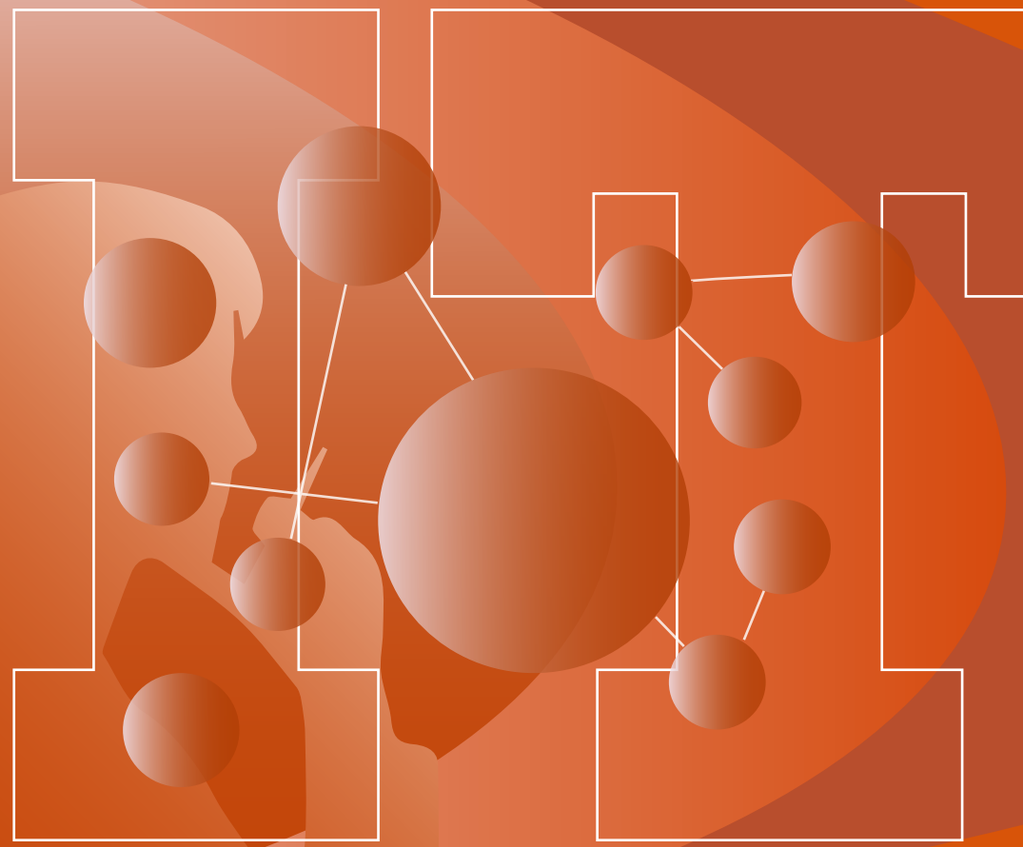
UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v centre praktickej prípravy

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe

Jana Duchovičová
Denisa Gunišová
Nina Kozárová
Rebeka Štefánia Koleňáková
(Ed.)



ISBN 978-80-558-1277-9
EAN 9788055812779

Nitra 2018

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Jana DUCHOVIČOVÁ – Denisa GUNIŠOVÁ – Nina KOZÁROVÁ
– Rebeka Štefánia KOLEŇÁKOVÁ
(Eds.)

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe

Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie

NITRA 2018

Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckejkonferencie schválený Edičnou komisiou Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368".

Názov:
INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVÝCH DIDAKTIKÁCH V KONTEXTE POŽIADAVIEK PRAXE

Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie

Editori:
doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.
PhDr. Denisa Gunišová, PhD.
PaedDr. Nina Kozárová
Mgr. Rebeka Štefánia Koleňáková

Recenzenti:
doc. RNDr. Jarmila Kmeťová, PhD.
doc. PaedDr. Jana Bírová, PhD.
doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.

Cover design: **Mgr. Ľubomír Zabadal, PhD.**
Technická úprava: **Mgr. Rebeka Štefánia Koleňáková**
Vydavateľ: **Pedagogická fakulta UKF v Nitre**
Vydanie: **prvé**

ISBN 978-80-558-1277-9
EAN 9788055812779

Text neprešiel jazykovou korektúrou. Za jazykovú stránku a obsahovú stránku jednotlivých štúdií zodpovedajú autori.
Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľov práv.

OBSAH

ÚVOD 8

ODBOROVÁ DIDAKTIKA - JEJ POSTAVENIE V SYSTÉME PEDAGOGICKÝCH VIED A V PRÍPRAVE UČITEĽOV 7
Gabriela Petrová

PROBLÉMY A VÝZVY NOVEJ ŠKOLSKEJ INFORMATIKY – NA SLOVENSKU A ĎALEJ 17
Ivan Kalaš

PARADIGMY SÚČASNEJ DIDAKTIKY 20
Erich Petlák

DIDAKTIKA CIZÍCH JAZYKŮ A JEJÍ SMĚŘOVÁNÍ V TEORII A VE VÝZKUMU 30
Věra Janíková

EFEKTY A PROBLÉMY DIDAKTIKY UMELECKO-VÝCHOVNÝCH PREDMETOV 39
Daniela Valachová

DIDAKTICKÁ INTERAKCIA – KOMUNIKÁCIA MOTIVÁCIE 46
Janka Peráčková

INOVATÍVNE AKTUÁLNE VÝZVY V DIDAKTICKEJ PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV MATEMATIKY . 55
Dušan Šveda

INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ DIDAKTIKE PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOV, MATEMATIKY A INFORMATIKY 57

INOVATÍVNE TRENDY VO VÝCHOVE K ZDRAVIU A ZDRAVÉMU ŽIVOTNÉMU ŠTÝLU V PREPOJENÍ S PRAXU 58
Tünde Juríková, Ildikó Viczayová , Eva Lehoťáková, Štefan Balla, Katarína Fatrcová – Šramková

NÁSTUP 3D DO ODBOROVEJ DIDAKTIKY INFORMATIKY 63
Jana Jacková, Ľudovít Trajteľ

SYSTÉM PŘÍPRAVY TALENTOVANÝCH STUDENTŮ V PŘÍRODOVEDNÝCH PŘEDMĚTECH V PLZEŇSKÉM KRAJI 69
Vladimír Sirotek , Jitka Štrofová , Zdeňka Chocholoušková , Miroslav Randa

METODICKÉ POSTUPY UČITEĽOV INFORMATIKY V SEKUNDÁRNOM VZDELÁVANÍ 74
Janka Majherová, Hedviga Petrušková

VÝSKUMNE LADENÉ AKTIVITY VO VYUČOVANÍ GEOGRAFIE 79
Martina Škodová

NÁVRH NA INDUKTÍVNE SPRÍSTUPNENIE TÉM O ADAPTÁCII ORGANIZMOV 86
Romana Schubertová

NÁMETY NA ROZVOJ TVORIVOSTI A KRITICKÉHO MYSLENIA V BIOLÓGII 93
Anna Sandanusová, Janka Schlarmannová , Barbora Matejovičová

ČINNOSTI ŽÁKŮ BĚHEM GEOVĚDNÍCH TÁBORŮ, ANALÝZA PROGRAMŮ 98
Martina Pražáková, Ivan Ružek , Lenka Pavlasová

NÁMETY NA APLIKÁCIU MEDZIPREDMETOVÝCH VZŤAHOV V BIOLÓGII ČLOVEKA 106
Kristína Baksová, Anna Sandanusová

ROZVOJ TVORIVOSTI PROSTREDNÍCTVOM METÓDY „UČÍM SA, UČÍM ŤA“ 111
Zuzana Frtúsová, Anna Sandanusová

PREZENTÁCIA EKOLOGICKÝCH SÚVISLOSTÍ NA PRÍKLADE ROZMNOŽOVANIA RÝB 116
Mária Balážová, Janka Holubová, Dana Blahútová

PODPORA TVORIVOSTI ŽIAKOV V POĽNOHOSPODÁRSKYCH ODBORNÝCH PREDEMTOCH 124
Eleonóra Černáková

PRÍKLAD DLHODOBEJ BÁDATEĽSKEJ AKTIVITY ZO ŠTRUKTÚRNEJ BOTANIKY 132
Svetlana Gáperová, Michal Turok - Meceňo, Ján Gáper

VIDEOSTRÍMOVANIE A MOODLE E-LEARNING AKO ÚČINNÁ PODPORA VYUČOVANIA NIELEN VÝPOČTOVO ORIENTOVANÝCH PREDMETOV 141
Miroslav Iliaš

WEBOVÉ APLIKÁCIE, AKO NÁSTROJE E - ROZVÍJAJÚCEHO HODNOTENIA 158
Katarína Szarka, Beáta Brestenská

NOVÉ NÁSTROJE NA HODNOTENIE ÚROVNE POROZUMENIA ŽIAKA VO VÝUČBE BIOLÓGIE V ZŠ 164
Mária Tulenková

KOMIKS – MODERNÝ NÁSTROJ VO VYUČOVANÍ GEOGRAFIE 169
Magdaléna Nemčíková, Alexandra Bulejová, Zuzana Rampašeková, Hilda Kramáreková

KVALITA VÝUKY PŘÍRODOPISU Z POHLEDU ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL 176
Kateřina Ševčíková

INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ DIDAKTIKE SPOLOČENSKOVEDNÝCH PREDMETOV 186

MULTIMEDIÁLNÍ UČENÍ, VZTAH OBRAZU A TEXTU VE VZDĚLAVACÍM OBJEKTU: EYE TRACKINGOVÁ STUDIE 187
Ludvík Eger

ŠPECIFIKÁ VÝCHOVNÉHO ŠTÝLU V ETICKEJ VÝCHOVE 197
Igor Lomnický

PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ AKO CIEĽ PSYCHOLOGICKÉHO VZDELÁVANIA 206
Lenka Sokolová

UPLATNENIE AKTIVIZUJÚCICH METÓD VO VYUČOVACOM PROCESE 213
Eva Tóblová

LITERATÚRA A JEJ ETICKO - VÝCHOVNÉ INŠPIRÁCIE PRE DIDAKTICKÚ PRAX 217
Lenka Magová

ROZVÍJANIE EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE VO VÝUČBE ETICKEJ VÝCHOVY 225
Simona Šlosárová

NOVÉ POSTUPY VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ V PREDMETE OBČIANSKA VÝCHOVA 230
Marcela Čarnická

TVORIVÉ A KRITICKÉ MYSLENIE V INTENCIÁCH INTERPERSONÁLNEJ KOMUNIKÁCIE 238
Gabriela Jonášková, Ľubica Predanocyová

TVORIVÉ VYUČOVANIE ETICKEJ VÝCHOVY POMOCOU LITERATÚRY 244
Nina Kendrová

INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ DIDAKTIKE MATERINSKÉHO JAZYKA A CUDZÍCH JAZYKOV 251

INOVATÍVNY PRÍSTUP K DIDAKTIKE VYUČOVANIA SLOVENSKÉHO JAZYKA AKO CUDZIEHO JAZYKA 252
Zlatica Jursová Zacharová

INTEGROVANÝ PRÍSTUP K VYUČOVANIU SLOVENSKÉHO JAZYKA – POZNÁVANIE JAZYKA A KRAJINY PROSTREDNÍCTVOM AUTORSKÝCH ROZPRÁVOK 261
Alena Doušková, Zuzana Kováčová, Simoneta Babiaková

FORMOVANIE KRITICKÉHO MYSLENIA NA HODINÁCH RUSKÉHO JAZYKA NA VYSOKEJ ŠKOLE 266
Alena Kalechyts

ÚLOHA UČITEĽA PRI VÝUČBE ANGLIČTINY PRE ŠPEFICICKÉ ÚČELY 272
Zuzana Kurucová

KONTRASTÍVNY PRÍSTUP VO VYUČOVANÍ VÝSLOVNOSTI CUDZÍCH JAZYKOV 280
Oľga Kissová, Zdena Kráľová

GRAPHIC NOVEL AS A POWERFUL TOOL FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNING 289

Veronika Szombatová

VÝZNAM RIEKANKY V INTENČNOM ŠKOLSKOM BILINGVIZME V ENKLÁVNOM PROSTREDÍ DOLNEJ ZEME ... 293
Zuzana Kováčová, Marka Bireş

TVORIVÝ UČITEĽ V LITERÁRNEJ A DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCII (ŠKOLSKÁ KOMUNIKÁCIA S "DUCHOM" BÁSNE AKO DOBRODRUŽSTVO POZNÁVANIA) ... 299
Július Lomenčík

FONOLOGICKÉ UVEDOMOVANIE VO VZŤAHU K POČIATOČNÉMU VÝVOJU GRAMOTNOSTI ... 306
Monika Máčajová, Zuzana Zajacová

READING BETWEEN THE LINES AND INTERCULTURAL COMMUNICATION IN CONTEMPORARY BRITISH FICTION ... 313
Diana Židová

PROBLEM – BASED LEARNING AND TEFL ... 320
Veronika Ságová

TEACHING GRAMMAR THROUGH AUTHENTIC TEXTS ... 329
Ingrid Kálaziová

INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ DIDAKTIKE VÝCHOVNÝCH A UMELECKO – VÝCHOVNÝCH PREDMETOV ... 333

PROFIL UČITEĽA TECHNIKY Z POHĽADU ODBOROVEJ DIDAKTIKY ... 334
Alena Hašková

STRATÉGIE ROZVÍJAJÚCE PROCESY UČENIA SA ŠTUDENTOV V PREDMETE DIDAKTIKA VÝTVARNEJ EDUKÁCIE ... 341
Renáta Pondelíková

VZDELÁVANIE PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ V ETICKEJ VÝCHOVE ... 348
Andrea Klimková, Lucia Heldáková

REFLEXIA V KONTEXTE INTERAKČNÉHO ŠTÝLU UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY ... 353
Ivan Podmanický, Martin Brestovanský

EDUKAČNÁ MORÁLNA DILEMA VO VYUČOVANÍ ... 360
Ján Kaliský

VYUŽITÍ BIBLIOTERAPIE V PEDAGOGICKÉ PRAXI ... 366
Petra Bubeníčková

REÁLNE ŠPECIFICKÉ CIELE NA HODINÁCH ETICKEJ VÝCHOVY ... 371
Anna Sádovská, Peter Kusý

POHYBOVÉ STVÁRNENIE VYBRANÝCH ČASTÍ SUITY KARNEVAL ZVIERAT ... 376
Zuzana Hubinská

ROZVOJ TVORIVOSTI NA DIDAKTICKÝCH DISCIPLÍNACH VYUČOVANÝCH NA KVTV PF UKF V NITRE 380
Janka Satková

OUTDOOROVÁ EDUKÁCIA V PODMIENKÁCH PROSOCIÁLNEJ VÝCHOVY ... 387
Vladimír Fedorko

DIDAKTICKÁ PROPEDEUTIKA HUDEBNÍ VÝCHOVY PRO ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY – PŘÍNOS A SPECIFIKÁ PŘEDMĚTU ... 392
Ludmila Kroupová

UPLATŇOVANIE STRATÉGIÍ KRITICKÉHO A TVORIVÉHO MYSLENIA VO VYUČOVANÍ TECHNICKY ORIENTOVANÝCH PREDMETOV ... 395
Monika Valentová, Peter Brečka, Jana Depešová

KRITICKÉ MYSLENIE A TVORIVOSŤ V ROZVOJI KULTÚRNEHO POVEDOMIA A VYJADROVANIA BUDÚCICH UČITEĽOV VÝTVARNÉHO UMENIA ... 399
Adriana Récka

PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA A INDIVIDUÁLNA STRATÉGIA VYUČOVANIA ... 411

PROJEKTÍVNE METÓDY AKO PROSTRIEDOK SPÄTNEJ VÄZBY PRI ROZVOJI UČITEĽA 412
Jana Trabalíková

SUBJEKTÍVNA KONCEPCIA UČITEĽA A JEJ VPLYV NA KRITICKÉ MYSLENIE ŽIAKOV 419
Margita Feranská

PEDAGOGICKÁ PRAX V PROCESE ROZVÍJANIA KĽÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽA 424
Ján Kancír, Alena Madziková

POSTAVENIE UČITEĽA V KONTEXTE SÚČASNEJ EDUKÁCIE 429
Zuzana Valachová, Zita Jenisová, Jana Braniša

DOMÁCE ÚLOHY V KONTEXTE DIDAKTICKEJ PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV 435
Viera Kurincová , Anna Klimentová , Tomáš Turzák

KRITICKÉ UVAŽOVANIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PODĽA MODELU JANE SCHAFFER 442
Martina Kosturková, Janka Ferencová

INDIVIDUÁLNA PEDAGOGICKÁ KONCEPCIA UČITEĽSTVA V KONTEXTE STRATÉGIÍ VYUČOVANIA V MATERSKEJ ŠKOLE 452
Tatiana Slezáková

OSOBNOSŤ UČITEĽA V SÚČASNÝCH EDUKAČNÝCH PROCESOCH 457
Gabriela Siváková, Katarína Tišťanová

JAZYKOVO URYCHĽOVANÝ VÝVIN – PODNETY A VÝZVY PRE VZDELÁVANIE DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH 464
Viktor Gatial, Robert Tomšik

STRATEGICKÁ PRÁCA S CHYBOU VO VYUČOVACOM PROCESE 468
Zuzana Babulicová

MOŽNOSTI VYUŽITIA ZÁŽITKOVEJ PEDAGOGIKY V PRÁCI UČITEĽA 474
Alexandra Pavličková

PRÍPRAVA NA RODINNÝ ŽIVOT V PROCESE CELOŽIVOTNEJ VÝCHOVY A VZDELÁVANIA 482
Hana Zelená

UPLATŇOVANIE STRATÉGIÍ KRITICKÉHO A TVORIVÉHO MYSLENIA VO VYUČOVANÍ ŠTUDENTMI NA PEDAGOGICKEJ PRAXI 492
Robert Tomšik, Jana Duchovičová, Lívia Fenyvesiová

PSYCHODIDAKTICKÉ ATRIBÚTY ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA ŽIAKOV 499
Nina Kozárová, Denisa Gunišová

KRITICKÉ MYSLENIE AKO KĽÚČOVÁ KOMPETENCIA ČLOVEKA 21. STOROČIA 504
Maroš Stacho

POSTOJE ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA K PRÁCI S MENTÁLNYMI MAPAMI V EDUKAČNOM PROCESE 511
Rebeka Štefánia Koleňáková

PREFERENCIE STRATÉGIÍ ROZVÍJAJÚCICH KRITICKÉ MYSLENIE ŽIAKOV A BUDOVANIE INDIVIDUÁLNEJ STRATÉGIE VYUČOVANIA UČITEĽOM 511
Lívia Fenyvesiová , Jana Duchovičová , Soňa Grofčíková, Robert Tomšik

ETICKÁ DIMENZIA UČITEĽSKEJ PROFESIE V EDUKAČNOM PROCESE VYSOKEJ ŠKOLY 523
Ján Knapík

INKLUZIVNÍ DIDAKTIKA JAKO SOUČÁST PROFESNÍ PŘÍPRAVY STUDENTŮ NA FAKULTĚ PEDAGOGICKÉ ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY V PLZNI 536
Zdeňka Chocholoušková, Lenka Hajerová Müllerová, Jan Slavík

SEBAPONÍMANIE NADANÝCH ŽIAKOV 542
Dominika Hošová

NÁMETY NA TVORIVÉ VYUČOVANIE MATEMATIKY 547
doc. PaedDr. Soňa Čeretková, PhD., Mgr. Kristína Bulková

VYUŽITIE DIVADLA FÓRUM VO VÝCHOVNO – VZDELÁVACOM PROCESE 553
Mgr. Ladislav Tischler, PhD.

CREATIVE WARM – UPS AND TIME FILLERS FOR A SICCESSFUL CLASS 556
Mgr. Klaudia Pauliková

PRIAMY A NEPRIAMY ROZVOJ TVORIVOSTI VÝTVARNOU TVORBOU 558
PaedDr. Janka Satková, PhD.

ROZVÍJANIE TVORIVÉHO A KRITICKÉHO MYSLENIA V INTENCIÁCH INTERPERSONÁLNEJ KOMUNIKÁCIE 562
doc. PaedDr. Ľubica Predanocyová, PhD., doc. Gabriela Jonášková, CSc.

FINANČNÉ VZDELÁVANIE V PODMIENKACH ZÁKLADNEJ ŠKOLY 564
PaedDr. Monika Reiterová

VARIABILITA A INTERDISCIPLINÁRNA INTERAKTIVITA 568
Mgr. Martin Kratochvil

ÚVOD

V príprave učiteľov je identifikácia stratégií na rozvoj kritického myslenia považovaná za základný predpoklad pre kvantitatívnu a kvalitatívnu zmenu v príprave učiteľov 21. storočia, preto didaktika a najmä jej aplikovaná špecializovaná rovina odborových didaktík hľadá a identifikuje stratégie kritického a tvorivého myslenia, ktorých aplikácia je možná už v praktickej pregraduálnej učiteľskej príprave najmä prostredníctvom jednotlivých druhov pedagogickej praxe.

Téma zborníka vznikla z transdisciplinárnej diskusie odborníkov z radov komunity odborových didaktikov prírodovedných, spoločenskovedných, umelecko-výchovných, výchovných a jazykových predmetov, pedagógov a psychológov o problematike kritického a tvorivého myslenia, ktorí sú združení, resp. spolupracujú s riešiteľmi výskumného projektu APVV 15-0368 Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy. Riešený projekt v nadväznosti na vyššie uvedené implementuje v sebe oblasť profesijnej prípravy prostredníctvom reflektovanej pedagogickej praxe a psychodidaktické kompetencie učiteľa pre realizáciu adaptívnych vyučovacích postupov medzi procesmi učenia sa žiaka a procesmi vyučovania s akcentom na výstavbu poznania žiaka. Učiteľ sa aplikáciou adaptívnych stratégií (stratégií uplatňujúcich kognitívne orientovaný prístup pre rozvoj kritického a tvorivého myslenia žiakov) stáva aparátom kognitívnej zmeny, pretože posúva dôraz z predmetu učenia na proces učenia.

Ústrednou myšlienkou zborníka je identifikácia stratégií rozvíjajúcich kritické a tvorivé myslenie a prezentácia najnovších zistení odborovo-didaktických výskumov a skúseností z aplikácie stratégií kritického a tvorivého myslenia v pedagogickej praxi.

Zdrojom pre vymedzenie stratégií rozvoja kritického a tvorivého myslenia je vymedzenie konštruktovej roviny kritického a tvorivého myslenia a dôkazy o tom, že zručnosti kriticky myslieť je možné vo výchovnovzdelávacom procese priamo ovplyvňovať. Zručnosť kriticky myslieť je autormi štúdií vnímaná ako cesta k dobrému životu. Efektívne učenie zamerané na osvojenie si zručnosti kriticky myslieť dáva jednotlivcovi najlepšiu nádej na úspešný život, ako postulujú kľúčové tézy v mnohých dokumentoch deklarovaných potrieb celoživotného učenia sa alebo vzdelávania.

Základným pilierom školy a formálnej edukácie vôbec je učiteľ, z čoho logicky vyplýva požiadavka na zmenu prípravy budúcich učiteľov. Cieľom riešiteľov a autorov jednotlivých štúdií je vybaviť učiteľov psychodidaktickými kompetenciami tak, aby boli schopní realizovať kognitívne orientované vyučovanie. Psychodidaktické kompetencie sú v riešenom projekte ponímané ako schopnosti a zručnosti učiteľa psychodidakticky spracovať učivo a riadiť vyučovanie so zámerom rozvíjania kognitívnych a metakognitívnych procesov žiakov a ich aplikácie do praxe, realizovať vyučovacie stratégie a aktivity hodnotenia, ktoré majú potenciál významne prispieť k rozvoju všetkých osobnostných a kognitívnych charakteristík žiaka.

Cieľom zborníka je vytvoriť priestor pre prezentáciu teoretického a empirického ukotvenia problematiky rozvíjania kritického myslenia z pohľadu jednotlivých odborových didaktík prírodovedných, spoločenskovedných, umelecko-výchovných, výchovných, jazykových predmetov. Transdisciplinárny pohľad na problematiku reprezentujú významné osobnosti pedagogických vied, konkr. prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc., prof. RNDr. Ivan Kalaš, PhD., prof. PhDr. Erich Petlák, CSc., prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D., doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD., doc. RNDr. Dušan Šveda, CSc., doc. PaedDr. Janka Peráčková, PhD., prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc., PaedDr. Ludvík Eger, CSc., doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. a ďalší.

V našom geografickom rozmedzí ide ešte stále o problematiku skôr menej preskúmanú a metodicky menej spracovanú, preto veríme, že v nasledovnej publikácii odhalíme niektoré zákutia rozvoja kritického a tvorivého myslenia žiakov v edukačnom procese.

Zborník obsahuje zároveň aplikačnú a implementačnú zložku rozvoja tvorivého a kritického myslenia v edukačnom procese, v podobe námetov praktických workshopov orientovaných na tvorivé vyučovanie matematiky, finančného vzdelávania v podmienkach základnej školy, rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia v intenciách interpersonálnej komunikácie, tvorbu pozitívnej klímy, výtvarný rozvoj žiaka a tiež stratégie rozvíjania kritického myslenia vo vyučovaní cudzích jazykov a biológie.

Veríme, že čitateľ nájde v publikácii vhodnú teoretickú i metodickú inšpiráciu pre rozvíjanie kritického a tvorivého myslenia v podmienkach základných a stredných škôl.

doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

ODBOROVÁ DIDAKTIKA - JEJ POSTAVENIE V SYSTÉME PEDAGOGICKÝCH VIED A V PRÍPRAVE UČITEĽOV

Gabriela Petrová

Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, gpetrova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok sa venuje nepriaznivému stavu rozvoja niektorých pedagogických disciplín na Slovensku, ale najmä nepriaznivo sa vyvíjajúcemu a neadekvátne realizovanému vysokoškolskému vzdelávaniu učiteľov. Učiteľské študijné odbory a ich študijné programy sú jedinými odbormi a programami, v ktorých sa neakceptuje ich vedecké východisko a vedecká podstata. Preto je potrebná zmena sústavy študijných odborov v zmysle logiky edukačných vied a vedeckých východísk teórie učiteľskej profesie a taktiež potreba upraviť opisy učiteľských študijných odborov v zmysle profesionalizácie učiteľskej profesie, požiadaviek štandardov učiteľskej profesie a požiadaviek reformy regionálneho školstva.

Kľúčové slová: pedagogické vedy, didaktika, odborová didaktika, učiteľské študijné odbory a učiteľské študijné programy

1 ÚVOD

Zvýšená pozornosť venovaná učiteľskému vzdelávaniu v ostatnom čase je podmienené nielen krízou učiteľskej profesie, ktorá sa musí vyrovnávať s viacerými zmenami determinovanými spoločenskou a ekonomickou transformáciou, ale aj novými pohľadmi na osobnosť učiteľa a jeho prípravu z hľadiska zjednocujúcej sa Európy. Z dokumentov zaoberajúcich sa vzdelávacou politikou vyplýva zvýšená aktivita smerom k racionalizácii vzdelávacieho systému a s tým súvisiacich snažení o viac praktickú, spoločensky orientovanú prípravu učiteľov.

V našich podmienkach sa táto aktivita pretavila do permanentných reforiem, ktoré sa stali magickým slovom, zachraňujúcim všetko a všetkých. Prebiehajúce reformy (konkrétne Učiace sa Slovensko) sa dotýkajú všetkých škôl, od materských až po vysoké školy, vrátane vzdelávania učiteľov. Pojem reforma sa však za ostatných 25 rokov v učiteľskej verejnosti výrazne sprofanoval, pretože väčšina zmien sa deje autoritatívne zmenami zákonov a vyhlášok, ktoré sa permanentne novelizujú (*viď B. Kosová, Š. Porubský: 2011. Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*), ale efekt neprichádza. Aj najlepšie pripravené legislatívne dokumenty (čo priznajme si nie sú) nezabezpečia ešte ich realizáciu v praxi. Nositeľom zmien v edukácii sú predovšetkým učitelia, ktorí by mali byť schopní tvoriť a realizovať vzdelávacie programy a permanentne inovovať edukačný proces na školách. Práve pre zmenenú pozíciu učiteľa ako tvorcu, realizátora a užívateľa, evaluátora a inovátora kurikula je potrebné upraviť jeho prípravu a to nielen pregraduálnu, ale aj jeho celoživotné vzdelávanie tak, aby bol schopný reagovať na aktuálne zmeny v spoločnosti. Tento proces prináša so sebou aj vážne požiadavky na skvalitnenie a dynamické uplatňovanie výstupov vedy a výskumu do edukačného procesu.

V koncepciách učiteľského vzdelávania zaujímala všeobecná didaktika a odborové, či predmetové didaktiky vždy významné miesto. Ich význam sa znásoboval rozvojom spoločenského poznania, ale tiež požiadavkami spoločnosti na zvyšovanie a skvalitňovanie úrovne vzdelania. Z hľadiska vyššie naznačených zmien dochádza v súčasnosti k rozvoju a novým úlohám odborových a predmetových didaktík a tým aj k ich novému ukotveniu. Tieto disciplíny majú výrazne integrujúcu funkciu a interdisciplinárny charakter, pretože spájajú pedagogicko-psychologickú prípravu učiteľov s prípravou odbornou, ale tiež teoretické poznatky s postupným získavaním profesijných kompetencií. Tendencie vo vývoji odborových didaktík zdôrazňujú na jednej strane potrebu špecializácie na jednotlivé čiastkové oblasti spoločenského poznania (didaktika atletiky, didaktika gymnastiky, didaktika plávania...) a na druhej strane sa vytvárajú podmienky v súlade s integračnými tendenciami pre syntézu predmetových didaktík a ich hlbšie teoreticko-metodologické ukotvenie (didaktika prírodovedných predmetov, didaktika technických predmetov, didaktika spoločenskovedných predmetov a pod.).

Jednoznačne treba konštatovať, že odborové a predmetové didaktiky sú z hľadiska profilácie učiteľského štúdia významnými odbornými disciplínami, ktoré riešia proces transformácie vedy do didaktického systému a do projektov a programov vyučovania, realizáciu týchto programov vo výchovno-vzdelávacom procese cez interakčné vzťahy a tiež skúmajú výkony žiakov ako výstupy do spoločenskej reality. Toto všetko smeruje k funkčnej integrácii učiteľského štúdia a k rozvíjaniu pedagogických kompetencií budúcich učiteľov.

Napriek tomu, že v ostatnom období didaktika sa stáva nielen kritizovaná a podceňovaná zo strany niektorých vysokoškolských učiteľov, ale aj neobľúbená zo strany študentov, potrebné je zdôrazniť, že v príprave budúcich učiteľov má nezastupiteľné miesto. Na jej nepopulárnosti sa podpisujú nielen mnohé západné smery a prúdy ako napr. antiintelektualizmus, profesionálny separatizmu, individualizmus, ale aj neakceptácia teórie vyučovania ako vedy inými vednými odbormi.

2 POSTAVENIE ODBOROVEJ DIDAKTIKY V SYSTÉME EDUKAČNÝCH VIED

Pedagogika ako veda prešla dlhým historickým vývojom a podobne ako ostatné vedy sa pod vplyvom rozvoja spoločenského poznania od 19. storočia vnútorne diferencovala na množstvo pedagogických disciplín, ktoré sa neustále dynamicky rozvíjajú. Preto, ako uvádza Kosová (2007, s. 16): „je ťažké s konečnou platnosťou systematicky a prehľadne utriediť edukačné a pedagogické vedy podľa jedného kritéria, ale je potrebné uplatniť súčasne niekoľko kritérií. Nosným kritériom však vždy ostáva stupeň všeobecnosti danej vedy.“

V slovenských učebniciach pedagogiky sa ešte stále najčastejšie používa členenie pedagogiky spracované V. Kačánim (1974, 1979, neskôr 2001). Uvedená klasifikácia pedagogických vied uplatňuje integrujúce hľadisko, ale z aspektu súčasnej doby je už neaktuálna a nepresná. Odborovú didaktiku autor v uvedenej klasifikácii ani neuvádza.

Podobné zistenie sme našli aj v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995), ktorý neobsahuje heslo odborová didaktika, ale odkazuje na didaktiku, kde sa konštatuje, že : „ Špecifickými problémami vyučovania v jednotlivých vyučovacích predmetoch sa zaoberajú predmetové didaktiky, resp. metodiky, problémami skupín predmetov odborové didaktiky (napr. didaktika prírodovedných predmetov, didaktika jazykových predmetov)“. Takáto charakteristika, nielenže nevystihuje predmet vednej disciplíny, ale ani neodráža súčasné paradigmy edukačných vied.

V novšej práci J. Průchu *Přehled pedagogiky*. *Úvod do studia odboru* (2000) už nachádzame odlišné členenie pedagogických disciplín, kde si autor ako kritérium delenia zvolil ich stabilizovanosť a konštituovanosť (t.j. zaradil tam tie pedagogické disciplíny, ktoré spĺňajú všetky znaky samostatnej vedy). V uvedenej klasifikácii sú už zastúpené aj odborové a predmetové didaktiky, ale z tohto delenia nie je jednoznačne jasné, aké je ich postavenie v rámci systému pedagogických vied.

Veľmi podrobný systém edukačných vied (edukológie) spracoval Š. Švec (1998). Jeho súvzťažný model členenia vied o výchove vychádza zo stupňa všeobecnosti danej vedy, pričom edukológiu podľa neho tvoria:

1. fundamentálne vedy o výchove,
2. aplikatívne vedy o výchove.

Tieto vedy ďalej štrukturuje z hľadiska hierarchickej úrovne všeobecnosti vs. špecifickosti a inovačných zmien v oblasti vzdelávania.

Ako vidno z uvedených klasifikácií, nie je celkom možné uskutočniť štruktúru pedagogických vied len na základe jedného kritéria. V tomto ohľade sa stotožňujeme s klasifikáciou B. Kosovej (2007), ktorá vychádza z delenia Š. Šveca (1998) a za nosné kritérium považuje tiež stupeň všeobecnosti danej vedy. Na základe uvedeného vymedzuje následne štruktúru pedagogických vied (obr. 1).

Pedagogické vedy	
Základné	**Aplikované**
Základné bázové	**Podľa veku, školskej úrovne**
všeobecná pedagogika	predškolská pedagogika
metodológia pedagogiky	elementárna pedagogika
dejiny pedagogiky	iné školské pedagogiky
porovnávacia pedagogika	
všeobecná didaktika	**Podľa špecifických potrieb**
teória výchovy/teória rozvoja osobnosti	sociálna pedagogika
pedagogická diagnostika	špeciálna pedagogika
pedagogická evalvácia	

	Podľa edukačného prostredia
Základné interdisciplinárne	teória rodinnej výchovy
sociológia edukácie	pedagogika voľného času
pedagogická psychológia	
pedeutológia	**Podľa edukačných obsahov**
ekonómia edukácie	odborové a predmetové didaktiky
teória riadenia školstva	

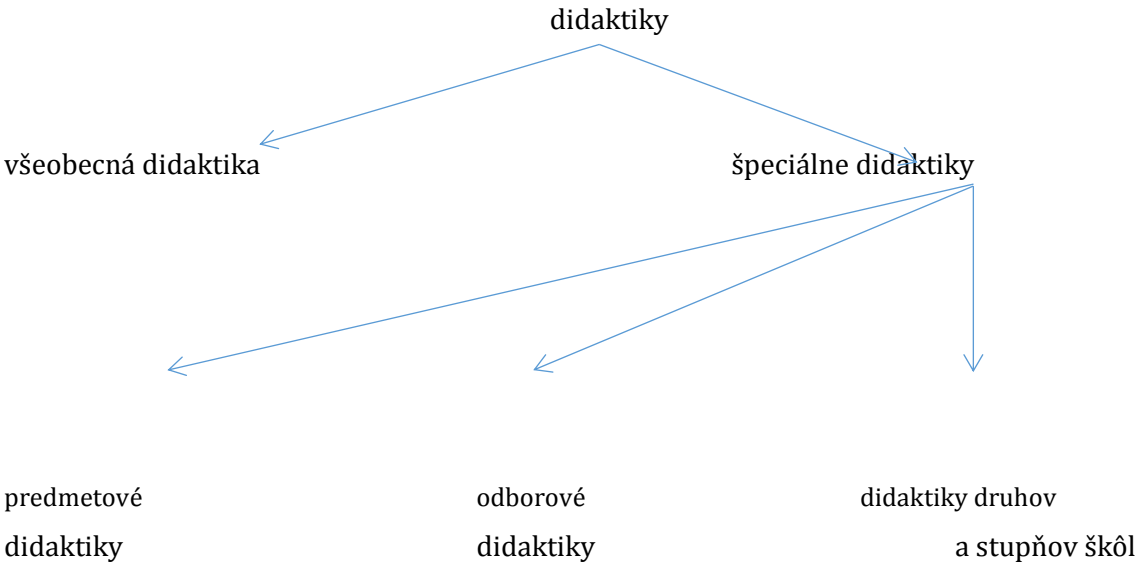
Obrázok 1: Štruktúra pedagogických vied (Kosová, B., 2007, s. 19)

Takéto členenie považujeme za prehľadné a dostatočne odrážajúce edukačnú realitu, i keď, ako uvádza samotná autorka, pri aplikovaných pedagogických vedách, ich výber nie je úplný, pretože všeobecné pedagogické poznanie možno použiť v rôznom edukačnom prostredí, v rôznych vývinových obdobiach, v rôznych vyučovacích predmetoch a pod. V tomto systéme sú odborové a predmetové didaktiky zaradené medzi aplikované pedagogické vedy podľa edukačných obsahov.

Ak sa však vrátime k problematike odborovej didaktiky, stretávame sa v odbornej literatúre aj s inou klasifikáciou, kde odborové a predmetové didaktiky sú súčasťou všeobecnej didaktiky, alebo sú vo vzájomných vzťahoch.
I. Turek (2008, s. 17-18) uvádza, že existuje „viacero druhov didaktík“, a to: všeobecná didaktika, metodiky alebo predmetové didaktiky a ako medzičlánok medzi nimi odborové didaktiky. Následne podľa stupňa škôl rozlišuje predškolskú didaktiku, didaktiku základnej školy, didaktiku strednej školy, didaktiku vysokej školy a osobitným druhom je podľa autora špeciálna didaktika, určená pre vyučovanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Z uvedeného členenia nie je jasný vzťah jednotlivých pedagogických disciplín a ich hierarchia.

Azda najlogickejšie vyznieva diferenciácia a systematizácia didaktík podľa J. Průchu, ktorú znázorňuje obr. 2.

Obrázok 2: Diferenciácia a systematizácia didaktík (Průcha, J., 2009)



Obrázok 2: Diferenciácia a systematizácia didaktík (Průcha, J., 2009)

Na základe vyššie uvedených charakteristík my chápeme odborovú didaktiku ako aplikovanú pedagogickú disciplínu interdisciplinárneho charakteru. Myslíme si, že takéto ukotvenie odborových didaktík v systéme vedných disciplín napomôže ich vedeckej profilácii a aj zvýšeniu ich statusu.

3 TEORETICKÉ A METODOLOGICKÉ ZÁKLADY ODBOROVEJ DIDAKTIKY

Vyššie sme naznačili, že odborová didaktika prešla rozporuplným obdobím svojho vzniku a treba podotknúť, že proces jej postupného konštituovania na vednú disciplínu ešte stále trvá. Jedným z problémov odborových didaktík je stále ešte pretrvávajúca transmisívna pedagogická paradigma, t.j. že ju stále vnímame ako praktickú činnosť - ako „metodiku“. Takéto chápanie návodných a normatívne chápaných príručiek pre učiteľov je už prekonané a bolo typické pre 19. storočie. Aj keď si uvedomujeme, rovnako ako C. Határ (2007), že opodstatnenosť bytia nielen edukačných vied, ale aj sociálnych,

behaviorálnych a antropologických vied a vedných odvetví nepriamo súvisí aj s ich pragmatickým uplatnením v konkrétnej spoločenskej realite, predsa len vedecká teória je základom každej samostatnej vedy, a teda aj odborovej didaktiky.

Odhliadnuc od neujasneného pohľadu na odborové didaktiky, ktorý vyplýva na jednej strane z ich nerovnomerného vývoja a na strane druhej z ich administratívneho zaradenia (niektoré odborové didaktiky ešte stále existujú ako súčasti vedných odborov – didaktika matematiky, fyziky informatiky, niektoré sú nezaradené - didaktika telesnej výchovy, didaktika psychológie, ostatné odborové didaktiky sú etablované ako samostatné vedné disciplíny v rámci pedagogických vied, tak ako sme to uviedli v predchádzajúcich analýzach, treba zdôrazniť, že odborové didaktiky majú svoju teóriu – vymedzujúcu predmet vedy, majú svoju metodológiu a výskum, ktorý je prevažne transdisciplinárne aplikovaný, spresňujú svoju terminológiu. Sú dynamickými vednými disciplínami, ktoré reagujú na výzvy a úlohy spoločenskej praxe. Pre ilustráciu uvádzame vývojové trendy odborovej didaktiky spracované brnenskými pedagógmi J. Slavíkom a T. Janíkom.

Špecializačné trendy	**Východiskové tézy**	**Predmet výskumu**	**Skúmané otázky**
Odborová didaktika ako štúdium ontogenézy odborového myslenia.	Dispozičná výbava žiakov obsahuje „autopoietické“ predpoklady k učeniu a zvládnutiu príslušného odboru. Prepojenosť vyučovania a učenia je taká úzka, že je nevyhnutné tieto procesy skúmať spoločne ako jediný proces kognitívnej socializácie v duchu tzv. mediačného paradigmatu kultúrnej psychológie.	Ontogenéza výkonov v určitom odborovo založenom rámci. Výskumy sú zamerané na sociálnu konštrukciu pojmov a špecifických zručností v systéme vzťahov medzi osobnými predpokladmi žiaka, charakterom kultúrneho artefaktu (učiva), kultúrnym kontextom a cieleným vzdelávacím vplyvom.	Aké sú kultúrne a mediačne podmienené kvality výkonu žiakov daného veku v určitom odbore?
Odborová didaktika ako štúdium edukačného procesu a ako teória vyučovania.	Nevyhnutnou podmienkou učenia ktorémukoľvek vednému alebo umeleckému odboru je jeho systematické sociálne sprostredkovanie, ktoré nadobúda inštitucionálne formy v školskom vzdelávaní.	Didaktické kvality funkčných vzťahov medzi učebnou úlohou, procesom jej riešenia a učením žiaka v akčnom kontexte vyučovania riadeného učiteľom. Výskumy sú zamerané na plánovanie a projektovanie vyučovania, na vyučovací proces v odbore, na výsledky vyučovania (odborové vedomosti, zručnosti, kompetencie) a pod.	Ako prebieha systematické, sociálne sprostredkované vytváranie odborových vedomostí, zručností (kompetencií) a aké sú jeho prekážky?
Odborová didaktika ako epistemologická analýza odboru.	Obsah odboru nie je prístupný pre učenie sa žiaka, ak nie je didakticky transformovaný alebo rekonštruovaný do podoby, ktorá funkčne vstupuje do didaktickej komunikácie (príznačným pojmom pre takéto chápanie didaktiky je Shulmanove „didaktické poznanie obsahu“).	Didaktické transformácie medzi konceptom odboru a jemu zodpovedajúcimi učebnými úlohami. Výskum je zameraný na didaktický systém odboru.	Ako vysvetľovať didaktické transformácie medzi konceptom odboru a učebnou úlohou a ako overovať, alebo zdôvodňovať ich správnosť?
Odborová didaktika ako štúdium vzťahov odborového	Didaktika spoluutvára sociálne pole pre dialóg a rozvoj porozumenia otázkam všeobecnej	Transformácia medzi odborovým vzdelávaním a osobnou alebo spoločenskou situáciou.	Ako vysvetľovať postavenie, roly a funkcie odboru v národnej vzdelanosti

vzdelávania k jeho spoločenskému okoliu.	vzdelanosti s ohľadom na odborné disciplíny.		a vo všeobecnom vzdelávaní v kontexte príslušného historického obdobia a kultúrneho prostredia?

Obrázok 3: Odborové didaktiky – špecializačné trendy (podľa Slavík, Janík, In Průcha, J., 2009, s. 660)

Ako vidno aj z vyššie uvedeného odborová didaktika má z hľadiska metodologického tri roviny, ktoré musia byť systematicky prepojené:

- r**ovinu praxe** – obsahujúcu komplex všetkých skúsenostných javov a postupov vyučovania a učenia (tak sa vlastne kreovala odborová didaktika);
- **rovinu teórie** – predstavujúcu komplex teoretického myslenia, t.j. systém pedagogiky a jej vedných disciplín a ich transformáciu do didaktického systému za súčasných podmienok a predstavy, aká by mala byť didaktická prax (vyučovanie a učenie sa);
- **rovinu metateórie**, čo je komplex myslenia o tvorbe teórie didaktiky, t.j. teória o tom, ako si tvoriť vlastnú didaktickú teóriu (Peterssen, W. H., 1993; Kosová, B., 2006).

V súčasných odborových didaktikách na Slovensku, ale aj v Čechách je dominantne zastúpená teoretická rovina, opierajúca sa hlavne o všeobecnú didaktiku (ešte stále prevláda didaktický akademizmus), čoraz menej je zastúpená rovina praxe (znižovanie hodinovej dotácie odborových didaktík v príprave budúcich učiteľov) a takmer vôbec neexistuje rovina metateórie, ktorá ako uvádza B. Kosová (2006, s. 50): „mala by byť pre budúceho učiteľa nástrojom, ako si z vlastných skúseností vytvárať didaktické teórie pre zlepšovanie svojho vyučovania."

Ešte výraznejší problém však registrujeme v konkrétnej realizácii na pracoviskách, kde dochádza k asimilácii odborovej didaktiky do príslušného vedného odboru, alebo sú v rámci neho odborové didaktiky výrazne podceňované (projekty, publikácie, časové dotácie, počty kreditov a pod.) Žiaľ aj teoretickí pedagógovia vnímajú často odborovú didaktiku ako „nevedeckú" pedagogickú disciplínu - hlavne pri graduálnych procesoch.

4 PREDMET A OBSAH ODBOROVEJ DIDAKTIKY

Odborová didaktika je základom profesionality učiteľa. Jej predmet je vymedzený hlavne obsahom a zameraním vedného odboru, činiteľmi vyučovacieho procesu (učiteľom a žiakom), ich sociálnymi funkciami a rolami. Napriek tomu, že rozvoj poznania v jednotlivých vedných odboroch a ich vedných disciplínach je evidentný, čo sa prejavuje aj v permanentnej modernizácii vyučovacieho procesu, predsa len predmet záujmu odborovej didaktiky zostáva v známej Herbartovej triáde. Ako uvádza T. Janík (In Průcha, J., 2009), medzi vrcholmi tohto trojuholníka sa dejú mnohé didaktické transformácie, transpozície alebo rekonštrukcie tvoriace oblasť záujmu odborovej didaktiky.

Odborové didaktiky, venujú pozornosť dvom kľúčovým oblastiam vymedzujúcim predmet svojho záujmu a hľadajú odpoveď na dve základné otázky:

1. Čomu naučiť žiakov?

2. Ako ich to naučiť?

M. Hejný (1999) v zmysle uvedeného odvodzuje dva hlavné prístupy v orientácii didaktiky:

- **Obsahovo orientovaný** (*content oriented*) **prístup, ktorý** vychádza z presvedčenia, že riešenie otázky ako zlepšiť vyučovací proces je potrebné hľadať v obsahu a metódach vyučovania, v starostlivosti o kurikulum, učebnice, pomôcky a metodiky.
- **Procesuálne orientovaný** (*process oriented*) **prístup, kde** kľúčom k riešeniu je ovplyvňovanie učiteľa prostredníctvom poznania procesov prebiehajúcich v hlavách žiakov, v hlave učiteľa a v klíme triedy pri vyučovaní.

Dominantou obsahového prístupu je odbor, do ktorého patrí vyučovací predmet, dominantou procesuálneho prístupu je žiak a učiteľ ako individuality, ich vedomosti, kompetencie, štýly a stratégie vyučovania a učenia sa a pod.

Aktuálnym javom je proces kurikulárnej reformy, ktorá ponúka šancu vytvorenia novej filozofie vyučovacieho predmetu, či už v rámci štátneho vzdelávacieho programu, alebo školského vzdelávacieho

programu. Stupňujúci sa rozvoj vedy a techniky vyvoláva celý rad s tým súvisiacich problémov (výber učiva, spracovanie učebníc a učebných pomôcok, formulácia štandardov úrovne vzdelania a pod.).

Súčasná didaktika by si mala uvedomiť, že vo vzdelávaní už nemôže ísť len o scientistický prístup, ale pozornosť treba sústrediť tiež na kognitivistické a tvorivo-humanistické stratégie.

Na základe uvedeného vyvstávajú čoraz častejšie otázky typu:

- Aké miesto prináleží didaktike?
- Aká je vnútorná štruktúra didaktiky?
- K čomu vlastne slúži?

Didaktika ako teória vyučovania sa v tradičnom školstve rozvíjala dominantne ako veda o pochopení a osvojovaní si vedomostí (knowledge). Doteraz učebnice didaktiky si všímali najmä proces prenosu informácií zo sveta vedy, kultúry, umenia do mentálneho vybavenia žiakov. Prostriedkami boli učitelia, učebné osnovy, učebnice, učebné texty. V tomto klasickom prístupe k didaktike sa len sekundárne, akoby mimochodom (nie plánovite a systematicky) rozvíjali aj poznávacie procesy.
Novšie smery sa sústreďujú na problémy spojené s poznávaním a uvedomovaním si učiva žiakmi na vytváranie ich vnútorných poznatkových štruktúr, ale aj na spôsoby ich ovplyvňovania. Začína sa konštituovať samostatná vedná subdisciplína – psychodidaktika (J.Škoda, P. Doulik, 2011, S. Štech, 2004, J. Duchovičová, 2010, I. Kovalčíková, 2010, D. Gunišová -N. Kozárová 2016 a ďalší)

5 UČITEĽSKÉ VZDELÁVANIE V KONTEXTE KOMPLEXNEJ AKREDITÁCIE

Študijný odbor učiteľstvo je bezprostredne spojený s prípravou budúcich, vysokoškolsky vzdelaných odborníkov pre výchovu a vzdelávanie v rôznych školských zariadeniach. Už uvedená skutočnosť podnecuje poznávanie súvislostí v procese vysokoškolského štúdia v záujme nielen získania potrebnej kvalifikácie, ale aj utvárania vzťahu k učiteľskému povolaniu a budovaniu si profesijnej identity. Fakulty pripravujúce učiteľov na Slovensku, prešli od roku 1989 zložitým a náročným vývojom, ktorý nebol doteraz nikde zmapovaný, napriek tomu, že všetky reformy školstva považovali za kľúčový nástroj skvalitňovanie systému vzdelávania učiteľov. Takýto cieľ si vymedzil Rozvojový projekt MŠVVaŠ SR *„Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva“, ktorý* gestorovala Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici a realizoval sa v rokoch 2010-2012 .

Napriek rozmanitosti chápania učiteľskej profesie a podôb učiteľského vzdelávania na slovenských fakultách pripravujúcich budúcich učiteľov boli identifikované nasledovné problémy:

- Nedostatočná kvalita pregraduálneho vzdelávania učiteľov;
- Zvyšujúce sa požiadavky na kompetencie budúcich učiteľov;
- Nejasný profil absolventa a s tým súvisiaci opis študijného odboru;
- Autonómnym rozhodovaním univerzít vznikli v učiteľstve študijné programy, ktoré nevyhovujú žiadnej kvalifikácii v praxi;
- Štúdium nerešpektuje na seba nadväzujúce fázy rozvoja učiteľskej profesionality;
- Nedostatočné prepojenie profesijnej praktickej orientácie s akademickou;

V súvislosti s akceptáciou vedeckej teórie učiteľskej profesie a jej profesijnej podstaty pri konštruovaní učiteľských študijných programov učitelia už nemôžu byť len odborníkmi vo svojom predmete, ale musia byť aj pedagógmi, ktorí sú schopní rešpektovať vo vyučovacom procese potreby, individualitu, kognitívne špecifiká svojich žiakov, vrátane špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Preto je nevyhnutné posilniť špecifické kompetencie učiteľov. Tento trend je evidentný v celej Európe. (Spilková,V. a kol. 2008) Skúsenosti z praxe vypovedajú jednoznačne o nevyrovnanom zastúpení kľúčových a špecifických kompetencií jednotlivých učiteľov, alebo dokonca v niektorých prípadoch aj o ich absencii. Tento stav je v prudkom rozpore s narastajúcimi požiadavkami vyplývajúcimi z ich profesie. Uvedený názor potvrdzujú aj vyjadrenia učiteľov z praxe, ktoré sú vyjadrené v stanovisku Združenia samosprávnych škôl Slovenska a Asociácie riaditeľov štátnych gymnázií SR:

- Akademický charakter prípravy učiteľov je na veľmi dobrej úrovni.
- Veľmi dobre je nastavená odborovo-predmetová zložka.
- Problémy sú v didakticko-predmetovej zložke, kde je nedostatočná didaktická transformácia obsahu vzdelávania, chýba vzájomné prepojenie vzdelávacích oblastí a je nedostatočná aplikácia IKT do vyučovacieho procesu.
- Nedostatky sa vyskytujú v pedagogických kompetenciách budúcich učiteľov (nevhodná komunikácia s rodičmi, so žiakmi, s verejnosťou, nevedia pracovať so žiakmi vyžadujúcimi

osobitnú starostlivosť, nezvládajú disciplínu v triede, nedokážu zvládnuť organizáciu celej hodiny, nevedia hodnotiť žiaka a pod.)

- Nedostatočná prax – chýbajú základné pedagogické zručnosti (nerozlišujú medzi učebnými osnovami a tematickými výchovno-vzdelávacími plánmi, nevedia vypĺňať školskú dokumentáciu – triedny výkaz, triedne knihy, klasifikačný záznam, nevedia čo je to štátny vzdelávací program a školský vzdelávací program a pod. ,
- problémy s prípravou na vyučovaciu hodinu – nepoznajú koncepciu a súvislosti vyučovania, príprava je nepremyslená, izolovaná,
- nedostatočné vedomosti o školskej reforme, nevedia o zmenách v obsahu, usporiadaní učiva, nepoznajú nové učebnice, nepoužívajú nové metódy – IKT tabuľa , PC projektor, sú aj výnimky.
- osobnostne sú skôr priemerom – vzťah k škole, k zamestnancom školy, vystupovanie, oblečenie a úprava, spisovné vyjadrovanie, ...
- slabou stránkou je hodnotenie a klasifikácia, neovládajú smernice pre hodnotenie, špecifiká hodnotenia jednotlivých predmetov, hodnotiace stupnice, ...
- vzťah k žiakom je veľmi dobrý, prejavuje sa v ňom však prehnané kamarátstvo, sklon dávať lacné známky, lepšie známky, ľahké písomky bez skupín, ...
- neuvedomujú si svoju zodpovednosť za žiakov vo vyučovacom procese v plnom rozsahu – nevedia, že musia mať školenie o BOZ a tieto zásady prísne dodržiavať.
- pomohla by účasť odborového didaktika na vyučovacích hodinách poslucháčov a kontrola príprav.

Názory Združenia samosprávnych škôl Slovenska a Asociácie riaditeľov štátnych gymnázií SR sme doplnili o relevantné údaje získané od predstaviteľov MŠVVaŠ SR a MPC. Z diskusií s týmito predstaviteľmi vyplynuli nasledovné problémy a nedostatky v príprave učiteľov:

- nesúlad obsahu štúdia a potrieb regionálneho školstva
- neuplatniteľnosť absolventov Bc. štúdia v školstve
- nekompatibilnosť VŠ zákona a Zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch pri získavaní pedagogickej kvalifikácie
- terminologická nejednotnosť pedagogických profesií a názvov študijných odborov,
- neadekvátne opisy študijných odborov a v nich vyjadrené profily absolventov v smere uplatniteľnosti sa v pedagogickej praxi

Prijatie nového školského zákona v roku 2008 a systému dvojúrovňového kurikula prinieslo nový smer, akým sa vyvíja regionálne školstvo, množstvo zmien, nové predmety, nové úlohy učiteľa. Vzdelávanie učiteľov, tvorené autonómnym rozhodovaním vysokých škôl a akreditované podľa opisov študijných odborov učiteľstva, na tieto zmeny nemohlo reagovať dostatočne rýchlo z objektívnych dôvodov, ale ani nie je na tieto premeny vnútorne celkom pripravené (opisy študijných odborov, systém akreditácie).

Všeličo by sa dalo vyčítať príprave učiteľov, ale za väčšinu výčitiek nenesú zodpovednosť fakulty pripravujúce učiteľov, ale nesystematické zmeny a nejednotné požiadavky na prípravu učiteľov zakotvené v legislatívnych dokumentoch, ktoré vytvárajú legislatívnu dieru a umožňujú pripravovať učiteľov komukoľvek a kdekoľvek. Ako sa teda realizuje príprava učiteľov v praxi? Paradoxom doby je, že učiteľstvo, ktoré je všetkými podceňované a vysokými školami nechcené je zároveň takmer všetkými školami realizované. Z 20 verejných vysokých škôl na Slovensku zabezpečuje prípravu učiteľov 18 (okrem Univerzity veterinárskeho lekárstva a farmácie v Košiciach a Trenčianskej univerzity Alexandra Dubčeka v Trenčíne). Z 18 univerzít má akreditované učiteľské vzdelávanie 11 na 33 fakultách. Všetky tieto pracoviská zabezpečujú aj DPŠ. Na zvyšných 7 univerzitách uskutočňujú tiež vzdelávanie učiteľov prostredníctvom DPŠ, čo v zmysle *Zákona č.317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení novely Zákona č.390/2011 Z.z. z 21.10.2011 §8 ods.2 písm. a* je protizákonné. Z 3 štátnych VŠ poskytujú učiteľské vzdelávanie formou DPŠ 2 (Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika v Liptovskom Mikuláši a Slovenská zdravotnícka univerzita v Bratislave), ktoré v zmysle uvedeného zákona nemusia mať akreditáciu. Z 13 súkromných VŠ má akreditované učiteľstvo 1 (Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom), ale prípravu učiteľov zabezpečujú 3 vysoké školy. Keď k týmto počtom pripočítame ešte množstvo detašovaných pracovísk, tak s troškou irónie môžeme povedať, že učitelia sa už pripravujú v každom mestečku SR.

Ako uvádza B. Kosová, jedna zo spoluautoriek *Zákona č.317/2009* (2012) „Po dlhom prerábaní pôvodného pomerne dobrého návrhu *Zákona č.317/2009* bol nakoniec prijatý a ďalšími predpismi nižšej právnej sily doplnený v podobe, ktorá spôsobuje diletantizmus vo vzdelávaní učiteľov a ešte viac ich demotivuje. MŠVVaŠ SR však prijalo k zákonu ihneď vyhlášku o kvalifikačných predpokladoch, ktorá na 33 stranách

vlastne v protiklade k zákonu podrobne vymenúva všetky možné kvalifikácie pre jednotlivé učiteľské profesie a ich kombinácie, aj tie spred 40-tich rokov, niekde aj nepedagogické. Do vysoko profesijného vzdelávania boli kvôli peniazom z Eurofondov základe vysokoškolskej pustené akékoľvek vzdelávacie subjekty. Náprava niektorých ustanovení, napr. navrátenie niektorých kompetencií vysokým školám a uznanie niektorých predchádzajúcich študijných aktivít, sa udialo až novelou zákona v roku 2011a 2013." Napriek uvedenému veľa inštitúcií túto zmenu neakceptuje. „Niektoré ustanovenia *rezortných legislatívnych predpisov tiež diskvalifikujú učiteľské študijné odbory.* Dlhodobo, vrátane najnovšieho zákona č. 317/2009 Z.z., štát uznáva nevysokoškolskú náhradnú kvalifikáciu vo viacerých učiteľských subprofesiách. Umožňuje tiež zamestnávateľovi znížiť uplatňovanie kvalifikačnej požiadavky na rozsah jednej tretiny učiteľovho úväzku (§ 7, ods. 4), t. j. legitímne až temer 70%-nú neodbornosť vyučovania v úväzku jedného učiteľa, ktorý môže väčšinu času vyučovať to, čo nikdy neštudoval." (Kosová 2012)

Z uvedeného následne vyplývajú otázky, ktoré rezonovala aj v komplexnej akreditácii: „Patrí učiteľské vzdelávanie na univerzity?" „Je možné realizovať učiteľské vzdelávanie aj negraduačnou alternatívou – doplňujúcim pedagogickým štúdiom, čo neexistuje v žiadnej inej profesii s vysokoškolskou prípravou? Má niekto ozajstný záujem o skvalitňovanie prípravy učiteľov?

V *sústave študijných odborov* bolo učiteľstvo rozdelené do troch odborov, aj keď možno s dobrým úmyslom odlíšiť prevažujúce spôsoby kognitívneho, zmyslovo-telesného či psychomotorického učenia sa žiakov. V ich podobných opisoch sa však ich špecifiká príliš neodrazili. Systémovou chybou dodnes je, že ich bazálny základ – odborová didaktika v doktorandskom štúdiu nestojí v sústave nad nimi, ale je samostatným odborom. Niektoré odborové didaktiky vôbec neexistujú, niektoré sú súčasťou iných odborov a žiaľ niektoré odbory svoje vlastné učiteľstvo ani nepovažujú za príbuzný odbor. Učiteľstvo je azda jediným odborom, v ktorom sa za vednú podstatu môže vydávať ktorýkoľvek iný odbor.
z nerovnomerného vývoja jednotlivých odborových didaktík. Niektoré odborové didaktiky majú aj svoje doktorandské študijné programy, niektoré dokonca práva na habilitácie a inaugurácie a niektoré nedosiahli zatiaľ ani úroveň vlastných doktorandských programov.

Veľmi rozporuplné sú často aj názvy učiteľských študijných programov a študijných programov v odborových didaktikách (učiteľstvo praktickej prípravy v ekonomických predmetoch, učiteľstvo hudobného umenia a cirkevná hudba, učiteľstvo hudby, učiteľstvo deskriptívnej geometrie v kombinácii) rovnako je tomu aj pri doktorandských študijných programoch (didaktika anglického jazyka a literatúry, didaktika hudobného a hudobno-dramatického umenia, didaktika technických predmetov, teória vyučovania maďarského jazyka a literatúry, teória biologického vzdelávania, didaktika umelecko-výchovných predmetov). Paradoxom však je, že pri študijných programoch 1.2. a 3. stupňa dochádza k posudzovaniu v dvoch pracovných skupinách (pedagogické vedy + oblasť výskumu podľa odboru), ale pri posudzovaní habilitačných a vymenovacích konaní posudzuje spisy len pracovná skupina Pedagogických vied. Podobná diskrepancia je aj v zabezpečovaní a garantovaní programov, kde pri študijných programoch 1.2. a 3. stupňa sa vyžadujú odborníci z oblasti odborovej didaktiky príslušného študijného odboru, kým pri posudzovaní habilitačných a vymenovacích konaní môžu byť odborníci z akejkoľvek odborovej didaktiky. Pri ostatnej komplexnej akreditácii bolo veľkým problémom aj posudzovanie publikačných výstupov a grantovej úspešnosti v odborových didaktikách, pretože na rozdiel od predchádzajúcej už spadali pod pedagogické vedy. Aj keď pracovná skupina v tomto prechodnom období akceptovala 50 % výstupov mimo odborovej didaktiky, bolo zreteľné že vysoké školy (až na niektoré výnimky) tento vedný odbor vôbec nerozvíjajú.

Aby sme len nekritizovali, ale urobili aspoň prvý krok k zlepšeniu nepriaznivej situácie, pokúsime sa týmto naším projektom APVV a jeho výstupmi začať meniť nepriaznivú situáciu.

6 NÁVRHY A ODPORÚČANIA

- Nediferencovať učiteľstvo pre sekundárne stupne školy, ale analogicky k iným študijným odborom vymedziť UČITEĽSTVO PREDMETOV A ODBOROVÚ DIDAKTIKU ako študijný odbor, prostredníctvom rámcových obsahov vymedziť spoločné charakteristiky a obsahovú štandardizáciu odboru a prostredníctvom modulovej organizácie podmienky pre tvorbu študijných programov.
- Na základe uvedených zmien v sústave študijných odborov navrhujeme vypracovať a schváliť nový opis študijného odboru 1.1.1 UČITEĽSTVO PREDMETOV A ODBOROVÁ DIDAKTIKA, ktorý umožní realizovať súbežnú a integrovanú teoretickú odborovú, pedagogicko-psychologickú, odborovo-didaktickú a profesijne-praktickú prípravu podľa fáz utvárajúcej sa učiteľskej profesionality a integrovať do prípravy nové požiadavky reformy školstva.
- Akceptovať vedeckú podstatu študijného odboru učiteľstvo a vyžadovať pri akreditácii študijných programov podľa teórie učiteľskej profesie adekvátne naplnenie profesijnej časti štúdia:

- Učiteľstvo ako samostatný študijný odbor v zmysle medzinárodnej klasifikácie ISCED sa nemôže objavovať ako profilová súčasť ktoréhokoľvek študijného odboru. (napr. jazyk a kultúry, pedagogika tanca, a pod.).
- Tretí stupeň vysokoškolského štúdia učiteľstva fyziky, matematiky, informatiky, telesnej výchovy, psychológie pomenovať jednotne odborovými didaktikami a zaradiť ich pod študijný odbor 1.1.1 Učiteľstvo predmetov a odborová didaktika ako odborové didaktiky ostatných predmetov.
- V zmysle jednotného hodnotiaceho procesu navrhujeme posudzovanie študijného odboru 1.1.1 UČITEĽSTVO PREDMETOV A ODBOROVÁ DIDAKTIKA v pracovnej skupine pre Oblasť výskumu 1 Pedagogické vedy. Tým, že Učiteľstvo ako jediný študijný odbor je posudzovaný v dvoch pracovných skupinách Akreditačnej komisie SR,dochádza k separovanému vnímaniu odborno-predmetovej zložky na jednej strane a pedagogickej (resp. učiteľskej) spôsobilosti na strane druhej a často sa odbornosť viaže na iný odbor ako je učiteľstvo, t. j. rozhodujúce nie sú požiadavky odboru, pod ktorým sa program akredituje.
- Vyžadovať pri akreditácii študijných programov učiteľstva v ich obsahu naplnenie profesijných štandardov učiteľských subprofesií.

7 ZÁVER

V príspevku sme chceli poukázať na potrebu koncepčných a koordinovaných postupov pri realizácii zmien v príprave budúcich učiteľov, hlavne z hľadiska didaktickej prípravy. Ľudstvo napreduje vo svojom vývoji vďaka tomu, že nemusí neustále objavovať všetko od začiatku, že môže nadväzovať na osvedčené metódy a stratégie. V tom zmysle im didaktika, ako aj odborové didaktiky uľahčujú nadobúdanie nových vedomostí a zručností. Ako uvádzajú autori Školní didaktiky: „Poznatky „ako na to“ (technologické, poznávacie) sú vždy prepojené s vedomosťami „ako to je“ (základná veda, deskriptívna veda) a s názormi a vierou „ako to má byť“ (hodnotový systém).“ (Kalhous a kol. 2002)

Vzdelávanie ako globálny problém sa nevzťahuje len na niektoré, prvky, či komponenty, ale je potrebné ho v prvom rade orientovať na žiaka. Len tak dosiahneme zmeny vo vedomí a správaní sa žiakov, len tak vychováme zo žiakov osobnosti tvorivé, aktívne, samostatné, schopné sebareflexie, sebavzdelávania, sebahodnotenia, osobnosti humánne, pripravené pre tretie tisícročie. A to dokáže len učiteľ profesiomál.

