathematics* [online]. **8** (10), 1761-1780 [cit. 20. 5. 2022]. ISSN 2227-7390. Dostupné na: <https://doi.org/10.3390/math8101780>
- BRESTOVANSKÝ, M. et al., 2020. *Zuzana a jej škola. Príbeh o profesijnej učiacej sa komunite*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. ISBN 978-80-568-0275-5.
- BRESTOVANSKÝ, M. a L. BARANYAI, 2020. *Správa o výskume proaktívnych škôl na Slovensku* [online]. [cit. 20. 5. 2022]. Dostupné na: <https://kvalitneskolstvo.sk/wp-content/uploads/2020/06/Spr%C3%A1va-o-v%C3%BDskume-proakt%C3%ADvnych-%C5%A1k%C3%B4l-na-Slovensku-1.pdf>
- ČERNOCKÝ, B. et al., 2011. *Prírodovedná gramotnosť ve výuce: príručka pro učitele se souborem úloh*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-86856-84-1.
- GAGNÉ, R. M. a M. D. MERRILL, 1990. Integrative goals for instructional design. *Educational Technology Research and Development*. **38** (1), 23-30.
- KASÍKOVÁ, H., 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 97-880-73677-12-1.
- KIRSCHNER, P. A. a J. J. G. VAN MERRIËNBOER, 2007. Ten Steps to Complex Learning. A New Approach to Instruction and Instructional Design. In: Good, Th., edit. *21st century education: a reference handbook* [online]. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, s. 244 – 253 [cit. 15. 5. 2022]. ISBN 978-1-138-08079-9. Dostupné na: <https://web.mit.edu/xtalks/TenStepsToComplexLearning-Kirschner-VanMerrienboer.pdf>
- KOŠTRNOVÁ, D., USTOHALOVÁ, T. a J. VEREŠOVÁ, 2020. *Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny: príručka pre účastníkov vzdelávania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1464-1.
- SIVÁKOVÁ, H. et al., 2018. *Rozvíjanie kompetencií žiakov prostredníctvom učebných úloh z chémie*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-8118-215-0.
- VAN MERRIËNBOER, J. J. G. a L. KESTER, 2007. Whole-Task Models in Education. In: SPECTOR, M., edit. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Routledge Handbooks, s. 442-456. ISBN 978-3-030-36119-8.

**Summary:** The article offers brief observations on the current understanding of learning in context (complex learning) and the approaches it is based on. We are following one of the possibilities of its practical implementation, i.e. definition and characteristics of complex tasks. The theoretical background is supplemented by a specific example of a complex task. A significant benefit of complex tasks is the fact that they have the potential to be tasks which take into account the individual needs of all students and support an inclusive educational environment. Learning in context requires connecting knowledge from several educational areas, while the cooperation of teachers, which is addressed in the article, can significantly improve the quality complex tasks and connecting topics from various educational areas.



## MOŽNOSTI SKVALITŇOVANIA EDUKÁCIE NA BÁZE POZNATKOV NEUROVIED

**Gabriela Lojová, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského Bratislava**

Svet sa dnes veľmi rýchlo mení vo všetkých sférach života a ako sa ukazuje, modernizácia vzdelávania u nás voči tomuto tempu akosi nestíha. Zo všetkých strán sa ozývajú kritické hlasy a požiadavky na prispôsobovanie vzdelávania nielen technickému rozvoju a požiadavkám trhu práce, ale aj meniacim sa širokospektrálnym kultúrnym a sociálnym faktorom. Na pozadí týchto zmien sa čoraz naliehavejšou javí aj potreba humanizácie edukácie na báze najnovších vedeckých poznatkov. Opodstatnenosť takéhoto smerovania v súčasnosti jednoznačne potvrdzujú aj pribúdajúce poznatky o fungovaní mozgu.

Skúmanie procesov učenia sa a vyučovania má v súčasnosti výrazne interdisciplinárny charakter. Čoraz viac svetla do chápania týchto procesov vnášajú predovšetkým každodenne pribúdajúce výskumy v oblasti kognitívnej psychológie, neuropsychológie a hlavne prudko sa rozvíjajúcich neurovied. Sústavným rozširovaním poznatkov a odhaľovaním nových súvislostí posúvajú poznanie na ďalšie úrovne. Neurovedy vďaka rozvoju technológií umožňujúcich monitorovať aktivitu mozgu v reálnej činnosti vedcom otvárajú nové svety, keďže mozog tvorí biologický základ všetkej ľudskej aktivity. Zákonite aj psychológia sa čoraz viac prepája s neurobiológiou, ktorá umožňuje zakotvovať psychické javy v ich materiálnom základe – v štruktúrach a funkciách nervovej sústavy (Murphy 2021). Pribúdajúcim vysvetľovaním biologickej podstaty nervových procesov možno čoraz viac prehľbovať chápanie rôznych psychických javov, čím sa postupne mení aj zásadný pohľad na to, ako sa človek učí. Poznávanie neurofyziologickej bázy rôznorodých psychických procesov a stavov, ich spolupôsobenia, vzájomného podmieňovania sa a ich determinujúceho vplyvu na efektívnosť učenia sa postupne poskytuje vysvetlenie aj pre najrôznejšie prežívanie a správanie sa žiakov vo vyučovacom procese (Blakemore a Frith 2005; Caine a Caine 1994; Cozolino 2013; Hattie 2009; Jensen 2008; Rudy 2021).

Dnes je preto už nespochybniteľným faktom, že aj chápanie procesov učenia sa a vyučovania jednotlivých predmetov, teda rozvíjania vedomostí, zručností a spôsobilostí žiakov nutne pramení z poznania zákonitostí fungovania mozgu. Čoraz viac javov, ktoré bolo možné doposiaľ analyzovať len na fenomenologickej úrovni, je možné vysvetľovať na báze exaktných neurobiologických poznatkov a objektívne merateľných dát. Rôzne hypotézy o mechanizmoch a procesoch učenia sa a vyučovania, vznikajúce na základe teoretických analýz, zovšeobecňovania empirických skúseností a výsledkov pedagogických experimentov, možno dnes už overovať aj na základe monitorovania aktivity mozgových štruktúr. Postupne pribúdajúce čiastkové výsledky výskumov niektoré hypotézy potvrdzujú, iné vyvracajú, či modifikujú. Predovšetkým však odhaľujú čoraz väčšiu zložitosť neurofyziologických zákonitostí, a teda aj samotného procesu učenia sa a vyučovania.

Neurobiologické výskumy v prvej fáze odhaľujú, ako a do akej miery sa rôzne časti mozgu podieľajú na vnímaní a spracovávaní informácií. Skúmajú funkčnú špecializáciu mozgových hemisfér a jednotlivých mozgových štruktúr a ich spolupôsobenie pri aktivizovaní získaných poznatkov, t.j. pri ich využívaní v reálnom živote. Už prvé výskumy ukázali, že nielen hlavné centrá, ale aj početné ďalšie kôrové a podkôrové štruktúry sú rôznym spôsobom zaangažované v procesoch učenia sa, a to hlavne limbický systém (hipokampus, amygdala) a rôzne kôrové štruktúry zodpovedné za prenos informácií zo zmyslových orgánov. Úlohou ďalších výskumov je odhaľovať fungovanie mozgových štruktúr umožňujúcich získavanie a spracovávanie nových informácií, vytvárania, uchovávanie a aktivovania poznatkového systému človeka. Zacielené sú na skúmanie kognitívnych i afektívnych javov podieľajúcich sa na osvojovaní si vedomostí, rozvíjaní zručností, spôsobilostí a kompetencií, ako aj na ich vývinové zákonitosti a individuálne osobitosti žiakov, ktoré tieto procesy rôznym spôsobom ovplyvňujú. Súčasne prirodzene aj na mechanizmy fungovania množstva ďalších faktorov (biologických, sociálnych a environmentálnych) ovplyvňujúcich efektívnosť učenia sa. Výskumný záber ďalej rozširujú komplexné mechanizmy neurónového prepájania jednotlivých súborov poznatkov, mechanizmy umožňujúce chápanie významu získavaných informácií, nervové systémy podieľajúce sa na vedomom učení sa a podvedomom osvojovaní si poznatkov atď.

## SKÚMANIE KOGNITÍVNYCH PROCESOV

V doterajšom neuropsychologickom výskume dominuje skúmanie kognitívneho spracovania informácií, t.j. vnímania a spracovávania podnetov, vytvárania mentálnych reprezentácií poznatkových systémov, ich uchovávanie a aktivovanie. Podobne ako v experimentálnej psychológii už od čias Ebbinghousa (1880), aj v neuropsychológii do veľkej miery dominuje skúmanie pamäte. Prvotné poznatky umožňujú chápanie fungovania pamäte na molekulárnej úrovni, t.j. biochemické procesy v nervových bunkách. Postupne ďalej od poznávania elementárnych interakcií medzi neurónmi, posilňovania a udržiavania spojení nervových buniek cez vytváranie neurónových zhlukov v rôznych štruktúrach, až po mechanizmy vytvárania a aktivovania neurónových sietí. Pričom podstata učenia sa, teda aj uchovávanie informácií, spočíva vo vetvení sa a prepájaní neurónov a vytváraní čoraz zložitejších neurónových sietí, siahajúcich nielen do kôrových, ale aj do početných podkôrových štruktúr. Výskumy sa ďalej zameriavajú na najrôznejšie charakteristiky fungovania pamäťových procesov, ako sú fázy pamäte (vštepovanie, retencia a zabúdanie, aktivácia), spracovanie a uchovávanie rôznorodých vnímaných podnetov, typy pamäte, fungovanie krátkodobej (pracovnej) a dlhodobej pamäte, fungovanie deklaratívneho a procedurálneho pamäťového systému, rôzne formy vybavovania a aktivovania poznatkov pri ich reálnom používaní atď. (Croisile 2006; Fuster 1995; Rudy 2021). Pribúdajúce poznatky vedú k vzniku rôznych teórií a modelov fungovania pamäte pri učení sa verbálne prezentovaných podnetov (čítaných alebo počutých) a ich prepájanie s nervovým systémom zabezpečujúcim uloženie poznatkov z neverbálneho a zážitkového učenia sa. V súčasnosti je relatívne rozsiahlo skúmaná aj biologická podstata hlavných pamäťových systémov, a to deklaratívna pamäť (sémantická a epizodická) zabezpečujúca uvedomované a verbalizované uchovávanie poznatkov, podmienená činnosťou hipokampu a neokortexu. Rovnako aj procedurálna pamäť, zabezpečujúca podvedomé zautomatizované zručnosti, zvyky, návyky a emočné učenie sa, podmienená činnosťou hipokamu a bazálnych ganglií (Crowell 2006; Lee 2006). Nosné výskumné otázky sú zamerané na lokalizáciu deklaratívnej a procedurálnej pamäte v mozgových štruktúrach, mechanizmy ich fungovania, ich prepojenosť, súčinnosť a vzájomná podmienenosť. Následne aj na biologickú podstatu ďalších psychických javov, ktoré môžu do rôznej miery podmieňovať vedomé učenie sa pravidiel, podvedomé získavanie poznatkov a prepájanie receptívnych a produktívnych procesov. Pribúdajúce exaktné poznatky vnášajú čoraz viac svetla aj do dlhodobo pretrvávajúcich diskusií o zástoji explicitných a implicitných vedomostí pri učení sa a vyučovaní. Poznatky o zložitej vzájomnej prepojenosti neurónových sietí pritom poukazujú na prirodzené spolupôsobenie týchto pamäťových systémov, čím súčasne oslabujú striktnú deliacu čiaru medzi nimi.

Vedci ďalej skúmajú aj neurobiologické zakotvenie ďalších kognitívnych procesov, ako zákonitosti vnímania, zmyslovej diskriminácie a spracovávania zmyslových podnetov, vytváranie a prepájanie jednotlivých poznatkových systémov. Výrazne napreduje aj skúmanie pozornosti, pričom už prvé poznatky vyvracajú predpoklady o relatívne jednoduchej nervovej podmienenosti pozornosti. Odhaľujú čoraz väčšiu komplexnosť jej biologickej bázy lokalizovanej vo viacerých mozgových štruktúrach a mechanizmoch, ktorých skúmanie je zatiaľ len v počiatkoch (LaBerge 1995; Mangun 2012; Murphy 2021; Parasuraman 1998).

Z aplikačného hľadiska je dôležité uvedomiť si, že poznatky neurovied o kognitívnych procesoch vysvetľujú podstatu aktívneho učenia sa a súčasne zdôvodňujú nutnosť využívania aktivizujúcich postupov, metód a foriem práce, ako je riešenie problémových úloh, brainstorming, zážitkové a činnostné učenie, objavovanie a experimentovanie, diskusie, projektové učenie a podobne. Rovnako podčiarkujú nutnosť venovať zvýšenú pozornosť výberu učiva, ktoré musí byť pre daných žiakov zmysluplné, relevantné a personalizované tak, aby si nové učivo dokázali spájať so svojím každodenným životom. Dôležitou súčasťou takéhoto prístupu je podnecovať žiakov, aby oni sami prinášali námety, podnety, príklady zo života, učebné materiály; vytvárať priestor, aby sa pýtali otázky, formulovali, prezentovali a obhajovali svoje názory a postoje (Lojová 2019). Takto usmerňované vyučovanie umožňuje žiakom vytvárať si zložité neurónové siete, a teda mnohonásobné pamäťové asociácie vedúce nielen k dlhodobému pamätaniu naučeného, ale hlavne k chápaniu javov a súvislostí, k rozvíjaniu myslenia a schopnosti využívať naučené v reálnom živote.

## SKÚMANIE AFEKTÍVNYCH PROCESOV

Podstata optimálneho fungovania pamäte a efektívneho učenia sa spočíva v kvalite synaptických spojení medzi nervovými bunkami v zložitej neurónovej sieti. Tieto sa sústavné dynamicky menia, pričom obzvlášť významnú úlohu zohrávajú rôzne afektívne faktory. Neurovedci preto skúmajú biologickú podstatu prežívaných emocionálnych stavov a procesov, ich dopad na fungovanie pamäte a na priebeh jednotlivých kognitívnych procesov. Výskum zameraný na podvedomé procesy a rôzne afektívne faktory vedie k odhaľovaniu nielen ich významnej úlohy pri poznávaní a učení sa, ale hlavne komplexnosti emócií, ktoré sú podmieňované aktivitou oveľa väčšieho rozsahu mozgových systémov, ako sa pôvodne predpokladalo (Barret a Wager 2006; Immordino-Yang a Damasio 2007; Nadel a Lane 2002; Phelps 2006 a i.). Súčasne sa ukazuje, že emočný systém len zriedkavo funguje nezávisle od iných systémov. Určité emócie alebo súbor emócií sa spravidla aktivizujú v interakcii s perцепčnými, kognitívnymi alebo motorickými systémami. Logickým dôsledkom teda je, že efektívne fungovanie človeka závisí od toho, nakoľko sú vyvážené a integrované aktivity rôznych systémov. Doterajšie výsledky výskumov týmto do veľkej miery potvrdzujú hypotézy vytvárané na základe empirických skúseností a početných psychologických a pedagogických výskumov, a to, že city a emócie nielenže ovplyvňujú kvalitu kognitívnych procesov, ale môžu v plnej miere ovládnuť vedomú aktivitu mozgu, a teda aj kognitívne procesy. Prežívanie pozitívnych alebo negatívnych emócií má základ v zložitých biochemických procesoch. Tieto buď blokujú alebo posilňujú vytváranie synaptických spojení a ukladanie poznatkov v dlhodobej pamäti, ako aj priebeh všetkých kognitívnych procesov či formovanie vlastností osobnosti. Početné výskumy opakovane potvrdzujú hypotézu, že **pozitívne emócie sú optimálne pre vytváranie neurónových sietí, t. j. pre pamätanie si informácií a chápanie súvislostí**. Empirické skúsenosti i výsledky pedagogicko-psychologických výskumov vedú ďalej k presvedčeniu, že súčasne znásobujú energiu, zvyšujú motiváciu, podporujú kreativitu, vytrvalosť, pevnú vôľu, ochotu riskovať, zvyšujú sebavedomie a sebaistotu žiakov a celkovo vedú k aktívnej participácii a pocitu spokojnosti. A naopak negatívne city, tréma a strach na vyučovaní má negatívny vplyv na vytváranie a vybavovanie pamäťových asociácií (Hattie 2009; Macháčová 1997 a iní). Doterajšie poznatky poukazujú aj na dominujúci negatívny vplyv stresu na fungovanie pamäte a pozornosti. Problematika stresu je však zložitejšia (Lupien et al. 2009; McEwen 2007; Murison 2016; Škoda a Doulík 2011 a iní). Empirické skúsenosti i výsledky viacerých výskumov ukazujú, že príliš silný stres môže zhoršovať, až úplne blokovať fungovanie všetkých kognitívnych procesov. Avšak mierne zvýšený stres môže pôsobiť aj facilitujúco. A naopak príliš nízky stres, ktorý sa vyskytuje v emočne chudobných situáciách, napríklad v situáciách nudy či málo podnetného prostredia, môže zhoršovať všetky pamäťové funkcie. Ukazuje sa, že pre úspešné učenie sa je preto za určitých podmienok vhodné vytvárať atmosféru mierneho pozitívneho stresu, ktorý aktivizuje mozgovú činnosť, podnecuje potrebu aktivity a poznávania, vplyva na vyhodnocovanie dôležitosti informácií a ich spracovávanie.

Z aplikačného hľadiska je teda zrejmé, že emočne podfarbený učebný materiál a učebné úlohy zvyšujú motiváciu a kvalitu osvojovania si učiva. Na druhej strane však príliš silné emócie (pozitívne ako aj negatívne), podobne ako emočne chudobné učebné stimuly, znižujú, či úplne blokujú motiváciu a kvalitu kognitívnych procesov. Ukazuje sa tiež, že existuje určitá vyvážená úroveň emočnej zaangažovanosti zabezpečujúca optimálny priebeh kognitívnych procesov, a teda maximálnu efektívnosť učenia sa.

Pomaly pribúdajú aj čiastkové výskumy neurobiologickej podstaty motivácie, ktoré taktiež odhaľujú zložité spolupôsobenie rôznych mozgových štruktúr a prepojenie so štruktúrami podieľajúcimi sa na kognitívnych procesoch. Na základe pribúdajúcich poznatkov je a bude možné postupne prehodnocovať rôzne priebežne sa vynárajúce teórie motivácie zakotvené v odlišných psychologických, pedagogických či antropologických teóriách.

Z praktického hľadiska tieto poznatky neurovied jednoznačne potvrdzujú nutnosť vytvárať pozitívnu učebnú atmosféru a sociálnu klímu na vyučovaní, využívať učebné úlohy a materiály s pozitívnym emočným nábojom, klásť dôraz na spájanie učiva so zážitkami a emóciami žiakov, pri usmerňovaní učebného procesu rešpektovať emócie a ďalšie afektívne faktory žiakov. Podčiarkujú tiež dôležitosť pozitívnych vzťahov učiteľa so žiakmi, vzájomných vzťahov medzi žiakmi i vzťahu žiaka k sebe samému, rozvíjania primeraného sebavedomia, sebaistoty a pozitívneho

obrazu o sebe a o svojom potenciáli napredovať a dosahovať úspech v procese vyučovania, čo je v tradičnej výučbe neraz ignorované (Hattie 2009; Lojová 2019).

## NEUROVEDY A DIDAKTIKA

Aplikácia poznatkov neurovied do vyučovacej praxe sa bežne označuje pojmom mozgovokompatibilné učenie (brain-compatible learning, brain-based learning) a dnes už tvorí neoddeliteľnú súčasť každej modernej didaktiky. Rapídne pribúdajúce poznatky neurovied a psychológie učenia sa a vyučovania postupne viedli k vyčleneniu nových vedných subdisciplín, respektíve k určitej modifikácii tradičnej didaktiky na tzv. **neurodidaktiku a psychodidaktiku** (Jensen 2008; Petlák et al. 2009; Škoda a Doulík 2011 a i.). Tieto odvetvia nielenže zavádzajú niektoré nové dimenzie do vyučovacieho procesu, ale poskytujú odpovede na otázky často diskutované a polemizované zástancami rôznych názorov. Umožňujú vyvracanie niektorých mýtov, ktorými pedagógovia neraz zdôvodňujú svoje zaužívané tradičné postupy (napríklad trestanie, vytváranie atmosféry strachu a pod.). Súčasne poskytujú vedecké zdôvodnenie viacerých dlhodobo známych pedagogických prístupov, zásad, metód či techník, ktoré boli učiteľskou verejnosťou neraz spochybňované, keďže neboli podložené poznáním mechanizmov ich fungovania.

Pribúdajúce poznatky tiež opakovane potvrdzujú celosť a komplexnosť psychického fungovania, t.j. čoraz väčšiu prepojenosť, súčinnosť a vzájomnú podmienenosť fungovania jednotlivých mozgových systémov, čím poskytujú explicitné zdôvodnenie účinnosti humanizujúcich prístupov, ako je prístup zameraný na žiaka, celostné učenie sa a podobne. (Lojová 2019; Lenčová a Daňová 2010 a iní). Ich východisková báza totiž spočíva vo vyváženom dôraze na kognitívne i afektívne domény v procese vyučovania, a teda v odpútaní sa od tradičného preceňovania kognitívnych domén (vytváranie súborov vedomostí, poznanie pravidiel, definícií, klasifikácií, memorovanie množstva faktov a pod.), ktoré v našich školách do rôznej miery ešte stále pretrvávajú. Poskytujú tiež neurobiologické zdôvodnenie nevyhnutnosti poznať a rešpektovať **individuálne osobitosti** žiakov pri učení sa, keďže už na úrovni mikroanatómie je každý mozog vo svojej podstate odlišný. Súčasne už teraz potvrdzujú opodstatnenosť nosného postulátu modernej didaktiky, a to že nemôže existovať jediný vyučovací postup, jediný spôsob efektívnej intervencie, ktorý by vyhovoval všetkým žiakom.