POUŽITÁ LITERATÚRA

DUCHOVIČOVÁ, J. (2010). Neurodidaktický a psychodidaktický kontext edukácie. Nitra : UKF, 94 s., ISBN 978-80-8094-783-5.

GUNIŠOVÁ, D. - KOZÁROVÁ, N. 2016. *Pojmové mapy v teórii a praxi*. Nitra : UKF, 2016. - 174 s. - ISBN 978-80-558-1075-1.

HEJNÝ, M. 1999. Jsou oborové didaktiky vědecké disciplíny? In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století.* Praha : PdF UK, s. 53-57. ISBN 80-86039-76-5.

HATÁR, C., SZÍJJÁRTÓOVÁ, K., HUPKOVÁ, M. 2007. *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie.* Nitra : UKF. ISBN 978-80-8094-174-1.

KAČÁNI, V. 1974. *Úvod do pedagogiky.* Bratislava : SPN.

KAČÁNI, V. 1979. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava : SPN.

KALHOUS, Z., OBST, O. 2002. *Školní didaktika.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-253-X.

KOSOVÁ,B., KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii.* Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-8083-525-5.

KOSOVÁ, B, PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela 2011 ISBN

KOSOVÁ, B. 2006. Úvahy o postavení didaktiky v profesionalite učiteľa a jej vedeckom statuse. In *Didaktika v dimenziách vedy a praxe.* Prešov : Euroeducation, s. 48-53. ISBN 80-969578-0-5.

KOSOVÁ, B. a kol. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.2012, ISBN 978-80-557-0353-4

KOVALČÍKOVÁ, I. 2010. Kognitívna edukácia a kompetencie učiteľa: možnosti identifikácie deficitných kognitívnych funkcií žiaka ako predpoklad ich ďalšej stimulácie. In*: Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.* Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2010. - ISBN 978-80-555-0197-0. - S. 37-61.

KURINCOVÁ, V., DUCHOVIČOVÁ, J., SLEZÁKOVÁ, T., KOMORA, J. 2008. *Základy pedagogiky pre učiteľské odbory štúdia.* Nitra : PF UKF. ISBN 978-80-8094-445-2.

MAŇÁK, J. 2003. *Nárys didaktiky.* 3 vyd. Brno : MU. ISBN 80-210-3123-9.

PETERSSEN, W. H. 1993. *Učebnica všeobecnej didaktiky*. Bratislava : SPN.

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

PRŮCHA, J. (ed.). 2009. *Pedagogická encyklopedie.* Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky*. *Úvod do studia odboru.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-381-4.

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika.* 2. vyd. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLIWERSKI, B. (ed.). 2006. *Pedagogika.* Tom 2. Gdaňsk: Wydawnictwo pedagogiczne. ISBN 83-7489-022-3.

SPILKOVÁ, V. – VAŠUTOVÁ, J. a kol. 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.* Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologické studie. Praha: PF UK, ISBN 978-80-7290-384-9

SVOBODA, E., BEČKOVÁ, V., ŠVERCL, J. 2004. *Kapitoly z didaktiky odborných předmětů.* Praha : ČVUT. ISBN 80-01-02928-X.

ŠIMONÍK,O. 2003. *Úvod do školní didaktiky*. Brno : MSD. ISBN 80-86633-04-7.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. a kol. 2009. *Aktuální problémy vybraných oborových didaktik.* Ústí nad Labem : UJEP. ISBN 978-80-7414-169-0.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. 2011. *Psychodidaktika.* Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠTECH, S. 2004. Psychodidaktika jako obrat k účinnému vyučování: Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika,* 2004, roč. 54, č1, s. 58-63.

ŠTURMA, J. 1993. *Didaktika pedagogiky*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus. ISBN 80-7041-228-3.

ŠVEC, Š. 2006. Didaktik v rozmeroch vedy a praxe. In *Didaktika v dimenziách vedy a praxe.* Prešov : Euroeducation, s. 48-53. ISBN 80-969578-0-5.

ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove.* Bratislava : IRIS. ISBN 80-88778-73-5.

ŠVEC, Š. 2006. *Všeobecná a špecifická predmetová didaktika*: Nové výzvy spolupráce a vzájomného porozumenia. In: Paedagogica 18 (2006). Zborník FF UK. Bratislava: UK 2006, s. 7 – 74.

TUREK, I. 2008. *Didaktika.* 1. vyd. Bratislava : Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KAČÁNI, V. a kol. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS. ISBN 80-89018-25-4.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

PROBLÉMY A VÝZVY NOVEJ ŠKOLSKEJ INFORMATIKY – NA SLOVENSKU A ĎALEJ

CHALLENGES OF NEW INFORMATICS EDUCATION IN SLOVAKIA AND BEYOND

Ivan Kalaš

Katedra základov a vyučovania informatiky, FMFaI UK v Bratislave, kalas@fmph.uniba.sk (SR)
UCL Institute of Education, London, I.Kalas@ucl.ac.uk

Abstract

In 2012 The Royal Society released its consequential report *Shut down or restart?* which identified several key flaws in the current provision of education in *ICT* or *informatics* in UK schools. Together with intensified discussions about the importance of developing *computational thinking* in formal education it initiated an enhanced interest in "new informatics" and programming education in school in many countries around the world, mostly being installed as compulsory part of both primary and secondary education.

In Slovakia we have long history of compulsory informatics in primary (since 2008), lower secondary (since 2005) and upper secondary (since 1985) stages. As its curricular background has always been close to general learning goals of the recent "new informatics" (or Computing) in other countries, it might be tempting to consider it a successful and visionary endeavour. And yet, when analysing the provision of informatics in Slovak schools, we must admit considerable problems and drawbacks, most of all in its programming education component. In my address I will ponder what these problems might be and try to suggest some measures to take. Doing so, I will draw on my national and international experience, including my recent involvement in developing new Computing content in the UK, namely in developing the UCL ScratchMaths curriculum for primary schools.

Rozšírený abstrakt

Keď koncom roka 2012 britská Kráľovská spoločnosť publikovala svoju správu o stave povinného školského predmetu ICT (The Royal Society, 2012) a navrhla ho principiálne zmeniť, vyvolala tým – spolu s ďalšími významnými publikáciami o *computational thinking* z predchádzajúcich rokov – globálnu vlnu záujmu školských systémov o moderné informatické vzdelávanie, ktoré by sa začínalo už na prvom stupni školy a pokračovalo na všetkých stupňoch ako dôležitý povinný predmet. Spomínaná správa konštatuje, že vzdelávanie na predmete ICT v britských školách je neuspokojivé, neúčinné a nedostatočne inšpirujúce, že mnoho učiteľov ho redukuje na rozvoj základov digitálnej gramotnosti[1], a to napr. aj kvôli nedostatkom v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov iných predmetov. Medzi ďalšie hlavné zistenia správy patria napr. (citujem zo strán 5 a 6 úvodného zhrnutia tejto 122 stranovej správy):

- *There is a need to improve understanding in schools of the nature and scope of Computing. In particular there needs to be recognition that Computer Science is a rigorous academic discipline of great importance to the future careers of many pupils. ...*
- *Every child should have the opportunity to learn Computing at school, including exposure to Computer Science as a rigorous academic discipline.*
- *There is a need for qualifications in aspects of Computing that are accessible at school level but are not currently taught. There is also a need for existing inappropriate assessment methods to be updated.*

Reakciou na spomínanú správu bolo zrušenie predmetu ICT a vznik nového povinného predmetu s názvom *Computing* (pozri DfE, 2013), a to od prvej triedy primárneho vzdelávania[2], až do konca strednej

[1] Tu však treba zdôrazniť, že integrácia digitálnych technológií do všetkých predmetov vzdelávania je v Británii na pomerne dobrej úrovni. Mať teda osobitný predmet s podobnými vzdelávacími cieľmi jednoducho stratilo opodstatnenie.

[2] čiže od vstupu detí do školy vo veku piatich rokov

školy. Z ďalších krajín, ktoré teraz prechádzajú podobnou transformáciou (alebo ju práve pripravujú), spomenieme napr. Francúzsko, Rakúsko, Česko, niektoré štáty USA či niektoré spolkové krajiny Nemecka.

Keďže zistenia spomínanej správy upozorňujú na principiálne nedostatky v realizácii školského predmetu, ktorého rozvoju sa na Slovensku venujem už skoro 30 rokov, je celkom prirodzené pozrieť sa na situáciu v našej informatike a premýšľať, či a aká transformácia je žiaduca v našom kontexte. Okrem svojich odborovo didaktických skúseností zo Slovenska pri tejto kritickej analýze využijem aj svoje skúsenosti z práce v UNESCO a v ďalších medzinárodných organizáciách, a tiež skúsenosti, ktorú od septembra 2014 získavam ako jeden z autorov nového vzdelávacieho obsahu pre programovanie na anglických základných školách (v rámci projektu EEF ScratchMaths[3], pozri napr. Benton et al. 2017a alebo Benton et al. 2017b).

V mojej prednáške sa pokúsim analyzovať súčasný stav v realizácii školskej informatiky na Slovensku a identifikovať niektoré jej problémy. Domnievam sa, že viaceré z nich sa netýkajú iba informatiky a uvažovanie o ich riešení môže byť prospešné aj v širšom kontexte snáh o inováciu nášho vzdelávacieho systému[4].

Hneď na začiatku chcem s uznaním konštatovať, že vzdelávacie ciele nášho predmetu informatika nezodpovedajú orientácii zrušeného anglického predmetu ICT, ale blížia sa skôr k cieľom nového predmetu Computing[5]. Treba tiež zdôrazniť, že kľúčovú úlohu školského programovania v novom britskom predmete deklarovala slovenská informatika celkom čitateľne už od jej vzniku – ako povinného predmetu vo vyššom sekundárnom vzdelávaní od roku 1985, v nižšom sekundárnom vzdelávaní od roku 2005 a v primárnom vzdelávaní celkom unikátne už od roku 2008.

Mohlo by sa teda zdať, že slovenská školská informatika je úspešným príbehom, ktorý predbehol vývoj vo väčšine iných krajín. To by však bol iba zlomok pravdy. Ak sa lepšie oboznámime so skutočnou situáciou v realizácii informatiky na školách, musíme si položiť mnoho závažných otázok. Tu sú tie, o ktorých budem uvažovať v mojej prednáške:

- Berieme školskú informatiku dostatočne vážne – napr. ako matematiku? Je dôstojným a rovnocenným partnerom ostatným predmetom[6]?
- Sme pripravení dôsledne oddeliť rozvoj počítačovej gramotnosti a informatiky, sú na to pripravení pedagógovia ostatných predmetov, ale napr. aj fakulty pripravujúce budúcich učiteľov?
- Vieme presvedčivo zdôvodniť opodstatnenosť informatiky vo vzdelávaní, a to dokonca už od primárneho stupňa?
- Rozumieme tomu, aký potenciál v sebe ukrýva moderné edukačné programovanie[7] a vieme ho takto implementovať?
- Dokážeme byť rovnocenným a dostatočne silným partnerom často utilitárnym hlasom zo strany IT sektora o tom, aké má byť informatické vzdelávanie?
- Venujeme dosť pozornosti didaktike informatiky, dokážeme vyzbrojovať učiteľov modernou metodikou pre edukačné programovanie? Vieme zužitkovať potenciál programovania pre rozvoj matematického myslenia a ďalších premostení do iných predmetov?
- Dokáže naša spoločnosť zabezpečiť pedagógov informatiky na všetkých stupňoch vzdelávania?

Kľúčové slová: Informatika, edukačné programovanie, primárne vzdelávanie, computing

POĎAKOVANIE

Ďakujem všetkým pedagógom – obzvlášť pedagógom primárneho vzdelávania – ktorí ešte stále neza-nevreli na myšlienku informatiky na prvom stupni a ďalej trpezlivo čakajú, či im pomôžeme úspešne a produktívne napĺňať vzdelávacie ciele tohto predmetu – pre každé dievča a každého chlapca v ich triede.

[3] popri výskumných výstupoch projektu je hlavným vývojovým výstupom tzv. UCL ScratchMaths Curriculum, pozri http://www.ucl.ac.uk/ scratchmaths

[4] dobrým príkladom takýchto širších problémov môže byť napr. deformované hodnotenie v predmetoch alebo nízka efektívnosť vzdelávacieho procesu

[5] aj preto by som anglický názov Computing prekladal do slovenčiny ako informatika

[6] Môžeme sa tu tiež pýtať: Darí sa nám aspoň čiastočne napĺňať víziu jedného z kľúčových autorov myšlienky počítača ako nového nástroja pre učenie sa detí? Mám na mysli S. Paperta a napr. jeho Mindstroms (1980).

[7] Tento pojem je sám osebe často interpretovaný veľmi protichodne. Naše chápanie edukačného programovania sa zhoduje napr. s (Blackwell, 2002). Jeho potenciál pre primárne vzdelávanie sme skúmali napr. v (Gujberova, Kalas, 2013) alebo (Kabatova, Kalas, Tomcsanyiova, 2016).

POUŽITÁ LITERATÚRA

BENTON, L., HOYLES, C., KALAS, I., NOSS, R. 2017a. Bridging Primary Programming and Mathematics: Some Findings of Design Research in England. *Digital Experiences in Mathematics Education* (2017), pp. 1-24.

BENTON, L., SAUNDERS, P., KALAS, I., HOYLES, C., NOSS, R. 2017b. Designing for learning mathematics through programming: a case study of pupils engaging with place value. To appear in *The International Journal of Child-Computer Interaction*.

DfE. 2013. *Computing Programmes of Study: Key Stages 1 and 2*, DfE. Available at: https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-computing-programmes-of-study.

BLACKWELL, A. F. 2002. What is Programming? In *14th Workshop of the Psychology of Programming Interest Group*. pp. 204–218.

GUJBEROVA, M., KALAS, I. 2013. Designing productive gradations of tasks in primary programming education. In *Proceedings of WiPSCE 2013*. pp. 108-117. ACM Digital Library DOI 10.1145/2532748. 2532750.

KABATOVA, M., KALAS, I., TOMCSANYIOVA, M. 2016. Programming in Primary Slovak Schools. *Olympiads in Informatics* Vol 10 (2016), pp. 125-158.

PAPERT, S. 1980. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas.* New York: Basic Books, Inc.

THE ROYAL SCOCIETY, 2012. *Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools.* Available at: https://royalsociety.org/topics-policy/projects/computing-in-schools/report/

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

PARADIGMY SÚČASNEJ DIDAKTIKY

Erich Petlák

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky PF KU v Ružomberku, erichpetlak@ku.sk (SR)

Abstrakt

Autor sa v príspevku zaoberá didaktikou a jej úlohami v súčasnej edukácii. Napriek tomu, že didaktika ako kľúčová pedagogická disciplína sa sústavne rozvíja, v reálnej edukačnej praxi sme stále svedkami toho, že prevláda tzv. klasické vyučovanie. Pod tým rozumieme také vyučovanie, ktoré je nám dobre známe, t. j., že prevládajú metódy a formy edukácie, v ktorej je viac aktívny učiteľ. Súčasná edukácia si však skutočne vyžaduje, aby sa v nej uplatňovali také metódy a formy práce, v ktorých sú aktívni žiaci, v ktorých sa kladie dôraz na aktivitu a rozvoj samostatnosti žiakov a pod. Po takomto vyučovaní voláme už viac rokov, žiaľ, len pomaly sa presadzuje v reálnej edukácii. Príspevok je v zmysle naznačeného istou reflexiou súčasnej edukácie, súčasne však zdôrazňuje tie didaktické aspekty, ktoré by sa mali dôsledne uplatňovať v edukačnej praxi. Autor konštatuje, ba priam zdôrazňuje, že súčasná pedagogicko-didaktická a aj psychologická spisba je tak bohatá a tak podnetná, že ponúka priam ideálne premeny a podnety k tvorivej edukácii.

Kľúčové slová: didaktika, edukácia, klasické vyučovanie, učiteľ, samostatnosť žiakov, aktivita

1 ÚVOD

V našom príspevku sa venujeme pohľadom na „kľúčovú disciplínu pedagogiky“, teda na didaktiku. Názov príspevku „paradigmy didaktiky“ sme nezvolili náhodne. Sledujeme ním sústredenie pozornosti na isté rozpornosti – dichotómie, pod ktorými rozumieme realitu, keď na jednej strane hovoríme o priam „bujnom a tvorivom rozvoji“ pedagogického a didaktického myslenia, zhmotneného v pedagogickej spisbe, avšak na druhej strane sme svedkami toho, že v mnohých našich školách edukácia nedosahuje takú úroveň ako by bolo žiaduce. Pri tomto nemáme na mysli len výsledky edukácie, ale najmä využívanie metód a foriem edukácie. Všeobecne sa konštatuje, že edukácia by mala byť tvorivejšia, mali sa v nej využívať tvorivé metódy a formy, ktoré vedú k tvorivosti a samostatnosti žiakov a pod. Namiesto dlhších zdôvodňovaní a vysvetľovaní pripomenieme výsledky PISA, ktoré vo viacerých oblastiach ukazujú na niektoré problémové stránky v našej edukácii. Cieľom príspevku je, práve z týchto aspektov, zamyslenie sa nad didaktikou a jej úlohami v súčasnosti, a to aj vo vzťahu k didaktikám predmetov.

2 POŽIADAVKY NA EDUKÁCIU – HISTORICKÉ PRIPOMENUTIE

Ako vstup do predmetnej kapitoly uvedieme tri pohľady na edukáciu:

Pohľad prvý:

- rozvíjať dieťa z jeho vnútra – nie tlakom z vonka,
- uspokojovať jeho potreby – nie nútiť ho do života dospelých,
- podporovať jeho spontaneitu – nie nútiť ho do činnosti podľa našej metodiky,
- rozvíjať jeho vlastné skúsenosti – nie len učiť ho osvojovať si sprostredkúvané učivo,
- udržovať disciplínu žiakov nie prinucovaním – ale činnosťou, ktorá žiaka zaujíma. (.....)

Pohľad druhý:

– dieťa je špecifická osobnosť,
- mobilizovať aktivitu dieťaťa - žiaka,
- vychádzať z poznania a záujmov žiaka,
- zaujať dieťa – žiaka výučbou,
- vytvoriť z triedy spoločnosť pre dieťa,
- rozvíjať u dieťaťa tvorivosť,
- rešpektovať individualitu dieťaťa....“ (.....)

Pohľad tretí:
- dbať na prepojenie školy so životom,
- autori učebníc musia lepšie poznať svet žiakov,
- v kurikulu nemožno vynechať praktické aplikácie,

- v edukácii presadzovať viac aktivít – činností,
- zapájať žiakov do činností – projektov,
- vytvárať žiakom priestor pre vlastné tempo v učení a k tomu prispôsobovať aj úlohy,
- treba, aby žiaci svoje poznanie aktívne konštruovali na základe vlastných skúseností, aktivít, ale aj chýb..
(.....)

Toto sú len tri pohľady na to, aká by mala byť edukácia, resp. na čo v nej treba klásť dôraz. V literatúre sú desiatky, ba aj stovky takýchto a podobných akcentov. Čitateľ, takisto ako poslucháč textu si určite všimol, že za uvedenými požiadavkami na edukácie chýbajú odkazy na pramene alebo aspoň roky kedy boli tieto požiadavky vznesené na edukáciu. Urobili sme tak zámerne, aby sme akcentovali požiadavky na edukáciu v historickom slede.

Uvedené prvé myšlienky spadajú do rokov okolo roku 1900, keď sa začal klásť dôraz na rôzne alternatívne prístupy v edukácii, keď sa akcentovala potreba rozvoja samostatnosti a tvorivosti dieťaťa. Píše o nich, napr. W. Pathoff (2003)

Druhé myšlienky sú z rokov okolo roku 1950, keď sa najmä v Európe po 2. svetovej vojne kládol dôraz na budovanie a rozvoj priemyslu, čo si vyžadovalo tvorivejšiu a zodpovednejšiu prácu škôl a učiteľov. Píšu o tom, napr. M. Zelina (2000), K. Rýdl a mnohí ďalší pedagógovia.

Myšlienky uvedené v tretej oblasti sú myšlienkami dneška, presnejšie vyjadrené myšlienkami dokumentu „Učiace sa Slovensko“. (MŠ SR, 2017)

Po zamyslení sa autor, a zrejme aj čitateľ príde k záveru a súhlasí s myšlienkami starozákonného kazateľa – kráľa Šalamúna: „Čo bolo - bude, čo bude – bolo. Na svete nič nového.“ Zamyslenie sa nad uvedenými požiadavkami na edukáciu nás vedie k úvahe, že v podstate sa viac ako sto rokov „točíme v akomsi bludnom kruhu“, z ktorého neviem nájsť východisko. Pripomeňme si viaceré požiadavky alternatívnej pedagogiky a pokúsme sa zodpovedať si či a do akej miery ich vieme v našej súčasnej edukácii realizovať, aký priestor im dávame. To čo alternatívna pedagogika považovala a považuje za samozrejmosť, napr. vychádzať pri edukácii z vnútra dieťaťa, vychádzať z doterajších vedomostí žiaka a tvorivo na ne nadväzovať, rozvíjať tvorivosť žiaka pod., je stále v mnohých našich školách stále akoby nedosiahnuteľné, akosi vzdialené. Takáto edukácia prispieva nielen k vedomostiam, ale aj k žiaducemu správaniu sa žiaka. Podnetné myšlienky sú, napr. v publikácii G. Sivákovej, ktorá sa zaoberá disciplínou v procese edukácie.

2.1 AKÁ BY MALA BYŤ EDUKÁCIA

Po pripomenutí požiadaviek na edukáciu z krátkeho historického pohľadu stojíme teda pred viacerými otázkami. Sú to najmä otázky: Sú naše školy dobré? Pracujeme v školách inovatívne? Cítia sa žiaci v školách dobre? Je naša škola moderná? Je klíma škôl dobrá? Je kritika škôl oprávnená?

Odpoveď na každú otázku by zrejme presiahla rozsah tejto publikácie. Sme presvedčení, že každý čitateľ si vie dať odpoveď na každú otázku. V tom problém nie je a všetci sa zhodneme na tom, že v edukačnej praxi sú rezervy. Na každú z uvedených otázok treba odpovedať, že každá oblasť sa dá zlepšiť. Nejde nám o to, aby sme edukáciu videli len a len „čiernymi okuliarmi“. Ale....

Školy sú v podstate dobré, ale sme presvedčení o tom, že mohli a môžu byť lepšie. Oblastí, ktoré možno zlepšovať je neúrekom, napr. lepšie diagnostikovať žiakov a základe toho riadiť edukačný proces, viac sa zamerať na tvorivosť žiakov, a to najmä tvorivými metódami práce učiteľov.

Že inovácia nepatrí k najsilnejším stránkam v našich školách, akiste nie je potrebné osobitne zdôrazňovať. Okrem metód a foriem edukácie spomenieme, napr. fenomén skúšania a hodnotenia žiakov. Namiesto dlhého vysvetľovania a opisu pripomenieme priam nezdravú situáciu v našich školách v období pred klasifikáciou. To nie je seriózne a objektívne hodnotenie žiakov, na ktoré mal učiteľ viac mesiacov počas polroka, je to nesystémový prístup, keď na základe rôznych písomiek, testov, náhodných odpovedí vyučujúci „vyhodnotí“ polročnú prácu žiaka. O tomto stave vieme, ale roky ho tolerujeme.

O tom ako sa cítia žiaci v školách, aká je klíma v školách a pod., najlepšie hovoria myšlienky M. Zelinu. „Iba 64,4 % našich žiakov potvrdilo súhlas s výrokom, v škole sa cítim šťastný“, pričom priemer v krajinách OECD je 80%. Slovensko je na konci rebríčka. Správa OECD z roku 2014 uvádza, že medzi rokmi 2003 a 2012 sa prístup žiakov ku škole na Slovensku dramaticky zhoršil. Za posledných 10 rokov u nás narástol počet žiakov presvedčených o tom, že škola je len stratou času až o alarmujúcich 10 %. Horšie dopadlo len Tunisko. Ústav školských informácií a prognóz v roku 2010 urobil na vzorke 1263 žiakov základných škôl a na vzorke 1297 žiakov stredných škôl, kde sa zistilo, že až 39,4 % žiakov základných škôl (druhý stupeň) chodí do školy nerado alebo veľmi nerado. V stredných školách negatívny postoj ku škole uviedlo 41 % žiakov, 20 % sa v škole necíti dobre a nechuť do učenia má 30 % žiakov ZŠ a 36 % žiakov SŠ. (Zelina, M., 2016, s. 21) Uvedené slová zrejme nepotrebujú ďalší

komentár. Odzrkadľujú realitu, súčasne však majú, resp. môžu mať významný motivujúci účinok pre zlepšovanie edukácie so zreteľom na kvalitu života žiakov v školách a vytváranie správnej klímy v triedach a školách.

Isté je, že sme svedkami kritiky edukácie a školstva vôbec. Činiteľov je dozaista viacej. Musíme si však veľmi dôsledne uvedomovať aspoň niektoré aspekty, ktoré nás musia nabádať k tomu, aby sme školu transformovali, pretože:

- model školy založený na sprostredkovaní vedomostí je už vyčerpaný, samotný život a prostredie, ktoré obklopujú žiaka ho vedie k poznaniu, že nielen škola a učiteľ sú zárukou nového poznávania,
- škola nezachytila dynamiku meniaceho sa života,

- škola je presýtená verbálnosťou a pre žiakov v dnešnej dobe rozvoja informačno-komunikačných technológií prestáva byť v jej klasickej podobe málo zaujímavá,

- málo pozornosti sa venuje motivácii, tvorivosti, sebavzdelávaniu...

Veľa autorov pri hodnotení priebehu a výsledkov edukácie hovorí o tom, že škola sa orientuje predovšetkým na výsledok, teda na vedomosti žiakov, na ich prezentovanie, ktoré je neraz formálnym prejavom bez vzťahu ku skutočnej aplikácii učiva a pod. Chybou edukácie je aj to, že žiaci sa v škole učia všetko, ale málo sa pripravujú na život. Škola im nedáva to čo je potrebné, napr. formovanie vzťahov k iným ľuďom, málo pozornosti venuje emocionálnemu životu detí, ale aj tomu, aby vedeli ovládať a kontrolovať svoje emócie. Edukácia je akoby odtrhnutá od života, preferuje scientistickú stránku, výchova je akoby odsunutá. Mýlne sa neraz domnievame, že dobrá edukácia z didaktického hľadiska, je zárukou aj dobrej výchovy. Na tomto mieste považujeme za potrebné uviesť, že v minulosti to mohlo ako-tak fungovať a platiť. V dnešnom zložitom svete a v čoraz zložitejších spoločensko-politických vzťahoch sa na toto nemôžeme spoliehať. Z náčrtu uvedeného jednoznačne vyplýva, že škola musí zmeniť svoje metódy a formy práce a vôbec postoj k mládeži. Poľský pedagóg S. Dylak je toho názoru, že "Klasická škola je v agónii... nepretrvá ako vzdelávacia inštitúcia, ak nezmení svoj prístup ku vzdelávaniu." (Dylak, S., 2013, s. 82)

Stále sme teda akoby v akomsi, už spomenutom „začarovanom kruhu“. Neraz sa aj v pedagogicko-didaktickom posudzovaní edukácie prieme o to aká je naša edukácia. Je dobrá? Je slabá, nedostatočná? V čom spočívajú rezervy edukácie a aké sú – veľké, malé, zanedbateľné. V čom väzí podstata? Samozrejme, odpoveď na dané otázky nie je jednoduchá. Pri hľadaní odpovedí sa stretávame s dichotomickými pohľadmi a dichotomickým hodnotením. Uvedieme len jeden príklad. Spomeňme si na vyjadrenia učiteľov v roku 2016, v období ich štrajkov za vyššie hodnotenie ich práce. Všetci učitelia dôvodili svojou prácou, svojimi výsledkami a pod. Neupierame im ich pohľad na vlastné hodnotenie, ba ani ich nekritizujeme, vieme, že v radoch učiteľov je x takých, ktorí pracujú veľmi zodpovedne so vzťahom k žiakom. Lenže, výsledky práce škôl – medzinárodne merania PISA – ukazujú, že v mnohých oblastiach naše školstvo zaostáva. Vedomosti žiakov nie sú také, aké by mali byť. Nebudeme sa púšťať do posudzovania alebo hodnotenie načrtnutých problémov, skonštatujeme iba toľko, že v edukácii jestvujú rezervy. Dodáme, že nie všetko závisí len a len od financovania školstva, resp. práce učiteľa. Lebo si nevieme predstaviť či učiteľ s vyšším motivuje žiakov inak do učenia, či učiteľ s vyšším platom bude inak vysvetľovať, napr. vlastnosti kyselín, gramatické pravidlá atď. Aj toto sú pohľady na edukáciu, len škoda, že o nich akosi menej hovoríme.

Z hľadiska zamerania konferencie a nášho príspevku sa však zameriame na podstatnejšie aspekty súvisiace s názvom nášho príspevku.

Didaktiku už nemožno chápať len ako návody na vyučovanie. Takéto pohľady sú dnes prekonané a didaktika má, v porovnaní s minulosťou, celkom iné úlohy a inú paradigmu. Výstižne to vyjadril Š. Švec:

„1. od zamerania didaktiky na rozumovú výchovu a kognitívny rozvoj → na širšie oblasti didaktiky, napr. sociálno-postojovú, rozvoj zložiek osobnosti;

2. od zamerania na vyučovanie „základov vied“ → k poňatiu všestranne rozvíjajúcu výučbu;

3. od didaktiky zameranej na školské vyučovanie → na všetky oblasti výučby (včítane dospelých);

4. od vymedzenia obsahovej a procesuálnej stránky predmetu didaktiky → k systémovému vymedzeniu komponentov výučby;

5. od tradičného chápania didaktiky ako teórie → k chápaniu didaktiky ako vedy;

6. od statického poňatia teórie alebo vedy → ako súbor poznatkov k dynamickému poňatiu didaktiky;

7. od chápania didaktiky v kontexte s teóriou výchovy (teóriou tzv. zložiek výchovy) → k jej chápaniu klasifikačnej kategórii – učiteľstvo, vychovávateľstvo, poradenstvo.“ (Švec, Š., 1995, s. 9n.**)**

Vyššie opísané požiadavky vymedzujú novú paradigmu didaktiky, a to aj vo vzťahu k didaktikám predmetov. Aj tu pripomenieme myšlienky Š. Šveca z už uvedenej publikácie a ich prezentovanie v publikácii E. Petlák (2010, s. 264 – 272)

1. Vnímanie didaktiky ako vedy, a to aj vo vzťahu k didaktikám predmetov:
- je nevyhnutné inovovať, modifikovať epistemologické, teoretické a aj metodologické základy didaktiky, na ktorú viac ako kedykoľvek v minulosti pôsobí celá pedagogika a jej metodologický rozvoj;
- nové impulzy, nové požiadavky → si žiadajú nielen novú terminológiu, ale nový obsah mnohých pojmov, napr. vzdelávanie, vzdelanie, sebavzdelávanie, sebautváranie;
- nové impulzy, nové požiadavky → si žiadajú nové experimenty;

- popri experimentálnom bádaní, je potrebné viac využívať aj metódy kvalitatívneho výskumu – etnografické, hermeneutické;

- javí sa potreba výraznejšej spolupráce didaktiky s inými vedami – pedagogika, sociológia, axiológia, ale aj medicína a pod.;

- didaktickú teóriu oveľa dôslednejšie prepájať s reálnou edukačnou prácou škôl;
- dôslednejšie prepojenie všeobecnej didaktiky s didaktikami predmetov;

2. Vnímanie didaktiky nielen ako edukácie v škole, ale aj samovzdelávanie jedinca:
- nové pohľady a požiadavky na ciele a úlohy vzdelávania, potreba ich operacionalizovania, ale aj axiologické aspekty edukácie, a to aj v samovzdelávaní;

- nový obsah, ale aj docenenie individuálnych osobitostí detí;

- všestranná inovácia → metódy, formy, ale aj zásady;

- modifikácia hodnotenie žiakov+

- zásadné zvyšovanie efektívnosti vyučovania, a to aj s dôrazom na využívanie nových poznatkov o učení sa človeka a o o vyučovaní vôbec;

- samovzdelávanie preniesť z „okraja didaktiky“ do jej „centra“;

- výrazne hľadať a rozvíjať nové vzťahy medzi učiteľom a žiakom, žiakmi, medzi učiteľom a rodičmi a. pod.

Tieto nové pohľady, resp. požiadavky kladú nároky aj na učiteľa. Sumarizáciou názorov v pedagogickej a didaktickej literatúre vymedzujeme nasledovné požiadavky:

1. Učiteľ ako odborník – "diagnostik":
- naučiť budúcich učiteľov a učiteľov v praxi dôsledne rozumieť edukačným procesom,
- viesť študentov a učiteľov k pochopeniu a interpretovaniu didaktických, ale aj ostatných javov,
- viesť ich k tomu, aby ich pôsobenie bolo skutočne efektívne, založené na dôslednom pochopení psychiky žiaka.
2. Učiteľ ako metodik:
- viesť k tomu, že nielen vyučovanie, ale aj formulovanie cieľov.... až hodnotenie žiaka, vedie k žiaducim výsledkom edukácie. neraz sa stáva, že viaceré aspekty (motivácia, hodnotenie) sú nedocenené, čo pôsobí na celkovú efektívnosť edukácie,
- správne pedagogicko-didaktické, humánne a interpersonálne vzťahy sú základom súčasnej edukácie,
- emocionálnosť vyučovania mimoriadne významne vplýva na priebeh a výsledky, žiaľ, v reálnej edukácii býva nedocenená,
- zodpovednosť za vyučovanie a jeho výsledky spočíva nie na žiakoch a rodičoch, ale predovšetkým na učiteľovi a škole.

3. Učiteľ ako nositeľ inovácií:
- autonómia učiteľa a autonómia škôl → možnosť nových nekonvenčných prístupov,
- nielen vo vyučovaní, ale komplexne – hodnoty morálne, estetické...
4. Učiteľ ako výskumník:
- ako dobrý diagnostik,
- ako dobrý experimentátor,
- vedieť využiť viaceré výskumné metódy a najmä zo skúmania vyvodiť závery pre skvalitnenie edukácie.

Každá z vyššie uvedených oblastí je pre edukáciu veľmi významná. Opätovne pripomíname, že teória ponúka veľa literatúry, z hľadiska diagnostiky a hodnotenia odkazujeme, napr. na publikáciu K. Tišťanovej (2016)

3 NOVÉ PRÍSTUPY K EDUKÁCII

Už aj vzhľadom na vyššie uvedené s istým rešpektom vyjadrujeme pojem „nové prístupy". Napr. projektové vyučovanie, skupinové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, rozvoj samostatnosti žiakov, rozvoj tvorivosti žiakov a pod., sú pojmy a požiadavky, ktoré sú nielen známe a požadované skutočne už desiatky rokov. Problémy teda nespočívajú v poznaní, nazveme to „dobrej edukácie", ale v tom, že uvedené a mnohé ďalšie požiadavky sa nedostatočne presadzujú reálnej edukačnej praxi. Príkladom nám môže byť, v súčasnosti pomerne často spomínaný a zdôrazňovaný **konštruktivizmus.** Aj v ňom samotnom, hoci je zdôrazňovaný najmä v druhej polovici 20. storočia, sú mnohé požiadavky, ktoré rezonovali už v období reformnej pedagogiky, napr. diferencované prístupy k žiakom, žiak tvorivá osobnosť, samostatnosť žiaka, neformálne hodnotenie atď. Dôsledné uplatňovanie konštruktivistických prístupov k edukácii znamená rozchod s klasickým, tradičným či tzv. transmisívnym vyučovaním prenos poznatkov). Podstatou tohto vyučovania je aktívne vyučovanie a aktívne poznávanie činnosťou žiakov. Realita je však taká, že žiaci si vedomosti „netvoria, nezískavajú ich vlastnou tvorivou činnosťou", ale „prijímajú ich ako hotové fakty". Či chceme alebo nechceme musíme pripustiť, že klasické vyučovanie a klasické vyučovacie hodiny sú v našich školách prevládajúce. Pre komplexnejšie porovnanie uvedieme tabuľku podľa D. Klus – Stańska (2010, s. 342).

Tabuľka 1 Porovnanie klasického vyučovania /behaviorizmus/ a konštriktivitmus

Didaktické aspekty	**Behaviorizmus**	**Konštruktivizmus**
Učenie sa:	Pokyny a inštrukcie.	Poznávacie stratégie.
Zdroj poznávania:	Ustálené, overené....	Poznávací konflikt.
Podstata vyučovania:	„Odovzdávanie" vedomostí.	Organizácia podmienok učenia.
Podstata učenia sa:	Osvojovanie si vedomostí.	„Jednanie", konštruovanie, hľadanie zmyslu.
„Pevný vzťah" medzi vyučovaním a učením	„Pevný" vzťah medzi činiteľmi vyučovania.	„Narušenie" pevných vzťahov, vyučovanie ako inšpirácia.
Cieľ vzdelávania:	Rovnaké výsledky.	Diferencované prístupy.
Úloha učiteľa:	Expert.	Organizátor procesu poznávania
Úloha žiaka:	„Odoberateľ" poznatkov.	Tvorivá osobnosť.
Význam osobných Vedomostí:	Druhoradý, nepodstatný.	Podstatné – pre učiteľa a aj žiaka.
Podstata aktivity:	„Riadená" usilovnosť aktivita.	Samostatnosť, koncepčnosť, zodpovednosť.
Plánovanie:	Presne plánované.	Rámcové, približné...
Kontrola:	Kontrola, hodnotenie splnenia „normy".	Hodnotenie poznávacieho procesu, postupov.

V nedávnych rokoch, najmä hneď po roku 1898, a ešte aj v súčasnosti v našich školách pôsobí **paradigma humanisticko-adaptačná.** Jej podstata vychádza z pedocentrizmu, zdroje čerpala a čerpá aj z rôznych koncepcií alternatívnej pedagogiky. Jej podstatou je sústredenie sa na dieťa – žiaka, na jeho potenciality, na jeho autentičnosť, na možnosť istého samorozvoja pri správnom usmerňovaní pričom sa zdôrazňuje akceptácia dieťaťa a spájanie edukácie s prirodzenými podmienkami poznávania. Akiste nie je potrebné pripomínať, že po roku 1989 to boli v našom školstve novosti a naše školstvo a učitelia si humanistické aspekty osvojili a začali ich uplatňovať v edukačnej praxi, a to najmä na 1. stupni základnej školy. Azda to vyznie aj neskutočne, nadsadene, ale kým druhý stupeň a stredné školy humanistické prístupy akcentovali akosi menej, humanistické, ba až liberálne prístupy sa prejavili a prejavujú vo vysokoškolskom vzdelávaní. V čom sa prejavuje, podľa nášho názoru tento humanizmus, liberalizmus? Uvedomujeme si, že nasledovnými myšlienkami vstupujeme „na tenký ľad" a vyvoláme aj istú nevôľu. Vysokoškolákom sme umožnili také vzdelávanie, aké do roku 1989 vysoké školy nepoznali. Namiesto dlhého zdôvodňovania a vysvetľovania uvedieme, napr. voľnosť pri výbere predmetov, „prenášanie skúšok a predmetov" do vyšších ročníkov, nepovinná účasť na prednáškach, istá, na niektorých školách až „prehnaná starostlivosť" o úspešnosť študentov (len potichu dôvodíme finančnými a konkurenčnými motívmi medzi vysokými školami – nie je tomu tak dávno čo nám istý predstaviteľ vysokej školy povedal, že študenti „musia byť" úspešní, lebo škola nesmie vysielať zlé signály"). To je skutočne len náčrt problematiky naznačujúcej, že liberalizmus vo vysokoškolskom prostredí sme nezvládli. Uvedomujem si možné oponovania a zdôvodňovania demokratickými prístupmi a pod., čo je dnes veľmi moderné. Zastávame však názor, že naše vysoké školy a najmä študenti pri súčasnej masovosti štúdia „nedorástli" na to, aby boli na seba nároční a s maximálnou zodpovednosťou pristupovali k štúdiu. Samozrejme, česť výnimkám.

Paradigma neurodidaktická, je paradigma ostatných rokov, ktorá sa rozvíja najmä v západných krajinách. U nás v podstate tento trend len zachytávame a začíname ho akosi nesmelo rozvíjať. Učiteľom, najmä 1. stupňa základnej školy, je známe mozgovokompatibilné vyučovanie. Jeho podstata spočíva v docenení mozgu v procese edukácie, a to najmä z týchto oblastiach: zmysluplný obsah; obohatené prostredie; možnosť výberu; neprítomnosť ohrozenia; primeraný čas; dokonalé zvládnutie; spoluprácu a okamžitú spätnú väzbu. Uvedené oblasti podrobnejšie neopisujeme – pretože sú jednak známe a daj dostupné v knihe autoriek S. Kvaliková a K. Olsenová (1996).

Z neurodidaktických prístupov k vyučovaniu uvedieme nasledovné, ktoré charakterizujú jeho podstatu. Sú to nasledovné oblasti:

- Učenie je fyziologický proces, mozog je živý systém (učenie všetkými zmyslami).

- Mozog uprednostňuje sociálne správanie.

- Mozog „hľadá" zmysel učiva.

- Využiť doterajšie vedomosti a poznanie žiaka.

- Do vyučovania „vtiahnuť" emócie.

- Vo vyučovaní využívať obidve mozgové hemisféry.

- Učiaci sa má mať čas na učenie (spracovanie informácií).

- Učenie sa vyvíja – preto je potrebné podporovať rozvíjanie mozgu žiaka.

- Vo vyučovaní významnú úlohu zohrávajú motivujúce prístupy.

- Neurodidaktika nepripúšťa, aby žiak v škole prežíval stres, stres je nežiaducou brzdou učenia sa žiaka.

V ostatných rokoch vstupujeme do obdobia **didaktiky konektivizmu.** Uvedený pojem označuje a vymedzuje teórie edukácie a učenia sa v digitálnom veku. Ide teda o vzdelávanie sa prostredníctvom sietí a výpočtovej techniky. Vzhľadom na prudký rast poznatkov si musíme uvedomovať, že jedinec sa už nebude môcť zmocniť a získať všetky poznatky. V podstate to nebolo možné ani v minulosti, ale tým čím školy vybavili mládež do života, v zásade vystačili, s malými obmenami, do konca života. Dnes, keď sa menia technológie sa hovorí, že človek sa počas života dva aj tri razy preorientuje na iné príbuzné profesie. Samozrejme, to si bude vyžadovať, aby človek vedel „kde sa čo dá nájsť", aby vedel „ako to nájsť", aby vedel „čo má hľadať", aby vedel „ako to má využiť". Nová edukácia a „nová didaktika" musia takto pretransformovať školu. Je viac ako samozrejmé, že škola stojí pred novými výzvami, pred tvorbou nových obsahov vyučovacích predmetov, ale najmä pred novými metódami a formami edukácie. Popravde povedané, pri dnešnom rýchlom tempe vývoja nemáme celkom jasné predstav o edukácie o 20 – 30 rokov dopredu. Nevieme úskalia nás čakajú, čo budeme prekonávať a pod. Uvedieme len dve poznámky: Pred 30 rokmi sme v našich školách nemali v podstate ani jeden prístroj zo súčasných informačno-komunikačných

prostriedkov a dnes? Pred 25 – 30 rokmi sme v podstate ani nepoznali pojem „plagiátorstvo“ a dnes? Mimoriadne vážnou oblasťou sú otázky kognitívneho rozvoja žiakov. Už dnes hovoríme o „digitálnej demencii“ a čo sa bude diať o spomenutých pár rokov, keď sa budú ďalej a prudko rozvíjať informačno-komunikačné prostriedky. Pred časom sme v akomsi časopise vo vzťahu k uvedenému čítali myšlienku nositeľa Nobelovej ceny z roku 1948 T. Eliota, ktorý povedal: „Kam sa podela naša múdrosť, ktorú nahradila veda. Kam sa podela veda, ktorú nahradili informácie.“ Majme na zreteli, že technika sama osebe nerobí človeka múdrym, ale významne mu dopomáha k tomu, aby sa múdrym stal. Práve toto musia byť myšlienky spomenutej „didaktiky konektivizmu“.

Okrem uvedených paradigiem je možné v literatúre nájsť priam desiatky rôznych odporúčaní a koncepcií. Napokon, tým sme začali aj svoj referát. Ak máme zhrnúť a zdôrazniť kľúčové aspekty didaktiky súčasnosti a budúcnosti, potom uvedieme, že malo by byť pre ňu typické najmä:

- žiak je subjektom v edukácii, aby bol v nej úspešný potrebuje prežívať úspech,

- súčasná edukácia má učiť žiaka učiť sa a súčasne ho má učiť preberať zodpovednosť za svoju činnosť,

- učiteľ musí pre edukáciu vytvárať vhodnú klímu, musí učiť a viesť žiakov k spolupráci, musí akceptovať žiaka ako špecifickú osobnosť, akceptovať ho a podporovať jeho úsilie,

- učiteľ si musí uvedomovať, že základom každej dobrej činnosti, a teda aj edukácia je emocionalita, ktorá má významné motivačné účinky,

- súčasná edukácia si vyžaduje s žiakov ku kritickému mysleniu,

- osobitná pozornosť musí byť venovaná autodidakcii, to sa stáva kľúčovou otázka a úlohou súčasnosti a budúcnosti.

Keďže v praxi sme sa stretli s nie celkom pochopením pojmu „kritické myslenie“, považujeme za potrebné uviesť jeho podstatu. Autori riešiteľskej úlohy APVV pod vedením J. Duchovičovej ho vymedzujú nasledovne:

Stratégie rozvíjania kritického myslenia:

- Stratégie na rozvoj sebaregulácie.

- Stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností.

- Stratégie argumentácie.

- Stratégie na vyvodzovanie záverov a riešení problémov.

- Stratégie na rozvoj hodnotenia - (nie učenia, ale hodnotenie myšlienok, faktov...).

- Stratégie pre vyvodzovanie záverov a riešení problémov.

- Stratégie na rozvoj hodnotenia – (nie hodnotenie učenia. ale hodnotenie myšlienok, faktov...(

- Stratégie na rozvoj hodnotenia - (nie učenia, ale hodnotenie myšlienok, faktov...).
- Stratégie na rozvoj čitateľských zručností – (porozumenie textu). (Duchovičová, J. a kol., 2017, s. 57)

V pedagogickej didaktickej a samozrejme, v psychologickej literatúre sa v ostatnom období objavuje viacej článkov a štúdií o tom, že nielen metódy a formy, ktoré využíva učiteľ pôsobia na efektívnosť edukácie. Americký fyziológ B. J. Sharkesy hovorí o hierarchii potrieb vedúcich k sebarealizácii. Podľa neho každý učiaci sa pociťuje potreby, ktoré prispievajú k jeho úspešnosti a podporujú jeho motiváciu.

Sú to nasledovné potreby:

- byť rešpektovaný,

- byť obľúbený,

- pociťovať úctu voči svojej osobe,

- pociťovať lásku a príslušnosť k niekomu.

B. J. Sharkesy teda zdôrazňuje potreby, ktoré sa týkajú skutočných pocitov jednotlivca v skupine a emocionality edukácie. Skutočnosť je taká, že uvedeným aspektom sa v doterajšej edukácii neprikladal taký dôraz a vážnosť. Zrejem to súvisí aj so spomenutými informačno-komunikačnými technológiami, ktoré nám dokážu sprostredkovať veľ informácií a poznatkov, ale nedokážu nám dať ani sprostredkovať ľudskosť.

V pedagogickej didaktickej a samozrejme, v psychologickej literatúre sa v ostatnom období objavuje viacej článkov a štúdií o tom, že nielen metódy a formy, ktoré využíva učiteľ pôsobia na efektívnosť edukácie. Americký fyziológ B. J. Sharkesy hovorí o hierarchii potrieb vedúcich k sebarealizácii. Podľa neho každý učiaci sa pociťuje potreby, ktoré prispievajú k jeho úspešnosti a podporujú jeho motiváciu.

Sú to nasledovné potreby:

- byť rešpektovaný,

- byť obľúbený,

- pociťovať úctu voči svojej osobe,

- pociťovať lásku a príslušnosť k niekomu. (B. J. Sharkesy In Denek, K, 2005, s. 71)

B. J. Sharkesy teda zdôrazňuje potreby, ktoré sa týkajú skutočných pocitov jednotlivca v skupine a emocionality edukácie. Skutočnosť je taká, že uvedeným aspektom sa v doterajšej edukácii neprikladal taký dôraz a vážnosť. Zrejme to súvisí aj so spomenutými informačno-komunikačnými technológiami, ktoré nám dokážu sprostredkovať veľ informácií a poznatkov, ale nedokážu nám dať ani sprostredkovať ľudskosť.

4 DIDAKTIKY ODBOROVÉ A PREDMETOVÉ

Pohľad na vyučovanie didaktiky všeobecnej, ale aj odborovej opísal R. Čapek (2015) Zrejme nie je potrebné podrobne opisovať priam zdrvujúcu kritiku toho ako sa, najmä v príprave budúcich učiteľov, vyučuje didaktika. Vychádzame z toho, že predmetná publikácia je dôsledne známa všetkým učiteľom – didaktikom na fakultách pripravujúcich učiteľov. Pravda, „koľko ľudí, toľko chutí“ – hovorí jedno z úsloví, a teda nie každý môže alebo musí súhlasiť s uvedeným pohľadom autora. Ak však vychádzame z vlastnej, viac ako 50 ročnej praxe, plne sa stotožňujeme s R. Čapekom.

Z hľadiska zamerania príspevku v krátkosti pripomenieme realitu, že odborové a v rámci odborov sa predmetové didaktiky vyvíjali v podstate celé 20. storočie, pričom druhá polovica tohto storočia sa hodnotí ako prínos pre odborové a predmetové didaktiky. Pravda, neznamená to, že predmetové didaktiky sú plne a dôsledne rozpracované – uvádzame ďalej.

Vychádzajúc z literatúry, napr. J. Škoda a P. Doulík (2017) napokon aj z vlastného poznania edukačnej praxe, konštatujeme, že v praxi sú pozorovateľné dva prístupy k výučbe predmetových didaktík:

1. uprednostňované sú metodické postupy (prevláda empíria),

2. uprednostňuje sa v súčasnosti psychodidaktický pohľad – opierajúci sa neurovedné poznatky, čo však vedie k tomu, že menšia pozornosť sa venuje podstate, t. j. didaktike vlastného predmetu.

Uvedení autori charakterizujú učiteľov – predmetových didaktikov takto:

Učiteľ - praktik: - pedagogická prax, avšak malá variácia metód...

Učiteľ – odborník: - preferuje odbornosť predmetu, študenti získavajú síce veľa vedomostí z odboru, ale menej kompetencií k vyučovaniu.

Učiteľ – didaktik: - absolvent PhD., didaktik.

Akiste nie je potrebné pripomínať čo z uvedeného delenie didaktikov vyplýva pre prípravu budúcich učiteľov.

Pri úvahách o všeobecnej a odborovej didaktike, resp. didaktikách predmetov sa neraz prieme o tom, ako je ktorá didaktika rozpracovaná. Netajíme sa tým, že zastávame stanovisko, že viaceré didaktiky predmetov nie sú dostatočne rozpracované a neraz „kopírujú“, opakujú celé state zo všeobecnej didaktiky. Sám autor tohto príspevku sa neraz stretol s vyznaniami študentov „... s Vašou didaktikou sme „preplávali“ viaceré odborové didaktiky, len sme podľa potreby k všeobecnej didaktike dodávali vyjadrenia – vo fyzike, v biológii, v geografii.. sa uplatňujú metódy, rešpektujú zásady...“ Na jednej strane potešujúce, na strane druhej vedúce k zamysleniu, resp. k zdôrazneniu, že niektoré didaktiky majú stále čo rozpracúvať. Samozrejme, a s plnou zodpovednosťou konštatujeme, že spomenuté vyjadrenia študentov nevnímame ako všeobecne platné pre všetky predmety, ani nie pre všetkých didaktikov.

Autor tohto príspevku počas rokovania konferencie premietol niekoľko slajdov – ukážok kapitol, citácii z predmetových didaktík. V tomto príspevku vedome a zámerne, a to najmä z etických, ale aj právnych dôvodov, neuvádza konkrétne ukážky. Nič však nebráni tomu, aby sa čitateľ rozhliadol po internete a poľahky sa presvedčí o tom čo konštatujeme. Pravda, nájde aj dostatok predmetových didaktík dôsledne

sa viažucich sa k tomu alebo onomu predmetu. Jednou z nich publikácia I. Boboňovej a kol. (2017), v ktorej autorský kolektív prináša podnety pre hodnotenie vyučovacích hodín systémom - metodikou „AAA" – teda anotácia, analýza, alternácia. Takýto pohľad na vyučovaciu hodinu považujeme za príspevok k rozvoju didaktík predmetov.

5 ZÁVER

Čo povedať na záver? Nazdávame sa, že v predmetnom príspevku sme uviedli niektoré kľúčové aspekty didaktiky ako aj didaktík predmetov. Opätovne prízvukujeme potrebu prenášania skutočne dobre rozpracovaných pedagogicko-didaktických poznatkov do reálnej edukácie. Isté je, že súčasná edukácia sa nedá porovnávať s edukáciou v minulosti. Iný je obsah vzdelávania, iná je spoločnosť, iní sú žiaci, iní sú rodičia, iné sú podmienky edukácie, iné sú požiadavky na vedomosti žiakov atď. Rozdiely sú v mnohých ukazovateľoch priam neporovnateľné. Ak si spomíname na vlastné roky školovania, nehanbíme sa priznať, že vedeli sme iba to čo sme sa naučili v škole. Až ako žiaci sme spoznávali rádio, o televízie sme len počuli, kníh takých ako sú dnes – rôzne encyklopédie, slovníky, obrazové atlasy – bolo ako šafránu, o informačných technológiách sme ani len nechýrovali. A predsa sme sa naučili veľa. Z tohto pohľadu pre edukáciu a učiteľov vyplývajú dve skutočnosti. Jednou je realita, že učiteľ má veľa pomocníkov, ktoré dotvárajú vedomosti žiakov, po ktorých môžu žiaci siahať ako po významných zdrojoch sebavzdelávania, druhou je realita, že učiteľ dneška musí byť skutočným „majstrom svojej profesie". Bez toho by pred žiakmi neuspel. Povedané inak:
- Učiteľ 21. storočia musí mať široké vedomosti vedomosti, ale súčasne musí byť profesionál s vysokou mierou sebareflexie. Len tak dokáže efektívne učiť a dosahovať žiaduce výsledky.
- Vyučovacia metóda nie je ani horšia ani lepšia, je len adekvátna alebo neadekvátna učivu a žiakom, je len dobre alebo zle zvolená a využitá. To je jedno z nepísaných pravidiel didaktiky.
- Inovácie v edukácii sa nedajú prikázať, sú možné len zmenou v myslení učiteľov a ostatných zúčastnených. Teda ani tú alebo onú paradigmu didaktiky nemožno učiteľom a školám prikázať. Ona musí vychádzať z reflexie vlastnej práce a z úsilia meniť doteraz zaužívané, v našom prípade v prospech našich detí a žiakov.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BOBOŇOVÁ, I. a kol. 2017. *Aplikácia metodiky hodnotenia kompetencií učiteľa. Praha : Verbum, ISBN 978.80-87800-40-9.*

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

DENEK, K. 2005. *Ku dobrej edukacji.* Toruń – Leszno : Akapit, ISBN 83-89163-13-6.

DUCHOVIČOVÁ, J. a kol. 2017. *Prínos pre odb. didaktiky a aj pedag. prax študentov.* Výskumná úloha APVV. Nitra : PF UKF. Rukopis pred publikovaním.

DYLAK, S. 2013. *Architektura wiedzy w szkole.* Warszawa : DIFIN, ISBN 978-83-7930-037-2.

KLUS – STAŃSKA, D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojeć i zdarzeń.* Warszawa : Wydawnictwo Akademickie ŻAK, ISBN 978-83-62015-17-7.

KOVALIKOVÁ, S., OLSENOVÁ, K. 1996. *Integrované tematické vyučovanie - Model*. 1.vyd. Bratislava : Faber, ISBN 80-967492-6-9.

Kolektív autorov. 2017. *Učiace sa Slovensko. [on line] [cit. 2017-11-1.]* Dostupné na internete: nhttps://www.minedu.sk/uciace-sa-slovensko/

PATHOFF, W. 2003. *Einfürung in die Reformpädagogik*. Nördlingen : Verlag J. Potthof, ISBN 3-9255416-26-9.

PETLÁK, E. 2010. *Paradigma didaktiky ostatných rokov.* In Pedagogická veda a školská prax v historickom kontexte : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Trnava : UCM, ISBN 978-80-8105-182-1.

RÝDL, K. 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti.* Brno : Vydvatel M. Zeman. ISBN 80-900035-8-3.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. 2017. *Perspektivy oborových didaktik. [on line] [cit. 2017-30-10]. Dostupné na internete:*
http://lide.uhk.cz/prf/ucitel/bilekma1/moznosti/text/II_1_Perspektivy_oborovych_didaktik.pdf

ŠVEC, Š. 1995. *Historické premeny didaktiky. (Od J. A. Komenského po súčasnosť).* In: Zborník Filozofickej a pedagogickej UK, Pedagogica XIII, Bratislava, UK : 1995, ISBN 80-223-0927-3.

SIVÁKOVÁ, G. 2016. Disciplína ako cieľ, prostriedok a výsledok výchovy. Bratislava : IRIS, ISBN 978-80-8153-063-0.

TIŠŤANOVÁ, K. 2016. *Hodnotenie v školskej praxi.* Bratislava : IRIS, ISBN 978-80-89726-74-5.

ZELINA, M. 2016. *Ľudské kvality pre budúcnosť.* In Pedagogická revue, č. 1 - 2, 2016, roč. 63, str. 21, ISSN 1335-1982.

ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo.*

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

DIDAKTIKA CIZÍCH JAZYKŮ A JEJÍ SMĚŘOVÁNÍ V TEORII A VE VÝZKUMU

Věra Janíková

Katedra nemeckého jazyka a literatúry PF MU v Brne, janikova@ped.muni.cz (ČR)

Abstrakt

V příspěvku je nastíněna současná koncepce didaktiky cizích jazyků, která se dynamicky rozvíjí pod vlivem nejnovějších poznatků jejích četných referenčních disciplín a aktuálních společenských i jazykově politických požadavků na znalosti cizích jazyků. Rozvoj teoretické báze didaktiky cizích jazyků je doprovázen značným rozmachem empirického výzkumu učení a vyučování cizím jazykům, který se neustále zdokonaluje a je založen na polydisciplinární bázi. V druhé části textu je tento výzum charakterizován, přičemž je pozornost zaměřena na kvalitativní přístupy, jež v něm postupně nalézají své stabilní místo.

Klíčová slova: didaktika cizích jazyků, výuka cizích jazyků, teorie, pragmalingvistika, interkulturní komunikace, empirie, kvalitativní výzkum

1 ÚVOD

Didaktika cizích jazyků představuje teoretickou bázi cizojazyčné výuky a zároveň – jako vědní disciplína – zkoumá procesy učení a vyučování cizích jazyků s cílem tyto procesy vysvětlovat a optimalizovat v edukační realitě. Výuka cizích jazyků provází lidstvo po celou dobu jeho existence a v diachronní perspektivě se proto můžeme setkat s mnoha jejími teoriemi. Pohlédneme-li krátce do minulosti, zasluhuje zmínit například dílo J. A. Komenského *Linguarum methodus novissima* (*Nejnovější metoda jazyků*, 1648, dle Choděra, 2006, s. 11), „které může být pokládáno za první soustavnou teorii výuky cizích jazyků“ (Píšová & Kostková, 2015, s. 67). Nicméně o zásadním a dynamickém rozvoji této teorie lze hovořit až od dvacátého století, zejména pak od jeho poslední třetiny, kdy se razantním způsobem začíná rozvíjet i báze empirická.

Výuka cizích jazyků nabývá zejména v posledních desetiletích na významu v souvislosti s aktuálním společensko-politickým vývojem a s tím související globalizací a v jejím rámci i migrací jedinců, pro něž se znalost cizích jazyků stává z osobních, profesních, studijních a jiných důvodů nepostradatelnou a nezbytnou. Kromě těchto externích vlivů podléhá koncepce výuky cizích jazyků zejména „proměnami stavu poznání, myšlenkových škol a paradigmatickými změnami v řadě – pro ni – pomocných vědních disciplín“ (Píšová & Kostková, 2015, s. 69). Vzhledem k tomu, že procesy učení a vyučování cizím jazykům se nalézají na rozhraní mnoha vědních disciplín, je pokus o jejich kompletní výčet velmi obtížný. Mimo jiné i z toho důvodu, že v kontextu měnícího se charakteru vědy stále vznikají obory nové. Bez ohledu na to, jaké disciplíny jednotliví autoři (např. Beneš, 1970; Choděra, 2006) v určitém časovém období uvádějí a jak je člení, lze konstatovat, že bázovými disciplínami je (oborová) lingvistika, pedagogika a psychologie, přičemž nelze nesouhlasit s Choděrou (2006, s. 28), že zastřešující vědou je filosofie. K novějším pomocným oborům didaktiky cizích jazyků patří například kognitivní lingvistika, textová lingvistika, sociolingvistika, pragmalingvistika, neurolingvistika, psycholingvistika, vývojová psychologie, sociologie, speciální pedagogika, teorie komunikace nebo kulturní vědy.

Výše stručně nastíněná komplexita teoretických východisek didaktiky cizích jazyků se odráží nejen v její teoretické základně, ale i v jejím výzkumu. V následující kapitole stručně popíšu současný přístup k výuce cizích jazyků.

2 SOUČASNÝ KONCEPČNÍ POHLED NA VÝUKU CIZÍCH JAZYKŮ

Snahy koncepčně uchopit výuku cizích jazyků zaznamenáváme po řadu staletí, a jak bylo zmíněno výše, první systémový přístup k ní představuje již dílo J. A. Komenského. Od té doby se setkáváme s desítkami více či méně ucelených koncepcí či metodických směrů, které – v návaznosti na daný stav poznání i společenské požadavky – nabízejí cesty, po kterých je třeba se vydat, aby učení se cizím jazykům bylo pro každého jedince úspěšné. V rámci tohoto textu se nebudu věnovat minulosti, která je podrobně popsána ve velkém množství oborově didaktické české (např. Beneš, 1970, Hendrich a kol. 1988, Choděra, 2001; Píšová & Kostková 2015) a zahraniční odborné literatury (např. Richards & Rodgers, 2001; Hallet &

Königs, 2010; Bausch a kol., 2016). Zaměřím se na charakteristiku současného koncepčního přístupu k výuce cizích jazyků, resp. současný stav didaktiky cizích jazyků ve smyslu teorie cizojazyčné výuky, přičemž svoji pozornost výběrově zacílím na pragmalingvistiku jako jednu z bázových disciplín této didaktiky společně s teorií interkulturní komunikace.

Ve světle těchto dvou oblastí se pro současný přístup k výuce cizích jazyků stala sedmdesátá a osmdesátá léta 20. století. V tomto období dochází k přehodnocování obsahu a reformulaci cílů cizojazyčné výuky. Vzhledem k tomu, že se začalo výrazně prosazovat chápání jazyka jako nástroje komunikace a byla zdůrazňována komunikační funkce jazyka „v jeho sociálním kontextu" (Píšová & Kostková, 2015, s. 77), dochází ke konsensuálnímu přesvědčení, že její hlavní cíl má být komunikační. Postupně se tak etabluje tzv. *komunikační přístup*, který klade stěžejní důraz na rozvoj komunikační kompetence žáka.
Termín *komunikační kompetence*, který poprvé použil Hymes (1972), je definován nejen jako lingvistická kompetence (znalost jazykových prostředků), ale i jako schopnost jazyk používat (řečové dovednosti mluvčího). Zahrnuje nejen formální znalosti systému jazyka, ale také znalost pravidel jeho užívání, přičemž od poloviny 80. let je zdůrazňována potřeba ukotvení promluvy v (cizím) jazyce v situačním kontextu vzhledem k jejímu sociokulturnímu významu. Podrobněji rozpracovávají model komunikační kompetence např. Canale a Swainová (1989), kteří hovoří o třech (sub)kompetencích, a to (1) gramatické kompetenci, tedy znalosti morfologie, syntaxe, lexika a fonologie; (2) sociolingvistické kompetenci, tedy přiměřenosti a vhodnosti promluvy vzhledem k sociokulturním normám, stejně jako k pravidlům diskursu, a (3) strategické kompetenci, která zahrnuje zejména verbální a neverbální komunikační strategie.

Toto pojetí komunikační kompetence se poté odráží i v mezinárodně uznávaném dokumentu, který poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, zkoušek i učebnic a nabízí podněty pro tvorbu jazykového kurikula, a kterým je *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (SERRJ, 2002). Místo strategické kompetence operováno s *kompetencí pragmatickou,* čímž je zdůrazněno funkční využívání jazykových prostředků s přihlédnutím ke scénářům a rutinním formám interakčních výměn (SERRJ, 2002, s. 13).

Zdůraznění pragmatické kompetence odkazuje na významný vliv poznatků jedné ze stěžejních vědních disciplín na současnou výuku cizích jazyků, kterou je pragmatika či také *pragmatická lingvistika*, která se zabývá řečovými akty (promluvami), resp. řečovou činností. Ta je vnímána jako užívání jazyka, během něhož probíhá interakce mezi člověkem a okolím. Pro koncept řečové činnosti (řečového jednání) se staly rozhodujícími práce Austina (1962) a Searla (1969), kteří zastávají názor, že většina promluv jedinců jsou řečové akty, tedy činy, které vykonávají pomocí jazyka. Ve svém pragmatickém přístupu se tito autoři nezabývají a priori abstraktním jazykovým systémem (slovo, věta), ale konkrétními promluvami vyslovenými v dané situaci s určitým záměrem. Konkrétním řečovým aktem je tak např. pokyn, pozdrav, omluva, prosba aj. Jednou z podmínek úspěšné realizace řečového aktu v komunikaci je volba jazykových prostředků. V posledních dvou dekádách se sestavují soubory řečových aktů a jim odpovídajících jazykových prostředků s cílem podpory komunikačně funkčního přístupu ve výuce cizích jazyků. Jako exemplární příklad uvádím na tomto místě způsob, jak jsou řečové činnsti vymezeny pro potřeby výuky němčiny jako cizího jazyka v publikaci „Profile deutsch" (Glaboniat a kol., 2005), v níž je autoři dělí do sedmi skupin:

1) řečové činnosti (akty), které slouží k získání a výměně informací (např. oznámení, identifikace, dotazování);
2) řečové činnosti (akty), které slouží k vyjádření hodnocení a vlastního názoru (např. vyjádření názoru, pochvala, kritika, rozporování);
3) řečové činnosti (akty), které slouží k vyjádření spontánních pocitů a emocí (např. radosti, nespokojenosti nebo sympatie);
4) řečové činnosti (akty), které slouží k regulování jednání vzhledem k prosazení vlastních, cizích nebo společných zájmů (např. prosba, žádost o radu, nabídka pomoci);
5) řečové činnosti (akty), které se vztahují k realizaci nebo interpretaci promluvy nebo ubezpečení se o porozumění (např. oprava vlastní promluvy, prosba o zopakování);
6) řečové činnosti (akty), při jejichž realizaci dochází k navázání sociálních kontaktů s ohledem na danou společenskou normu (např. pozdrav, omluva, rozloučení);
7) řečové činnosti (akty), které jsou výrazně kulturně specifické a při jejichž realizaci může poměrně snadno dojít k neporozumění, pokud mluvčí není dostatečně obeznámen s pravidly a normami dané kultury (srov. Glaboniat a kol., 2005, s. 74).

Vedle tohoto lingvistického obratu měla pro současné pojetí výuky cizích jazyků neméně důležitou roli teorie *interkulturní komunikace*, která se začala dynamicky rozvíjet v posledních dvou dekádách minulého století i pod vlivem řady společenských jevů. Mezi ně patří zejména to, že v důsledku globalizace hospodářství, narůstající migrace, zvyšování mobility v rámci pracovních, studijních i osobních potřeb a

zájmů začalo docházet v doposud nevídaném rozsahu ke střetávání nejen jazyků, ale i kultur se všemi fascinacemi i potenciálními problémy (Heringer, 2010, s. 11). I ve výuce cizích jazyků se v druhé polovině minulého století začíná výrazně prosazovat pojetí, že pro úspěšnou komunikaci mezi příslušníky různých kultur nestačí pouze znalost daného jazyka a komunikačních forem z pohledu lingvistického, ale i znalost specifických kulturních norem a standardů (např. Hofstede & Hofstede, 2007), tradic, zvyklostí a hodnot, či povědomost o stereotypech, které představují zobecnění konkrétních jevů, jež jsou člověkem používány k urychlení klasifikace okolního světa. Komunikační přístup k výuce cizích jazyků tak byl koncem 20. století rozšířen o interkulturní aspekt (srov. Janíková a kol., 2013, s. 12) a jedním ze stěžejních cílů se stává rozvoje interkulturní komunikační kompetence (např. Byram, 1997).

Komunikační i interkulturně komunikační přístup k výuce cizích jazyků jsou založeny na funkčním pojetí jazyka, užívání autentického jazykového materiálu, vyrovnané zastoupení všech čtyř řečových dovedností (tj. poslechu a čtení s porozuměním, mluveného a psaného projevu) a respektování úzké souvislosti mezi jazykem a kulturou s cílem rozvoje interkulturní komunikační kompetence. Tyto zásady, obsahy a cíle jsou stěžejní i pro současnou koncepci didaktiky cizích jazyků, která však zaznamenává v novém miléniu jistý posun především v rovině pedagogicko-psychologických a výukově metodických východisek, na něž má významný vliv i politika jazykového vzdělávání. Koncepce přístupu k cizojazyčné výuce se tak dostává do tzv. postkomunikační éry.

2.1 Postkomunikační éra

K základním charakteristikám *postkomunikační éry* (post-method era, např. Richards & Rodgers, 2001) patří zejména zaměření na žáka a proces jeho učení a promyšlený metodicky eklekticismus s absencí úzce vymezeného kánonu cvičení a úloh. Je na učiteli, aby z jejich velkého množství vybral ty, které jsou relevantní pro konkrétního žáka, konkrétní skupinu či dosahování konkrétních cílů. Kumaravadivelu (2006; srov. také Weskamp, 2001) hovoří o postmetodické pedagogice jako o trojrozměrném systému sestávajícím ze 3 parametrů: *parametru konkrétnosti* (*particularity*), *parametru praktičnosti* (*practicality*) a *parametru možnosti* (*possibility*). Parametr konkrétnosti spočívá v akceptaci faktu, že pedagogika musí vzít v úvahu „konkrétní skupinu učitelů, kteří učí konkrétní skupinu žáků, sledují konkrétní cíle a pohybují se v konkrétním institučním kontextu zasazeném do konkrétního sociokulturního prostředí“ (Kumaravadivelu, 2006, s. 171). Parametr praktičnosti se týká v širším pojetí vztahu teorie a praxe, v užším pojetí učitelovy dovednosti monitorovat vlastní vyučovací efektivitu, tedy realizovat akční výzkum. Parametr možnosti zdůrazňuje nutnost akceptovat žákovu i učitelovu individuální identitu. Žáka i učitele v období postmetodickém charakterizuje Kumaravadivelu jako autonomní činitele procesu vzdělávání (Janíková a kol., 2013, s. 15).

Další milník pro současný přístup k výuce cizích jazyků představuje požadavek Rady Evropy, která podporuje rozvoj vícejazyčnosti, což ve vzdělávacím systému znamená snahu o to, aby se žáci či studenti naučili více než jeden cizí jazyk, kterým bývá zpravidla angličtina. Vícejazyčnost se stává základním principem evropské jazykové politiky, která deklaruje potřebu rozvíjet u příslušníků moderní společnosti schopnost používat rozmanitý jazykový a kulturní potenciál pro úspěšnou komunikaci s příslušníky různých jazykových a kulturních společenství. Hovoříme tak o *vícejazyčné kompetenci,* která se opírá o znalosti a dovednosti získané ve všech osvojených a osvojovaných jazycích s ohledem na kultury, které jsou s těmito jazyky spojené.

Koncepce vícejazyčnosti se odráží i v teorii didaktiky cizích jazyků, v níž se potupně etabluje *didaktika dalšího cizího jazyka* (Tertiärsprachendidaktik; viz např. Neuner, 2003). Za stěžejní jsou v ní považována dvě teoretická východiska z oblasti psycholingvistiky, a to (1) *pozitivní transfer*, tj. cílené využívání podobností a shod mezi jazykovými systémy, a zkušeností s učením se jazykům a (2) *interference*, tj. odlišnosti mezi systémy jednotlivých jazyků a jejich vnímání jako zdrojů chyb (Marx & Hufeisen, 2010, s. 827-829). I když interferenci (negativní transfer) nelze zcela vyloučit a je třeba jej uchopovat i v tomto typu výuky, didaktika dalšího cizího jazyka jednoznačně preferuje transfer pozitivní, a to v oblasti:

- deklarativních znalostí o systémech jednotlivých jazyků (L1, L2, L3),
- procedurálních znalostí o způsobu učení se dalším jazykům (strategie učení);
- interkulturních zkušeností a znalostí o své i cizí kultuře, popř. kulturách (Marx & Hufeisen, 2010, s 828).

Didaktika dalšího cizího jazyka klade velký důraz na roli mateřského jazyka, který je považován za lingvistický základ (tzv. referenční jazyk), pro jazyky další včetně procesů jejich osvojování. Mateřský jazyk tak otevírá „bránu“ k rozšiřování metajazykových znalostí jiných jazyků i rozvoji způsobů učení se jazykům a jejich používání. Jinými slovy se jedná o to, že by žáci měli být cíleně podněcováni k tomu, aby využili potenciál, který jim skýtají znalosti mateřského jazyka, které jsou při institucionálním osvojování dalšího cizího jazyka již poměrně velké. Neboť jednotlivé jazyky jsou ve škole vyučovány v jisté časové

posloupnosti (např. nejdříve čeština jako L1, poté angličtina jako L2 a později němčina jako L3), přičemž se jim v určitém časovém úseku žák učí paralelně, např. při volbě němčiny jako druhého cizího jazyka v 8. ročníku základní školy se jedná již o jazyky tři. Tento fakt vytváří příhodnou bázi pro cílenou a intenzivní podporu synergických účinků při jejich učení a rychlejší rozvoj komunikační kompetence ve více jazycích (Janíková, 2013, s. 83-84).

Postupná dekompozice dosavadního pojetí obsahu a relativizace cílů cizojazyčného vzdělávání, která je způsobována novými poznatky pomocných věd didaktiky cizích jazyků a externími vlivy „v podobě evropské a národní jazykové politiky požadavkem *vícejazyčnosti a plurikulturalismu"* (Píšová & Kostková, 2015, s. 89), představují nové výzvy nejen pro teorii didaktiky cizích jazyků, ale i pro její empirický výzkum, kterému bude věnována pozornost v následující kapitole.

3 VÝZKUM DIDAKTIKY CIZÍCH JAZYKŮ

Didaktika cizích jazyků je v současnosti považována za plnoprávnou vědní disciplínu, která má vymezen svůj předmět zkoumání a uplatňuje pro ni specifické výzkumné metody. S prvními cílenými výzkumy v oblasti učení a vyučování cizích jazyků se můžeme setkat již na konci 19. století, a to díky významnému rozvoji lingvistických disciplín a vědecké pedagogiky. Cizojazyčná výuka se však stala předmětem systematického zkoumání až ve čtyřicátých letech 20. století, přičemž se explicitně začalo zabývat řízenou výukou a učením se cizím jazykům v edukačním procesu žáků a stanovilo si teoretické i praktické cíle. *Teoretický cíl* lze definovat jako snahu o porozumění tomu, jak se vytváří a rozvíjí cizojazyčná kompetence v rámci jejích jednotlivých aspektů a faktorů, které se nacházejí ve vzájemných vztazích a proces osvojování jazyka ovlivňují. *Praktickým cílem* je vytvoření konkrétních postupů a námětů pro zlepšení procesu učení i vyučování cizích jazyků. Vztah mezi teoretickými a praktickými cíli není vnímán jako hierarchický, teorie a praxe se musí navzájem doplňovat a stát v úzké interakci (Edmondson & House, 2000, s. 4).

Předmětem didaktiky určitého cizího jazyka je didaktická realita a její vztahy s okolím (Píšová & Kostková, 2015, s. 70). V návaznosti na Malíře (1971) ji lze charakterizovat jako soubor několika didaktických produktů, a to (a) místo cizího jazyka jako vyučovacího předmětu v učebním plánu, (b) osnovy (tzn. učební cíle a učivo), (c) realizace výuky na základě učebnice a dalších učebních materiálů a (d) interakce mezi učitelem a žáky, tedy vyučování a učení se cizímu jazyku.

Charakteristickým znakem tohoto oborově didaktického výzkumu je jeho *interdisciplinarita* a *integrace*, což znamená, že tento výzkum musí zohlednit celý komplex faktorů, které působí na proces učení a vyučování jazyků. Komplexnost a složitost těchto faktorů naznačují mj. Edmondson a Houseová (2000, s. 27) (viz tab. 1).

Tabulka 1 Komplex faktorů ovlivňujících učení a vyučování cizích jazyků (upraveno podle Edmondson 1984, s. 57 In: Edmondson & House, 2000, s. 27)

Komplex faktorů ovlivňujících učení a vyučování cizích jazyků			
SOCIOLOGICKÉ A POLITICKÉ FAKTORY	VĚDECKÉ FAKTORY (výsledky výzkumů z různých pomocných věd didaktiky cizích jazyků)	OSOBNOSTNÍ FAKTORY (UČITEL + ŽÁK)	VYUČOVÁNÍ ORGANIZACE
status daného cizího jazyka ve společnosti/kultuře	lingvistika (kognitivní lingvistika, psycholingvistika, sociolingvistika, pragmalingvistika aj.)	dosažené jazykové kompetence v jednom nebo více (cizích) jazycích	cíle
jazyková politika dané země	pedagogika	jazykové schopnosti, resp. individuální předpoklady k učení se cizím jazykům	Učivo
význam výuky cizích	psychologie	učební styl	výukové metody,

jazyků ve vzdělávání			interakce učitel a žák
ekonomický status dané země	literární věda	motivace	učebnice a jiné výukové materiály
	teorie (interkulturní) komunikace	vyučovací styl	kurikulum
	kulturní vědy		rozsah realizace výuky cizích jazyků
			materiální zázemí
			počet žáků ve třídě

Teprve při jejich vymezení lze zodpovědět otázky týkající se volby odpovídajících výzkumných strategií, přičemž pak jednoznačné vymezení cílů a předmětu vede k volbě odpovídající výzkumné metody.

3.1 Operacionalizační rovina výzkumu didaktiky cizích jazyků

Vzhledem ke způsobu získávání (sběru) dat a výzkumným cílům lze i v současném výzkumu didaktiky cizích jazyků identifikovat dva hlavní směry:

1) exploraci určité oblasti didaktické reality za účelem tvorby hypotéz;
2) systematické ověření hypotéz v didaktické realitě.

Tento výzkum může být koncipován holisticky/synteticky či analyticky/partikularisticky a Edmondson a Houseová (2000) v něm rozlišují dva základní přístupy: (1) přístup „top-down" a (2) přístup „bottom-up" (viz tab. 2), které lze v obecné rovině přirovnat k terminologickému pojetí kvantitativního a kvalitativního přístupu.

Tabulka 2 Základní přístupy ve výzkumu didaktiky cizích jazyků (upraveno dle Edmondson & House, 2000, s. 39-40).

přístup *top-down*		**přístup *bottom-up***	
přezkoumání hypotéz	vychází se z teoretických pozic a poté se realizuje empirický výzkum; využívá se teoretických analytických rámců (kategoriálních systémů apod.)	získávání hypotéz	empiricky získané údaje k vytváření/získávání hypotéz; častěji se zde uplatňuje holistické vnímání fenoménů edukační reality, k poznání klíčových dílčích aspektů se výzkumem dobíráme
kontrolovaný výzkum		explorativní výzkum	
data se měří		data se interpretují	

Dalším aspektem operacionalizace, který je třeba s ohledem na komplexní charakter předmětu (i objektu) výzkumu didaktiky cizích jazyků brát v úvahu, je fakt, že nezbytně staví na celé řadě pomocných vědních disciplín, které byly zmíněny v předcházející kapitole. Tento výzkum je tak charakteristický svojí polydisciplinární bází a hledání odpovědí na konkrétní výzkumné otázky spadajících do oblasti didaktiky

cizích jazyků je dnes spojeno s integrací věd. Podoby této integrace mohou být různé: jedná se o výzkum multidisciplinární, interdisciplinární, krosdisciplinární či transdisciplinární.

Učení se cizím jazykům je ve vysoké míře individuálním a diskontinuálním procesem, během něhož dochází mj. k zpětným krokům, restruktualizaci, stabilizaci (např. fosilizace) či nestabilitám. Následkem toho vykazují žáci v různých stádiích svého procesu učení rozdíly nejen v integraci znalostí a dovedností, ale také při schopnosti nabyté znalosti aktivovat a využít. Z toho jako metodologická konsekvence vyplývá, že je třeba se v mnohem větší míře – v kvalitativních i v kvantitativně-statistických výzkumech – zaměřovat na jednotlivého žáka (učícího se jedince) a častěji než dříve provádět longitudinální výzkum pomocí vícečetných případových studií s relativně vysokým počtem opakování měření. Teoretickými východisky exploračně interpretativního, kvalitativního i kvantitativního výzkumu didaktiky cizích jazyků jsou *subjektivní teorie* (Hu, 2001, s. 14) a jejich vliv na učitelovo jednání při vyučování i žákovo jednání při učení se cizímu jazyku.

Jak již bylo zmíněno výše, směřuje výzkum didaktiky cizích jazyků k hlubšímu poznání procesů učení a vyučování (cizích) jazyků. Jeho rozvoj je v posledních letech ovlivněn zejména kognitivními vědami (mj. kognitivní lingvistikou či psychologií). Do centra pozornosti se dostávají nepřímo pozorovatelné individuální mentální procesy při osvojování (druhých a cizích) jazyků a jejich vyučování, které jsou však pozorovatelné velmi obtížně a tím jsou i obtížně dostupné. Zejména z tohoto důvodu se ve větší míře začíná uplatňovat smíšený výzkum a zejména pak kvalitativní výzkum s cílem porozumět vybraným jevům co nejlépe. Kvalitativnímu výzkumu didaktiky cizích jazyků společně s přehledem nejčastěji používaných metod sběru dat se budu věnovat v následujícím textu.

3.2 K metodám sběru dat v kvalitativním výzkumu didaktiky cizích jazyků

Kvalitativní výzkum didaktiky cizích jazyků se snaží interpretovat pohledy učitelů i žáků (subjekty výzkumu) na procesy vyučování a učení cizím jazykům (zkoumaný předmět) tak, aby byl získán holistický obraz tohoto zkoumaného předmětu a aby bylo zachyceno to, jak účastníci výše uvedených procesů interpretují různé situace, které jsou poté dále intepretovány. Na tomto místě uvedu tři skupiny metod využívaných v kvalitativně orientovaném výzkumu didaktiky cizích jazyků, a to metody introspektivní, retrospektivní a metody biografického přístupu.

a) Introspektivní metody sběru dat kvalitativního výzkumu didaktiky cizích jazyků

Introspektivní metody sběru dat umožňují zkoumat to, co probíhá v naší mysli (vědomí), tedy elicitují informace z verbalizací účastníků výzkumu na základě jejich pozorování vlastního myšlení, což je podporováno pomocí užívání různých nástrojů (Faerch & Kasper, 1997). Používání introspektivních metod úzce souvisí se změnou paradigmatu od kognitivních k sociokulturním teoriím pro získávání a analýzu dat (Heine, 2013). Data jsou získávána z verbálních protokolů, které jsou pořizovány během mentální aktivity nebo po jejím průběhu (např. při řešení úlohy v cizím jazyce nebo během opravy chyb). K nejpoužívanějším výzkumným metodám introspekce patří:

- *introspektivní rozhovor* (introspekce kognice např. při zjišťování používání strategií učení, které považuje pro sebe za efektivní),
- *deníkové zápisy* (mapují např. „cestu“ jedince k dosažení individuální mnohojazyčnosti, resp. vícejazyčnosti),
- *deníkové zápisy* (např. ve smyslu (auto)biografického líčení procesů osvojování jazyků),
- *přemýšlení nahlas* (*lautes Denken, thinking aloud)* (jedná se o elicitaci subjektivních zkušeností např. o vlastním způsobu tvorby cizojazyčného textu, přičemž jsou probíhající procesy při konkrétním mentálním jednání zaznamenávány do protokolu (Knorr & Schramm, 2012).

b) Retrospektivní metody sběru dat kvalitativního výzkumu didaktiky cizích jazyků

Retrospekce probíhá s jistým časovým odstupem, kdy je zkoumaná osoba po ukončení určité činnosti dotazována na to, jak při ní postupovala a svůj postup verbalizuje. Retrospektivní data poskytují cenné vhledy zvláště do postojů, subjektivních teorií, emocí a strategií zkoumaného jedince – žáka či učitele (srov. Caspari a kol. 2016; Doff, 2012). K nejpoužívanějším výzkumným metodám retrospekce patří:

- *retrospektivní rozhovor* (opírá se o fenomenologii, může se přitom jednat např. o rozhovor se zkušeným učitelem cizích jazyků, v němž rekonstruuje svoji profesní dráhu či popisuje svoje zkušenosti s výukou u konkrétní cílové skupiny žáků),

- *stimulované vybavování* (*stimulated recall*) (jedná se o určitý stimul, kterým může být např. videozáznam učitelovy činnosti podléhající zkoumání s cílem umožnit zkoumané osobě se znovu ponořit do konkrétní výukové situace) (Gass & Mackey, 2000; Píšová a kol., 2013).

c) Biografický přístup

V posledních desetiletích vstupuje i do výzkumného pole učení a vyučování cizím specifická metoda *jazykové biografie,* která se začala původně používat pro shromažďování sociolingvisticky relevantních dat (např. Nekvapil, 2001; Franceschini & Miecznikowski, 2004). Výzkum s využitím jazykové biografie si klade za cíl dále osvětlovat procesy osvojování a učení jazyků a klade si řadu výzkumných otázek, jako např.: Jakými jazyky se hovoří/hovořilo v rodinném prostředí jedince?, Jaké sociální podmínky určovaly proces osvojování jazyka?, S jakými jazyky vešel jedinec do kontaktu v dětství, ve škole, v okruhu svých přátel? Jaké vzpomínky a asociace se jedinci vynořují ve spojení s (určitým) jazykem?

Při využití jazykové biografie lze získávat data pomocí různých výzkumných nástrojů. Nejčastěji se jedná o triangulaci dotazníku, komentářů k nim a narativního interview, pomocí nichž jsou formou vyprávění získávána (rekonstruována) data o vztahu k jednotlivým jazykům a jejich používání v průběhu vlastní životní trajektorie zkoumaného jedince (srov. Busch a kol., 2006). Zejména narativní rozhovor sleduje životní úsek jednotlivce s důrazem na jeho jazykovou zkušenost, často pomocí podrobného popisu každodenních situací (viz fenomenologický výzkum pro elicitaci subjektivních zkušeností). Získáváme tak individuální výpovědi např. o tom: jak si jedinec jazyky osvojuje, jak je užívá a prožívá či popř. „ztrácí", jak je vnímá a jak jejich prostřednictvím vnímá okolní svět a jaký si k němu utváří vztah či jak se mění jeho jazykové kompetence (srov. např. Franceschini & Miecznikowski, 2004).

Stejně jako v jiných vědních disciplínách je i v kvalitativním výzkumu didaktiky cizích jazyků využívána pro analýzu dat zejména *induktivní analýza,* pro niž je charakteristická redukce a otevřené, axiální a selektivní kódování v rámci zakotvené teorie (Settinieri a kol., 2014).

4 ZÁVĚR

S akcentem na společenský požadavek znalosti cizích jazyků jde pochopitelně ruku v ruce obrovský rozmach didaktiky cizích jazyků, a to jak v teorii, tak i v empirii. Současný postkomunikační přístup k výuce cizích jazyků je amalgámem komunikačního a interkulturně komunikačního přístupu, který je založen na funkčním pojetí jazyka s respektováním úzké souvislosti mezi jazykem a kulturou a jako hlavní cíl si stanovuje získání interkulturní komunikační kompetence. Jedním ze zásadních vývojových milníků se pro ni stávají nejen nejnovější poznatky referenčních disciplín, ale zejména „ externí vlivy v podobě evropské a národní jazykové politiky požadavkem vícejazyčnosti a plurikulturalismu", které významně relativizují dosavadní pojetí obsahu a cílů školní výuky cizích jazyků (Píšová & Kostková 2015, s. 89). Pro postkomunikační období je z hlediska výukových metod charakteristický poučený eklekticismus, který zohledňuje nejen individuální procesy učení se žáků, ale i individuální vyučovací styly učitelů (Kumaravadivelu, 2006). Zároveň podporují rozvoj schopnosti jedince jednat v konkrétním cizím jazyce (Legutke, 2010, s. 72), resp. ve více cizích jazycích.

V současné době je didaktika cizích jazyků vnímána jako plnoprávná vědní disciplína, která legitimizuje procesy rozvoje profesionalismu v učitelství cizích jazyk. Její výzkum směřuje k hlubšímu poznání procesů učení a vyučování cizích jazyků. Reaguje přitom na nejnovější poznatky referenčních disciplín stejně jako na aktuální společenské požadavky kladené na jazykové vzdělávání. Vyučování a učení se jazykům nahlíží z perspektivy individuálního jednání a zároveň z hlediska jednání sociálního v institucích i kulturách. Učení a osvojování jazyků vnímá jako mentálních a individualizované procesy, které jsou ukotvené v sociálním kontextu. Výzkum didaktiky cizích jazyků upřednostňuje holistický přístup ke zkoumání různých oblastí didaktické reality, klade velký důraz na reflexi procesů zkoumání a upřednostňuje explorativně interpretativní přístupy s velkým důrazem kladeným na vnitřní pohled zkoumaných jedinců (Hu, 2001, s. 15). Více pozornosti je věnováno smíšeným výzkumným designům a zejména kvalitativnímu přístupu, který není orientován statisticky a kvantitativně, ale explorační a interpretativně. K jeho dalším výzvám patří zejména rozvoj výzkumu zaměřeného na učitele cizích jazyků s využíváním přístupů opírajících se o subjektivní teorie (např. expertnost učitele (teacher expertise/Lehrerexpertise; srov. např. Gläser-Zikuda & Seifried, 2011, Píšová a kol., 2013). Stejně tak se ukazuje potřeba dalšího rozvoje psycholingvisticky a sociolingvisticky orientovaného výzkumu a výzkumu osvojování více (cizích) jazyků (Mehrsprachigkeitsforschung) (Sorger a kol., 2013). V neposlední řadě je třeba i nadále cílit pozornost na zjišťování efektivity učebnic a učebních materiálů, včetně materiálů spojených s moderními technologiemi.

POUŽITÁ LITERATÚRA

AGUADO, K., HEINE, L., SCHRAMM, K. (Hg.) 2013. *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang. ISBN 978-3-653-02548-4.

AUSTIN, J. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford. Oxford Press Muni.

BAUSCH, K.-R., KRUMM, H.-J., BURWITZ-MELZER, E., MELHORN, G., RIEMER, C. (Hg.) 2016. *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 6. Auflage. Tübingen: Francke Verlag. ISBN 978-3-8252-8655-2.

BENEŠ, E. a kol. 1970. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny.* Praha: SPN.

BUSCH, B., JARDINE, A., TJOUTUKU, A. 2006 *Language Biographies for multilingual learning.* Cape Town: PRAESA Occasional Papers 24. ISBN 1-919948-41-4.

CANALE, M., SWAIN, M. 1989. Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Oxford: Oxford UP. ISBN 978-0-19-442257-4.

CASPARI, D., KLIPPEL, F., LEGUTKE, M., SCHRAMM, K. (Hg.) 2016. *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik.* Tübingen: Narr Francke. ISBN 978-3-8233-6839-7.

DOFF, S. 2000. *Fremdsprachenuterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung.* Tübingen: Narr Verlag. ISBN 978-3-8233-6721-5.

EDMONDSON, W., HOUSE, J. 2000. *Einführung in die Sprachlehrforschung.* Tübingen: Francke Verlag. ISBN 978-3-8252-1697-7.

FAERCH, C., KASPER, G. (eds.) 1987. *Introspection in Second Language Research.* Clevedon: Multilingual Matters. ISBN 978-0-9050-2872-9.

FRANCESCHINI, R., MIECZNIKOWSKI, J. (eds.) 2004. *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien / Vivre avec plusieurs langues: Biographies langagières*, Bern: Peter Lang. ISBN 978-3-0391-0340-9.

GASS, S., MACKEY, A. 2000. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. New York: Routledge. ISBN 978-0585-3328-5.

GLABONIAT, M., MÜLLER, M., RUSCH, P., SCHMITZ, H., WERTENSCHLAG, L. 2005. *Profile Deutsch A1-C2.* München: Klett, Langenscheidt. ISBN 978-3-468-49410-6.

GLÄSER-ZIKUDA, M., SEIFRIED, J. 2008. *Lehrerexpertise: Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns.* Münster: Waxmann. ISBN 978-3-8309-2003-8.

HALLET, W., KÖNIGS, F.G. (Hg.) 2010. *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Stuttgart: Kallmeyer. ISBN 978-3-7800-1053-7.

HEINE, L. 2013. Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-the-Art und Desiderata. In: AGUADO, K., HEINE, L., SCHRAMM, K. (Hg.) 2013. *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 13-30. ISBN 978-3-653-02548-4.

HENDRICH, J. a kol. 1988. *Didaktika cizích jazyků.* Praha: SPN.

HERINGER, H.-J. 2010. *Interkulturelle Kommunikation.* Tübingen: Francke Verlag. ISBN 978-3-8252-2550-6.

HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G.J. 2007. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití.* Praha: Linde. ISBN 978-80-86131-70-2.

HYMES, D. H. 1972. On Communicative Competence. In PRIDE, B., HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics,* s. 269-293. Baltimore: Penguin Education, Penguin Books Ltd.

HU, A. (2001). Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnographischen Studie. In MÜLLER-HARTMANN, A., SCHOCKER-v. DITFURTH, M. (Hg.). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen,* s. 11-39. Tübingen: Gunter Narr Verlag. ISBN 978-3-1293-9022-1.

CHODĚRA, R. 2001. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí.* Rudná u Prahy: Editpress. ISBN 978-80-238-7482-9.

CHODĚRA, R. 2001. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru.* Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1213-3.

JANÍKOVÁ, V. 2013. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků.* Brno: MU. ISBN 978-80-210-6683-0.

JANÍKOVÁ, V., HANUŠOVÁ, S., GRENAROVÁ, R., KYLOUŠKOVÁ, H. 2013. *Výuka cizích jazyků v inkluzivní třídě.* Brno: MU. ISBN 978-80-210-6580-2.

KNORR, P., SCHRAMM, K. 2012. Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. Grundlagenbeitrag. In DOFF, S. (Hg.). Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. *Grundlagen – Methoden – Anwendung*, s. 184-201. Tübingen: Narr Verlag. ISBN 978-3-8233-6721-5.

KUMARAVADIVELU, B. 2006. *Understanding language teaching: From method to postmethod.* Mahwah: Lawrence Erlbaum. ISBN 0-8058-5676-5.

LEGUTKE, M. 2010. Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: HALLET, W., KÖNIGS, F.G. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht,* s. 70-75. Stuttgart: Kallmeyer. ISBN 978-3-7800-1053-7.

MARX, N., HUFEISEN, B. 2010. Mehrsprachigkeitskonzepte. In KRUMM, H.-J., FANDRYCH, C., HUFEISEN, B., RIEMER, C. (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache,* s. 825-831. Berlin, New York: De Gruyter. ISBN 978-3-11020-507-7.

MAYRING, P. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 11. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag. ISBN 978-3-4042-5533-4.

NEKVAPIL, J. 2001. Jazykové biografie a analýza jazykových situací: K osudům německé komunity v České republice. In *ČMF* 83, pp. 65–80. ISSN 0862-8459.

NEUNER, G. 2003. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärdidaktik. In HUFEISEN, B., NEUNER, G. (Hg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch,* s. 13-34. Strasbourgh: Concil of Europe Publishing. ISBN 92-871-5146-6.

RICHARDS, J.C., RODGERS, T.S. 2001. *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-000843-3.

PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S., KOSTKOVÁ, K. JANÍKOVÁ, V., NAJVAR, P., TŮMA, F. 2013. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: MU. ISBN 978-80-210-6681-6.

PÍŠOVÁ, M.; KOSTKOVÁ, K. 2015. Didaktika cizích jazyků. In STUCHLÍIKOVÁ, I., JANÍK, T. a kol. *Oborové didaktiky: vývoj - stav – perspektivy,* s. 67-92. Brno: MU. ISBN 978-80-210-7769-0.

SEARLE, J. R. 1969. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge. Cambridge University Press.

SETTINIERI, J., DEMIRKAYA, S., FELDMEIER, A., GÜLTEKIN-KAKAROC, N., RIEMER, C. (Hg.). 2014. *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Stuttgart: UTB. ISBN 978-3-8252-8541-8.

SORGER, B., KÁŇA, T., JANÍKOVÁ, V., REITBRECHT, S. BRYCHOVÁ, A. 2013. *Schreiben in mehreren Sprachen: Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-0558-3.

SERRJ: Společný evropský referenční rámec pro jazyky. 2002. Olomouc: UP v Olomouci. ISBN: 978-80-244-0404-4.

WESKAMP, R. 2001. *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte: Anglistik, Amerikanistik.* Berlin: Cornelsen. ISBN 978-3-464-00635-2.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

EFEKTY A PROBLÉMY DIDAKTIKY UMELECKO-VÝCHOVNÝCH PREDMETOV

Daniela Valachová

Katedra výtvarnej kultúry PF UMB v Banskej Bystrici, daniela.valachova@umb.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok prezentuje paradigmu didaktiky umelecko-výchovných predmetov v kontexte efektov a prínosov pre edukáciu a možných problémov. Okrem teoretickej paradigmy uvedieme konkrétnu aplikáciu na edukačnú realitu.

Kľúčové slová: didaktika, umenie, veda, umelecko-výchovné predmety

1 ÚVOD

Čo je to vlastne umenie nie je v súčasnosti ľahké prezentovať, definovať a zároveň argumentovať. Ale uvedieme aspoň niekoľko postrehov na úvod problematiky riešenej v príspevku. Umenie nie je samoúčelné. Umenie poskytuje možnosť rozvíjania poznania človeka, poskytuje možnosť sebarealizácie, osobnej výpovede, je formou komunikácie. Umenie spája a nerozdeľuje, umenie je tu od vtedy ako ľudia a bude tu s ľuďmi. Umenie a výskum v ňom neposkytuje čísla, ale hovorí o podstate činnosti človeka, o tom čo sa v nás odohráva. Teda problematika umenia a vzdelávania je na mieste a patrí aj do problematiky didaktiky a odborovej didaktiky.

2 VEDA & UMENIE

Mohli by sme povedať, že v súčasnosti existujú dve základné cesty, prístupy k diferencovaniu toho, čo je veda a umenie. Jedna je cesta vedy, vybavená tradičným aparátom poznania s prísnymi pravidlami a na opačnej strane je svet umenia, ktorý preferuje iné spôsoby, ako pristupovať k okolitému svetu, poznávaniu a hodnoteniu.

Dva pojmy – umenie a veda – sa stretávajú len príležitostne. Avšak sprevádzajú nás po celý život, niekedy ako obohacujúce prístupy k poznávaniu sveta, inokedy ako takmer nezmieriteľné prístupy.

Svet umenia je spravidla vnímaný ako svet intuitívny, náhodný a niekedy aj chaotický. Je len ťažko opísateľný precíznymi kategóriami, je to svet nepresných celkov, ale niekedy nečakane hlbokého vhľadu. Je to vlastne svet zážitkov bez presných hraníc, svet kontextov a niekedy aj náhod.

Oproti tomu svet vedy je viac spájaný s poriadkom, systematickým prístupom, s presnosťou a precíznosťou. Práve svet vedy je vnímaný ako svet odpovedí, svet pevných pravidiel. Ale tiež môžeme povedať že je to aj svet akademický, nepraktický a odťažitý.

Avšak rovnako ako umenie zobrazuje a postihuje prostredníctvo svojho špecifického a príznačného uhla pohľadu vedu, veda sa pokúša opakovane opisovať umenie. Umenie zasa naopak často uchopuje pomocou umeleckej skratky svet vedy a vedcov. Dokáže reflektovať na nevedomej úrovni realitu natoľko komplexne, že vedecká deskripcia tejto reality potom pôsobí skôr ako jej redukcia.

Súčasnú vedu by sme mohli charakterizovať nasledujúcimi poznámkami (Miovský a kol., s. 35, 2010):

- rýchle výsledky – ľahká kvantifikovateľnosť a merateľnosť,
- zabehnutá komunita vedeckých matadorov,
- komodifikovateľnosť výsledkov,
- chýba práca s časom (longitudinalita)
- omnipotencia (všemohúcnosť, všemocnosť)
- rezignácia na etický rozmer,
- objektivita ako obrana pred zneistením
- veda pre vedu.

Nemožno konštatovať, že uvedené princípy platia všeobecne, ide skôr o princípy, ktoré sa vyskytujú početnejšie a majú význam z hľadiska chápania pojmu vedy v kontexte umenia.

2.1 Funkcia umenia a vedy

Funkcia umenia prešla historickými zmenami spolu so zmenou foriem života. Veľmi jednoducho by sme ju mohli nazvať formovanie integrovaného človeka. Podľa viacerých autorov práve umenie bolo kľúčové v nenásilnom formovaní spoločnosti, preto je schopné formovať a vyjadriť ľudské vedomie, a je schopné komunikovať. Umenie vytvára obrazy, nenarába s faktami. Práve z tohto pohľadu je veda v nevýhode, pretože je prevažne analytická, používa neosobné formy komunikácie.

Veda je svojou podstatou určená na získavanie poznatkov štúdiom reálneho sveta. Sama o sebe je spôsobom, ako je možné prehĺbiť nejakú vedomosť, poznatok. Preto veda bola vnímaná ako niečo, čo je síce potrebné pre skvalitnenie života, ale jej nositelia nie sú tvorcami spoločenského prostredia a kultúrnej klímy. Preto vznikla nejasná predstava o tom, že svet vedeckého poznania sa vzďaľuje ľudskému. V skutočnosti však veda nielen rozkladá, ale aj skladá celkový obraz sveta, koncepciu nutnú, elegantnú aj keď vedome dočasnú. Veda je na jednej strane veľmi kolegiálna ale súčasne je veľmi prehnane súťaživá.

Vedecké poznávanie sa charakterizuje tým, že:

- Je získavané uvedomelým uplatnením určitej postupnosti vedeckej metódy, výsledkom je vedecky overiteľný vedecký výrok,
- Usiluje sa o rozvíjanie sústavného poznania (Skalková, 2007)

3 PROBLÉMY V DIDAKTIKE UMELECKO-VÝCHOVNÝCH PREDMETOV

Problémovými oblasťami umelecko-výchovných predmetov všeobecne je chápanie pojmu didaktiky a odborovej didaktiky a výskum.

3.1 Didaktika a odborová didaktika

Zámer vymedziť čo je to didaktika sa po štúdiu prameňov stal takmer nemožný. Množstvo autorov a názorov poskytuje celú paletu rôznorodých a často aj protichodných názorov. Zaoberali sme sa napríklad autormi: Š. Švec (2005), B. Pupala (2005), E. Petlák (2005), B. Kosová (2005), I. Turek (2008), J Průcha, E. Walterovaá, J. Mareš (2009), J Maňák (2003), J. Skalková (2007), T. Janík (2016).

Uvádzame niekoľko pohľadov na pojem ako taký:

Š. Švec (2005) prezentuje didaktiku ako gnozeologicko-praxeologický trojuholník, ktorý obsahuje učiteľskú vedu, učiteľské vzdelávanie a učiteľské povolanie. Zároveň uvádza že za systémové súčasti predmetu didaktiky považuje:

- projektovanie výučby,
- uskutočňovanie výučby,
- vyhodnocovanie výučby.

Didaktiku chápe ako „*systémové, kontextové chápanie a praktizovanie ako aplikovanie vedy o školskej aj neškolskej výučbe*“. Podľa neho didaktika zhŕňa nielen kognitívnu didaktiku vzdelávania, ale aj senzomotorickú didaktiku nacvičovania a taktiež socioafektívnu didaktiku, vychovávanie vo výučbe. Autor navrhuje aj vysokoškolskú prípravu pedagógov a ich celoživotné vzdelávanie. V jeho chápaní je **didaktika teóriou a praxou výučby kognitívnej (vzdelanostnej) dimenzie osobnosti, senzomotorickej a socioafektívnej, kde ide hlavne o sociálne učenie sa zážitkom a skúsenosťou.**

B. Pupala (2005) hovorí že „*úlohou didaktiky je konceptualizácia širokého problému transmisie fundamentálnych poznávacích a intelektuálnych hodnôt v jej jednotlivých komponentoch s rozličnými typmi epistemologického režimu v nich*“. Hovorí o kríze didaktiky a príčiny zaostávania didaktiky a odborových didaktík za tradične silnými vedeckými oblasťami. Krízu vníma ako „*problém nedostatočnej konceptuálne štruktúry didaktika, jej zotrvávaní na vývojovo neudržateľných kategorizáciách konštruktov, na veľmi obmedzenej schopnosti teoretického uchopenia edukačnej reality súčasnosti*“. Za významné považuje to, že odborové didaktiky sa formujú viac ako splnenie požiadaviek praxe a nie na základe vedeckých poznatkov.

Navrhuje nasledujúce možnosti:

- „didaktika sa nevzťahuje na úzky kontext školského vyučovania, ale jej predmetom je vzdelávanie ako také,

- didaktické myslenie nie je len otázkou inštitucionálneho vzdelávania, ale s ohľadom na rast významu rozličných edukačných prostredí je otázkou diferencovaných vplyvov a vzťahov týchto prostredí,
- v konečnou dôsledku všeobecnou úlohou didaktiky je konceptualizácia širokého problému transmisie fundamentálnych poznávacích a intelektuálnych hodnôt kultúry v jej jednotlivých komponentoch s rozličnými typmi epistemologického režimu v nich".

E. Petlák (2005) hovorí v rámci didaktiky o procese humanizácie, ktorý má obsahovať projektovanie – realizáciu – evalváciu a prognózovanie. Zároveň uvádza, že didaktika je najprepracovanejším pedagogickým predmetom, neznamená to však, že už nemá čo rozpracúvať. Konštatuje rozpor medzi reálnym a požadovaným, medzi teóriou a praxou. Prvým krokom učiteľa so žiakmi, podľa neho, je dobrá diagnóza. Klasické vyučovanie je pre žiakov málo zaujímavé, nezáživné, nudné. Žiaci chcú besedovať, skúmať, porovnávať, vyjadrovať svoje názory, hodnotiť. Humanizácia je možná cez procesy, didaktické stratégie kongruencie, akceptácie, empatiu a sebahodnotenie žiakov, cez diferencované vyučovanie a humanizáciu školy.

B. Kosová (2005) odporúča využitie sociokonštruktivistických teoretických východísk vo všeobecnej didaktike ale aj v odborových didaktikách. Učiteľ by podľa nej mal byť expertom , profesionálom na vyučovanie a podstata jeho profesionality by mala spočívať najmä v didaktike. Podstata profesionality učiteľa tkvie v špecifickej integrácii pedagogiky s psychológiou v didaktike (psychodidaktike) a ich oboch s každým vyučovacím odborom v odborovej didaktike (resp. odborovej psychodidaktike). Zároveň ide o špecifickú integráciu teórie a praxe v procese vyučovania a učenia sa žiakov. Tvrdí že: „*budúcich učiteľov sa počas celého svojho štúdia často vôbec nedozvie, že podstata profesionality učiteľa je z najväčšej časti didaktická*".

Turek I. (2008) píše, že didaktika je pedagogická disciplína, ktorá skúma vyučovací proces ako jednotu činnosti učiteľa, vyučovania a činnosti učiacich sa, žiakov, študentov a učenia sa.

Podľa autora didaktika odpovedá najmä na otázky:

- prečo je potrebná výučba,
- čo si majú žiaci osvojiť v škole, čo si majú odniesť do života,
- ako majú učitelia vyučovať a ako sa majú žiaci učiť.

Psychodidaktika prepája poznatky a prístupy všeobecnej didaktiky a psychológie. Plní tri funkcie: vzdelávaciu, výchovnú a rozvíjajúcu. Rozdeľuje typy vyučovacieho procesu na:

- dogmatický typ,
- výkladovo-ilustratívny,
- moderný typ vyučovacieho procesu, v ktorom zdôrazňuje najmä aktivitu, vnútornú motiváciu a tvorivosť žiakov.

J. Dargová problém didaktiky vidí v jej teórii, ktorej vytvorenie je sťažené postmodernou pluralitou edukátorov a pluralitou adresátov edukácie. Za kľúčový princíp premeny školy považuje ideu humanizmu, kde zmyslom edukácie je učenie sa, umenie byť človekom. Prikláňa sa k psychodidaktike, ktorá prepája poznatky všeobecnej didaktiky s psychológiou.

J Průcha, E. Walterovaá, J. Mareš (2009) píšu, že didaktika je teóriu vyučovania.

J Maňák (2003) zdôrazňuje dôležitosť skúmania obsahu vyučovania, obsahu vyučovacích predmetov, kurikula a prepojenie psychológie s pedagogickou v pojme psychodidaktika.

J. Bajtoš (2003) píše, že existujú štyri koncepcie chápania didaktiky:

- didaktika ako umenie učiť,
- didaktika ako veda o vyučovaní,
- didaktika ako veda o vzdelávaní,
- didaktika ako program.

Zatiaľ čo v Európe sa kladie viac dôraz na učebný proces, učiteľa, obsah a podobne, v anglosaských krajinách sa väčší dôraz kladie na adresáta – žiaka.

Z. Kahlous a O. Obst (2002, s. 40) po analýze pojmu didaktika uvádzajú základné rozdiely a ponímanie pojmu nasledovne:

- normatívne: ciele, hodnoty ktoré majú byť dosiahnuté prostredníctvom vzdelávania,
- preskriptívne: metódy a postupy prostredníctvom ktorých učiteľ pracuje, zásady, ktoré dodržuje,
- deskriptívne: vlastnosti aktérov vyučovania.

Autor uvádza že didaktika je stručne definovaná ako teória vyučovania. Školská didaktika by potom mala byť teóriou školského vyučovania. Môžeme konštatovať že tento termín sa používa v našom zmysle takmer štyristo rokov. Existujú knihy, ktoré sa venujú didaktickým sústavám starým aj novým. Od Komenského, Herbarta, Rousseaua, Pestalozziho až po 20. storočie a Piageta a ďalších. Môžeme konštatovať, že didaktika je veda kritizovaná, podceňovaná, taktiež by sme mohli povedať že nemilovaná.

J. Skalková (2007, s. 15) vymedzuje didaktiku ako teóriu vzdelávania a vyučovania.

Z analýzy názorov autorov vyplýva, že v chápaní tohto pojmu existujú aj zásadné rozdiely. Preto môžeme konštatovať, že v súčasnosti existujú rôzne vymedzenia tohto pojmu a preto jednotné vymedzenie je skôr ilúziou alebo prianím.

Čo však môžeme jednoznačne povedať je to, že **didaktika je jedným zo základných pojmov v pedagogike.**

Mohli by sme však súhlasiť s názorom, že **didaktika je praxou formovania osobnosti človeka prostredníctvom edukácie** (Zelina, 2010).

Diskusia na úrovni definovania pojmu didaktiky a postavenia odborových didaktík je nielen vhodná ale aj nevyhnutná.

3.2 Výskum

Práve na tomto mieste môžeme hovoriť o najväčšom probléme v rámci didaktiky umelecko-výchovných predmetov a to je **výskum.**

Podľa OECD (www.eeagrants.sk) pojem výskum v sebe obsahuje tri činnosti: základný výskum, aplikovaný výskum a experimentálny vývoj.

Základný výskum je experimentálna alebo teoretická práca, vykonávaná hlavne na získanie nových poznatkov, ktoré tvoria základy javov a pozorovaných faktovo, bez ich plánovanej konkrétnej aplikácie alebo využitia. Základný výskum analyzuje vlastnosti, štruktúry a vzťahy s úmyslom formulovať a testovať hypotézy, teórie a zákony. Výsledky základného výskumu sa vo všeobecnosti nepredávajú, ale sa zvyčajne publikujú vo vedeckých časopisoch. Vedci v rámci základného výskumu majú určitú slobodu určiť si svoje vlastné ciele. Takýto výskum sa zvyčajne robí v sektore vysokých škôl, ale v určitom rozsahu aj v štátnom sektore. Základný výskum môže byť orientovaný alebo smerovaný na určité široké odbory všeobecného záujmu s jasným cieľom aplikácií širokého uplatnenia v budúcnosti.

*Aplikovaný výskum j*e tiež originálnym skúmaním, uskutočňovaným s cieľom získať nové poznatky. Avšak je smerovaný hlavne na špecifický cieľ alebo účel. Aplikovaný výskum je uskutočňovaný buď na stanovenie možných použití zistení základného výskumu alebo stanovenie nových metód a spôsobov dosiahnutia špecifických a vopred stanovených cieľov. Obsahuje posúdenie dostupných poznatkov a ich rozsahov s cieľom riešiť konkrétne problémy.

Experimentálny vývoj je systematická práca, ktorá využíva poznatky, získané vo výskume a z praktickej skúsenosti a ktorá je smerovaná na výrobu nových materiálov, výrobkov a zariadení.

V rámci výskumu máme možnosť využiť metodológiu a metódy na realizáciu výskumu.

Za najdôležitejšie považuje Skalková (2007) v didaktických výskumoch voľbu vhodnej metódy. Chápe ju ako „zámerný postup prostredníctvom ktorého sa niečo pozná a niečo vyrieši“ (2007, s. 19).

Vzťah medzi metódou výskumu a predmetom výskumu nie je náhodný. Medzi tým, čo sa má poznávať a cestou ako sa to má poznávať existuje vnútorná súvislosť. V závislosti na skúmanom predmete a formulácii výskumného problému sa špecifickým spôsobom prejavuje výber systému a spôsob použitých metód.

Pri výbere vhodnej metódy uvažujeme o nasledovných oblastiach (Skalková, 2007, s. 19)

- Pokiaľ je to možné, formulujeme problém presne. Voľba metódy je tesne spojená s tým, ako je položená otázky, aká je vedúca idea výskumu, ako je formulovaná hypotéza. Starostlivo zvažujeme, či zvolená metóda skutočne obsiahne jadro problému.
- Pri voľbe metódy je nutné počítať s reálnymi podmienkami jej uplatnenia v praxi a s časovým, organizačnými, ekonomickými faktormi.
- Požiadavkou je použiť metódy, pri ktorých z hľadiska pedagogického a etického nie sú námietky.
- Pri voľbe metódy máme na mysli aj to, aké metodické znalosti má výskumný pracovník.

O metodológii bolo publikovaných dostatok odbornej literatúry, takže nie je problém sa v nich zorientovať a vybrať si podľa zamerania plánovaného výskumu, preto sa jej podrobne nebudeme venovať. Avšak je

nutné konštatovať, že aj v tejto oblasti môžeme vidieť problémy, vo vhodnom využití zaužívaných výskumných metód a metodologických postupov a interpretácií zistených výsledkov tak, aby boli všeobecne zrozumiteľné v umelecko-výchovných predmetoch. Práve tu môže byť problém pre zmysluplné definovanie paradigiem výskumných šetrení tak, aby prispeli k rozvoju odboru.

Jedným z možných prístupov je *kvalitatívny prístup*

Kvalitatívny výskum a prístup je vhodným riešením pre výskum vo výtvarnej edukácii. Jeho rehabilitácia v rámci posudzovania kvality výskumov by pravdepodobne pomohol aj tzv. „readerský výskum", je to výskum, ktorý je zameraný do hĺbky skúmaného javu. Tento prístup je zameraný na štúdium rôznych zdrojov skúmaného javu spojené s neustálou reflexiou a polemikou. Umožňuje potom po častiach komponovať istý obraz skúmaného javu bez nároku na tradičnú vedeckú objektivitu. Uvedený typ výskumu má aj svoje obmedzenia, môže dochádzať k subjektivite pre analýze a definovaní paradigiem a výsledkov. Práve preto je neustále potrebná reflexia a diskusia s inými výskumníkmi – readermi, čo môže čiastočne obmedziť mieru subjektivity. Práve subjektivita je často vytýkaná aj umeleckým odborom, kde je miera zapojenia nonkognitívnych charakteristík významnejšia, ako u iných odborov.

Ďalším možným východiskom, mostom medzi oboma tvorivými činnosťami, vedou a umení, môže byť aj *experiment* ako forma hľadania a overovania. Môže to byť práve experiment, ktorý môže spojiť umelcov a vedcov. Experiment je subtílna dramatická tvorba odohrávajúca sa na malom priestore, ale s obrovskou ambíciou poznať a zmeniť svet. Ako tvorivý proces má svoj poriadok a kladie na vedcov aj umelcov rovnaké nároky. Vyžaduje invenciu a kreativitu a taktiež víziu a schopnosť abstrakcie. To sú práve vnútorné zdroje a systémy ktoré pomáhajú tvorcom zasadiť svoje výsledky do širšieho spoločenského kontextu. Na začiatku experimentu vo vede je snaha potvrdiť svoju víziu, hovoríme tomu hypotéza. V umení je cieľom experimentu hľadanie formy k zobrazeniu individuálnych reakcií na novo sa formujúce prostredie. Aj tu je východiskovým bodom hypotéza , ktorú môžeme povenovať umelecký zámer. Vedec aj umelec vychádza pri svojom experimentovaní z ľudskej skúsenosti ktorú chcú posunúť ďalej, nemusí to byť vždy len predĺžená cesta k vlastnému odboru. Experiment uskutočňuje reálna osobnosť tvorcu a je úplne jedno či je to v ateliéry alebo v laboratóriu. Len tvorca cíti vnútornú dramatičnosť súboja medzi vlastnou víziou a dosiahnutými výsledkami. Je to vlastne neustály súboj citov medzi vlastnou nedokonalosťou a opakujúcou sa snahou po ich dosiahnutí. Výsledky experimentu fungujú ako tykadlá, vedec aj umelec sa zaujímajú o to či ich produkty môžu zmeniť alebo poopraviť bežné schémy a normy.

Symbióza

Východiskom môže byť rehabilitácia kvalitatívneho výskumu v umení, alebo experimentu, ktorý môžeme charakterizovať niekoľkými kritériami:
- pýtať sa po zmysle a súvislostiach,
- diskutovať aj s inými uhlami pohľad,
- nepodceňovať význam osobného kontaktu s ďalšími odborníkmi,
- dopriať si čas na pochybnosti, odstup od témy,
- kalkulovať s premenami v čase a dlhodobom sledovaní,
- reflektovať špecifické odlišnosti a neporovnávať ich len z hľadiska horšie a lepšie, výhodné oproti menej výhodnému, ľahko aplikovateľné či neaplikovateľné.

Art didaktika

Etablovanie art didaktiky by pomohlo umeleckým odborom vymedziť svoje postavenie a pôsobenie v rámci iných odborových didaktík.

Art didaktika je špecifická vzhľadom na nasledovné princípy:
- je pre ňu príznačná vysoká miera expersivity a subjektivity,
- využíva všetky prvky umeleckej komunikácie,
- spôsoby hodnotenia sú kvalitatívneho charakteru,
- učiteľ, žiak a proces môžu byť zároveň tvorcami.

4 EFEKTY UMELECKO-VÝCHOVNÝCH PREDMETOV

Expresia v najširšom slova zmysle znamená výraz, to znamená konkrétne, materiálne alebo telesné, zmyslovo vnímateľné vyjadrenie nejakého konkrétneho významu. Expresia má vo všetkých podobách dva základné póly. Na jednej strane je to zmyslovo vnímateľná forma a na druhej strane je význam, ktorý je v tejto zmyslovo vnímateľnej podobe vyjadrený.

Okrem toho expresia predstavuje proces, ktorý dáva vonkajšiu formu rôznym vnútorným obsahom. V takto definovanom chápaní pojmu ide o nachádzanie zodpovedajúceho vyjadrenia pre vnútorné osobné

vnímania človeka prostredníctvom výrazových prostriedkov ako sú gestá, tvary, farby, rytmus, melódia a pod. Kľúčovými aspektmi v tomto ponímaní expresie je pohyb z vnútra na von a akcent na emocionálnu a citovú povahu obsahov.

V užšom slova zmysle poukazuje pojem expresia na oblasť estetického a umeleckého prejavu. Taktiež slová ako umenie a umelecký poukazujú na dôležitosť aspektu expresivity. Na jednej strane je expresivita spojná s prirodzenosťou a bezprostrednosťou, má významný vzťah k zmyslovosti, emóciám, inštinktom a na druhej strane je expresia súvzťažná k artefaktu.

Uvedené formy vnímania pojmu expresivita poukazujú na princíp expresie a to vyjadrenie „niečoho v niečom". To znamená, že expresia je metaforická a tu je zároveň otázka týkajúca sa porozumenia tejto povahe expresie. Ako vhodný teoretický rámec by sme mohli spomenúť teóriu expresivity Nelsona Goodmana, ktorý túto teóriu sformuloval v knihe Jazyky umění.

A to je práve jedinečné v umelecko-výchovných predmetoch a taktiež pravdepodobne najvýznamnejšie.

5 ZÁVER

Problematiku nepovažujeme za uzatvorenú. Práve naopak, je potrebná diskusia a riešenie uvedenej témy vo viacerých rovinách.
Umelecko-výchovné odbory majú veľmi špecifické postavenie vo vzdelávaní. Ich otvorený systém ich predurčuje k tomu, aby obsahy a prostriedky voľne a tvorivo modifikovali, aby reagovali na podnety, ktoré poskytuje umenie a tiež spoločenské a prírodné prostredie. Je však otázkou ako sa s toľkou slobodou vyrovnajú umelecko-výchovné odbory a ich pedagógovia? Jedným zo základných atribútov by mali byť jasne formulované ciele a obsah primerané veku a potrebám dieťaťa.
Môžeme konštatovať že hlavnou výzvou didaktiky umelecko-výchovných odborov je realizácia výskumu a ohrozením je neakceptovanie odboru v rámci štruktúry odborov.

POĎAKOVANIE

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BAJTOŠ, J. 2005. *Osobnosť učiteľa v dimenzii tvorivo-humanistickej koncepcie výchovy a vzdelávania*. In: Didaktika v dimenziách vedy a praxe. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov 2005, ISBN 80-969578-0-5

DARGOVÁ, J. 2005. *Psychodidkatika*. In: Didaktika v dimenziách vedy a praxe. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov 2005, ISBN 80-969578-0-5

GOODMAN, N. 2007. *Jazyky umnění. Nástin teorie symbolu*. Praha : Academia ISBN 978-80-200-1519-8

PIKE, G. – SELBY, D. 1994. *Globální výchova*. Praha : Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6

PETLÁK, E. 2005. *Inováciami v súčasnej didaktike.* In: Didaktika v dimenziách vedy a praxe. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov 2005, ISBN 80-969578-0-5

PETERSSEN, W. H.: *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. Mnichov, Ehrenwirt 1983, 1992

PUPALA, B. 2005. *Kríza didaktiky*. In: Didaktika v dimenziách vedy a praxe. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov 2005, ISBN 80-969578-0-5

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009 *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

ROGERS, C. R. 1999. *Spôsob bytia*. Modra : Persona 1999, ISBN 80-967832-0-3

KALHOUS, Z, OBST, O., a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

MAŇÁK, J. 2003. *Nárys didaktiky*. Brno : MU 2003. ISBN 80-2010-3123-9

KOSOVÁ, B. 2005. *Úvah o postavení didaktiky v profesionalite učiteľa*. In: Didaktika v dimenziách vedy a praxe. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov 2005, ISBN 80-969578-0-5

MIOVSKÝ, M. a kol. 2010. *Umění ve vědě a věda v umění*. Metodologická imaginace. PRAHA : Grada, 2010, ISBN: 978-80-247-1707-4

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

ŠVEC, Š. a kol.: 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : IURA Edition, 2008. ISBN : 978-80-8078-322, 2010

VALACHOVÁ, D.: *Výskum v didaktike výtvarného umenia - pohľad na problematiku.* In: Výchova umením. - Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2011. - S. 133-147. - ISBN 978-80-557-0301-5

ZELINA, M.: *Didaktika – spory o vymedzenie pojmu*. In: Didaktika IURA Edition Bratislava 11.-12. 2010, s. 2-5, ISSN 1338-2845

http://www.eeagrants.sk/4756/vyskum-a-vyvoj.php, online 5.9. 2017

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

DIDAKTICKÁ INTERAKCIA – KOMUNIKÁCIA MOTIVÁCIE

Janka Peráčková

Katedra športovej edukológie a športovej humanistiky FTVaŠ UK v Bratislave,
janka.perackova@uniba.sk (SR)

Abstrakt

Cieľom príspevku je determinovať významnosť interakcie učiteľa a žiaka v súčasnom vyučovacom procese. Didaktická interakcia je určitým typom komunikácie motivácie k učeniu. Úspech vzdelávania závisí od vytvoreného vzťahu medzi učiteľom a žiakom a medzi žiakmi navzájom. V tomto výskume sme využili dotazník interakčného štýlu učiteľa. Zhromaždili sme údaje od 4 učiteliek a ich 103 žiačok, z ktorých bolo 58 mladších, z prvých ročníkov stredných škôl a 45 bolo starších z maturitných ročníkov vybraných slovenských gymnázií. Výsledky preukázali, že najvyššie hodnotenou vlastnosťou učiteliek bola nápomocnosť. Najvyššie hodnoty z negatívnych sektorov získal sektor – prísnosť. Mladšie žiačky hodnotili svoje učiteľky pozitívnejšie než sa hodnotili samotné učiteľky v sektoroch organizátor, napomáhajúci, chápajúci, neistý, nespokojný, karhajúci. Staršie žiačky hodnotili svoje učiteľky pozitívnejšie než sa hodnotili samotné učiteľky len v sektoroch neistý a prísny. Najväčšie diferencie v hodnotení učiteliek mladšími žiačkami a samotnými učiteľkami sa dosiahli v sektore nespokojný a medzi staršími žiačkami a samotnými učiteľkami v sektore vedie k zodpovednosti. Mladšie žiačky hodnotili svoje učiteľky ako menej nespokojné v porovnaní s hodnotením samotných učiteliek a staršie žiačky hodnotili nižšie snahu o vedenie k zodpovednosti ako si túto snahu hodnotili samotné učiteľky. Článok je príspevkom k výskumu didaktickej interakcie.

Kľúčové slová: mladšie žiačky, staršie žiačky, učiteľky, hodnotenie, interakčný štýl učiteľa

1 ÚVOD

Didaktická interakcia

Didaktická interakcia vo výchovných predmetoch ako komunikácia motivácie a vytvárania pozitívnej pracovnej a kreatívnej klímy vo vyučovaní je oblasťou, ktorá získava na dôležitosti a záujmu u učiteľov a spadá do psychodidaktiky. Teória vyučovania a psychológia učenia alebo tiež psychodidaktika sa zaoberá vyučovaním s prihliadnutím teórie psychológie učenia a je to prepojenie kognitívneho, pedagogického, didaktického, psychologického a sociálneho procesu vyučovania. Je to interakcia smeru medzi učiteľom a žiakom, žiakom a učiteľom, žiakmi a učiteľom a žiakmi navzájom, je to didaktická interakcia, je to komunikácia. Je to podporovanie rozvoja bipolárneho pôsobenia didaktického procesu, je to podpora aktivity a aktívnosti vo vyučovacom procese – učenie sa činnosťou, je to podpora rozvoja vlastností osobnosti žiaka a učiteľa, ich kreativity, vzájomnej súčinnosti v pedagogickom procese. Rambousek (2014) zaraďuje medzi dôležité parametre psychodidaktických sústav mieru aplikácie princípu participatívnosti a kooperácie. Pri aktívnom a činnostnom učení a riešení zadaných úloh vznikajú zážitky, ktoré sa stávajú využiteľnou skúsenosťou. Škoda a Doulík (2011) upozorňujú, že psychodidaktika sa spája s psychológiou učenia, kde sa kladie veľký dôraz na pamäť a faktory utvárania pamäťovej stopy. Vzájomné pôsobenie učiteľa a žiaka vo vyučovacom procese je základom celej psychodidaktiky. Učiteľ má vplyv na správanie žiakov v škole, čím ovplyvňuje aj správanie žiaka mimo školy (Peráčková, Pintérová, Chovancová 2013).

Průcha (2002) chápe didaktickú interakciu ako jednu časť sociálnej interakcie. Petlák (2000) hovorí o didaktickej interakcii ako o vzájomnom pôsobení, ktoré spočíva v dôslednom a komplexnom poznaní žiaka. Čonková (2015) upozorňuje, že už prvý kontakt – spôsob pozdravu učiteľa – a ďalšie výchovno-vzdelávacie aktivity počas vyučovacieho procesu môžu ovplyvniť priebeh celej vyučovacej hodiny a odbúravať strach žiakov. Prejavená ľudskosť u učiteľa je prijímaná žiakmi ľahšie. Výsledky výskumu (Van Petegem, Creemers, Rosseel & Aelterman 2005) determinujú významnú úlohu komunikácie motivácie prostredníctvom interpersonálneho správania sa učiteľa ku svojim žiakom a v prejavenej blízkosti učiteľa ku svojim žiakom. Peráčková a Pánisová (2010) zisťovali učiteľovu vzdialenosť k žiakom pri komunikácii a činnostiach v telesnej a športovej výchove. Proxemika bola rôzna v závislosti od časti vyučovacej hodiny a od gendra vyučujúceho. Podľa nás blízkosť učiteľa nemusí byť chápaná len ako fyzická blízkosť, ale aj ako blízkosť pocitov, nálad, cieľov, vzájomného porozumenia a rešpektu. Učiteľ má mať cieľ vytvoriť

priaznivú klímu na hodinách, pretože tým vplýva na vytvorenie pozitívneho interakčného štýlu, čím je práca učiteľa aj žiakov efektívnejšia.

Práca vo vyučovacom procese a udržanie poriadku vo veľkej miere závisí na zručnostiach interpersonálnej interakcie medzi učiteľom a žiakmi (Créton, Wubbels & Hooymayers 1989). Tak, ako uvádza Peráčková (2005), v praxi je dôležité a významné poukázať na skutočnosť, že učiteľ bude vtedy vo svojej práci efektívnejší, ak zvolí správnu didaktickú formu a eliminuje zbytočné prestoje na hodinách telesnej a športovej výchovy, a súčasne pri vysvetľovaní i ukážkach zaujme svojich žiakov a neustále udrží ich pozornosť, čím predchádza nedisciplinovanému správaniu a posilňuje didaktickú interakciu.

Existujúce vzťahy medzi učiteľom a žiakom sú vnímané rozdielne z pohľadu žiakov a z pohľadu učiteľa (Fisher, Fraser & Cresswell 1995; Chovancová 2013; Chovancová a Peráčková 2013; Podhradská 2014; Vašíčková 2015; Horváthová 2017; Ivan 2017; Naništová 2017; Podhradská 2017).

Vzájomné interakcie ovplyvňujú efektivitu celého vyučovacieho procesu a jeho výsledkov. Dobré vzťahy podporujú efektivitu a zlé ju hendikepujú. Budovanie vzťahov závisí od osobností, ktoré sa stretnú v tomto bipolárnom pôsobení, kde jeden vyučuje a iní sa učia. Ako sú schopní vytvárať vzťahy je ovplyvnené aj prostredím, kde sa nachádzajú, pretože prostredie je významným činiteľom vzájomnej komunikácie, ktorá pozostáva vo výmene informácií a vo vzájomnej interakcii. Človek komunikuje tak, ako sa v prostredí cíti. Pozitívna, tvorivá a pracovná klíma na vyučovaní podporuje interakčné intervencie. Učiteľ usmerňuje svoje pôsobenie v didaktickej interakcii na motiváciu žiakov k učeniu. Učenie a vzťah k predmetu závisí aj od vybudovaného vzťahu medzi žiakmi a učiteľom.

Kačáni et al. (2004) tiež uvádzajú, že kladný vzťah medzi učiteľom a žiakom vyvoláva dobrý vzťah žiaka k predmetu, ktorý učiteľ vyučuje a pri negatívnom vzťahu je to naopak. Hlavnú úlohu učiteľovi prisudzujú v uplatňovaní metód pedagogickej diagnostiky. Brassier-Rodrigues (2015) pripisuje výmene informácii a pôsobenia interakcií medzi učiteľom a žiakmi efektivitu vtedy, keď je učiteľ dobrý komunikátor. Vo svojom výskume skúmala komunikačný štýl, ktorý definovala ako preferenciu učiteľa na využitie špecifických interpersonálnych zručností na interakciu so žiakmi.

Pri budovaní didaktickej interakcie sú emócie dôležitým prostriedkom. Základnou črtou vzťahu je jej emocionálny základ so svojimi preferenciami k jednotlivým členom zúčastňujúcim sa na budovaní tohto vzťahu.

Dobeš (2005) udáva emóciám kľúčovú úlohu pre ich motivačné účinky. Interakcia medzi žiakmi navzájom podporuje vzájomnú pomoc, kooperáciu a súčinnosť pri spoločných aktivitách. V kooperujúcich skupinách sa využíva na motiváciu aj synergický efekt skupín. Didaktická interakcia je podľa Dobrého a kol. (1997) všetko, čo sa deje medzi účastníkmi vyučovacieho procesu a čo je podstatné z hľadiska ich vzájomného pôsobenia a žiadaného efektu.