Z uvádzaných skutočností je zrejmé, že neurovedy otvárajú celkom nové perspektívy, ale aj výzvy nielen pre všeobecnú didaktiku, ale aj konkrétne pre didaktiky jednotlivých predmetov či vzdelávacích oblastí, keďže poskytujú bázu pre vytváranie rôznorodých didaktických postupov, diverzifikáciu a individualizáciu výučby s cieľom optimálne rozvíjať vedomosti, zručnosti a spôsobilosti žiakov využívaním a rozvíjaním prirodzeného potenciálu mozgu. Súčasne posúvajú didaktiku z roviny deskriptívnej a preskriptívnej, (t.j. popisovaní, čo sa na vyučovaní deje a „prikazovaní“ učiteľom čo a ako majú robiť) na úroveň chápania kauzálnych súvislostí. V dôsledku toho učiteľ na vyučovaní nepostupuje „mechanicky“ podľa toho, čo mu prikazuje metodika alebo učebnica. Opierajúc sa o exaktné poznatky o fungovaní mozgu učiteľa dokážu lepšie chápať procesy učenia sa, možné prežívanie a správanie sa daných žiakov na vyučovaní a následne sa rozhodovať o možnostiach primeraného pedagogického pôsobenia.

Je len samozrejmé, že uvádzané smerovanie ovplyvňuje aj nároky na vzdelávanie učiteľov. V študijných programoch učiteľstva vo svete čoraz viac pribúdajú kurzy neurodidaktiky a psychodidaktiky s cieľom nové poznatky neurovied priebežne didakticky spracovávať a sprostredkovať ich (budúcim) učiteľom tak, aby na ich základe dokázali rozvíjať svoje pedagogicko-psychologické myslenie a presvedčenie. Podčiarkujú pri tom nutnosť čoraz viac presmerovávať tradičné zameranie na ovládanie vedeckého systému daného predmetu k formovaniu ich presvedčení, rozvíjaniu analyticko-kritického myslenia, metakognitívnej uvedomelosti, empatie a tvorivosti učiteľov na báze chápania neuropsychologických zákonitostí. Tak, aby sa v procese vzdelávania nielen efektívne využíval učebný potenciál žiakov, ale súčasne aby sa rozvíjalo ich primerané sebavedomie a sebaistota. Jedine takáto výučba môže viesť k plnej sebarealizácii žiakov i samotných učiteľov.

## ZÁVER

Už z tohto stručného náčrtu je zrejmé, že výskum v oblasti neurobiologických základov učenia sa a vyučovania má a bude mať podstatný vplyv aj na ďalšie smerovanie všeobecnej i odborovej didaktiky. Pribúdajúce exaktné poznatky o neurofunkčných systémoch podmieňujúcich jednotlivé psychické funkcie prehlbujú chápanie kauzálnych súvislostí a zákonitostí komplexných procesov učenia sa a vyučovania. Aj keď je tento výskum relatívne v začiatkoch a zatiaľ je potrebné opatrne interpretovať výsledky výskumov a vyvodzovať didaktické odporúčania, podstatný prínos neurovied pre didaktiku je nesporný. Naliehavou úlohou pre neurodidaktiku preto dnes je prehodnocovať relevantnosť nových poznatkov neurovied z hľadiska ich aplikovateľnosti do procesov učenia sa a vyučovania. Následne navrhovať konkrétne didaktické postupy pre optimalizáciu procesu učenia sa a vyučovania a overovať ich účinnosť v podmienkach edukačného kontextu na Slovensku.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BARRET, Lisa Feldman a Tor D. WAGER, 2006. The structure of emotion: Evidence from neuroimaging studies. *Current Directions in Psychological Science*, 15 (2), 79-83. ISSN 0963-7214.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne a Uta FRITH, 2005. *The learning brain: lessons for education*. Australia: Blackwell Publishing. ISBN 1405124016.
- CAINE, Geoffrey a Renate N. CAINE, edit., 1994. *Making connections: teaching and the human brain*. California: Addison-Wesley. ISBN 0-87120-179-8.
- COZOLINO, Louis, 2013. *The social neuroscience of education: optimizing attachment and learning in the classroom*. New York: Norton. ISBN 9780393706093.
- CROISILE, Bernard, 2006. *Pamät: lepšie spoznať a chrániť, účinnejšie využívať*. Bratislava: SPN – Mladé letá. ISBN 80-10-00709-9.
- CROWELL, Sheila E., 2006. The neurobiology of Declarative memory. In: Schumann, John H. et al. *The neurobiology of learning: perspectives from second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0805847170
- FUSTER, Joaquín M., 1995. *Memory in the cerebral cortex*. Cambridge, MA: MIT Press.
- HATTIE, John, 2009. *Visible learning*. NY: Routledge. ISBN 9780262561242.
- IMMORDINO-YANG, Mary-Helen a Antonio DAMASIO, 2007. We Feel, Therefore WeLearn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1 (1), 3-10. ISSN 1751-228X.
- JENSEN, Eric, 2008. *Brain-based learning*. CA: Turning Points Publishing. ISBN 0-9637832-1-1.
- LaBERGE, David, 1995. *Attention processing: the brain's art of mindfulness*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 9780674183926.
- LEE, Namhee, 2006. The neurobiology of procedural memory. In: Schumann, John, H. et al. *The neurobiology of learning: perspectives from second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0805847170
- LENČOVÁ, I. a M. DAŇOVÁ, 2010. *Celostná pedagogika vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: UMB. ISBN 978-80-557-0054-0.
- LOJOVÁ, Gabriela, 2019. *Učme cudzí jazyk efektívnejšie: prístup zameraný na žiaka*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského. ISBN 978-80-223-5365-6.
- LUPIEN, Sonia J., 2009. Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 10 (6), 434-445. ISSN 1471-0048.
- MACHÁČOVÁ, H., 1997. Stres, rekuperace a kontrola stresu. *Československá psychologie*. 41 (2), 139-146. ISSN 0009-062X.
- MANGUN, George R., edit., 2012. *The neuroscience of attention*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9780199932283.
- McEWEN, Bruce S., 2007. *Physiology and Neurobiology of Stress and Adaptation: Central Role of the Brain*. PMID: 17615391, DOI: 10.1152/physrev.00041.2006, Dostupné na: <https://doi.org/10.1152/physrev.00041.2006>
- MURISON, Robert, 2016. The Neurobiology of Stress“. In: *Neuroscience of Pain, Stress, and Emotion*, edited by al'Absi, Mustafa a Flaten, Magne, Arve. Elsevier Inc., s. 29-49. ISBN 978-0-12-800538-5.
- MURPHY, Philip N., edit. 2021. *The Routledge international handbook of psychobiology*. New York: Routledge. ISBN 9780367646318.
- NADEL, Lynn, a Richard D. LANE, edit., 2002. *Cognitive neurosciences of emotions*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9780195155921.
- PARASURAMAN, Raja, edit., 1998. *The attentive brain*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 0262161729.
- PETLÁK, Erich, VALÁBIK, Dušan a Jana ZAJACOVÁ, 2009. *Vyučovanie – mozog – žiak*. Bratislava: IRIS. ISBN: 978-80-89256-43-3.
- PHELPS, Elizabeth A., 2006. Emotion and cognition: insights from study of the human amygdala. *Annual Review of Psychology* 57, 27-53. ISSN 1545-2085.
- RUDY, Jerry W., 2021. *The neurobiology of learning and memory*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9781605359342.
- ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK, 2011. *Psychodidaktika*. České Budějovice: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3341-8.

## HROU STIMULUJME ROZVOJ PERCEPCIE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU V MATERSKEJ ŠKOLE

**Gabriela Pavúková, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Krajské pracovisko Banská Bystrica**

*Anotácia:* Príspevok je venovaný ukážke edukačnej hry v podobe aktivít nadväzujúcich na seba, prostredníctvom ktorých sa deti učia, rozvíjajú si vnímanie, spoznávajú rôznorodý materiál a prácu s ním.

*Kľúčové slová:* dieťa predškolského veku, hra, hrový materiál, zmyslové vnímanie, stromy.

*Dieťa je krehký dar, je ako vietor a vánok zároveň,  
je ako slnko, čo prináša krásny deň, je liekom na boľavú dušu,  
a vždy, keď sa k nemu skláňam, cítim nádherný jarný závan.*  
(G. Pavúková)

Cieľom príspevku je vyzdvihnúť dôležitosť obdobia predškolského veku z hľadiska rozvoja zmyslového vnímania dieťaťa. Ponúka ukážku realizácie edukačnej hry v priebehu jedného týždňa rozčlenenú na podtémy v jednotlivých dňoch. Sústredili sme sa na hru ako na najoptimálnejší prostriedok, formu i metódu práce.

Hra je jedna z najdôležitejších vývinových potrieb obdobia predškolského veku, zahŕňa pestrú škálu rozmanitých aktivít a práve jej prostredníctvom sa najplnšie a najpevnejšie rozvíja osobnosť dieťaťa (Opravilová 1988). Materská škola je dom, trieda je detská izba a každý jej kút má svoje čaro, kde deti nájdu pohodu, radosť, vnútorné uspokojenie, pocit istoty a bezpečia, pretože sa hrajú, rozprávajú, pozorujú a skúmajú, objavujú a zisťujú. Aktívnou činnosťou si rozvíjajú vlastnú osobnosť.

Pre osobnostný rozvoj dieťaťa predškolského veku má každá hra určitý význam. Okrem rozvoja vyšších psychických funkcií rozvíja a obohacuje celú duševnú a telesnú stránku osobnosti. Hrou sa deti učia, spoznávajú okolitý svet, rozvíjajú sa u nich medziľudské vzťahy, začleňujú sa do spoločnosti. Túto zložitú úlohu nedokáže naplniť len jeden druh hry. Každá z hier ponúka iné možnosti a iné spôsoby využiteľnosti hrového materiálu. Dôležité je, aby deti mali poskytnutý priestor k najrôznejším aktivitám, v ktorých sa môžu samostatne pohybovať. Hra je ten najlepší spôsob, ako môže dieťa postupne zvládať predpoklady k tomu, čo bude neskôr v živote potrebovať.

Hračkou sa môže stať akýkoľvek predmet, ktorý si dieťa samo zvolí. Herný materiál (hračky, prírodniny, výtvarný materiál, didaktický materiál, rôzne predmety) má rôzne vlastnosti. Jeho farebnosť, povrchová štruktúra, tvar, kvalita, variabilita podporuje zapojenie všetkých zmyslov do procesu poznávania. Zelinková (2001) uvádza, že kvalita zmyslového vnímania od raného detstva ovplyvňuje vývin motoriky, reči i myslenia, pričom ich pôsobenie je prepojené. Čím viac zmyslov dieťa využíva, tým hlbšie a trvácnejšie sú jeho poznatky a vedomosti. Vďaka materiálu, ktorý ho svojím vzhladom priťahuje, dieťa nadobúda zručnosť pri manipulácii s predmetmi, spoznáva ich možnosti využitia. Rozvíja si tak jemnú motoriku, reč a myslenie, pretože: „*Ruka je nástrojom ducha. Práca rukou je základom pre pochopenie vecí a javov, rozvoj myslenia a reči*“ (Montessoriová 1998). Ak k tomu pridáme koncentráciu pozornosti, prispievame k rozvoju vyšších psychických funkcií a celej osobnosti.

Ukážka aktivity realizovanej v materskej škole formou hry ponúka možnosti, ako zapojiť čo najviac zmyslov do procesu poznávania. Od príchodu detí do materskej školy až do odchodu domov je možné hrať sa so *stromami* v interiéri aj exteriéri, učiť sa a vytvárať detské umelecké diela individuálnou, skupinovú alebo frontálnou formou.

**Názov edukačnej hry: STROMY V LESE**

**Čo sa edukačnou hrou u detí rozvíja:**

vizuálne a kinestetické vnímanie, zrakové, hmatové, sluchové a čuchové vnímanie, vnímanie a reprodukcia rytmu, pozornosť, koncentrácia, stabilita v stoji a v drepe, vizuomotorika, pa-

mäť, predstavivosť, grafomotorika, trojúchop, reč – artikulácia, rozkladanie slov na slabiky, slovná zásoba, správne dýchanie, environmentálne cítenie

### AKTIVITA Č. 1 Puzzle listnatý strom

**Vzdelávacia oblasť:** Matematika a práca s informáciami

**Výkonový štandard:** Poskladá z primeraného množstva útvarov obrázkov podľa predlohy

**Výchovno-vzdelávací cieľ:** Poskladať z primeraného množstva útvarov strom podľa predlohy

**Úloha:** Poskladaj z puzzle listnatý strom podľa predlohy

**Forma práce:** individuálna alebo skupinová

**Pomôcky:** papierový listnatý strom zaliaty vo fólii a rozstrihaný na časti – korene, kmeň, konáre; na častiach stromu sú prišité korálky z dôvodu nácviku trojúchopu (obr. 1), ten istý strom obkreslený na tvrdom kartóne alebo výkrese, ale vcelku, pre potreby autokorekcie dieťaťa, pričom obrysy sú zvýraznené čiernou fixkou (obr. 2, 3)

#### Metodický postup:

Učiteľka rozloží na podložku alebo koberček časti listnatého stromu tak, aby tvorili celok. Opýta sa dieťaťa: „Aký je tento strom?“ (dieťa môže odpovedať – hnedý, malý, rozstrihaný, bez listov, listnatý a pod.) Doplnujúcimi otázkami ho navedie na odpoveď – *listnatý*. Zoberie korene a povie: *korene*. Ukazovákom pomaly prejde po ich obvode 2-3x, pričom dbá o to, aby dieťa dobre videlo predvádzanú činnosť. Podá ich dieťaťu: „Pozri sa, aké má korene“. Učiteľka korene položí na obkreslený strom na kartóne do časti „korene“. Zoberie kmeň a povie: „*Toto je kmeň*“. Opäť pomaly prejde ukazovákom po jeho obvode niekoľkokrát, podá ho dieťaťu, aby činnosť zopakovalo. Potom kmeň položí na obkreslený strom na kartóne do časti „kmeň“. Zoberie konáre, povie: „*Toto sú konáre*“ a činnosť zopakuje podobným spôsobom ako pri koreňoch a kmeni. „*A už je listnatý strom znovu celý. Má korene, kmeň a konáre*“ – pritom ukazuje na práve označované časti stromu.

Postaví sa do stoja spojného a časti stromu vyjadrí pohybom: *nohami vydupe slovo ko-re-ne, tlesknutím o stehná slovo kmeň a vytlieska vzpaženými rukami slovo ko-ná-re*. Vyzve dieťa, aby sa s ňou zahrlo na strom a spoločne ho vyjadria pohybom. Ak má dieťa ešte záujem o aktivitu (môžu sa pridať aj iné deti), prejdú do drepu, hlavu stiahnu medzi pleciami – *Tety zasadili malý stromček – ústami znázorňujú pohyb, akoby pili zo slamky (3-4x) – to korene pijú vodu zo zeme, aby mohol strom rásť. Z malého stromčeka vyrástol veľký strom – postaví sa; Strom má ko-re-ne (vydupú nohami), kmeň (tlesknú o stehná), ko-ná-re (vytlieskajú vzpaženými rukami)*. Po skončení hry dieťa spolu s učiteľkou odnesú rozstrihaný strom uložený na kartóne do poličky, kde bude k dispozícii pre ďalšie dni všetkým deťom.



Obr. 1: Učebná pomôcka



Obr. 2: Učebná pomôcka



Obr. 3: Skladanie puzzle

Túto pohybovú aktivitu môžu postupne rozvíjať a dopĺňať v nasledujúcich dňoch v rôznych častiach dňa nasledovne – *fúka silný vietor* (nádych nosom, dlhý výdych ústami 2-3 krát) a *konáre*

*tancujú a tancujú* (znázorňujú to vo vzpažení úklonmi vľavo a vpravo) *a listy zo stromu padajú a padajú* (padanie listov znázorňujú prstami a postupne prechádzajú zo stoja do drepu. Postavia sa a spievajú s pohybovým vyjadrením:

*Opadalo žlté lístie, uľahlo si, že chce spať,  
ponúkol sa milý vetrík, že ho bude kolísať.  
A tu zrazu, šušky – šušky a vetřík zas inú spustí,  
podťe lístky, podťe lístky, podťe lístky tancovať.*

#### Poznámka:

1. Korene, kmeň a konáre môžu byť rozstrihnuté aj na viac častí, podľa toho, aké deti máme v skupine, prípadne na začiatok ponúkžeme deťom len strom rozstrihaný na 3 hlavné časti a neskôr vyložíme druhú sadu rozstrihanú na menšie časti, aby bola úloha náročnejšia.
2. Podobným spôsobom pracujeme s ihličnatým stromom.

### **AKTIVITA Č. 2 Skupinová práca LES**

**Vzdelávacia oblasť:** Jazyk a komunikácia

**Výkonový štandard:** Kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyb zápästia a prstov

**Výchovno-vzdelávacie cieľ:** Kresliť grafomotorické prvky vyžadujúce pohyb zápästia a prstov

**Úloha:** Krúživým pohybom vyplní celú plochu výkresu vo farbách jesene – oranžová, červená, žltá, hnedá, zelená

**Forma práce:** skupinová

**Pomôcky:** šablóna listnatého stromu z výkresu alebo kartónu alebo rozstrihané časti stromu, papier, pastelky, obyčajná ceruzka, fixky, nožnice, lepidlo, výkres (baliaci papier)

#### Metodický postup:

Deti majú v poličke vyložené šablónky listnatých aj ihličnatých stromov v troch veľkostiach: *1 malý, 1 väčší, 1 najväčší*. Podľa záujmu si vyberú jeden strom alebo viac stromov. Prinesú si ich na stôl, donesú si výtvarný materiál a obkreslia si stromy na hnedý alebo na biely papier a vyfarbia ich, vystrihnú a na spoločný veľký výkres ich prilepia – zhotovia les. Pozadie lesa si vytvoria vopred, a to krúživými pohybmi pastelkami alebo farbami v jesenných farbách tak, aby bola zaplnená celá plocha. (obr. 4,5)

Tie deti, ktoré ešte nie sú dostatočne zručné vo vystrihovaní, si k obkresleným a vyfarbeným stromom dotvoria lesnú prírodu.

Pri výbere šablón stromov môže učiteľka motivovanou inštrukciou vyzvať deti podľa toho, aký cieľ sleduje – rozoznávanie veľkostí, rozoznávanie listnatých a ihličnatých stromov, počítanie, napr. „na okraji lesa rastú 2 malé ihličnaté stromy, obkresli 2 malé ihličnaté stromy. Prítom dieťa si má premyslieť, aký strom má priniesť a koľko ich má obkresliť. Ak nevie alebo nie si je isté, učiteľka mu pomôže.



Obr. 4: Výstup z učebnej aktivity



Obr. 5: Výstup z učebnej aktivity



**AKTIVITA Č. 3 Spájanie bodov – „vybodkovaný strom“**

**Vzdelávacia oblasť:** Umenie a kultúra – výtvarná výchova

**Výkonový štandard:** Spája časti obrázkov lepením

**Výchovno-vzdelávacie cieľ:** Spojiť časti obrázkov lepením

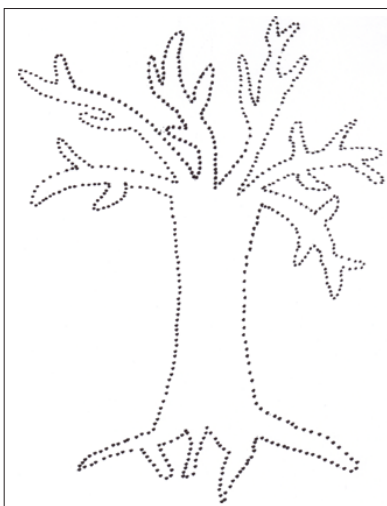
**Úloha:** Nalep kúsky papiera na korene, kmeň a konáre

**Forma práce:** individuálna

**Pomôcky:** papier s vybodkovaným obrysom stromu (obr. 6), pastelky, fixky, hnedý papier

**Metodický postup:**

Deti majú v poličke v šanóne v euroobaloch uložené pracovné listy. Vyberú si ten pracovný list, kde sú obrysy stromov znázornené bodmi, tzv. „vybodkované stromy“. Prinesú si ich na stôl, vyberú si obyčajnú ceruzku alebo pastelky, či fixky a body spájajú do celku. Stromy môžu vyfarbiť, vymalovať alebo naň nalepiť natrhané kúsky hnedého papiera, čím vynikne štruktúra kmeňa, potom vystrihnúť, nalepiť a dotvoriť pozadie.



Obr. 6: Učebná pomôcka – pracovný list



Obr. 7: Výstup z učebnej aktivity

**AKTIVITA Č. 4 Modelovanie**

**Vzdelávacia oblasť:** Umenie a kultúra – výtvarná výchova

**Výkonový štandard:** Modeluje tvary z mäkkej modelovacej hmoty

**Výchovno-vzdelávacie cieľ:** Modelovať valec z modelovacej hmoty alebo z plastelíny

**Úloha:** Vymodeluj listnatý strom a dotvor ho prírodninami

**Forma práce:** individuálna

**Pomôcky:** modelovacia hmota, podložka, konáriky alebo ihličie

**Metodický postup:**

Deti si z modelovacej hmoty vymodelujú valec. Korene môžu vytvoriť vyťahovaním plastelíny do strán alebo pripájaním malých valčekov ku kmeňu. Strom dotvoria prírodninami – malými konárikmi alebo ihličím.



Obr. 8: Výstup z učebnej aktivity



Obr. 9: Výstup z učebnej aktivity

## **AKTIVITA Č. 5    Stromy v prírode**

**Vzdelávacia oblasť:** Jazyk a komunikácia

**Výkonový štandard:** Formuluje gramaticky správne jednoduché vety a súvetia

**Výchovno-vzdelávací cieľ:** Formulovať gramaticky správne jednoduché vety a súvetia

**Úloha:** Pomenuj časti stromu, opíš časti stromu

**Forma práce:** frontálna

**Pomôcky:** stromy na školskom dvore, prírodniny

### **Metodický postup:**

Na školskom dvore, v blízkom lese, v parku pozorujú stromy, hmatom spoznávajú štruktúru kôry, čuchom jeho vôňu, zisťujú rozdiel medzi kmeňom, koreňmi a konármi, opisujú ich vlastnosti – farbu, tvar, veľkosť, hladký, drsný a pod. Do materskej školy si môžu priniesť opadnuté konáriky, listy, kôru a vytvoriť si kútik *poklady z prírody*. Postupne ho môžu dopĺňať inými prírodninami z vychádzky.