Komunikácia

Vzorom úspešnej komunikácie bez strachu v škole je učiteľ (Čonková 2015). Čonková (ibid) zisťovala pedagogénne príčiny strachu žiakov v škole a zistila, že vlastnosti učiteľa, z ktorých majú žiaci najviac strach sú: povýšeneckosť, nervozita, podráždenosť, prísnosť, nespravodlivosť. Učiteľ je v dnešnej škole podľa nás komunikátor motivácie k učeniu sa. V čase možnosti získavania informácii z rôznych zdrojov a hlavne z internetu je klasický spôsob výučby pre žiakov trochu zdĺhavý a nudný. Na internete je všetko dynamické, akčné a plné obrázkov. Učiteľ sa musí tomuto trendu prispôsobiť a preto sa učí využívať informačno-komunikačné technológie, rôzne multimédiá, aby sa vyučovanie stalo príťažlivým pre súčasnú generáciu žiakov. Nevýhodou školy je, ak sú jej učitelia len tí, ktorí sa priraďujú k staršej generácií a chýba určité vybalansovanie kolektívu učiteľov aj učiteľmi z mladšej generácie, ktorých sa do škôl dostane menej ako 10 % a aj z nich niektorí po roku skončia svoju učiteľskú anabázu. Pretože títo mladí učitelia môžu byť bližšie k súčasnej generácii žiakov vo využívaní moderných technológii, ktorých využitie vo vyučovacom procese je žiaduce.

Ciele vyučovania sú orientované do oblasti zážitkovej a prežívania prijemných pocitov. Učiteľ je dnes komunikátor týchto cieľov a je dnes viac motivátor ako klasický sprostredkovateľ poznatkov. Učiteľ musí komunikovať motiváciu, aby zaujal žiakov (Peráčková 2014). Motivácia je individuálna a adresná, preto je potrebné poznať svojich žiakov, aké motivačné prostriedky pri nich využiť. Komunikovať motiváciu je žiaduce opakovane cez všetky komunikačné kanály. Ak učiteľ nie je dobrý komunikátor v konečnom dôsledku ani nie je efektívny vo svojej práci učiteľa. Učitelia s viac ako 25-ročnou praxou dávali komunikačné schopnosti a zručnosti na prvé štyri miesta z možných 23 pedagogických schopností a zručností Peráčková (2008). Didaktická interakcia, kooperácia na vyučovaní pomáha k zbližovaniu v rámci symetrickej aj asymetrickej komunikácie vo vyučovaní (Peráčková, Pánisová 2012). Sokolová, Lemešová a Jursová Zacharová (2014) vysvetľujú význam neverbálnej komunikácie, ktorá na rozdiel od verbálnej, ktorá sprostredkúva kognitívne informácie, je nositeľkou emócií, naladenia a postojov a

niektoré druhy neverbálnej komunikácie sú výnimočne dôležité z hľadiska utvárania vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Macková (2017) uvádza, že zvládnutie komunikačných zručností je predpokladom úspechu v rôznych povolaniach, ale výrazne zdôrazňuje významnosť týchto zručností v pedagogickej činnosti, pretože ovplyvňujú celý výchovno-vzdelávací proces, schopnosť dorozumieť sa a vytvoriť pocit spolupatričnosti.

Motivácia

Motivácia úzko súvisí s aktivitou limbického systému. Motivačnú funkciu zabezpečuje limbický systém. Výskumy dokladajú, že zo všetkých informácií, s ktorými denne prídeme do kontaktu, nezabudneme len tie, pri ktorých sa zapojí časť mozgu zvaná amygdala (Ďzuka 2005; Dobeš 2005). Amygdala patri do limbického systému a keď sa zapojí do činnosti podporuje prenos informácií v mozgu. Limbický systém pôsobí na formovanie návykov a pudov osobnosti a má asociačnú oblasť kontroly správania. Motivácia určuje žiadané vzorce správania a potlačuje škodlivé a nevýhodné vzorce (Maďa 2015). Maďa (ibid) uvádza, že platí, že systém motivácie ovplyvňuje všetko, čo robíme. Výsledky autorského kolektívu Kennedy, Gläscher, Tyszka a Adolphs (2009) podporujú myšlienku, že amygdala umožňuje správne vyladiť sociálne správanie sa a pôsobí ako brzda v spoločenských vzťahoch. Je zodpovedná aj za vzťahy medzi učiteľom a jeho žiakmi a pomáha učiť sa na základe udalostí, ktoré vyvolávajú emócie a spôsobuje, že získavame emocionálne podfarbené skúsenosti. Amygdala riadi mieru fyzického aj emocionálneho odstupu medzi ľuďmi a tým reguluje správanie sa v spoločnosti. Amygdala (Dobeš 2005) je formou emocionálnej pamäti.

Ale pre motiváciu vo vyučovacom procese je najdôležitejšie zažívať úspech preto, aby sa žiaci chceli učiť. Aby mali z učenia radosť a príjemné pocity (Peráčková 2011). Aby mohli tieto pocity znovu pri tých istých alebo podobných činnostiach znovu prežívať, a preto ich budú vyhľadávať a spoznávať. Vnútorná motivácia je najväčšia sila pri učení, pri poznávaní a je podporená emocionálnym bezpečím vyučovacieho procesu v triede, dobrým vzťahom učiteľa so svojimi žiakmi a v neposlednom poradí aj príjemným a vhodným prostredím k učeniu. Poznávanie je procesom prerodu k novej osobnosti. Poznanie je výsledkom adaptácie človeka na vplyvy prichádzajúce a pôsobiace z prostredia.

So zmenami rebríčku hodnôt v priebehu ontogenézy (Schwartz et al. 2001) sa mení sila a tiež zastúpenie motívov (Kilpatrick et al. 2005; Šmela et al. 2017), je preto nevyhnutné tieto zmeny poznať, aby sme aspoň orientačne vedeli, na aké motívy v danej vývojovej fáze človeka pôsobiť, keď ho chceme k niečomu motivovať (Šmela a Peráčková 2013; Šmela, Peráčková, Pačesová a Kraček 2015).

Väčšinu motívov môžeme odvodiť z charakteristiky daného vývojového obdobia, ale i na poli praktických výskumov je motivácia k pohybovým aktivitám častou témou (Čihounková 2007; Peráčková et al. 2008; Šmela 2014; Martins, Honório, Cardoso a Duarte 2014; Kukurová, Peráčková 2015; Šmela, Pačesová, Kraček a Boháčiková 2017).

Ak chceme motivovať musíme mať cieľ. Den Brok, Levy, Brekelmans and Wubbels (2005) dokázali štatistickú významnosť učiteľovho interpersonálneho správania na žiakovu motiváciu. Podľa Gavoru (2008) učitelia s vyšším stupňom osobne vnímanej zdatnosti (self-efficacy) dokážu vyššou mierou namotivovať žiakov k učeniu. K tomu im pomáha učiteľova úspešná vyučovacia prax. Tým, že je učiteľ úspešný vo svojej vyučovacej praxi, získava pozitívnu autentickú skúsenosť, ktorá mu buduje pozitívne očakávania a tým si učiteľ projektuje vlastný úspech (ibid). Illias a Nor (2012) potvrdzujú, že existuje signifikantný pozitívny vzťah medzi dimenziou spolupráce a žiakovým akademickým správaním.

Pozitívny význam primeranej motivačnej úrovne pri učení a vyučovaní je evidentný (Burgerová 2003). Podľa autorky má ísť u žiaka o správnu hladinu pohnutkovej úrovne, aby žiak nebol premotivovaný alebo naopak nedostatočne motivovaný. Odporúča využívať internet na učenie a hlavne na posilnenie samostatnosti, aktivity a motivácie s možnosťou individuálneho prístupu, pretože internet je obľúbený prostriedok u mladej populácie.

Pedagogická prax na fakultách pripravujúcich učiteľov na ich povolanie je prirodzeným prostredím pre integráciu odborno-predmetových, psychologických a pedagogických poznatkov a má viaceré organizačné formy (Bujnová a Ivanovičová 2005). Výskum autoriek Danylevych, Romanchuk, Hrybovska a Ivanochko (2017) poukázal na nedostatočnosť využívania inovatívnych vyučovacích metód na univerzitách na Ukrajine pri príprave budúcich učiteľov telesnej výchovy. Budúcim učiteľom pri pedagogickým praxiach je potrebné vštepovať základ motivačného pôsobenia – pôsobiť pozitívnym prístupom. Sokolová, Lemešová a Jursová Zacharová (2014) sa zaoberali výskumom významu psychologickej prípravy učiteľov a učiteliek a poukazujú na slabé miesta v súčasnom systéme učiteľského vzdelávania, a preto odporúčajú inovatívne prístupy, ktoré používajú zážitkové metódy, simulačné cvičenia, rolové hry a pod.

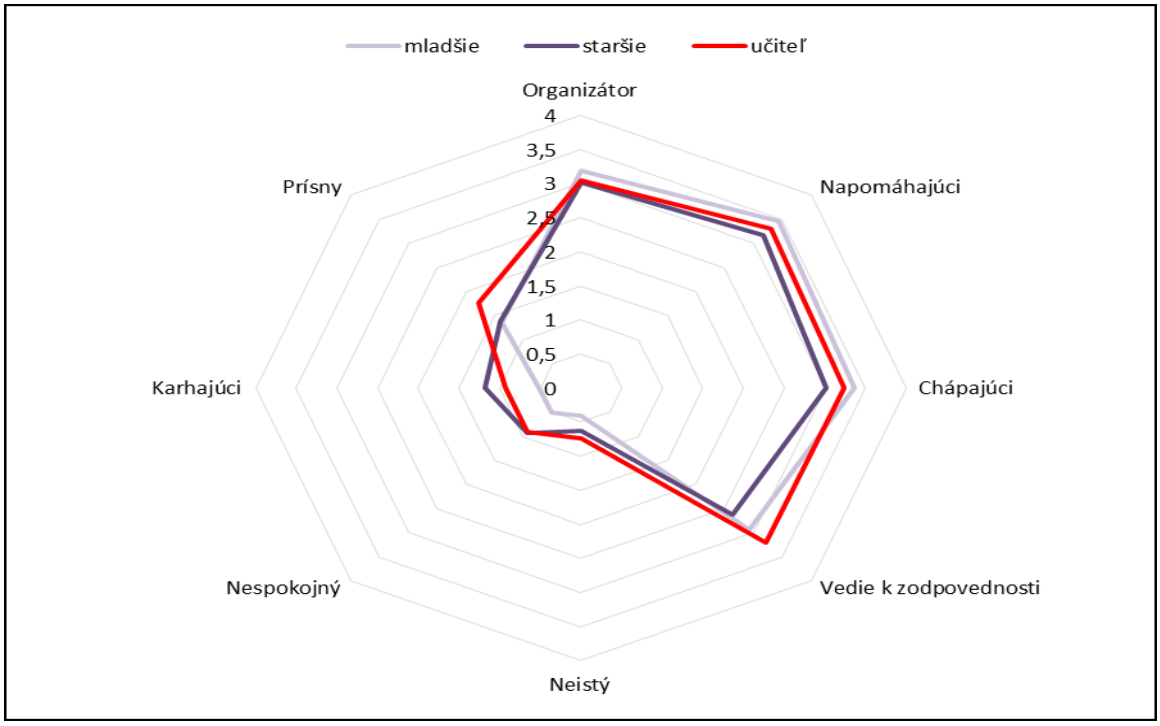
Cieľom výskumu v tomto príspevku bolo rozšíriť poznatky o didaktickej interakcii vo vyučovacom predmete telesná a športová výchova.

2 POUŽITÉ METÓDY

Výskumný súbor tvorilo 58 mladších žiačok (z prvých ročníkov stredných škôl), 45 starších žiačok (z maturitných ročníkov stredných škôl) a 4 učiteľky, ktoré vyučovali predmet telesná a športová výchova vo vybraných triedach. Na výskum sme využili štandardizovaný dotazník – Dotazník interakčného štýlu učiteľa (Gavora, Mareš, den Brok 2003). Podľa nich je interakčný štýl relatívne stabilná charakteristika učiteľa, je to relatívne trvalá vlastnosť, ktorá pomáha žiakom, lebo im umožňuje anticipovať činnosť učiteľa. Podľa dotazníka je možné vytvoriť osemsektorový kruhový model správania, ktorý charakterizuje učiteľa v sektoroch: organizátor, napomáhajúci, chápajúci, vedie žiaka k zodpovednosti, neistý, nespokojný, karhajúci a prísny. Na každý sektor bolo v dotazníku osem výrokov, na ktoré bolo hodnotenie interakčného štýlu na škále 0, 1, 2, 3, 4, kde 0 znamenalo nikdy a 4 znamenalo vždy. Aritmetickým priemerom vyjadrení všetkých žiakov vo vybraných výrokoch pre jednotlivé sektory sme získali hodnotu výsledku, ktorý sa pohyboval v rozmedzí 0-4. Vyšší priemer v kladných sektoroch (organizátor, napomáhajúci, chápajúci a vedie k zodpovednosti) hovorí o dobrom hodnotení svojho učiteľa a vyšší priemer v tzv. negatívnych sektoroch (neistý, nespokojný, karhajúci a prísny) hovorí o negatívnejšom hodnotení učiteľa v týchto sektoroch. V našom výskume hodnotili učiteľky svoj interakčný štýl k žiakom z vybranej triedy a žiačky vybranej triedy hodnotili interakčný štýl svojej učiteľky. Štatistickú významnosť sme zisťovali Mann-Whitneyovým U testom.

3 VÝSLEDKY

Výsledky výskumu poukazujú na skutočnosť, že hodnotenie interakčného štýlu učiteliek zo stredných škôl je veľmi podobné, či už išlo o hodnotenie mladšími žiačkami, staršími žiačkami a samotnými učiteľkami. Obrázok 1 znázorňuje tento fakt.



Obrázok 1 Porovnanie interakčného štýlu z pohľadu mladších a starších žiačok na svoje učiteľky a z pohľadu učiteliek na vlastný interakčný štýl k žiakom z daných tried.

Interakčný štýl je v pozitívnych sektoroch výrazne vysoko hodnotený, či už sa hodnotili učiteľky samé vo vzťahu k vybraným žiakom z jednotlivých tried, alebo sú to hodnotenia mladších alebo starších žiačok, ktoré hodnotili svoje učiteľky. Zhodne všetci posudzovatelia (žiačky aj učiteľky) dosiahli najvyšší aritmetický priemer v sektore napomáhajúci (Tabuľka 1), čo svedčí o rovnakom zmýšľaní mladších (hodnota 3,45) aj starších žiačok (hodnota 3,17) vo vzťahu k svojim učiteľkám, ale aj rovnakom zmýšľaní učiteliek vo vzťahu k žiakom v ich triedach (hodnota 3,31). Žiačky oceňujú svoje učiteľky a ich pomoc, ktorú im poskytujú pri ich učení vo vyučovacom procese. Učiteľky pochopili svoje poslanie a presne ho napĺňajú, pretože učiteľ je pomáhajúca profesia.

Podľa Gavoru, Mareša a den Broka (2003) je napomáhajúci učiteľ ten, ktorý pomáha, prejavuje záujem, správa sa priateľsky, je taktný a ohľaduplný, vytvára dobrú klímu na vyučovaní. Je to taký učiteľ, ktorý

keď žiaci niečomu nerozumejú, tak to vysvetlí ešte raz. Ich výskum na slovenských učiteľoch zistil, že sektor napomáhajúci dosahuje najvyššie hodnotene v pozitívnych sektoroch s hodnotou 2,88. K podobným výsledkom dospela aj Vašíčková (2015), kde žiaci zo slovenských gymnázií získali tiež najpozitívnejšie hodnotenie z pozitívnych sektoroch v sektore napomáhajúci a žiaci zo základných škôl hodnotili najvyššie v pozitívnych sektoroch sektor chápajúci.

Tabuľka 1 Hodnoty aritmetických priemerov v sektoroch interakčného štýlu

	Mladšie žiačky (ml)	Staršie žiačky (st)	Učiteľky (u)	Rozdiel ml-st	Rozdiel ml-u	Rozdiel st-u
Organizátor	3,19	3,02	3,05	0,17	0,14	-0,03
Napomáhajúci	3,45	3,17	3,31	0,28	0,14	-0,14
Chápajúci	3,37	3,02	3,23	0,35	0,14	-0,21
Vedie k zodpovednosti	2,93	2,63	3,21	0,3	-0,28	**-0,47***
Neistý	0,4	0,63	0,73	0,23	0,33	0,1
Nespokojný	0,51	0,94	0,92	**0,43***	**0,41***	0,02
Karhajúci	0,52	1,18	0,92	**0,66***	0,4	-0,26
Prísny	1,37	1,39	1,77	-0,02	0,4	0,38

* Štatistická významnosť na hladine $p<0,05$.

Výskum v Austrálii (Fisher, Fraser & Cresswell 1995) zistil, že hodnotenie žiakov svojich učiteľov bolo v pozitívnych sektoroch najlepšie tiež v sektore napomáhajúci s priemernou hodnotou 3,97. Horváthová (2017) a Naništová (2017) zistili, že mladšie aj staršie žiačky tiež hodnotia svoju učiteľku na telesnej a športovej výchove v sektore napomáhajúci najpozitívnejšie z pozitívnych sektorov. Ivan (2017) toto zistil, len u starších žiačok a mladšie žiačky hodnotili najpozitívnejšie svoju učiteľku v sektore organizátor. U Podhradskej (2017) hodnotili mladší žiaci najlepšie svojich učiteľov z pozitívnych sektoroch v sektore napomáhajúci a starší žiaci v sektore vedie k zodpovednosti.

Mladšie žiačky z nášho výskumu hodnotili svoje učiteľky pozitívnejšie než sa hodnotili samotné učiteľky v sektoroch organizátor, napomáhajúci, chápajúci, neistý, nespokojný, karhajúci. Staršie žiačky hodnotili svoje učiteľky pozitívnejšie než sa hodnotili samotné učiteľky len v sektoroch neistý a prísny. Najväčšie diferencie v hodnotení učiteliek mladšími žiačkami a samotnými učiteľkami sa dosiahli v sektore nespokojný a medzi staršími žiačkami a samotnými učiteľkami v sektore vedie k zodpovednosti. Výsledky, ktoré dosiahli štatistickú významnosť na základe Mann-Whineyho U testu sa zistili medzi hodnoteniami mladších a starších žiačok pri hodnotení ich učiteliek v sektoroch nespokojný a karhajúci, kde si mladšie žiačky myslia, že ich učiteľky sú o mnoho menej (štatisticky významne menej) nespokojné a karhajúce, než si to o nich myslia staršie žiačky. Diferencia so štatistickou významnosťou pri porovnaní medzi hodnoteniami mladších žiačok a učiteliek bola zistená v sektore nespokojný, kde sa učiteľky považujú za viac nespokojné, ako ich vnímajú ich mladšie žiačky. Učiteľky sa ohodnotili vyššie (pozitívnejšie) v sektore vedie k zodpovednosti, než ich hodnotili aj mladšie a staršie žiačky, pričom medzi hodnotením staršími žiačkami a samotnými učiteľkami dosahujeme štatistickú významnosť.

Na rozdiel od nášho výskumu Fisher, Fraser & Cresswell (1995) zistili, že učitelia v Austrálii sa hodnotia pozitívnejšie, než ich hodnotia ich žiaci a ich hodnotenie sa nachádzalo medzi hodnotením žiakov o ich reálnom učiteľovi a ideálnom učiteľovi (aký by mal podľa žiakov byť ideálny učiteľ). Učitelia sa s vlastným hodnotením viac približovali k hodnotám ideálneho učiteľa. To sú diskrepancie v hodnotení a v pohľade na seba samého, kde si učiteľ o sebe myslí, aký je dobrý učiteľ, ale žiaci ho tak nemusia vnímať. Žiaci v Austrálii hodnotili prísnejšie svojich učiteľov v negatívnych sektoroch ako tomu bolo v našom výskume a vo výskumoch Gavoru, Mareša a den Broka (2003), Chovancovej (2013), Horváthovej (2017), Podhradskej (2017) Ivana (2017) aj Naništovej (2017).

Tak, ako je potrebné dávať spätnú väzbu pre žiakov, tak je potrebné získavať a všímať si všetky prejavy spätnej väzby od žiakov, aby aj učiteľ mal informácie o svojom pôsobení na žiakov a dotazník

interakčného štýlu je na to výborný nástroj. Ak učiteľ získa informácie môže uskutočniť akčný výskum, ktorý je významný pre ďalšiu pedagogickú diagnostiku a zlepšenie svojho pôsobenia vo vyučovaní. Psychodidaktika pojednáva o tom ako skĺbiť didaktiku s psychológiou a ako dosiahnuť efektívnosť učenia, preto pedagogická diagnostika, ktorá odkrýva informácie, je významný nástroj zlepšovania celej učiteľovej práce.

To ako sú si učitelia blízki so svojimi žiakmi prezrádza didaktická interakcia a výsledky dotazníka interakčného štýlu. Ak sú hodnotenia podobné medzi žiakmi a ich učiteľmi je to dobré znamenie, že to ako učiteľ pôsobí na žiakov, je tak aj vnímané zo strany žiakov, čo prináša naladenie na spoločné rovnaké alebo aspoň podobné vnímanie vyučovacieho procesu a podporuje pracovnú zainteresovanosť a je tiež možná anticipácia konania z jednej aj z druhej strany didaktickej interakcie. Ak sú hodnotenia pozitívne, potom je to odraz pozitívnych emócii, ktoré žiaci prechovávajú k svojmu učiteľovi a to nabíja vyučovanie pozitívnym nábojom, ktorý je rezervoárom energie a motivácie pre ďalšie činnosti vo vyučovaní. Prejav pozitívnych citov od učiteľa k žiakom je významným pedagogickým nástrojom. Pedagogickým nástrojom, ktorý motivuje, pričom tu motivácia znamená, že žiaci sú ochotnejší napodobňovať správanie, ktoré sa im páči, pri ktorom dosahujú úspech, ktorý je odmenou za snahu a vykonanú činnosť.

Ľudia, ktorí chcú budovať vzťahy a pracovať s ľuďmi využívajú komunikáciu motivácie na vytváranie vzťahov a to je podstatné aj v práci učiteľa a žiaka. Myslíme si, že dnešný učiteľ by mal byť viac podporovateľ a motivátor, ako len klasický sprostredkovateľ poznatkov. Učiteľ motivátor dosahuje dobrý vzťah so svojimi žiakmi, prejavuje oduševnenosť a nadšenie, a potom tieto emócie prenáša na žiakov. Správny učiteľ má všímavosť k tomu, čo jeho žiakov poháňa k aktivite na vyučovaní a k učeniu. Dnešná škola musí byť školou orientujúcou sa na žiaka, ktorá je schopná prispôsobiť sa individuálnym potrebám každého žiaka a zabezpečiť uspokojovanie jeho potrieb v prostredí dobrej a podporujúcej klímy vyučovania. Len potom bude hodnotenie didaktickej interakcie a interakčného štýlu učiteľa vysoko pozitívne vo všetkých sektoroch. Od kvality pedagogickej komunikácie závisí efektívnosť vyučovania. Pedagogická komunikácia formuje vzťahovú stránku, formuje vzťah učiteľ a žiak, podporuje a poháňa žiakov do činnosti, motivuje ich. Pedagogická komunikácia je nenahraditeľnou súčasťou didaktickej interakcie a je nástrojom na realizáciu interakcie.

Didaktická interakcia založená na individualizovanom prístupe prispieva, podľa nás, k väčšej motivácii, pretože rešpektuje osobitosti žiakov. Ak je pozitívny vzťah medzi učiteľom a jeho žiakom, výsledkom je bezkonfliktnosť, ústretovosť a v konečnom dôsledku lepší učebný výkon a dosiahnutie úspechu v učení. Žiak prežíva neúspech v pohybových aktivitách oveľa horšie ako neúspech v kognitívnej oblasti. Telo je pre človeka inštitúciou vlastnej identity, preto sa žiaci snažia vyhýbať demonštrácii vlastnej neschopnosti a neúspechu, a preto pribúda viac necvičiacich žiakov, i keď dôvody necvičenia na hodinách telesnej a športovej výchovy sa uvádzajú iné, najmä zdravotné. Zlepšovanie didaktickej interakcie, zlepší vzťahy medzi učiteľom a žiakom, odbúra nedôveru žiakov voči učiteľovi a učiteľ bude vnímaný ako dobrý organizátor, napomáhajúci, chápajúci, ktorý vedie svojich žiakov k zodpovednosti, ktorý nie je neistý vo svojej práci, ktorý nie je karhajúci a ani nespokojný vo svojej práci a so svojou prácou a prácou svojich žiakov a jeho prísnosť je primeraná situáciám vzniknutým vo vyučovaní.

4 ZÁVER

Zistili sme, že mladšie aj staršie žiačky najpozitívnejšie hodnotili sektor napomáhajúci a najvyššie hodnoty v negatívnych sektoroch dosiahol sektor prísny. V tomto sektore sa dokonca učiteľky hodnotili vyššou hodnotou než ich hodnotili staršie aj mladšie žiačky. Ak máme hodnotiť, či prísnosť je negatívna vlastnosť učiteľa alebo pozitívna, nie je tu jednoznačné vyjadrenie, ale myslíme si, že práve v telesnej a športovej výchove práve z hľadiska náročnosti organizovania a možnosti vzniku zranenia je vyššia miera prísnosti učiteľov namieste. V telesnej a športovej výchove, ktorá je v niektorých ohľadoch aj bolestivá (napr. bolesti svalov, problémy s dýchaním) sa žiak dostáva do nekomfortnej zóny a práve tu je potrebné zachovanie motivácie a disciplíny pre dosiahnutie vytúžených cieľov, a to zvýšenou frekvenciou využívania rôznych motivačných prostriedkov a zvýšenou mierou prísnosti na udržanie disciplinovanosti.

Mladšie žiačky hodnotili svoje učiteľky ako menej nespokojné v porovnaní s učiteľkinými hodnoteniami a staršie žiačky hodnotili nižšie snahu o vedenie k zodpovednosti ako si túto snahu hodnotili samotné učiteľky.

Každý žiak, budúci expert v každej oblasti potrebuje dobrých učiteľov, ktorí budú vyhovovať žiakovi z hľadiska jeho didaktickej interakcie, na základe ktorej sa dosiahnu lepšie výsledky. Motivácia a optimálne interpersonálne vzťahy medzi žiakmi a učiteľom môžu maximalizovať výkonnosť žiaka, a naopak, nemotivovanie a slabé interpersonálne vzťahy môžu handicapovať výkonnosť žiaka. Aký je vzťah učiteľa

a žiaka a ako vníma žiak svojho učiteľa, na to mu dá odpoveď aj využitie dotazníka interakčného štýlu učiteľa, ktorý by si mal každý učiteľ z času na čas nechať vyplniť u svojich žiakov.

POĎAKOVANIE

Príspevok bol podporený grantom VEGA č. 1/0726/17: Motivačný profil športovania rôznych skupín populácie a vplyv diferencovanej športovej aktivity na zlepšenie subjektívnej dimenzie kvality života.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BUJNOVÁ, E. a J. IVANOVIČOVÁ, 2005. Inovačné trendy v praktickej príprave študentov učiteľstva 1. stupňa ZŠ. In: JANDOVÁ, R. (Ed.), Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdelávání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. s. 145-148. ISBN 80-7040-789-1.

BRASSIER-RODRIGUES, C., 2015. How do American, Chinese annd French Students Characterize their Teachers´ Communication? Journal of Intercultural Communication. 38, p. 5.

BURGEROVÁ, J., 2003. Nové technológie v edukácii. Prešov: Rokus. ISBN 80-968897-1-0.

CRÉTON, H., T. WUBBELS and H. A. HOOYMAYERS, 1989. Escalated disorderly situations in the classroom and the improvement of these situations. Teaching and Teacher Education. 5(3), 205-2015.

ČIHOUNKOVÁ, J., 2007. Motivace ke sportovně pohybovým aktivitám v období adolescence. Brno. Bakalárská práca. Masarykova univerzita v Brne. Fakulta sportovních studií.

ČONKOVÁ, A., 2015. Osobnosť učiteľa a jeho výchovné pôsobenie ako zdroj strachu žiakov v škole. Paidagogos. [online]. [cit. 2017-11-03]. Dostupné z: http://www.paidagogos.net/issues/2015/1/article.php?id=3

DANYLEVYCH, M., O. ROMANCHUK, I. HRYBOVSKA and V. IVANOCHKO, 2017. Pedagogical conditions of introduction of innovative educational technologies into the professional training of future specialists in the field of physical education and sport. Journal of Physical Education and Sport. 17(3), 1113-1119.

DEN BROK, P., J. LEVY, M. BREKELMANS and T. WUBBELS, 2005. The Effect of Teacher Interpeersonal Behaviour on Students´ Subject-Specific Motivation. Journal of Classroom Interaction. 40(2), 20-33.

DOBEŠ, M., 2005. Základy neuropsychológie. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV. ISBN 80-967182-4-X.

DOBRÝ, L. a kol., 1997. Analýza didaktické interakce v tělesné výchově. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum. ISBN 80-7184-334-2.

DŽUKA, J., 2005. Motivácia a emócie človeka. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 80-8068-169-4.

FISHER, D., B. FRASER and J. CRESSWELL, 1995. Using the „Questionnaire on Teacher Interaction" in the Professional Development of Teachers. Australian Journal of Teacher Education. 20(1), 8-19.

GAVORA, P., 2008. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. Pedagogika. 58(3), 222-235.

GAVORA, P., J. MAREŠ, a P. den BROK, 2003. Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. Pedagogická revue. 55(2), 126-145. ISSN 1335-1982.

HORVÁTHOVÁ, N., 2017. Rozdiely v didaktickej interakcii vo vyučovaní predmetov telesná a športová výchova a biológia. Bratislava. Bakalárska práca. Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta telesnej výchovy a športu, Katedra športovej edukológie a športovej humanistiky.

CHOVANCOVÁ, A., 2013. Didaktická interakcia na hodinách telesnej a športovej výchovy. Bratislava. Diplomová práca. Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta telesnej výchovy a športu, Katedra športovej edukológie a športovej humanistiky.

CHOVANCOVÁ, A. a J. PERÁČKOVÁ, 2013. Didaktická interakcia na hodinách telesnej a športovej výchovy. Telesná výchova & šport. 23(4), 33-37.

ILLIAS, K. and M. M. NOR, 2012. Influence of Teacher-student Interaction in the Classroom Behavior on Academic and Student Motivation in Teachers´Training Institute in Malaysia. Academic Research International. 2(1), 580-589.

IVAN, M., 2017. Rozdiely v didaktickej interakcii vo vyučovaní predmetov telesná a športová výchova a občianska náuka. Bratislava. Bakalárska práca. Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta telesnej výchovy a športu, Katedra športovej edukológie a športovej humanistiky.

KAČÁNI, V. et al., 2004. Základy učiteľskej psychológie vybrané problémy. 2. upravené a doplnené vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-10-00429-4.

KENNEDY, D. P., J. GLÅSCHER, J. M. TYSZKA and R. ADOLPHS, 2009. Personal space regulation by human amygdala. Nature Neuroscience. 12(10), 1226-1227.

KILPATRICK, M., HEBERT, E. and J. BARTHOLOMEW, 2005. College Students´Motivation for Physical Activity: Differentiating Men´s and Women´s Motives for Sport Participation and Exercise. In: Journal of American College Health. 54(2), 87-94.

KUKUROVÁ, K. a J. PERÁČKOVÁ, 2015. Motívy pohybovej aktivity chlapcov a dievčat na vybranom slovenskom a nemeckom gymnáziu. In: Telesná výchova & šport. 25(2), 5-8.

MACKOVÁ, M., 2017. Rétorické zručnosti – predpoklad úspechu v minulosti i dnes. Pedagogická revue. 64(1), 149-160.

MAĎA, P., 2015. Limbický systém. In: Fontana, J. et al. Funkce buněk a lidského těla. [online]. [cit. 2017-10-20]. Dostupné z: http://fblt.cz/skripta/regulacni-mechanismy-2-nervova-regulace/9-limbicky-system/

MARTINS, J., S. HONÓRIO, J. CARDOSO and L. DUARTE, 2014. Students´ motivation to practice sports in school between 9 to 14 years of basic education. Journal of Physical Education and Sport. 14(4), 459-470.

NANIŠTOVÁ, K., 2017. Porovnanie vzťahu učiteľa a jeho žiakov na hodinách telesnej a športovej výchovy a na hodinách občianskej výchovy. Bratislava. Bakalárska práca. Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta telesnej výchovy a športu, Katedra športovej edukológie a športovej humanistiky.

PERÁČKOVÁ, J., 2005. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania telesnej výchovy z hľadiska využívania času. Telesná výchova & šport. 15(3-4), 2-4.

PERÁČKOVÁ, J., 2008. Opinions of Physical Education Practice Teachers on the Importance of expression and communication skills to their work. Acta Facultatis Educationis physicae Universitatis Comenianae. Bratislava: Univerzita Komenského. No. 48, pp. 39-50. ISBN 978-80-223-2622-3.

PERÁČKOVÁ, J., 2011. Prenos emócií, emočná synchronizácia, zážitok a motivácia ako aktivizujúce činitele v telesnej a športovej výchove. Škola v pohybe. Bratislava: ICM Agency. s. 6-14. ISBN 978-80-89257-35-5.

PERÁČKOVÁ, J., 2014. Vyučovanie telesnej a športovej výchovy so zameraním na získavanie detí a mládeže k pohybovým a športovým aktivitám. Telesná a športová výchova a súčasná škola. Bratislava: Národné športové centrum v spolupráci s Fakultou telesnej výchovy a športu Univerzity Komenského. s. 77-103. ISBN 978-80-971466-1-0.

PERÁČKOVÁ, J. a M. PÁNISOVÁ, 2010. Frekvencia prejavov neverbálnej komunikácie v jednotlivých častiach vyučovacej hodiny. Prvé kroky kurikulárnej transformácie v predmete telesná a športová výchova. s. 151-158. Bratislava: Univerzita Komenského, Fakulta telesnej výchovy a športu.

PERÁČKOVÁ, J. a M. PÁNISOVÁ, 2012. Zmeny proxemiky symetrickej komunikácie stredoškoláčok po aplikácii kooperatívneho učenia. Telesná výchova & šport. 22(2), 17-21.

PERÁČKOVÁ, J., Z. PINTÉROVÁ a A. CHOVANCOVÁ, 2013. Psychodidaktika a jej význam v telesnej a športovej výchove. Psychológia (v) škole. [elektronický zdroj]. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 223-231. ISBN 978-80-223-3483-9.

PERÁČKOVÁ, J., B. PAUGSCHOVÁ, Ľ. JANČOKOVÁ a D. NEMČEK, 2008. Telovýchovné a športové záujmy v rámci voľnočasových aktivít žiakov. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-8113-001-4.

PETLÁK, E., 2000. Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-05-X.

PODHRADSKÁ, E., 2014. Hodnotenie didaktickej interakcie z pohľadu mladších a starších žiakov. Bratislava. Záverečná práca doplňujúceho pedagogického štúdia. Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta telesnej výchovy a športu, Katedra športovej edukológie a športovej humanistiky.

PODHRADSKÁ, E., 2017. Interakčný štýl učiteľa a učiteľky v ich triedach. Bratislava. Záverečná práca doplňujúceho pedagogického štúdia. Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta telesnej výchovy a športu, Katedra športovej edukológie a športovej humanistiky.

PRŮCHA, J., 2002. Moderní pedagogika. 3. vyd. Bratislava: Pedagogická fakulta UK. ISBN 80-7376-047-X.

RAMBOUSEK, V., 2014. Vybrané kapitoly z didaktiky a psychodidaktiky. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-671-0.

SCHWARTZ, S. H., MELECH, G., LEHMAN, A., BURGESS, S., HARRIS, M. and V. OWENS, 2001. Extending the Cross-Cultural Validity of the Theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement. Journal of Cross-Cultural Psychology. 32(5), 519-542.

SOKOLOVÁ, L., M. LEMEŠOVÁ a Z. JURSOVÁ ZACHAROVÁ, 2014. Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-3656-7.

ŠKODA, J. a P. DOULÍK, 2011. Psychodidaktika. Metody efektívniho a smysluplného učení a vyučování. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠMELA, P., 2014. Vliv kondičního programu v školní tělesné výchově na motivaci ke cvičení žáků vybraného gymnázia na Slovensku a v Rakousku. Dizertačná práca doplňujúceho pedagogického štúdia. Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta telesnej výchovy a športu, Katedra športovej edukológie a športovej humanistiky.

ŠMELA, P. a J. PERÁČKOVÁ, 2013. Vliv tematického celku kondiční cvičení na intenzitu zatížení a motivace k vykonávaní pohybových aktivít ve volnočasových aktivitách u středoškoláků. Pedagogická kinantropologie. [elektronický zborník]. Ostrava: Ostravská univerzita. S. 81-85. ISBN 978-80-263-0505-7.

ŠMELA, P., J. PERÁČKOVÁ, P. PAČESOVÁ a S. KRAČEK, 2015. Analyza motivů ke cvičení u adolescentů na Slovensku. Pohybová aktivita a zdravý životný štýl. Zborník vedeckých prác. [elektronický zdroj]. s. 66-73. ISBN 978-80-8075-711-3.

ŠMELA, P., P. PAČESOVÁ, S. KRAČEK a M. BOHÁČIKOVÁ, 2017. Typy motivace k sportování stredoškoláků a středoškolaček. Žiak, pohyb, edukácia. Vedecký zborník 2017. [elektronický zborník]. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 319-325. ISBN 978-80-223-4370-1.

VAN PETEGEM, K., B. P. M. CREEMERS, Y. ROSSEEL and A. AELTERMAN, 2005. Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. Journal of Classroom Interaction. 40(2), 30-43.

VAŠÍČKOVÁ, S., 2015. Správa z merania interakčného štýlu učiteľa. Výskum sprievodných aspektov vzdelávania. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. [online]. [cit. 2017-11-03]. Dostupné z: http://www.etest.sk/data/att/599.pdf

Summary

Didactic interaction – communication of motivation

This article aims to determine the importance of teacher-students interaction in current educational process. Didactic interaction is the type of communication of motivation for learning. The success of education is influenced by the relationships between teacher and student and among students. In this research was used the Questionnaire on Teachers Interaction. We collected data from 4 female teachers and from their 103 female pupils, from whom 58 were younger (from the first year of study) and 45 were older (from the final year of study). They were from selected secondary schools in Slovakia. The results revealed that the most admired and evaluated feature of the teacher is its helpfulness. And the highest value in negative sectors reached the sector – strictness. The younger pupils evaluated their teachers more positively than the teachers themselves in the sectors – leadership, helpfulness, understanding, uncertain, dissatisfied and admonishing. Older pupils evaluated their teachers more positively than the teacher themselves only in the sector uncertain and strict. Younger pupils evaluated their teachers as less dissatisfied in comparison to teachers' evaluation, and older pupils evaluated as giving less effort for leading to responsibility as did the teachers themselves. The present article adds to research on didactic interaction.

Key words: younger pupils, older pupils, teachers, evaluation, teacher´s interaction style

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

INOVATÍVNE AKTUÁLNE VÝZVY V DIDAKTICKEJ PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV MATEMATIKY

Dušan Šveda

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, dusan.sveda@upjs.sk

Abstrakt

Na začiatku prípravy a realizácie didaktickej prípravy budúcich učiteľov je účelné vychádzať z aktuálnych presvedčení a očakávaní študentov o matematike, o cieľoch vyučovania matematiky, o prístupe k vyučovaniu, o dobrom učiteľovi. Z viacročného zisťovania presvedčení a očakávaní máme tieto poznatky:

- Predstavy o matematike:
    - **najčastejšie** vyskytujúcim sa slovom v „definíciách“ matematiky bolo slovo číslo, teda matematiku študenti vnímajú predovšetkým ako vedu o číslach, vzťahoch medzi nimi, výpočtoch.
- Predstavy o cieľoch vyučovania matematiky:
    - **často** rozvíjanie logického, kritického, analytického myslenia, **menej** argumentácia, uvedomovanie si významu matematiky, **ojedinele** využitie matematiky v praxi
    - naučenie sa algoritmov a postupov, získanie zručnosti v počítaní príkladov, samostatné riešenie s porozumením
    - porozumenie, nie len opakovanie naučených algoritmov
    - vytvorenie, vzbudenie záujmu o matematiku.
- Predstavy o dobrom učiteľovi:
    - **najčastejšie** prísnosť, striktnosť, autorita, rešpekt - naši študenti považujú za dôležitú súčasť vyučovania (matematiky) pravidlá a ich dodržiavanie
    - **často** spravodlivosť učiteľa - najmä pre začínajúceho učiteľa je to veľká výzva (systém hodnotenia)
    - **ojedinele** dôležitosť pevných matematických základov.
- Predstavy o prístupe k vyučovaniu:
    - **najčastejšie** používaným slovom je „vysvetliť“, **často** vyskytujúcim sa spojením, je „podať ďalej“ vedomosti, poznatky...
    - silné (aj keď zrejme nevedomé) presvedčenia o transmisívnom spôsobe vyučovania, teda učiteľ vysvetľovaním skopíruje svoje vedomosti a podá ich ďalej do hláv svojich žiakov
    - ťažisko poznávacieho procesu vnímajú v činnosti učiteľa
    - učiteľ by mal vedieť vysvetliť inak, ak študent nerozumie, poskytnúť iné metódy, len **ojedinele** sa spomína „výber vhodných úloh“ pre žiakov.

Zmena mnohých z uvedených presvedčení je jednou z kľúčových úloh didaktiky matematiky.

- Očakávania od didaktiky matematiky a pedagogickej praxe počas štúdia:
    - Didaktika matematiky - **najčastejšie** poskytnúť efektívne metódy, postupy na vyučovanie matematiky, **často** ako „spestriť“ hodinu, motivovať a hodnotiť žiakov, **ojedinele** naučiť sa aplikovať poznatky všeobecnej pedagogiky a didaktiky na hodinách matematiky
    - Pedagogická prax - skúsenosť a následne spätná väzba (nie nutne externá) o tom, čo vylepšiť, na čom „popracovať“.

Súčasťou nášho modelu didaktickej prípravy budúcich učiteľov matematiky je rozvoj didaktického poznania obsahu – poznania myslenia žiakov, poznania didaktických prostriedkov a poznania kurikula. Pri

tom sa osvedčuje presadzovanie bádateľského prístupu vo vyučovaní a rozvíjanie schopnosti formatívne hodnotiť žiakov.

Z hľadiska otvorenosti komponentov (otázka/problém – metóda riešenia – výsledok/záver) rozlišujeme 5 typov úrovní bádania: interaktívna diskusia/demonštrácia , potvrdzujúce bádanie, riadené bádanie, viazané bádanie a otvorené bádanie.

Vhodným nástrojom na meranie kvality formatívneho hodnotenia zo strany učiteľa sú rubriky, ktoré veľmi konkrétnym spôsobom pomenujú rôzne súčasti praxe formatívneho hodnotenia a ich rôzne kvalitatívne úrovne.

Rozlišujeme tieto komponenty formatívneho hodnotenia:

- **Proximálne formatívne hodnotenie** - prebieha vo verbálnej komunikácii so žiakom prostredníctvom kladenia otázok a reakcií učiteľa na jeho správne či nesprávne odpovede:
    - frontálne kladenie otázok
    - kladenie otázok konkrétnemu žiakovi
    - kladenie otázok ku konceptuálnym úlohám
    - kladenie otázok k typovej úlohe
    - reakcia na správnu odpoveď
    - reakcia na nesprávnu odpoveď
    - reakcia na podnet žiaka
- **Inštrumentálne formatívne hodnotenie** - využíva konkrétne nástroje - poskytnutie jasnej komunikácie cieľov, malé písomné práce, ktoré nie sú na známky, ale učiteľovi i žiakovi poskytnú informáciu o aktuálnej úrovni poznatkov, zručností:
    - formálna komunikácia cieľov vyučovania
    - matematický obsah hodnotiaceho nástroja
    - diagnostický potenciál hodnotiaceho nástroja
    - obsah spätnej väzby

Výskum úrovne formatívneho hodnotenia zo strany učiteľa priniesol aj tieto výsledky:

1. Žiaci, ktorí boli kvalitnejšie formatívne hodnotení, majú lepšie výsledky v konceptuálnom porozumení.
2. Kvalita formatívneho hodnotenia sa neprejavuje v štandardných vedomostiach - rozdiely vo výkone v typových úlohách neboli štatisticky významne.
3. Rubriky majú potenciál prispieť k zvýšeniu kvality formatívneho hodnotenia poskytovaného učiteľom.
4. Dlhodobé zlepšovanie formatívneho hodnotenia na hodinách matematiky môže spôsobiť zlepšenie atmosféry v triede v prospech bádania a porozumenia.

Výsledky a skúsenosti z výskumu sme preniesli do didaktickej prípravy a pomocou vybraných rubrík analyzujeme potenciálnu úroveň formatívneho hodnotenie príprav na vyučovanie, ktoré študenti prezentujú na seminároch. Tento postup je úspešne aplikovaný aj na štátniciach pri prezentácii vopred pripravenej prípravy na vyučovaciu hodinu.

Kľúčové slová: didaktika matematiky, bádateľský prístup, formatívne hodnotenie

INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ DIDAKTIKE PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOV, MATEMATIKY A INFORMATIKY

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

INOVATÍVNE TRENDY VO VÝCHOVE K ZDRAVIU A ZDRAVÉMU ŽIVOTNÉMU ŠTÝLU V PREPOJENÍ S PRAXOU

Tünde Juríková, Ildikó Viczayová , Eva Lehoťáková, Štefan Balla, Katarína Fatrcová Šramková

Ústav pre vzdelávanie pedagógov FSŠ UKF v Nitre, tjurikova@ukf.sk (SR)
Ústav pre vzdelávanie pedagógov FSŠ UKF v Nitre, iviczayova@ukf.sk (SR)
Katedra výživy ľudí FAPZ SPU v Nitre, katarina.sramkova@ uniag.sk (SR)

Abstrakt

V súčasnosti sa do popredia záujmu dostáva problematika zdravia ako najvyššej hodnoty v živote človeka. Žiaľ, uvedená oblasť je v našich školách poddimenzovaná, nakoľko témy týkajúce sa zdravia sa učia integrovane v rámci viacerých vyučovacích predmetov. Chýba cieľavedomosť, systematickosť a takisto prístup formou zážitkového učenia, ktorí je atraktívny pre všetky deti od najnižších vekových kategórii. Uvedený príspevok prináša nový pohľad na inovatívne metódy vo vyučovaní výchovy k zdraviu. Ide o výber troch foriem vzdelávania zážitkovým učením – letný tábor, ucelený projekt pre deti vo veku 6-10 rokov a tvorivé dielničky pre školákov vo veku 6-8 rokov.

1 ÚVOD

Vzhľadom k zvýšenej incidencii obezity a chronických ochorení je opodstatnené venovať náležitú pozornosť zdraviu ako najvyššej hodnoty v živote človeka. Výchova k zdraviu predstavuje kontinuálny proces od narodenia v okruhu rodiny ako aj výchovno – vzdelávacích inštitúcii. Nakoľko výchova k zdraviu a zdravému životnému štýlu sa nevyučuje v rámci konkrétneho vyučovacieho predmetu, jedinou formou osvojenia si základných hodnôt zdravia je integrácia v rámci viacerých vyučovacích predmetov (Juríková- Viczayová, 2014; Juríková *et al*., 2015).

Cieľom výchovy k zdraviu je formovanie nielen dodržiavania noriem zdravého životného štýlu, ale aj zdravotné zabezpečovanie pracovných ako aj životných podmienok, aktívne podieľanie sa na boji proti chorobám (v širšom ponímaní).

V užšom slova zmysle *výchova k zdraviu* je cieľavedomé, zámerné a systematické ovplyvňovanie žiakov pedagogickými prostriedkami s cieľom zvýšiť úroveň vedomostí, ovplyvňovať ich postoje a navodiť v každodennom živote také správanie, aby boli zdraví a aby mohli plne rozvíjať svoj telesný, duševný, sociálny potenciál (Broniš, 1995). Podľa Liba (2000) je výchova k zdraviu ako determinant prevencie, prostriedok optimalizácie výkonnosti, morfologickej, funkčnej a psychickej rovnováhy organizmu.

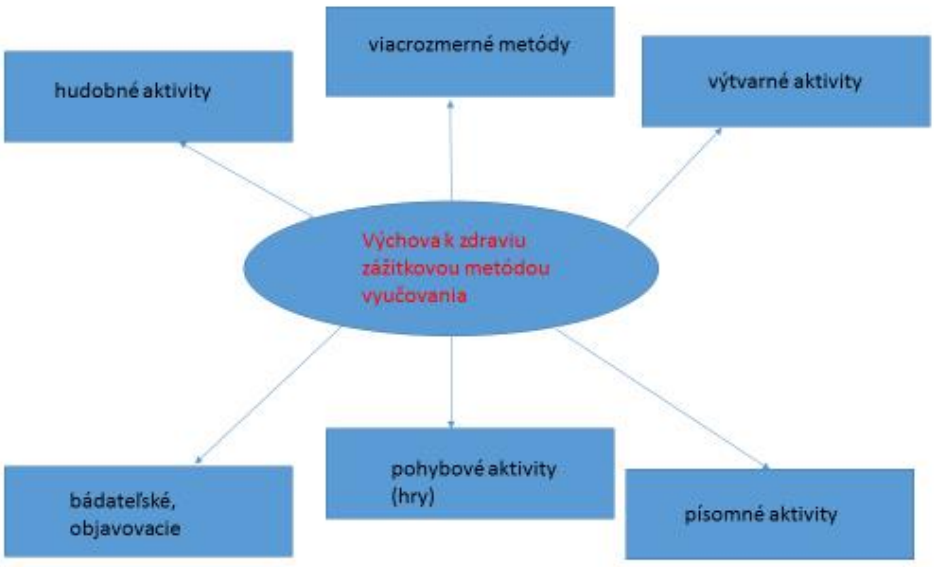
Vzhľadom k tomu, že ciele predmetu nemôžu byť naplnené systematicky, je opodstatnené hľadať nové prístupy a inovácie v rámci výučby predmetu.

Aktivizujúce metódy sú postupy, ktoré vedú vyučovanie tak, aby boli výchovnovzdelávacie ciele dosahované najmä na základe vlastnej učebnej práce žiakov, pričom sa dôraz kladie na riešenie problémov. V kontexte s činnostným, skúsenostným a zážitkovým vyučovaním majú silný potenciál inovovať výučbu v triedach. Môžu sa použiť v rôznych variáciách, prispôsobených konkrétnym učebným podmienkam (Hallman, 2002).

Podstatou využívania aktivizujúcich metód učenia je skutočnosť, že žiaci si poznatky neosvojujú iba v teoretickej rovine, ale ich prakticky aplikujú aj vo svojom každodennom živote.

2 POUŽITÉ METÓDY

Predložené aktivity boli riešené v rámci projektovej činnosti NKN „Zdravovedček – inovatívne metódy výchovy k zdraviu na 1.stupni ZŠ“ ako aj letného tábora „Zdravovedček“ uskutočneného prvý júlový týždeň na FSŠ UKF v Nitre. V realizácii projektu ako aj tábora sme využili nasledovné formy zážitkového učenia:



Obrázok 1 Základný prehľad metód zážitkového vyučovania (Juríková, 2017)

Aktivity uvedené v príspevku pochádzajú z letného tábora realizovaného Ústavom pre vzdelávanie pedagógov FSŠ prvý júlový týždeň roku 2017 ako aj z projektu Zdravovedček, ktorý predstavoval ucelený program výchovy k zdraviu aktivizujúcimi metódami na 1.stupni ZŠ. Pokusy a jednotlivé aktivity vedúce deti vo veku 6-10 rokov (žiaci 1.-4. ročníka) boli realizované na ZŠ kniežaťa Pribinu v Nitre v popoludňajších hodinách. Každá doposiaľ uskutočnená aktivita mala konkrétny cieľ a zámer, do konca apríla sme realizovali 3 tvorivé aktivity vo forme experimentov a to: ŽIVOT JE VODA (16.3.2017), CUKOR, TUKY a KOLA MOŽU BYŤ AJ NAŠI NEPRIATELIA (23.3.2017), a MLIEKO A OVOCIE –PRIATELIA NÁŠHO ZDRAVIA (30.3.2017). „Prírodné lepidlá“ (23.5:2017) „Prírodné farbivá“(4.6.2017). Laboratórium zmyslov bolo realizované ako tvorivý workshop dňa 8. novembra 2017 na FSŠ UKF v Nitre.

3 VÝSLEDKY

V nasledujúcom prehľade uvádzame aktivity výchovy k zdraviu, prostredníctvom ktorých sme realizovali aktivity využívajúc inovatívnu metódu zážitkového učenia. Konkrétne ide letný tábor, ucelený projekt a tvorivé dielničky zamerané na podporu zdravia.

3.1 Letný tábor „Zdravovedček“

Dňa 3. a 4. júla 2017 sa uskutočnili na FSŠ UKF tvorivé dielne pre deti vo veku 2-10 rokov s témou zdravovedy. V prvý deň boli aktivity prioritne zamerané na zdravé potraviny a ich význam pre ľudský organizmus. Deti si z ovocia a zeleniny modelovali výraz tváre a emócií podľa toho, aký majú deň (veselé, smutné a pod.). Potom si vytvárali korytnačky, snehuliakov, vláčiky a stromy zdravia. Následne na uvedenú aktivitu nadväzovala potravinová pyramída, kde deti z kinetického piesku ako aj z plastelíny vytvárali priestorový model pyramídy s jednotlivými poschodiami a vymodelovanými potravinami. Menšie ich lepili na plošnú pyramídu na baliaci papier (obrázky potravín, ktoré si vymaľovali resp. vystrihli z letákov). Druhý deň sa niesol vo výtvarnom stvárnení jednotlivých potravín. Deti z rôznych nakrájaných druhov ovocia a zeleniny robili odtlačky a vytvárali dúhu zdravia. Väčšie deti si vytvárali ľudskú kostru z plastelíny a vatových tyčiniek, z cestovín či slamiek. Na uvedenú aktivitu nadväzovala mapa mozgu, kde sme deťom predstavili jednotlivé oblasti mozgu, ktoré deti dotvárali vo forme mozaiky zo semienok korenín, strukovín a ďalších zdraviu prospešných semien (viď obr.2-5). Aktivity sa deťom mimoriadne páčili, naučili sa veľa nových poznatkov z oblasti zdravia, navyše sa u nich rozvíjala jemná motorika, kreativita, umelecké ako aj estetické cítenie.

Obrázok 2-5 Aktivity realizované v rámci letného tábora Zdravovedček

3.2 Inovatívny projekt „Zdravovedček“

Jednotlivé tvorivé aktivity boli realizované v rámci projekt Nitrianskej komunitnej nadácie za podpory mesta Nitra 2/ OGK/2017 ZDRAVOVEDČEK - INOVATÍVNY PROGRAM VÝCHOVY K ZDRAVIU NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL. V nasledovnom prehľade prinášame ukážku tvorivých aktivít zameraných na zdraviu škodlivé potraviny.

V aktivitách sa jednalo konkrétne na poukázanie škodlivých vlastností cukrov, tukov ako aj koka koly. Prvá aktivita „**Skryté cukry**“ bola zameraná na poukázanie škodlivosti rôznych druhov sladkostí (napr. keksíkov) s rovnakou hmotnosťou, kde žiaci na základe nutričných údajov uvedených na obaloch výrobkov mali stanoviť množstvo cukrov vážením a na základe lyžičiek. Druhá aktivita „**Skryté tuky**“ poukázala na nadmerné množstvo zdraviu škodlivých tukov v obľúbených výrobkoch pre žiakov ako sú čipsy. Tieto tuky z čipsov žiaci získavali lisovaním cez valček a s veľkým nadšením očakávali, ktorá značka čipsov „zvíťazí“. V pokusoch s kolou sme žiakom poukázali na to, že čo by sa stalo, ak by sme vypili mlieko a následne na to koka kolu. Žiaci s úžasom pozorovali „usadeninu podobnú zemine“, ktorá vzniká v žalúdka. Podobne tomu bolo v prípade aj pokusu s „**lávovou lampou**“, kde sa žiaci dozvedeli, že čo by sa stalo, keď by zmiešali jedlá s vysokým obsahom olejov (rezeň, čipsy, hranolky a pod), zapili s kolou a potom k tomu pridali šumivé kalcium a magnézium. V poslednom pokuse „**kolový gejzír**“ poukázal na prudkú lávu, ktorá unikala z kolovej fľaše po pridaní piatich cukríkov Mentos. Dúfame, že na základe uvedených pokusov sa žiaci presvedčili o tom, že prečo nie je zdravé konzumovať koka kolu a rovnako

sme poukázali aj na cukry a tuky v obľúbených potravinách žiakov ako sú sladkosti a čipsy, ktorými si žiaľ často v školských bufetoch nahrádzajú plnohodnotnú stravu (viď obr.6-8).

Obrázok 6-8 Fotodokumentácia tvorivej dielne o škodlivých potravinách

3.3 Laboratórium zmyslov

Laboratórium zmyslov umožnilo praktickú ukážku významu zmyslov pre človeka a nevyhnutnosť pravidelnej starostlivosti o ne. Ide o praktické ukážky významu hmatu, sluchu, zraku a čuchu s chuťou. Ukážky boli vhodné pre deti od 6 rokov. Na aktivitách sa zúčastnilo 120 žiakov 1. – 2. ročníka ZŠ kniežaťa Pribinu v Nitre pod vedením pedagógov. Pre deti bolo pripravených 5 stanovíšť zameraných na 5 základných zmyslov: sluch (zakladáme hudobnú skupinu a sluchové pexeso), čuch (čo sa to skrýva v pohárikoch), hmat (hmatové pexeso, vyhmataj si svoje meno), zrak (zrakové ilúzie, vyrob si svoj čarovný kruh) a chuť (rozlíš podľa chute, aké ovocie sa skrýva v pohárikoch). Jednotlivé aktivity boli pre deti podnetné a nesmierne zaujímavé, pričom na záver si zopakovali všetky zmysly pomocou jednoduchej hry (viď obr. 9-10).

Obrázok 9-10 Praktická ukážka z laboratória zmyslov

4 ZÁVER

Aktivity boli pre deti zaujímavé, nakoľko pútavou formou sa dozvedeli veľa nových poznatkov ako aj praktických zručností z oblasti podpory zdravia ako aj prevencie ochorení v neskoršom veku života. Zážitková forma vyučovania vypĺňa medzeru vo vzdelávaní v oblasti výchovy a podpory zdravia, nakoľko Výchova k zdraviu a zdravému životnému štýlu nepredstavuje samostatný predmet, ale vyučuje sa integrovane v rámci viacerých predmetov, čím zaniká zásada systematickosti a plánovania jednotlivých aktivít.

POĎAKOVANIE

Aktivity uvádzané v rámci príspevku boli realizované vďaka projektu Nitrianskej komunitnej nadácie za podpory mesta Nitra 2/ OGK/2017 ZDRAVOVEDČEK - INOVATÍVNY PROGRAM VÝCHOVY K ZDRAVIU NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL. Naše poďakovanie patrí aj vedeniu ZŠ kniežaťa Pribinu za možnosť realizácie aktivít a pedagógom za aktívnu spoluprácu v oblasti prevencie zdravia detí.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BRONIŠ, M. - HUDEC, J., 1995. Štátna zdravotná politika a školy podporujúce zdravie. *In: Zborník príspevkov z Národnej konferencie Škôl podporujúcich zdravie*. Iuventa, Bratislava, s. 151. ISBN 80-71580-60-6.

HALLMANN H. 2002. *Primárna prevencia alebo sekundárna prevencia? Aktuálne posúdenie príliš neaktuálnych pojmov. [online].* Bratislava : Stimul, [cit. 2017-011-09]. Dostupné na internete: www.infodrogy.sk

JURÍKOVÁ, T. – VICZAYOVÁ, I. 2014. Nové *trendy vo výžive a zdravom životnom štýle človeka. In. Nové smery vo výžive a v životnom štýle ľudí* = New trends in healthy lifestyle of people. - 1. vyd. - Nitra : UKF, 2014. - ISBN 978-80-558-0629-7, S. 7-33.

JURÍKOVÁ, T. – VICZAYOVÁ, I. – BALLA, Š. – LEHOŤÁKOVÁ, E. 2015. *Výchova ku zdraviu a zdravému životnému štýlu v materskej škole.* 1. vyd. - Nitra : UKF, 2015. - 120 s. - ISBN 978-80-558-0825-3.

LIBA, J. 2008. Výchova k zdraviu ako súčasť výchovného komplexu. In: Pedagogická orientace. Brno: ČPdS, 2008, č. 3, s. 53 – 63.

TKÁČ, K. 2014. Zážitkové učenie v edukačnom procese. Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ASFU v rámci projektu Škola budúcich desaťročí ITMS kód projektu 26130130100, 2014, 61 s. [cit. 2017-09-09]. Dostupné na internete: http://www.soslipany.sk/Projekty/Prilohy/Technol%C3%B3gia/Z%C3%A1%C5%BEitkov%C3%A9%20u%C4%8Denie%20v%20eduka%C4%8Dnom%20procese.pdf

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

NÁSTUP 3D DO ODBOROVEJ DIDAKTIKY INFORMATIKY

Jana Jacková, Ľudovít Trajteľ
Katedra informatiky FPV UMB v Banskej Bystrici, jana.jackova@umb.sk (SR)
Katedra informatiky FPV UMB v Banskej Bystrici, ludovit.trajtel@umb.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok je zameraný na stratégiu vzdelávania 3D výučbovými pomôckami a relevantnými digitálnymi textovými materiálmi, na nové metódy a formy vzdelávania a inováciu vybraných študijných predmetov vo vysokoškolských učiteľských informatických disciplínach. V konkrétnej podobe sa orientuje aj na návrh a implementáciu sémanticky zacielených digitálne spracovaných výučbových tém vo vybraných predmetoch vysokoškolskej výučby a prípravy budúcich učiteľov informatiky pre ich pôsobenie na rôznych typoch škôl; tiež na overovanie v pedagogickej praxi.

Kľúčové slová: vyučovacie stratégie, pedagogická prax, odborová didaktika, didaktika informatiky, pregraduálna príprava učiteľov, 3D. Odborová didaktika, didaktika informatiky, vyučovacie stratégie, 3D, pregraduálna príprava učiteľov, pedagogická prax

1 ÚVOD

V roku 2017 je Banská Bystrica hlavné mesto 3. ročníka celoslovenského podujatia Extrapolácie (http://www.extrapolacie.sk/2017/) o histórii a budúcnosti IT na Slovensku. Jedným z cieľov tohto podujatia je aj „motivovať mladých ľudí k štúdiu a práci v oblasti IT“. Súčasťou hlavného seminára, ktorý sa konal na Univerzite Mateja Bela (UMB), a sprievodných aktivít boli aj príspevky súvisiace so vzdelávaním na základných a stredných školách, napr. (1) Skúsenosti z vyučovania informatiky – štyri dekády na pulze doby, (2) Lego Robot a súťaž First Lego League, (3) Praktické využitie 3D tlačiarní – súčasnosť a budúcnosť, (4) Exkurzia a motivačná prednáška v Digitalizačnom centre múzea SNP (pre bližšie informácie http://www.extrapolacie.sk/2017/index.php?menu=banska_bystrica). Ako vidieť aj z tohto stručného vymenovania niektorých prednášok, workshopov a aktivít, problematika 3D rezonuje aj v oblasti motivácie mladých ľudí k štúdiu v oblasti informačných technológií a je aktuálna.

Podľa IT slovníka (2017) je 3D skratka pre „trojdimenzionálny“ alebo „trojrozmerný“ a označuje priestor, ktorý je možné opísať pomocou 3 rozmerov. Je to spôsob trojrozmerného (trojdimenzionálneho) zobrazenia objektov. Problematika 3D je značne rozsiahla, súvisí s reálnym i virtuálnym svetom, modelovaním, grafikou, virtuálnou realitou, skenovaním, tlačou ap. Z vyššie vymenovaných príspevkov podujatia Extrapolácie 2017 určených aj študentom stredných škôl aktivity (3) prezentácia – využitie 3D tlače pre študentov stredných škôl v Dome techniky ZSVTS a (4) exkurzia a motivačná prednáška – digitalizácia múzejných zbierok Múzea SNP v Banskej Bystrici, priamo súvisia s 3D tlačou a 3D skenovaním. Nakoľko na Fakulte prírodných vied (FPV) UMB tiež disponujeme zariadeniami pre 3D tlač a 3D skenovanie, v tomto príspevku sa zameriame na tému 3D hlavne z tohto hľadiska. Uvádzame výsledky nášho skúmania súčasného stavu problematiky 3D vo vzdelávaní a koncept návrhu využitia nášho 3D vybavenia pre cieľovú skupinu žiaci základných a stredných škôl.

2 POUŽITÉ METÓDY

Pri skúmaní problematiky 3D v odborovej didaktike (najmä/nielen) informatiky nás zaujímala najmä možnosť interpretácie objektov/diel prostredníctvom 3D skenov a 3D modelov. Našim cieľom je

- hľadať a nachádzať súvislosti a prieniky medzi modernou výučbou predmetu informatika *a* výučbou iných predmetov predovšetkým prírodovedného zamerania
- a vytvoriť ukážkové vyučovacie hodiny zamerané na interpretáciu objektov prostredníctvom 3D modelov.

Keďže v oblasti využitia problematiky 3D, tak ako sme ju vymedzili v úvode (3D skenovanie a 3D tlač), v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov najmä/nielen informatiky pre ich pôsobenie na rôznych typoch škôl v sekundárnom vzdelávaní sme nemali žiadne skúsenosti, zamerali sme sa v prvej etape najmä na

- štúdium dostupných literárnych zdrojov,
- štúdium a obsahovú analýzu pedagogických dokumentov
- a štúdium produktov žiackej činnosti.

Na základe našich zistení uvádzame v ďalšej kapitole opis súčasného stavu tejto problematiky vo vzdelávaní všeobecne a na našom pracovisku. Ďalej uvádzame prvotný návrh možného využitia nášho 3D vybavenia pre cieľové skupiny

- študenti učiteľstva informatiky,
- žiaci základných a stredných škôl.

3 VÝSLEDKY

V tejto časti uvádzame

- výsledky nášho výskumu literárnych zdrojov venovaných problematike 3D v informatickom vzdelávaní a zistené 3D pomôcky a artefakty používané vo vzdelávaní,
- ukážky zo záverečných prác s problematikou 3D vytvorených na pracovisku autorov článku,
- a tiež úvodné podklady pre návrh využitia vytvorených pomôcok pri vyučovacích hodinách pre základné a stredné školy.

3.1 Problematika 3D v informatickom vzdelávaní

V rámci nášho výskumu literárnych zdrojov venovaných problematike 3D v informatickom vzdelávaní, tak ako sme ju užšie vymedzili vyššie, sme preštudovali aktuálne dokumenty Štátneho pedagogického ústavu a skúmali sme príspevky z významných didaktických konferencií zameraných na informatické vzdelávanie. Problematiku 3D tlače a 3D skenovania v rámci využitia na školách sme zisťovali aj na webových stránkach, a tiež sme ju zisťovali v záverečných prácach na našom pracovisku.

Štátny pedagogický ústav je priamoriadenou organizáciou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (http://www.statpedu.sk/sk/o-organizacii/organizacia-spu/). Na jeho webových stránkach sú dostupné aktuálne dokumenty súvisiace so Štátnym vzdelávacím programom. Na Slovensku je vyučovací predmet informatika spolu s vyučovacím predmetom matematika zaradený do vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami (http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/). Do vzdelávacieho štandardu pre predmet informatika patrí podľa inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu v rámci okruhu Softvér a hardvér aj téma Počítač a prídavné zariadenia. Pri tejto téme sa vo výkonovom štandarde pre nižšie stredné vzdelávanie (Štátny pedagogický ústav, 2017a, s. 29) uvádza, že žiak na konci 8. ročníka základnej školy vie/dokáže o.i. aj

- pracovať s prídavnými zariadeniami,
- skúmať nové možnosti použitia konkrétneho hardvéru.

Vo výkonovom štandarde pre úplné stredné všeobecné vzdelanie na gymnáziách (Štátny pedagogický ústav, 2017b, s. 15) platnom od 1.septembra 2015 sa pri tejto téme uvádza, že žiak vie/dokáže o.i. aj:

- realizovať akcie so špecifickým hardvérom (tlačiareň, robotická stavebnica, a pod.)

V rámci skúmania príspevkov z významných didaktických konferencií zameraných na informatické vzdelávanie, ako ISSEP – International Conference on Informatics in Schools (http://issep2017.cs.helsinki.fi/pages/), SIGCSE – Special Interest Group on Computer Science Education (http://sigcse.org/sigcse/events) a DidInfo (http://didinfo.umb.sk/), sme zistili niekoľko príspevkov týkajúcich sa 3D tlače a 3D skenovania. Problematike 3D tlače ako média pre motiváciu a kreativitu na hodinách informatiky sa venujú Kastl et al. (2017). 3D tlači pre dievčatá 2.stupňa základnej školy v rámci multidisciplinárneho prístupu STEM-to-STEAM v letnom tábore sa venuje Starett et al. (2015). Skratka STEM vychádza z anglických slov Science, Technology, Engineering a Math, STEAM vzniklo pridaním Art (*angl*. umenie) k STEM (s. 587). Využitie 3D tlače na vzdelávacie účely a generovanie 3D modelov opisuje Johnson (2017). Programy pre žiakov základných a stredných škôl s využitím 3D tlače uvádza Tiertime (2016).

O využití 3D tlače vo vzdelávaní na všetkých stupňoch škôl sa zmieňujú aj rôzne popularizačné časopisy a webové stránky. „V projekte *InovEduc* vznikajú pomôcky novej generácie pre učiteľov. Digitalizované pamiatky z východného Slovenska zobrazované vo virtuálnej realite budú atraktívnym doplnením školskej výučby.“ (Quark, 2016). Inovačné štúdio pre študentov majú v School District of West De Pere (Making their Mark, 2013), v ktorom si môžu vyskúšať nové technológie ako 3D tlač, 3D skenovanie, 3D modelovanie. Toto štúdio pripravuje aj kurikulá pre učiteľov predmetov STEAM, aby im pomohli pri integrovaní týchto nových technológií do ich vyučovania.

Ako vidieť z uvedených zahraničných príkladov, aj na našich školách, ktoré disponujú vybavením pre prácu s 3D tlačou a 3D skenovaním, je možné žiakom nielen v rámci vyučovania predmetu informatika, ale aj iných predmetov, ukázať aj prácu s týmito zariadeniami. Prípadne je možné využiť ponuky exkurzií na špecializovaných pracoviskách alebo vysokých školách. Na Fakulte prírodných vied UMB v Banskej Bystrici máme možnosti týkajúce sa 3D skenovania a 3D tlače. Na základe vyššie uvedeného výkonového

štandardu pre tému Počítač a prídavné zariadenia v sekundárnom vzdelávaní pre predmet informatika plánujeme naše vybavenie využiť aj pri výučbe učiteľských odborov na našej fakulte a prostredníctvom exkurzií a motivačných prednášok aj žiakom základných a stredných škôl.

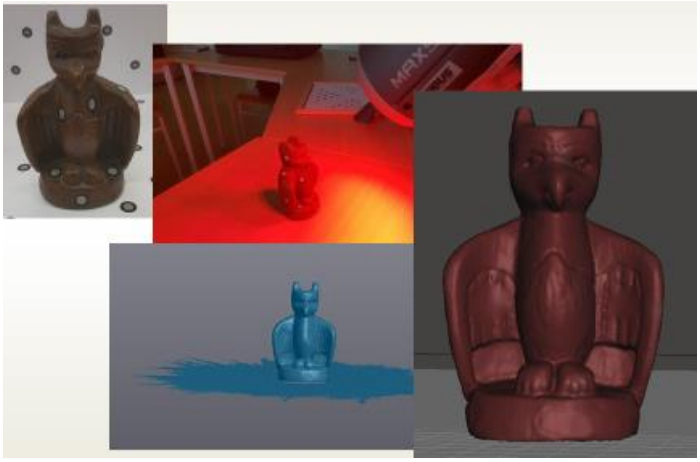
3.1.1 Záverečné práce na katedre informatiky FPV UMB

Ako sme uviedli vyššie, naša fakulta disponuje možnosťami pre 3D skenovanie a 3D tlač, preto aj v rámci štúdia informatiky na katedre informatiky sa naši študenti majú možnosť zoznámiť a pracovať s týmito technikami. Z 29 prác z našej fakulty (FPV UMB) uvedených od roku 2013 v Centrálnom registri záverečných a kvalifikačných prác s výrazom 3D v kľúčových slovách je 14 bakalárskych (z toho 9 na katedre informatiky) a 15 diplomových (z toho 12 na katedre informatiky). Z prác, ktoré vznikli na katedre informatiky sa 3D tlači venuje 1 bakalárska a 1 diplomová práca a 3D skenovaniu 4 bakalárske a 3 diplomové práce.

3D tlači sa venujú Mikulec (2016) a Husarčík (2016). Mikulec (2016) uvádza aj videotutoriál, ktorý zachytáva celý proces tvorby jedného z 3D predmetov, kľúčenky (Obr. 4). Husarčík (2016) skúma a analyzuje hlavné aspekty pri tvorbe 3D modelov pre tlač.

Obrázok 1. Finálny výtlačok kľúčenky z 3D tlačiarne (Mikulec, 2016, s. 43)

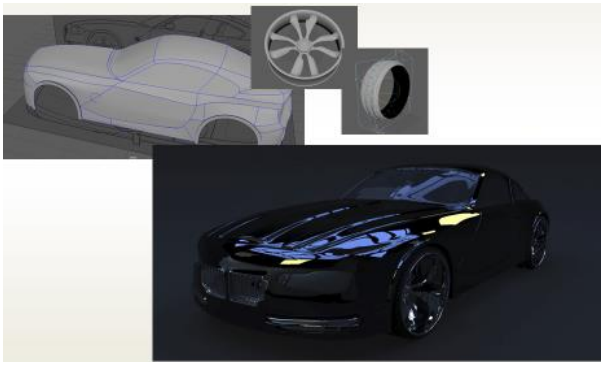
V roku 2017 sa témou 3D skenovania zaoberali tri diplomové práce. Klimko (2017) sa zameriava na skenovanie 3D objektov s možnosťou využitia tohto druhu skenovania v reálnej praxi. Autor vybral malú hlinenú sošku pochádzajúcu z Kanady (Obr. 2 vľavo hore), ktorá by sa po digitalizácii umiestnila do virtuálneho prostredia predstavujúceho múzeum.



Obrázok 2. Skenovanie 3D objektov (Klimko, 2017):

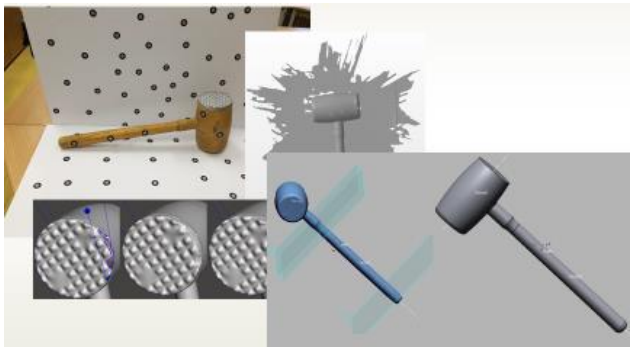
1 (vľavo hore): Skenovaný objekt s nalepenými pozičnými bodmi (s.. 43, Obr. 14)
2 (stred, hore): Priebeh skenovania (s. 51, Obr. 28)
3 (stred, dole): Objekt po ukončení skenovania (s. 52, Obr. 30)
4 (vpravo dole): Výsledný objekt po úprave (s. 61, Obr. 45)

Šnajdar (2017) sa zameral na praktické overenie jednotlivých techník 3D modelovania a ich následné porovnanie a zhodnotenie. Ukážka z tejto práce je na Obr. 3.



Obrázok 3. Techniky tvorby 3D modelov (Šnajdar, 2017)

Cieľom práce Vrbického (2017) bolo poukázať na široké využitie 3D dát a priblížiť možnosti ich spracovania, ktoré sú neskôr uplatniteľné v rôznych oblastiach ľudského života (Obr. 4).



Obrázok 4. Spracovanie, analýza a vizualizácia 3D dát (Vrbický, 2017)

3.1.2 Návrh vyučovacích hodín s 3D pre základné a stredné školy

Znalosti a pomôcky o 3D skenovaní a 3D tlači, ktoré sme získali v rámci riešenia záverečných prác študentami katedry informatiky FPV UMB, plánujeme ďalej využiť a aj sprostredkovať žiakom základných a stredných škôl. Ďalej uvádzame prvotný návrh možného využitia nášho 3D vybavenia pre cieľové skupiny

- študenti učiteľstva informatiky,
- žiaci základných a stredných škôl.

Študenti učiteľstva informatiky sa majú možnosť oboznámiť s touto problematikou v rámci ich štúdia v niekoľkých vyučovacích predmetoch na našej katedre. Takto zabezpečíme ich motiváciu a prenos poznatkov o tejto problematike smerom k žiakom základných a stredných škôl či už počas pedagogickej praxe vykonávanej ešte počas štúdia na cvičných školách, ale aj v ich reálnej praxi po ukončení štúdia. Našich študentov učiteľstva plánujeme zapojiť aj do tvorby konkrétnych inovatívnych metodík, aby tak hlbšie pochopili prepojenie štúdia a pedagogickej praxe v kontexte didaktickej transformácie odborných poznatkov z problematiky 3D. Prácu s 3D skenmi a 3D modelmi plánujeme prezentovať ako poznávací proces (*porozmýšľaj, podeľ sa, vytvor, predstav si, hraj sa, uč sa, improvizuj, hľadaj, ...*) založený na vzájomnom vzťahu informatiky a iných predmetov, čím je zároveň budúcim učiteľom informatiky poskytnutý inšpiratívny návod ako tvorivo vyučovať.

Žiakov základných a stredných škôl plánujeme s touto problematikou priamo oboznámiť formou

- exkurzií ponúkaných našou katedrou pre školy (ukážkové hodiny)
- alebo vo forme voľnočasových aktivít v rámci krúžkov alebo v detských táboroch, ktoré organizujeme na našej fakulte.

Našim cieľom je hľadať a nachádzať súvislosti a prieniky medzi modernou výučbou predmetu informatika a výučbou iných predmetov predovšetkým prírodovedného zamerania. Plánujeme vytvoriť ukážkové vyučovacie hodiny zamerané na interpretáciu objektov prostredníctvom 3D modelov.

Exkurzie žiakov základných a stredných škôl na katedre informatiky FPV UMB a v rámci nich ukážkové hodiny a prax na tému **Virtualizácia objektov** inovatívnym spôsobom orientujú učiteľa najmä/nielen predmetu informatika. Realizácia takýchto vyučovacích hodín môže byť motiváciou a príkladom pre oživenie procesu výučby nezaužívanými aktivitami a poskytuje inovatívny pohľad na 3D modelovanie a virtualizáciu.

Všeobecnými cieľmi takýchto vyučovacích hodín s 3D sú:

- Ukázať žiakom možnosť prepojenia informatiky a okolitého (najmä) prírodovedného priestoru, rozvíjať pozitívny prístup k hodnotám, prezentovať reflexiu vlastných názorov prostredníctvom 3D.
- Umožniť vznik nového priestoru pre tvorbu, spoločnú zábavu, učenie sa žiakov v tíme, vytvárať situácie, v ktorých sa učiteľ aj žiak stávajú spoločne tvorcami i partnermi.
- Využiť tvorivý potenciál obsiahnutý v moderných digitálnych technológiách, naučiť sa experimentovať s modernými technológiami, učiť sa základom virtuálnej prezentácie.
- Rozvíjať u žiakov tvorivé myslenie, digitálnu a vizuálnu gramotnosť.

V rámci 3D skenovania plánujeme realizovať tri **okruhy aktivít výučby**:

1. Výber objektov/diel
    - percepcia a recepcia objektov / diel,
    - realizačná interpretácia prostredníctvom aktívnych tvorivých činností žiakov.
2. 3D skenovanie ako proces
    - vznik 3D skenu,
    - práca s 3D skenerom, uvedomelý proces skenovania.
3. Práca s 3D editorom
    - editácia 3D skenov, 3D modelovanie, virtualizácia objektov/diel.

Prácu s 3D skenmi a 3D modelmi plánujeme prezentovať ako poznávací proces (*porozmýšľaj, podeľ sa, vytvor, predstav si, hraj sa, uč sa, improvizuj, hľadaj, ...*) založený na vzájomnom vzťahu informatiky a iných predmetov.

4 ZÁVER

Citované zdroje z oblasti informatického vzdelávania preukazujú na široké využitie rôznych aspektov problematiky 3D vo vyučovaní. Našim pohľadom na oblasť 3D prezentujeme inovatívny a kreatívny (do istej miery aj zábavný) spôsob výučby najmä/nielen informatiky, ktorý so sebou prináša aj podporu viacerých základných kompetencií pre 21. storočie (digitálna, informačná, vizuálna, ... gramotnosť).

POĎAKOVANIE

Tento príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 009KU-4/2017 Inovatívne metodiky v predmete informatika v sekundárnom vzdelávaní.

POUŽITÁ LITERATÚRA

HUSARČÍK, R. 2016. *Techniky prípravy a tlače 3D modelov* : diplomová práca.

//opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioForm&sid=F197D1152A04E678CE99F10FDA7A

IT slovník 2017. *3D* [online]. [cit. 2017-11-31]. https://it-slovnik.cz/pojem/3d

JOHNSON, C. 2017. Toward Computational Making with Madeup. In *Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education* (SIGCSE '17). ACM, New York, NY, USA, 297-302. DOI: https://doi.org/10.1145/3017680.3017703

KASTL, P., KRISCH, O., ROMEIKE, R. 2017. 3D Printing as Medium for Motivation and Creativity Computer Science Lessons. In *ISSEP 2017.*

KLIMKO, M. 2017. *Skenovanie 3D objektov* : diplomová práca. http://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioForm&sid=DF521320909666631B7FEBF290DD

Making their Mark, 2013. In *Tech & Learning* [online]. 12/12/2013. [cit. 2017-11-31]. http://www.techlearning.com/news/0002/honorable-mentions/62988

MIKULEC, T. 2016. *Metodika tvorby priestorovej identity katedry informatiky* : bakalárska práca. //opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioForm&sid=F2FAE62FE51E8196DDA17D2DB6AB

Quark, 2016. *3D modely pre stredoškolákov* [online]. 27. novembra 2016. [cit. 2017-11-31]. http://www.quark.sk/3d-modely-stredoskolakov/).

STARRETT, C., DOMAN, M., GARRISON, C., SLEIGH, M. 2015. Computational Bead Design: A Pilot Summer Camp in Computer Aided Design and 3D Printing for Middle School Girls. In *Proceedings of the 46th ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (SIGCSE '15). ACM, New York, NY, USA, 587-590. DOI: http://dx.doi.org/10.1145/2676723.2677303

ŠNAJDAR, T. *Techniky tvorby 3D modelov* : diplomová práca. http://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioForm&sid=DF521320909666631B7EEBF290DD

Štátny pedagogický ústav 2017a. *Informatika – nižšie stredné vzdelávanie* [online]. [cit. 2017-11-31]. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/informatika_nsv_2014.pdf

Štátny pedagogický ústav 2017b. *Informatika – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom* [online]. [cit. 2017-11-31]. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/informatika_g_4_5_r.pdf

Tiertime 2016. 3D Printing Manufacturer Tiertime Announces the Cool-Camp Education Program for K-12 on TCT Asia. In *Education Letter* [online]. 03/2016. [cit. 2017-11-31]. https://www.prnewswire.com/news-releases/3d-printing-manufacturer-tiertime-announces-the-cool-camp-education-program-for-k-12-on-tct-asia-300233442.html

VRBICKÝ, R. *Spracovanie, analýza a vizualizácia 3D dát* : diplomová práca. http://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioForm&sid=DF521320909666631B7DE2F290DD

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

SYSTÉM PŘÍPRAVY TALENTOVANÝCH STUDENTŮ V PŘÍRODOVEDNÝCH PŘEDMĚTECH V PLZEŇSKÉM KRAJI

Vladimír Sirotek , Jitka Štrofová , Zdeňka Chocholoušková , Miroslav Randa

Katedra chemie FPE ZČU v Plzni, sirotek@kch.zcu.cz, strofova@kch.zcu.cz (ČR)
Centrum biologie geověd a envigogiky FPE ZČU v Plzni, chochol@cbg.zcu.cz (ČR)
Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy FPE ZČU v Plzni, randam@kmt.zcu.cz (ČR)

Abstrakt

V příspěvku jsou uvedeny informace o aktivitách přírodovědných pracovišť Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni (FPE ZČU) na podporu práce s talentovanými žáky a studenty. Jedná se o aktivity zaměřené na žáky a studenty Plzeňského a Karlovarského kraje s cílem zvýšit jejich znalosti a dovednosti ve vybraných oborech (biologie, chemie, fyzika a astronomie) a vytvořit tak předpoklady pro jejich úspěšnost v soutěžích a dalším studiu. V posledních letech došlo k interdisciplinárnímu pojetí práce s talentovanými žáky a vypracování uceleného systému ve spolupráci s Plzeňským krajem. V článku jsou uvedeny zkušenosti s realizací tzv. Přírodovědných kempů, které se uskutečňují ve spolupráci Plzeňského kraje a FPE ZČU každoročně od roku 2010 a z projektu Podpora nadaných žáků základních a středních škol vyhlášeným MŠMT v roce 2017 řešeného na FPE ZČU.

Klíčová slova: přírodovědné předměty, systém přípravy, talentovaní žáci, biologie, chemie, fyzika, astronomie

1 ÚVOD

V současnosti existuje celá řada projektů, jejichž cílem je podchytit nadané žáky a jejich talent v jednotlivých oblastech vědních oborů, dále je rozvíjet a vytvořit předpoklady pro jejich úspěšnost v soutěžích a v dalším studiu (Kričfaluši, 2011). Příprava talentovaných žáků v Plzeňském kraji je realizována již celá desetiletí, ale probíhala dezintegrovaně v rámci jednotlivých oborů (bilogie, chemie, fyzika a astronomie). Prvním projektem, který pracoval s talentovanými žáky multioborově a rozvíjel badatelské přístupy ve výuce byl projekt Enviroexperiment (www.enviroexperiment.cz). V projektu Enviroexperiment si učitelé biologie, chemie, fyziky a 1. stupně se svými žáky a studenty vyzkoušeli badatelské přístupy k výuce (Chocholoušková, 2012, Sirotek, 2013). Při tomto projektu bylo zjištěno, že učitelé, žáci a studenti velmi ochotně přistupují k možnosti vyzkoušet si „vědecké metody práce“ v praxi, ale často jim chybí základní znalosti a dovednosti.

Na tento projekt následně navázal projekt Praktická výuka přírodovědných předmětů na ZŠ a SŠ (www.pc.fpe.zcu.cz/?cat=36). Cílem projektu bylo prostřednictvím jednotlivých aktivit dovést žáky ke komplexnímu chápání podstaty dějů probíhajících v přírodě a zvýšit jejich motivaci ke studiu přírodních věd. Projekt podporoval praktické formy výuky přírodních věd - biologie, fyziky a chemie. Tým řešitelů připravil vzdělávací programy pro žáky základních a středních škol v Plzeňském kraji. Žákům byly nabídnuty různé aktivity (Sirotek, 2015). Kromě odborných přednášek, workshopů a exkurzí z jednotlivých oborů také multioborové akce - workshopy a exkurze. Ty jsou předpokladem pro další rozvoj a posílení interdisciplinárního pojetí výuky přírodovědných předmětů. Jedním z hlavních úkolů pedagogických fakult je v pregraduální přípravě učitelů zejména posilovat oborovou didaktiku (Stuchlíková, 2015). Kromě toho však hraje fakulta důležitou roli i v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů a podpoře přírodovědného vzdělávání v regionu. (Štrofová, 2017)

2 PODPORA TALENTOVANÝCH ŽÁKŮ V PLZEŇSKÉM KRAJI

V Plzeňském kraji postupně vzniká jako součást Systému podpory nadání a péče o nadané v ČR Krajská síť podpory nadání, která je koordinována úzkou skupinou partnerů tzv. Krajskou koordinační skupinou (KKS). Krajskou koordinační skupinu tvoří zástupci Pedagogicko-psychologické poradny, České školní inspekce, Krajského úřadu Plzeňského kraje, Západočeské univerzity, Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV) a zástupci MŠ a ZŠ. Do krajské sítě postupně vstupují školy, školská zařízení a organizace, které mají zájem a potenciál rozvíjet nadání u dětí, žáků a studentů. Jejím cílem je sdružovat a

rozvíjet spolupráci se subjekty, které se podílejí na identifikaci a podpoře nadání, získávat pro podporu nadání zdroje v rámci kraje a usilovat o rozvoj aktivit pro nadané.

Projekt na podporu talentů v Plzeňském kraji byl realizován v letech 2010 – 2011 a kladl si za cíl systematicky podporovat a rozvíjet znalosti a dovednosti nadaných žáků z Plzeňského kraje v oblastech přírodovědných, společenskovědních, jazykových a uměleckých. Řešitelem projektu bylo Středisko služeb školám v Plzni. Na projektu se významnou měrou podíleli pracovníci zejména přírodovědných kateder FPE ZČU v Plzni. Další spolupracující institucí je Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola Plzeň (KCVJŠ). Od roku 2012 je projekt každoročně podporován v rámci udržitelnosti z rozpočtu Plzeňského kraje (www.podpora talentu.cz).

Cílovou skupinou v projektu jsou mimořádně nadaní žáci ZŠ a SŠ, kteří se zúčastnili krajských kol předmětových a uměleckých soutěží (matematika, fyzika, chemie, biologie, programování, zeměpis, dějepis, český jazyk, cizí jazyky – angličtina, němčina, francouzština) a soutěží pro žáky základních uměleckých škol. Projekt byl zaměřen také na pedagogické pracovníky, kteří připravují žáky na soutěže. Vyhledávání talentů a práce s nadanými žáky ve škole je jedním z významných požadavků kladených na pedagogické pracovníky. Ti mají možnost ve vyučovacím procesu a mimoškolních aktivitách talent rozpoznat a dále rozvíjet (Papáček, 2010, Švecová 2012).

2.1 Kempy přírodovědných oborů

Cíle projektu byly naplňovány pomocí klíčových aktivit – tzv. odborných kempů. Odborné kempy (přírodovědný, společenskovědní, jazykový, umělecký) jsou pořádány jedenkrát za rok v rozsahu 5 dnů v posledním srpnovém týdnu. Na těchto kempech si žáci osvojí nové vědomosti a dovednosti z dané oblasti. Cílem je rovněž podpora a rozvoj odborného růstu žáků a tvořivého a logického myšlení. Pobyt ve skupině žáků se stejným či podobným zájmem přispívá k vyšší motivaci a lepším výsledkům. Pedagogové se seznámí s novými trendy, novými přístupy ke vzdělávání a s možnostmi individuální práce s mimořádně nadanými žáky, popř. s žáky s mimořádným zájmem o obor a načerpají nové zkušenosti, což přispěje k dalšímu odbornému růstu pedagogů. Získané poznatky budou moci předávat při své další pedagogické činnosti. V rámci Kempů přírodovědných oborů probíhají každoročně Matematický kemp, Fyzikální kemp, Kemp programování, Biologický kemp a Chemický kemp. Náplní každého kempu je intenzivní dopolední i odpolední výuka (instruktáže, přednášky, praktická cvičení, měření, terénní praxe, exkurze) a odpolední či večerní doprovodný program zaměřený na návštěvu zajímavých míst, testování psychology, kulturní a sportovní akce apod. (Sirotek, 2012). V následující podkapitole je stručně popsána náplň chemického kempu.

2.1.1 Chemický kemp

Chemického kempu se zúčastňují úspěšní řešitelé krajských kol Chemické olympiády všech kategorií (A, B, C, D) a zájemci z řad pedagogů, kteří připravují žáky na tyto soutěže. Odborný program zajišťují pracovníci katedry chemie FPE ZČU v Plzni. Při jeho sestavování se snažili, aby byl pestrý a zahrnoval jak odborné přednášky, tak praktickou činnost v chemické laboratoři i exkurze. Hlavní důraz byl položen na aktivní a samostatnou práci žáků v chemické laboratoři, kde si mohli vyzkoušet některé praktické laboratorní postupy a práci s moderními přístroji. V laboratořích účastníci pracovali převážně ve dvojicích. Kompletní návody jednotlivých prací včetně dávkování byly součástí materiálů, které měli účastníci kempu k dispozici. Na konci každé laboratorní práce studenti shrnuli dílčí výsledky a formulovali společný závěr. Kromě uvedené metodiky se seznámili i s možnostmi zpracování a vyhodnocení experimentálních dat na počítači. Počet účastníků se každoročně pohybuje mezi 12 – 15 žáků.

3 PODPORA NADANÝCH ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL

V roce 2017 byl na FPE ZČU v Plzni řešen projekt MŠMT z programu č. 7 - Podpora nadaných žáků základních a středních škol - Aktivity podporující přírodovědné vzdělávání nadaných žáků v Plzeňském a Karlovarském kraji (www.talent.zcu.cz). Hlavním cílem projektu je prostřednictvím nabízených aktivit rozšířit a prohloubit odborné znalosti, vědomosti a dovednosti, včetně dovedností praktických, z oblasti přírodních věd u nadaných žáků ze ZŠ a SŠ. Dalšími cíli je zvýšení šance těchto žáků na úspěch v předmětových soutěžích a stimulace jejich zájmu o studium přírodních věd.

Projekt podporuje přírodovědné vzdělání nadaných žáků v Plzeňském a Karlovarském kraji. Nadaným žákům ze ZŠ a SŠ je nabízen cyklus přednášek, praktických cvičení a odborných exkurzí z biologie, chemie a fyziky. Projekt vychází z koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané žáky a využívá opatření systematické práce s talentovanými žáky. Tomu odpovídají navržené aktivity – cykly přednášek a workshopů, které žáci absolvují v průběhu roku. Projekt využívá Sítě podpory nadání a ve spolupráci s

psychology z této sítě aktivně vyhledává a identifikuje nadané žáky v Plzeňském a Karlovarském kraji. Jednou z navržených aktivit je i testování intelektuálních schopností žáků. Výsledky testu slouží zapojeným žákům i jejich rodičům a pomohou jim v budoucí profesní orientaci. Vyhodnocení testu spolu se zkušenostmi získanými v rámci dalších aktivit se využívá akademickými pracovníky FPE ZČU při pregraduální přípravě učitelů přírodovědných předmětů. Studenti učitelství jsou připravováni pro práci s nadanými žáky v rámci oborových didaktik. Z koncepce podpory nadání přímo vyplývá, že vysoké školy jsou jedním ze subjektů, které poskytují vzdělávací aktivity pro nadané žáky. FPE ZČU má v tomto směru bohaté zkušenosti a při řešení projektu jsou využívány kapacity v oblasti personální i materiálního vybavení. Obsahová náplň jednotlivých cyklů a forma navržených aktivit – workshopy, exkurze – podporují tvořivost žáků a rozvíjejí jejich schopnosti dalšího učení. Prostřednictvím zapojených žáků se prohlubuje i spolupráce ZČU se ZŠ a SŠ v Plzeňském a Karlovarském kraji.

Realizátorem projektu je FPE ZČU v Plzni, která dlouhodobě spolupracuje se základními a středními školami v Plzeňském a Karlovarském kraji. Lektory nabízených aktivit jsou zkušení pedagogičtí pracovníci centra biologie, geověd a envigogiky (CBG), katedry matematiky, fyziky a technické výchovy (KMT) a katedry chemie (KCH). Tito pracovníci vedou odborné semináře, workshopy a exkurze pro pedagogy i žáky ze ZŠ a SŠ ve výše uvedených krajích. Pracovníci všech zapojených kateder se podílejí na přípravě a organizaci soutěží biologické, fyzikální, astronomické a chemické olympiády i na přípravě žáků pro tyto soutěže.

Cílovou skupinou jsou nadaní žáci ve věku 13-19 let základních a středních škol v Plzeňském a Karlovarském kraji, kteří se zúčastňují předmětových soutěží (Biologická olympiáda, Chemická olympiáda, Fyzikální olympiáda, Astronomická olympiáda, Ekologická olympiáda) a přehlídek odborných prací středoškolské odborné činnosti z oblasti přírodních věd (SOČ). Výběr žáků je podmíněn účastí v krajském kole předmětové soutěže (BIO, CHO, FO, AO, Ekologická olympiáda) nebo výrazným úspěchem ve SOČ se zaměřením na biologii, chemii, fyziku, astronomii či ekologii.

3.1 Realizované aktivity

Projekt podporuje nadané žáky ze ZŠ a SŠ v Plzeňském a Karlovarském kraji v oblasti přírodovědného vzdělávání. Žáci jsou rozděleni do 2 věkových kategorií: mladší žáci – 13-16 let (7.-9. ročník ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií + 1. ročník SŠ) a starší žáci – 16-19 let (2.-3. ročník SŠ). Rozdělení vychází z nároků kladených na účastníky předmětových soutěží (biologické, chemické, fyzikální a astronomické olympiády). Podpora je realizována formou nabízených aktivit. Stěžejní aktivitou jsou cykly přednášek a workshopů z každého oboru pro obě kategorie – biologie, fyziky a chemie. Celkem bylo připraveno 6 cyklů přednášek a workshopů, z nichž každý tvořil 3 různá témata z daného oboru. Pro každé téma je vyhrazeno 8 hodin, z toho 2 hodiny pro přednášku a 6 hodin na workshop. Workshopy probíhají v odborných učebnách a laboratořích ZČU nebo přímo v terénu, v případě biologie a chemie bude vždy 1 workshop nahrazen jednodenní exkurzí (rozsah 10 hodin). Žáci pracují v malých skupinách, které jsou nezbytné pro bezpečnou práci v laboratořích a především umožňují individuální přístup lektorů. Přednáška je realizována pro 10-12 žáků, při workshopech jsou žáci rozděleni na 2 skupiny o 5-6 žácích.

- přednáška + workshop (B, F, Ch) – celodenní (8 hodin)
- oborová exkurze (B, Ch) – celodenní (10 hodin)
- multioborová exkurze - třídenní (jen pro starší žáky) – 26 hodin
- testování – 4 hodiny

Pro starší žáky byla připravena třídenní multioborová exkurze do severních Čech. Účastníci exkurze navštívili botanickou a zoologickou zahradu v Liberci, expozice IQ Landie v Liberci, podnik DIAMO ve Stráži pod Ralskem a další významné lokality, ve kterých byli seznámeni s vegetací ČR. Součástí exkurze byla také astronomická pozorování. Díky zastoupení všech oborů (biologie, fyzika, chemie) měli žáci během exkurze možnost studovat vybrané přírodní jevy v širších souvislostech a získali tak komplexnější přehled o zákonitostech dějů probíhajících v přírodě. Výuka během exkurze probíhala v celkovém rozsahu 26 hodin. Exkurze se zúčastnilo 27 žáků.

V projektu bylo realizováno také testování žáků, které předcházelo výše uvedeným aktivitám. Žáci absolvovali komplexní test, který popisuje celkovou úroveň intelektu v různých oblastech, rozebírá verbální intelekt, vrozený, numerický atd. Testování prováděli pracovníci Pedagogicko-psychologické poradny v Plzni.

Podmínkou pro zařazení žáka do projektu je jeho účast v krajském kole biologické, fyzikální, astronomické, chemické či ekologické olympiády nebo výrazný úspěch ve SOČ se zaměřením na biologii, chemii, fyziku, astronomii či ekologii. Každý žák si zvolí minimálně 1 cyklus přednášek, workshopů a

exkurzí, který obsahuje 3 různá témata. Výběr témat závisí na zájmu žáka, není omezen výhradně na jeden obor. Tímto přístupem projekt reflektuje častou situaci, kdy žák projevuje nadání v několika přírodovědných oborech zároveň. Současně tím ale nejsou omezováni žáci s vyhraněným zájmem o jeden z oborů – biologie, fyziky či chemie. V případě zájmu a volných kapacit může žák absolvovat více cyklů i multioborovou exkurzi. V projektu je zapojeno 88 žáků.

Tematické zaměření přednášek, workshopů a exkurzí:
Biologie – trendy současné molekulární biologie, mykologie, morfologie bezobratlých, paleontologie, extrémní biotopy.
Fyzika – analýza polymerních materiálů, elektromagnetické jevy, newtonovské kapaliny, elektroakustika, astronomie.
Chemie – redoxní reakce, protolytické reakce, příprava solí, elektrochemie, fotometrická stanovení, moderní analytické metody, jednoduché důkazy sacharidů a bílkovin, historie a současnost vybraných chemických technologií.

Projekt rozšiřuje nabídku aktivit pro nadané žáky v Plzeňském a Karlovarském kraji. Příležitost dostali žáci nejen z velkých center, ale i z odlehlejších míst daného regionu, kde není nabídka různých vzdělávacích aktivit pro nadané žáky tak velká. Obsahová náplň aktivit vycházela z RVP, ale s ohledem na zájem a schopnosti žáků je na kvalitativně vyšším stupni než odpovídá danému stupni školy. Žákům se věnovali zkušení lektoři, jejichž odborné zaměření, publikační činnost a další aktivity byly zárukou vysoké odbornosti. Všichni lektoři mají bohaté pedagogické zkušenosti. Malé skupiny žáků umožnily individuální přístup k žákům, lektoři mohli okamžitě reagovat na dotazy a podněty. Nedílnou součástí přírodních věd je experimentální činnost. V běžné výuce na ZŠ a SŠ pro ni však nejsou optimální podmínky (nízká hodinová dotace, chybí potřebné materiální vybavení, vysoký počet žáků). Velkým přínosem pro žáky proto byly jejich praktické zkušenosti získané řešením úloh v laboratořích FPE a dalších specializovaných pracovišť ZČU (např. NTC – Nové technologie – výzkumné centrum) nebo v terénu. Díky osmihodinové dotaci na workshopy mohly být do programu zařazeny náročnější úlohy, při jejichž řešení žáci uplatnili svoji tvořivost. Získali zkušenosti, které využijí při řešení praktických úloh v olympiádách i ve svém dalším studiu. Cenná pro ně byla i výměna zkušeností s ostatními účastníky přicházejícími z různých škol regionu.

4 ZÁVĚR

Realizace uvedených aktivit a činnosti přispívá k podpoře přírodovědného vzdělání nadaných žáků v Plzeňském a Karlovarském kraji s důrazem na komplexní chápání podstaty dějů probíhajících v přírodě, ke zvýšení motivace ke studiu přírodních věd, ke zvýšení šance těchto žáků na úspěch v předmětových soutěžích, k odbornému růstu a stimulaci jejich zájmu o studium přírodních věd. Přínosem uvedených aktivit je rozšíření nabídky systematické práce s nadanými žáky, kteří v průběhu roku navštěvují cykly přednášek, workshopů a exkurzí z biologie, fyziky a chemie. Pro řešení nových zajímavých úloh měli žáci k dispozici potřebné vybavení, v laboratořích FPE ZČU mohou pracovat s moderními přístroji pod vedením akademických pracovníků. To vše vede ke zvýšení jejich odbornosti a prohloubení zájmu o přírodní vědy. Přínosem jsou rovněž nově nabyté vědomosti a dovednosti, které žáci využijí při svém dalším studiu a v předmětových soutěžích. Získané zkušenosti přenesou zpět na ZŠ a SŠ, informují i pedagogy na těchto školách. Kromě toho získají užitečné kontakty na odborníky ze zainteresovaných pracovišť, které mohou v budoucnu využít. Lektorování jednotlivých aktivit obohacuje také VŠ pedagogy, neboť získávají řadu nových podnětů a námětů pro práci s nadanými žáky. Tyto zkušenosti pak mohou využít v přípravě budoucích učitelů biologie, fyziky a chemie na FPE ZČU v Plzni.

PODĚKOVÁNÍ

Článek vznikl v rámci projektu MŠMT z Programu č. 7 – Podpora nadaných žáků základních a středních škol vyhlášeným MŠMT v roce 2017 - Aktivity podporující přírodovědné vzdělávání nadaných žáků v Plzeňském a Karlovarském kraji.

POUŽITÁ LITERATURA

CHOCHOLOUŠKOVÁ, Z. et KAUFNEROVÁ, V. (eds.): *Enviroexperiment - Biologie pro 2. stupeň ZŠ.* Plzeň: ZČU v Plzni, 2012. 127 s. ISBN 978-80-261-0181-9

CHOCHOLOUŠKOVÁ, Z. et KAUFNEROVÁ, V. (eds.): *Enviroexperiment - Biologie pro SŠ.* Plzeň: ZČU v Plzni, 2012. 111 s.. ISBN 978-80-261-0182-6.

CHOCHOLOUŠKOVÁ, Z. et KAUFNEROVÁ, V. (eds.): *Enviroexperiment – Laboratorní praktika pro ZŠ.* Plzeň: ZČU v Plzni, 2012. 61 s.. ISBN 978-80-261-0175-8.

CHOCHOLOUŠKOVÁ, Z. et KAUFNEROVÁ, V. (eds.): *Enviroexperiment – Pokusy a experimenty ve výuce na 1. stupni ZŠ.* Plzeň: ZČU v Plzni, 2012. 66 s. ISBN 978-80-261-0177-2.

Enviroexperiment. *Enviroexperiment.* [online]. 2012 [cit. 2015-02-08]. Dostupné ze zdroje: http://www.enviroexperiment.cz/o-projektu

KRIČFALUŠI, D. Podpora vzdělávání v oblasti přírodovědných oborů. *Biologie-Chemie-Zeměpis,* 2011, č. 3x, s.340. ISSN 1210-3349.

PAPÁČEK,M. Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? *Scientia in educatione*, 2010, 1(1), s. 33–49. ISSN 1804-7106.

Podpora talentů Plzeňského kraje. *Podpora talentů.* [online]. [cit. 14. 11. 2017]. Dostupné ze zdroje: http://www.podporatalentu.cz/

Praktická výuka BFCH. *Projektové centrum* [online]. [cit. 14. 11. 2017]. Dostupné ze zdroje: https://www.pc.fpe.zcu.cz/?cat=36

SIROTEK, V. Podpora práce s talentovanými žáky a studenty v Plzeňském kraji. In *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodných vied : zborník z medzinárodnej konferencie.* Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2012. s. 357-361. ISBN: 978-80-8082-541-6

SIROTEK, V., ŠTROFOVÁ, J. Rozvoj experimentální výuky environmentálních programů na školách v Plzeňském kraji. *In: Súčasnosť a perspektívy didaktiky chemie III.: zborník z medzinárodnej konferencie*,.Donovaly: Univerzita Mateje Bela Banská Bystrica, Fakulta prírodných vied, 2013, s. 36-38. ISBN 978-80-557-0546-0.

SIROTEK, V., ŠTROFOVÁ, J. Podpora praktické výuky přírodovědných předmětů na školách v Plzeňském kraji. In *Didaktika chemie a její kontexty : XXIV. Mezinárodní konference o výuce chemie*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. s. 175-179. ISBN: 978-80-210-7954-0.

STUCHLÍKOVÁ, I., Janík, T. a kol. Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 467 s. ISBN 978-80-210-7884-0.

ŠTROFOVÁ, J., SIROTEK, V. Podpora přírodovědného vzdělávání na katedře chemie FPE ZČU. *ChemZi*, 2017, roč. 13, č. 1, s. 19. ISSN: 1336-7242

ŠVECOVÁ,M. *Školní projekty v environmentální výchově a jejich využití ve školní praxi.* České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2012, 100 s. ISBN 978-80-87472-36-1.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

METODICKÉ POSTUPY UČITEĽOV INFORMATIKY V SEKUNDÁRNOM VZDELÁVANÍ

Janka Majherová, Hedviga Petrušková
Katedra informatiky PF KU v Ružomberku, janka.majherova@ku.sk (SR)
Katedra informatiky PF KU v Ružomberku, hedviga.petruskova@ku.sk (SR)

Abstrakt

V príspevku sa venujeme analýze metód a foriem výučby, ktoré používajú učitelia predmetu informatika v súčasnom sekundárnom vzdelávaní na Slovensku. Zameriame sa najmä na inovatívne prístupy vo výučbe. Ako zdroj dát použijeme záznamy z pedagogickej praxe študentov učiteľstva informatiky na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku a kvalifikačné práce učiteľov informatiky, ktorí absolvovali kontinuálne vzdelávanie.

Kľúčové slová: vyučovanie informatiky, inovatívne metodiky, pedagogická prax, sekundárne vzdelávanie

1 ÚVOD

Rýchly rozvoj informačnej spoločnosti podnietil nárast dôležitosti vzdelávania. Postupná informatizácia spoločnosti mení aj chápanie tradičnej školy a preto sa tomuto dlhodobému trendu muselo prispôsobiť aj školstvo na Slovensku. Mení sa obsah a forma výučby. Súčasné trendy vzdelávania spočívajú v aktívnom učení sa žiakov, teda nielen počúvať a pasívne prijímať reprodukované informácie, ale podieľať sa na ich vyhľadávaní, objavovaní, spájaní do súvislostí.

Vlastná skúsenostná participácia žiakov na získavaní poznatkov, ich nadšenie pre dané činnosti, znásobujú a posilňujú ich záujem o vyučovací predmet (Vargová, 2009). Základným predpokladom úspešnosti vyučovania informatiky je nielen ovládanie práce s informačno – komunikačnými technológiami, ale aj aktivita, samostatnosť a tvorivosť žiakov, ktorú môže učiteľ dosiahnuť využitím vhodných metód. Rozsah učiva informatiky, jeho variabilnosť umožňujú učiteľovi využívať rôzne kreatívne formy práce a metódy pôsobenia na deti. Žiak potrebuje svoje činnosti na hodine meniť a práve to vyučovanie informatiky umožňuje.

V článku sme sa zamerali na to, aké formy a metódy učitelia základných a stredných škôl využívajú na výučbu informatiky v sekundárnom vzdelávaní, ktoré metódy preferujú a či do výučby zaraďujú aj inovatívne formy. Článok sme rozdelili na dve časti. V prvej časti sme sa zamerali na rozbor metód a foriem vyučovania informatiky počas pedagogickej praxe študentov informatiky Pedagogickej fakulty KU v Ružomberku. Analyzovali sme pedagogické denníky študentov. V tejto časti sa zaoberáme aj neformálnymi aktivitami študentov počas ich štúdia, ako sú Detská univerzita alebo organizovanie informatických súťaží pre žiakov základných škôl. Druhá časť príspevku je zameraná na učiteľov informatiky, ktorí si dopĺňajú kvalifikáciu v rozširujúcom štúdiu informatiky a na učiteľov v rámci kontinuálneho vzdelávania. V oboch skupinách sme analyzovali ich záverečné a atestačné práce (prvá a druhá atestácia). Sústredili sme sa na to, aké metódy a prostriedky učitelia používajú na hodinách informatiky v rozličných tematických celkoch podľa inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu.

2 METÓDY A FORMY VYUČOVANIA INFORMATIKY V PEDAGOGICKEJ PRAXI ŠTUDENTOV

Pre zistenie súčasného stavu používania inovatívnych foriem a metód vo výučbe predmetu informatika sme použili analýzu pedagogických denníkov študentov učiteľstva informatiky na Pedagogickej fakulte KU v Ružomberku (PF KU).

V 3. ročníku bakalárskeho štúdia študenti absolvujú v skupinách úvodnú náčuvovú pedagogickú prax na cvičných školách. Študenti v spolupráci s cvičným učiteľom by sa mali oboznámiť so základnými prvkami pedagogického procesu. Z hospitácií si zaznamenávajú cieľ hodiny, použité metódy a formy výučby, pomôcky, priebeh hodiny.

Mali sme k dispozícii pedagogické denníky študentov z 5 cvičných škôl. Na základnej škole si študenti zaznamenali metódy vysvetľovania a precvičovania, fixáciu metódou otázok, odpovedí,

cvičenie, opakovanie alebo prezentovanie učiva. Na hodinách informatiky na gymnáziu študenti pozorovali vysvetľovanie, diskusiu, predvádzanie, názornú ukážku, nácvik zručností, dialóg alebo fixačné metódy. Na strednej odbornej škole to bol výklad a samostatná práca. Ide teda prevažne o klasické vyučovacie metódy. Je možné, že študenti ešte nevedia zaradiť prípadné použitie inovatívnych metód na hodine. Máme skúsenosť, že pri elektronickom testovaní žiakov to nepokladali za proces hodnotenia (majú zafixovaný stereotyp klasického skúšania).

Podobné klasické typy metód a foriem vyučovania informatiky môžeme nájsť aj v denníkoch na skupinovej priebežnej pedagogickej praxi v 1. ročníku magisterského štúdia, kde študenti pripravia a odučia vlastnú vyučovaciu hodinu. Predpokladáme, že pri príprave hodiny opakujú pozorované vzory učiteľov z úvodnej praxe, prípadne aj z vlastného stredoškolského štúdia.

V druhom ročníku magisterského štúdia každý študent realizuje vlastnú individuálnu pedagogickú prax v rozsahu 20 hodín. Typy a miesto cvičných škôl sú pestré, pokrývajú všetky stupne vzdelávania. V 8 denníkoch zo súvislej praxe študenti uvádzali v prípravách hodín nasledovné formulácie pre metódy výučby: niektorí uviedli len všeobecne - praktické, slovné, názorné alebo expozičná, aplikačná, diagnostická, fixačná metóda. Konkrétnejšie metódy boli rozprávanie, motivácia, výklad, vysvetľovanie, názorná ukážka, samostatná práca, precvičovanie, metóda otázok a odpovedí, opakovanie. Formy boli kombinovaná hodina, základný typ VH alebo klasická hodina. Ako pomôcky študenti na súvislej praxi používali počítače, tabuľu, dataprojektor, softvér podľa témy hodiny a internet. Niekoľko krát sa vyskytol pracovný list alebo prezentácia.

Neformálne aktivity v pedagogickej praxi študentov

Motiváciu pre používanie inovatívnych metód vo výučbe ponúkame študentom v rámci neformálnych vzdelávacích aktivít. Jednou z nich je Detská univerzita na Katolíckej univerzite (DU), ktorá sa koná pravidelne od roku 2008 počas prvého týždňa prázdnin. DU umožňuje študentom fakulty neformálnu pedagogickú prax prostredníctvom prípravy a realizácie jednotlivých workshopov (Majherová, Bošelová, 2011). Študenti učiteľstva informatiky ako aj iných predmetov majú možnosť vyskúšať si vzdelávaciu činnosť s deťmi vo veku od 8 do 14 rokov. Študenti pripravujú program na workshopy ako aj záverečnú detskú konferenciu. Workshopy v predmete informatika na DU boli zamerané na spracovanie grafickej informácie v podobe obrázkov, fotografií alebo prezentácií, niektoré aktivity boli venované práci v detskom programovacom prostredí Imagine alebo Scratch, deti zaujala aj práca s robotickými stavebnicami (obr. 1).

Obrázok 1. Workshop na Detskej univerzite na KU

V rámci Detskej univerzity získajú študenti skúsenosti s inovatívnou výučbou informatiky. Ján Hruboš vytvoril pre workshop „Vytvorme si príbeh“ metodiku k výučbe programovania v jazyku Scratch. Študent prezentoval svoju prácu na 1. česko-slovenskom kole Študentskej vedeckej konferencie v didaktike informatiky v máji 2013 na UK v Bratislave, kde získal prvé miesto v sekcii metodických prác (Hruboš, 2013).

Študenti učiteľstva informatiky v rámci pedagogickej praxe realizovali s cvičnými učiteľmi počas týždňa v decembri 2016 online aktivity projektu Hodina kódu. Žiaci pracovali na tabletoch alebo stolových počítačoch. Námety aktivít sú veľmi motivujúce pre žiakov, keďže vychádzajú z obľúbených filmových príbehov, napr. Frozen, StarWars a pod. Z postrehov študentov môžeme spomenúť, že žiaci 4. - 5. ročníka základnej školy so záujmom riešili úlohy zamerané na základy programovania (Jančová, 2017).

Pre študentov bola prínosom možnosť podieľať sa na organizovaní súťaží v informatike pre žiakov základných škôl. Na katedre informatiky sme študentov zapojili do pomoci pri organizovaní národného finále medzinárodnej súťaže Baltie v rokoch 2015 a 2016. Súťaže sa mohlo zúčastniť až 76 slovenských

žiakov. Študenti venovali voľný čas príprave počítačových učební, inštalovaniu potrebného softvéru a zabezpečili propagáciu a dozor na súťaži. V spolupráci s cvičnou základnou školou študenti pomáhali pri organizovaní informatickej online súťaže iBobor (obr. 2).

Obrázok 2. Súťaž iBobor na základnej škole

Ďalšou príkladom tvorby inovatívnych metodík sú viaceré záverečné práce študentov na katedre informatiky PF KU. V rámci diplomovej práce (Valuška, 2017) boli vytvorené videonávody, ktoré ponúkajú učiteľom základné oboznámenie sa s aplikáciou ScratchJr. ScratchJr je vizuálny programovací jazyk, kde žiaci programujú systémom drag and drop (chyť a polož). Je vhodným programovacím prostredím už pre deti v predškolskom a mladšom školskom veku (od 5-7 rokov), umožňuje deťom, aby preskúmali princípy programovania. Videonávody sú dostupné na stránke http://tablet.jecool.net/. Viaceré diplomové práce boli zamerané na inovatívne prístupy vo výučbe informatiky a programovania na základnej škole (Pemčáková, 2014, Floreková, 2016, Jasenovec, 2017).

3 INOVATÍVNE VYUČOVANIE INFORMATIKY V KVALIFIKAČNÝCH PRÁCACH UČITEĽOV

Inovatívne metódy používajú aj učitelia informatiky v praxi. Svedčia o tom naše skúsenosti v rozširujúcom vzdelávaní učiteľov informatiky a z atestačného konania na PF KU v Ružomberku. Rozširujúce štúdium informatiky absolvujú učitelia s inou aprobáciou, ktorí chcú získať kvalifikáciu pre vyučovanie informatiky v sekundárnom vzdelávaní. Štúdium trvá 4 semestre. Štúdium sa ukončuje štátnou záverečnou skúškou a obhajobou záverečnej práce.

Analyzovali sme obhájené záverečné práce rozširujúceho štúdia informatiky v akademickom roku 2016/2017. Témy prác boli zamerané rôzne, keďže učitelia sú z rôznych typov škôl, základných škôl, gymnázií a stredných odborných škôl. Dĺžka pedagogickej praxe učiteľov bola v rozsahu 2-25 rokov praxe. Práce obsahovali metodiky výučby pre témy ako napr. tvorba prezentácií v prostredí Prezi na základnej škole, návrh a overenie e-učebnice pre gymnázium, mobilné zariadenia (m-learning) vo vyučovaní informatiky na strednej odbornej škole, základy práce s tabletom na hodinách informatiky (obchodná akadémia), tvorba interaktívnych cvičení (stredná pedagogická škola).

Keďže cieľom záverečných prác je priniesť do výučby informatiky motivačné a aktivizujúce prvky, nájdeme v nich okrem klasických metód aj metódy ako brainstorming, problémové úlohy alebo projekty. V pomôckach boli uvedené elektronické učebnice, interaktívne testy, myšlienkové mapy, aplikácie ako Mindomo, Fotky Google, Snapseed a iné. Pri overení metodiky vo výučbe učitelia pozorovali záujem žiakov o daný spôsob výučby, prínos pre získanie vedomostí, rozvoj počítačových a prezentačných zručností.

Atestačné práce učiteľov informatiky

Katedra informatiky PF KU v Ružomberku spolupracuje s Centrom celoživotného vzdelávania (http://www.ccvpfku.sk/) pri konzultáciách a pri posudzovaní prác učiteľov, ktorí absolvujú predatestačnú prípravu a následne atestačnú skúšku. V rámci skúmania inovatívnych metodických postupov učiteľov v praxi sme analyzovali atestačné práce prvej aj druhej atestácie zamerané na výučbu informatiky. Témy prác boli rôzne, keďže učitelia boli zo základných škôl a stredných odborných škôl. Atestačné práce obsahovali metodiky výučby pre témy ako napr. Kódovanie a dekódovanie (základná

škola), Alternatívne možnosti výučby programovania v programovacom prostredí Yenka (stredná odborná škola), využitie programu Excel (základná škola, obchodná akadémia), práca s textom (základná škola), práca s programom MS PowerPoint (stredná odborná škola).

Učitelia pre nižšie stredné vzdelávanie využívajú vo svojej pedagogickej činnosti klasické metódy ako výklad, rozprávanie, rozhovor, demonštrácia, motivačná výzva, pochvala a povzbudenie. Používajú aj moderné prostriedky ako brainstorming, projektovú metódu, skupinové a kooperatívne vyučovanie, tutoriál, videotutoriály.

Učitelia pre úplne stredné všeobecné vzdelávanie v svojich prácach navrhli a overili v praxi tradičné metódy, ale aj heuristický rozhovor, videozáznam, brainstorming, metódu snehovej gule, pojmové mapovanie alebo skupinové vyučovanie. Učitelia používali na hodinách počítače, dataprojektor, interaktívnu tabuľu, kancelárske programy ako MS Word, MS Excel, MS PowerPoint, pracovné listy a učebné pomôcky, ktoré sami navrhli (napr. zošity v programe ActivInspire, videotutoriály).

Pri overení efektívnosti metodiky učitelia používali didaktické testy navrhnuté pre interaktívnu tabuľu (program ALF), hodnotenie projektov a praktických činností a tvorivosti žiakov. Pozorovali záujem žiakov o netradičný spôsob výučby s využívaním rôznych aktivizujúcich metód. Pri použití netradičných metód boli žiaci aktívnejší a záujem o predmet prejavili aj slabší žiaci.

4 ZÁVER

V rámci skúmania inovatívnych metód výučby predmetu informatika v sekundárnom vzdelávaní hľadáme aj vhodné námety pre prípravu budúcich učiteľov informatiky, ktorej cieľom okrem iného je naučiť študentov aplikovať metódy a stratégie vonkajšej motivácie a aktivizácie žiakov, podporovať interakcie medzi žiakmi (Kosová a kol., 2015).

Viacerí autori sa venujú novým trendom v príprave budúcich učiteľov (Nagyová, 2016, Gunčaga a kol., 2015). Z analýzy vzorky pedagogických denníkov budúcich učiteľov informatiky, môžeme konštatovať, že študenti učiteľstva informatiky v praxi ešte málo pozorujú a sami nepoužívajú inovatívne formy výučby. Hoci v predmete didaktika informatiky v magisterskom štúdiu majú zaradené príklady inovatívnych metód, nevedia ich ešte uplatniť v reálnej praxi. Predpokladáme, že dôvodom je obava a tréma z nových situácií v pedagogickom procese ako aj väčšia časová náročnosť na prípravu. Vhodné by bolo hlbšie preskúmanie tohto javu v rámci požiadavky skvalitňovania pedagogickej praxe v učiteľských študijných programoch.

Pri analýze záverečných a atestačných prác učiteľov informatiky sme pozorovali využívanie inovatívnych metód a foriem výučby, čo je hlavným cieľom týchto prác. Učitelia navrhujú vlastné metodické a učebné materiály pre výučbu daného celku, keďže pociťujú nedostatok týchto materiálov. Tieto metodiky sú však zamerané na jednu konkrétnu tému učiva, nie sú riešené systematicky. Väčšinou ostávajú dostupné len pre osobné použitie učiteľa a nešíria sa medzi ostatných pedagógov. Zdieľaním inovatívnych metodických a učebných materiálov a ponukou účasti na seminároch v rámci projektu KEGA Inovatívne metodiky v predmete informatika v sekundárnom vzdelávaní na PF KU v Ružomberku chceme prispieť k väčšej dostupnosti materiálov pre učiteľov v praxi.

POĎAKOVANIE

Príspevok bol vytvorený s podporou grantového projektu KEGA 009KU-4/2017 Inovatívne metodiky v predmete informatika v sekundárnom vzdelávaní.

POUŽITÁ LITERATÚRA

GUNČAGA, J., JANIGA, R., ŽILKOVÁ, K. 2015. Supporting of simulation and visualization through ICT in the educational process. In *Information and Communication Technology in Education 2015*. s. 169-180. Ostrava: Ostravská univerzta.

HRUBOŠ, J. 2013. *Tvorivé programovanie v jazyku Scratch*. Česko-slovenská ŠVK v didaktike informatiky. Bratislava: FMFI UK, 2013.

Inovovaný Štátny vzdelávací program. [cit. 2017-11-20]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/.

KOSOVÁ, B., TOMENGOVÁ, A. a kol. 2015. *Profesijná* praktická príprava *budúcich učiteľov.* Banská Bystrica. 2015. ISBN 978-80-557-0860-7.

MAJHEROVÁ, J., PETRUŠKOVÁ, H., VALUŠKA, P. 2017. Interaktívne učebné materiály vo vyučovaní algoritmizácie. In: *DidInfo&DidactIG 2017*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2017. ISBN 978-80-557-1216-1. s. 101-104

MAJHEROVÁ, J. a kol. 2014. Príprava budúcich učiteľov informatiky a nové trendy vo vyučovaní programovania. In *DidInfo 2014*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-557-0698-6, CD-ROM, s. 97-102

MAJHEROVÁ, J., BOŠELOVÁ, M. 2011. Detská univerzita a ľudové tradície regiónu Liptov. In *Udržitelnost rozvoje společnosti a kvalita života.* Opava: Ústav věřejné správy a regionální politiky. s. 206-211. ISBN 978-80-7248-696-0.

NAGYOVÁ, I. 2016. Constructivism in teaching of basic computer skills. In *Information and Communication Technology in Education 2016*. pp. 124-132. Ostrava: University of Ostrava.

VARGOVÁ, M. 2009. Využitie heuristických-tvorivých metód v primárnom vzdelávaní. In *Dieťa v kontexte predprimárneho a primárneho vzdelávania.* Ružomberok: PF KU, 2009. s 146-153.

Diplomové práce:

FLOREKOVÁ, E. 2016. *Hra vo vyučovaní informatiky na základnej škole*. Diplomová práca. Ružomberok: PF KU 2016.

JANČOVÁ, L. 2017. *Kognitívne aspekty výučby programovania na ZŠ.* Diplomová práca. Ružomberok: PF KU 2017.

JASENEC, M. 2017. *Tvorba úloh v detskom programovacom jazyku.* Diplomová práca. Ružomberok: PF KU 2017

PEMČÁKOVÁ, B. 2014. *Základy programovania s využitím programu SCRATCH na ZŠ.* Diplomová práca. Ružomberok: PF KU 2014

VALUŠKA, P. 2017. *Tablety vo výučbe na ZŠ. Programovanie v Scratch Junior*. [cit. 2017-11-02]. Dostupné na internete: http://tablet.jecool.net/?p=83

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

VÝSKUMNE LADENÉ AKTIVITY VO VYUČOVANÍ GEOGRAFIE

Martina Škodová
Katedra geografie a geológie FPV UMB v Banskej Bystrici, martina.skodova@umb.sk (SR)

Abstrakt

Poznanie geovedných konceptov prispieva ku komplexnému chápaniu procesov pretvárania povrchu Zeme a ich vplyvu na spoločnosť. V príspevku predstavujeme proces postupného vytvárania konceptov o vplyve vetra na modeláciu krajiny od predprimárneho po nižšie stredné vzdelávanie a tiež návrh výskumne ladenej geovednej aktivity „Skrytá činnosť vetra“, prostredníctvom ktorej vysvetlíme jednotlivé špecifiká aktivít vytváraných v zmysle konštruktivistického prístupu.

Kľúčové slová: IBSE, geografia, geovedné koncepty, konštruktivizmus

1 ÚVOD

Vyučovacie predmety geografia a biológia na základnej škole by mali byť zamerané na poznávanie javov a procesov prebiehajúcich v prírode vo vzájomných súvislostiach a viesť žiakov k chápaniu prírody a spoločnosti ako celku. Všeobecné ciele prírodovedného vzdelávania sa v poslednom období vymedzujú pomocou konceptu prírodovednej gramotnosti. Tá sa chápe ako prienik troch oblastí: prírodovedných konceptov, spôsobilostí vedeckej práce a vedeckých postojov k realite a osobitne k prírode (Held, 2016). Do súčasnej kurikulárnej dokumentácie prírodovedných predmetov a geografie sú prvky tohto konceptu včlenené. V súčasnosti najpreferovanejším spôsobom počiatočného rozvoja prírodovednej gramotnosti je implementácia výskumne ladenej koncepcie prírodovedného vzdelávania (IBSE) do formálneho vzdelávania na základnej škole (Held et al., 2011). Základnou myšlienkou koncepcie je využitie klasických výskumných postupov pri získavaní poznatkov priamo vo vyučovacom procese (Žoldošová, 2010). Terminológia, súvisiaca s výskumne ladenou koncepciou a rozvojom spôsobilostí vedeckej práce, sa postupne stáva ustálenou súčasťou inovovaných kurikulárnych dokumentov (Schubertová, 2016). Podľa iŠVP (2015) je napr. vzdelávací štandard predmetu geografia koncipovaný tak, aby vytváral možnosti na tie kognitívne činnosti žiakov, ktoré operujú s pojmami, akými sú hľadanie, pátranie, skúmanie, objavovanie, lebo v nich spočíva základný predpoklad poznávania a porozumenia. V tomto zmysle nemajú byť žiaci len pasívnymi aktérmi výučby a konzumentmi hotových poznatkov, ktoré si majú len zapamätať a následne zreprodukovať (ŠVP, 2015c). V predmete biológia je to obdobné. Treba však skonštatovať, že v praxi sa to realizuje len výnimočne a sprístupňovanie konceptov je dominantne transmisívne.

Podľa Helda (2016) prijatie a realizácia IBSE predstavuje paradigmatickú zmenu v myslení aj konaní pracovníkov všetkých zložiek školského systému. V súčasnosti sa problematike venuje viacero projektov (najmä v predmetoch chémia, fyzika, biológia). V oblasti geografického vzdelávania je však doposiaľ spracovaných len málo štúdií a výskumov venujúcich sa implementácii tejto koncepcie aj napriek spomínanej snahe o zmenu prístupu k vzdelávaniu na Slovensku. Príčinou je pravdepodobne fakt, že nie sú vytvárané metodické materiály zaoberajúce sa konštruktivistickým poňatím vyučovania, ani konkrétne metodiky aktivít, ktoré by boli pre učiteľov dostupné a bolo by možné ich využiteľnosť v praxi overiť.

Jeden z pilotných projektov, ktorého ambíciou je postupne vytvoriť súbor metodických a pracovných listov výskumne ladených aktivít pre prírodovedné predmety a pre geografiu je projekt ExpEdícia. Poskytuje model systematickej metodickej a personálnej podpory základným školám na Slovensku. Aby bola zmena vo vzdelávaní prírodovedných predmetov koncepčná a udržateľná projekt je postavený na spolupráci neziskovej organizácie Indícia s odborníkmi na konštruktivistický prístup a výskumne ladenú koncepciu vo vyučovaní prírodovedných predmetov a pilotnými základnými školami. Jedným z cieľov projektu je tiež prepojiť jednotlivé prírodovedné predmety prostredníctvom medzipredmetových alebo nadväzujúcich aktivít do komplexných tematických celkov. Cieľom aktivít je budovanie odborných konceptov, avšak vlastnou aktivitou žiakov, a teda nevyhnutne induktívnym spôsobom. Učiteľ pri nich predstavuje sprostredkovateľa pri poznávaní, nie zdroj informácií.

V príspevku predstavujeme návrh výskumne ladenej geovednej aktivity „Skrytá činnosť vetra“, prostredníctvom ktorej vysvetlíme jednotlivé špecifiká súboru aktivít pre predmet geografia (s presahom do ďalších predmetov) spracovaných v zmysle konštruktivistického prístupu.

2 POUŽITÉ METÓDY

Príspevok predstavuje ukážku jednej z aktivít zameraných na objavovanie procesov erózie „Skrytá sila vetra“ vo vyučovaní geografie pre 5. ročník ZŠ (resp. po úprave pre biológiu v 8. roč. ZŠ). Zostavená je na základe požadovaných krokov výskumnej aktivity (Žoldošová, 2010):

1. praktická aktivita, plánovaná stimulujúca, situácia alebo náhodná situácia;
2. využívanie vedomostí, premýšľanie, tvorba implicitných a neskôr explicitných otázok
3. predpokladanie / hypotéza;
4. overovanie stanovenej hypotézy a to s využitím niektorého z nasledovných postupov: experiment, analógia/model, hľadanie v zdrojoch, pozorovanie, bezprostredná manipulácia;
5. pozorovanie výsledkov a ich porovnanie so stanovenou hypotézou;
6. tvorba záverov, sumarizácia hypotéz – potvrdených aj vyvrátených;
7. konfrontácia záverov s bežnou skúsenosťou a aktuálnymi vedomosťami;
8. transfer do novej situácie.

Aktivita pozostáva z metodického listu pre učiteľa a pracovného listu pre žiaka. Metodický list predstavuje súbor metodických odporúčaní k jednotlivým činnostiam aktivity. Pracovný list predstavuje súbor činností s inštrukciami a zovšeobecňujúcimi otázkami vedúcim k objaveniu nových pojmov a s otázkami podnecujúcimi hľadanie súvislostí medzi konštruovanými konceptmi. V nadväznosti na nosné myšlienky, ku ktorým má prírodovedné vzdelávanie viesť (Harlen a kol., 2010), ponúka táto téma priestor na smerovanie k myšlienke „Zloženie Zeme a jej atmosféry a procesy prebiehajúce v nich tvarujú povrch Zeme a vytvárajú klímu“, nakoľko práve činnosť vetra je jedným z významných eróznych procesov, modelujúcich povrch Zeme.