### **Reflexia aktivít**

Edukačnú hru *Stromy v lese* sme realizovali s deťmi v priebehu jedného týždňa v heterogénnej triede s vekovým zložením detí 3 – 6 rokov. Jednotlivé aktivity sa vzájomne prelínali a deti ich mohli opakovať „do úplného nasýtenia“, čím si utvrdzovali poznatky a vedomosti, rozvíjali zručnosti. Hravou formou plnili výchovno-vzdelávacie ciele v rámci svojich možností a schopností. Puzzle stromu skladali priebežne všetky deti počas celého týždňa. Mladšie deti zo začiatku pozorovali činnosť starších, neskôr to skúšali sami. Starší im boli pomocníkmi a radi im postup predvádzali. Pohybové stvárnenie s rozkladom slov na slabiky bola pre nich zábava a túto hru sa hrali často aj na pobyte vonku. Skupinovú prácu LES tvorili viac dní. Najskôr si pripravili pozadie a každé dieťa kreslilo farebné kruhy, pričom si opakovali a utvrdzovali rozlišovanie a pomenovanie farieb. Staršie deti pozadie dokončili tak, aby bola zaplnená celá plocha. Pri obkresľovaní stromov, ich vystrihovaní a nalepovaní opäť staršie deti pomáhali mladším a radili im. Pri pracovnom liste „vybodkovaný strom“ deti najskôr bodky spojili do celku. Potom si z hnedého papiera vytrhávaním vytvorili „kôru“ a kúsky nalepili do obrazca. Snažili sa dodržať tvar stromu podľa predlohy a dotvorili pozadie vodovými farbami. Na túto aktivitu mali dostatok času počas celého týždňa. Stromy modelovali z modelovacej hmoty aj z plastelíny, mali možnosť výberu. Podľa vlastnej fantázie ich dotvorili prírodninami a vznikol „vymodelovaný les“. Ku

svoju stromu si staršie deti napísali tlačnými písmenami meno, mladšie si nakreslili svoju značku. Každý deň sme na školskom dvore pozorovali stromy, deti ich spoznávali hmatom aj čuchom, opisovali ich a hľadali podobnosti aj rozdiely medzi koreňmi, konármi a kmeňom. Zbierali opadané listy, tvorili z nich na tráve rôzne obrazce, hrali sa s nimi na obchod, robili si cestičky. Všetky aktivity podporovali u detí aj rozvoj verbálnej a neverbálnej komunikácie. Rozprávali sme sa o dôležitosti stromov pre život ľudí a zvierat, o ochrane stromov a prírody a v súvislosti s ročným obdobím sme sledovali zmenu farieb listov na jeseň. V každej aktivite mali deti možnosť spoznávať materiály, vytvárať produkty, komunikovať s rovesníkmi, vzájomne si hodnotiť svoje práce, podporovať sa a pomáhať si.

## Záver

V tomto príspevku sme uviedli súbor aktivít tvoriacich týždennú tému zameranú na rozvíjanie prírodovednej gramotnosti s cieľom stimulovať rozvoj percepcie detí predškolského veku. Myslenie dieťaťa sa rozvíja súčasne so zrakovým, sluchovým, hmatovým, čuchovým, kinestetickým vnímaním. Z uvedeného dôvodu má rôznorodosť aktivít pozitívny vplyv na kvalitu zmyslového vnímania. V priebehu celého týždňa a jednotlivých dní je možné aktivity obmieňať, dopĺňať a postupne stupňovať náročnosť. Hry s pohybovým vyjadrením primárne podporujú kinestetické (telesné) a vestibulárne vnímanie a vnímanie telesnej schémy. Pre rozvoj sluchového vnímania a rytmu uvádzame spievanie piesní, jazykové a slovné hry (rozkladanie slov na slabiky, skladanie slabík do slov, určovanie začiatkovej a poslednej hlásky v slove, tvorenie prídavných mien k slovu strom, konár, koreň, les, vzduch a pod.). Hmatové, zrakové a čuchové vnímanie podporujú matematické hry, bádateľské, experimentálne, didaktické a manipulácia s predmetmi a prírodninami (počítanie stromov, listov, rozlišovanie a pomenovanie farieb a ich odtieňov, hľadanie rovnakých alebo odlišných tvarov listov, ukladanie listov do radov podľa matematického rytmu). Výtvarné činnosti voľné alebo zámerne navodené stimulujú predstavivosť, fantáziu detí a prispievajú k rozvoju pravej hemisféry mozgu. Čítanie rozprávok s environmentálnou tematikou (aj pred obedňajším spánkom alebo odpočinkom) rozširuje okruh poznatkov o téme, obohacuje a posilňuje citovú oblasť dieťaťa. Uvedené hrové aktivity zároveň umožňujú deťom vstúpiť do vzájomnej interakcie a rozvíjať a posilňovať sociálnu oblasť. Na hlbšie spoznanie významu rôznych druhov hier vo výchovno-vzdelávacom procese, ich využitia na podporu rozvoja osobnosti dieťaťa v materskej škole ponúka Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVaM) vzdelávací program pre učiteľov materských škôl *Využitie hry na rozvoj osobnosti dieťaťa*.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BRIERLEY, J., 1996. *7 prvých let života rozhoduje*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-109-6.  
MONTESSORI, M., 1998. *Tajuplné detské*. Praha: SPS. ISBN 80-86 189-00-7.  
NELEŠOVSKÁ, A., 2004. *Jak se děti učí hrou*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0815-9.  
OPRAVILOVÁ, E., 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN.  
SCHILLER, P., 2010. *Hry pro rozvoj dětského mozgu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-804-3.  
*Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*, 2016. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/21698.pdf>  
ZELINKOVÁ, O., 1997a. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.  
ZELINKOVÁ, O., 2001b. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

**Summary:** *The article presents educational game in the form of activities related to each other, through which children learn, develop their perception, get to know various kinds of material and work with it.*

## LITERÁRNY TEXT AKO IMPULZ K ROZVÍJANIU SAMOSTATNÉHO MYSLENIA ŽIAKOV A JEHO VYUŽITIE V KONTEXTE LESNEJ PEDAGOGIKY

Dana Kollárová, Simona Borisová, Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UKF v Nitre

**Anotácia:** Žiaci majú záujem pýtať sa a vyjadrovať svoje názory, ale učitelia nie vždy majú pre ich otázky, ale aj témy, pochopenie. Žiakom to môže uberať z ich odvahy a istoty v komunikácii, zvlášť v mladšom školskom veku. Denne sú pozorovaním či médiami konfrontovaní s témami, ktoré sa priamo dotýkajú ich najbližšieho environmentu a je prirodzené, že sa chcú v nich orientovať. Jednou z možností môže byť aj aktívny prístup k literárnym textom s prírodnou tematikou, konkrétne s témou prostredia lesa. Analýza čítaniek pre primárne vzdelávanie ukázala, že takéto texty máme a otvárajú viacero otázok. Jadrom príspevku sú ukážky prístupu k interpretácii týchto literárnych textov spôsobom, že dokumentujeme kategórie, ako môžeme pristupovať k literárnemu textu tak, aby sme stimulovali u žiakov samostatné, teda aj angažované, kritické a tvorivé myslenie.

**Kľúčové slová:** literárny text s motívom prírody, literárny text a hodnoty, environmentálne vzdelávanie, samostatné myslenie a komunikácia.

### Úvod

V našom príspevku predstavujeme jeden z čiastkových cieľov, ktorý sme riešili v rámci výskumnej úlohy, ktorá bola podporená APVV *Lesná pedagogika a výchova k trvalo udržateľnému rozvoju v predprimárnej a primárnej edukácii*. Okrem realizovaného experimentu sa nám v aplikačnej rovine podarilo do programov lesnej pedagogiky, teda tém, ktoré **sú vo vzdelávacích oblastiach**, aplikovať aj také stratégie práce s literárnym textom, ktorými sú Filozofia pre deti (filozofické literárne príbehy), Tvorivá dramatika (techniky rolovej hry), Integrované umelecko-výchovné činnosti v literárnom texte a pod.

Keďže sme sa sústredili v našej výskumnej úlohe na vzdelávacie štandardy, ktoré smerujú k poznávaniu prírody a prostredia lesa, rozhodli sme sa v rámci materinského jazyka, teda v oblasti Jazyk a komunikácia sumarizovať učiteľom primárneho stupňa vzdelávania literárne texty z čítaniek, ktorými môžu podporiť rozvíjanie tém **o prírode, konkrétne o lese** zo vzdelávacej oblasti Človek a príroda, Človek a svet práce, Človek a spoločnosť.

### Tematika prírody v literárnych textoch čítaniek na 1. stupni ZŠ

Literárne texty tvoria značnú časť detského sveta. Prostredníctvom nich dokážeme rozvíjať nielen jazykovú a literárnu gramotnosť dieťaťa, ale aj prírodovednú gramotnosť ako jednu zo spôsobilostí využívania vedomostí o prírode (porozumieť jej a vytvoriť si k nej vlastné postoje). Úspešnosť literárneho textu pri napredovaní dieťaťa podmieňuje viacero činiteľov, azda najvýraznejším je však učiteľova individuálna koncepcia výučby. Tá je Tomkuliakovou (2015, s. 47) charakterizovaná ako výsledok postupného utvárania poňatia výučby učiteľom. Je reprezentovaná jeho osobnými názormi, presvedčeniami, postojmi a argumentmi, ktoré si zdôvodňuje.

Práca s literárnym textom zahŕňajúcim prírodovednú tematiku teda závisí od učiteľovej individuálnej koncepcie výučby, ale aj od jeho vlastnej zainteresovanosti na téme. Dôležité sú individuálne charakteristiky učiteľa, jeho myslenie a spôsobilosti zapojiť žiakov do aktívnej práce s literárnym textom tak, aby dokázali nielen esteticky ho prežívať, ale aj samostatne nad ním premýšľať. Tiež poskytovať žiakom priestor na uvažovanie, tvorenie nových riešení, kladenie otázok si často vyžaduje učiteľovu odvalu myslenia. Podobné postupy sú protikladom pasívneho prijímania informácií, smerujú k rozvíjaniu žiakovej zvedavosti, schopnosti pracovať s textom a tvoriť vlastné názory k rôznorodým témam. Nasledujúce časti zobrazujú prítomnosť tém o prírode v čítankách na prvom stupni základnej školy a možnosti, ktorými pomocou literárneho textu dokáže učiteľ aktívne pracovať so žiakmi.

### Od literárnej komunikácie k poznaniu skutočnosti

Od stretnutia s literárnym dielom, resp. od literárnej komunikácie očakávame, že žiak porozumie estetickému zobrazeniu skutočnosti prostredníctvom výrazových prostriedkov. Ide o vnímanie a porozumenie reality cez metafory, personifikácie, či iné básnické obrazy. Literárna komunikácia však môže byť výborným prostriedkom na otváranie tém z reality. Literatúra

je súčasťou estetickej výchovy a umenia a umenie nás učí samostatne myslieť, pretože nám vytvára priestor pre interpretáciu (vlastné dešifrovanie umeleckých vyjadrovacích prostriedkov a obrazov, náš výklad ich vnímania a odkazu). Aj z toho dôvodu v rámci výučby literárnej výchovy odporúčame integrovať do vyučovania také stratégie, ktorými sú spomínaná Filozofia pre deti alebo Tvorivá dramatika. Pridanou hodnotou môžu byť v témach, ktoré sa týkajú ochrany prírody, lesa, či trvalej udržateľnosti.

Školy reagujú na narastajúce hrozby zhoršujúceho sa životného prostredia posilnením environmentálneho vzdelávania. Mnohí učitelia pociťujú zodpovednosť pri oboznamovaní žiakov s ich vlastným ovplyvňovaním stavu životného prostredia. Hoci to na prvý pohľad nemusí byť zjavné, aj čítanky pre prvé štyri ročníky základnej školy môžu poskytovať široké možnosti aktívnej práce s literárnym textom pri formovaní žiakovho myslenia a správania k životnému prostrediu. Napríklad prístup cez filozofické literárne príbehy v podmienkach vyučovania s akcentom na problematiku environmentu vychádza z Lipmana (2003), jeho programu Filozofia pre deti. Jeho výraznou časťou je práca s literárnym textom, v ktorej zohrávajú úlohu otázky žiakov z literárneho textu, ale aj vzájomná pomoc pri hľadaní odpovedí, kde majú možnosť porovnávať svoje uvažovanie, hľadať príčiny a nachádzať možné dôsledky nášho rozhodovania, správania a konania. Žiaci tak tvoria spoločenstvo, ktoré si buduje dôveru a istotu v komunikácii. *Filozofia pre deti* ako forma aplikovanej filozofie vo svojej podstate poskytuje široký priestor pre reflektovanie globálnych problémov spôsobom, ktorý je pre žiakov prístupný, pútavý, dokonca v mnohých prípadoch zábavný. Zásadným dôvodom na zavedenie filozofovania do edukačnej praxe je to, že program pôsobí ako podnetný spôsob rozvíjania kvality myslenia, komunikácie, spolupráce a ďalších pre osobnosť aj spoločnosť užitočných zručností a spôsobilostí. Zaradením literárnych príbehov a otázok dotýkajúcich sa životného prostredia sa deti učia myslieť samy za seba spolu s ostatnými. Výborné skúsenosti máme práve z tém, ktoré sa týkajú udržateľnosti a ochrany životného prostredia. Aj literárne texty pre 1. stupeň ZŠ obsahujú mnoho podnetov (prírodovedných pojmov, dejov z prírodného prostredia, hodnôt vyzdvihujúcich silu, krásu, užitočnosť prírody a podobne), ktoré môžu slúžiť k ďalším aktivitám. Prítomnosť prírodných motívov demonštruje nasledujúca analýza čítaniek. Sú odstupňované podľa ročníkov a z hľadiska možnosti rozsahu tohto príspevku zahŕňajú len krátky komentár.

**Tab. 1** Texty s motívom lesa pre 1. ročník

Poézia	Próza
Jarný zvuk	Kohútik a sliepočka
Dáždik padá	Smelý zajko
Zlatá domovina	Lev a myš
Lienka Lenka	O Guľkovi Bombuľkovi
Jeseň	Mravec
Slimák	Breza
Včelia kráľovná	Lipa
Láska k prírode	Domček, kto v tebe býva Dubáček

Zdroj: Striežovská et al. 2022.

lalom môže byť Dáždik padá, touto básňou vieme podporiť tému pôdy, vzduchu, vody, ktoré sú v prírodovednom učive aj vo vyšších ročníkoch. Les nie je len rastlinná a živočíšna ríša, ale je to v prvom rade pôda, jej vlaha, potrebné živiny, ktoré môžu byť v pôde aj z iných, napr. mŕtvych polámaných stromov a pod. V 3. ročníku preberajú žiaci v Prírodovede Mravenisko, alebo učivo o hubách je vo všetkých ročníkoch primárneho vzdelávania.

Ak si prelistujeme Čítanku pre 2. ročník ZŠ (Nosáľová et al. 2022), zistíme, že obsahuje vysoké percento textov (takmer 80%), ktoré sa viažu k téme z lesného prostredia, pre dokumentáciu uvedieme niektoré z nich.

V našom príspevku nám nejde o obsahovú analýzu, resp. vnútornú interpretáciu literárnych textov, ale skôr o odporúčania učiteľom, ktoré témy prírodovedných alebo spoločenskovedných vyučovacích predmetov môžu podporiť literárnymi textami, a to nielen na spestrenie vyučovania, ale na prehĺbenie, prípadne fixáciu učiva. Literárny text môže byť inšpiratívny k rozvíjaniu myslenia žiakov, k nachádzaniu vzťahov a súvislostí. Uvedieme čítankové texty zo všetkých ročníkov, pretože aj vo vyšších ročníkoch nám môže text z prvej čítanky v podobe inšpirácie pomôcť rozvíjať vedomosti o prírode, o lese. Prík-

Tab. 2 Texty s motívom lesa pre 2. ročník

Poézia	Próza
Žltá jeseň	Kto vyplazuje oči, Starý Bodrík a vlk, Príprava na zimný spánok
Prichádza jeseň	O vianočnom stromčeku, Bláznivá metelica, Studená návšteva
Kvapôčky	Jarabina, Ga-ga-ga-gaštany, Hýle, Medveď a líška, Snežná tabuľa
Ide zima	Nenápadný zdravotník, Medovníková chalúpka, Kto sa koho naľakal
Meluzína	Kominári, čierni chlapci, Kto vyplazuje oči, Líštička a hlaváč
Škorec výletník	Veľkonočný ježko z obilia, Jarný podvečer v lese
O nepodarených kozliatkach	O nepodarených kozliatkach, Ako si mačky kúpili televízor
Papier znesie všetko	O lietajúcom papieri, O červenom smreku, Zárúžlie, Húsky
Kukulienka	Ako sa do hory volá, tak sa z hory ozýva, Lesík, Sklár čarodej
Čin, Čin	Ako Jožko Pletko poobliekal všetko
Ráno	Ako si zima našetrila snehu, Medveď a líška,
Vtáčiky	Mňau, mňau, mňau
Stopy v snehu	On nič, on muzikant

Zdroj: Nosáľová, M. et al. 2022.

V druhom ročníku sú najviac zastúpené texty, ktoré sa viažu k prírodnému motívu, konkrétne k prostrediu lesa. V uvedených literárnych textoch nájdeme napríklad podnety pre evokáciu – prvú fázu komunikačno-kognitívneho modelu, a to aj k témam zo spoločenskovednej oblasti – požiar na ochrana, ochrana lesa pred požiarom, dôsledky veterného počasia alebo nezodpovedné správanie. Veľa textov je tu práve pre témy zvieratá v zime, zvieratá a ich mláďatá, prikrmovanie zvierat, stopy voľne žijúcich zvierat. S čím sme sa nestretli ani v jednej čítanke je literárny text, ktorý by sa spájal s profesiou lesníka. Poľovník, ktorého prácou je predovšetkým starať sa o lesnú zver, jej prikrmovanie, reguláciu, sa v literárnych textoch pre deti vyskytuje, ale lesník len ojedinele. Možno aj z toho dôvodu majú učitelia aj žiaci skreslenú predstavu o profesii lesníka. Spájajú ju skôr s výrubom lesov, ale nie so starostlivosťou o les. Tu by sme chceli upriamiť pozornosť aj na schopnosť rozlišovať prácu s literárnym textom a odborným textom. Naše skúsenosti ukazujú, že ak pracujeme s literárnym textom bez jeho prenesenia do aplikačnej roviny, môže sa stať, že žiak nenadobudne reálnu predstavu o lesnom zvierati. Dôkazom toho sú potom nesprávne predstavy o ježkovi, ktorý si nosí jablčko na pichliáčoch (živí sa predovšetkým hmyzom, len ojedinele môže byť jeho potravou aj jablko padnuté z divej jablone v lese), alebo Jelenček Bambi (žiakom by sme mali predkladať popri ilustrácii aj realistické kresby, fotografie, aby si uvedomili rozdiely), podobne je to s medveďom (nie je to Macko Pu vykreslený z príbehu, v prvom rade treba začať deti učiť, že medveď je šelma, hoci sa vo veľkej miere živí potravou rastlinného pôvodu).

Tab. 3 Texty s motívom lesa pre 3. ročník

Poézia	Próza
Zelená	O bratislavskom Valdehorovi
Ako sa do lesa volá	Biela ako sneh a červená ako krv
Moja mama vidí nebo	Kto do Veľkej noci vyčistí aspoň jednu studničku, bude zdravý
	Kúzelník – Tuláčik a Klára
	Zelené ríbezle
	Komár a medveď

Zdroj: Hirschnerová a Filagová 2022

Vidíme, že v 3. ročníku je literárnych textov s motívom prírody a lesa menej. Je to prirodzené aj z toho dôvodu, že žiaci v tomto veku preferujú literárne texty, v ktorých sú hlavnými protagonistami ich vrstovníci a vzťahy medzi nimi, školou, lokálnym prostredím a pod. Sú to prevažne príbehy s detským hrdinom. V tomto ročníku však pracujú už aj s povestou. Práve cez povesť

môžeme objavovať niektoré výnimočné objekty v prírode. Z uvedenej tabuľky však vidíme, že aj v tomto ročníku máme texty, ktorými môžeme posilniť témy, ktoré sa viažu k prírodovednému učivu, o učení sa o lese.

Tab. 4 Texty s motívom lesa pre 4. ročník

Poézia	Próza
Popletené príslovia	O knihách a čítaní
Ozvena	Pozvanie do hry
Čo si vtáčky štebocú	Pochabené zhuby
Stehlík a slávik	Z našej prírody
Múroobrazy – obrazy na múroch	Korytnačka a zajac
	Kohút a líška
	Les
	Príhody v divočine
	Ako sa maľuje na strechu
	Počasie je maliar

Zdroj: Hirschnerová et al. 2014.

na pozadí príbehov). Literárnych textoch pre štvrtákov, ktoré sa viažu k prírode alebo lesu je menej, ale môžeme cez ne spoznávať a rozlišovať druhy vtákov, osobitosti vtáčieho spevu, cez ktorý sa môžeme učiť vzájomne rešpektovať v komunikácii a nechať iného najskôr dohovoriť. Toto vtáčatá v realite rešpektujú. V tomto ročníku túžia žiaci po dobrodružstve. Takým dobrodružstvom v lese môžu byť korene stromu, ktoré nám môžu pomôcť zdolať náročný terén, alebo stretnutie so zvieratami. Hra s ozvenou je inšpiratívna aj pre hru v triede, ale v reálnom prostredí lesa by sme mali rešpektovať to, že sme *na návšteve*, a preto by sme mali rešpektovať pravidlá, ktoré tam platia.

Literárne texty v 3. a 4. ročníku aj s prírodnou tematikou sú inšpiratívne k využívaniu Tvorivej dramatiky – jej rolových hier. Technikami rolových hier môžeme žiakov viesť k schopnosti vedieť sa rozhodnúť, správať, konať a uvedomiť si dôsledky týchto rozhodnutí. Viaceré z uvedených textov majú zápletky, alebo len dialóg postáv. Tu môžeme využiť techniky ako *Horúca stolička*, kde si žiak sadne na stoličku a napr. musí jasne, stručne a zreteľne vybranej postave v danej situácii poradiť, alebo ju prehovoriť k správne konaniu, prípadne jej vysvetliť dôsledky, ktoré jej správanie môže mať. Prípacom je tiež technika *Alej*. Tu žiaci urobia koridor, akoby hrali hru Zlatá brána. Koridorom (alejou) bude prechádzať vždy jeden žiak a úlohou ostatných žiakov bude šepotom mu poradiť, ako sa má rozhodnúť, čo by bolo pre riešenie problému literárnej postavy dobré. Keď žiak prejde celou alejou, povie, pre ktoré z riešení sa rozhodol. Uvedieme ešte jeden príklad techniky rolovej hry – *Sprostredkovaný rozhovor*. Táto technika je založená na tom, že hlavného protagonistu, alebo niektorej inej postavy z literárneho textu, sa máme na niečo pýtať (možno na jeho nezodpovedné konanie voči prírode). Pýtať sa môže len jeden z triedy (po troch otázkach môžeme určiť vždy iného žiaka). Pýta sa však otázky, ktoré mu poradia spolužiaci. Ostatní dávajú pozor, či otázka bola k hlavnej postave správne položená.