Výskumná otázka a pracovný postup sú v pracovnom liste stanovené, keďže sa jedná o aktivitu pre 5. ročník, kde si žiaci ešte len nacvičujú svoje bádateľské zručnosti. Využili sme viaceré znaky konštruktivistickej výučby ako napr. autentické úlohy, reálny kontext, konštrukcia vedomostí, spolupráca žiakov, skúmanie a objavovanie, postupná podpora učiteľom, primárne zdroje, učiteľ ako facilitátor a i. (Murphy, 1997).

3 VÝSLEDKY

3.1 Geovedné koncepty

Dôležitosť poznania geovedných konceptov umožňuje porozumenie mnohým pozorovaným prírodným procesom, a teda porozumenie tomu, čo sa okolo nás deje. Toto poznanie prispieva ku komplexnému chápaniu procesov pretvárania povrchu Zeme a ich vplyvu na spoločnosť. Efektívne je sústreďovať sa najmä na tie procesy a javy, ktoré bezprostredne ovplyvňujú život človeka a prostredníctvom ktorých je možné pochopiť zložitosť krajiny a silnú vzájomnú previazanosť jej prírodných a socioekonomických zložiek. Dôležitým faktorom ovplyvňujúcim formovanie vznikajúcej predstavy je spôsob (metóda), akou sa žiaci o javoch dozvedajú, v akom kontexte sú predstavované a aké dôsledky z toho poznania pre žiakov vyplývajú (Kotuľáková, Bizubová, 2016).

3.1.1 Špecifiká budovania konceptov o eróznych procesoch v krajine

Jednotlivé sféry Zeme sú v neustálej interakcii. Pozornosť žiakov smerujeme k pochopeniu dynamiky neustále prebiehajúcich procesov a zmien v krajine. K významným procesom modelovania povrchu Zeme patria zvetrávanie a erózia. Na pochopenie dynamiky týchto procesov sme navrhli súbor výskumne ladených aktivít: Skrytá sila mrazu, Skrytá sila ľadu, Skrytá sila vetra a Život rieky. V geografii je nevyhnutné rozvíjať spôsobilosť priestorového uvažovania, preto všetky aktivity sú zamerané, okrem odhalenia princípu priebehu daného geomorfologického procesu, aj na lokalizáciu výskytu skúmaných foriem na Zemi.

Ideálne je procesy a ich výsledky spoznávať v reálnej krajine, no pri súčasnej hodinovej dotácii v geografii a biológii to nie je možné. Väčšinu geomorfologických procesov ani nie je možné sledovať a skúmať v reálnom čase. Je nutné vidieť v tom, čo dnes pozorujeme, dôsledok javov, ktoré sa stali v minulosti (Kotuľáková, Bizubová, 2016). Súčasne je potrebné zohľadniť, že väčšina procesov je ovplyvnená mnohými premennými, ktoré spolu korelujú, alebo sú medzi nimi kauzálne vzťahy. Napriek tomu je možné tieto procesy modelovať pomocou zjednodušených modelov, kde zohľadníme len malý počet

najpodstatnejších premenných. V jednotlivých aktivitách sme využili rôzne modely, ktoré vytvárajú najmä žiaci. Navrhnutie vhodného modelu, manipulácia s ním, jeho pozorovanie a menenie premenných žiakmi umožňuje hlbšie pochopenie učiva a možnosť produktívnej diskusie medzi žiakmi v skupinách a s učiteľom. Takýmto spôsobom môže učiteľ flexibilne reagovať a ovplyvňovať vytváranie konceptov u žiakov. Nevyhnutné je pritom diskutovať so žiakmi o tom, čo to je model a čím sa líši od reálnej situácie, aby nevznikali z dôvodu prílišného zjednodušenia situácie u žiakov miskoncepcie. Tie by následne viedli k neschopnosti používať alebo k nesprávnemu používaniu poznatkov.

Mylné predstavy o procesoch erózie pramenia najmä v ich časovo-priestorovom kontexte, ktorý je pre žiaka ťažko uchopiteľný. Porozumeniu komplexným konceptom predchádza vedecky správne chápanie určitých, s nimi súvisiacich čiastkových javov. Koncepty žiakov sa vytvárajú postupne a interdisciplinárne za využitia poznatkov z viacerých predmetov a oblastí. Predchádzajúca vedomosť či skúsenosť ovplyvňuje, čomu bude žiak venovať pozornosť, ako bude pozorované zdôvodňovať a ako bude vyzerať finálna podoba konceptu.

Prvotné predstavy o vplyve vetra na krajinu žiaci získavajú vlastnými skúsenosťami a pozorovaním svojho bezprostredného okolia. Dôsledky jeho činnosti ako unášanie lístia, snehu, piesku na pláži a iných predmetov majú možnosť vnímať už v predškolskom veku. Deti však vnímajú pôsobenie vetra situačne, prostredníctvom svojich zmyslov. Výkonové štandardy v predprimárnom vzdelávaní (ŠPÚ, 2015a) obsahujú nasledovný súvisiaci cieľ:

- žiak uvedie príklady javov, v ktorých je možné vnímať prítomnosť vzduchu.

Učiteľka s deťmi diskutuje o prejavoch pohybu vzduchu, ktoré poznajú z bežného života (prievan, vietor, pohyb teplého vzduchu nad výhrevnými telesami a pod.). Učiteľka vytvára situácie, v ktorých majú deti možnosť vnímať prítomnosť vzduchu rôznymi zmyslami (napr. fúkanie vzduchu do vody slamkou; vytláčanie vzduchu zo špongie pod vodou, nafukovanie balóna a pod.).

V primárnom vzdelávaní sa témy vietor dotýkajú štandardy predmetu prírodoveda (ŠPÚ, 2015b). Podľa nich žiak na konci 4. ročníka vie/dokáže:

- že vietor je pohybujúci sa vzduch,
- vysvetliť vznik vetra použitím poznatku o stúpaní teplého a klesaní studeného vzduchu,
- navrhnúť spôsob merania rýchlosti a smeru prúdenia vzduchu.

Žiakove predstavy sa postupne posúvajú do úrovne väčšej abstrakcie, uvedomuje si príčinu, aj keď vidí len dôsledok procesu, berie do úvahy časové hľadisko a väčšie množstvo premenných. Geovedné koncepty sa vo nižšom stupni stredného vzdelávania rozvíjajú v predmete geografia (vzdelávacia oblasť Človek a spoločnosť) najmä v piatom ročníku a v predmete biológia (vzdelávacia oblasť Človek a príroda) v ôsmom ročníku. Vzdelávacie štandardy oboch predmetov naznačujú výraznú ambíciu o aktívny prístup k obsahu zo strany žiaka. V rámci geografie je vo výkonovom štandarde iŠVP (ŠPÚ, 2015c) piateho ročníka v rámci tematického celku Cestujeme po Zemi uvedené, že žiak vie/dokáže:

- vymenovať činitele, ktoré sa podieľajú na zarovnávaní pohorí.

Podľa výkonového štandardu biológie (ŠPÚ, 2015d) by mal žiak na konci ôsmeho ročníka v rámci témy Neživá príroda a jej poznávanie vedieť/dokázať:

- zdôvodniť vplyv geologických procesov (vnútorných, vonkajších) na tvary zemského povrchu, na život organizmov.

V nižšom strednom vzdelávaní je pre pochopenie vplyvu činnosti vetra na krajinu potrebné zvládnuť koncepty týkajúce sa nasledujúcich predmetov a oblastí:

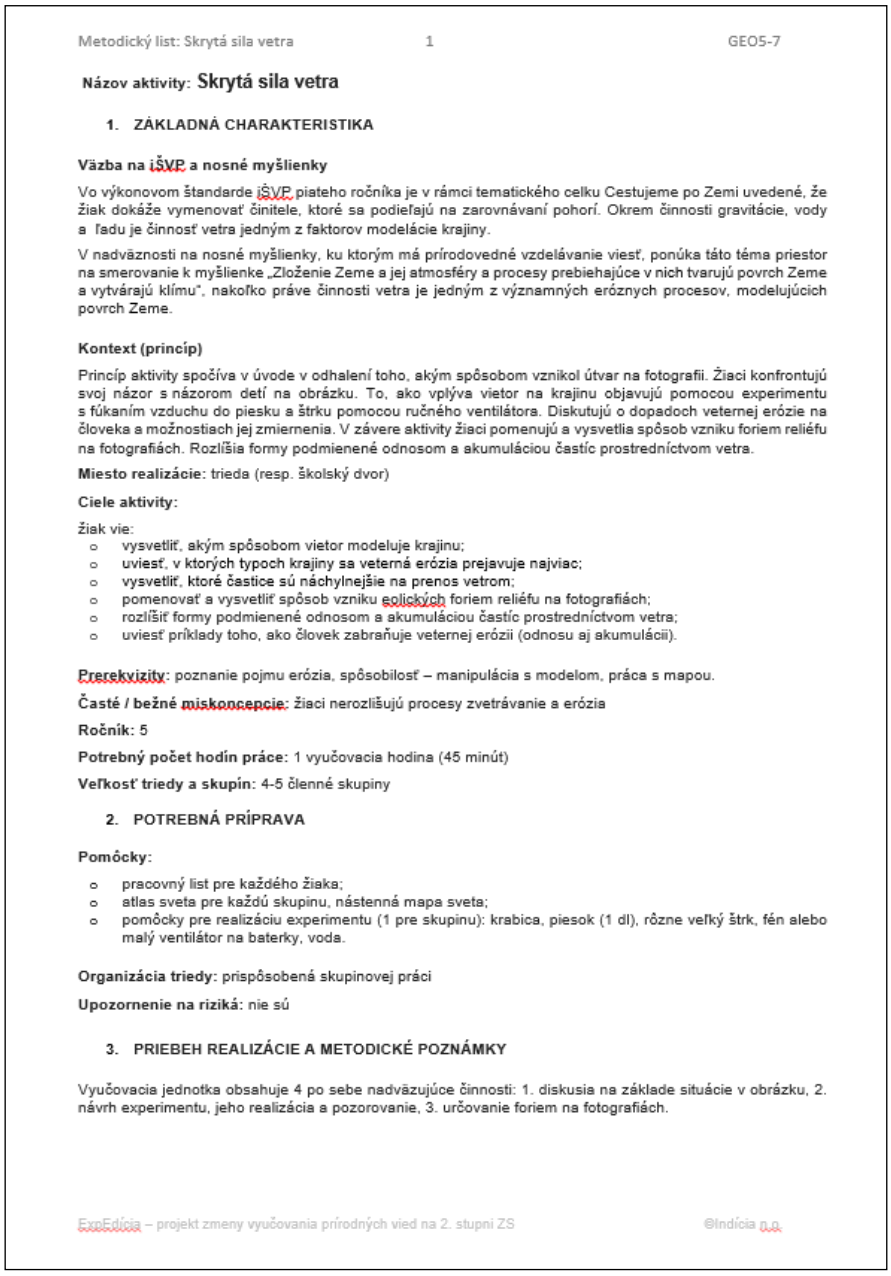
- fyzika – sila, trenie, pohyb;
- geografia – bioklimatické pásma Zeme, erózia, odnos, transport, akumulácia materiálu;
- biológia – erózia, environmentálne dopady;
- matematika – meranie vzdialenosti, časová škála.

Viaceré z týchto čiastkových konceptov žiaci získavajú postupne, často ich vedia správne používať a zovšeobecňovať až vo vyšších ročníkoch. To ale neznamená, že nemá zmysel s nimi pracovať už v nižších ročníkoch. Pri vhodnom vedení jednotlivých činností skupinovej práce žiakov je predpoklad správneho porozumenia javu veľký. Dôsledok takejto činnosti je potom aj v afektívnej sfére osobnosti žiaka.

3.2 Návrh metodického listu „Skrytá sila vetra“

Metodický list (obr. 1-2) predstavuje základnú charakteristiku a súbor metodických odporúčaní k jednotlivým činnostiam aktivity. Rozdelený je do nasledovných častí:

1. základná charakteristika,
2. potrebná príprava,
3. priebeh realizácie a metodické poznámky,
4. súvislosti.



Metodický list: Skrytá sila vetra 1 GEO5-7

Názov aktivity: Skrytá sila vetra

1. ZÁKLADNÁ CHARAKTERISTIKA

Väzba na iŠVP a nosné myšlienky

Vo výkonovom štandarde iŠVP piateho ročníka je v rámci tematického celku Cestujeme po Zemi uvedené, že žiak dokáže vymenovať činitele, ktoré sa podieľajú na zarovnávaní pohorí. Okrem činnosti gravitácie, vody a ľadu je činnosť vetra jedným z faktorov modelácie krajiny.

V nadväznosti na nosné myšlienky, ku ktorým má prírodovedné vzdelávanie viesť, ponúka táto téma priestor na smerovanie k myšlienke „Zloženie Zeme a jej atmosféry a procesy prebiehajúce v nich tvarujú povrch Zeme a vytvárajú klímu“, nakoľko práve činnosti vetra je jedným z významných eróznych procesov, modelujúcich povrch Zeme.

Kontext (princíp)

Princíp aktivity spočíva v úvode v odhalení toho, akým spôsobom vznikol útvar na fotografii. Žiaci konfrontujú svoj názor s názorom detí na obrázku. To, ako vplýva vietor na krajinu objavujú pomocou experimentu s fúkaním vzduchu do piesku a štrku pomocou ručného ventilátora. Diskutujú o dopadoch veternej erózie na človeka a možnostiach jej zmiernenia. V závere aktivity žiaci pomenujú a vysvetlia spôsob vzniku foriem reliéfu na fotografiách. Rozlíšia formy podmienené odnosom a akumuláciou častíc prostredníctvom vetra.

Miesto realizácie: trieda (resp. školský dvor)

Ciele aktivity:

žiak vie:
- vysvetliť, akým spôsobom vietor modeluje krajinu;
- uviesť, v ktorých typoch krajiny sa veterná erózia prejavuje najviac;
- vysvetliť, ktoré častice sú náchylnejšie na prenos vetrom;
- pomenovať a vysvetliť spôsob vzniku eolických foriem reliéfu na fotografiách;
- rozlíšiť formy podmienené odnosom a akumuláciou častíc prostredníctvom vetra;
- uviesť príklady toho, ako človek zabraňuje veternej erózii (odnosu aj akumulácii).

Prerekvizity: poznanie pojmu erózia, spôsobilosť – manipulácia s modelom, práca s mapou.

Časté / bežné miskoncepcie: žiaci nerozlišujú procesy zvetrávanie a erózia

Ročník: 5

Potrebný počet hodín práce: 1 vyučovacia hodina (45 minút)

Veľkosť triedy a skupín: 4-5 členné skupiny

2. POTREBNÁ PRÍPRAVA

Pomôcky:
- pracovný list pre každého žiaka;
- atlas sveta pre každú skupinu, nástenná mapa sveta;
- pomôcky pre realizáciu experimentu (1 pre skupinu): krabica, piesok (1 dl), rôzne veľký štrk, fén alebo malý ventilátor na baterky, voda.

Organizácia triedy: prispôsobená skupinovej práci

Upozornenie na riziká: nie sú

3. PRIEBEH REALIZÁCIE A METODICKÉ POZNÁMKY

Vyučovacia jednotka obsahuje 4 po sebe nadväzujúce činnosti: 1. diskusia na základe situácie v obrázku, 2. návrh experimentu, jeho realizácia a pozorovanie, 3. určovanie foriem na fotografiách.

ExpEdícia – projekt zmeny vyučovania prírodných vied na 2. stupni ZS ©Indícia n.o.

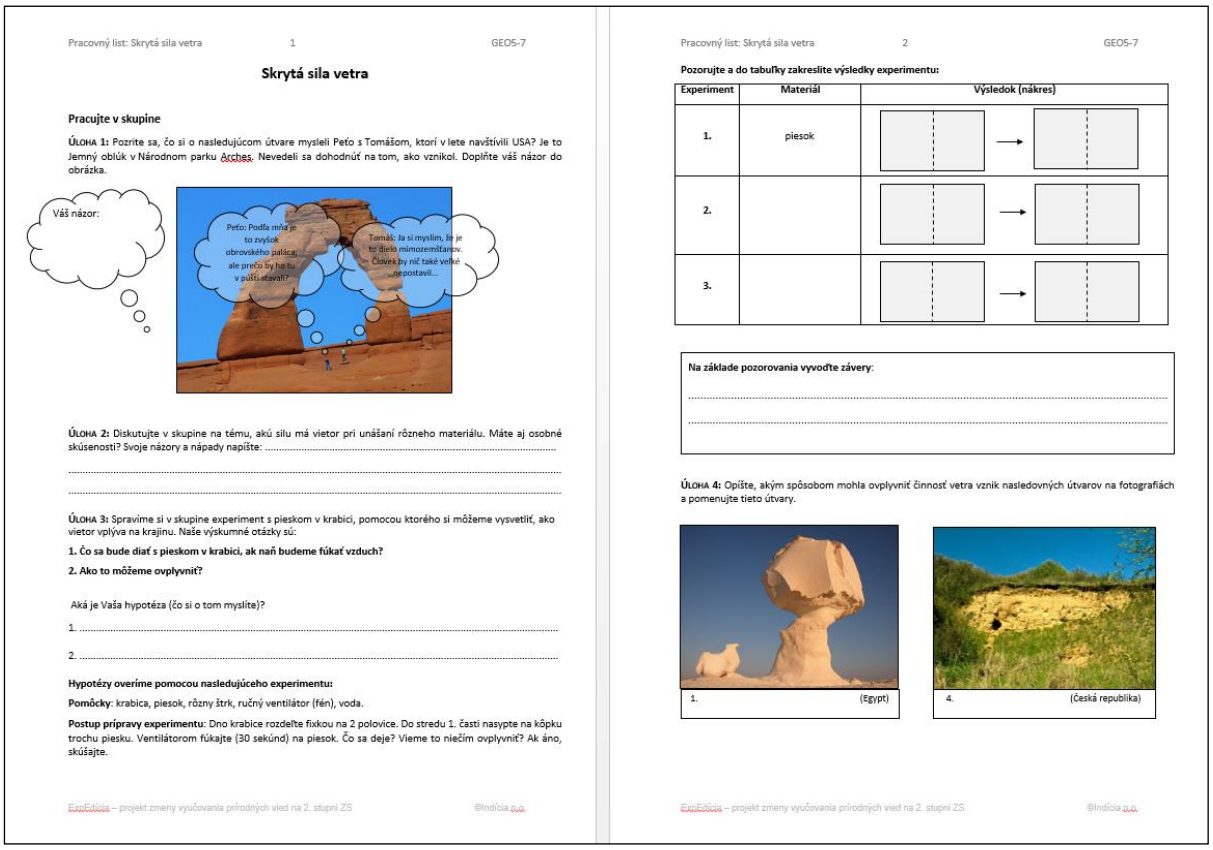
Metodický list: Skrytá sila vetra 2 GEO5-7

ČINNOSŤ	METODICKÉ POZNÁMKY
1. diskusia na základe situácie v obrázku má motivačný význam. Obrázok predstavuje deti pod Jemným oblúkom v Národnom parku Arches a v bublinkách ich názory na spôsob vzniku útvaru. Ulohou žiakov je doplniť názor na spôsob vzniku útvaru do prázdnej bublinky v obrázku. Do PL žiaci v rámci skupín stručne zapíšu **svoj názor** na unášanie a premiestňovanie materiálu vetrom. Ziaci môžu v skupine navrhnúť postup (experiment), ktorým by mohli v triede skúmať činnosť vetra (učiteľ žiakom vytvorí priestor pre krátku skupinovú diskusiu k návrhu modelu. Návrhy všetkých skupín zaznamená na tabuľu. Je dobré, ak zaznie aj návrh s podobným postupom, ako sa bude napokon realizovať).	Prekoncepty žiakov ešte nemusia byť správne. Nasledujúcu diskusiu triedy ale smerujeme k vplyvu rôznych činiteľov na eróziu hornín. Pozorovaním typu krajiny na obrázku je možné viaceré činitele vylúčiť. **Možné otázky do diskusie:** • *Z čoho je vytvorený oblúk na obrázku?* • *Aký typ krajiny predstavuje obrázok?* • *Ako by ste opísali podnebie tohto typu krajiny?* • *Ako asi vznikli vodorovné ryhy na hornine oblúka na obrázku? (vietor unáša piesok, ktorý obrusuje steny oblúka)* • *Máte osobné skúsenosti s unášaním rôzneho materiálu vetrom? (napr. pri víchrici, pri mori)* • *Zažili ste už, že vám vetrom unášaný piesok naráža do tváre?* • *Čo môže vietor unášať ľahko a čo ťažšie?*
2. realizácia, pozorovanie a vyhodnotenie experimentu. Predstavíme žiakom experiment a výskumné otázky (v PL). Ziaci v skupinách formulujú predpoklady. Môžu znieť nasledovne: 1. Prúdiaci vzduch bude piesok odnášať, 2. Ovplyvniť to môžeme spevnením alebo zaťažením piesku. Nasleduje realizácia experimentu činnosti vetra. Učiteľ rozdá každej skupine pomôcky: väčšia krabica, piesok, rôzny štrk, ventilátor (fén), voda (ak je krabica malá, jej prednú časť je potrebné odstrihnúť, aby vzduch z fénu prúdil vodorovne). Dno krabice žiaci fixkou rozdelia na 2 časti. Do stredu 1 časti nasypú trochu piesku. Zisťujú, koľko piesku pri rovnakej sile vzduchu odfúknu z tejto časti (kde je materiál) do druhej na začiatku experimentu prázdnej. Najprv spravia experiment so samotným pieskom, potom diskutujú, ako by mohli unášanie piesku zmenšiť (pridajú doň kamienky, potom ho oblejú vodou - dážď). Ziaci pozorujú, ktorý materiál vzduch unáša ľahšie a od čoho závisí intenzita jeho unášania. Svoje pozorovania zaznamenajú do tabuľky a vyvodia závery. Môžu znieť nasledovne: ***„Prúdiaci vzduch (vietor) ľahšie unáša menší a ľahší materiál (piesok). Ťažké skalky a štrk presúva ťažšie. Vlhký materiál vzduch neunáša. Unášaný materiál sa pred prekážkou usádza“.*** 	**Možné otázky do diskusie po realizácii experimentu:** • *Kde v prírode vietor najviac premiestňuje piesok?* • *Čo vám zvyšok kôpky piesku pripomína? (dunu)* • *Čo by bolo potrebné spraviť, aby vzduch dokázal pohnúť aj kamienkami?* • *Kedy v prírode piesok klesá a usádza sa?* • *Ktoré čiastočky menšie ako piesok môže vietor tiež unášať? (prach, pôdu, peľ – dôsledky)* • *Ako je možné znížiť prašnosť (na ihrisku, pri oraní poľa)?* • *Aký by bol výsledok, keby sme kôpku piesku a štrku pokropili vodou? Vysadili rastlinky?* • *Čo je to vetrolam?* *Žiaci si môžu všimnúť, ako vzduchom unášaný piesok naráža na krabicu – pri veľkej rýchlosti môže obrusovať málo pevné horniny.* *Upozornenie: je potrebné žiakov upozorniť na opatrnosť pri fúkaní do piesku (nie proti spolužiakom). Nevhodné pre žiakov s astmou a prachovou alergiou. Aktivitu je možné realizovať aj na školskom dvore s malými ventilátormi na baterky.* Učiteľ sa vráti k predpokladom skupín, diskutuje o tom, či boli správne.
3. Nasleduje **aktivita na pomenovanie a vysvetlenie spôsobu vzniku eolických foriem reliéfu na fotografiách v PL.** Žiaci rozlíšia formy podmienené odnosom a obrusovaním (1. stĺpec) a akumuláciou (2. stĺpec) častíc prostredníctvom vetra. Učiteľ túto aktivitu prepája s výsledkami experimentu. V atlase sveta nájdu štáty, v ktorých sa dané formy nachádzajú.	**Správne odpovede:** Eolické formy podmienené odnosom a obrusovaním: 1. *Skalný hríb (Egypt)* 2. *Dúhový most (Utah, USA)* 3. *Skalné mesto – Súľovské skaly (Slovensko)* Eolické formy podmienené akumuláciou: 4. *Sprašˇ (Česká republika)* 5. *Púštna duna (Namíbia)* 6. *Pláž (Florida, USA)*

ExpEdícia – projekt zmeny vyučovania prírodných vied na 2. stupni ZS ©Indícia n.o.

Obrázok 1-2. Ukážka prvých dvoch strán metodického listu aktivity „Skrytá sila vetra“

Stimulujúcou situáciou v aktivite je diskusia o fotografii v pracovnom liste (Koncept Cartoons) o názoroch žiakov na pôvod útvaru (obr. 3). Prekoncepty ešte nemusia byť správne, umožnia však učiteľovi spoznať žiacke predstavy a to, či žiaci vôbec dokážu uvažovať o vetre ako o možnosti modelácie reliéfu. S úvodnou aktivitou súvisia výskumné otázky, ktoré sú v pracovnom liste už naformulované. Žiaci v skupinách spoločne formulujú pokusné odpovede na výskumné otázky – hypotézy a navrhujú spôsob ich overenia. Učiteľ žiakov smeruje k experimentu, ku ktorému má pripravené pomôcky (to, ako vplýva vietor na krajinu objavujú pomocou experimentu s fúkaním vzduchu do piesku a štrku pomocou ručného ventilátora alebo fénu). Súčasťou experimentovania v rámci skupín je identifikácia premenných. Žiaci určia, ktoré premenné sú relevantné k overovanej hypotéze. Sledujú proces odnosu a akumulácie, testujú faktory (voda, väčšie kamienky), ktoré tento proces ovplyvňujú. Svoje výsledky zaznamenávajú do tabuľky v pracovnom liste a formulujú závery. Nasleduje diskusia o dopadoch veternej erózie na človeka a možnostiach jej zmiernenia (transfer do novej situácie). V závere aktivity žiaci pomenujú a vysvetlia spôsob vzniku foriem reliéfu na fotografiách v pracovnom liste. Rozlíšia formy podmienené odnosom a akumuláciou častíc prostredníctvom vetra (kontrolná úloha). Časť „Súvislosti“ v metodickom liste predstavuje možné prepojenia s inými predmetmi, teoretické podklady, alternatívne úlohy, literatúru a zdroje obrázkov.



Pracovný list: Skrytá sila vetra 1 GEO5-7

Skrytá sila vetra

Pracujte v skupine

Úloha 1: Pozrite sa, čo si o nasledujúcom útvare mysleli Peťo s Tomášom, ktorí v lete navštívili USA? Je to Jemný oblúk v Národnom parku Arches. Nevedeli sa dohodnúť na tom, ako vznikol. Doplňte váš názor do obrázka.

Váš názor:

Peťo: Podľa mňa je to zvyšok obrovského paláca, ale prečo by ho tu v púšti stavali?

Tomáš: Ja si myslím, že je to dielo mimozemšťanov. Človek by nič také veľké nepostavil...

Úloha 2: Diskutujte v skupine na tému, akú silu má vietor pri unášaní rôzneho materiálu. Máte aj osobné skúsenosti? Svoje názory a nápady napíšte: .....

.....

.....

Úloha 3: Spravíme si v skupine experiment s pieskom v krabici, pomocou ktorého si môžeme vysvetliť, ako vietor vplýva na krajinu. Naše výskumné otázky sú:

1. Čo sa bude diať s pieskom v krabici, ak naň budeme fúkať vzduch?

2. Ako to môžeme ovplyvniť?

Aká je Vaša hypotéza (čo si o tom myslíte)?

1. .....

2. .....

Hypotézy overíme pomocou nasledujúceho experimentu:

Pomôcky: krabica, piesok, rôzny štrk, ručný ventilátor (fén), voda.

Postup prípravy experimentu: Dno krabice rozdeľte fixkou na 2 polovice. Do stredu 1. časti nasypte na kôpku trochu piesku. Ventilátorom fúkajte (30 sekúnd) na piesok. Čo sa deje? Vieme to niečím ovplyvniť? Ak áno, skúšajte.

ExpEdícia – projekt zmeny vyučovania prírodných vied na 2. stupni ZŠ ©Indícia p.o.

Pracovný list: Skrytá sila vetra 2 GEO5-7

Pozorujte a do tabuľky zakreslite výsledky experimentu:

Experiment	Materiál	Výsledok (nákres)
1.	piesok	→
2.		→
3.		→

Na základe pozorovania vyvoďte závery:

.....

.....

Úloha 4: Opíšte, akým spôsobom mohla ovplyvniť činnosť vetra vznik nasledovných útvarov na fotografiách a pomenujte tieto útvary.

1. (Egypt)

4. (Česká republika)

ExpEdícia – projekt zmeny vyučovania prírodných vied na 2. stupni ZŠ ©Indícia p.o.

Obrázok 3. Ukážka prvých dvoch strán pracovného listu aktivity „Skrytá sila vetra“

4 ZÁVER

Na základe realizácie aktivít na pilotných školách v prvom roku riešenia projektu ExpEdícia ešte nie je možné zhodnotiť splnenie cieľov, ktoré sme si v projekte vytýčili. Zo spätnej väzby žiakov a pozorovaní ich práce na vyučovaní môžeme skonštatovať, že sa nám prostredníctvom navrhnutých výskumne ladených aktivít darí rozvíjať a udržať záujem a potešenie z porozumenia toho, ako fungujú prírodné javy. Väčšine žiakov bádanie, experimentovanie a diskutovanie o skúmaných javoch a procesoch v prírode vyhovuje, tak isto aj forma skupinovej práce. Jednotlivé spôsobilosti ako návrh a realizácia vedeckých postupov na overenie predpokladu, komunikácia o priebehu a výsledkoch výskumnej činnosti a zaznamenávanie výsledkov, argumentácia, formulácia záverov a i. sa rozvíjajú postupne a veľmi pomaly. Preto je hodnotenie týchto spôsobilostí možné až po dlhšom období učenia sa touto stratégiou. Tak isto je potrebná aj dôkladná príprava a isté skúsenosti s vedením výskumných aktivít učiteľmi. Najzásadnejšou zmenou z pohľadu učiteľa je zmena vnímania postavenia žiakov a samého seba ako pedagóga. Nedá sa dosiahnuť okamžite, keďže učitelia majú sami skúsenosti len s prevažne transmisívnym spôsobom vyučovania. Výzva, ktorej učitelia musia čeliť pozostáva tiež z preplneného kurikula, príliš veľkého počtu žiakov v triedach na skupinovú prácu a nedostatku vedomostí v určitých prírodovedných oblastiach. Postupne si však osvojujú jednotlivé znaky konštruktívneho vyučovania a zavádzajú ich do vyučovania.

POĎAKOVANIE

Príspevok bol spracovaný s podporou Kultúrnej a grantovej agentúry Ministerstva školstva SR (grant KEGA 002UMB-4/2017 „Interaktívna elektronická učebnica regionálnej geografie Horného Pohronia“).

POUŽITÁ LITERATÚRA

HARLEN, W. (Ed.). 2010. Principles and big ideas of science education [online]. College Lane: Association for Science Education. [cit. 2017-11-12]. Dostupné na internete: http://www.interacademies.net/File.aspx?id=25103

HELD, Ľ., ŽOLDOŠOVÁ, K., OROLÍNOVÁ,M., JURICOVÁ, I., KOTUĽÁKOVÁ, K. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania. IBSE v slovenskom kontexte.* Bratislava : Typi/VEDA, 138 s. ISBN 978-80-8082-486-0.

HELD, Ľ. 2016. Redefinícia relevantných didaktických pojmov. In Ľ. Held (Ed.) *Východiská prípravy prírodovedného kurikula pre ZŠ 2020 II.* Trnava : PF TU v Trnave, s. 9-20. ISBN 978-80-8082-994-0.

KOTUĽÁKOVÁ, K., BIZUBOVÁ, M. 2016 Východiská formovania geovedných konceptov. In Ľ. Held (Ed.) *Východiská prípravy prírodovedného kurikula pre ZŠ 2020 II.* Trnava : PF TU v Trnave, s. 156-178. ISBN 978-80-8082-994-0.

MURPHY, E. 1997. *Constructivism from philosophy to practice* [online]. [cit. 2017-10-18]. Dostupné na internete: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf

SCHUBERTOVÁ, R. 2016. Prieniky zámerov a štruktúry programu FAST s konceptom kľúčových téz prírodovedného vzdelávania. In Ľ. Held (Ed.) *Východiská prípravy prírodovedného kurikula pre ZŠ 2020 II.* Trnava : PF TU v Trnave, s. 199-208. ISBN 978-80-8082-994-0.

ŠPÚ 2015a. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* [online]. Bratislava : ŠPÚ [cit. 2017-11-21]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf

ŠPÚ 2015b. *Inovovaný Štátny vzdelávací program: Prírodoveda – primárne vzdelávanie* [online]. Bratislava : ŠPÚ [cit. 2017-11-21]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prirodoveda_pv_2014.pdf

ŠPÚ 2015c. *Inovovaný Štátny vzdelávací program: Geografia – nižšie stredné vzdelávanie* [online]. Bratislava : ŠPÚ [cit. 2017-11-21]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/geografia_nsv_2014.pdf

ŠPÚ 2015d. *Inovovaný Štátny vzdelávací program: Biológia – nižšie stredné vzdelávanie* [online]. Bratislava : ŠPÚ [cit. 2017-11-21]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/biologia_nsv_2014.pdf

ŽOLDOŠOVÁ, K. 2010. Implementácia konštruktivistických princípov prírodovedného vzdelávania do školských vzdelávacích programov MŠ a 1. Stupňa ZŠ. Prešov : Rokus, 257 s. ISBN 978-80-89510-00-9.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

NÁVRH NA INDUKTÍVNE SPRÍSTUPNENIE TÉM O ADAPTÁCII ORGANIZMOV

Romana Schubertová

Katedra biológie a ekológie FPV UMB v Banskej Bystrici, romana.schubertova@umb.sk (SR)

Abstrakt

Prevaha deduktívnych spôsobov sprístupňovania prírodovedného obsahu je v súčasnosti považovaná za jednu z príčin poklesu záujmu študentov o prírodovedné vzdelávanie. Snaha o preferovanie induktívneho prístupu vo vyučovaní sa v histórii didaktiky biológie objavila už viackrát, teraz je však s ohľadom na krízu prírodovedného vzdelávania výrazne podporovaná. Príspevok prezentuje konkrétny návrh aktivít, v ktorých žiaci induktívne objavujú adaptácie organizmov a ich príčiny. Naznačuje tak cestu, ktorou môžu byť žiakmi skúmané aj ostatné prispôsobenia sa organizmov k ich životným podmienkam.

Kľúčové slová: induktívny prístup, adaptácia organizmov, prípadová štúdia, ISCED 2, biologické vzdelávanie

1 ÚVOD

Indukcia a dedukcia sú odjakživa spolu v dialektickej jednote, podobne ako analýza a syntéza, a potreba prítomnosti obidvoch prístupov v pojmotvornom procese je teda neodškriepiteľná. Veľká pozornosť v oblasti didaktiky biológie je však v súčasnosti venovaná pomeru ich zastúpenia vo vyučovaní. Deduktívnemu prístupu sa kladie za vinu nízky záujem o štúdium prírodovedných odborov (Rocard et al., 2007). Často sa terminologicky stotožňuje s transmisívnou výučbou, v ktorej prevláda rola žiakov ako viac-menej pasívnych prijímateľov poznatkov, ktoré učiteľ predkladá (viď napr. Tóthová, Kostrub, Ferková, 2017). Deduktívne vyučovanie, charakteristické zavedením pojmov a poučiek a následne ich precvičovaním a aplikáciou na konkrétnych príkladoch, je efektívne, ak je väčšina žiakov dostatočne vnútorne motivovaná a schopná myslieť abstraktne. Menej úspešné (napr. podľa výskumov Pasch et al., 1998), je pri rozvoji tvorivého myslenia, či napĺňaní cieľov afektívneho charakteru a vytváraní pozitívneho postoja k učeniu. Týmto výsledkom zodpovedá aj vyjadrenie Gábora v jeho „Teórii vyučovania matematiky“, kde tvrdí, že *„tvorivý matematik zvyčajne uplatňuje indukciu pri hľadaní nových poznatkov, dedukciu pri dokazovaní ich pravdivosti.“* (Gábor et al., 1989, str. 34). K tomu Gábor dodáva, a to už v didaktických súvislostiach, že *„ak má byť vyučovanie matematiky do istej miery procesom tvorenia, musíme v škole učiť nielen dokazovať, ale aj vyslovovať domnienky a dohady.“* (Gábor et al., 1989, str. 171). Radi by sme na konkrétnych príkladoch ukázali, že možnosti induktívneho prístupu sú veľké nielen v matematickom ale aj v biologickom vzdelávaní a to na aktivitách, ktoré smerujú k napĺňaniu nosnej myšlienky “Prispôsobenie organizmov, ich prežitie a vyhynutie je výsledkom evolúcie“ (Harlen et al., 2010). Práve cesta k tejto nosnej myšlienke môže byť výrazne induktívneho charakteru, ak sa žiaci k jej parciálnym myšlienkam prepracovávajú prostredníctvom analýz konkrétnych príkladov organizmov, o ktorých sa učia prevažne v 5. ročníku (na úrovni vzdelávania ISCED 2). Aj keď je samotná myšlienka evolúcie v tomto vývinovom štádiu priveľmi abstraktná a žiakovi vzdialená, prostredníctvom jednotlivých druhov vie žiak vyvodzovať poznatky o prispôsobení sa organizmov a ich schopnosti adaptovať sa. Cieľom tohto príspevku je:

- charakterizovať vyučovacie metódy, zodpovedajúce induktívnemu prístupu, aby bol objasnený teoretický rámec vytvorených sérií úloh;
- predstaviť dve série úloh, akcentujúce induktívny prístup a objasniť pomocou nich črty, ktoré sú pre neho charakteristické;
- predstaviť prístup, využitý pri aktuálnom overovaní vytvorených úloh v reálnej školskej praxi (výskum vývojom).

Posledný zo spomenutých cieľov síce zatiaľ neprináša výsledky výskumu, považujeme však za dôležité poukázať na to, že výskum využitia navrhnutých materiálov je podrobne plánovaný a má funkciu nielen pri optimalizácii navrhnutých materiálov, ale aj pri prínose teoretických poznatkov v oblasti prírodovedných didaktík.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ TVORBY ÚLOH

Ako protipól k deduktívnemu prístupu vníma spomínaná Rocardova správa (Rocard et al., 2007) prístup, ktorý bol dlho označovaný ako induktívny, v dnešnej dobe je však terminologicky ustálenejší ako bádateľský či výskumný (v prostredí vyučovania prírodných vied), alebo problémový (v prostredí vyučovania matematiky). Rozdiel medzi problémovým a výskumne ladeným vyučovaním podľa autorov správy tkvie vo vhodnosti využitia experimentov, pričom na riešenie problémov matematického charakteru často nie je vhodná experimentálna metóda. Už v tomto prípade je naznačené, že induktívny postup, pre ktorý je charakteristická formulácia všeobecných tvrdení na základe jednotlivých faktov, môže byť vo vyučovaní realizovaný viacerými metódami. Prince a Felder (2007) zaraďujú medzi induktívne aj špecifické metódy, vychádzajúce z problémového vyučovania a zároveň tvrdia, že využívanie induktívnych metód vo vyučovaní prírodovedných predmetov stojí na základoch konštruktivizmu. Obdobne vnímajú výskumne ladenú koncepciu a problémové vyučovanie, ako prístupy, vychádzajúce z konštruktivizmu, aj Held a kol. (2011). Induktívny prístup je teda s konštruktivistickým veľmi úzko prepojený, niekedy sa používa synonymne (napr. Tóthová, Kostrub, Ferková, 2017).

Najbežnejšie využívanými induktívnymi metódami (podľa Prince, Felder, 2007) sú metódy výskumne (bádateľsky) orientovaného, problémového, projektového, prípadového (situačného) či objavného vyučovania. Ich spoločnou črtou je, že namiesto počiatočnej práce so základnými princípmi, ktoré následne ústia do ich aplikácie, sa vyučovanie začína jednotlivými prípadmi. Pri ich analýze a hľadaní riešení sa u žiakov vytvára potreba poznania faktov, ktoré sú im v procese dodávané, alebo im je poskytnutá pomoc pri ich objavovaní. Dôležité je podotknúť, že uvedené metódy majú predpoklady na to, aby sa v nich využívali induktívne postupy, avšak často sa používajú v deduktívne budovanom obsahu. Blízky súvis metód a obsahu potom spôsobuje, že sú využité deduktívne, napríklad na sumarizáciu nadobudnutých vedomostí. Takýto osud môže ľahko postihnúť napríklad využitie prípadovej štúdie, ešte typickejší je však v našom prostredí pre projektové vyučovanie. Vzťah uvedených metód k indukcii je nasledovný:

- výskumne ladená koncepcia: žiaci prechádzajú výskumnými postupmi, pri ktorých hľadajú odpovede a riešenia konkrétnej výskumnej otázky. Až na základe overovania predpokladov (či hypotéz) vytvárajú všeobecnejšie závery.
- projektová metóda: žiaci sú vedení k riešeniu komplexných problémov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním (Průcha, Walterová, Mareš, 1995), pričom hlavnou črtou je orientácia na produkt (Gudjons, 1986). V úvode tak stojí konkrétne zadanie cieľa projektu.
- problémová metóda: žiak je postavený pred adresný problém, ktorý je potrebné vyriešiť a v procese jeho riešenia sa dozvedá potrebné poznatky. Cesta riešenia nie je známa a riešenie sa nedá dosiahnuť pomocou intuície alebo nadobudnutých postupov.
- situačné metódy: nástrojom pri jej využití môže byť konkrétna prípadová štúdia, ktorá žiakom poskytuje modelovú situáciu, vychádzajúcu z reálnych udalostí, pričom cieľom práce žiakov je vypracovanie alternatívnych riešení, či navrhnutie opatrení, ktoré riešia situáciu (Kotrba, Lacina, 2008). Prostredníctvom analýzy komplexných situácií sa zo žiakov stávajú „profesionáli“, rozvíjajúci kritické myslenie, skúmajúci svoje existujúce prekoncepty, názory a myšlienkové modely. Práve v tejto dimenzii zapadá situačná metóda nielen do induktívneho ale aj do konštruktivistického rámca.

3 UKÁŽKY AKTIVÍT

Výsledky tvorby aktivít prezentujeme na dvoch konkrétnych vyučovacích postupoch, ktoré majú spoločný charakter prípadovej štúdie. V prvej aktivite je však prípad zovšeobecnený a vymyslený na základe generalizovaných poznatkov o najvýznamnejších adaptáciách organizmov na vyššiu nadmorskú výšku, v druhom prípade bol inšpiráciou pre tvorbu vzdelávacej prípadovej štúdie konkrétny výskum diverzity epifytických lišajníkov v znečistenom prostredí.

3.1 Adaptácie rastlín na život vo vysokej nadmorskej výške

V súvislosti so sprístupňovaním nosnej myšlienky o prispôsobení sa organizmov ako o výsledku evolúcie sa v Štátnom vzdelávacom programe a učebniciach nachádzajú aj témy (prípadne výkonové či obsahové štandardy), ktoré s adaptáciou priamo súvisia. Jednou z nich sú prispôsobenia organizmov tvoriacich vysokohorské spoločenstvá, pričom analýzou kvality aj kvantity druhov je možné dôjsť k všeobecným záverom. Aktivita má čiastočne charakter prípadovej štúdie a prerekvizitou k nej je poznanie zmien

abiotických faktorov s rastúcou nadmorskou výškou (zmena teploty, veterné podmienky, dlhšie zimy a pod.)

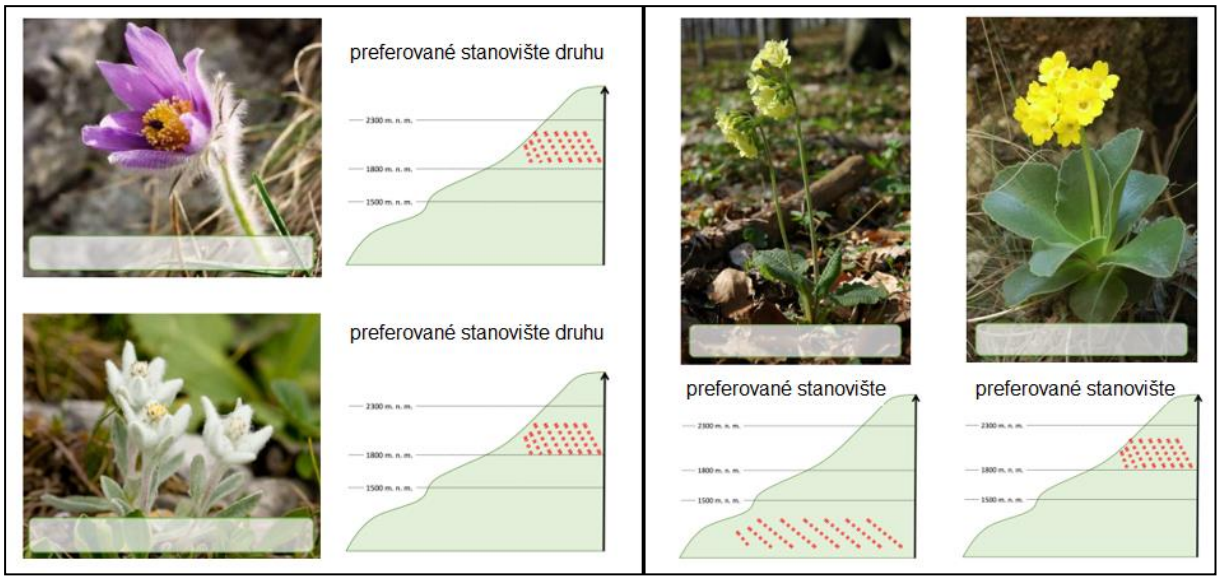
3.1.1 Postup riešenia a materiály

V úvode aktivity sú žiaci konfrontovaní s príbehom Janky, ktorá je na turistickom výlete a všíma si, že prostredie okolo nej sa so stúpaním mení. Zaujíma ju, či sa mení aj rastlinstvo a živočíšstvo a tak sa rozhodne túto oblasť preskúmať. Žiaci majú v tomto bode formulovať predpoklad – vyjadriť svoje aktuálne predstavy o tom, ako sa podľa nich mení rastlinstvo a živočíšstvo s rastúcou nadmorskou výškou.

Vstup do prípadu tvorí text, v ktorom Janka popisuje, v akej nadmorskej výške sa prostredie prudko mení a rozlišuje ich na jednotlivé vegetačné stupne. Úlohou žiakov je namerané údaje z textovej podoby schematizovať – zapísať do schémy vegetačných stupňov, pričom žiaci schému potrebujú využívať aj pri kvalitatívnej a kvantitatívnej analýze druhov.

Následne spracúvajú konkrétne namerané dáta o počte druhov chrobákov, ktoré Janka napočítala v jednotlivých vegetačných stupňoch. Informáciu zaznamenávajú do schémy vegetačných stupňov a z takto vizualizovanej informácie vyvodzujú záver, že počet druhov sa s rastúcou nadmorskou výškou znižuje.

Žiaci však analyzujú aj to, či sa druhy líšia svojim vzhľadom. Pomáhajú im pri tom opäť dáta od Janky, ktoré predstavujú série fotografií. Sú usporiadané vo dvojiciach, podľa toho, ako sa Janke na seba podobali. Janka zároveň zaznamenala, v akej nadmorskej výške jednotlivé druhy našla. Žiaci tak najskôr určia názov druhov, identifikujú, či žijú v podobných alebo rozdielnych oblastiach z hľadiska nadmorskej výšky a s ohľadom na to hľadajú spoločné či odlišné črty druhov. Príklady takýchto dvojíc sú uvedené na Obr. 1. (okrem nich majú žiaci k dispozícii aj dvojice: borovica kosodrevina – borovica limbová a brusnica obyčajná – brusnica čučoriedková).



Obr. 1 Ukážka dvoch dvojíc druhov, u ktorých žiaci identifikujú spoločné a rozdielne črty vo vzhľade: naľavo poniklec slovenský (Anonymous, 2017) – plesnivec alpínsky (Páleníková, 2017), napravo prvosienka vyššia (Hruban, 2017) – prvosienka holá (Mazzoni, 2017)

Pozorovania žiakov sú nasledovné:

- poniklec a plesnivec rastú v podobnej nadmorskej výške (vyššej) a obidva majú telo pokryté chĺpkami.
- borovica kosodrevina rastie vo vyššej nadmorskej výške a má nižší vzrast ako borovica limba.
- prvosienka holá sa vyskytuje vo vyššej nadmorskej výške ako prvosienka vyššia a okrem toho, že má nižší vzrast, je aj farebnejšia a má pevnejšie listy.
- brusnica obyčajná žije vo vyššej nadmorskej výške ako brusnica čučoriedková a na rozdiel od nej jej v zime neopadávajú listy.

Na základe týchto pozorovaní a znalostí o abiotických podmienkach (ale aj zmenených biotických faktoroch – napríklad menej hmyzu), žiaci vyslovujú závery o tom, aké prispôsobenia sú typické pre vysokohorské druhy a prečo sú pre dané druhy výhodou. Žiaci tak pomocou analýzy konkrétnych

prípadov vyvodzujú všeobecné závery a prostredníctvom nej sa zároveň dozvedajú informácie o druhoch, ktoré sú pre vysokohorské spoločenstvá typické. Dôležité je podotknúť, že nie je podstatné aby žiak vedel na ďalšej hodine vymenovať všetky sprístupnené adaptácie. Významná je cesta sprístupňovania, pri ktorej žiaci intenzívne rozvíjajú spôsobilosť pozorovať a tiež argumentovať svoje závery, či nachádzať tvorivé riešenia (napríklad súvis medzi výraznou farbou a nižším počtom hmyzu, ktorý potrebujú rastliny nalákať). Všetky činnosti je vhodné v súlade so sociokonštruktivistickým prístupom realizovať v skupinách.

3.2 Bioindikácia u lišajníkov

K pochopeniu nosnej myšlienky o evolúcii však smerujú aj iné témy, aj keď možno nie tak očividne. Tradičné sprístupňovanie obsahu o lesných lišajníkoch je založené na predstavení stavby tela lišajníka a poznaní niektorých bežnejších druhov. Žiakom sa často odovzdáva aj informácia o tom, že lišajníky sú bioindikátory. Práve táto informácia však s nosnou myšlienkou súvisí priamo – niektoré druhy lišajníkov sú na zmeny prostredia citlivejšie, pretože sa im nedokážu v pomerne krátkom čase prispôsobiť. Preto sa v takomto prostredí nenachádzajú a ich neprítomnosť svedčí o znečistení. Téma teda, pri jej hlbšom rozbore ako len pri sprostredkovaní informácie, môže značne prispieť k rozvoju uvedenej nosnej myšlienky.

3.2.1 Postup riešenia a materiály

Aktivita je prípadovou štúdiou, inšpirovanou vymiznutím lišajníkov z oblasti okolo Krompách v 90-tych rokoch 20. storočia, ktoré bolo spôsobené znečistením ovzdušia z miestneho závodu. Žiakov prípadom sprevádza pán, ktorý si vymiznutie lišajníkov všimol a poskytuje im údaje o výskyte rôznych druhov v rôznych rokoch – lišajníky sa totiž do prostredia vplyvom viacerých opatrení začali vracať. Predstavenie prípadu obsahuje základné informácie o lišajníkoch, ako o organizmoch, ktoré vznikajú symbiózou húb a rias. Žiaci na základe doterajších vedomostí určujú, ktoré z vlastností lišajník „prebral“ od rastlín a ktoré od húb – táto fáza vyučovania je postavená na dedukcii. Induktívne žiaci objavujú pojem bioindikátor – pomocou analýzy poskytnutých údajov. Tie sú síce na základe didaktickej zásady primeranosti zjednodušené, avšak poskytujú obraz o citlivosti druhov na znečistenie. Tab. 1. obsahuje okrem informácií pre žiakov aj druhy (kurzívou, latinsky), ktoré boli z dôvodu zjednodušenia zo žiackeho prípadu vynechané.

	1986	**2003**	**2007**	**2010**
nájdené druhy	–	lekanora zelenkastá diskovka bublinatá kôrovník zrnkovitý *Lepraria sp.*	lekanora zelenkastá diskovka bublinatá kôrovník zrnkovitý diskovník múrový konárik slivkový *Lepraria sp.* *Parmeliopsis ambigua* *Melanelia fuliginosa*	lekanora zelenkastá diskovka bublinatá kôrovník zrnkovitý diskovník múrový konárik slivkový diskovka ryhovaná bradatec srstnatý dutohlávka končistá *Lepraria sp.* *Parmeliopsis ambigua* *Melanelia fuliginosa* *Lecanora hageni* *Lecanora symmicta agg.* *Pseudevernia furfuracea* *Hypogymnia tubulosa* *Amandinea punctata* *Caloplaca sp.*

Tab. 1 Zmeny druhovej diverzity lišajníkov na trvalých plochách v jednotlivých časových obdobiach – slovenský názov majú druhy, ktoré boli využité vo vzdelávacej prípadovej štúdii (upravené podľa Šimonovičová a kol., 2016)

Žiaci v skupinách najprv rozmýšľajú nad tým, aké môžu byť dôvody prvotného úbytku (ktorý je prezentovaný v texte) a opätovného návratu (prezentovaný v tabuľke) lišajníkov do prostredia, následne dostávajú informácie k fungovaniu továrne na spracovanie kovov jej vplyvu na znečistenie prostredia v čase. Úlohou žiakov je interpretovať dáta a teda nájsť v nich určité vzory, prepájať tabuľkové dáta s textom a hľadať súvislosti medzi podmienkami (napr. zmenšenie znečistenia zavedením nových technológií či výstavbou vyššieho komína) a výskytom niektorých druhov. Žiaci si tak všimnú a uvedomia, že niektoré druhy tolerujú znečistenie viac, iné menej. Tie, ktoré ho netolerujú, sa v znečistenom prostredí nenachádzajú a sú teda indikátormi (ukazovateľmi) zmien v prostredí – žiaci tak na základe vlastných analýz zavádzajú pojem bioindikátor až po tom, ako sa oboznámili s jeho obsahom.

Po sprístupnení pojmu bioindikátor žiaci riešia úlohu aplikačného charakteru, ktorá je zároveň cestou k spoznaniu niektorých druhov (nie je totiž zámerom prvej úlohy, aby žiak poznal a vedel určiť všetky druhy z Tab. 1, zámerom je práca s údajmi). Teraz sú žiaci postavení pred prípad, kedy boli v prostredí nájdené 4 druhy lišajníkov. Tie sú podrobne opísané a odfotografované a žiaci majú najprv určiť, o ktoré druhy sa jedná (pomocou malého atlasu s nákresmi a popismi druhov, atlas bol vytvorený k účelu využitia v tejto aktivite a nachádza sa v ňom 7 druhov). Obr. 2 ukazuje, ako je jeden z nájdených druhov prezentovaný v pracovnom liste a ako je spracovaný vo vytvorenom jednoduchom atlase.

Obr. 2 Ukážka identifikácie vybraných druhov lišajníkov – naľavo opis a fotografia druhu, ktorý majú žiaci určiť (zdroj fotografie: autor). Napravo zodpovedajúci druh s opisom vo vytvorenom atlase (zdroj nákresu: Daphne, 2017)

Po identifikácii druhov, ktorá rozvíja pozorovacie schopnosti a sprostredkúva informácie o pomerne častých druhoch, sa majú skupiny vyjadriť k čistote prostredia. Pri argumentácii môžu využívať údaje z prvotného prípadu. Riešenie nie je jednoznačné, avšak argumenty by sa mali opierať aj o predošlý prípad a môžu byť napríklad nasledovné:

- bradatec srstnatý sa nachádza len v čistom prostredí;
- nájdených druhov bolo málo a to poukazuje na znečistenie prostredia;
- nie je jasné, či boli v prostredí len tieto druhy;
- väčšina nájdených druhov žije aj v mierne znečistenom prostredí...

Aktivita ukazuje, ako je možné sprístupniť poznatky o vybraných druhoch (v tomto prípade bradatec srstnatý, diskovka bublinatá, diskovník múrový, konárik slivkový) a zároveň sa približovať k porozumeniu nosnej myšlienky biologického charakteru.

4 OPTIMALIZÁCIA AKTIVÍT A VÝSKUM

Jednou z oblastí kritiky pedagogického výskumu je jeho malé prepojenie s praxou. Z pohľadu dôveryhodnosti pedagogických výskumov sa zas ukazuje, že vedecky akceptovateľné informácie, nadobudnuté v „laboratórnych podmienkach", majú len obmedzenú schopnosť vysvetliť či predpokladať javy o učení sa v triede. Preto v súčasnosti prevládajú názory (Sandoval, Bell, 2004), že k tomu, aby bol pedagogický výskum úspešný, musí študovať jav, ktorý chce vysvetliť, v jeho prirodzených komplikovaných podmienkach. Tieto názory sa premietajú do využívania výskumného prístupu „výskum vývojom" (pôvodne design-based research alebo design research, v češtine konstrukční výzkum). Na našom území sa v minulosti realizoval takýto prístup skôr intuitívne, alebo prostredníctvom didaktickej rekonštrukcie, ktorá je mu v sústredení sa na predchádzajúce vedomosti žiakov podobná. Terminologicky je pojem výskum vývojom ukotvený v článku Kalaša (2009), ktorý ho navrhuje ako skrátenie termínu „výskum prostredníctvom vývoja". Toto spojenie charakterizuje jeho hlavnú črtu, a teda že výsledkom výskumu má byť vyvinutie artefaktu, ktorý rieši komplexné problémy v reálnom kontexte, ale zároveň prináša a definuje nové princípy a poznatky o projektovaní a optimalizácií.

V našom prípade projektujeme vzdelávacie materiály – pracovné listy pre žiakov a metodické listy pre učiteľov a ich opakovaným nasadením do vyučovania sa na jednej strane snažíme o ich zdokonalenie (pretože charakteristickou črtou výskumu vývojom je iterizácia a následná optimalizácia artefaktu). Na druhej strane však skúmame, ktoré faktory ovplyvňujú úspešnú realizáciu pripravených vyučovacích jednotiek. Keďže sa v predchádzajúcich výskumoch (Schubertová, 2014) ukázal ako kľúčový moment úspešnosti nasadenia induktívnych postupov do reálnej praxe pohľad učiteľa na výchovno-vzdelávacie ciele, v tejto fáze sa snažíme indikovať, ako školenia k vytvoreným materiálom a ich opakované nasadenie do vyučovania konkrétnymi učiteľmi, ovplyvní pohľad učiteľa na ciele a teda aj jeho individuálnu koncepciu vyučovania. Výskum prebieha prostredníctvom Q-metodológie na 15-tich základných školách.

5 ZÁVER

Predložené postupy majú snahu ukázať, ako môže byť súčasný obsah 5. ročníka sprístupňovaný induktívnym spôsobom - za využitia prípadových štúdií, ktoré sú zároveň cestou k spoznaniu známych druhov organizmov. Spoločným znakom obidvoch aktivít je cieľové zameranie na nosnú myšlienku biologického vzdelávania „prispôsobenie organizmov, ich prežitie a vyhynutie je výsledkom evolúcie" a typická žiacka analýza poskytovaných údajov, popri ktorej rozvíjajú okrem spôsobilosti pozorovať a interpretovať údaje aj spôsobilosť tvoriť závery a argumentovať ich. V súčasnosti prebiehajúca optimalizácia aktivít, na ktorej participuje 15 učiteľov, prinesie aj teoretické poznatky o zmene individuálnej koncepcie učiteľa vplyvom využívania navrhnutých aktivít a školení k nim. Svojim prínosom do reálnej školskej praxe prostredníctvom vytvoreného artefaktu (vzdelávacie materiály, pracovné a metodické listy) aj do pedagogickej teórie tak zodpovedá výskumu vývojom, ktorý sa javí ako vhodný prístup k riešeniu aktuálnych problémov odborových didaktík.

POĎAKOVANIE

Aktivity vznikajú v rámci projektu ExpEdícia, ktorý realizuje nezisková organizácia Indícia.

POUŽITÁ LITERATÚRA

GÁBOR, O. et al. 1989. *Teória vyučovania matematiky 1*, Bratislava : Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo, 321 s. ISBN 80-08-00285-9.

GUDJONS, H. 1986. *Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und schüleraktivität*. Bad Heilbronn.

HARLEN, W. et al. 2010. *Principles and big ideas of science education*. College Lane : Association for Science Education, ISBN 978-0-86357-4-313.

HELD, Ľ. et al. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania (IBSE v slovenskom kontexte)*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 138 s. ISBN 978-80-8082-486-0.

KALAŠ, I. 2009. Pedagogický výskum v informatike a informatizácii (2. časť). In *Proceedings of coference DidInfo 2009*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. pp. 15 – 24. ISBN 978-80-8083-720-4.

KOTRBA, T., LACINA, L. 2008. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.* Brno : Společnost pro odbornou literaturu, 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

PASCH, M. et al. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem.* Praha: Portál. 424 s. ISBN 80-7178-127-4.

ROCARD, M. et al. 2007. *Science education NOW: A renewed pedagogy for the future of Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 22 s. ISBN 978-92-79-05659-8.

PRINCE, M., FELDER, R. 2007. The many faces of inductive teaching and learning. In *Journal of College Science Teaching*, vol. 36, no. 5, pp. 14-20.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

SANDOVAL, W. A., BELL, P. 2004. Design-based research methods for studying learning in context: Introduction. In *Educational Psychologist*, vol. 39, no. 4, pp. 199-201.

SCHUBERTOVÁ, R. 2014. *Induktívne osvojovanie pojmu látkové množstvo*. [Dizertačná práca]. Trnava: Trnavská Univerzita.

ŠIMONOVIČOVÁ, A. et al. 2016. Biodiverzita pôdnych mikroskopických vláknitých húb a nižších rastlín [online]. Vysoká škola báňská - Technická univerzita v Ostrave, [cit. 23.11.2017]. Dostupné na internete: https://fns.uniba.sk/?id=18811

TÓTHOVÁ, R., KOSTRUB D., FERKOVÁ, Š. 2017. Žiak, učiteľ a výučba (Všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva). Rokus publishing, 370 s. ISBN 978-80-89510-61-0.

zdroje obrázkov:

ANONYMOUS. 2017. *Poniklec slovenský.jpg [online, cit. 23.11.2017].* Dostupné na internete: http://www.tunisko.estranky.sk/fotoalbum/kamenna-baba/kamenna-baba/poniklec-slovensky.jpg.html

DAPHNE – INŠTITÚT APLIKOVANE EKOLÓGIE. 2017. Lišajníky Karpát (určovací kruh).

HRUBAN, R. 2017. *Prvosenka vyšší [online, cit. 23.11.2017].* Dostupné na internete: http://moravske-karpaty.cz/prirodni-pomery/flora/prvosenka-vyssi/

MAZZONI, A. 2017. *Primula auricula subsp. ciliata [online, cit. 23.11.2017].* Dostupné na internete: http://luirig.altervista.org/pics/display.php?pos=164608

PÁLENÍKOVÁ, R. 2017. *Plesnivec alpský [online, cit. 23.11.2017].* Dostupné na internete: http://cestovani.idnes.cz/foto.aspx?r=kolem-sveta&c=A100823_164710_igsvet_tom&foto=TOM355229_100708_dolomity_0629_i.jpg

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

NÁMETY NA ROZVOJ TVORIVOSTI A KRITICKÉHO MYSLENIA V BIOLÓGII

Anna Sandanusová, Janka Schlarmannová , Barbora Matejovičová

Katedra zoológie a antropológie FPV UKF v Nitre, anna.sandanusova@gmail.com (SR)
Katedra zoológie a antropológie FPV UKF v Nitre, jschlarmannova@ukf.sk (SR)
Katedra zoológie a antropológie FPV UKF v Nitre, bmatejovicova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok poukazuje na rôzne metódy, podporujúce rozvoj tvorivosti a kritického myslenia v biológii. Uvádza ukážku aplikácie trojfázového modelu vyučovania E-U-R pri realizácii odbornej exkurzie z biológie do terénu, do chráneného areálu Arboréta v Mlyňanoch.

Kľúčové slová: biológia, tvorivosť, kritické myslenie

1 ÚVOD

Nezastupiteľný význam vzdelávania pre kvalitatívny rozvoj spoločnosti sa pravidelne zdôrazňuje na rôznych úrovniach, no realita túto nutnosť nevystihuje. Škola by mala reagovať na aktuálne potreby súčasnej doby. V súčasnosti však prevláda tzv. tradičné vyučovanie, ktorého znakom je odovzdávanie učiva a informácií, v hotovej, konečnej podobe, čo vedie k hromadeniu vedomostí a nepodnecuje u študenta rozvíjanie vlastného myslenia, uplatňovanie svojich názorov a vlastného pohľadu na svet. Aktivita je na strane učiteľa, študenti sú pasívni, robia všetko len na pokyn. Takéto vyučovanie potom nerozvíja osobnosť študenta, najmä jeho kritické a tvorivé myslenie. Učitelia by mali prehodnotiť systém vzdelávania a výchovy a pripraviť mladého človeka na tvorivú prácu, ktorá bude od neho vyžadovaná v praxi (Uherová et al., 2007).

V zmysle požiadaviek na sústavné skvalitňovanie a zefektívňovanie práce škôl treba hlbšie analyzovať problémy týkajúce sa výchovy a vzdelávania v edukácii a ponúkať systematické riešenia identifikovaných problémov. Kvalita celého výchovno-vzdelávacieho procesu je dôležitou úlohou našej spoločnosti, pretože, ako mnohí odborníci konštatujú, kvalitné vzdelávanie má rozhodujúci vplyv na budúci rozvoj a prosperitu štátu (Kosturková, 2013).

Jedným z vážnych problémov je otázka, ako naučiť žiakov učiť sa. Naučiť žiakov hodnotiť veci a javy, hodnotiť seba a iných, je veľmi dôležitou oblasťou kognitívnych schopností človeka. Ide o kritické myslenie (Kosturková, 2013).

Kriticky myslieť znamená preskúmať do hĺbky sledovaný jav, biologický objekt, vyslovené tvrdenie, porovnať s opačnými názormi, a tým čo o skúmanej téme vieme a na základe týchto zistení zaujať určité stanovisko. Myslením človek sleduje cieľ, zámer, vyriešenie nejakého problému. Preto si kladie otázky, na ich zodpovedanie potrebuje určité informácie, ktorým ale musí rozumieť, musí vedieť argumentovať a vedieť vyvodiť závery.

2 POUŽITÉ METÓDY

Pojem kritického myslenia a interaktívneho učenia predstavuje sled rôznych učebných aktivít a činností (v biológii sa snažíme využívať laboratórne práce, terénne cvičenia), pri ktorých si žiak uvedomuje vzťahy, hľadá vlastné riešenia problému, porovnáva, diskutuje, hodnotí, formuluje závery.

Z významných metód a stratégií, rozvíjajúcich tvorivé a kritické myslenie na hodinách biológie spomenieme aspoň najčastejšie používané :

E-U-R – trojfázový model vyučovania

Model 5E (Engane, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate)

Model 7E (Engane/Elicit, Explore, Explain, Elaborate/Extend, Evaluate)

Sokratovská metóda

Metóda kladenia otázok (má 4 úrovne : otázky sumarizačné a definičné, analytické, hypotetické, hodnotiace)

Písomné práce – eseje

Situačná metóda (prípadová štúdia)

Inscenačná metóda

Interaktívna prednáška

Neúplne určené úlohy

Kooperatívne vyučovanie

Brainstorming

Brainwriting

Cinquain (päťlístok, päťriadková báseň)

Round robin (metóda dookola)

Štyri rohy

Kocka

Myšlienková mapa

Metóda I.N.S.E.R.T

Učíme sa navzájom (peer instruction)

Projektová metóda

Heuristická metóda (problémové vyučovanie)

Ako uvádzajú Lazárek (2012), Kireš, Ješková, Ganajová a Kimáková (2016) dôležitou súčasťou rozvoja kritického myslenia je trojfázový model vyučovania a učenia sa EUR (evokácia, uvedomenie si významu, reflexia).

Ak učíme bádateľským spôsobom, základom je konštruktivistický prístup. Konštruktivizmus ako teória učenia vychádza z poznatku, že žiak si konštruuje poznatky na základe vlastných skúseností počas samostatnej aktívnej činnosti.

Trojfázový model EUR (evokácia, uvedomenie si významu, reflexia) je jednoduchý a účinný.

3 VÝSLEDKY

Trojfázový model EUR (evokácia, uvedomenie si významu, reflexia) je jednoduchý a účinný.

1. fáza – Evokácia (E) má 3 základné ciele: 1. Vybaviť si, čo už o téme viem? Žiak je nútený samostatne premýšľať, byť aktívny, vybavovať si predošlé vedomosti, spájať známe a nové poznatky. 2. Čo si iba myslím, domnievam sa. Žiaci musia vedieť vyjadriť vlastnú myšlienku. Sami si ujasňujú, na akej úrovni sú ich vedomosti. 3. Aké otázky mám k študovanej téme? Ide o vzbudenie vnútorného záujmu riešiť predložený problém, teda sa učiť. Žiaci si vlastne sami stanovili cieľ – odpovedať na vlastne sformulované otázky.

Na precvičovanie evokácie je veľmi vhodná metóda brainstormingu.

UKÁŽKA 1 EVOKÁCIA

Forma práce: skupinová

Zadanie: so žiakmi budete realizovať exkurziu do Arboréta v Mlyňanoch. Na čo všetko nesmie učiteľ zabudnúť pri príprave uvedenej exkurzie? Ako sa majú na exkurziu pripraviť žiaci? Aké sú pozitíva a aké negatíva vyučovania v exteriéri? Svoje tvrdenia zdôvodnite.

Cieľová skupina: študenti učiteľstva biológie v aprobácii.

Iniciačná situácia: na cvičeniach z didaktiky biológie študenti dostanú tému: „Vyučovanie biológie v exteriéri“. Formou brainstrormingu majú počas 5 minút na tabuľku napísať pozitíva a negatíva tejto exkurzie a tiež napísať, na čo všetko nesmie zabudnúť učiteľ, keď sa pripravuje na uvedenú exkurziu. Počas tejto aktivity sa nevedie žiadna diskusia, cieľom je napísať čo najviac rôznorodých nápadov, myšlienok a predstáv. Učiteľ tieto nápady nehodnotí ani necenzuruje. Až po uplynutí vymedzeného času sa k napísaným nápadom vedie diskusia. Po diskusii by študenti sami mali byť schopní vypracovať nejaký komentár alebo hodnotenie k navrhnutým možnostiam, prípadne vyvolať ďalšiu diskusiu k niektorým návrhom. V našom prípade študenti dodatočne diskutovali o niekoľkých návrhoch :

- či má učiteľ počas biologickej exkurzie oboznámiť žiakov s históriou Arboréta v Mlyňanoch,
- či má charakterizovať krajinu, ktorou prechádzajú cestou na exkurziu aj z geografického pohľadu,
- podľa akých kritérií bude učiteľ vyberať dopravcu na exkurziu,
- či je dôležité ešte pred exkurziou rozdeliť žiakov do skupín a každej skupine prideliť konkrétnu úlohu, ktorú bude riešiť počas realizácie exkurzie,
- podľa akých kritérií vytvoriť pracovné skupiny.

Výsledky : Študenti po skončení diskusie sa zhodli na tom, že exkurzia je vhodnou príležitosťou na aplikáciu medzipredmetových vzťahov – konkrétne s geografiu a históriou a preto by učiteľ mal poznať nielen dreviny, ktoré sa v Arborétu nachádzajú, ale mať aj všeobecný prehľad o krajine, ktorou prechádzajú. Tiež výchovne pôsobí aj historické zdôvodnenie vytvorenia tejto dendrologickej záhrady. Zo záverov diskusie tiež vyplynulo, že učiteľ by si mal pripraviť viacej variantov rôzne náročných úloh, ktoré budú žiaci riešiť a podľa toho ich aj následne rozdeliť do pracovných skupín. V otázke dopravcu sa dohodli na zohľadňovaní serióznosti firmy, bezpečnosti dopravy a tiež jej ceny.

2. fáza - Uvedomenie si významu (U). V tejto fáze študent aktívne spracováva nové poznatky, spája ich s predošlými a utrieďuje si ich, uvedomuje si význam. Je to fáza učenia, kedy učiteľ má na študenta najmenší vplyv. Nové informácie mu musia dostatočne objasniť riešený problém, ale nesmú ho zahltiť nepodstatnými podrobnosťami.

Výsledok : študenti vytvorili 2 materiály : 1. Ako sa má na exkurziu pripraviť učiteľ. 2. Ako sa má na exkurziu pripraviť žiak.

UKÁŽKA 2 UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

Forma práce: skupinová

Zadanie: Ako sa má na exkurziu pripraviť učiteľ.

Cieľová skupina: študenti učiteľstva biológie v aprobácii.

Výsledok : učiteľ :

- učiteľ vopred jasne stanoví výchovno – vzdelávací cieľ exkurzie (v konkrétnom prípade exkurzie do Arboréta v Mlyňanoch je to identifikácia drevín, charakteristické znaky, taxonomické zatriedenie do systému, ochrana prírody),
- zvolí vhodné metódy, dôkladne sa pripraví po stránke odbornej i metodickej, premyslí a vopred pripraví úlohy, ktoré budú žiaci počas realizácie exkurzie riešiť,
- vopred absolvuje trasu exkurzie v rámci prípravy na vyučovanie sám (aby vedel, čo momentálne kvitne, kde v areáli sa nachádzajú didakticky vhodné dreviny, ako dlho bude trasa exkurzie trvať žiakom, ktorí na nej budú riešiť zadané úlohy; presvedčí sa o bezpečnosti areálu, zistí ceny vstupného, hygienické zázemie, možnosti občerstvenia),
- určí dátum, trasu exkurzie, časový harmonogram jej priebehu, zoznam účastníkov, finančné zabezpečenie,
- zostaví zoznam pomôcok, zoznam úloh, ktoré budú žiaci riešiť,
- oboznámi žiakov s cieľmi exkurzie, priebehom, bezpečnostnými predpismi, ktoré budú počas exkurzie dodržiavať, na hodine biológie zopakuje so žiakmi učivo, ktoré bude súvisieť s témou exkurzie,

- po organizačnej stránke vybaví všetky formality, ktoré sú potrebné k realizácii exkurzie – informovaný súhlas rodičov, zabezpečenie sprievodcu v areáli, zabezpečí dopravu, prípadne stravovanie. Ak by sa jednalo o viacdňovú exkurziu tak aj nocľah.
- dbá na aplikáciu medzipredmetových vzťahov s geografiou, históriou aj národopisom vybranej lokality.

Zadanie: Ako sa majú na exkurziu pripraviť žiaci.

Cieľová skupina: študenti učiteľstva biológie v aprobácii.

Výsledok : žiaci :

- žiaci sa vopred oboznámia s cieľmi pozorovania a významom exkurzie, bezpečnostnými zásadami a pravidlami
- poznajú dátum a miesto konania exkurzie, na mape si vyhľadajú trasu exkurzie,
- podrobne sa oboznámia s organizáciou a organizačným zabezpečením exkurzie, časovým harmonogramom, v ktorom sú vyznačené aj hygienické prestávky na oddych a občerstvenie,
- žiaci poznajú zoznam potrebných učebných pomôcok a materiálnych prostriedkov, ktoré budú potrebné počas exkurzie. Atlasy a kľúče na určovanie rastlín budú používať školské, alebo si môžu priniesť vlastné.
- vopred si zopakujú učivo, ktoré bude potrebné pri riešení úloh, ktoré dostanú buď vopred alebo na exkurzii, na exkurziu sa vhodne oblečú a obujú, podľa odporúčania učiteľa.

3. fáza – Reflexia (R) je reflexiou toho, čo nové sa študent naučil, ale aj toho, čo celkom nepochopil alebo mu je to nejasné. Tiež prehodnotí, ako sa to naučil, ako súvisí jeho nový poznatok s doterajšími a pod. Žiaci vlastnými slovami vyjadrujú vlastné myšlienky a zistenia, vymieňajú si názory a utvrdzujú sa v tom, že nové učivo pochopili. Táto fáza je veľmi dôležitá a nesmie sa vynechať. Žiaci odpovedajú na otázku : Čo ste zistili ? Prečo si to myslíte? Vyjadrite svoj názor, zhodnoťte. V tejto časti vyučovacieho procesu rozvíjame u nich kritické myslenie.

4 ZÁVER

Vzbudiť záujem o biológiu, priblížiť ju žiakovi najmä z praktickej stránky umožňuje zavádzanie a používanie informačných technológií a multimédií vo vyučovaní, využívanie aktivizujúcich metód, hľadanie ciest ako žiaka lepšie motivovať k učeniu, ako ho učiť riešiť problémy, ako podporovať rozvoj jeho kritického myslenia. Významný podiel na motivácii i vzdelávaní žiakov majú laboratórne práce s prvkami objavovania a bádania, logické úlohy, vyžadujúce samostatné myslenie, systematické pozorovanie a vzbudzujúce zvedavosť. Všetky tieto aktivity vedú k osvojeniu si prírodovedných poznatkov a pochopeniu biologických javov, môžu byť rozvíjané iba aktívnou činnosťou žiakov na hodinách biológie, aktívnym zisťovaním faktov, porovnávaním a overovaním predpokladov.

Z týchto dôvodov sa zavádza do vyučovania biológie bádateľsky orientované vyučovanie (Papáček, 2010a,b; Kireš, Ješková, Ganajová a Kimáková, 2016), problémové a projektové vyučovanie (Sandanusová, Hudecová-Bossiová, 2012; Švecová 2001, 2012), zážitkové učenie. Všetky tieto metódy realizované v predmete biológia motivujú žiakov objavovaniu, rozvíjajú u nich kritické myslenie, podporujú dobré vzťahy a spoluprácu v triede a v skupine ale aj rozvíjajú dôležité zručnosti, ktoré budú využívať v praktickom živote.

Úlohou didaktiky biológie v súčasnosti je dobre pripraviť budúceho učiteľa aj učiteľa z praxe po stránke odbornej aj didaktickej na tieto nové možnosti a výzvy. Preto predkladaná ukážka môže poslúžiť ako námet na realizáciu vyučovacej hodiny aplikáciou modelu EUR, ktorý rozvíja kritické myslenie žiakov.

POĎAKOVANIE

Tento príspevok vznikol a je podporovaný Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV -15-0368 Prax v centre didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy.

POUŽITÁ LITERATÚRA

KIREŠ, M., JEŠKOVÁ, Z., GANAJOVÁ, M., KIMÁKOVÁ, K. (2016) *Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní*. Bratislava : ŠPU, 2016. 128 s. ISBN 978-80-8118-155-9.

KOSTURKOVÁ, M. 2013. Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. In *Pedagogika.sk*, roč.4, č. 4, s. 283-298.

LAZÁREK, P. (2012) Metody vedoucí k rozvoji kritického myšlení. In : *Cesty katecheze*, 2/2012. s. 22-26. ISSN 1803-7224

PAPÁČEK, M. (2010a) *Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a ALFA*? Scientia in educatione, 2010.

PAPÁČEK, M. (2010b) Limity a šance zavádění badatelsky orientovaného vyučování přírodopisu a biologie v České republice. In Papáček, M (Ed.) *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování* (DiBi 2010). Sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010 (s. 145-162). České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. Dostupné z http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/bi/DiBi2010.pdf .

SANDANUSOVÁ, A., HUDECOVÁ-BOSSIOVÁ, L. (2012a) *Biologické experimenty v prírodovede*. Nitra : FPV UKF, edícia Prírodovedec č.519, 2012a. 123 s. ISBN 978-80-558-0159-9

ŠVECOVÁ, M. (2001) *Teorie a praxe zařazení školních projektů ve výuce přírodopisu, biologie a ekologie*. Praha: Karolinum.

ŠVECOVÁ, M. (2012) *Školní projekty v environmentální výchově a jejich využití ve školní praxi*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.

UHEROVÁ, Z., HORŇÁKOVÁ, A., JACOVÁ, A., MIŽENKOVÁ, Ľ. 2007. Rozvíjanie tvorivosti v kontexte požiadaviek súčasnosti. In *Molisa 4: medicínsko-ošetrovateľské listy Šariša*. Prešovská univerzita : FNsP J. A. Reimana v Prešove: Falck Záchranná a. s., s. 168-169, ISBN 978-80-8068-622-2.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

ČINNOSTI ŽÁKŮ BĚHEM GEOVĚDNÍCH TÁBORŮ, ANALÝZA PROGRAMŮ

Martina Pražáková, Ivan Ružek , Lenka Pavlasová
Katedra biologie a environmentálních studií PF KU v Prahe, prazakmartina@gmail.com (ČR)
Katedra fyzickej geografie a geoekológie, Prírodovedecká fakulta UK v Bratislave, ruzek@nic.fns.uniba.sk (SR)
Katedra biologie a environmentálních studií PF KU v Prahe, lenka.pavlasova@pedf.cuni.cz (ČR)

Abstrakt

Příspěvek se zabývá neformálním vzděláváním dětí a mládeže během přírodovědných táborů s geovědním zaměřením (obecná geologie, mineralogie, petrologie, paleontologie). Jsou zde představeny výsledky šetření z roku 2017 celkem na deseti turnusech táborů. Tábory byly organizovány různými institucemi v České republice. Cílem provedeného šetření bylo analyzovat druhy vzdělávacích činností, které žáci na táborech absolvují. Za tímto účelem byl proveden rozbor (kvalitativní analýza) táborových programů (denních plánů) z perspektivy táborových instruktorů. Výsledky ukazují podobnosti a pestrost v činnostech žáků analyzované napříč jednotlivými tábory. Byl vytvořen seznam aktivit, se kterými se žáci během geovědních táborů v České republice setkávají. Aktivity byly rozděleny podle geovědního charakteru a podle interdisciplinárních přesahů. Vzniklá studie je zdrojem informací o vzdělávací náplni táborů, který je určen žákům i osobám spolurozhodujícím o volnočasových aktivitách dětí a mládeže.

Klíčová slova: neformální vzdělávání, mimoškolní vzdělávání, vědecký tábor, neživá příroda, geovědy, aktivity žáků, obsah vzdělávání

1 ÚVOD

Předkládaná studie se zabývá neformálním vzděláváním dětí a mládeže v oblasti přírodních věd o neživé přírodě – geověd (obecná geologie, mineralogie, petrologie, paleontologie a další). Příspěvek nejprve projednává východiska řešené problematiky. Část příspěvku je věnovaná vzdělávací praxi, kde dochází k propojení potřeb formálních i neformálních vzdělávacích institucí. Otevírá se zde klíčové téma studie - informovanost škol jakožto poradního orgánu pro oblast neformálního vzdělávání. Tím je naznačen přínos studie pro žáky a její zaměření na osoby spolurozhodující o volnočasových aktivitách dětí (učitelé, výchovní poradci, rodiče).

Účelem textu je přinést nové teoretické a v praxi využitelné poznatky o současně se rozvíjejícím neformálním vzdělávání během přírodovědných (geovědních) táborů. Příspěvek v hlavní části představuje kvalitativní šetření provedené v roce 2017 v České republice u deseti různých táborových turnusů. Tábory byly určeny dětem a mládeži, od primárního až po vyšší sekundární stupeň vzdělávání ISCED 1-3 (*UIS, 2012*). Cílem realizovaného šetření bylo zjistit, které druhy vzdělávacích aktivit žáci absolvují během táborů. Sběr dat proběhl ve výběrové skupině táborových instruktorů/lektorů. Nástrojem pro sběr dat byla instruktorům předložená tabulka (dotazník vlastního zpracování) věnovaná konkrétnímu táborovému programu a jeho náplni. Výsledky studie seznamují čtenáře se vzdělávacím obsahem táborů, poukazují na realizované dílčí aktivity a interdisciplinární přesahy geovědního vzdělávání žáků. Je zřejmá orientace táborů na odborné kompetence žáků a tendence organizátorů navozovat autentické obsahy i postupy potřebné pro práci odborníků. Diskutuje se přínos táborů pro vzdělávání žáků v geovědách vzhledem k dílčím aktivitám. Uvedené tábory by mohly mít dlouhodobý pozitivní efekt na rozvoj odborných (geovědních) kompetencí žáků ve smyslu rozvíjení jejich znalostí, dovedností, postojů nebo hodnot (např. *Gibson & Chase, 2002*).

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V České republice napříč generacemi roste význam *neformálního vzdělávání*. Děje se tak vzhledem k vypracovaným národním strategiím (*MŠMT, 2007*). Dokument *Strategie celoživotního učení ČR* byl odvozen od celosvětové koncepce celoživotního vzdělávání ve společnosti 21. století. V edukaci dětí a mládeže se do určité míry jedná o příznivé podmínky nastavené (před dvaceti lety) pro práci volnočasových pedagogů a oborových didaktiků, jež se problematikou neformálního vzdělávání zabývají (*Bauman, 2012; Papáček et al., 2015*). Navzdory tomu se až v nynější době vlivem vzrůstajícího významu

neformálního vzdělávání a objevujícím se krizím ve vzděláváním formálním - přírodovědném (viz zpráva *White Wolf Consulting, 2009*), činí první kroky pro společnou diskuzi (např. *Papáček et al., 2015*).
Podle Prokopa (2007) se neformální vzdělávání odvíjí od potřeb objevujících se ve formálním vzdělávání. Také v České Republice někteří autoři (*Hofbauer, 2005; Štěch, 2007*) zmiňují existující průnik obou vzdělávacích sfér. V současné době se objevují oboustranné interakce mezi neformálními vzdělavateli žáků, tj. organizace (instituce, spolky) a vzdělavateli formálními (školy). Jako příklady těchto interakcí lze uvést:

- Situace, kdy neformální vzdělavatelé vstupují se svými požadavky do školy. Organizátoři tímto způsobem představují školám své aktivity jako zboží (*Štěch, 2007*). Může dojít ke stavu, kdy ředitelé škol denně (ne)dokáží reagovat na množství příležitostí, ve kterých je obtížné se orientovat.
- Situace, kdy školy z pozice ředitelů i učitelů oslovují neformální organizace a samy tak pronikají do veřejného prostoru (*Rabušicová, Šeďová & Trnková, 2003*).

U prvního typu interakcí zde rezonuje téma vlivu ekonomické sféry na vzdělávání žáků (*Štěch, 2007*) a s ním otázky zaměřené na otevřenost/uzavřenost formálního vzdělávání vůči prostupujícím příležitostem vytvářeným neformálními vzdělavateli. Ve druhém typu interakcí rezonuje téma výběru (kvalitních) neformálních vzdělávacích příležitostí pro rozvoj individuálních potřeb a zájmů žáků. S ním se pojí (pro tuto studii klíčové) otázky informovanosti škol jakožto poradního orgánu (a celkově princip posuzování aktivit) pro oblast neformálního vzdělávání, ale také otázky připravenosti učitelů diagnostikovat samotné potřeby, zájmy a talent žáků (*Machů, 2010*).
Podle výzkumných zjištění v České republice patří letní tábory mezi vyhledávané volnočasové aktivity dětí a mládeže (*NIDM MŠMT, 2012*). Letní vědecké tábory jsou určitou skupinou táborů (podtypem), variantou neformálního vzdělávání zaměřenou na přírodní vědy (*Riedinger, 2015*). V současné době dochází k rozmachu vědeckých táborů v celé Evropě - na aktuálnost a globálnost problematiky poukazuje SciCamp, síť vědeckých táborů vzniklá mezi lety 2012-2016 (*SciCamp, 2015*). Jejím přínosem i záměrem byla vzájemná výměna zkušeností, propojení organizátorů s lokálními vědeckými institucemi a snahy o začlenění vědeckých táborů do vzdělávacích systémů škol (*Ivánková & Cibulková, 2016*). Na rozdíl od Slovenské republiky se nicméně vědecké tábory v České republice ke vzniklé síti nepřipojily (*SciCamp, 2015*).
Nyní ve vzdělávání v České republice není vyřešený způsob, jak shromažďovat, uchovávat a předávat aktuální informace o neformálních vzdělávacích aktivitách, jako jsou právě vědecké tábory. V on-line dokumentech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy existují nicméně doporučení pro rodiče, o tom, co by měli vědět, pokud chtějí vybrat pro své děti letní (pobytový) tábor: „*Doporučujeme vzít v úvahu, kdo tábor organizuje, seznámit se s programem tábora, zvážit, zda tento program je zajímavý pro Vaše dítě a zda jej bude schopno absolvovat, ověřit si, že na tábor jedou zkušení a kvalifikovaní vedoucí, znát místo tábora a telefonické spojení s vedoucími, předem se seznámit se zdravotním zabezpečením, hygienickými podmínkami, stravováním, ubytováním a dalšími otázkami.*“ (*MŠMT, 2013*). Také Národní Institut Dětí a Mládeže, NIDM, pro výběr tábora v internetovém měsíčníku Inspiromat NIDM (2009) stanovuje tato kritéria: „*bezpečnost, cenu, důvěryhodnost, hygienu, informovanost, kvalifikaci, program, rozvoj, stravování*“. Uvedená doporučení přenáší zodpovědnost při volbě volnočasových aktivit zejména na rodiče. Podle rodičů jsou ovšem škola a učitelé tím nejvýznamnějším poradním orgánem, který spolurozhoduje o volbě volnočasových aktivit dětí nad rámec školní docházky (*NIDM MŠMT, 2012*). V konečném důsledku výzkumy ukazují, že je pro rodiče důležité, aby škola byla schopná sama zajistit kvalitní a rozmanitou mimoškolní péči o jejich potomky (*Simonová, 2017*). Zdá se, že za výslednou volbu a adekvátnost aktivit pro žáky odpovídají nejen rodiče a jejich potomci, ale i škola.

3 POPIS GEOVĚDNÍCH TÁBORŮ

Geovědní tábory mají své obecné a vzdělávací parametry (*Pražáková & Pavlasová, 2017*). Obecné parametry zkoumaných táborů ukazuje Tabulka 1, kde lze vidět dobu trvání táborů, tematické zaměření (podle jejich názvu) a typ pořádající organizace. Při bližším pohledu si lze dále všimnout, že některé táborové turnusy mají stejný koncept (turnus 3 a 4; turnus 6, 7 a 8).

Tabulka 1. Obecné parametry zkoumaných táborů.

TURNUS (Č.)	DOBA TRVÁNÍ	GEOVĚDNÍ OBSAH	ORGANIZACE
Turnus 1	10. – 14. 7.	mineralogie, petrologie	univerzita
Turnus 2	17. – 21. 7.	Paleontologie	příspěvková o.
Turnus 3	16. – 22. 7.	obecná geologie	univerzita
Turnus 4	22. – 28. 7.		
Turnus 5	23. – 29. 7.	mineralogie, petrologie	nezisková o.

Turnus 6	24. – 28. 7.	paleontologie	dvě neziskové o.
Turnus 7	7. – 11. 8.		
Turnus 8	21. – 25. 8.		
Turnus 9	31. 7. – 4. 8.	Paleontologie	příspěvková o.
Turnus 10	12. – 19. 8.	obecná geologie	příspěvková o.

Uvedené táborové turnusy se odehrávaly vždy mimo dobu školní výuky (letní prázdniny). Docházelo během nich ke kombinaci vnitřního i venkovního prostředí pro výuku dětí. Jednalo se o krátkodobé kurzy, s dobou trvání nejčastěji pět dnů, podobně jako vědecké tábory v dalších zemích Evropy (*SciCamp, 2015*). Zkoumané tábory byly pobytové – turnus 3, 4, 5, 10 i denní (příměstské) - turnus 2, 6, 7, 8, 9. V jednom případě se jednalo o jejich kombinaci - turnus 1. Zpravidla byly periodicky realizovány, u turnusu 6, 7 a 8 se jednalo o první ročník konání tábora. Táborů se mohli účastnit všichni zájemci, žádný turnus předem neselektoval účastníky. Neumožňoval tedy účast pouze vybrané skupiny úspěšných žáků, jako některé vědecké tábory (*Janštová, Jáč & Dvořáková, 2015*) ani k selekci nesměřoval (nesloužil jako prostředí k výběru talentovaných).
Geovědní tábory mají svou vzdělávací složku/parametry, směřující především ke vzdělávání účastníků v oblasti neživé přírody, ale také směřující k vytváření mezioborových souvislostí (*Pražáková & Pavlasová, 2017*). Žáci během táborů absolvují soubor dílčích aktivit (badatelsky orientované přírodovědné vzdělávání, terénní činnosti a jiné), se kterými se lze setkat během geovědních táborů i v jiných zemích (např. *Mao & Chang, 1998*) a během výuky přírodovědným předmětům ve formálním vzdělávání *(Esteves et al., 2015)*. Vytvoření představy o dílčích vzdělávacích aktivitách žáků (a jejich rozsahu) během geovědních táborů je předmětem zájmu této studie.

4 METODY

Ve studii o geovědních táborech byl použit kvalitativní přístup (*Švaříček & Šeďová et al., 2007*). V této kapitole je nejprve popsán sběr dat ve výběrové skupině, poté je popsáno zpracování a analýza dat.
Sběr dat byl zaměřen na získání informací o programech táborů, které se zpravidla zabývají různými vzdělávacími aktivitami žáků vědeckého charakteru (*Lindner & Kubat, 2014*). Program byl graficky zpracován do dotazníku v tabulkové formě, zvolená konstrukce nástroje odpovídala návrhu programu inspirovaného publikací Leblebicioglu et al. (2011). Tabulka se skládala z jednotlivých dnů (sloupce) a časových úseků (řádky). Dotazník obsahoval otevřené otázky, na které respondenti odpovídali písemnou formou. Program tábora strukturovaný do dotazníkové formy byl instruktorům distribuován na začátku jimi organizovaného turnusu tábora a zpětně vyžádán na konci. Doba k vyplnění byla určená délkou trvání konkrétního tábora. Bylo možné se k programu v průběhu tábora vracet, doplňovat jej. Nástroj umožnil získat data od institucí, které v době před realizací tábora nedisponovaly oficiálním dokumentem o jeho harmonogramu.
Výběrovou skupinou respondentů byli instruktoři geovědních táborů (n=21), kteří se podíleli aktivně na tvorbě programů. Výzkumníci zaznamenali, že někteří instruktoři mohou organizovat více turnusů podle jednotného plánu. Aby se předešlo duplikátům ve výpovědích o totožných táborech, byla provedena následující opatření. V případě, že respondent organizoval více turnusů tábora se stejnou náplní, dotazník vyplnil pouze jednou. Organizoval-li více táborů odlišné náplně, dotazník vyplnil pro každý táborový koncept. Tím se eliminovaly i obtíže spojené s neochotou instruktorů vyplňovat stejný program vícekrát. Respondenty byli častěji muži (67 %) a ženy (33 %). Mezi respondenty byli univerzitní vědečtí pracovníci, zaměstnanci muzeí i učitelé odpovídajících typů škol.
Data zjištěná ve výběrové skupině byla následně anonymizována (přiřazení identifikačních kódů). Výpovědi respondentů byly přepsány do textového editoru (MS Office Word). Analýza dat proběhla cyklicky (dvakrát, s odstupem jednoho měsíce), metodou otevřeného kódování odpovědí (*Švaříček & Šeďová et al., 2007*). Na základě zjištěných společných podobností (frekvence opakování odpovědí) došlo ke třídění informací, vytvoření kategorií a subkategorií pro zjištěná tvrzení (tab. 2). Následně došlo ke kvantifikaci údajů a jejich znázornění v tabulkách četností (absolutních, relativních) zjištěných dle výpovědí respondentů (tab. 3 - 5). Podle výsledků byla formulována základní tvrzení, výsledky byly interpretovány a dílčí položky komparovány mezi sebou.

5 VÝSLEDKY

Kategorie a subkategorie kódovaných jednotek jsou uvedeny v Tabulce 2. Na základě stanovených kategorií a subkategorií byl utvořen seznam vzdělávacích aktivit, které žáci absolvují během táborů.

Tabulka 2. Geovědní a interdisciplinární aktivity na táborech.

kategorie	subkategorie
hraní her	nespecifikováno, geovědní, sportovní, umělecké
chození na exkurze	-
pozorování expozice	venkovní, vnitřní
práce s textem	aktivní, pasivní
práce v laboratoři	-
práce v terénu	-
sledování filmů	-
vytváření sbírek	-
získávání faktografických informací	diskuze, monologický výklad

Pozn. Seznam aktivit je řazen podle abecedního pořadí.

Ve vytvořených kategoriích byla zaznamenána skupina odpovědí respondentů o aktivitách geovědního typu (celkem 78 % ze všech uvedených jednotek) a skupina tvrzení respondentů o interdisciplinárních aktivitách (22 % jednotek). Zjištěná data v obou skupinách odpovědí byla kvantifikována a tím analyzovány absolutní a relativní četnosti kategorií v odpovědích instruktorů.

Tabulka 3 Identifikované četnosti v odpovědích lektorů v oblasti geovědních táborových aktivit.

Táborové aktivity	Četnost (n_1)	Relativní četnost (%)	Četnost (n_2)
Práce v terénu	66	27 %	16
Práce s textem	43	18 %	9
Získávání faktografických informací	41	17 %	10
Pozorování expozice	33	13 %	14
Práce v laboratoři	23	10 %	7
Vytváření sbírek	17	7 %	4
Chození na exkurze	7	3 %	6
Sledování filmů	6	3 %	4
Hraní her	4	2 %	3
Celkem	240	100 %	-

Pozn. Označení n_1 je četnost výpovědí instruktorů v jednotlivých kategoriích, n_2 znamená četnost instruktorů, u nichž byla zaznamenána výpověď (více výpovědí) pro dané kategorie.

V tabulce o geovědních aktivitách (tabulka 3) analyzované četnosti ukazují nejvyšší zastoupení (27 %) kategorie práce v terénu. Následují aktivní i pasivní práce s textem (18 %) a získávání faktografických informací v podobě monologických výkladu a diskuzí mezi účastníky (17 %). Kategorie pozorování geovědní expozice (venkovní i vnitřní) měla 13% zastoupení, podobně tomu práce v laboratoři (10% zastoupení) a o něco méně vytváření sbírek (7%). Kategorie exkurze slučovala výpovědi o návštěvách provozů a podniků. Během geovědních táborů žáci nejméně často sledovali tematické filmy (3 % odpovědí) a hráli geovědně zaměřené hry (2 %).

Tabulka 4. Identifikované četnosti v odpovědích lektorů v oblasti interdisciplinárních táborových aktivit.

Interdisciplinární aktivity	Četnost (n_1)	Relativní četnost (%)	Četnost (n_2)
Hraní her	57	84 %	12
Pozorování expozice	6	9 %	6
Chození na exkurze	3	4 %	3
Získávání faktografických informací	2	3 %	1
Celkem	68	100 %	-

Pozn. Označení n_1 je četnost výpovědí instruktorů v jednotlivých kategoriích, n_2 znamená četnost instruktorů, u nichž byla zaznamenána výpověď (více výpovědí) pro dané kategorie.

Výrazně zastoupenou kategorií v interdisciplinárních táborových aktivitách (tabulka 4) bylo hraní her (84 %), jednalo se o hry umělecké, sportovní a blíže nespecifikované. Ostatní kategorie jsou zastoupené minoritně, jedná se o pozorování expozice vnitřního i venkovního typu (9 %), chození na exkurze (4 %) a získávání faktografických informací, pouze v podobě výkladu (3 %).

Tabulka 5 Identifikované četnosti v odpovědích lektorů ve všech dílčích vzdělávacích aktivitách.

Táborové aktivity	Četnost (n_1)	Relativní četnost (%)
Práce v terénu	66	21 %
Hraní her	61	20 %
Práce s textem	43	14 %
Získávání faktografických informací	43	14 %
Pozorování expozice	39	13 %
Práce v laboratoři	23	7 %
Vytváření sbírek	17	6 %
Chození na exkurze	10	3 %
Sledování filmů	6	2 %
Celkem	308	100 %

Celkový přehled o četnostech dílčích aktivit na geovědních táborech z pohledu instruktorů uvádí tabulka 5. Dle tvrzení instruktorů jsou nejčastěji zastoupenou vzdělávací aktivitou na geovědních táborech terénní činnosti (21 %), následuje hraní her ve 20 % (převážně interdisciplinárních). Získávání faktografických informací v celkových četnostech (14 %) odpovídá kategorii práce s textem. Žáci na táborech pozorují expozice (13 %), pracují v laboratoři (7 %), vytváří sbírky (6 %), chodí na exkurze do provozů a podniků (3 %). Na táborech žáci nejméně často sledují filmy (2 %).

6 DISKUZE

Geovědní tábory prodělávají nyní v České republice rozvoj, počínaje rokem 2010, kdy evidujeme podle interních dat zjištěných od institucí záznam o prvním geovědním táboře na území Prahy. První zmínka o nich je v příspěvku Pražáková & Pavlasová (2016). Tento rozvoj pokračuje až do současnosti, kdy v roce 2017 vzniká v Praze další geovědní tábor (tři turnusy). Od geovědních táborů je ovšem důležité odlišovat tábory zaměřené na pravěk. I když zde dochází k tematickým přesahům, dominující jsou zde témata o člověku (archeologie) a témata věnovaná vědám o Zemi jsou zastoupena minoritně. Geovědní tábory jsou v České republice zcela novým fenoménem neformálního vzdělávání. Výzkum v této oblasti je proto výzvou. Potěšující je, že se do provedeného šetření podařilo zapojit všechny v současné době existující geovědní tábory na území České republiky.

Hlavní část studie je postavená do kontextu aktuálního požadavku praxe, který se objevuje ve vzdělávání žáků - školy by měly být schopné objektivně informovat o možnostech a kvalitách volnočasového (mimoškolního, neformálního) vzdělávání žáků v přírodních vědách (*NIDM MŠMT, 2012*). Nalézt metody pro objektivní posuzování kvality (ve smyslu jejich přínosu pro vzdělanostní úroveň jedince) u neformálních vzdělávacích aktivit není jednoduchý úkol. Navzdory přínosu evaluačních postupů (např. *Činčera, 2012*) jsou tyto metody v některých situacích v neformálním vzdělávání obtížně aplikovatelné. Tábory nutně vždy nedisponují předem vymezenými cíli a výstupy, jsou zde obavy z dlouhodobého zapojení se do evaluace. Je nutné proto hledat další možné způsoby, jak prostřednictvím objektivního poznání aspektů neformálních vzdělávacích aktivit objektivizovat (a ovlivňovat pozitivně) jejich kvalitu, tj. pozitivní vliv na rozvoj vzdělanosti žáků. Ve studii bylo proto využito techniky dotazníkového šetření, zaměřeného na analýzu programů z pohledu instruktorů. Jak je vidět na případových studiích autorů Leblebicioglu et al. (2011) a Ivánkové & Cibulkové (2016), někteří výzkumníci programy táborů uvádí, ale dále s nimi v analýzách nepracují. Podle informací zjištěných z internetových zdrojů (MŠMT, NIDM) mají však programy být jedním z uvažovaných kritérií rodičů o volbě táborů pro jejich děti (*MŠMT, 2013, NIDM, 2009*).

Analyzované programy vycházející z pohledu instruktorů ukazují jednu z možností, jak představit komplexnost pojetí táborů, ve které mohou působit na žáky. Autoři dochází k zjištění, že na táborech jsou realizovány aktivity v oblasti věd o Zemi (např. odlévání zkamenělin, sběr a zpracování nerostů, exkurze do lomu), ale i aktivity s přesahem do jiných disciplín (např. pozorování objektů v botanické či zoologické zahradě, absolvování programu o pravěkých lidech v muzeu). Interdisciplinarita také může být součástí jednotlivých dílčích aktivit, jako jsou např. terénní činnosti (*Esteves et al., 2014*).

Následující diskuze bude věnovaná pouze vybraným fenoménům zaměřeným na konkrétní aktivity. Ve výsledcích na geovědních táborech dominují aktivity typu terénních činností a her. Zajímavé je dle šetření názorů žáků (*Pražáková & Pavlasová, 2017*) že jsou právě tyto terénní činnosti aktivitou, kterou žáci mají v případě paleontologického tábora nejvíce v oblibě. Terénní činnosti jsou u účastníků privilegované před sociálním aspektem táborů. Ačkoliv zjišťování sociálních aspektů gevědních táborů nebylo předmětem této studie (*Pražáková, přijato*), autoři se domnívají, že v případě geovědních táborů k účasti v nich inklinují zejména žáci zajímající se o konkrétní obor a aktivity (*Prokop, Hornáčová & Kubiatko, 2007*).

Analyzované táborové činnosti ukazují snahy instruktorů o kombinaci prvků převzatých z tradiční výuky (pasivní práce s textem, monologický výklad) a prvků moderních (aktivní práce s textem, diskuze). Kombinace obou prvků se jeví jako účinná strategie, jak žákům představit daný přírodovědný obor. Jak je vidět z přehledu aktivit, je zde otevřený prostor pro implementaci atraktivních aktivizujících přístupů/metod v přírodovědném vzdělávání - např. problémové učení, zážitkové učení, kooperativní učení, badatelsky orientované učení (*Papáček et al., 2015*).
Neprokázaly se výrazné odlišnosti v aktivitách u jednotlivých typů táborů (pobytové, denní a kombinované). I u táborů denního charakteru žáci mohli sledovat filmy, zároveň tak účastníci pobytových táborů absolvovali návštěvy muzeí, exkurze, apod. Žáci se během dílčích aktivit táborů seznamují s principy a pestrostí vědecké práce v oblasti témat o Zemi, tato získaná zkušenost by mohla být zásadní pro budoucí volbu kariéry žáků v oblasti věd o Zemi (*Carrick et al., 2016*). Zde je podnětné vnést úvahy o tom, nakolik při změně v rozložení aktivit na táborech může dojít ke změnám např. v afektivní (zájmy, postoje) oblasti myšlení žáků.
Ačkoliv se hledají způsoby, jak začlenit vědecké tábory do vzdělávacích systémů škol (*Ivánková & Cibulková, 2016*), Česká republika se této výměny zkušeností neúčastní (*SciCamp, 2015*). Záměrem studie bylo mimo jiné upozornit na stav, kdy je potřeba hledat pružné a přijatelné nastavení podmínek, které by usnadnily komunikaci mezi složkami formálního a neformálního vzdělávání.

7 ZÁVĚR

Příspěvek pojednává o geovědních táborech v České republice, jako novém neformálním způsobu vzdělávání žáků primárního až vyššího sekundárního vzdělávání (*UIS, 2012*). V předložené studii bylo dotazníkové šetření provedeno ve výběrové skupině lektorů na deseti turnusech geovědních táborů v roce 2017. Pro analýzu dat bylo využito kvalitativní metodologie (*Švaříček & Šeďová, 2007*). Výsledná zjištění ukazují oborový (častěji zastoupený) i interdisciplinární (méně často zastoupený) charakter zkoumaných táborů. Nejčastěji zastoupenými aktivitami jsou dle výpovědí respondentů terénní činnosti a hry. Nejméně četně zastoupenými aktivitami jsou chození na exkurze (do provozů a podniků) a sledování filmů. Během vzdělávání na táborech dochází ke kombinaci tradičních a moderních prvků výuky. Je zde otevřený prostor pro začleňování aktivizačních metod. V celkových zjištěních nebyly nalezeny významné rozdíly mezi typy geovědních táborů (denní/příměstský, pobytový).
Je v zájmu vzdělavatelů, aby byly hledány podmínky, jak zlepšit komunikaci mezi neformální a formální složkou vzdělávání. V neposlední řadě je nutné hledat možnosti, jak předat rodičům informace o existujících neformálních vzdělávacích aktivitách (táborech) a ukazatelích jejich kvality.

PODĚKOVANÍ

Velký dík patří všem zúčastněným respondentům za jejich účast ve výzkumu. Dále děkujeme za cenné rady při konstrukci dotazníku PhDr. Martinu Ruskovi, Ph.D. a doc. RNDr. Vasilovi Teodoridisovi, Ph.D. Výzkum byl podpořen programem Progres Q17 Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu.

POUŽITÁ LITERATURA

BAUMAN, P. 2012. Současné podoby pedagogiky volného času. Pedagogika, 4, 404-425.

CARRICK, T., L., MILLER, K., C., HAGEDORN, E., A., SMITH-KONTER, B., R., VELASCO, A., A. 2016. Pathways to the Geosciences Summer High School Program: A Ten-Year Evaluation. *Journal of Geoscience Education* 64, 87–97.

ČINČERA, J. 2012. Evaluace orientovaná na uživatele: zkušenost s pobytovým programem člověk a prostředí. *Orbis Scholae*, 6(3), 119-134.

ESTEVES, H., FERNANDES, I., VASCONCELOS, C. 2015. A field-based approach to teach geoscience: a study with secondary students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 191, 63 – 67.

GIBSON, H., L., CHASE, C. 2002. Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Wiley Periodicals*, Inc., 693-705.

HOFBAUER, B. (2005). Vývoj, současný stav a výhled pedagogiky volného času v České republice (Přehled – podněty – výzvy). *Pedagogická orientace*, 15(2), 88–105.

IVÁNKOVÁ, P., CIBULKOVÁ, J. 2016. Využitie digitálnych technológií na vedeckom tábore. In: Prokša, M., Drozdíková, A. (eds.) Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní, 93-98. Sborník příspěvků z konference ScienEdu, 1. -3. června 2016, Bratislava.

JANŠTOVÁ, V., JÁČ, M., R. DVOŘÁKOVÁ 2015. Faktory motivující žáky středních škol k zájmu o obor biologie a účasti v předmětových soutěžích s biologickou tematikou. *E-Pedagogium* (1), 56 – 71.

LEBLEBICIOGLU, G., METIN, D., YARDIMICI, E., CETIN, P., S. 2011. The effect of informal and formal interaction between scientists and children at a science camp on their images of scientists. *Science Education International,* 22 (3), 158-174.

LINDNER, M., KUBAT, C. 2014. Science camps in Europe – collaboration with companies and school. Implications and results on scientific literacy. *Science Education International*, 25(1), 79-85.

MACHŮ, E. *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010. 128 s.

MAO, S., CHANG, C. 1998. Impacts of an inquiry teaching method on earth science students' learning outcomes and attitudes at the secondary school level. *Proc. Natl. Sci. Counc. ROC(D)* 8(3), 93-101.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2007. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha, 72 s.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, letní dětské tábory, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* Copyright ©2013 [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/msmt-a-letni-detske-tabory-2> [citováno 23.11. 2017].

NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE, 2009. *Jak vybrat správný tábor?* [online]. Internetový měsíčník Inspiromat (2009/3). Dostupné z: <http://znv.nidv.cz/inspiromat>. [citováno 20. 11. 2017].

NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE MŠMT, 2012. *Já chci do oddílu, aneb jak si děti a rodiče vybírají kroužky a oddíly*. Národní institut dětí a mládeže MŠMT, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání, Praha, 24 s.

PAPÁČEK, M., ČÍŽKOVÁ, V., KUBIATKO, M., PETR, J., ZÁVODSKÁ, R. 2015. Didaktika biologie: didaktika v rekonstrukci. In: STUCHLÍKOVÁ, I. & JANÍK, T. et al. 2015. *Oborové didaktiky: Vývoj – stav – perspektivy* (225-257). Masarykova Univerzita, Brno.

PRAŽÁKOVÁ, M. PŘIJATO. Paleontologický tábor jako prostředí pro společné vzdělávání žáků se zájmem o obor. In: Škola pro všechny aneb Interdisciplinarita ve školní edukaci a pedagogických vědách, Sborník příspěvků z konference ČPDS. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 16. - 17. 3. 2017.

PRAŽÁKOVÁ, M., PAVLASOVÁ, L. 2017. Suburban paleontological camp – content and evaluation. In: STÁRKOVÁ, RUSEK (eds.) Project-based education in science education XIV., Prague.

PROKOP, P. 2007. Neformálne prírodovedné vzdelávanie. *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*, B (10), 36-68.

PROKOP, P., HORNÁČOVÁ, A., KUBIATKO, M. 2007. Vplýva učiteľ na postoje žiakov k paleontológii? In: Sandanusová, A., Matějovičová, B., Dytrtová, R. (eds.) *Speciální otázky oborových didaktik a příprava učitelů přírodovědných, zemědělských a příbuzných oborů. Praha, Univerzita Karlova, 2007, s. 117 – 121.*

RABUŠICOVÁ, M., ŠEĎOVÁ, K., TRNKOVÁ, K. 2003. Otevřenost české školy vnějším vztahům jako součást školního klimatu? 163-170. In: CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (eds.) *Klima současné české školy.* Sborník příspěvků z 11. konference ČPDS, 14. – 15. ledna, 2003, Brno.

RIEDINGER, K. 2015. Identity development of youth during participation at an informal science education camp. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(3), 453-475.

SCICAMP 2015. *SciCamp, a network for science camps in Europe* [Online]. [citováno 18. 11. 2017]. Dostupné z: <http://sciencecamps.eu/project/> [Cit. 18. 11. 2017.].

SIMONOVÁ, J. 2017. Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace,* 27(1), 136-159.

ŠTĚCH, S. 2007. Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57, 326-336.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 384 s.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS 2012. *The international standard classification of education 2011* [online]. Montreal: UNESCO institute for Statistics. Dostupné z: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>. [citováno 25. 9. 2017].

WHITE WOLF CONSULTING. *Důvody nezájmu žáků o přírodovědné a technické obory*, výzkumná zpráva. Praha: MŠMT, 2009, 84 s.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

NÁMETY NA APLIKÁCIU MEDZIPREDMETOVÝCH VZŤAHOV V BIOLÓGII ČLOVEKA

Kristína Baksová, Anna Sandanusová
ZŠ Janka Kráľa v Šahoch, kristina.baksova@gmail.com (SR)
Katedra zoológie a antropológie FPV UKF v Nitre, asandanusova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá námetmi na aplikáciu medzipredmetových vzťahov medzi predmetmi nemecký jazyk a biológia vo vyučovaní biológie v 7. ročníku ZŠ v súlade s ISCED 2. Poukazujeme na aktivity a úlohy rozvíjajúce tvorivosť a kritické myslenie žiakov.

Kľúčové slová: biológia človeka, medzipredmetové vzťahy, tvorivosť

1 ÚVOD

Prírodné vedy ako aj cudzie jazyky patria medzi popredné oblasti v školstve. Zblíženie prírodných vied s humánnymi vedami vyžaduje aktívne využívanie medzipredmetových vzťahov ako i nadobúdanie a vytváranie jazykových zručností a kompetencií. Medzipredmetové vzťahy odbúravajú izolovanosť jednotlivých vyučovacích predmetov i jednotlivých vedomostí a zručností. Získané poznatky sú pre žiakov vo väčšej miere využiteľnejšie v budúcom praktickom živote (Baksová, 2017).

Cudzí jazyk ako i samotné prírodovedné predmety teda tak i biológia sú v súčasnej dobe chápané ako určité ukazovatele úrovne vzdelanosti človeka. Vytvárajú taktiež veľmi vhodný priestor pre prácu s odbornými textami a tak prispievajú k rozvoju čitateľskej gramotnosti žiakov na základných školách.

2 POUŽITÉ METÓDY

Hlavným cieľom príspevku je prezentácia portfólia námetov na aplikáciu medzipredmetových vzťahov medzi predmetmi nemecký jazyk a biológia na príklade vybratej témy z biológie človeka 7. ročníka. Vyučovanie biológie a nemeckého jazyka sa na základných školách riadi Štátnym vzdelávacím programom ISCED 2. Na prípravu kvalitnej vyučovacej hodiny s využitím medzipredmetových vzťahov v rámci oboch vyučovacích hodín bolo potrebné preštudovať okrem Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 2 aj iné pedagogické dokumenty ako napríklad školský vzdelávací program, učebné osnovy pre dané vyučovacie predmety alebo zákon č. 245 / 2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní.

Ako uvádzajú Janás (1985), Kolláriková (1997) aj Čipková (2002), moderný spôsob vyučovania a teda aj aplikácia medzipredmetových vzťahov v rámci rôznych vyučovacích predmetov vyžaduje od pedagóga zavádzanie modernejších a efektívnejších vyučovacích metód do výchovno-vzdelávacieho procesu. V súčasnej dobe sa do popredia dostávajú najmä projektové vyučovanie, problémové vyučovanie alebo kooperatívne vyučovanie.

Pre prípravu kvalitnej vyučovacej hodiny s využitím medzipredmetových vzťahov v rámci nemeckého jazyka a biológie bola potrebná znalosť danej odbornej literatúry. Taktiež bolo potrebné vyhľadať, zhromaždiť, a preštudovať odbornú literatúru tak v slovenskom, ako aj v nemeckom jazyku. Materiály použité vo výchovno-vzdelávacom procese boli upravené, aby zodpovedali požiadavkám ISCED-u 2.

3 VÝSLEDKY

3.1 Charakteristika žiakov

Téma „Zdravá výživa a zdravý životný štýl“ bola odučená v dvoch triedach siedmeho ročníka na Základnej škole Janka Kráľa, Mládežnícka 24 v Šahách v školskom roku 2016/2017 v prvom polroku. Daná téma bola odučená na dvoch hodinách biológie v školskom roku 2016/2017 v prvom polroku s aplikáciou medzipredmetových vzťahov (nemecký jazyk).Zloženie tried je nasledovné: 7.A trieda: 19 žiakov, z toho 8 chlapcov a 11 dievčat a 7.B trieda: 15 žiakov, z toho 7 chlapcov a 8 dievčat.

Trieda 7.A je v porovnaní so 7.B triedou vedomostne silnejšou skupinou, čo potvrdzujú aj priemery známok z oboch predmetov. V 7.A triede je priemerná známka z biológie 2,26, kým v 7. B triede je to 2,46. Podobný stav je aj v nemeckom jazyku, kde 7. A trieda vykazuje priemer 2,11, trieda 7. B má priemer 2,13.

Tabuľka1. Priemerné známky z nemeckého jazyka a z biológie v 7.A a 7.B triede (Baksová, 2017)

Priemerná známka v šk. roku 2016/2017	7.A trieda	7.B trieda
Biológia	2,26	2,46
Nemecký jazyk	2,11	2,13

Tabuľka 2. Výsledná známka z nemeckého jazyka a z biológie v 7.A a 7.B triede v školskom roku 2016/2017 v prvom polroku. (Baksová, 2017)

Výsledná známka z predmetu v šk. roku 2016/2017 v 1.polroku	1	2	3	4	5	Nehodnotení
Biológia 7.A	7	5	2	5	0	0
Nemecký jazyk 7.A	8	2	6	2	0	1
Nemecký jazyk 7.B	5	6	1	3	0	0
Biológia 7.B	4	4	3	4	0	0

3.1.1 Príprava vyučovacej hodiny

Predtým než sa žiaci začali na hodinách biológie venovať problematike zdravého životného štýlu a zdravej výžive, sme sa danou problematikou začali zaoberať na hodine nemeckého jazyka. Žiaci na hodine nemeckého jazyka pracovali s textom, zameraným na jeho porozumenie. Ich úlohou bolo dané texty prečítať a vypísať si z nich neznáme slovíčka a slovíčka súvisiace so stravovaním. Potom žiaci pracovali s nemecko-slovenskými slovníkmi, v ktorých vyhľadávali slovenské preklady neznámych slovíčok. Vyhľadané slovíčka boli ešte doplnené ďalším zoznamom potravín. Takto bol pre žiakov vytvorený nemecko-slovenský slovník výrazov reflektujúci tému zdravej výživy (Baksová, 2017).

Ako domácu úlohu dostali žiaci ešte vytvoriť a popísať potravinovú pyramídu a vyhľadať ochorenia, ktoré spôsobuje nesprávne stravovanie. Túto domácu úlohu mali žiaci vypracovať za pomoci nemecko-slovenského slovníka alebo internetu. Vypracovaním domácej úlohy malo dôjsť k využitiu medzipredmetových vzťahov v rámci biológie a nemeckého jazyka, nakoľko pri riešení pracovného listu mali žiaci správne prideliť potraviny a pokrmy do potravinovej pyramídy.

Vedomosti a zručnosti nadobudnuté na hodine nemeckého jazyka boli následne využité na hodinách biológie pri preberaní učiva Tráviaca sústava, Zložky potravy a Zásady zdravej výživy. Uvedené témy z biológie vychádzajú z platnej učebnice Biológie (Uhereková, Trévaiová, Matľáková, Piknová, Sitár, Hantabálová, Čumová, 2011).

3.1.2 Vyučovacia hodina – Téma hodiny biológie: Zásady zdravej výživy

Trieda: 7.A, 7.B

Typ hodiny: vyučovacia hodina základného typu s využitím medzipredmetových vzťahov s problémovými úlohami

Organizačná forma: problémové vyučovanie

Výchovno- vzdelávacie ciele:

- vedieť, opísať, vysvetliť:
  1. zásady zdravej výživy, pomer živín v potrave, rozdelenie príjmu potravy počas dňa

2. vymenovať základné druhy potravín
3. potravinovú pyramídu
4. uviesť príklady ochorení tráviacej sústavy

- prezentovať nové odborné termíny:

živiny, pomer živín, stravovanie, potravinová pyramída, tuky, bielkoviny, civilizačné ochorenia, tučnota, hladovanie, alkoholizmus, rakovina, denná dávka potravy

Výchovné ciele:

- aplikovať nadobudnuté vedomosti s využitím medzipredmetových vzťahov s nemeckým jazykom
- využiť a zovšeobecniť novonadobudnuté vedomosti v bežných životných situáciách
- poukázať na vplyv zdravej výživy pre život človeka
- poukázať na možné negatívne aspekty ovplyvňujúce zdravie človeka, na poškodenia a ochorenia tráviacej sústavy
- využiť médiá a internet ako prostriedok získavania nových vedomostí

Rozvíjajúce ciele:

- využiť nadobudnutú slovnú zásobu na oboch vyučovacích hodinách

Vyučovacie metódy: výklad učiva, frontálne opakovanie, problémové úlohy, riadený rozhovor, práca vo dvojici, samostatná práca, riadený rozhovor

Medzipredmetové vzťahy: nemecký jazyk, chémia, fyzika, telesná a športová výchova

Vyučovacie prostriedky:

- didaktická technika: tabuľa, internet, počítač
- učebné pomôcky: nemecko-slovenské slovníky, učebnice, obrázky potravín, plagát potravinovej pyramídy

ŠTRUKTÚRA HODINY:

1. *Prezentácia* - predstavenie cieľa danej vyučovacej hodiny
2. *Opakovanie* - kontrola vedomostí žiakov z učiva z predchádzajúcich hodín alebo ročníkov za pomoci rôznych typov otázok napr.: Ako sa stravuješ? (kedy a čo ješ), Čo obsahuje tvoja potrava? (vymenovať jednotlivé zložky), Čo je to vegetariánstvo? (príjem rastlinnej potravy, žiadne mäso), Ako často by si sa mal stravovať počas dňa? (viackrát denne, najlepšie 5-krát), Prečo je dôležité konzumovať čerstvé ovocie a zeleninu?, Aké ochorenia spôsobuje nesprávne stravovanie ? (obezita, cukrovka, vredy a pod.).
3. *Expozícia* - Prezentácia nového učiva
   • Motivácia:

Výživa patrí medzi veľmi dôležité činitele, ktoré ovplyvňujú zdravie každého z nás. Výživa je pre človeka, pre jeho život nevyhnutná, lebo ovplyvňuje všetky jeho životné procesy ako napr. pohyb, rast a mnohé iné. Pre všetky tieto životné procesy je potrebná energia, ktorú človek získava zo svojej potravy.

• Obsahová náplň:

V tejto časti boli žiakom sprostredkované nové odborné termíny ako bielkoviny, tuky, cukry, civilizačné ochorenia, obezita, hladovanie, anorexia, bulímia, vredové ochorenia. Taktiež boli žiaci oboznámení aj pojmami ako zdravá výživa, stravovacie návyky alebo životospráva.

4. Opakovanie a zhrnutie učiva

Opakovanie vysvetleného učiva sa uskutočňuje kladením kontrolných otázok typu:

Ako často by si sa mal denne stravovať?

Aké ochorenia vznikajú nevhodným stravovaním?

Aký význam majú pre nás tuky, bielkoviny, vitamíny, cukry?

Aké sú pravidlá správnej výživy?

3.1.3 Pracovné listy k téme Zásady zdravej výživy

K navrhnutej vyučovacej hodine boli vytvorené pracovné listy, ktoré reflektovali využitie medzipredmetových vzťahov medzi predmetmi biológia a nemecký jazyk, a ktoré súčasne utvrdzovali a precvičovali novú nemeckú slovnú zásobu a slovenskú odbornú terminológiu.

Úloha: Potravinová pyramída

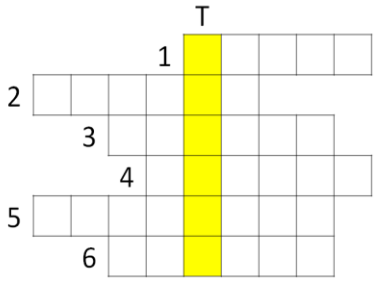
Zaraď potraviny na správne miesto do potravinovej pyramídy: Ⅰ. tuky, cukry, pochutiny Ⅱ. mäso, vajcia Ⅲ. mlieko, mliečne výrobky Ⅳ. ovocie, zelenina Ⅴ. chlieb, pečivo, cestoviny

Butter, Trauben, Salz, Wurst, Ei, Apfel, Toast, Quark, Marmelade, Bohnen, Brimse, Kaffee, Honig, Fisch, Banane, Kartoffel, Kopfsalat, Brezel, Hänchen, Joghurt, Käse, Limonade, Wasser, Milch, Brötchen, Tomate, Torte, Spaghetti, Erdbeere, Birne, Schnitzel, Zwiebel, Paprika, Schokolade, Cola, Saft, Senf, Mayonnaise, Gurke, Reis (Gamst, Xanthos, Kretzschmer, 1999)

Úloha : Tajnička

Dopíš do tajničky zodpovedajúce nemecké slovíčka, prečítaj a prelož riešenie z tajničky.

1. uhorka
2. hrášok
3. voda
4. maslo
5. limonáda
6. cestoviny



Úloha: Jedálny lístok

Vytvor jedálny lístok na jeden deň, kde budú zohľadnené zásady zdravej výživy. Pomocou internetu zistíš, ktoré z potravín sú zdravé.

Raňajky:

Desiata:

Obed:

Olovrant:

Večera:

4 ZÁVER

Z prepojenia jednotlivých vyučovacích predmetov, teda aplikáciou medzipredmetových vzťahov vo výchovno-vzdelávacom procese vzniká veľmi efektívna spolupráca, ktorá umožňuje žiakom využívať vedomosti nie izolovane, ale v súvislostiach (Kips, 2005). Taktiež aktívna znalosť cudzieho jazyka, schopnosť prečítať a porozumieť odbornému textu prispievajú k zvýšeniu komunikatívnych kompetencií žiakov. Aktívnym využívaním medzipredmetových vzťahov na vyučovacích hodinách možno efektívne eliminovať poddimenzovanosť hodinovej dotácie niektorých vyučovacích predmetov na základných školách ako aj nechuť žiakov učiť sa druhý cudzí jazyk. Dvojjazyčné nadobúdanie nových vedomostí skracuje žiakom čas nevyhnutný na ich každodennú prípravu, má vysoký motivačný účinok, ponúka novú hravú formu učenia a v neposlednom rade vedie k získaniu komplexnejších poznatkov. Portfóliá novovytvorených úloh boli zo strany učiteľov aj žiakov veľmi kladne hodnotené, aj keď žiaci uvádzali menšie ťažkosti pri práci so slovníkmi.

POĎAKOVANIE

Tento príspevok vznikol a je podporovaný Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV -15-0368 Prax v centre didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BAKSOVÁ, K.,2017. *Využitie medzipredmetových vzťahov v biológii človeka* (námety na aktivity pre 7. ročník základných škôl). Záverečná práca. Nitra : FPV UKF

ČIPKOVÁ, E., 2002. *Projektové vyučovanie*. Bratislava: Univerzita Komenského, Prírodovedecká fakulta, Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky Bratislava. 6s. dostupné na http://www. infovek.sk/predmety/biologia/clanky/projektove vyucovanie.pdf.

GAMST, J.D., XANTHOS, E., KRETZSCHMER, S. X.,1999. *Das Deutschmobil 1*. Učebnica. SPN, 174 s. ISBN 80-08-03008-9.

JANÁS, J., 1985. *Mezipředmětové vztahy a jejich uplatňování ve fyzice a chemii na základní škole*. 1. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1985. s. 87. ISBN 55-965-85.

KIPS, M., 2005. *Didaktika*. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, 2005. 100 s. ISBN 80-89075-25-8.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. a kol., 1997. *Rozvoj kritického myslenia na ZŠ*. Bratislava: IUVENTA.

UHEREKOVÁ, M., TRÉVAIOVÁ, I., MATĽÁKOVÁ, A., PIKNOVÁ, Z., SITÁR, A., HANTABÁLOVÁ, I., ČUMOVÁ, K., 2011. *Biológia pre 7. ročník základnej školy a 2. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Bratislava : Pedagogika Expol, 135 s. ISBN 978-80-8091-221-5.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

ROZVOJ TVORIVOSTI PROSTREDNÍCTVOM METÓDY „UČÍM SA, UČÍM ŤA“

Zuzana Frtúsová, Anna Sandanusová
ZŠ vo Veľkom Ďure, zuzanafrtusova@gmail.com (SR)
Katedra zoológie a antropológie FPV UKF v Nitre, asandanusova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme námetmi na modelové hodiny biológie rozvíjajúce tvorivosť žiakov metódou „Učím sa, učím ťa“ za pomoci využitia IKT prostriedkov. Príspevok poukazuje na možnosť využívania tabletov vo vyučovaní biológie, pracovných listov a ďalších aktivít podporujúcich tvorivé a kritické myslenie žiakov.

Kľúčové slová: modelová hodina, učím sa – učím ťa, IKT, tablet

1 ÚVOD

„Tak ako je faktom, že kniha sa stala ikonou vzdelania, je možné sa domnievať, že aj IKT sa stane neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania.“ Čoraz častejšie používame slová informačné a komunikačné technológie. Súhlasíme s názorom, že IKT môžu priniesť veľa nových podnetov pre výučbu niektorých predmetov. Jedným z cieľov modernej školy je, aby absolvent vedel efektívne používať IKT vo svojom budúcom zamestnaní. V procese vzdelávania je preto potrebné zabezpečiť, aby žiaci používali IKT už počas svojho štúdia. Tým zefektívnime aj samotný proces učenia. Hovoríme tomu informačná gramotnosť, ktorá sa prejavuje schopnosťami efektívne používať informačné zdroje na analýzu, spracovanie a komunikáciu informácií. Ako rastie informačná gramotnosť žiaka, dokáže efektívnejšie využívať IKT, dokáže lepšie posúdiť vhodnosť nástroja a primeranosť použitia IKT pre danú úlohu, je menej závislý a vo svojom učení samostatnejší.

Množstvo informácií, ktoré je potrebné zvládnuť, neustále narastá. Absorbovanie všetkých informácií prestáva byť vo vzdelávacom procese dominantným a nahrádza sa rozvíjaním schopnosti učiť sa. Znalosti získané v škole vystačia na čoraz kratšie časové obdobie, a preto vzniká potreba kontinuálneho vzdelávania. Spracovanie učebnej látky do multimediálnych kurzov a ich interaktívne študovanie zvyšuje kvalitu a rýchlosť získavania vedomostí a zručností, dovoľuje žiakovi prechádzať z pasívnej roly do aktívnej (Mišút, 2013).

Učiteľ musí vo svojom predmete zvážiť, kedy bude použitie IKT pre danú tému a cieľ prínosom, kedy pomôže žiakom prehĺbiť svoje znalosti, alebo ich získať efektívnejšie, zaujímavejšie, ľahšie. Učiteľ musí ďalej zvážiť kedy použitie IKT prospeje rastu informačnej gramotnosti. Ak sa nám podarí primerane využiť v našom predmete niektoré IKT, zlepší sa tým aj produktívnosť a atraktívnosť procesu učenia sa. Žiaci majú vyššiu motiváciu, pretože v prostredí IKT môžu nájsť najaktuálnejšie informácie a atraktívnym spôsobom môžu prezentovať výsledky svojej práce. Žiaci viac spolupracujú a komunikujú, pretože IKT podporuje práve takéto formy práce (Frtúsová, 2009).

Integrácia IKT do vyučovania predmetov je dlhodobý proces. Od učiteľov sa vyžaduje, aby sa naučili nové metodické postupy, aby objavovali netradičné, atraktívne a užitočné témy, aby zvyšovali svoju informačnú gramotnosť. Tým rastie aj ich sebavedomie a cena na trhu práce.

V našom príspevku uvádzame modelovú hodinu rozvíjajúcu tvorivosť žiakov metódou „Učím sa, učím ťa“ za pomoci využitia IKT prostriedkov. Konkrétne sme na hodine využili tablety a interaktívnu tabuľu. Modelovú hodinu sme uskutočnili so žiakmi 5. ročníka na ZŠ vo Veľkom Ďure. Počet žiakov v triede nebol veľký, t.j. 9 žiakov.

2 POUŽITÉ METÓDY

Metodický postup našej práce pozostával z viacerých častí. Motívom na uskutočnenie modelovej hodiny prostredníctvom metódy „Učím sa, učím ťa“ s využitím IKT prostriedkov bol projekt Digiškola, ktorého sa naša ZŠ zúčastnila v školskom roku 2014/2015.

Digiškola ako národný projekt elektronizácie vzdelávacieho systému regionálneho školstva bol realizovaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR v spolupráci s MPC od 22.11. 2013 do 30.9. 2015. Prínosom projektu bol pre našu školu elektronický vzdelávací systém a uvedenie elektronických služieb do prevádzky, vybavenie digitálnych učební a digitálneho vzdelávacieho obsahu. Cieľom projektu Digiškola bolo: vybudovať a vytvoriť funkčný elektronický vzdelávací systém a viesť elektronické služby do prevádzky, zriadenie a vybavenie digitálnych učební na školách, vytvoriť digitálny vzdelávací obsah a v neposlednom rade vyškoliť lektorov pre zabezpečenie ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov. Nakoľko sme malá škola s menším množstvom finančných prostriedkov, tento projekt nás veľmi oslovil. V rámci projektu Digiškola sa našej škole podarilo získať moderné digitálne vybavenie, set pozostávajúci z interaktívnej tabule a notebooku, 20 tabletov a wifi-router. Následne sme získali riešenie manažmentu tabletovej učebne – Samsung School.