Uviedli sme len niektoré z techník rolovej hry, dôležité je upozorniť na to, že má zmysel využívať ich nielen na hodinách literárnej výchovy, ale aj na iných vyučovacích predmetoch, pretože žiaci v nich využívajú jazykové zručnosti v takej podobe, ako ich využívajú denne v sociálnych situáciách. Nehovoria o texte, nehovoria o učive, ale hovoria za seba – sú priamo v texte, vyjadrujú svoj názor k odporovanej realite, pričom sa niekomu prihovárajú, vysvetľujú mu, radia mu, učia sa argumentovať za seba, nielen popisujú niečo, čo počuli, alebo čítali.

Motív lesa je v čítankách pre primárny stupeň vzdelávania zastúpený v každom ročníku. Literárne texty ponúkajú pomerne rozmanitú škálu pojmov, s ktorými môže učiteľ operovať pri rozvíjaní kognitívnych procesov v prírodovedných alebo spoločenskovedných témach. Uvedieme len niektoré pojmy z čítankových literárnych textov, ktoré môže učiteľ využiť napríklad vo

V treťom ročníku si žiak mal možnosť vytvárať prostredníctvom nadobúdania vedomostí vlastivedného učiva aj vzťah k svojej obci a jej blízkemu okoliu a vo štvrtom ročníku môžeme na týchto vedomostiach a základoch vzťahu stavať. Štvrták spoznáva svoju vlasť a jej osobitosti aj cez literárne texty, konkrétne cez povesti, ktoré sú zaradené za každým učivom vlastivedy. Ide tu aj o rešpektovanie epi-zodického systému osnova-nia (vysvetľovanie učiva

fáze uvedomovania v trojfázovom komunikačno-kognitívnom modeli vyučovania. Môže nimi rozvíjať myšlienkové operácie – porovnávanie, triedenie, hľadanie príčin, uvedomenie si dôsledkov.

Tab. 5 Motív lesa v čítankách pre 1. stupeň ZŠ

ročník	Literárny motív – pojmy
1.	mravec, slimák, včela, verše poľovníka, dubák, breza, lipa
2.	jeseň, vlk, zima, vianočný stromček, medveď, ďateľ, líška, kukučka, ježko, podvečer v lese, papier znesie všetko, lietajúci papier, červený smrek, les a lesík, ozvena z hory, televízor – diaľka
3.	zelená, studničky, ozvena v lese, kúzla lesa, zelené ríbezle, medveď, farby lesa
4.	knihy a čítanie, príroda pozýva do hry, huby zhuby, zajac, líška, les, popletené príslovia, vtáky, stehlík, slávik, ozvena, strecha, múroobrazy (kôra), počasie je maliar

### Ďalšie možnosti prírody v literatúre a literatúry o prírode

Spracovaný prehľad a analýza literárnych textov čítaniek sú možným východiskom ďalších aktivít, podobne aj prezentáciou prepojenia čitateľskej a prírodovednej gramotnosti. V tejto finálnej časti príspevku chceme predstaviť ďalšie možné edukačné prístupy, programy a projekty, ktoré v sebe okrem iného zahŕňajú prácu s literárnym textom (aj z čítaniek) a je možné do nich zaradiť prírodovedné témy.

Objavovať hodnoty písaného textu, hodnotu slova a knihy (vnímať, prežívať, chcieť tvoriť) môžeme už od materskej školy a rovnako cez hru (cez napätie – uvoľnenie – zážitok) ju ďalej stimulovať aj v úvodnom ročníku základnej školy. Inšpiratívne pre žiakov, aby zatúžili po čítaní a cez texty objavovali aj okolitú skutočnosť, sú aj *súťažné prehliadky*, napríklad *Mám básničku na jazýčku* alebo *Bábkulienka* (prehliadka detskej dramatickej tvorivosti). V dramatickej činnosti žiakov sa vo veľkej miere objavujú práve príbehy s lesnou tematikou, pretože ponúkajú rozmanité situácie zvieracích hrdinov. Literárny motív prírody je využiteľný tiež v stratégii KO-SE-TO (bližšie Duchovičová a Lazíková 2008), alebo v spomínanom trojfázovom vyučovacom modeli EUR, aj iných stratégiách postavených na aktivizujúcich a zážitkových metódach. Ako sme uviedli vyššie, základnou podmienkou prístupu k akémukoľvek textu sú osobnostné charakteristiky učiteľa, jeho vôľa a odvaha myslenia.

Spomenieme, že pre základné školy sa každoročne realizuje projekt *Les ukrytý v knihe*. Tento projekt realizuje **Národné lesnícke centrum** vo Zvolene v spolupráci s knižnicami. **Žiaci** absolvujú workshop v knižnici, ktorý je zameraný na tvorbu vlastnej (mini)knihy – od semiačka, cez rast a život stromu, cez jeho spracovanie a výrobu papiera. Na prvej strane majú práve semienko šišky. Ďalšia etapa ich tvorivej práce je venovaná tvorbe vlastnej knihy, ktoré sú potom vyhodnotené. Les je vhodným námetom na dramatickú činnosť detí, každoročne to vidíme na celoslovenskej prehliadke detskej dramatickej tvorivosti *Bábkulienka*, ktorá je podporovaná MŠVVaŠ. Literárne texty s tematikou prírody sú vhodné pre integrovanie umelecko-výchovných činností do textu, pričom si nimi učiteľ cez pohybové, výtvarné, hudobné alebo literárno-dramatické **činnosti** overuje, ako žiaci rozumejú významom a kontextu.

### Záver

V príspevku sme prezentovali niekoľko námetov, v ktorých je žiak subjektom učenia – má priestor vyjadriť sa, pýtať sa, tvoriť. Téma prostredia lesa poskytuje celú škálu činností pri rozvíjaní čitateľskej aj prírodovednej gramotnosti. Tieto aktivity sú na jednej strane podnetné, vždy si však budú vyžadovať učiteľa, ktorý pozná dôvody ich zaradenia. Ak chceme hovoriť o funkčnosti prístupu k literárnemu textu, musíme hovoriť nielen o jeho dejovej línii, prípadne zanechaní emocionálnej stopy u čitateľa, ale predovšetkým o jeho významovej a kontextovej rovine. Tú vieme podporiť otázkami zameranými na stimulovanie vyšších kognitívnych procesov. Týmito otázkami môžeme priviesť žiaka nielen k aktívnemu a angažovanému čítaniu, ale aj ku kritickému a tvorivému mysleniu.



**Podpora:**

Tento výstup bol súčasťou riešenia výskumnej úlohy a podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja, na základe projektu APVV 18-0484 *Lesná pedagogika a výchova k trvalo udržateľnému rozvoju v predprimárnej a primárnej edukácii*.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- DUCHOVIČOVÁ, J. a A. LAŽÍKOVÁ, 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole: stimulačno – obohacujúci program KO-SE-TO pre materské školy*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-28-0.
- HIRSCHNERIVÁ, Z. a M. FILAGOVÁ, 2022. *Čítanka pre tretiakov*. Bratislava: Aitec. ISBN 978-80-8146-242-9.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. et al., 2014. *Čítanka pre 4. ročník ZŠ*. Bratislava: Príroda. ISBN 978-80-8146-056-2.
- LESNÁ PEDAGOGIKA. 2022. LUK – Les ukrytý v knihe. Dostupné na: <<http://www.lesnapedagogika.sk/portal/luk/>>.
- LIPMAN, M. 2003. *Thinking in Education*. United Kingdom: University Press, Cambridge, 2nd Edition. ISBN 0-521-01225-2.
- NOSÁĽOVÁ, M. et al., 2022. *Čítania pre 2. ročník ZŠ*. Bratislava: Aitec. ISBN 978-80-893175-15-8.
- STRIEŽOVSKÁ, J. et al., 2022. *Čítanka k šlabikáru Lipka*. Bratislava: Aitec. ISBN 978-80-8146-099-9.
- TOMKULIAKOVÁ, R., 2015. Učiteľova individuálna koncepcia výučby a jej vplyv na vzdelávací proces na primárnom stupni školy. *Zagadnienia Społeczne*. 2 (4), 45 – 57. ISSN 2353-7426.

**Summary:** *The article presents ways and means in which pupils are the subject of learning and which focus on reading literacy as well as on environmental literacy. The analysis of books for primary education shows the presence of topics about forest and environment and outlines an active approach when working with a literary text in order to develop pupils' independent thinking.*

**Vážení kolegovia!**

Už 31. rok vydávame odborný-metodický časopis

**PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY.**

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.

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

Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně zo škôl a školských zariadení, aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

Očakávame prezentácie dobrých praxí, vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy, recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc, rovnako aj online podporných nástrojov pre pedagogických zamestnancov.

## PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE NA HODINÁCH ZDRAVOVEDY AKO MODERNÝ A INOVATÍVNY NÁSTROJ VÝUČBY

Anežka Líšková Farkašová, Stredná odborná škola dopravy a služieb, Nové Zámky

**Anotácia:** Príspevok sa zameriava na problematiku vyučovacieho procesu formou projektového vyučovania, jeho názorné spracovanie ako jeden z možných inovatívnych spôsobov vyučovacieho procesu. Projektové témy zadávané žiakom možno spojiť so vzdelávacími metódami, pomocou ktorých sú žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov. Podporujú individuálnu aktivitu, tvorivosť, vzájomnú komunikáciu, zodpovednosť, schopnosť využiť prostriedky IKT (informačno-komunikačné technológie) a schopnosť prezentovať svoju prácu pred kolektívom. Výsledky aplikovaného projektového vyučovania do vyučovacieho procesu možno verifikovať formou didaktického testu.

**Kľúčové slová:** projekt, projektové vyučovanie, didaktický test, tráviaca sústava.

Projektové vyučovanie je efektívny spôsob výučby, pri ktorom môžeme využívať niektoré progresívne didaktické postupy ako problémové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie a diskusia. Umožňuje prepojenie školskej teórie s praxou, vychováva k samostatnosti a zodpovednosti, pomáha preklenúť napätie vo vzťahu učiteľ - žiak.

V projektovom vyučovaní sa často strácajú hranice medzi jednotlivými vyučovacími predmetmi. Žiaci v ňom naopak objavujú, ako veci a problémy spolu súvisia a ako mnohé na pohľad celkom jasné riešenia prinášajú nové otázky. Predpokladom je aj záujem žiakov a ochota sa aktívne do projektu zapojiť. Projektové vyučovanie slúži hlavne žiakom, ktorí často bádajú a skúmajú. Ide o významnú spoluprácu medzi žiakmi a skupinami žiakov. Často sa spolupracovníkom stáva aj samotný učiteľ. Oproti bežným metódam vyučovania dáva žiakom relatívnu voľnosť spojenú s požiadavkou na samostatnosť, kreativitu a kolektívnu prácu.

Hlavným cieľom prieskumu je prezentovať projektové vyučovanie (realizované na našej škole) ako jeden z možných inovatívnych výučbových systémov na strednej odbornej škole (Líšková Farkašová 2017).

Na splnenie hlavného cieľa sme sformulovali tieto čiastkové ciele prieskumu:

1. Realizovať prirodzený pedagogický experiment zameraný na aplikáciu systému projektového vyučovania v predmete zdravoveda na konkrétnej téme „Stavba tráviacej sústavy u človeka“.
2. Zistiť, aké efekty (v kognitívnej, afektívnej i psychomotorickej oblasti) prinesie inovatívny spôsob výučby.

### Vlastný projekt

Prieskumu sa zúčastnilo 10 žiakov (malá vzorka žiakov) 2. ročníka strednej odbornej školy. Objekt prieskumu tvorili žiaci 2. ročníka študijného odboru kozmetik, učiteľka odborného predmetu zdravoveda, stredná odborná škola.

Predmetom prieskumu (štatistické znaky, premenné) boli vedomosti a zručnosti žiakov, spokojnosť žiakov s výučbou, klíma v triede, postoje žiakov a ich učiteľa. Na začiatku prieskumu sme žiakov oboznámili s úlohami, témou a priebehom realizácie projektového vyučovania. V prípravnej fáze prieskumu žiaci študovali odbornú literatúru. Po prípravnej fáze nasledoval rozhovor so žiakmi k danej téme. Po spoločnom rozhovore bolo realizované projektové vyučovanie, v rámci ktorého prebiehala samostatná projektová práca žiakov. Na konci prieskumu sme realizovali didaktický test.

Vzorku prieskumu tvorilo 10 žiakov 2. ročníka.

Tematický celok „Stavba tráviacej sústavy u človeka“ sme navrhli a vypracovali v súlade so Školským vzdelávacím programom (ďalej ŠkVP) pre študijný odbor kozmetik.

Koncepcia tohto projektu vznikla na základe učiva, ktoré bolo predmetom vyučovania. Každá skupina si zvolila jednu z nasledujúcich navrhnutých šiestich tém.

**Žiaci si vybrali z týchto tém:**

- a) Orgány tráviacej sústavy
- b) Funkcie jednotlivých častí tráviacej sústavy
- c) Činnosť žalúdka – žalúdočné šťavy
- d) Spracovanie potravy v tenkom čreve
- e) Tráviace enzýmy v tenkom čreve
- f) Fyziológia hrubého čreva – vyprázdňovanie

V úvode vyučovacej hodiny bola potrebná pre žiakov motivácia.

Štúdium zdravovedy na strednej odbornej škole je pomerne náročné a záujem žiakov o zdravovedu je často pomerne malý. Účelom bolo žiakom lepšie priblížiť danú problematiku. Projekt ich môže motivovať k zvýšeniu ich tvorivosti a záujmu o tento predmet.

V predmete zdravoveda je dôležité, aby sa žiaci naučili starostlivosti o svoje telo a celkovú životospôsobnosť. Získajú poznatky z biológie, somatológie, mikrobiológie, patológie, epidemiológie a hygieny.

Cieľom vyučovacieho predmetu zdravoveda v študijnom odbore kozmetik je poskytnúť žiakom súbor vedomostí, zručností a kompetencií k dodržiavaniu zásad, pravidiel, predpisov a hygieny, bezpečnosti a ochrane pri práci, k dokonalej starostlivosti o seba a zákazníka. Poznať zásady osobnej hygieny, čistoty a poriadku na pracovisku, formovať logické myslenie a rozvíjať vedomosti, zručnosti a kľúčové kompetencie využiteľné aj v ďalšom vzdelávaní, odbornom výcviku a občianskom živote. Žiaci získajú poznatky o vybraných zásadách a pojmoch, osvoja si základné vzťahy medzi organizmom a vonkajším prostredím, budú ovládať využiteľnosť zásad osobnej hygieny a čistoty pre svoj život (Školský vzdelávací program pre študijný odbor kozmetik, 2013).

Projekt sme realizovali v súlade so ŠkVP určeným pre SOŠ. Na vyučovacom procese sme využívali metódu samostatnej práce žiakov obohatenú a usmernenú učiteľom. Výučba prebiehala v triede a v počítačovej učebni, kde boli využité prostriedky IKT. Žiaci použitím internetu, ako aj iných textových publikácií, encyklopédií, získavali cenné informácie, ktoré potom vhodným spôsobom prezentovali vo svojich projektoch.

Projekt bol riadený učiteľom zdravovedy a realizovaný žiakmi. Najskôr učiteľ vysvetlil obsah projektového vyučovania v triede, potom žiaci doma a v škole v počítačovej učebni pracovali na danej téme, pričom učiteľ v prípade nejakých nejasností (ak sa vyskytol problém) bol nápomocný každému žiakovi.

**Cieľom projektového vyučovania bolo:**

- použiť projektové vyučovanie ako jednu z inovatívnych foriem vyučovania zdravovedy na strednej odbornej škole v 2. ročníku pri danej téme „Stavba tráviacej sústavy u človeka“,
- zistiť a vyhodnotiť výsledky použitého projektového vyučovania na vyučovaní zdravovedy na strednej odbornej škole v 2. ročníku,
- analyzovať výsledky aplikácie projektového vyučovania do vyučovacieho procesu (analýza didaktického testu), vyvodiť záver, resp. odporúčania ohľadom použitia projektového vyučovania na vyučovaní zdravovedy na strednej odbornej škole.

**Cieľom projektového vyučovania pre žiakov bolo:**

- napláňovať si vlastnú prácu a dokončiť ju
- pracovať s informáciami
- komunikovať a spolupracovať so spolužiakmi
- prezentovať svoju prácu a správne sa vyjadrovať.

Projekt bol spoločnou prácou žiakov druhého ročníka študijného odboru kozmetik. Žiaci v triede podľa vlastného uváženia vytvorili trojčlenné až štvorčlenné skupiny, z ktorých každá pracovala na niektorých (učiteľom) dopredu pripravených témach. Žiakom boli vysvetlené všetky organizačné záležitosti – časové rozmedzie vypracovania projektových prác, forma a hodnotenie projektov.

### Časová náročnosť projektu

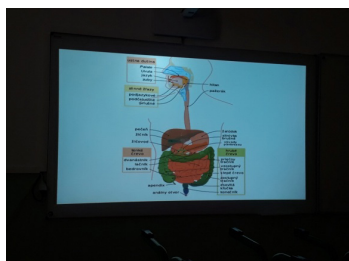
1. Organizácia práce – 1 vyučovacia hodina
  2. Práca s odbornou literatúrou – 1 vyučovacia hodina
  3. Práca v počítačovej učebni – 2 vyučovacie hodiny
  4. Samostatná práca žiakov doma – 2 týždne
  5. Diskusia práce na projektoch – priebežne
  6. Záverečné prezentovanie a zhodnotenie projektov žiakov – 2 vyučovacie hodiny
- Celkové trvanie a realizácia tejto formy vyučovania bola v trvaní 7 až 8 vyučovacích hodín.

### Organizácia a realizácia projektu

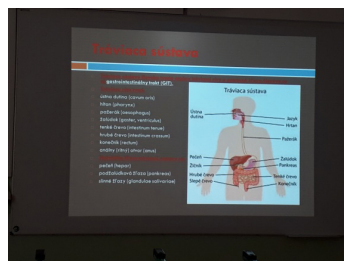
Na začiatku sme žiakov oboznámili s úlohami, témou a priebehom projektu. Rozdelili sme ich do skupín – podľa ich vlastného návrhu. Potom si žiaci sami vybrali tému (ktoré sme dopredu pripravili), a to tak, aby boli vyčerpané všetky ponúknuté témy. Druhá vyučovacia hodina bola zameraná na štúdium odbornej literatúry. Žiakom sme sa snažili hlavne ukázať, ako sa orientovať v odbornej literatúre a taktiež prehĺbiť ich vzťah ku knihe, nakoľko si myslíme, že v poslednom čase veľmi málo žiakov číta. Dve vyučovacie hodiny žiaci pracovali v počítačovej učebni, kde pomocou internetu mohli svoje práce konfrontovať so svojimi spolužiakmi alebo s učiteľom. Potom nasledovala samostatná práca žiakov doma, prípadne návšteva spolužiakov v rámci svojej skupiny. Priebežne (počas projektu) sme žiakov sprevádzali (diskutovali sme o problémoch), riadili a usmerňovali vyučovací proces, v prípade potreby sme im boli nápomocní. Dve vyučovacie hodiny boli zamerané na vlastnú prezentáciu žiakov, výsledkov svojej práce v ppt (PowerPoint) prezentácii, na obhajobu ich výstupov a spoločné zhodnotenie ich projektov.

### Kritériá hodnotenia projektov

Na začiatku realizácie projektov boli žiaci oboznámení s cieľmi na dosiahnutie úspešného projektu. Oboznámili sme ich s tým, čo sa majú naučiť, aby vedeli správne realizovať projekt a za akých podmienok realizácie môžu byť úspešní. Po vypracovaní projektov sme si spolu so žiakmi vyhodnotili naše spoločné úsilie.



Obr. 1 Ppt prezentácia vytvorená žiakmi



Obr. 2 Ppt prezentácia vytvorená žiakmi

Po odučení učiva „Stavba tráviacej sústavy u človeka“ vypracovaním žiackych projektov sme pristúpili k zadaniu didaktického testu, ktorý mal za úlohu preveriť úroveň získaných vedomostí žiakov v danej triede.

Predpokladali sme, že úroveň vedomostí bude na dobrej úrovni.

Cieľom bolo zistiť stupeň osvojenia základných pojmov z danej témy a overiť schopnosť riešiť úlohy z bežného života. Počet testovacích úloh bolo 10. Testovací čas bol 20 min.

Spôsob riešenia úloh: Žiaci dostanú predtlačené zadanie polytomických testových úloh s jednou správnou odpoveďou. Úlohou žiaka je vybrať z ponuky jednu možnosť a zapísať (označiť) správnu odpoveď.

### Spracovanie výsledkov didaktického testu

Pri vypracovaní analýzy hodnotenia žiakov sme postupovali nasledovne:

a) Vypracovanie skórovania (bodovania) správnych odpovedí:

- správna odpoveď = 1 bod (úloha č. 1, 2, 3, 4, 5, ale i č. 7, 8, 9, 10),
- správna odpoveď = 6 bodov (úloha č. 6 má zložené skórovanie, žiak vie v úlohe získať od 0 do 6 bodov),
- nesprávna odpoveď = 0 bodov.

- b ) Ohodnotenie žiakov – klasifikácia didaktického testu  
c ) Určenie relatívnej úspešnosti didaktického testu

### Výsledky jednotlivých úloh testu pri projektovom vyučovaní

Na 10 úloh didaktického testu (tráviaca sústava) odpovedalo 10 žiakov.

Z tabuľky a grafu vyplýva, že žiaci najlepšie zvládli úlohu č. 1, 2 a 9.

100 % úspešnosť svedčí o pochopení stavby tráviacej sústavy u človeka (len na určitej úrovni). Úlohy boli pre žiakov jednoduché. Je zaujímavé, že pri riešení úlohy č. 8 a 10 bola úspešnosť menšia aj napriek rovnakému charakteru úloh. Podľa % úspešnosti boli tieto dve úlohy pre žiakov náročnejšie.

Úlohy č. 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 boli hodnotené 1 bodom.

Celkom dobre žiaci zvládli aj úlohu č. 6, ktorá bola hodnotená max. 6 bodmi, nakoľko v úlohe bolo potrebné zoradiť stavbu tráviacej sústavy človeka v správnom poradí. Úloha č. 6 mala 6-násobnú váhu v porovnaní s ostatnými úlohami. Žiaci v nej mohli získať od 0 do 6 bodov. Každé správne zoradenie predstavovalo 1 bod.

V úlohe č. 3 mali žiaci správne posúdiť, v ktorej časti tráviacej sústavy sa nachádzajú kľky. Správne riešenie našlo 8 žiakov. Úloha bola pre žiakov pomerne ľahká.

V úlohe č. 4 mali žiaci správne posúdiť stavbu zuba. Správne riešenie našlo 9 žiakov. Úloha bola pre žiakov ľahká.

V úlohe č. 5 mali žiaci správne posúdiť, ktorá žľaza v ľudskom tele je najväčšia. Správne riešenie našlo 6 žiakov. Úloha bola pre žiakov obtiažnejšia.

V úlohe č. 6 mali žiaci správne zoradiť jednotlivé časti tráviacej sústavy. Správne riešenie našlo 6 žiakov. Úloha bola pre žiakov obtiažnejšia.

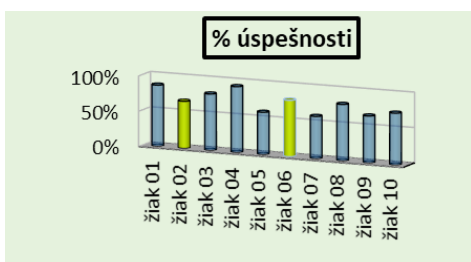
V úlohe č. 7 mali žiaci správne posúdiť miesto vstrebávania (resorpcie) živín. Správne riešenie našlo 9 žiakov. Úloha bola pre žiakov ľahká.

V úlohe č. 8 mali žiaci správne posúdiť, ktorá z funkcií nie je funkciou tráviacej sústavy. Správne riešenie našlo 5 žiakov. Úloha bola pre žiakov obtiažna.

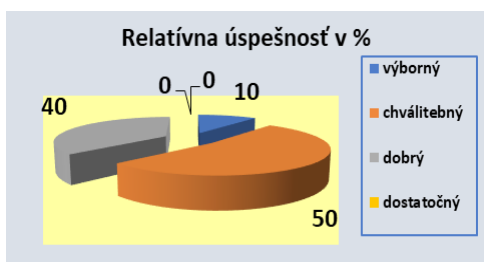
V úlohe č. 10 mali žiaci správne vybrať tri páry slinných žliaz. Správne riešenie našlo 5 žiakov. Úloha bola pre žiakov obtiažna.

Tab. 1 Analýza výsledkov testovania s projektovým vyučovaním (10 žiakov)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ø	Známka
žiak 01	100%	100%	0%	100%	0%	100%	100%	100%	100%	100%	87%	2
žiak 02	100%	100%	100%	100%	100%	17%	100%	100%	100%	100%	67%	3
žiak 03	100%	100%	100%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	0%	80%	2
žiak 04	100%	100%	0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	93%	1
žiak 05	100%	100%	100%	100%	100%	0%	100%	100%	100%	100%	60%	3
žiak 06	100%	100%	100%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	0%	80%	2
žiak 07	100%	100%	100%	100%	100%	0%	100%	100%	100%	100%	60%	3
žiak 08	100%	100%	100%	100%	100%	100%	0%	0%	100%	0%	80%	2
žiak 09	100%	100%	100%	0%	0%	83%	100%	0%	100%	0%	67%	3
žiak 10	100%	100%	100%	100%	100%	67%	100%	0%	100%	0%	73%	2
Ø	100%	100%	80%	90%	60%	67%	90%	50%	100%	50%	79%	



Graf 1 Percentuálna úspešnosť didaktického testu pri projektovom vyučovaní



Graf 2 Relatívna úspešnosť didaktického testu pri projektovom vyučovaní

### Výsledky didaktického testu, ich opis a analýza

Pri analýze výsledkov didaktického testu pri projektovom vyučovaní sme dospeli k záveru, že relatívna úspešnosť známky výborný (1) bola 10%, známky chválitebný (2) bola 50%, známky dobrý (3) bola 40% a známok dostatočný (4) a nedostatočný (5) bola 0%. Priemerný prospech u žiakov v triede bol 2,30.

Poznámka: výpočet aritmetického priemeru známok dosiahnutých u žiakov v triede s projektovým vyučovaním (ohodnotením didaktického testu trávica sústava):

$$1 \cdot 1 + 5 \cdot 2 + 4 \cdot 3 + 0 \cdot 4 + 0 \cdot 5 / 10 = 2,30 \text{ (vid'. Graf 2)}$$

### Verifikácia výsledkov prieskumu a ich interpretácia

Na základe prieskumu sme dospeli k nasledovným výsledkom:

1. Z možných spôsobov výberu žiakov do skupín (náhodný, riadený, voľný) sa osvedčil voľný spôsob, v ktorom sa žiaci sami mohli rozhodnúť o zložení skupiny, pretože 3 – 4 členné žiacke skupiny boli podľa pozorovania bezkonfliktné a všetci žiaci riešili úlohy vo vzájomnej kooperácii a koordinácii.
2. Fakt, že žiacke skupiny pracovali nezávisle od seba, stimuloval záujem žiakov pracovať rýchlejšie a dokonalejšie a to podporovalo aj ich aktivitu.
3. Projektové vyučovanie sme realizovali na našej strednej odbornej škole so žiakmi 2. ročníka, u ktorých (väčšinou) prevládal neznalý názor na projektové vyučovanie, preto bolo pre žiakov na začiatku projektu ťažké samostatne a tvorivo pracovať. Žiaci na začiatku pracovali viac s pomocou učiteľa, v záverečných fázach projektu už pracovali samostatne (takže došlo k pokroku).
4. Žiaci sa pri práci na projektoch stávali „učiteľmi samých seba“ – navrhovali, skúmali, porovnávali, robili závery a k novým vedomostiam sa dopracúvali neformálnou vlastnou tvorivou činnosťou.
5. Pri skupinovej práci sa zapájali do činnosti aj slabší žiaci, zloženie skupín bolo rôznorodé (z hľadiska výchovno-vzdelávacích výsledkov) – žiaci v skupine si navzájom pomáhali. Zlepšila sa komunikácia medzi žiakmi a aj komunikácia učiteľ – žiak.
6. Výsledky získané pozorovaním realizácie projektu ukázali, že pri aplikácii projektového vyučovania sa lepšie pracovalo s 3 – 4 člennými žiackymi skupinami.
7. Priebeh plnenia projektu ukázal, že učivo zdravotníctva je možné vyučovať aj formou projektového vyučovania. Projekt bol užitočný pri upevňovaní učiva, transfere vedomostí a pri ďalšom prehľbovaní učiva a poznávaní nových súvislostí.

Záverov pozorovania sme verifikovali aj rozhovormi so žiakmi. Cieľ rozhovoru mal najmä motivačný charakter, ktorý mal stimulovať kladný postoj žiakov k projektovému vyučovaniu, ďalej ich názor na obsah a spôsob programovania a realizácie projektov, ako aj na spôsob a vhodnosť formovania a tvorby jednotlivých modelov systému vyučovania. V závere mal každý z respondentov možnosť vyjadriť ľubovoľný náhľad súvisiaci s experimentálnym – projektovým vyučovaním. Z rozhovorov vyplynul záver, že aplikovaný systém projektového vyučovania vzbudil u žiakov záujem. Žiaci si prehľbovali a rozširovali vedomosti o stavbe trávickej sústavy u človeka. Naučili sa samostatne a tvorivo pracovať, navzájom komunikovať a tolerovať sa. Na vyučovacích hodinách zdravotníctva žiaci bez ťažkostí a hlavne so záujmom riešili projektové témy, ktoré následne prezentovali a správne sa pri nich vyjadrovali. Projektové vyučovanie plní funkciu zmysluplnej integrácie, ktorá tradičnému systému často chýba. Projektové vyučovanie ako inovatívna báza vyučovacieho systému podľa nášho názoru nie je v súčasnosti vhodné ako hlavná forma vo vyučovaní zdravotníctva. Napriek tomu sa v našom experimente prejavilo ako veľmi vhodná doplnková forma vyučovania. Vhodnou odbornou metodicko-algoritmickou oporou v podobe učebnej pomôcky by podľa nášho názoru mohol byť pracovný zošit, tým že by obsahoval aj skupinovú úlohu „projektovo ladených“ na precvičovanie, upevňovanie a prehľbovanie učiva priamo v škole po prebratí tematického celku, alebo v rámci domácich úloh či prírodovednej záujmovej činnosti.

## Záver

Základnou myšlienkou väčšiny moderných koncepcií vzdelávania je viesť žiaka k poznávacím aktivitám, samostatnosti v riešení úloh a k tímovej práci pri získavaní a využívaní poznatkov, od pasívneho prijímania informácií k aktívnemu objavovaniu.

Zdravoveda sa zameriava na stavbu tela, jednotlivé sústavy a ich funkcie, riadenie a reguláciu činnosti organizmu a starostlivosť o telo. Ako predmet výučby patrí medzi nie veľmi obľúbené najmä pre svoju náročnosť z hľadiska komplexného pochopenia. Problémy so získavaním vedomostí a nových poznatkov v tomto predmete u žiakov súvisia taktiež s abstraktným myslením. Pripomíname, že podaný opis navrhnutého experimentálneho inovatívneho systému projektového vyučovania zdravotvedy sme realizovali na škole s relatívne malou vzorkou žiakov, čo sa prejavilo aj vo výsledkoch prieskumu.

Záverom chceme poznamenať, že najväčším prínosom projektového vyučovania je jeho demokratický a humánny rozmer, ktorý vidíme najmä v tom, že projektové vyučovanie žiaci pozitívne prijali a navyše inovatívny systém výučby pokladali za zaujímavejší ako tradičný. Pri rozhovoroch sa dokonca vyjadrili, že sa na vyučovanie s jeho aplikáciou tešili. Veľkým pozitívom bolo aj upevňovanie medzipredmetových vzťahov. Z uvedených faktov vyplýva, že projektová forma výučby by zvýšila záujem o predmet zdravotvedy.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

JAROŠOVÁ, M., 2009. *Zdravoveda 2*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 28-44. ISBN 978-80-10-01-638-9.

LÍŠKOVÁ FARKAŠOVÁ, A., 2017. *Projektové vyučovanie na hodinách zdravotvedy*: druhá atestačná práca. Ružomberok: PFKU, Centrum celoživotného vzdelávania.

STREDNÁ ODBORNÁ ŠKOLA, Jesenského 1, Nové Zámky, 2013. *Školský vzdelávací program: kozmetické služby pre študijný odbor 6446 K kozmetik*. Nové Zámky, s. 416 – 417.

**Summary:** *The article focuses on project teaching as one of the possible innovative methods. Project topics assigned to students can be combined with educational methods, through which students are guided to solve complex problems. They support individual activity, creativity, mutual communication, responsibility, the ability to use ICT (information and communication technologies) and the ability to present one's work in front of the team. The results of applied project teaching in the teaching process can be verified in the form of a didactic test.*

Drahi čitatelia Pedagogických rozhľadov, po zverejnení čísla 4/2022 nášho časopisu na web stránke časopisu, dňa 26. 1. 2023 sme na základe podnetu autorky zo dňa 30.1.2023 zistili chybu, ktorá vznikla našou nepozornosťou pri čítaní zalomenej verzie časopisu. Chybu sme ihneď, 31.1.2023 odstránili.

V spomínanom vydaní v Obsahu a na strane 24 redakcia uverejnila nesprávne údaje. Nesprávne boli uvedené autorky príspevku:

Lucia Ficová, Ivana Pichaničová, Oddelenie hodnotenia a monitorovania vzdelávania, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava. Tieto autorky mali príspevok v čísle 3/2022 na približne rovnakom poradí a nedopatrením tam zostali ich mená.

Správne malo byť uverejnené meno autorky:

Anežka Líšková Farkašová, Stredná odborná škola dopravy a služieb, Nové Zámky

Touto cestou sa ospravedľujeme autorke Anežke Líškovej Farkašovej za neuvedenie jej mena k jej autorskému príspevku. Zároveň sa ospravedľujeme autorkám, ktorých mená zostali pri článku z predchádzajúceho čísla časopisu, čím sme ich tiež uviedli do omylu. Veríme, že táto chyba neodradí naše autorky od dôvery, ktorú majú v náš časopis.

Dovoľte nám ospravedlniť sa aj Vám, našim čitateľom, ktorí ste si príspevok už prečítali pod iným autorstvom. Mrzí nás vzniknutá situácia.

Vážime si všetkých našich prispievateľov a čitateľov a veríme, že napriek uvedenej situácii ostanete i naďalej Pedagogickým rozhľadom verní.

## KOMPARÁCIA VÝSLEDKOV DVOCH VÝSKUMOV HODNOTENIA UČEBNÍC DEJEPISU A JEJ ODPORÚČANIA PRE PRAX

Michal Veselei, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

**Anotácia:** Príspevok porovnáva hodnotenie kvality dejepisných učebníc pre základné školy učiteľmi s ich didaktickou vybavenosťou. Tieto učebnice sú po štruktúrálnej stránke dobre zostavené, avšak podľa učiteľov si vyžadujú obsahové a jazykové korekcie.

**Kľúčové slová:** dejepis, diskusia, komparácia, učebnica, výskum hodnotenia učebníc, základná škola.

V uplynulých rokoch sa na Slovensku realizoval výskum zameraný na hodnotenie kvality dejepisných učebníc učiteľmi základných škôl (Juščáková 2020) a nezávisle od toho bola zverejnená i analýza didaktickej vybavenosti tých istých učebníc (Veselei 2021). Odhliadnuc od rozdielneho metodologického prístupu, pričom v oboch prípadoch bol kvantitatívny, ponúkajú uvedené výskumy príležitosť kvalitatívne nahliadnuť do procesu tvorby učebníc a jeho korekcií. Vybavenosť, ktorú učebnici dá autor, sa totiž nemusí automaticky premietnuť do očakávaní v školskej praxi. Tá je, pochopiteľne, determinovaná oveľa širším spektrom premenných. Diskusia o týchto dvoch póloch (zamýšľaný zámer a aplikácia v praxi) však môže v budúcnosti pozitívne ovplyvniť tvorbu nových publikácií.

### Vybavenosť učebníc vs. hodnotenie ich kvality

Podľa výskumu učitelia vyjadrili najmenšiu spokojnosť s učebnicou pre piaty ročník a najväčšiu s učebnicou pre deviaty ročník. Vo všeobecnosti v rámci hodnotenia významne rezonovala otázka textu, ďalej intelektualistického charakteru publikácií a napokon určitá nedostatočnosť rôznych doplnujúcich komponentov, a preto by samotní učitelia uvítali v budúcnosti v týchto smeroch konkrétne zmeny (Juščáková 2020).

Mnohým učiteľom teda nevyhovovala prílišná náročnosť výkladového textu – neprispôsobenie veku a čitateľským schopnostiam žiakov, jeho obširnosť, slabá názornosť – prílišná všeobecnosť, či malá zrozumiteľnosť. Text je podľa učiteľov prehustený novými pojmami a žiaci s nedostatočnou slovnou zásobou inklinujú k jeho memorovaniu. Navyše, tento text by mal byť pútavejší, motivujúcejší, so silnejším prepojením faktografie a významu udalostí s akcentom na ich dopad pre súčasnosť.

Prostredníctvom merania didaktickej vybavenosti učebníc (Veselei 2021) sa takéto problémy nezaznamenali (a použitou metódou v podstate ani nemohli). Zaznamenané však neboli ani žiadne ich indikácie. Čo to znamená? V učebniciach sa v rámci prezentácie učiva štandardne využíva jednoduchý i sprehľadnený výkladový text (schémy, tabuľky). Dobové a odborné termíny sú vysvetľované v samostatných častiach jednotlivých kapitol – v slovníkoch. Zrejme by pomohlo, ak by učebnice obsahovali aj priame a adresné metodické odporúčania na adekvátne prepájanie hlavného učebného textu s doplnkovými komponentmi (nielen tými sprehľadňujúcimi a vysvetľujúcimi, ale napr. aj rôznymi didaktickými úlohami).

Učitelia v hodnoteniach taktiež požadovali viac historických prameňov, praktických úloh a aktivizujúcich prvkov rozvíjajúcich tvorivosť žiaka (Juščáková 2020). Pravdou je, že z doplnujúcich textov sa až od 6. ročníka významne objavujú písomné historické pramene. Okrem sprievodnej funkcie k hlavnému textu tvoria samostatný didaktický celok s vlastnými úlohami, výzvami a podporným textom na dešifrovanie prameňa. Zostáva otvorenou otázkou, či zahrnúť písomné historické pramene aj do piatakej učebnice vzhľadom na kurikulum a vek žiakov. Avšak každá zo súčasných učebníc obsahuje iné historické pramene v podobe dobových fotografií alebo ilustratívnych vyobrazení artefaktov, ktoré možno integrálne využiť spolu s didaktickým textom alebo s nimi pracovať samostatne. V každej učebnici sa jasne využívajú aj iné farebné obrazové zložky (ilustrácia, karikatúra, mapa ap.), pričom k vyobrazeniam sú pripojené vysvetľujúce podtexty (Veselei 2021).

V prípade obrazového materiálu tu totiž máme dočinenia s nepriamou názornosťou učiacou aktívne pozorovať a analyzovať predkladané historické udalosti a javy. K nepriamej názornosti môžeme ale priradiť aj písomné historické pramene a príklady z dobového života. Okrem informačnej funkcie plní názornosť aj funkciu uľahčenia pochopenia abstraktných vecí, rozvoja myslenia, motivuje a pomáha utvárať predstavy a pojmy (Petlák 2004, s. 111-113). Jedná sa teda o zastúpenú a dôležitú oblasť, na ktorú je potrebné patrične upriamiť pozornosť a pracovať s ňou v praxi.



Ako slabé sa ukázalo využívanie komponentov slúžiacich na zhrnutie a opakovanie učiva. Navyše autori vôbec nevyužili možnosť zaradiť do učebníc návody na prácu s učebnicami (pre žiakov i učiteľov) a stimulácie pred celoročným učivom v jednotlivých ročníkoch (Veselei 2021). Prostredníctvom nich by sa žiaci mohli motivovať a aktivizovať k štúdiu dejepisu ako takého. Možno aj preto pôsobia učebnice dejepisu na učiteľov príliš intelektuálne a náročne. Učitelia v súčasnosti očakávajú inkluzívnejší charakter učebníc zohľadňujúci aj žiakov s rôznymi špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. V neposlednom rade je zaujímavé, že u učiteľov sa objavili požiadavky na viac odkazov na pomocné vzdelávacie zdroje, literatúru, filmy i viac úloh, inštrukcií a riadiacich zložiek (Juščáková 2020). Tieto prvky sú síce v učebniciach prítomné, ale do budúcnosti sa dá určite uvažovať o ich posilnení.

### Praktické odporúčania

Z uvedeného porovnania vyplývajú korekčné potreby na oboch stranách knižného trhu. Autori musia zohľadniť výskum hodnotenia kvality smerom k jazykovému zjednodušeniu textu a jeho menšiemu faktografickému zaťaženiu. Učitelia zase musia brať viac na zreteľ vzájomnú prepojenosť verbálnej a obrazovej zložky. Práve dejepisné učebnice sú charakteristické tým, že ich obrazový komponent je chápaný cez naratívny aspekt, pretože je svedectvom podávajúcim historickým prameňom alebo výpoveďou o historických skutočnostiach. Dokonca sa označuje za didaktický ikonický text (Beneš 2008, s. 5-19).

Kým prídu na trh nové publikácie, je potrebné využívať učebnice viac kreatívne. Výkladový text je bezpochyby nosnou časťou, ale zvyšné komponenty tu nie sú prítomné iba ako jeho doplnok. Slovníky, doplnkové texty so samostatnými úlohami, rôzne inštrukcie, otázky a úlohy viažuce sa na preberané učivo v kapitolách, zhrnutia po väčších didaktických celkoch i obrazový materiál možno využívať aj v expozičnej časti hodiny. Táto fáza sa nemusí viesť iba výkladovým textom a dá sa nahradiť aktivizujúcejším prístupom. Začať sa dá „čítaním“ obrázkov, vyhľadávaním významu pojmov, samotnými úlohami ap. Výkladový text môže pokojne slúžiť až na fixáciu učiva, kedy už bude zrozumiteľnejší. Takýto edukačný prístup je pritom potrebné zaujať aj k potenciálne novým učebniciam. V našich školách zrejme stále prevláda pred časom zistené, resp. potvrdené, sústredenie sa učiteľov na vlastnú prácu, obsah učiva a jeho izolovaný výklad (Blížkovský et al. 2000).

Druhou dôležitou črtou dejepisných učebníc je ich otvorenosť. Tieto publikácie konkretizujú dejepisné kurikulum, vysvetľujú minulosť (resp. učivo o nej) a vedú obsahy a metódy vzdelávania určitým smerom, čiže znamenajú taktiež vnútorne uzavretejší didaktický prostriedok. Zároveň si ale vyžadujú prepojenie s regionálnymi dejinami, aktualizovanie svojho hodnotového posolstva u konkrétnych žiakov a doplnenie o ďalšie didaktické prostriedky. V tomto v podstate nadväzujú na vlastivedné učebnice (Vavrdová 2009, s. 45-47). Vo svojej otvorenosti môžu teda ponúkať (a miestami aj ponúkajú) isté inšpirácie v rámci úloh alebo prameňov. Vždy ale budú musieť ponechať značný slobodný priestor učiteľom na ich „dopísanie“ podľa vlastných potrieb a potrieb jednotlivých tried.

### Záver

Záverom sa dá konštatovať, že súčasné učebnice dejepisu považujeme po štruktúrálnej stránke za dobre spracované. Z jazykového hľadiska a v rámci didaktických očakávaní si však podľa niektorých učiteľov vyžadujú nimi pomenované korekcie ako zníženie čitateľskej náročnosti textu a zvýšenie jeho zrozumiteľnosti, ďalej zaradenie väčšieho počtu rôznych aktivizujúcich prvkov a taktiež odkazov na rozširujúce vzdelávacie zdroje. Zmenám alebo úpravám sa určite netreba brániť bez ohľadu na to, kedy a v akom rozsahu príde ku kurikulumným a inkluzívnym reformám. Komparácie rôznych hodnotiacich pohľadov tomu môžu iba napomôcť.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BENEŠ, Z., 2008. Učebnice dějepisu. In: *Sondy a analýzy: učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: Tauris, s. 5-19. ISBN 978-80-211-0570-6.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. et al., 2000. *Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. století. Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj. ISBN 80-85615-95-9.
- JUŠČÁKOVÁ, Z., 2020. *Hodnotenie kvality učebníc učiteľmi. Dejepis pre 5. – 9. ročník ZŠ s VJS a osemročné gymnázia. Správa z výskumnej sondy*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-8118-248-8.
- PETLÁK, E., 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-64-5.
- VAVRDOVÁ, A., 2009. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2263-3.
- VESELEI, M., 2021. *Didaktická vybavenosť učebníc dejepisu pre základné školy. Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 20(1), 7-16. ISSN 1336-2232.

**Summary:** *The article compares the evaluation of the quality of history textbooks for elementary schools by teachers. These textbooks are structurally well organized, but according to the teachers, they require content and language corrections.*

## PODPORA UČITEĽOV PROSTREDNÍCTVOM PORADENSTVA V PROFESIJNOM ROZVOJI

**Marián Valent, Viktória Pančíková, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, krajské pracovisko Banská Bystrica**

**Anotácia:** Príspevok sa zameriava na predstavenie poradenstva v profesijnom rozvoji pre pedagogických a odborných zamestnancov. Takto koncipované poradenstvo je vnímané ako individualizovaná podpora pedagogických a odborných zamestnancov (PZ a OZ) pri plánovaní a realizácii svojho vlastného profesijného rozvoja. Autori predstavujú poradenstvo individuálne pre konkrétneho PZ alebo OZ, ale aj poradenstvo skupinové, určené pre manažment škôl a školských zariadení. Okrem zámeru a priebehu poradenstva autori opisujú aj skúsenosti z praxe.

**Kľúčové slová:** poradenstvo, učiteľ, škola, profesijný rozvoj.

Podpora profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení (PZ a OZ) je možná viacerými spôsobmi. Najznámejšie a zároveň aj najbežnejšie sú rôzne vzdelávania a školenia, najčastejšie aktualizácie, inovačné, prípadne špecializačné a funkčné. Do popredia sa stále viac dostávajú aj iné spôsoby podpory profesijného rozvoja ako workshopy, mentoring či koučovanie. V neposlednom rade sa využívajú krátkodobé konzultácie, z ktorých sa neskôr vyvinulo cielené poradenstvo v profesijnom rozvoji pre PZ a OZ, ktoré má charakter opakovaných stretnutí. U nás je takto koncipované andragogické poradenstvo stále novinkou, preto sa naň bližšie zameriavame v tomto príspevku. Koncept individuálneho poradenstva pre PZ a OZ a koncept skupinového poradenstva pre školy a školské zariadenia vznikol na pôde Metodicko-pedagogického centra (MPC) (autori: M. Valent, V. Laššák, V. Pančíková) a v rámci Národného projektu Teachers prebieha pilotné overovanie týchto procesov. Rolu poradcov na seba prevzali skúsení učiteľia profesijného rozvoja (UPR).

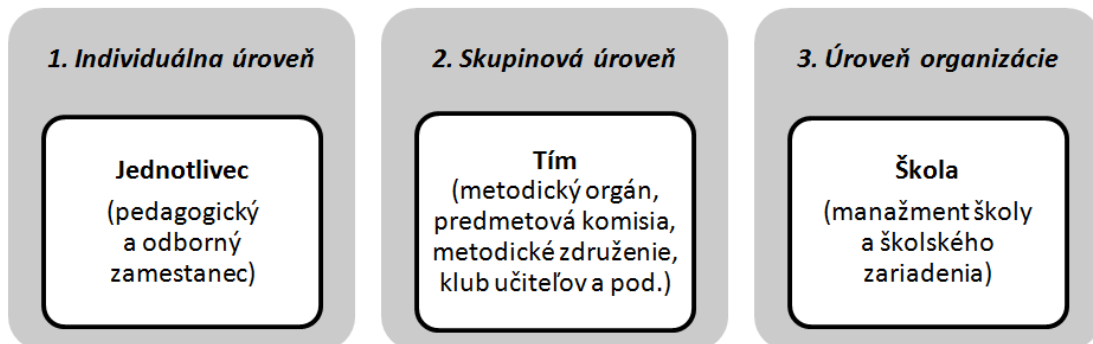
### Východiská nastavenia procesov poradenstva v profesijnom rozvoji

Andragogické poradenstvo, ktoré môžeme stručne charakterizovať ako poradenstvo v procesoch učenia sa dospelého človeka, sa začalo výraznejšie rozvíjať spolu s projektom APVV 16-0573 Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva (MAPUS), ktorý sa riešil na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Béla v Banskej Bystrici v rokoch 2017 – 2021. Andragogické poradenstvo začalo naberať výraznejšie kontúry a aplikovať sa do praxe. Ako však uvádza Pavlov (2021, s. 91): „*Andragogické poradenstvo je novým teoretickým konceptom, ktorý sa dynamicky vyvíja, čerpá z domácich i zahraničných vedecko-teoretických poznatkov i praktických skúseností a inšpirácií. Andragogické poradenstvo sa uplatňuje v špecifickej spoločenskej oblasti teórie a praxe výchovy a seba výchovy, vzdelávania a seba vzdelávania dospelých (ich vyučovania a učenia sa, rozvoja učebného potenciálu a profesijnej kariéry).*“

Na základe teoretických východísk sa začalo rozvíjať andragogické poradenstvo učiteľstvu, špecificky zamerané na poradenstvo v profesijnom rozvoji. Takto koncipované poradenstvo v profesijnom rozvoji učiteľstva môže byť cielené na jedného konkrétneho učiteľa ako individuálne poradenstvo. Ďalšou úrovňou je poradenstvo poskytované skupine učiteľov s rovnakou učebnou potrebou (napríklad metodické orgány ako predmetové komisie a metodické združenia, prípadne iné tímy v škole a školskom zariadení, ako inkluzívny tím a i.). Poslednou úrovňou poskytovaného poradenstva je poradenstvo škole a školskému zariadeniu ako celku, čiže manažmentu školy (zhodne s Pavlov 2020; Pančíková a Skúpa 2021). Tieto tri úrovne zaznamenávame na obrázku 1.

Tu predstavovaný koncept poradenstva je založený na predpoklade, že poradcovia neposkytujú rady prvoplánovo, ale snažia sa klienta podporovať na jeho, či ich vlastnej ceste. Ide o tzv. **rozšírenú rovinu poradenstva**, a podľa Pavlova (2020) ide o prístup, ktorý poskytuje systematický rámec pre zvládanie rôznych praktických problémov klienta. Takto vnímané poradenstvo je málo direktívne a je zamerané na učebné potreby vyvolané väčšinou pracovnými problémami a situáciami klienta. Medzi poradcom a klientom sa utvára spolupracujúci, partnerský

vzťah, v ktorom je klient hlavnou autoritou pri hľadaní a riešení svojich problémov. Poradca alebo poradenský tím pomáha klientovi pomenovať problémy a odhaliť, ktoré učebné potreby je potrebné naplniť.



**Obrázok 1** Úrovně poradenstva v profesijnom rozvoji učiteľstvu  
Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe teoretických východísk problematiky andragogického poradenstva sme sa zamerali na tvorbu konceptu poradenstva na úrovni školy a na úrovni jednotlivca. Navrhnuté procesy boli a stále sú vyhodnocované v pilotnom overovaní. Koncepty poradenstva (Koncept poradenstva v profesijnom rozvoji pre školy a školské zariadenia a Návrh konceptu individuálneho poradenstva v profesijnom rozvoji pre PZ a OZ – interné dokumenty NIVaM) poradcov a klientov systematicky sprevádzajú základnými fázami poradenského procesu. Prvá, úvodná etapa je zameraná na prvotné kontaktovanie a spoznávanie klienta. Následne prebieha dohoda o spolupráci, čím je úvodná etapa ukončená. Jadro poradenského procesu je orientované na hĺbkové zisťovanie stavu profesijného rozvoja klienta, identifikovanie problematických miest a hľadanie riešení. Záverečná etapa je charakteristická ukončením a vyhodnotením procesu poradenstva.

### Poradenstvo v profesijnom rozvoji pre školy a školské zariadenia

Tento typ poradenstva je zameraný na školu/školské zariadenie ako celok, čiže nosnú úlohu v ňom zohráva manažment školy. Základným zámerom poradenstva je poskytnúť klientom podporu pri nastavení a zefektívnení existujúceho systému plánovania profesijného rozvoja a sprevádzanie pri plánovaní profesijného rozvoja na nasledujúce obdobie.

Najmä zmena zákona v roku 2019 na aktuálny zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej „zákon“), priniesla nový spôsob plánovania profesijného rozvoja školy a školského zariadenia. Podľa § 40, ods. 4 zákona sa profesijný rozvoj riadi podľa plánu profesijného rozvoja, ktorý vyplýva zo zamerania školy a školského zariadenia. Plán profesijného rozvoja vydáva riaditeľ školy najmenej na jeden školský rok a najviac na päť školských rokov. Po prerokovaní so zriaďovateľom, zástupcami zamestnancov a v pedagogickej rade, ak je zriadená, možno plán profesijného rozvoja počas jeho platnosti dopĺňať a meniť v súlade s aktuálnymi potrebami školy či školského zariadenia.

Na túto právnu úpravu je potrebné zareagovať z pozície školy, ale aj z pozície podporných a odborných inštitúcií. Plánovanie profesijného rozvoja v dlhodobom horizonte je komplexné a je dôležité, aby bolo systematické. Poradenská podpora z vonkajšieho prostredia má potenciál pomôcť škole nastaviť tieto procesy funkčne, prispôsobene na ich prostredie a najmä efektívne a udržateľne.

Pri tomto druhu poradenstva v profesijnom rozvoji poradcov je poradenský tím zložený z učiteľov profesijného rozvoja (UPR), ktorí boli na túto novú profesijnú rolu osobitne pripravení. Klient je v tomto prípade škola alebo školské zariadenie ako celok. Časový rozsah poradenstva je v odporúčanom časovom rozmedzí 3-4 mesiacov. Tento interval je skôr odporúčaním a poradenstvo sa prispôbuje tempu klienta.

Ako sme už naznačili, klientom je škola ako celok, avšak užšia spolupráca je nadviazaná

s vedením školy a vedúcimi tímov (PK, MZ a iné tímy, ktoré v škole existujú). Názory ostatných PZ a OZ na profesijný rozvoj v ich škole sú zisťované prostredníctvom dotazníkového šetrenia.

Špecifikum nami nastaveného poradenstva v jeho jadre je v tom, že prvá jeho časť je zameraná na mapovanie stavu profesijného rozvoja a druhá na spoločné hľadanie riešení prostredníctvom spoločného workshopu. Výsledkom spoločného úsilia klienta a facilitácie zo strany poradenského tímu môže byť:

- Inovácia procesu plánovania profesijného rozvoja – návrh dokumentu štandardizujúceho prístupy a postupy plánovania
- Inovácia štruktúry plánov profesijného rozvoja (3 úrovne: škola, tím, jednotlivec)
- Návrh odporúčaných stratégií profesijného rozvoja do budúcnosti pre každú úroveň
- Návrh systému internej a externej podpory pri plánovaní a realizácii profesijného rozvoja v škole
- (Komplexný) plán profesijného rozvoja školy a školského zariadenia.

Pri tvorbe uvedených návrhov, prípadne celého plánu profesijného rozvoja, poradenský tím sprevádza klienta cez jednotlivé fázy efektívneho plánovania (evalvácia učebných potrieb, definovanie cieľov, plánovanie a realizácia konkrétnych spôsobov profesijného rozvoja a vyhodnocovanie). Výsledkom a hodnotou pre školu zapojenú v poradenstve je nastavenie funkčného modelu plánovania profesijného rozvoja v dlhodobom a krátkodobom horizonte, prípadne vytvorenie nového plánu profesijného rozvoja, ktorý nie je len formálnym naplnením zákonitých požiadaviek, ale ide o dokument reálne naplniteľný a prispôsobený ich podmienkam, zameraniu a špecifikám.

### **Individuálne poradenstvo v profesijnom rozvoji pre PZ a OZ**

Individuálne poradenstvo v profesijnom rozvoji konkrétneho PZ a OZ má mierne odlišný charakter ako poradenstvo pre školy a školské zariadenia. Jeho cieľom je podpora klienta pri plánovaní vlastného profesijného rozvoja a podpora tvorby individuálneho plánu profesijného rozvoja klienta. Časové trvanie v tomto prípade je stanovené s hornou hranicou 2 mesiace, ale v individuálnych prípadoch je možné ho prispôbiť tempu klienta. UPR v role poradcu poskytuje klientovi podporu v sebapoznaní, identifikovaní jeho/jej učebných potrieb, v ich vyhodnotení a prioritizácii. Následne spoločne hľadajú spôsoby, ako a kedy identifikované učebné potreby naplniť. Klient sa na jednej strane učí efektívnym spôsobom plánovania vlastného profesijného rozvoja a zároveň si vytvára vlastnú cestu k dosiahnutiu svojich cieľov. Aj tento typ poradenstva má vo svojom jadre dve fázy: s/poznanie klienta a jeho aktuálneho stavu v oblasti profesijného rozvoja a hľadanie opatrení na jeho skvalitnenie a zefektívnenie.

Vytváranie individuálnych plánov profesijného rozvoja PZ a OZ dnes nie je povinné, avšak pomáha pri skvalitňovaní pedagogickej a odbornej praxe, pomáha dosahovať kariérny postup (napr. cesta k atestácii alebo k špecializačnej či vedúcej pozícii), učí klienta systematicky a strategicky myslieť nielen v prítomnosti, ale aj do budúcnosti, pretože kvalitné plánovanie profesijného rozvoja zohľadňuje aj trendy a smerovanie spoločnosti v oblasti rozvoja školstva a školského prostredia.

### **Skúsenosti z pilotného overovania**

V tomto čase prebieha pilotné overovanie uvedených poradenských procesov. Spolu je zapojených 18 škôl v poradenstve určenom pre školy a 20 učiteľov v individuálnom poradenstve. Vyhodnotená je prvá fáza pilotného overovania poradenstva pre školy a ich manažment (PILOT 1, pozri obrázok 2).

Po ukončení prvej fázy pilotného overovania poradenstva v profesijnom rozvoji pre školy sme vyhodnocovali tri oblasti – proces poradenstva, časový interval a spokojnosť klienta. Na základe priebežných výsledkov môžeme konštatovať, že nastavené procesy poradenstva sú využiteľné a uplatniteľné v praxi. Odporúčaný časový interval sa tiež javí ako postačujúci, aj keď nebol vždy dodržaný (spôsobené najmä COVIDom). Výsledky v oblasti spokojnosti ukazujú, že klienti túto aktivitu hodnotili kladne. Na päťstupňovej škále (veľmi spokojný, spokojný, priemerné, nespokojný, veľmi nespokojný) klienti vyjadrili úroveň veľmi spokojný – spokojný. Sporiadicky sa objavilo hodnotenie priemerné.

Našou úlohou v druhom kole pilotného overovania je tieto výsledky overiť a zároveň na ich základe procesy poradenstva upraviť a prispôbiť podmienkam a očakávaniam zo strany klientov. Predbežne nám výsledky dávajú signál, že takto koncipované poradenstvo je v praxi uplatniteľné a vhodné. Na základe toho máme ambíciu v poradenstve pokračovať a v budúcnosti poskytovať podporu školám, školským zariadeniam a ich zamestnancom (PZ a OZ) v rôznych oblastiach, nielen v profesijnom rozvoji.



Obrázok 2 Stav pilotného overovania  
Zdroj: vlastné spracovanie

### Kedy je vhodné poradenské služby využiť?

Profesijný rozvoj je významnou súčasťou pracovného života pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Jeho plánovanie by malo zohľadňovať viacero aspektov a úrovní učebných potrieb. Od individuálnych učebných potrieb konkrétneho PZ a OZ, cez potreby profesie, školy v ktorej pracuje, až po potreby štátu a spoločnosti. S tým úzko súvisia aj budúce trendy, z ktorých aktuálne najviac vnímame inklúziu, zmenu kurikula a digitalizáciu. Významnými a prerezovými témami sú stále environmentálna výchova, kritické myslenie či finančná gramotnosť (samozrejme aj mnohé iné). Násť podstatu a systém pri plánovaní profesijného rozvoja v takto širokom ponímaní učebných potrieb nemusí byť jednoduché. Práve tu je priestor využitia služby andragogického poradenstva, kedy poradca pomáha (seba)spoznať klienta a jeho potreby a utvoriť zmysluplný systém pri plánovaní profesijného rozvoja tak, aby bolo efektívne a z dlhodobého hľadiska pre klienta prospešné.

### Záver

Poradenstvo má potenciál spolu s inými spôsobmi profesijného rozvoja pomôcť školám, školským zariadeniam, pedagogickým a odborným zamestnancom pomôcť vyrovnávať sa so zmenami, ktoré nás čakajú, ale aj s bežnými situáciami, ktoré na dennej báze riešime vo svojej praxi. Poradenstvo v profesijnom rozvoji je navyše špecifické tým, že zohľadňuje aktuálny stav a budúce pozitívne aj negatívne trendy v školstve, tak pomáha efektívne plánovať a pripravovať sa.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Pančíková, V. a M. Skúpa, 2021. *Metodika andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-570-3679-1.
- Pavlov, I., 2020. *Andragogické poradenstvo*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-83-2.
- Pavlov, I. 2021. *Andragogické poradenstvo*. 2. vyd. Praha: Česká andragogická spoločnosť. ISBN 978-80-907809-6-5.
- Valent, M., Laššák, V. a V. Pančíková, 2021. *Koncept poradenstva v profesijnom rozvoji pre školy a školské zariadenia*. Interný dokument NIVaM.
- Valent, M., Laššák, V. a V. Pančíková, 2021. *Návrh konceptu individuálneho poradenstva v profesijnom rozvoji pre PZ a OZ*. Interný dokument NIVaM.
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a zmene a doplnení niektorých zákonov.

**Summary:** The article focuses on the introduction of guidance in professional development for pedagogical and professional employees. Guidance conceived in this way is perceived as individualized support for pedagogical and professional staff in planning and implementing their own professional development. The authors present guidance individually for a specific teacher or professional staff, but also group guidance, intended for the management of schools and school facilities. In addition to the purpose and course of guidance, the authors also describe practical experience.

## VOĽNÉ POKRAČOVANIE ROZHOVORU S INOVATÍVNOU PEDAGOGIČKOU, KONZULTANTKOU PRE ŠKOLY VIEROU GROHOVOU (Z ČÍSLA 2/2022)

***Sme svedkami stagnácie či až postupného zhoršovania sa výsledkov vyplývajúcich z medzinárodných meraní. V čom vidíte dôvody tohto stavu?***

V prvom rade musím povedať, že neustále krmenie škôl informáciami o ich neúspechoch považujem v akejkoľvek situácii a dobe za veľmi nešťastné riešenie. A to z dôvodu, že ide o zovšeobecnenia, ktoré hádžu školy do jedného vreca a ktoré im nič nepovedia. Často sa bránia hovoriac, že „sa snažia robiť všetko a čo najlepšie“. Jeden z dôvodov uvedeného stavu v školách na Slovensku ja spájam s pojmom kultúra – teda s tým, akým spôsobom majú v jednotlivých školách nastavený manažment procesov a ostatné premenné, pomocou ktorých fungujú a ako sa to prejavuje v praxi. Uvediem príklady.

Sú školy, ktoré uvedené tvrdenie dokladujú tým, že všetku svoju energiu investujú do toho, aby splnili legislatívne i ekonomicko-hospodárske záväzky, stále sledujú a reagujú promptne na to, čo chcú od nich nadriadené orgány (či už zriaďovatelia alebo ministerstvo). Pri kontrolách zvonka (napr. Štátna školská inšpekcia) majú všetku dokumentáciu v poriadku, promptne rozpracujú novelizovanú legislatívu do smerníc či príkazov. Zároveň učitelia týchto škôl čítajú, že niečo „musia“, sú donútení robiť činnosti a plniť praktiky, ktoré často už roky považujú za nefunkčné (napr. fungovanie metodických združení alebo predmetových komisií v malých školách, ďalej MZ a PK). Tieto školy deklarujú vo svojich programoch aj svoje hodnoty, ale ide len o formálny akt, lebo v procesoch a v živote žiakov a učiteľov ich implementáciu nenájdete, ani len nepostrehnete. Naopak skôr spozorujete, že na tento tlak (nazvime ho) „zhora“ reagujú učitelia formálnym plnením pridelených úloh. Na nič iné v živote týchto škôl nie je čas a na nič iné im pre administratívne fungovanie neostáva energia. Pri takomto prístupe si je potrebné uvedomiť, že smernice ani príkazy nefungujú ako čarovný prútik, ktorým zmeníme presvedčenie či postoj učiteľov. Prinášajú postupne pravý opak toho, čo sme si želali – postupnú stratu motivácie učiteľov a následne ich vyhorenie.

Sú však aj iné školy, ktoré síce cítia uvedenú administratívnu záťaž a tlak „zhora“, ale snažia sa nastaviť a riadiť procesy v škole, prevziať viac zodpovednosti na seba a optimalizovať život školy. Tiež im vadí častá novelizácia zákonov! Podľa nich treba najprv inovácie pilotovať alebo experimentálne overovať a po overení ich formulovať do novej legislatívnej podoby. Takto navrhovaná legislatíva by školy nezaťažovala a umožňovala dizajnovať, realizovať a hľadať nové organizačné riešenia (napr. pridať do portfólia nové roly učiteľov, formovať operatívne skupiny učiteľov). Aj napriek uvedeným prekážkam v ich reakciách nenájdete zvalovanie viny na vonkajšie príčiny či hľadanie vinníka. Práve naopak. Svoju pozornosť sústreďujú na to, aby poznali potreby nielen svojich žiakov, ale i učiteľov a rodičov.

Nebránia sa siahnuť po externom nástroji (napr. Rozvojové potreby školy, ktorý realizuje Školský network), pomocou ktorého si žiaci, učitelia i rodičia vyberú zo 100 hodnôt tých najdôležitejších 10. Z ich prieniku sa škola dozvie, na akých hodnotách stojí v súčasnosti a na akých hodnotách by sa mala ďalej rozvíjať. Reálne pomenované hodnoty sa stávajú základom, z ktorého škola „chce rásť“ a do riešenia ktorých „chce“ vložiť svoju energiu. Slovo „musíme“ takto riadené školy vymenili za slovo „chceme“, ochotu považujeme v ich prípade za prirodzený spôsob prevzatia zodpovednosti za to, čo robia a čo chcú robiť, a tým sa aj zlepšovať. Zabezpečiť si v škole podmienky pre takto nastavený rast vyjadrený v želaných hodnotách rastu považujeme za novú paradigmu riadenia, umožňujúcu realizovať potrebné, a preto systémové riešenia. Nová paradigma procesu rastu umožňuje riadiť si nielen energiu, ale i nastaviť si čas, ktorý potrebuje, aby mohla budovať svoju školu ako kompaktný a organický celok. Výmena reaktívneho prístupu (nemôžeme nič zmeniť, musíme čakať, čo nám povedia zhora!) na proaktívny, potom znamená budovať školu ako učiacu sa organizáciu.

Esenciou na tejto ceste rozvoja proaktívne fungujúcich škôl je vnútorná i vonkajšia podpora, ktorú nevyhnutne potrebujú pre svoj trvalo udržateľný rozvoj. Iba jej dostatok (morálnej, celospoločenskej i finančnej podpory) im umožní budovať si taký ekosystém, pomocou ktorého

si dokážu najprv riadiť a neskôr aj transformovať svoje procesy tak, aby dokázali odpovedať na rozvojové/rastové potreby všetkých žiakov i svojich učiteľov a rodičov. Keď ju nedostanú, tak sa vzhľadom na náročnosť procesov vráti ich život do starých koľají – vráti sa do kultúry administratívne fungujúcich škôl.

Z uvedeného vyplýva, že základným predpokladom pre realizáciu akejkoľvek zmeny v škole je jej kultúra, ktorú si tvorí pomocou súboru viacerých premenných, a to: na akých (reálnych) hodnotách stojí, ako má nastavený spôsob riadenia, rozhodovacie procesy, akým spôsobom sa stará o ľudské zdroje (aj profesijný rast učiteľov) a ako si tvorí vzťahy s inými inštitúciami. V takto dizajnovanom živote školy už nejde len o zmenu nejakých postupov, procesov či procedúr, ale o celkový a vedome nastavený spôsob fungovania, ktorý učители a ich žiaci s rodičmi každodenne zažívajú. Nastavenie celkového manažmentu sa pretavuje aj do spôsobu myslenia, konania i prežívania. Akúkoľvek zmenu, ktorá nie je podporená zmenou kultúry školy (najmä hodnotových preferencií), nekompromisne pohltí pôvodná (a žiaľ všadeprítomná) kultúra.

Ako vytvoríť školám podmienky, aby si mohli navzájom zdieľať svoje skúsenosti? Odpoveďou na túto otázku bol zrod Fóra proaktívnych škôl (FPŠ) vo februári 2019, platformy s medzinárodným prvkom, založenej pre podobne zmyšľajúcich riaditeľov všetkých typov škôl bez rozdielu zriaďovateľa, ktorí chcú procesy prebiehajúce v ich školách neustále a pravidelne podrobovať precíznej reflexii a venovať pozornosť popisu svojich modelov. Precíznou reflexiou učenia a vyučovania vo FPŠ považujeme totiž za esenciu zlepšovania života škôl, lebo im umožňuje na základe dát realizovať systémové riešenia, posilňovať hodnotnú komunikáciu, a tým aj formovať potrebné vzťahy medzi učiteľmi.

### ***O čo sa proaktívne školy vo svojej činnosti snažia?***

Uvedomujú si, že proaktívne fungujúca škola potrebuje mať na čele školy riaditeľa, pre ktorého je typická kreativita a inovatívnosť, ktorý je schopný vidieť príležitosti, nebojí sa rizika, má sebadôveru, je sociálne vnímavý, poskytuje službu v prospech spoločných cieľov, je vnímavý voči potrebám druhých a podporuje ich rozvoj. Inak povedané ide o charizmatického lídra, ktorý dokáže transformovať správanie kolegov orientované na individuálny prospech na správanie kolektívne fungujúce a najmä postavené na spoločne pomenovaných hodnotách. Takýto riaditeľ má jasnú predstavu o rozvoji školy (pozerá dopredu a to oveľa ďalej ako ostatní), získava si učiteľov a spája ich operatívne do skupín (napr. ročníkových), z ktorých postupne kreuje z učiteľov profesijnú učiacu sa komunitu (ďalej len PUK).

Musíme povedať, že v tomto procese kreovania PUK nejde len o nejakú doplnkovú manažérsku techniku, ale o zásadný obrat v riadení školy, lebo dôraz je kladený na odborné riešenie problémov: profesijná – lebo rieši problémy na báze vedeckých poznatkov, učiaci sa – lebo skupinu tvoria učители ochotní riešiť uvedený problém (teda so snahou meniť veci k lepšiemu) a komunita – lebo všetci smerujú k spoločnému cieľu v súlade s jasne pomenovanými hodnotami a cieľmi.

Toto ich proaktívne nastavenie prináša aj zmenu pohľadu na rolu učiteľa. Z roly „poslíčka“ (ktorý poslušne zrealizuje to, čo sa od neho očakáva!) sa učiteľ dostáva do roly „tvorca“. Je na ňom, aby rozmýšľal nad tým, čo a prečo chce žiakov v škole naučiť aj ako uvedený proces zrealizuje. Plnenie úloh tak dostáva podobu záväzku, skúsenosti z implementácie podrobovaných pravidelnej reflexii.

A potom, keď si povieme, že *každé dieťa a rozvoj jeho osobnosti* (jeho potencialít) je pre nás najvyššou hodnotou, tak nemôžeme ako učители fungovať spôsobom, že prideme do školy, pasujeme sa do roly rušňovodiča (lebo len on vie všetko potrebné!) a do vagónikov svojho vlaku si posadíme svojich žiakov, ktorým povieme, aby pozorovali, čo okolo seba vidia a povedali nám hlavne to, čo si zapamätali. Využívať proaktívny prístup znamená posadiť každého žiaka pomyselne do sedadla vodiča a dať mu do ruky volant (môže mať podobu učebného zdroja), umožniť mu riadiť sa dohodnutými pravidlami, nechať ho skúmať, bádať a odhaľovať, čo všetko sa okolo neho nachádza a pomenovať príčiny, prečo to takto funguje a čo takéto fungovanie prináša. Nedarí sa? Nevadí. Má okolo seba spolužiakov, ktorých sa môže opýtať. V jeho blízkosti je a na ceste ho sprevádza ako facilitátor aj jeho učiteľ. Takto nastaveným procesom vytvárame žiakovi príležitosť, aby využil nadobudnuté vedomosti i skúsenosť a sám si s využitím stratégií svoje nové poznatky konštruoval.



*Neslobodne sa vezúci žiak*



*Žiak s volantom v rukách*

Je dobré, keď žiakovi učiteľ umožní aj to (môže to byť v živote žiaka aj jediný človek, ktorý mu ponúka uvedenú šancu), aby premýšľal nad sebou a o tom, čo chce vo svojom živote dosiahnuť. Umožňuje mu vidieť vlastné učenie sa spojené so svojimi snami a cieľmi. Motivuje ho, aby si začal písať svoj vlastný „príbeh života“. Dará sa mu naplňovať si vlastné záväzky? Dokázal dôjsť do svojho cieľa? Takto nastavená cesta mu umožňuje zažívať pocit víťazstva (lebo dosiahol, čo si želal) i energiu pokračovať ďalej. Nedará sa? Čo s tým? Zas je to len on – žiak – ako vodič svojho lietadla, ktorý vie najlepšie povedať, čo chce urobiť. Učí sa vkladať energiu do toho, čo chce dosiahnuť, čo mu potom umožňuje prežívať pocit úspechu a učiť sa naplňovať si svoje ciele ako vlastné sny. Deje sa tak vo vzájomnom dialógu medzi ním a učiteľom, ale aj medzi ním a ostatnými spolužiakmi. Cez učenie sa v dialógu uplatňujeme personalizovaný prístup a vychovávame zo žiaka človeka ako správcu svojho vlastného života, ktorý si dokáže riadiť nielen proces svojho učenia, ale aj svoj voľný čas.

Proaktívne školy, ako o tom píšeme v našej publikácii *Príbeh učiacej sa školy*, potom charakterizuje to, že (viac v Brestovanský, Grohová, Baranyai, 2022):

- **si dokážu pravdivo popísať svoju realitu** - vychádzajú z dát zistených o sebe – na akých hodnotách stoja a čo by v nich malo byť – akú školu a aký kolektív v nej chcú mať;
- **učitelia aj žiaci môžu slobodne tvoriť** – myslíme tým aj organizačne (nie iba predmetové komisie, ale napr. profesijné učiace sa komunity) aj mentálne (nie „musíme“ niečo urobiť, lebo to chcú od nás „zhora“, ale čo my „chceme“ urobiť);
- **začína vlastnou subjektívnou skúsenosťou** – učiteľ len veľmi zriedka dokáže v triede implementovať také postupy, napr. dialóg, personalizáciu, kooperáciu, stratégie kritického myslenia, keď ich nezažil každý deň v zborovni;
- proaktívna škola a pozitívna zmena v nej môže byť úspešne zavŕšená **len v súhre viacerých premenných** – myslíme tým zmeny v manažmente, v spôsoboch spolupráce učiteľov, v spôsobe úpravy kurikula i v implementovaných metódach atď.;
- proaktívna škola a **zmena v nej sa odohráva v cykle** cez proces socializácie, externalizácie, kombinácie a internalizácie cez tzv. SECI model (podľa Nonaka & Takeuchi 1995). Učitelia musia zmenu zažívať, reflektovať, skúšať v praxi, tvoriť si vlastný profesijný jazyk, zvnútorňovať a znovu zažívať... atď.;
- proaktívna škola **vedie k dosahovaniu želaných výsledkov, nie k formálne plneným úlohám**.

### **Čo v proaktívnych školách chápete pod precíznou didaktickou reflexiou?**

Najprv je dôležité, aby sme si povedali, čo chápeme pod samotným pojmom reflexia. Dnes totiž prevažuje pri jej realizácii v školách rutinný prístup, ktorý sa deje najčastejšie v zborovni. My však pod reflexiou nechápeme akýkoľvek rozhovor či diskusiu medzi učiteľmi. Už John Dewey povedal, že v reflexii ide o sled ideí, kde každá idea podmieňuje tú nasledujúcu. Z uvedeného vyplýva, že reflexiu chápeme ako štruktúrovaný rozhovor, v ktorom premýšľame nad tým, čo učíme (aký obsah sme pre žiakov vybrali), pomocou akých metód budeme učiť žiakov (akým spôsobom sa majú učiť) i ako sa pomocou nich žiaci učili (dokázali zvládnuť rolu v skupinovej práci a spolupracovať, vypracovať podľa inštrukcií úlohy...) a ako na ne reagovali. Venujeme pozornosť problematike didaktického jadra, ktoré tvorí tzv. didaktický trojuholník, a to: obsah – učiteľ – žiak (dnes už podľa Jana Slavíka hovoríme o štvoruholníku alebo o ihlane základných vzťahov, lebo ďalším vrcholom modelu sa stal spolužiak ako partner učiaci sa v dialógu).



Reflexia sa tak stáva v našej činnosti vedomým procesom, doceňujeme ju rovnako ako samotný proces výučby a na takto získaných dátach navrhujeme nové riešenie, ktoré implementujeme v ďalšej pedagogickej situácii.

Oveľa dôležitejšie je, aby do takto štruktúrovanej didaktickej reflexie boli zapojení všetci učители, lebo na priebežnej reflexii a ďalšom vzdelávaní je založené majstrovstvo učiteľa. Medzi modely kooperatívnej didaktickej reflexie zaraďujeme protokoly, lesson study (voľne by sme mohli preložiť ako „štúdie o vyučovacích hodinách“) či didaktické reflektívne komunity, ďalej DRK, angl. instructional rounds (City et al. 2009).

Všetky modely spája to, že sa v nich používa nehodnotiaci prístup, čo znamená zachytávanie popisným spôsobom, čo sa na vyučovacej hodine či bloku dialo. Mohli by sme zjednodušene povedať, že presne popisujeme priebeh a zaujímate sa hlavne o to, aký mal učiteľom plánovaný a riadený proces dopad na žiaka. Sústreďujeme teda svoju pozornosť na to, čo sa deje medzi učiteľom – žiakom – a vybraným obsahom, na súvzťažnosť dôležitých prvkov jadra vzdelávania.

Pre tieto modely sú typické pravidelné stretnutia, na ktorých sa vedie dialóg o vyučovacích postupoch, monitorujú sa učebné potreby žiakov a spoločne sa reflektujú, hľadajú a navrhujú efektívne riešenia založené na faktoch.

### ***Áké modely kooperatívnej didaktickej reflexie existujú a aká je možnosť ich využitia v praxi našich škôl?***

Minulý rok sme v spolupráci s Trnavskou univerzitou v Trnave oslovili niektoré proaktívne školy, aby sme v nich vyskúšali model protokolov. V tomto modeli ide o detailne popísaný postup reflexie problému pedagogickej praxe a vrátane do detailov popísaného postupu konverzácie (kroky, ktoré treba urobiť); určené sú roly pre účastníkov (facilitátor, prezentujúci, 2-3 účastníci). Učители si na základe konštruktivistickej teórie a na základe vlastných skúseností rozvíjajú hlbšie porozumenie učenia sa žiaka s úmyslom rozhodnúť sa pre vlastné stratégie či techniky vo vlastnej triede. Špecifickým prvkom je disciplína, ktorá umožňuje proces protokolov pravidelne opakovať, lebo majstrovstvo pomocou nich nezískame hneď. Ich význam spočíva aj v tom, že presúvajú ťažisko kontroly nad vlastnou činnosťou na učiteľa.

Štruktúra protokolov najprv vedie učiteľov, aby vytvorili skupinu, ktorá môže byť aj zmiešaná, teda môžu ju tvoriť učители prvého i druhého stupňa. Ďalej skupina osloví učiteľa, ktorý je ochotný svoj problém popísať a prezentovať, čo potrebuje riešiť, tzv. prezentátora. Skupina si určí vopred aj facilitátora, ktorý riadi debatu účastníkov a dbá na dodržiavanie presne vymedzeného času v jednotlivých fázach debaty. V prvom kroku prezentujúci predstaví problém (týkajúci sa didaktického jadra) a sformuluje otázku, prečo potrebuje tento problém riešiť. V ďalšom kroku kladú účastníci prezentujúcemu najprv ujasňujúce otázky (Čo? Kde? Kedy? Ako? Koľkokrát?), aby sa o jeho probléme dozvedeli čo najviac informácii. V ďalšej časti kladú účastníci prehlbujúce otázky a sústredia pozornosť na hlbšie porozumenie problému (získajú aj odpoveď na otázku: prečo chceš tento problém riešiť?). Po týchto fázach kladenia otázok je úlohou prezentujúceho pozorne počúvať a zapisovať si návrhy, ktoré mu v dialógu ponúkajú ostatní účastníci. V poslednej fáze sa prezentujúci rozhoduje, ktoré z ponúkaných postupov, stratégií či techník ostatných účastníkov pri riešení svojho problému využije v praxi. Učители si pomocou tohto postupu rozvíjajú nielen svoju kapacitu vidieť a popísať problém vlastnej praxe – dilemu, ktorú každodenne riešia, ale i schopnosti riešiť problém v dialógu, ktorý im umožňuje lepšie pochopiť príčiny, zvažovať a vybrať si z ponúk ostatných účastníkov tú, ktorú chcú realizovať v praxi a prostredníctvom nej svoj problém riešiť. Na nasledujúcom stretnutí potom prezentátor informuje ostatných členov skupiny o výsledkoch, ako návrh na vyučovaní fungoval.

Pomocou zásad použitých v protokole učiteľa vedú nielen profesionálny dialóg, ale budujú si aj svoj spoločný profesijný jazyk a čím ďalej tým viac rozumejú tomu, čo v škole robia a o čo sa usilujú, čím rastie ich expertnosť.

Ja osobne mám skúsenosť s modelom lesson study, ktorý pochádza z tradície japonskej metódy profesijného rozvoja učiteľov „Jugyou kenkyuu“, ktorá má už dlhú históriu. My sme tento model začali v škole používať počas realizácie experimentálneho overovania projektu Škola pre každého – škola na každý deň. Tento prístup je založený na tom, že sa vybratá skupina učiteľov (pracovná komunita alebo komunita praxe) pravidelne stretáva, jej činnosť koordinuje

didaktický líder (prírodným spôsobom vybratý učiteľ ostatnými učiteľmi disponujúci potrebnými znalosťami a skúsenosťami z praxe). Úlohou skupiny je spoločne tvoriť kvalitné prípravy a učebné zdroje na vyučovacie bloky. Pri ich tvorbe využívať vlastný didaktický dizajn, v praxi vlastnej triedy ho implementovať a zároveň overovať. Kultúra vyučovania potom znamená klásť si stále otázku: ako navigovať a doviest žiaka z bodu A do bodu B efektívnejšie?

Školy sa nebudú zlepšovať prijatím politických rozhodnutí, ale náročnou prácou na sebe. Učitelia sa učia tým, že to, čo zažívajú, reflektujú, pričom si v spoločnej komunikácii tvoria vlastný profesijný jazyk. Následne malé zmeny na základe reflexie skúšajú znovu v praxi, čím ich zvnútorňujú a znovu zažívajú novú skúsenosť, ktorú reflektujú atď. Inými slovami, PUK napomáhajú učiteľom transformovať ich tacitné (neuvedomované) znalosti a postupy na explicitné (formálne vyjadrené, jasné). Pozitívna zmena v akejkoľvek organizácii sa teda odohráva ako kontinuálny proces socializácie, externalizácie, kombinácie a internalizácie (tzv. SECI model). Manažment školy musí zariadiť, aby sa tento proces stal bežnou súčasťou života všetkých učiteľov.

V praxi troch proaktívnych škôl sme v spolupráci s Trnavskou univerzitou v Trnave realizovali v tomto roku aj didaktické reflektívne komunity. Ide o model, ktorý prekračuje hranice školy, lebo školu navštívi skupina riaditeľov, zástupcov či učiteľov z iných škôl (najlepšie 20 – 25 ľudí), ale i pracovníci z akademickej sféry či zriaďovateľa.

Proces DRK, používaný v súčasnosti hlavne v zahraničí, vznikol ako adaptácia klasických lekárskeho konzílií do prostredia škôl. Ide v ňom o to, že skupina lekárov z oddelenia, hosťujúcich lekárov a dozorujúcich lekárov navštevuje pacientov, sleduje ich, diskutuje diagnostické indície a po ich dôkladnej analýze rozhoduje o ďalšom postupe liečby. Je to hlavný nástroj, ako lekár nadobúda svoju expertnosť a zároveň najdôležitejšia cesta k budovaniu noriem a štandardov lekárskej profesie. Práve *idea výmeny skúseností z praxe* a to, že *každý* sa zúčastňuje na rozvoji vlastnej praxe, sa po tomto vzore stala jadrom DRK. Navyše, proces je principiálne posilnený komplexným postupom – nejde len o nejakú novú metódu pozorovania na vyučovaní v triede, ale ide o to, že výsledky analýzy dát sú navzájom sprostredkované v sieti zúčastnených a priamo z nich sa čerpajú a tvoria *patterns* – zovšeobecnenia potrebné pre tvorbu akčnej teórie.

DRK ako proces má preto štyri fázy, ktoré zodpovedajú skúsenostnému učeniu: 1) ide v nej o identifikovanie problému praxe, 2) pozorovanie, 3) rozbor dát a 4) určenie krokov pre ďalší rozvoj školy.

Napokon sa teda v závere DRK formuluje akčná teória, ktorá obsahuje ďalšiu úroveň práce, ktorú má škola dosiahnuť, aby prišlo k progresu v danom probléme praxe. Táto fáza spoločnej diskusie sa po analýze dát stáva pre školu fázou spoločných hľadání odpovedí na otázky: Čo nové teraz vieme o probléme našej praxe, s ktorým sme si nevedeli poradiť? Ako môžeme ako škola zamerať našu energiu a zdroje, aby sme sa v riešení problému posunuli ďalej? Aké nové vedomosti a zručnosti budú k tomu potrebovať naši učitelia a ako ich škola a zriaďovateľ vedia v tomto konkrétnom profesionálnom rozvoji podporiť?

Možno je vhodné uviesť aj nejaký príklad. Komunita DRK zistí, že žiaci majú problém uvažovať na vyšších úrovniach kognitívnych funkcií z dôvodu, že im učitelia dávajú zadania zamerané na nižšie úrovne, teda na zapamätanie či porozumenie. Potom je už úlohou vedenia školy a učiteľov spoločne sa pozrieť na dáta – zozbierať a posúdiť ich a následne realizovať také vzdelávanie, ktoré učiteľom umožní trénovať si tvorbu reálnych zadaní podporujúcich rozvoj vyšších kognitívnych funkcií, ktoré následne využijú vo vyučovaní.

Prínosom DRK je, že celý proces sa končí až vtedy, keď sú nové postupy skutočne prenesené do praxe, teda nielen dohodou v komunite, že to či ono sa učitelia pokúsia začleniť do svojej metodiky. Úlohou hosťujúcej školy je, aby svoj záväzok dodržala. Po určenom čase sa celá skupina pozorovateľov opäť vráti do školy a vyššie opísané kroky sa zopakujú.

**AKÝM SPÔSOBOM MÔŽE MANAŽMENT ŠKOLY DETERMINOVAŤ ŠKOLSKÚ KULTÚRU?****Vladimíra Hornáčková, 2021****Význam kultury školy v managementu předškolních zařízení****Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-275-8****Mária Pisoňová, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre**

Pojem školský manažment integruje niekoľko oblastí riadenia, ktoré majú svoje významné opodstatnenie v procese riadenia škôl a školských zariadení. Okrem obsahu manažérskych funkcií sú to aj ďalšie aspekty, ktorým sa donedávna nevenovala dostatočná pozornosť, resp. boli považované za menej významné. Okrem uplatňovania systémov manažérstva kvality je to aj problematika leadershipu, ktorý zásadným spôsobom ovplyvňuje klímu školy a zároveň charakter jej kultúry. V poslednom období naberá na vážnosti najmä pojem kultúra školy, dôsledkom čoho sú čoraz častejšie realizované exaktné výskumy, potvrdzujúce jej význam. Z uvedeného dôvodu považujem za chvályhodné, že sa autorka predmetnej monografie rozhodla implementovať teoretické poznatky a výskumné zistenia aj do podmienok predškolských zariadení, pretože tie tvoria integrálnu súčasť sústavy výchovno-vzdelávacích inštitúcií Českej republiky.

Tomuto zámeru nasvedčuje aj obsah monografie, ktorý je situovaný do šiestich kapitol. V prvej autorka vysvetľuje význam pojmu kultúra školy pre prosperitu predškolského zariadenia z terminologického hľadiska, pričom akcentuje jej priamy a nepriamy vplyv na efektivitu práce v materskej škole. Teoretické východiská sa opierajú o tvrdenia a výskumy významných predstaviteľov kultúry školy, ktorými sú napr. M. Pol, L. Eger, E. Bedrnová, D. Jakubíková, J. Trunda, V. Trojan, I. Trojanová, ale aj o názory popredných predstaviteľov manažmentu ľudských zdrojov ako napr. L. Armstronga, teórie školského manažmentu napr. Z. Obdržálka a ďalších odborníkov. Komplexné chápanie pojmu kultúra školy dotvárajú aj poznatky o klíme školy, pričom obidva fenomény navzájom súvisia a ovplyvňujú sa. Autorka sa stotožňuje s tvrdeniami S. Gruenerta a vychádza z jeho základných charakteristík. Skutočnosť, že kultúru školy determinujú aj iné aspekty školského manažmentu, potvrdzuje obsah ďalších častí monografie, v ktorých sa autorka venuje osobnostným a odborným požiadavkám na riaditeľa materskej školy, a to v nadväznosti na jeho manažérsku prípravu a štýl vedenia, ktorý do značnej miery určuje klímu a kultúru materskej školy.

Druhá kapitola sa sústreďuje na základnú charakteristiku školského manažmentu, jeho funkcie a roly. Zaoberá sa historickými súvislosťami a východiskami, ktoré siahajú až do obdobia tradičnej (klasickej) teórie manažmentu do tzv. obdobia taylorizmu. Práve predstavitelia amerického manažmentu významným spôsobom určovali rozvoj európskeho a japonského manažmentu po 2. svetovej vojne. Na kreovanie školského manažmentu však mali väčší vplyv predstavitelia ďalších teórií a koncepcií napr. M. P. Folletová, E. Mayo, A. Maslow, ktorí boli zakladateľmi behavioristickej, neoklasickej teórie manažmentu, resp. teórie medziľudských vzťahov a neskôr C. R. Rogers, zakladateľ teórie humanistickej psychológie, ktorej PCA (Prístup zameraný na človeka) prevratným spôsobom zasiahol školský manažment hlavne v oblasti selfmanagementu a budovania kladných medziľudských vzťahov. Práve tieto atribúty možno považovať za kľúčové pri tvorbe vhodnej kultúry a klímy materskej školy. Komplexnosť druhej kapitoly dotvárajú aj informácie o tvorbe vízie a cieľov školy, tiež problematika elementov podieľajúcich sa na optimalizácii práce v materskej škole, čo vedie k teoretickým východiskám manažmentu materskej školy.

Z hľadiska zamerania monografie oceňujem snahu autorky vysvetliť význam jednej z manažérskych funkcií – vedenie ľudí (Leadership). Tejto téme sa venuje v tretej kapitole, a to s dôrazom na proces motivácie a uplatňovanie štýlov vedenia. Prínosom je publikovanie inšpiratívnych metód a techník a zamyslenie sa nad vplyvom komunikácie v procese vedenia ľudí. V tejto časti monografie charakterizuje riaditeľa materskej školy z pozície manažéra a lídra, resp. vodcu, pričom každá z týchto rolí plní inú funkciu. Na vysvetlenie týchto odlišností autorka použila tabuľku s názvom: Porovnaní manažéra a lídra autorov J. Capowski, O. Fagiano in K. Vuskane. Túto charakteristiku vhodne dopĺňa aj o názory J. Adaira a ďalších odborníkov, čím bola preukázaná schopnosť syntetizovať viaceré pohľady na predmetnú problematiku. Súčasťou obsahu monografie je aj vzťah leadershipu a motivácie, ktorý je jedným z určujúcich aspektov tvorby kultúry školy.

V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť aj opodstatnenie teórií motivačného procesu, na ktoré sa v praxi často zabúda. Prepojenie teórie ekvity (rovnosti a spravodlivosti), teórie očakávania a posilnenia významným spôsobom pomáha riaditeľovi školy stabilizovať učiteľský kolektív a vytvárať u zamestnancov pocit spolupatričnosti, resp. lojality k danej inštitúcii.

Podrobnostiam v súvislosti s faktormi kultúry školy sa autorka venuje v štvrtjej kapitole. Stožňuje sa v nej so 16 faktormi autorov R. H. Kilmanna, J. Saxtona a R. Sepra, ktoré boli predmetom výskumného zisťovania prostredníctvom dotazníka s 5-stupňovou škálou hodnotenia, pričom cieľovou skupinou longitudinálneho výskumu boli riaditelia a učitelia materských škôl z Českej republiky v počte 596 v roku 2018 a 232 v roku 2012. Respondenti zastupovali 8 krajov a hlavné mesto Prahu. Cieľom tohto výskumu bolo uskutočniť analýzu kultúry školy v materských školách a zistiť ich silné a slabé stránky prostredníctvom kultúrnych medzier. Následne autorka realizovala komparáciu získaných dát z roku 2012 a 2018. Všetky uvedené faktory boli analyzované samostatne, ale aj v komparácii so získanými výsledkami z roku 2018. Výstupom uvedenej komparácie boli zaujímavé zistenia, ktoré poukazujú na nedostatky v oblasti vedenia ľudí (Leadershipu). Zaujímavé sú tiež zistenia, ktoré evidujú výrazné zhoršenie od roku 2012 do roku 2018, pričom najproblematickejšie sú nasledovné faktory: komunikácia a informovanosť zamestnancov (faktor 08), motivácia zamestnancov (faktor 07), kontrola (faktor 06), komunikácia školy s okolím a rodičmi (faktor 09) a rozvoj učiteľov (faktor 011). Autorka výskumu pretavila analyzované skutočnosti do sumarizácie, ktorá upozorňuje na zásadné nedostatky v komunikácii zo strany vedenia materských škôl a na nedostatočný záujem o zamestnancov zo strany vedenia materských škôl. Všetky uvedené skutočnosti sú vo výskumnej časti monografie kvantifikované prostredníctvom prehľadných grafov a následne analyzované aj slovné, a to v prepojení na teoretické východiská výskumného problému.

Reakciou na výsledky výskumu je spracovanie piatej kapitoly, ktorá je venovaná osobnostným požiadavkám na výkon pozície riaditeľa materskej školy z pohľadu jeho komunikačných zručností, a to v kontexte emocionálnej inteligencie. Autorka v nej uvádza rôzne pohľady na vlastnosti školského manažéra podľa jednotlivých autorov napr. J. Uhera, M. Tureckiovej, F. Bělohávk, J. Sutclihheho, či L. Slavíkovej. Rozvojom emocionálnej inteligencie sa zaoberal vo svojich dielach aj C. R. Rogers a jeho žiaci, ale najmä D. Goleman. Jeho vedecký prínos v tejto oblasti je hlavnou súčasťou jeho publikácie s názvom Emocionálna inteligencia. Keďže uplatnenie komunikačných zručností sa ukázalo v prezentovanom výskume vo svetle výraznej slabej stránky, kladne hodnotím snahu autorky rozpracovať túto problematiku vo vzťahu k leadershipu. Spôsob komunikácie je totiž výrazne determinovaný úrovňou emocionálnej inteligencie učiteľa, na čo poukazujú najmä predstavitelia teórie PCA, o ktorej som sa už zmienila. Považujem preto za správne, že autorka vplyv emocionálnej inteligencie na spôsob vedenia ľudí v školskej organizácii zahrnula do obsahu monografie. Zaujímavým a inšpirujúcim spôsobom autorka vyjadrila podiel umenia na humanizácii a emocionálnosti manažmentu materskej školy. Na tento aspekt sa totiž v praxi často zabúda. Umenie a manažment spája slovo kreativita, bez ktorej nemôže existovať ani jedna zo spomínaných disciplín.

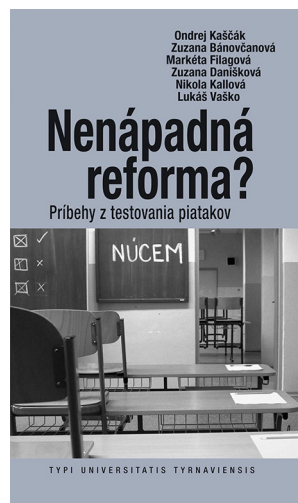
Zhrnutím teoretickej a empirickej časti monografie je záverečné zamyslenie autorky, v ktorom definuje aspekty potrebné na zlepšenie súčasného stavu. Medzi tie zaraďuje požiadavku sebahodnotenia, objektívneho pohľadu na seba, snahu lídra pozitívne ovplyvňovať svojich zamestnancov, či implementáciu vhodného štýlu vedenia do rozhodovacích procesov. V tejto časti publikácie sú tiež uvedené odporúčania na zlepšenie zisteného stavu z pohľadu ďalších autorov, napr. K. Kogona, A. Merrilla, L. Rinneho.

V závere mojej recenzie vyjadrujem potešenie nad tým, že autorka sa pozerá na problematiku kultúry materskej školy inou optikou ako mnohé, doteraz publikované diela. Výsledky výskumu jednoznačne poukazujú na potrebu venovať pregraduálnej príprave budúcich učiteľov materských škôl, ale najmä príprave riaditeľov, väčšiu pozornosť. Požiadavka rozvoja emocionálnej inteligencie učiteľov a riaditeľov sa ukazuje byť čoraz naliehavejšou, čo vyplýva aj z prezentovaného výskumu a záverov publikácie.

## Z NOVINIEK VO FONDE SLOVENSKEJ PEDAGOGICKEJ KNIŽNICE

KAŠČÁK, Ondrej et al. 2021. *Nenápadná reforma? Príbehy z testovania piatakov*. Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta.

Publikácia prináša výsledky kvalitatívneho výskumu, ktorý v našom prostredí ešte nebol uskutočnený v takomto rozsahu. Poukazuje na to, že akýkoľvek zásah do školského systému môže spôsobiť nenápadnú školskú reformu. Pritom zistenia podobného typu existovali už v čase, keď Testovanie 9 bolo len monitorom. To však nezabránilo reformátorom v tom, aby nezavedli Testovanie 5. Toto testovanie sa ukazuje na základe výsledkov uverejnených v tejto publikácii ako nefunkčné pre systém ako taký. Jeho výsledky nenapĺňajú ambície, ktoré sú mu prisudzované v reformných dokumentoch a len prehĺbujú koncepčné nejasnosti ohľadom jeho účelu. Snahy o odpojenie sa od tohto testovania znamenali represívne zásahy štátu voči riaditeľom škôl, a tým sa mení aj vzťah škôl k štátu a inštitúciám, ktoré ho reprezentujú. Autori v publikácii poukazujú na množstvo nenápadných, ale o to dôležitejších zmien, ktoré toto testovanie zanecháva na poli kultúry školy, v školskom kurikule, v metódach práce učiteľov, vo vzťahoch medzi učiteľmi prvého a druhého stupňa, medzi riaditeľmi a zriaďovateľmi. Napokon autori poukazujú aj na neinkluzívny charakter a efekty takéhoto testovania. Publikácia tak prináša podľa slov jedného z recenzentov M.Rehúša výskumne podložené podnety do reflexie a vyhodnocovania dopadov Testovania 5 na školské prostredie a razantným spôsobom otvára otázky o jeho zmysle a funkcii.



HOLÚBEKOVÁ, Henrieta, 2021. *Postpandemická pedagogika: nové pravidlá vzdelávania*. Senec: Lifeology.

Autorka má v predloženej publikácii zámer ukázať iný uhol pohľadu na spôsob výchovy a vzdelávania v súčasnom svete. Jej text smeruje dospelým, najmä rodičom, ktorí sa počas pandémie nedobrovoľne stali aj učiteľmi svojich detí, ale je určená aj učiteľom, lektorom, trénerom, výchovným poradcom, psychológom. Týchto spoločne nazýva „dospelí, ktorým záleží na mládeži“. Druhou cieľovou skupinou je mládež, ku ktorej zaraďuje žiakov stredných škôl a študentov vysokých škôl, ktorí aktívne pracujú s deťmi, angažujú sa v dobrovoľníctve, v mládežníckych organizáciách. Tejto skupine autorka priradila názov „mládež, ktorej záleží na živote“ – svojom aj spoločenským. Predložená publikácia má tri kapitoly. V prvej sa čitateľ dozvie o vplyve štvrtej priemyselnej revolúcie na naše životy. Druhá opisuje súčasné generácie detí – generáciu Z a generáciu Alfa. V tretej sa dozvieme, kde sme v tom všetkom my – rodičia a učители. Tu autorka sumarizuje pravidlá vzdelávania, ktoré na predchádzajúcich stranách naformulovala – je ich spolu 13. Okrem súčasnej situácie sa venuje zmenenej úlohe školy, učiteľa a fungovania rodín. Napokon autorka smeruje k pedagogike, ktorá by mala byť prípravou na život s novým prístupom k žiakom (založeným na rovnocennosti, podpore, vzájomnom rešpekte a úcte, vrátane obojstrannej vďačnosti). Smeruje teda od pedagogiky k heutagogike, pre ktorú je dôležité nielen to, čo sa učíme, ale predovšetkým AKO sa učíme. Pracuje s tzv. dvojistou slučkou učenia a univerzálnymi príležitosťami na rozvoj, pričom využíva samostatné smerovanie jednotlivca k vlastnému cieľu. Publikácia je zaujímavá aj tým, že sú v nej umiestnené QR kódy rôznych materiálov, v ktorých je možné sa o danej problematike dozvedieť viac a sú určené pre tých, ktorí sa chcú ponoriť do hĺbky popisovanej témy.

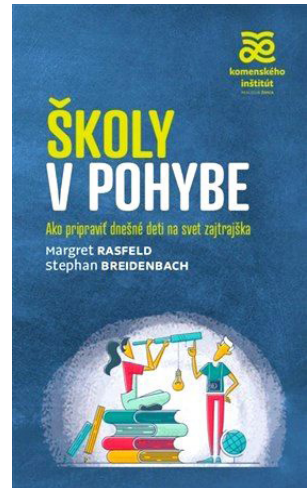


RASFELD, Margret a Stephan BREIDENBACH, 2019. *Školy v pohybe: ako pripraviť dnešné deti na svet zajtrajška*.

Bratislava: Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica.

Publikácia je podľa autoriek dôležitá, pretože témou vzdelávania sa zaoberá každá rodina. Preto si rodičia želajú, aby ich ratolesti dosiahli čo najvyššie vzdelanie, čo so sebou prináša zvýšené nároky na výkony žiakov. Zároveň rodičia zaznamenávajú výrazný vplyv týchto faktorov na rodinný život, pretože sa cítia byť zodpovední za školské výsledky svojich detí. Napokon to spoločnosť reprezentovaná školským systémom prostredníctvom jeho hlavných predstaviteľov, t.j. učiteľov, takto od rodičov aj očakáva. Za zmienku stojí aj to, že rodičia napokon školy vnímajú ako „agentúru na sprostredkovanie učiva“ a „hodnotiace centrum“. Otázku, čo naozaj týmto chce škola byť, si potrebuje zodpovedať každý zainteresovaný aktér pôsobiaci v akomkoľvek školskom systéme. Škola ako predstaviteľ systému sa tak podieľa na tom, že deti do nej nechcú chodiť, nie sú v nej šťastné, prestávajú byť zvedavé a nerozvíjajú si svoje zručnosti. Kniha, ktorú autorky napísali, je opisom reálnej skutočnosti o škole, ktorá prístupuje k vzdelávaniu a k deťom inak. Školy sa podľa autoriek môžu zmeniť na miesto: 1. podporujúce vytváranie vzťahov, 2. v ktorom by

úcta k hodnotám prevyšovala strohé sprostredkovanie poznatkov, 3. rozvíjajúce kritické myslenie, 4. umožňujúce vytvoriť v našich deťoch obraz o človeku, s ktorým sa dokážeme stotožniť, 5. kde je samozrejmosťou, aby si žiaci samostatne vytvárali predstavu o budúcnosti. Na otázku, či existuje takáto škola, autorky ponúkajú rúznú odpoveď: áno. Kniha nie je úplne konkrétnym opisom všetkého, čo sa v takejto škole deje. Pre čitateľa je dôležité to, že sa v nej dočíta o hĺbke a zmysle takejto zmeny, a to najmä v rovine hodnôt, postojov a životných zručností, ktoré je možné odovzdať v školách. Tieto sa napokon stanú tým, čo našim deťom pomôže v ich zajtrajšom svete.



**PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY**  
Odborno-metodický časopis pre školy  
a školské zariadenia

**4/2022**  
Ročník 31

Editor:  
**Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava**

Šéfredaktor: Štefan Porubský  
Zástupca šéfredaktora: Marian Valent  
Výkonná redaktorka: Miroslava Hajtmánková

Redakčná rada:  
Martina Kosturková, Mária Pisoňová, Branislav Pupala,  
Eva Pupíková, Jana Tomášková

Obálka: Ján Husár  
Preklad do angličtiny: Anna Páková

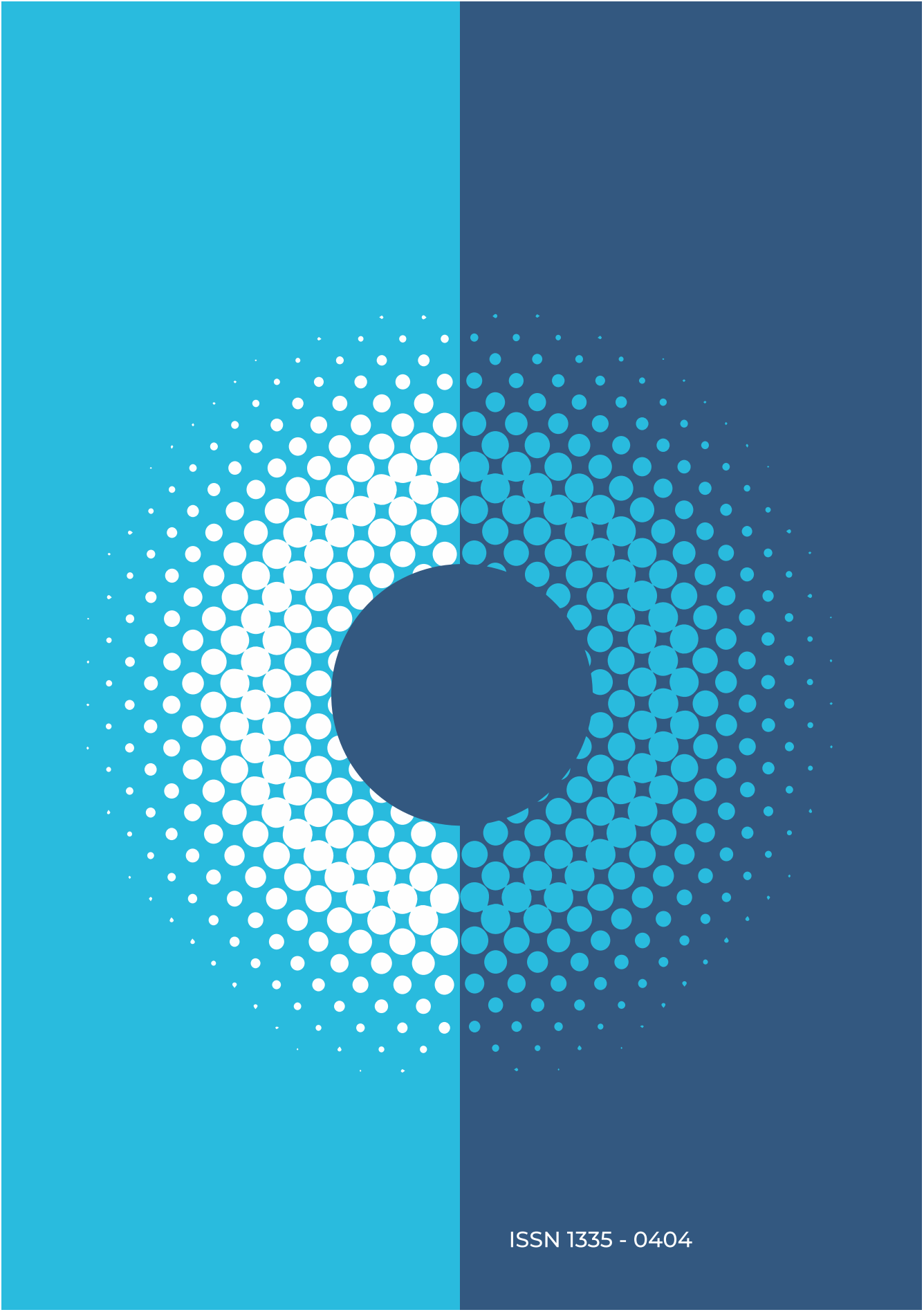
Sídlo redakcie:  
Národný inštitút vzdelávania a mládeže  
krajské pracovisko Horná 97  
975 46 Banská Bystrica  
Tel.: 048/4722 938  
e-mail: marian.valent@mpc-edu.sk, miroslava.hajtmankova@mpc-edu.sk  
www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 9. decembra 2022  
Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09  
ISSN 1335-0404

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

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.  
Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.  
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.



ISSN 1335 - 0404