V rámci tohto projektu sme museli splniť dve podmienky. Jednou z podmienok bolo nakrútiť pomocou tabletu krátky videozáznam z vyučovacej hodiny využitím metódy „Učím sa, učím ťa“ na nami zvolenú tému. Vybraní žiaci sa tak mali možnosť vcítiť do roly učiteľa, mali predniesť a vysvetliť výklad učiva vybranej témy pred spolužiakmi. Podstatou bolo naučiť žiakov pracovať s tabletmi. Práca s tabletom zahŕňala fotenie, natáčanie, zostrihanie a následné spracovanie videa, spracovanie fotografií do prezentácie. Tejto činnosti predchádzali samozrejme školenia, na ktorých sa museli pedagógovia zoznámiť s tabletom ako takým, osvojiť si prácu s aplikáciami a programami tabletu, získať podrobnejšie inštrukcie na vykonanie tejto činnosti so žiakmi (Frtúsová, 2009).

Ďalšou úlohou bolo vytvoriť učebné materiály a uverejniť ich on-line pomocou internetovej aplikácie TUUL. TUUL predstavuje on-line materiály pre inšpiratívne vyučovanie. Internetová aplikácia TUUL spája vlastné materiály s digitálnym vzdelávacím obsahom Planéta vedomostí a ostatnými on-line prístupnými zdrojmi. TUUL sa stal veľmi obľúbeným nástrojom na tvorbu interaktívnych materiálov využiteľných nielen na vyučovacích hodinách v škole. Ide o zdroj materiálov, inšpirácií, metód a pohľadov na rôznu problematiku. Umožňuje pedagógom zdieľanie akýchkoľvek on-line, či off-line materiálov, napr. často používané materiály Word, PowerPoint, PDF. Žiaci vytvorili prezentáciu, pracovný list, poznámky a test k téme daného učiva.

Motivačná časť vyučovacieho procesu nadobudla zážitkový charakter, pretože sme použili názorné pomôcky plazov. Prvou pomôckou bola uhynutá užovka, ktorú žiaci našli vonku pri potoku a priniesli na hodinu biológie, kde sme ju zaliali liehom a tým ju zakonzervovali vo fľaši. Druhou pomôckou boli dve živé korytnačky, ktoré jedna zo žiačok doma chová.

3 VÝSLEDKY

Náš výskum sme zrealizovali na ZŠ Veľký Ďur, ktorá sa zapojila do projektu „Digiškola“. Výskum pozostával z vytvorenia a prípravy modelu vyučovacej hodiny a jeho zavedenia do praxe. Model vyučovacej hodiny bol realizovaný v triede 5. ročníka. Téma modelovej hodiny – Plazy vo vode a na brehu. Tému vyučovacej hodiny sme zvolili na základe zvýšeného záujmu žiakov o tieto živočíchy.

3.1 Model vyučovacej hodiny

Nasledovný model je určený pre blokovú formu výučby t.j. dve vyučovacie hodiny biológie idúce za sebou. V úvode vyučovacej hodiny sme oboznámili žiakov s netradičnou formou výučby, pri ktorej celý vyučovací proces viedli vopred poverené a kvalitne pripravené žiačky 5. ročníka.

Žiačky oboznámili svojich spolužiakov s cieľom a témou vyučovacej hodiny – Plazy vo vode a na brehu. Ako motiváciu si žiačky pripravili názorné pomôcky plazov – uhynutú užovku zaliatu vo fľaši s liehom a živé korytnačky. Netradičné vyučovanie sme rozdelili na dve vyučovacie hodiny, ktoré nasledovali bezprostredne za sebou.

Výklad nového učiva si žiačky pripravili formou prezentácie v PowerPointe, ktorej obsahom sú základné znaky plazov, potrava plazov, delenie plazov, charakteristika vybraných druhov plazov žijúcich vo vode a na brehu, ich poznávacie znaky, rozdiely a prvá pomoc pri uhryznutí jedovatým hadom. Prezentácia sa zobrazí na interaktívnej tabuli. Pri výklade učiva dodržiavame obsah a jeho hĺbku stanovenú štátnym vzdelávacím programom a učebnicou pre 5. ročník (Uhereková, 2008).

Výklad:

Medzi základné znaky plazov patrí typický povrch tela. Telo majú pokryté suchou kožou, ktorá môže mať podobu rohovinových šupín, štítkov alebo majú pancier. Najčastejšou potravou plazov sú slimáky, pavúky, dážďovky, žaby a myši. Medzi plazy patria hady, jašterice, korytnačky a krokodíly. Jašterice majú krátke

končatiny. Hady končatiny nemajú, pohybujú sa plazením. Typickým znakom korytnačiek je pancier (Uhereková, 2008), (obr. prezentácia).

Obr. 1 Povrch tela

Obr. 2 Potrava

Obr. 3 Delenie plazov

Obr. 4 Pancier

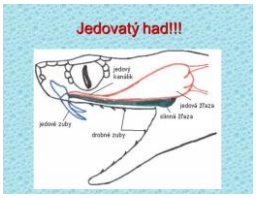
Užovka obojková – medzi jej základné poznávacie znaky patrí oválny tvar hlavy, dve žltkasté polmesiačikovité škvrny za hlavou a okrúhla zrenička. Užovka sa veľmi dobre pohybuje vo vode aj na brehu. Typickou potravou užovky sú menšie ryby a obojživelníky. (obr. prezentácia)

Vretenica severná – medzi jej základné poznávacie znaky patrí trojuholníkový tvar hlavy, čierna kľukatá čiara na chrbte a úzka štrbinová zrenička. Vretenica je náš jediný jedovatý had! Má jedovú žľazu a jedové zuby. (obr. prezentácia)

Čo robiť pri uhryznutí vretenicou? Po uhryznutí sa objavia na koži dve drobné krvavé ranky. Poranenú končatinu musíme stiahnuť nad ranou (najlepšie vreckovkou alebo opaskom), aby sa jed nedostal do krvného obehu. Z rany musíme vytláčať krv s jedom. Nikdy nevysávame jed ústami! Potom vyhľadáme lekársku pomoc (Uhereková, 2008).

Obr. 5 Užovka

Obr. 6 Vretenica



Obr. 7 Jedový zub

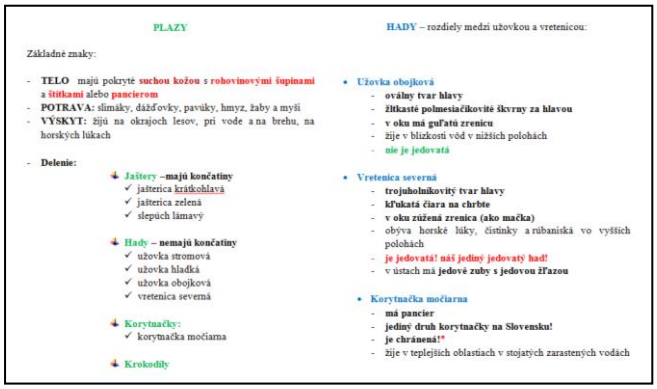
Obr. 8 Uhryznutie hadom

Korytnačka močiarna – je jediným pôvodným druhom korytnačky žijúcim na Slovensku. Patrí medzi kriticky ohrozené druhy!

Obr. 9 Korytnačka močiarna

Obr. 10 Ohrozený druh

Poznámky: Žiačky pripravili pre spolužiakov poznámky, ktoré rozmnožili, žiaci si ich následne nalepia do zošita.



PLAZY

Základné znaky:

- **TELO** majú pokryté **suchou kožou** s **rohovinovými šupinami** a **štítkami** alebo **pancierom**
- **POTRAVA:** slimáky, dážďovky, pavúky, hmyz, žaby a myši
- **VÝSKYT:** žijú na okrajoch lesov, pri vode a na brehu, na horských lúkach

- **Delenie:**
  - **Jašterice –majú končatiny**
    - ✓ jašterica krátkohlavá
    - ✓ jašterica zelená
    - ✓ slepúch lámavý
  - **Hady – nemajú končatiny**
    - ✓ užovka stromová
    - ✓ užovka hladká
    - ✓ užovka obojková
    - ✓ vretenica severná
  - **Korytnačky:**
    - ✓ korytnačka močiarna
  - **Krokodíly**

HADY – rozdiely medzi užovkou a vretenicou:

- **Užovka obojková**
  - **oválny tvar hlavy**
  - **žltkasté polmesiačikovité škvrny za hlavou**
  - **v oku má guľatú zrenicu**
  - žije v blízkosti vôd v nižších polohách
  - **nie je jedovatá**
- **Vretenica severná**
  - **trojuholníkovitý tvar hlavy**
  - **kľukatá čiara na chrbte**
  - **v oku zúžená zrenica (ako mačka)**
  - obýva horské lúky, čistinky a rúbaniská vo vyšších polohách
  - **je jedovatá! náš jediný jedovatý had!**
  - v ústach má **jedové zuby s jedovou žľazou**
- **Korytnačka močiarna**
  - **má pancier**
  - **jediný druh korytnačky na Slovensku!**
  - **je chránená!***
  - žije v teplejších oblastiach v stojatých zarastených vodách

Obr. 11 Poznámky do zošita

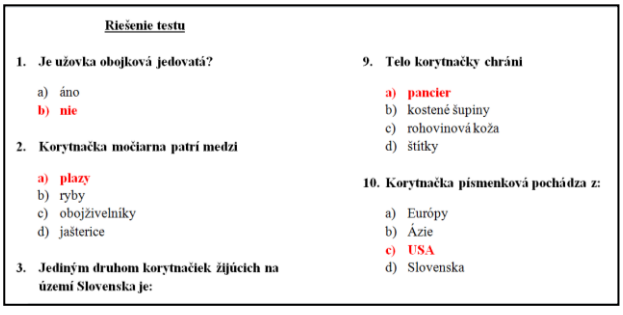
Fixácia:

Na krátke zopakovanie učiva žiačky zvolia otázky pomocou prezentácie, kde treba doplniť rodový a druhový názov živočícha. Následne rozdajú spolužiakom vopred pripravené pracovné listy. Nasleduje samostatná práca žiakov. Po vyplnení pracovných listov žiačky pomocou interaktívnej tabule otvoria v programe Word pracovný list s riešením, pomocou ktorého si spolužiaci skontrolujú správnosť odpovedí.

Po ukončení výkladu a po teoretickom zopakovaní žiačky umožnia spolužiakom pozorovanie uhynutej užovky a živých korytnačiek. Žiačky ešte raz poukazujú na základné poznávacie znaky užovky pomocou názorných pomôcok – telo uhynutej užovky vo fľaši s liehom. Žiačka, ktorá priniesla dve živé korytnačky (samčeka a samičku) spolužiakom vysvetlí, že nejde o pôvodný slovenský druh korytnačky: Korytnačka písmenková žltolíca je najchovanejší druh sladkovodnej korytnačky, pochádza z USA. Jej typickým znakom je žltá škvrna za očami v tvare polmesiaca. Ďalej poukazuje na pohlavný dimorfizmus – Ako rozpoznať pohlavie korytnačky? Samček má mohutný, dlhší a hrubší chvostík, na predných končatinách má predĺžené pazúriky, spodok panciera je trochu preliačený dovnútra. Samček je od samičky menší – veľký cca 10 – 22 cm. Samička má chvostík krátky, predĺžené pazúriky na predných končatinách často chýbajú, spodok panciera je rovný. Samička je väčšia – veľká cca 19 – 30 cm. Spolužiakom vysvetlí ako sa správne starať o tento druh vodnej korytnačky, čím ju kŕmiť: typickou potravou sú ryby, mäkkýše, dážďovky, hmyz (cvrček), rastlinná potrava a ovocie. Predstaví viaceré druhy potravy vo forme granuliek, ktoré je možné zakúpiť v chovateľských potrebách a vysvetlí im základné potreby chovu v akváriu.

Hodnotenie:

Na záver vyučovacieho procesu si žiačky pripravili pre spolužiakov krátky test s výberom jednej správnej odpovede. Po vypracovaní testu žiačky pomocou interaktívnej tabule otvoria v programe Word test s riešením, pomocou ktorého si spolužiaci skontrolujú správnosť odpovedí. Vyučujúci napokon ohodnotí priamo na hodine najlepšie výsledky testu známkou, taktiež ohodnotí známkou výstup žiačok.



Riešenie testu

1. **Je užovka obojková jedovatá?**
   a) áno
   b) nie
2. **Korytnačka močiarna patrí medzi**
   a) plazy
   b) ryby
   c) obojživelníky
   d) jašterice
3. **Jediným druhom korytnačiek žijúcich na území Slovenska je:**
9. **Telo korytnačky chráni**
   a) pancier
   b) kostené šupiny
   c) rohovinová koža
   d) štítky
10. **Korytnačka písmenková pochádza z:**
    a) Európy
    b) Ázie
    c) USA
    d) Slovenska

Obr. 12 Riešenie testu

4 ZÁVER

Výsledkom našej práce je vytvorený model vyučovacej hodiny, ktorý sme realizovali v praxi. Model vyučovacej hodiny odporúčame pre blokovú výučbu – 90 minútový vyučovací blok. Vyučovacia jednotka obsahuje časti: motivácia, výklad novej látky, upevnenie, fixácia učiva a hodnotenie.

Vyskúšali sme aplikovať vytvorený model vyučovacej jednotky v praxi na ZŠ Veľký Ďur. Zistili sme, že príprava na takýto typ vyučovacej jednotky za pomoci využitia IKT prostriedkov (tablet, interaktívna tabuľa) je pre vyučujúceho oveľa náročnejšia v porovnaní s bežnou prípravou na klasickú vyučovaciu hodinu časového rozsahu 45 minút. Príprava zahŕňa dôkladné pripravenie vybraných žiakov – žiaci, ktorí sa učia tým, že učia svojich spolužiakov – metódou „Učím sa, učím ťa“. Príprava zahŕňa vyškolenie žiakov na prácu s tabletom a s interaktívnou tabuľou, organizáciu a správne usmerňovanie žiakov pri tvorbe učebných materiálov (prezentácia, pracovný list, poznámky, test) – vhodné spracovanie obsahu. V neposlednom rade si vyžaduje aj kontrolu zariadení pred začiatkom vyučovania. Táto práca bola veľmi náročná na čas.

Za najväčšiu nevýhodu preto považujeme čas – takouto formou nie je možné vyučovať na hodinách biológie často, je to časovo veľmi náročné (je potrebné dodržať TVVP, mnohokrát vyučovacie hodiny biológie odpadnú – nastáva časový sklz na prebratie učiva). Ďalšou nevýhodou je téma preberanej látky – nie každé učivo z hľadiska témy a obsahu je vhodné na tento typ výučby. Ako poslednú nevýhodu uvádzame zloženie triedy – nie v každej triede sa nájdu ochotní a šikovní žiaci urobiť a naučiť sa niečo navyše. Nevýhodu zloženia triedy môžeme chápať aj z iného uhla pohľadu – ak sa v triede nachádza viac žiakov vzdelávaných podľa IVVP, variantu A, žiaci so ŠVVP.

Vyučovacia hodina prebehla podľa nami vytvoreného modelu, na základe čoho môžeme konštatovať, že pre žiakov je takýto spôsob výučby veľmi atraktívny. Považujeme to za spestrenie vyučovania. Do istej miery ide aj o zážitkovú výučbu v porovnaní s klasickou. Touto skúsenosťou sme dospeli k záveru, že ide o skutočne efektívne vyučovanie. Žiaci si efektívnym spôsobom osvojili učivo, skúsenosťou, zážitkovou formou, bez memorovania vedomostí. Žiaci sa takto naučia pracovať s informáciami, vedia ich triediť, vytvárať určitý obsah, prezentovať výklad učiva pomocou programu PowerPoint, vyskúšajú si tvorbu učebných materiálov (pracovné listy, testy), naučia sa ovládať a pracovať s digitálnou technikou (interaktívna tabuľa, tablety).

POĎAKOVANIE

Tento príspevok vznikol a je podporovaný Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV -15-0368 Prax v centre didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy.

POUŽITÁ LITERATÚRA

Digiškola. *[online].* [cit. 2017-11-20]. Dostupné na internete: http://www.digiskola.sk/

FRTÚSOVÁ, M. 2009. *Využitie IKT prostriedkov na 1. stupni ZŠ.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. 71 s.

MIŠÚT, M. 2013. *IKT vo vzdelávaní [online].* Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, [cit. 2017-11-20]. Dostupné na internete: http://pdf.truni.sk/e-ucebnice/iktv/

Tuul Online materiály pre inšpiratívne vyučovanie. [online]. Bratislava : AGEMSOFT, [cit. 2017-11-20]. Dostupné na internete: http://tuul.sk/

UHEREKOVÁ, M. a kol. 2008. *Biológia pre 5. ročník základných škôl.* Bratislava : EXPOL PEDAGOGIKA. 108 s. ISBN 978-80-8091-130-0.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

PREZENTÁCIA EKOLOGICKÝCH SÚVISLOSTÍ NA PRÍKLADE ROZMNOŽOVANIA RÝB

Mária Balážová, Janka Holubová, Dana Blahútová
Katedra biológie a ekológie, PF KU v Ružomberku, maria.balazova@ku.sk (SR)
ZŠ s MŠ Bobrov (SR)

Abstrakt

Výsledky výskumov zaoberajúcich sa vplyvom environmentálnych podmienok na reprodukčný úspech rýb sa využívajú nielen vo vedeckej oblasti, ale aj v oblasti výchovy a vzdelávania, najmä z dôvodu zvyšovania ekologickej morálky a environmentálneho povedomia ľudí. Na reálnom príklade rozmnožovacích procesov rýb je vhodné napríklad prezentovať vplyvy ekologických zmien na vodný živočíšny organizmus. V systéme tradičného vyučovania sú žiakom odovzdávané informácie v ucelenej, konečnej podobe, pričom ale účinnosť takéhoto vyučovania je nedostačujúca. Zvyšovanie efektivity vyučovacieho procesu možno dosiahnuť aplikáciou niektorých novších techník vo vyučovaní, akým je aj kooperatívne vyučovanie, prostredníctvom ktorého bola prezentovaná problematika ekologických súvislostí na základe rozmnožovania rýb žiakom deviateho ročníka ZŠ. Výsledky tejto práce naznačujú, že konkretizácia učiva paralelne s kooperatívnym vyučovaním je vysoko efektívnou metódou na objasnenie ekologických vzťahov v prírode.

Kľúčové slová: ekologické a environmentálne faktory, vyučovacie metódy, kooperatívne vyučovanie

1 ÚVOD

Celosvetovou požiadavkou dnešnej spoločnosti je zvyšovanie kvality života, ktorej východiskom je posilnenie ekonomickej úrovne ľudstva. Globálne vzrastá záujem o vynikajúcich odborníkov s vyšším vzdelaním, vzdelanie tak otvára cestu k úspechu. V záujme čo najkvalitnejšieho a najefektívnejšieho vzdelávania sú prijímané reformné kroky vedúce k modernizácii vyučovacieho procesu, kedy podrobné spracovanie učebných plánov, formy, spôsoby a metódy vo vyučovaní sú ponechané na škole a najmä na učiteľovi. Táto nová tendencia vo vzdelávaní je pre učiteľa obrovskou výzvou, aby si vytvoril osobný metodologický profil, ktorý bude tvorený tak tradičnými, ale predovšetkým modernými vyučovacími technikami (Skalková, 2004, Petlák, 2005, Sitná, 2009, Průcha, 2012).

Pozornosť sa teda upriamuje na využívanie takých vyučovacích metód, ktoré podporujú aktivitu žiaka, rozvíjajú jeho sociálne a komunikačné zručnosti, pozitívne postoje, zabezpečujú nenásilné riešenie konfliktov, zvyšujú vnútornú motiváciu k učeniu, zaisťujú osvojovanie a upevňovanie všeobecných vedomostí a zručností na konkrétnych príkladoch a faktoch, zdokonaľujú pochopenie spôsobov a logiky riešenia problémov a vedeckého myslenia a podobne, pričom takto získané poznatky sú trvalejšie a využiteľnejšie v ďalšom živote žiaka (Kasíková, 1997, Pasch et al., 1998, Kasíková, 2001, Kotrba, 2007). Okrem rozvoja kognitívnej oblasti treba mať na pamäti i rozvoj afektívnej oblasti ako utváranie pozitívneho vzťahu k svetu, k ľuďom, ktorí ho spoluvytvárajú a v neposlednom rade aj k sebe samému. Pretože škola má najvýraznejší edukačný potenciál, aktuálne a opodstatnene sa kladie dôraz aj na ekologický rozmer vzdelávania, ktorého podstatou je myšlienka trvalo udržateľného zdroja, ktorá súvisí s takým spôsobom života, ktorý je v rovnováhe medzi nárokmi človeka a možnosťami prírody tak, aby boli zachované podmienky pre existenciu ľudstva aj v budúcnosti (Hungerford et al., 1980, Kukumbergová, 2004, Fryková, 2010). Keďže environmentálna výchova má sledovať charakter kontextuálnosti a komplexnosti, náležitým spôsobom na realizáciu a objasnenie vplyvu zmien environmentálnych podmienok na živočíšny organizmus je ilustrácia na konkrétnom modeli reprodukčných stratégií u rýb. Ryby sa vyskytujú vo všetkých vodných biocenózach a tvoria približne polovicu všetkých popísaných druhov stavovcov. Sú typické rôznorodosťou podôb života, a tak sa takmer u každej skupiny rýb vyformovali aj iné rozmnožovacie stratégie, kedy je základným princípom voľba optimálnych reprodukčných taktík z hľadiska maximalizácie počtu životaschopných potomkov (Rocha et al., 2008). Avšak priemyselné znečisťovanie vôd, výstavba kanalizácie, regulácia tokov, stavby priehrad, budovanie odvodňovacích a zavlažovacích kanálov, transformácia mokradí na poľnohospodársku pôdu, odlesňovanie povodí vodných plôch, rovnako ako využitie rýb na hospodárske účely, rekreačné rybárstvo, akvaristiku a inovácia lodnej dopravy (Copp et al., 2005) majú negatívny vplyv na ekologickú stabilitu krajiny a teda aj na zachovanie prirodzeného stavu rýb. Pretože rozmnožovanie patrí k najdôležitejším etapám životného

cyklu nielen u rýb, je teda nevyhnutné zaoberať sa vplyvom neustále sa zhoršujúcich environmentálnych a ekologických podmienok na reprodukčné stratégie rýb (Rocha et al. 2008).

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo teda prezentovať ekologické súvislosti na konkrétnom princípe rozmnožovania rýb prostredníctvom kooperatívneho vyučovania a výkladu a následne overiť a porovnať efektivitu týchto metód pri získaní poznatkov. Pomocou dotazníka vlastnej proveniencie sme následne získavali informácií o žiackom posudzovaní aplikovanej vyučovacej metódy - kooperatívneho vyučovania a výkladu, ktoré boli zamerané na problematiku objasnenia ekologických a environmentálnych podmienok tak na konkrétnom príklade, rozmnožovaní rýb, ako aj na všeobecných javoch. Ďalej sme zisťovali ich hodnotenie o tom do akej miery sa zúčastňovali práce na hodine, ako hodnotili svoju činnosť ako celok, ako hodnotili prácu ostatných členov skupiny, čo vnímajú pozitívne a negatívne na využitom spôsobe vyučovania a na ktorých predmetoch sa stretli s kooperatívnym vyučovaním, prípadne výkladom. Úroveň osvojenie si učiva sme overili pomocou didaktického testu. Na základe pedagogicko – psychologické poznatkov rôznych teoretických koncepcií sme teda formulovali viaceré výskumné hypotézy, a to, že žiaci budú uprednostňovať prácu v skupinách, oproti individuálnej činnosti. Ďalej predpokladáme, že úroveň poznatkov z ekológie získaných na konkrétnom modeli o rozmnožovaní rýb bude vyššia ako úroveň poznatkov získaných na všeobecnom princípe. Predpokladáme tiež, že žiaci vyučovaný pomocou kooperatívneho vyučovania si osvoja viac vedomostí a zručností priamo na vyučovaní, ako žiaci vyučovaní tradične a že úroveň poznatkov žiakov získaných na konkrétnom príklade v kombinácii s využitím kooperatívneho vyučovania je po realizácii experimentálneho vyučovania bude najvyššia spomedzi aplikovaných vyučovacích techník.

2 POUŽITÉ METÓDY

Výskumnú vzorku tvorilo 92 žiakov štyroch tried deviateho ročníka Základnej školy s materskou školou Jána Vojtaššáka v Zákamennom, zostavených do troch experimentálnych a jednej kontrolnej skupiny (Tab. 1). Reprezentatívnosť vzorky a následná objektivita výskumu bola stanovená na podklade vzdelávacích výsledkov z biológie za prvý polrok školského roku 2011/2012, kedy priemery známok v jednotlivých triedach boli v 9. A – 2,08, v 9. B – 2,04, v 9.C – 2,05 a v 9. C – 2,08. Tieto štyri triedy tvorili zložením blízke a rovnocenné skupiny žiakov, v zhodných podmienkach s minimálnou intervenciou rozličných elementov. V rámci výskumu sme overovali experimentálny účinok dvoch premenných a to použitie kooperatívneho vyučovania (A) a konkrétne logických postupov učenia (B). V experimentálnej skupine 1 (e1) boli uplatnené obe sledované nezávisle premenné A aj B. Použité didaktické metódy boli kooperatívne vyučovanie brainstorming, návštevníci, ďalej motivačný a aktivačný rozhovor a práca s literatúrou. V experimentálnej skupine číslo 2 (e2) bola aplikovaná premenná A čiže kooperatívne vyučovanie a abstraktné logické postupy učenia. Činnosť v tomto dvojhodinovom bloku pozostávala v metód, ktoré boli využité aj v experimentálnej skupine 1, teda v úvodnej časti metóda brainstormingu, ako aj kooperatívna činnosť návštevníci. Podstatným rozdielom bolo priame osvojenie danej problematiky na základe všeobecných a univerzálnych pojmov, napríklad sme najskôr označili živé a neživé faktory a potom sme ich rozdelili na podskupiny, najprv bola vyslovená definícia pojmov ekológia a environmentalistika a potom ho žiaci aplikovali v skupinovej činnosti na konkrétne príklady. V experimentálnej skupine 3 (e3) bola využitá len premenná B, čiže tu prebiehal výklad a konkrétne logické postupy učenia. Použité didaktické metódy boli mentálne mapovanie, výklad, motivačný a aktivačný rozhovor a práca s literatúrou. V kontrolnej skupine (k) nebola použitá premenná A ani B, teda vyučovanie prebiehalo s využitím výkladu a abstraktných logických postupov učenia. Použité didaktické metódy boli mentálne mapovanie, výklad, motivačný a aktivačný rozhovor a práca s literatúrou (Tab. 1).

Následne sme pomocou didaktického testu overili mieru dosiahnutia požadovaných vedomostí zo základov ekológie, konkrétne o organizmoch a ich prostrediu a o živých a neživých faktoroch prostredia. Test bol zostavený z 10 úloh, pričom tri boli otvorené úloh so stručnou odpoveďou a sedem úloh bolo zatvorených (polytomické, priraďovacie úlohy). Úlohy boli selektované a upravené s ohľadom na špecifický cieľ z otázok nachádzajúcich sa v učebnici a test bol posúdený dvoma nezávislými kompetentnými odborníkmi. Stanovený testovací čas bol 10 minút. Test mal dve varianty A a B, ktoré sa vzájomne odlišovali poradím úloh a poradím ponúkaných odpovedí v uzatvorených otázkach. Maximálny počet bodov možných získať v teste bol 22 bodov. Koeficient reliability testu bol stanovený výpočtom cez Kuder - Richardsonov vzorec. Výsledky jednotlivých skupín boli porovnávané pomocou ANOVy s následným Tuckey post hoc testom.

Tabuľka 1. Experimentálna charakteristika realizovaných hodín v jednotlivých skupinách

	Experimentálne skupiny			Kontrolná skupina
	9. A	9. B	9. C	9. D
	e1	e2	e3	k
Premenná A (kooperatívne vyučovanie)	x	x	-	-
Premenná B (konkrétne logické postupy)	x	-	x	-
Dátum realizácie hodiny	26.4.2012	2.5.2012	23.4.2012	25.4.2012
Vyučovacia hodina	4. a 5.	4. a 5.	1. a 2.	2. a 3.

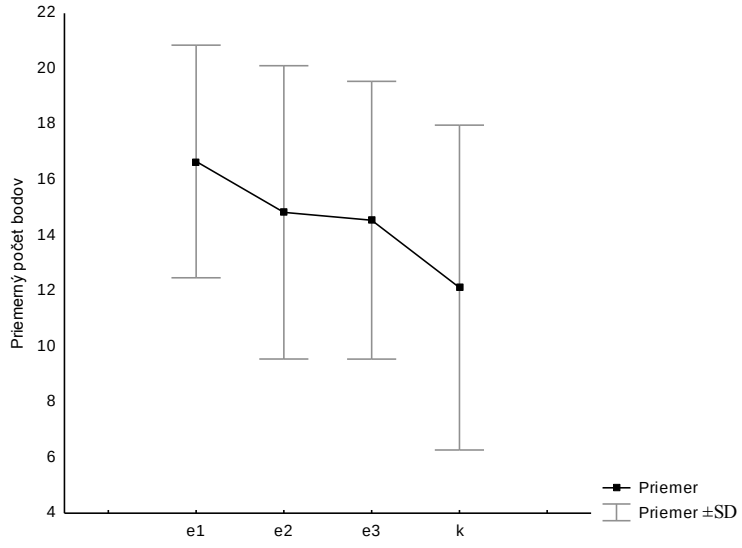
Dotazník bol zložený zo zatvorených otázok s Likertovou posudzovacou škálou, z polouzavretých otázok a otvorených otázok. Dotazník vytváral podklad predovšetkým pre získanie informácií o žiackom posudzovaní aplikovaných vyučovacích metód, zameraných na objasnenie problematiky ekologických a environmentálnych podmienok na konkrétnom príklade rozmnožovanie rýb, ako aj na všeobecných javoch, čiže do akej miery sa žiaci zúčastňovali práce na hodine, ako hodnotili svoju činnosť ako celok, ako hodnotili prácu ostatných členov skupiny, čo vnímali pozitívne a negatívne na využitom spôsobe vyučovania a na ktorých predmetoch sa stretli s kooperatívnym vyučovaním, prípadne výkladom.

3 VÝSLEDKY

Koeficient reliability predloženého testu mal hodnotu 0,83 a teda ho považujeme za vhodný nástroj na hodnotenie. Porovnaním výsledkov získaných v didaktickom teste sme zistili signifikantný rozdiel medzi jednotlivými skupinami $F(3, 88)=3,1872$, $p=0,0276$, pričom najvyšší počet bodov získali žiaci e1 skupiny a najmenej žiaci z kontrolnej triedy (Tab. 2, Obr. 1). Na základe detailnejšieho zobrazenia rozdielov medzi jednotlivými skupinami post hoc testom bol však jediný signifikantný rozdiel medzi e1 a k skupinou ($p=0,0148$), ostatné rozdiely nie sú až také výrazné (Obr. 1).

Tabuľka 2. Úspešnosť žiakov jednotlivých experimentálnych skupín v didaktickom teste

	n	Priemer	SD	min	max
e1	24	16,7	4,2	8	22
e2	24	14,8	5,3	5	22
e3	20	14,6	5,0	5	22
k	24	12,1	5,8	2	22



Obrázok. 1 Porovnanie výsledkov didaktického testu medzi jednotlivými skupinami

Na základe výsledkov dotazníka sú zaujímavé výsledky získané predovšetkým odpoveďou na tretiu otázku týkajúcu sa uprednostňovanie skupinovej alebo samostatnej činnosti. Prevažná väčšina žiakov (až 86%) uprednostňovala skupinovú prácu, dokonca i žiaci kontrolnej skupiny, ktorí boli vyučovaní metódou výkladu, favorizovali prácu v skupine (Tab, Otázka 3).

Uplatnený spôsob vyučovania celkovo zaujal všetkých žiakov, predovšetkým však žiakov experimentálnych skupín e1 a e2, kde bolo nové učivo osvojené prostredníctvom kooperatívneho vyučovania. Desiatich žiakov tretej experimentálnej skupiny aplikovaná vyučovacia metóda veľmi zaujala a odpoveď vôbec ma nezaujala nikto neoznačil. V kontrolnej triede však len traja žiaci uviedli, že spôsob výučby ich veľmi zaujal, jeden žiak označil, že ho taktika vyučovania vôbec nezaujala. Značný rozdiel možno teda pozorovať najmä v odpovediach žiakov e1 skupiny a kontrolnej (Tab. 3, otázka 1). Žiaci vnímali kooperatívne vyučovanie pozitívnejšie ako výklad aj z dôvodu väčšieho množstva získaných informácií (Tab. 3, otázka 2). Ďalej sme zisťovali mieru osobnej zodpovednosti žiakov, jednak ako členov malých skupín v experimentálnych triedach e1 a e2. ako aj členov celej triedy v experimentálnej triede e3 a kontrolnej triede. Výrazný rozdiel v relatívnej početnosti bol najmä medzi kontrolnou skupinou a prvou experimentálnou skupinou, kedy až 19 žiakov v e1 skupine sa zapájalo aktívne a kreatívne do pracovnej činnosti a len 5 žiakov kontrolnej skupiny pracovalo iniciatívne a činorodo. Najfrekventovanejšou odpoveďou žiakov kontrolnej skupine bola odpoveď neviem, akoby bez záujmu a zodpovednosti pristupovali k vyučovaniu (Tab. 3, otázka 4, Obr. 2).

Ďalšia otázka sa vzťahovala na zistenie pozitívnej vzájomnej závislosti jednotlivých členov skupiny, ako aj žiakov celej triedy. Odpovede žiakov vypovedali o priateľskej atmosfére počas práce na vyučovaní hlavne v e1 a e2, čo svedčí o vysokej miere vytvárania pozitívnej vzájomnej závislosti členov skupiny aj triedy. V e3 a k- skupine sa častejšie vyskytovala neutrálna odpoveď neviem (Tab. 3, otázka 5, Obr. 3).

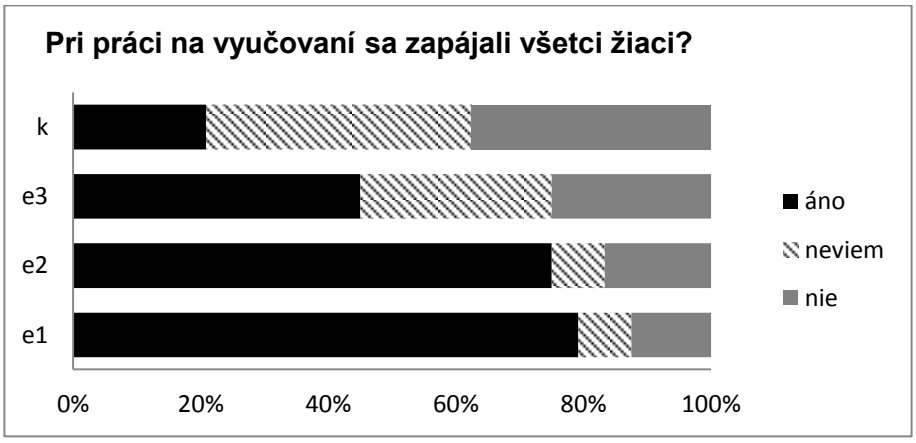
Na základe šiestej otázky sme zisťovali, či bola komunikácia počas vyučovania otvorená, alebo zablokovaná, prostredníctvom čoho sme sledovali mieru zdokonaľovania komunikatívnych zručností. Výsledky (Tab. 3) naznačujú o dobrom využití interpersonálnych a komunikačných zručností najmä v priebehu kooperatívneho vyučovania, pretože takmer 90% účastníkov kooperácie (e1 a e2) uviedlo, že komunikácia v skupine bola otvorená (Tab. 3, otázka 6, Obr. 4)..

Otázka č. 7 smerovala na zistenie miery efektivity usmerňovania tak skupinovej ako aj individuálnej činnosti žiakmi, prípadne za pomoci učiteľa. Z výsledkov vyplýva, že účinnosť práce bola dostačujúca, pretože až 63,07 % z respondentov nikdy nehľadalo pomoc učiteľa a teda sami dokázali usmerňovať svoju činnosť (Tab. 3, otázka 7). V otázkach č. 8 a 9 respondenti popisovali, čo sa im na využitom spôsobe vyučovania páčilo, respektíve nepáčilo. Pri kooperatívnom vyučovaní sa žiakom páčilo hľadanie a dopĺňanie informácií na hárky papiera, tvorba vlastných prác, neobmedzená komunikácia a výmena členov skupín, mnohí žiaci odpovedali, že sa dozvedeli zaujímavosti o rôznych spôsoboch rozmnožovania rýb, či o ďalších iných organizmoch. Naopak nepáčila sa im značná hlučnosť, lenivosť a neochota niektorých spolužiakov zapojiť sa do práce. Na otázku č. 10 či sa učili takýmto spôsobom učenia aj na iných predmetoch, väčšina účastníkov kooperatívneho vyučovania uviedla, že sa s takouto podobou skupinového vyučovania stretli len na hodinách matematiky, často ale kooperujú aj na hodinách slovenského jazyka, občianskej výchovy, chémie, zemepisu a dejepisu. Pri metóde výkladu žiaci uviedli, že sa zväčša učia takýmto spôsobom a tak vymenovali všetky predmety, vyučované v deviatom ročníku.

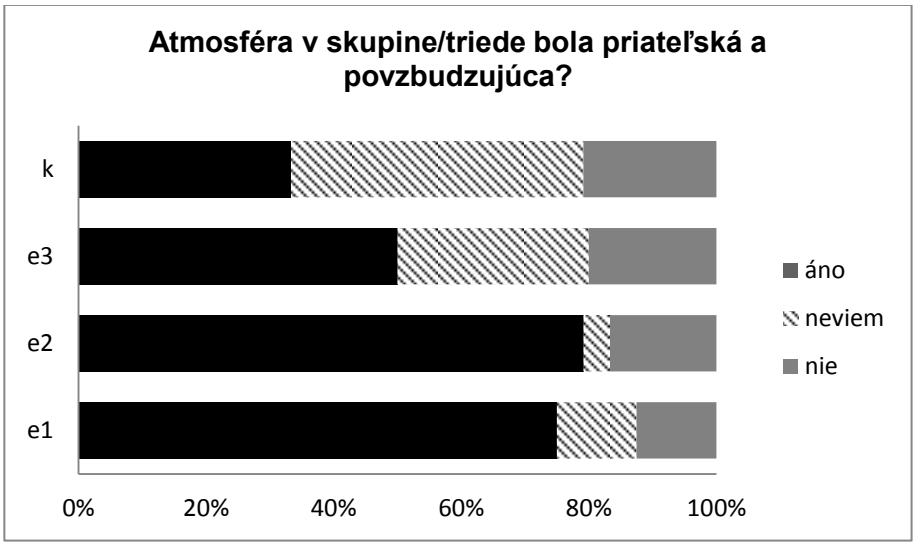
Tabuľka 3. Odpovede žiakov jednotlivých experimentálnych skupín na prvých sedem otázok dotazníka

	e1	e2	e3	k	spolu	spolu v %
1. Do akej miery ťa zaujal dnešný spôsob vyučovania?						
veľmi ma zaujal	14	13	10	3	40	43,5
zaujal ma	6	4	4	8	22	23,9
neviem posúdiť	1	3	3	7	14	15,2
nezaujal ma	3	4	3	5	15	16,3
vôbec ma nezaujal	0	0	0	1	1	1,1
2. Aké množstvo nových informácií si sa na dnešnom vyučovaní dozvedel/a?						
dozvedel/a som sa veľa	18	15	16	10	59	64,2

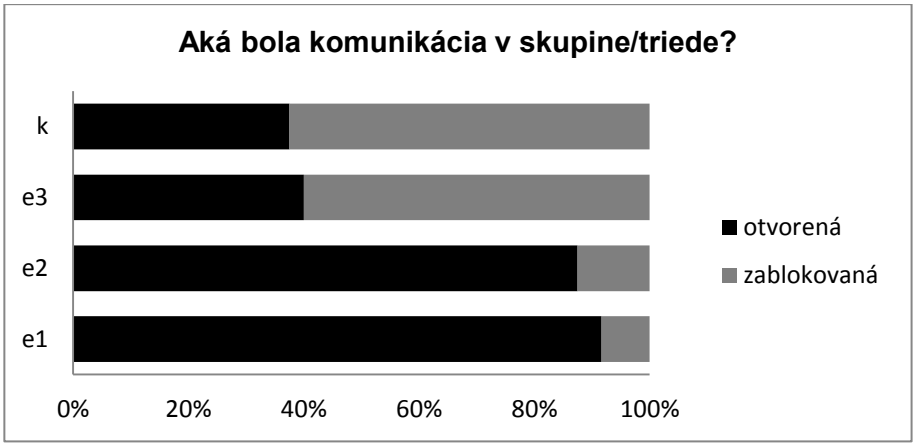
neviem posúdiť	2	3	1	4	10	10,9
dozvedel/a som sa málo	4	4	3	7	18	19,5
nedozvedel/a som sa nič	0	2	0	3	5	5,4
3. Aký spôsob práce ti na vyučovaní viac vyhovuje?						
individuálna práca	1	2	5	5	13	14,1
práca v skupine	23	22	15	19	79	85,9
4. Pri práci na vyučovaní sa zapájali všetci žiaci?						
áno	19	18	9	5	51	55,5
neviem	2	2	6	10	20	21,7
nie	3	4	5	9	21	22,8
5. Atmosféra v skupine/triede bola priateľská a povzbudzujúca?						
áno	18	19	10	8	55	59,8
neviem	3	1	6	11	21	22,8
nie	3	4	4	5	16	17,4
6. Aká bola komunikácia v skupine/triede?						
otvorená	22	21	8	9	60	65,2
zablokovaná	2	3	12	15	32	34,8
7. Ak ste mali počas učebnej činnosti ťažkosti, hľadali ste pomoc u učiteľa?						
vždy	3	4	6	7	20	21,7
niekedy	5	2	3	4	14	15,2
nikdy	16	18	11	13	58	63,1



Obrázok. 2 Rozdiely v názoroch na zapájanie sa do vyučovania medzi jednotlivými experimentálnymi skupinami



Obrázok. *3 Rozdiely v názoroch na atmosféru v triede medzi jednotlivými experimentálnymi skupinami*



Obrázok. *4 Rozdiely v názoroch na komunikáciu v triede medzi jednotlivými experimentálnymi skupinami*

4 ZÁVER

V poslednom období sa v zahraničnej i domácej odbornej literatúre venuje značná pozornosť problematike efektivity a vplyvu využitých vyučovacích metód na výsledky vyučovacieho procesu. Podkladom pre overovanie uvedenej efektivity je skutočnosť, že školské prostredie vytvára pre žiaka edukačnú realitu, prostredníctvom ktorej môžu pedagógovia stimulovať rozvoj osobnosti svojich žiakov. Komplexný rozvoj pozostáva z rozvoja kognitívnej a afektívnej stránky osobnosti. Aj keď je na našich školách v popredí najmä kognitívna stránka, nutnosť celkového rozvoja osobnosti žiaka v sebe zahŕňa i posilnenie afektívnej stránky s ohľadom na rozvoj emocionálnej inteligencie (Stern, 2002), ktorú môžeme dosiahnuť aj využitím sociálnych foriem učenia.

Primárnym zámerom nášho empirického skúmania bolo, že sme u žiakov deviateho ročníka základnej školy pomocou experimentu hľadali odpoveď na výskumné otázky, v ktorých sledovanými javmi boli žiacke posudzovanie využitej vyučovacej metódy (zisťované dotazníkom) a overovanie efektivity aplikovaných vyučovacích metód (zisťované didaktickým testom). Rovnako sme sledovali významnosť zmien pri vzájomných korelačných vzťahoch sledovaných premenných konkrétne kooperatívneho vyučovania, výkladu, konkrétnych a všeobecných logických postupoch.

Na základe analýzy výsledkov dotazníkového šetrenia je zrejme, že názory žiakov na využitie kooperatívneho vyučovania boli prevažne pozitívne, dokonca takúto metódu vo vyučovaní preferovali i žiaci vyučovaní tradične (Tab. 2). Potvrdila sa tak skutočnosť, že aj keď je každé dieťa autonómne a jedinečné s individuálnymi výchovno - vzdelávacími požiadavkami, ľudské učenie je najmä sociálnym procesom, kedy je potrebná kooperácia s ostatnými, pretože ľudská spoločnosť je založená

na prekrývajúcich sa menších, či väčších kooperujúcich skupinách, akými sú rodiny, kamarátske a susedské spoločenstvá a podobne (Kasíková, 1997).

Žiaci v kooperatívnej činnosti preukázali hlbší záujem o vyučovanie, boli aktívni, otvorení, pociťovali vyššiu mieru zodpovednosti za výsledky skupiny, zatiaľ čo niektorí žiaci vyučovaní tradične sa k práci stavali pasívne a nezapájali sa do činnosti. V triede vládla počas vyučovania pozitívna a priateľská atmosféra. Zdokonaľovanie komunikačných schopností, interpersonálnych zručností a účinnosti usmerňovania činností bola na vyššej úrovni v triedach s využitím kooperatívneho vyučovania. Žiaci v experimentálnych skupinách č. 1 a 2 komunikovali otvorene, vzájomne si dôverovali, rešpektovali sa, dokázali sa prispôsobiť tempu práce, čím sa zvyšuje predpoklad na častú aplikáciu a realizáciu kooperatívneho vyučovania počas vyučovacích hodín (pravdaže v závislosti od ostatných aspektov vyučovania). Žiaci v experimentálnej skupine č. 3 a kontrolnej skupine označili komunikáciu počas vyučovania ako zablokovanú, kedy vyjadrenie názorov a postojov žiakov bolo nedostačujúce (Tab. 3). Úroveň efektivity usmerňovania práce na vyučovaní samotnými žiakmi bola vynikajúca, pretože žiaci takmer nepotrebovali pomoc učiteľa, dokázali svoju činnosť usmerňovať sami a tiež preukázali schopnosť vyrovnať sa s možnými vzájomnými počiatočnými nezhodami a konfliktami. Respondenti v dotazníku tiež porovnávali množstvo získaných informácií počas kooperatívneho vyučovania a výkladu a pri využití konkrétnych a všeobecných logických postupov. Väčšina žiakov sa zhodla v názore, že o problematike vplyvu ekologických a environmentálnych podmienok na živočíšny organizmus sa dozvedeli viac informácií počas kooperácie oproti klasickému vyučovaniu. Z reakcií žiakov tiež môžeme usudzovať, že na vyučovaní stále prevláda tradičný štýl vyučovania, najmä zo strany starších vyučujúcich.

Výsledky dotazníka sa tiež stotožňujú s názorom, že kooperatívna práca otvára žiakom rozsiahly priestor na prehlbovanie zodpovednosti, pretože učí žiakov vyjadriť vlastné názory, učí ich obhajovať a racionálne argumentovať, učí ich načúvať iným ľuďom, učí rešpektovať ich stanovisko, hľadať kompromisy, upevňuje dobré vzťahy v triede a otužuje kolektív triedy. Kooperatívne učenie napomáha vychovávať ľudí, ktorí majú nielen všestranný encyklopedický rozsah vedomostí, ale ľudí, ktorí dokážu samostatne uvažovať, vzájomne spolupracovať, byť empatickými a prosociálnymi (Jablonský, 2006).

Z rozboru výsledkov didaktického testu vyplýva, že miera poznatkov z ekológie a environmentalistiky u žiakov, ktorí si tému osvojili na konkrétnom príklade o rozmnožovaní rýb je tiež vyššia ako úroveň vedomostí osvojených na všeobecnom základe. Konkrétna interpretácia a komparácia environmentálnych tém a problémov vo vyučovacom procese nabáda žiakov pre individuálnu konštrukciu poznania, podporuje intenzívne myslenie, prežívanie a konanie a čo najužší kontakt s prírodou. Pri porovnávaní výsledkov efektivity aplikovanej vyučovacej metódy môžeme usúdiť, že žiaci vyučovaný pomocou kooperatívneho vyučovania si osvoja viac vedomostí a zručností priamo na vyučovaní, ako žiaci vyučovaní tradične. Tak kooperatívne vyučovanie je jednou z ciest, ako skvalitniť tvorivú prácu žiakov v škole, ktorá sa spočiatku môže zdať zdĺhavá, ale po určitom čase sa žiaci naučia pracovať v skupinách s oduševnením a kreatívne (Trabalíková, 2009).

Štatisticky významný rozdiel v efektivite vyučovania ovplyvnený aplikáciou vyučovacej metódy zaznamenávame len pri paralelnom využití konkrétnych logických postupov a kooperatívneho vyučovania (Obr. 1). Kooperácia neznamená len spoluprácu medzi ľuďmi, ale tiež kooperáciu mimoľudskú. Pri kooperatívnom vyučovaní sa kladie dôraz na empatiu nielen ľudskú, ale aj na súcit s inými biologickými druhmi a na úctu ku všetkých formám života, pretože človek v kooperácii nadväzuje na svoje hlboké biologické korene, desiatky miliónov rokov staré. Spolupráca tak nie je „povrchný kultúrny nános“ (Kasíková, 1997), ale spolupráca je prirodzenou súčasťou ekologickej morálky a etiky. Túto skutočnosť musíme zohľadniť a podporovať u žiakov práve spoluprácou, aby sa nestali len pasívnymi prijímateľmi informácií, ale aby pociťovali zodpovednosť za svoje rozhodovanie a dôsledky konania najmä pri interpretácii environmentálnych tém a problémov. Použitie didaktického testu na zistenie osvojených vedomostí považujeme za vhodné a adekvátne, avšak na zistenie miery zotrvania týchto poznatkov v dlhodobej pamäti by bolo vyhovujúce použiť tzv. posttest, teda testovanie po určitom dlhšom období. Toto však nie je reálne uskutočniteľné z dôvodu, že experiment prebiehal u žiakov posledného ročníka základnej školy.

Celkové výsledky výskumu poukazujú na to, že pri maximalizácii efektivity vyučovania je potrebné sprostredkovať učivo kumuláciou rôznych edukačných foriem a metód. Statická podoba vyučovania sa tak mení na dynamickú formu, ktorá jednak nenásilným spôsobom zvýši záujem u žiakov o preberanú problematiku a jednak zlepšuje vzťahy medzi pedagógom a žiakmi, pretože žiaci dostávajú značný priestor pre sebarealizáciu. Vyučovanie je náročný proces, ktorý predstavuje základný prvok učiteľskej profesie, kedy sa učiteľ svedomito pripravuje na každú svoju vyučovaciu hodinu a tak umenie správne syntetizovať optimálne výchovno - vzdelávacie postupy je nevyhnutnou zručnosťou každého pedagóga, ktorej základ spočíva nielen na odbornej pripravenosti, ale aj na výchovnom štýle vyučujúceho. Preto pedagóg má byť povzbudzovateľom a animátorom, ktorý iniciuje prepojenie výučby s aktuálnymi javmi

spoločnosti (právo, ekonomika, zdravotná kultúra, ekológia, environmentalistika a iné). Potom výstupom edukačného procesu je zmena hodnotovej orientácie využívaním racionálnych, technických, estetických a etických argumentov integrujúcich určitú problematiku do uceleného názoru na svet.

Škola nie je len základ budúceho života, ale je životom prítomným. Ak skutočne považujeme environmentálnu edukáciu za prioritnú oblasť našej existencie, musíme venovať aj adekvátnu pozornosť vzdelávaniu a výchove v danej oblasti. Na základe systematického a cieľavedomého vzdelávania by mal pedagóg sústavne reflektovať a do vyučovacieho procesu integrovať koncepciu ekologickej a environmentálnej výchovy, čo znamená kultivovať a formovať ekologicky priaznivé správanie sa mladých ľudí v súlade s myšlienkou trvalo udržateľného rozvoja, teda harmonickej existencie človeka s prírodou.

POĎAKOVANIE

Tento príspevok vznikol za grantovej podpory VEGA 2/0126/16 a GAPF KU 2/14/2017.

POUŽITÁ LITERATÚRA

COPP, G. H., BIANCO P. G., BOGUTSKAYA N. G., ER_S T., FALKA I., FERREIRA M. T., FOX M. G., FREYHOF J., GOZLAN R. E., GRABOWSKA J., KOVÁC V., MORENO-AMICH R., NASEKA A. M., PENÁZ M., POVŽ M., PRZYBYLSKI M., ROBILLARD M., RUSSELL I. C., STAKENAS S., ŠUMER S., VILA-GISPERT A., WIESNER C., 2005. *To be, or not to be, a non-native freshwater fish?* Journal of Applied Ichthyology 21: 242-262.

FRYKOVÁ, E., 2010. *Environmentálna výchova vo vyučovacom procese*. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-348-0.

HUNGERFORD, H, PEYTON, B. R., WILKE, R. J., 1980. *Goals for curriculum development in environmental education*. The journal of environmental education 11/3: 42-47.

JABLONSKÝ, T., 2006. *Moderné trendy vo výučbe. Kooperatívny spôsob výučby*. Ružomberok, Edičné stredisko pedagogickej fakulty. ISBN 80-8084-073-3.

KASÍKOVÁ, H., 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, Portál. ISBN 80-7178-167-3.

KASÍKOVÁ, H., 2001. *Kooperativní vyučování a učení*. Praha, Karolinum. ISBN 80-246-0192-3.

KOTRBA, T., LACINA, L., 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno, Společnost pro odbornou literatúru: 63-68. ISBN 978-80-87029-12-1.

KUKUMBERGOVÁ, B., 2004. Environmentálna výchova na školách v SR. In: *Environmentálna výchova a vzdelávanie na školách v Slovenskej republike*. Nitra, FPV UKF.

PASCH, M., GARDNER., G.T., SPARKS-LANGEROVÁ, G., STARKOVÁ, J. A., MOODYOVÁ, CH. D., 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha, Portál: 248-259. ISBN 80-7178-127-4.

PETLÁK, E. a kol., 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava, Iris. ISBN 80-89018-89-0.

PRŮCHA, J., 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha, Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.

ROCHA, M. J., ARUKWE, A., KAPOOR, B. G., 2008. *Fish reproduction*. Science Publishers: 632 pp. ISBN 1-57808-331-1.

SITNÁ, D., 2009. *Metody aktivního vyučování*. Praha, Portál. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, J., 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno, Paido. ISBN 80-7315-060-3.

STERN, R., 2002. *Social and emotional learning. What is it? How can we use it to help our children?* [online] Dostupné na: <http://www.aboutourkids.org/articles/social emotional learning what it how can we use it help our children>.

TRABALÍKOVÁ, J., 2009. *Skúsenosti s kooperatívnym vyučovaním na hodinách prírodopisu.* Bratislava, Pedagogické rozhľady 2/2009: 3-8.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

PODPORA TVORIVOSTI ŽIAKOV V POĽNOHOSPODÁRSKYCH ODBORNÝCH PREDEMTOCH

Eleonóra Černáková

Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva FEM SPU v Nitre, eleonora.cernakova [at] uniag.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá podporou rozvoja tvorivosti na stredných odborných školách v súbore poľnohospodárskych odborných predmetov. Skúmali sme vplyv nedirektívneho vedenia vyučovania a projektovej vyučovacej metódy, na rozvoj tvorivosti žiakov. Vplyv navrhnutých modelov sme overovali experimentom vo štvrtom ročníku Strednej odbornej školy v Ivanke pri Dunaji.

Kľúčové slová: tvorivosť, metódy rozvoja tvorivosti, škola a tvorivosť

1 ÚVOD

Na všeobecnej úrovni je tvorivosť základom rozvoje spoločnosti. Ale osobná tvorivosť prispieva aj k sebarozvoju, sebaaktualizácii a spokojnosti osobnosti. Vo formálnom vzdelávaní v tradičnej škole ešte stále prevládajú prvky verbalizmu, encyklopedizmu, reprodukovania a z nich vyplývajúce direktívne metódy vyučovania, hoci sa už vo väčšom množstve inovuje výučba na základných, stredných i vysokých školách. Z toho vyplýva, že je potrebné stále venovať pozornosť tvorivému vyučovaniu a podmienkam pre rozvoj tvorivého potenciálu žiakov. To si vyžaduje neustály vznik mnohých alternatívnych prístupov orientovaných na pretváranie školy na miesto, kde sa hľadajú spôsoby a efektívne formy ako sa učiť a triediť množstvo informácií na hlavné a nadbytočné, hľadajú sa premeny v obsahu, uplatnení vhodných metód a organizačných foriem vyučovania alebo podpora už existujúcich inovačných vzdelávacích aktivít. Na usmernenie tvorivej aktivity v škole má veľký význam vzbudzovanie záujmu o poznávanie, motivácia vnútornej učebnej činnosti, ktorá vyplýva z poznávacích potrieb. Súčasná didaktika je pod vplyvom humanistickej pedagogiky, ako naznačovala koncepcia vzdelávania. Humanistický prístup k vzdelávaniu zdôrazňuje zameranie na rozvoj psychických procesov človeka, zdôrazňuje rozvíjanie potenciálnych síl osobnosti a aby k tomu došlo, musí najprv dôjsť k uvoľneniu autentickosti a tvorivosti osobnosti žiaka. Preto chceme stále apelovať na možnosti využívania vyučovania aj na stredných odborných školách, ktoré rozvíjajú potenciál žiaka aj v oblasti kritického myslenia, riešenia problémov, tvorivosti, aby tieto schopnosti vedeli žiaci prípadne využiť aj v budúcej praxi.

Kreativita pochádza z gréčtiny, kde má tieto významy: plodiť, tvoriť, rodiť, stvoriť, tvorivosť. Priekopník v oblasti psychológie tvorivosti P. J. Torrance uvádza, že kreativita je proces, ktorého zložkami sú medzery a nedostatky v poznaní, citlivosť k tejto disharmónii, hľadanie nových, originálnych postupov riešenia, vytvárania, dokazovania hypotéz, schopnosť modifikácie riešenia a komunikácie získaných výsledkov (Ďurič, 1986). Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty (Zelina, Zelinová, 1990 In Portík a kol., 2009).

Tvorivosť, podľa Průchu (2003), je duševná schopnosť vychádzajúca z poznávacích aj motivačných procesov, v ktorej hrajú dôležitú úlohu aj inšpirácia, fantázia, intuícia. Prejavuje sa nachádzaním takých riešení, ktoré sú nielen správne, ale zároveň nové a neobvyklé. Tvorivé myslenie (tamtiež) je typické shopnosťou inšpirovať sa rôznymi podnetmi, zručnosťou spájať poznatky z rozdielnych odborov, odmietanie tradičných postupov a hľadanie variantných riešení, zmysel pre originalitu, snaha objaviť podstatu a vyriešiť problém. A takéto myslenie nie je iba vecou vlôh, ale aj podpory a rozvíjania. Každá osobnosť, každý žiak disponuje určitou úrovňou tvorivosti a tvorivosť, tvorivé myslenie sa rozvíja činnosti. Toto sú východiskové atribúty pre každého z nás pri výchove detí resp. vzdelávaní žiakov.

Základnou podmienkou tvorivej práce žiaka je tvorivá práca učiteľa. Tvorivosť učiteľa spočíva v jeho tematickej nápaditosti a v poskytovaní priestoru pre tvorivosť žiakov. Pre rozvoj tvorivosti žiakov je potrebný nedirektívny, kooperujúci, ale náročný štýl práce učiteľa. Podporuje samostatné myslenie a konanie žiaka, vyhľadávanie informácií a problémov, mnohorakosť a netradičné riešenie problémov. Tvorivá klíma - tvorivé prostredie, predstavuje súhrn vonkajších podmienok pôsobiacich priaznivo, či blokujúco na tvorivý výkon jednotlivca, alebo skupiny. (Ďurič –Bratská, 1997). Tvorivá atmosféra v sebe nesie oceňovanie myslenia, tvorenie, hľadanie, experimentovanie, alternatívy, umožňuje voľnosť

myslenia, sústredenie sa na zlepšovanie, podporuje sebavedomie a sebahodnotenie členov skupiny, stimuluje originalitu, nové myšlienky a podporuje spontánnosť, aktivitu, iniciatívu.
Metódy rozvíjania tvorivosti sú ďalším faktorom podpory tvorivosti žiakov v škole. Sú skupiny vyučovacích metód, ktoré dávajú priestor k tvorivosti žiakov a to sú metódy a techniky tvorby divergentných tvorivých úloh, problémové, objavujúce, projektové vyučovanie a pod., metódy, ktoré obsahujú úlohy na dôvtip, plynulé myslenie, metódy na rozvíjanie vnímania, senzitivity, metódy výcviku fantázie, obrazotvornosti, predstavivosti, cvičenia zážitkovej činnosti, metódy na podporu fluencie, flexibility, originality a elaborácie, metódy, ktoré zlepšujú tvorivé hodnotenie ako sú diskusie, polemiky, tvorenie kompromisov, heuristické metódy, viacrozmerné aktivity ako: hranie rolí, modelovanie situácií, hranie scénok, dramatizácia, simulačné hry.
Problémové vyučovanie a projektové vyučovanie využívané v odborných predmetoch dávajú skvelé príležitosti žiakom na rozvoj a podporu tvorivo riešiť situácie z budúcej praxe. Hlavným cieľom problémového vyučovania je rozvoj tvorivých schopností, ale aj nových spôsobov činnosti, rozvoja poznávacej samostatnosti, výchova návykov tvorivého osvojovania (ovládanie logických ciest myslenia), výchova návykov tvorivého využívania vedomostí (použitie osvojených vedomostí v nových situáciách), formovanie návykov tvorivej činnosti (ovládnutie metód vedeckého výskumu) (Turek,1982). Projektové vyučovanie patrí medzi vyučovacie koncepcie, ktoré sú charakterizované najvyšším stupňom samostatnosti poznávacej činnosti žiakov. Je chápané ako komplementárny doplnok ku klasickému vyučovaniu, ktoré umožňuje prehlbovať a rozširovať kvalitu učenia sa a vyučovania. Vychádza z presvedčenia, že obsah vzdelávania získava význam vtedy, ak sa včleňuje do ľudských skúseností, alebo ak sa používa pri spoločnej činnosti (Bajtoš, 2003).

2 METODIKA

Úlohou bolo navrhnúť vzdelávacie aktivity rozvíjajúce tvorivosť žiakov strednej odbornej školy a zistiť vplyv vytvorených vzdelávacích aktivít na rozvoj tvorivosti žiakov. My sme pracovali so žiakmi 4. ročníka v predmete výživa a kŕmenie psov. Tvorba vzdelávacích aktivít sa odvíjala od znalosti Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 3a a tematických plánov predmetu Výživa a kŕmenie psov. Pedagogický experiment prebehol na Strednej odbornej škole v Ivanke pri Dunaji v kombinovanom odbore agropodnikanie – kynológia. V tomto odbore je na strednej odbornej škole v Ivanke pri Dunaji otvorená vždy iba jedna trieda v ročníku. V triede bolo 19 žiakov, z toho 12 žien a 7 mužov vo veku 20-21 rokov. V adolescencií dochádza k zmene uvažovania, podľa Piagetovej teórie nastáva štádium formálnych logických operácií - myslenie dospievajúcich prestáva byť viazané na konkrétnu realitu, sú schopní uvažovať hypoteticky. Tento spôsob myslenia je nevyhnutný pre pochopenie mnohých súvislostí v predmetoch v škole. Naše vyučovanie s podporou kreativity prebiehlol v klasickej školskej triede v rámci hodín Výživy a kŕmenia psov, školské lavice boli vzhľadom k skupinovému charakteru riešenia zadaných úloh pospájané, aby mohli žiaci pohodlne pracovať. Výučbe predchádzala príprava modelov vyučovacích hodín a výber vhodného testu tvorivosti. Na testovanie tvorivosti sme vybrali test kreativity od Ondrej Kvasnica a kol. , ktorý je voľne dostupný na internete (príloha). Trvanie testu aj s úvodným vysvetlením trvá cca 30 minút. Týmto testom sme testovali:
Bohatstvo nápadov - fluencia (spočítali sme všetky riadky na ktorých je napísané slovo začínajúce sa na určené písmená, výsledok vydelili číslom 1,5, max počet dosiahnutých bodov je 60),
kombinačné schopnosti (spočítali sme všetky začaté zmysluplné riadky, max 60bodov),
divergentné myslenie(za každý zmysluplne vyplnený riadok sme udelili dva body, načatý ma hodnotu jedného bodu, max.60 bodov),
rrakovú tvorivosť (za každú novú myšlienku z jednej z dvanástich kresieb sme pridelili 5 bodov, príbuzné mali hodnotu 1 bodu (max 60 bodov),
voľné asociácie (spočítali sme všetky začaté a zmysluplne vyplnené riadky a za každý sme udelili 1 bod - kompletne vyplnená úloha sa teda môže ohodnotiť 6 bodmi a k tomu ešte pripočítať 1,5 boda, max 60bodov).
Tento test sme po prvý krát urobili pred našim pedagogickým „experimentom“ a druhý krát po. Testovanie bolo anonymné. Na základe získaných bodov sme potom výsledky jednotlivých kategórií (bohatstvo nápadov, kombinačné schopnosti, divergentné myslenie, zraková tvorivosť, voľné asociácie) rozdelili do troch skupín 0-20 podpriemerné výsledky, 21 – 40 priemerné výsledky, 41- 60 nadpriemerné výsledky. Po prebehnutí nášho navrhnutého vyučovania s podporou kreativity a po začiatočnom a konečnom testovaní sme porovnávali výsledky testov.

Modely vyučovacích hodín zameraných na rozvoj tvorivosti žiakov

Základnou organizačnou formou boli 45 minútové vyučovacie hodiny. Každá sa skladala z motivácie, expozície aplikácie a fixácie, resp. aplikácie. Hodiny na seba nadväzovali. využívali sme aj samostatnú

práca i skupinovú prácu žiakov. V rámci modelových vyučovacích hodín sme sa zamerali aj na rozvíjanie niektorých kľúčových kompetencií žiakov. Konkrétne na:

- Komunikácia v materinskom jazyku: schopnosť viesť konštruktívny dialóg, schopnosť vyhľadávať, zhromažďovať a spracovávať informácie, fakty, používať pomôcky , argumentovať presvedčivým spôsobom.
- Matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky: schopnosť používať a rozvíjať logické myslenie
- Spoločenské a občianske kompetencie: schopnosť vyjadrovať odlišné názory, snaha o porozumenie, tolerancia pri riešení úloh a problémov
- Iniciatívnosť a podnikavosť: schopnosť pracovať individuálne, v tímoch, cieľavedomosť, schopnosť prijímať kritiku

1.vyučovacia hodina
Tematický celok: Energia krmiva
Téma: Využitie energie z krmiva
Výchovno - vzdelávacie ciele: žiaci budú vedieť zistiť energetickú hodnotu komerčne vyrábaného krmiva, budú schopní vypočítať potrebu energie pre psa, budú môcť vysvetliť na čo pes energiu potrebuje a ako je v jeho organizme prerozdelená. Budú vedieť analyzovať zloženie komerčne vyrábaného krmiva.
Vyučovacie metódy: prednáška, diskusia, vysvetľovanie, projekt
Vyučovacie prostriedky: počítač, dataprojektor, plátno, tabuľa, obaly z krmív pre psov
Motivácia: diskusia o možných dôsledkoch nadmerného a nedostatočného príjmu energie
Expozícia: s využitím aktivizujúcich otázok sme žiakom vysvetlili čo je to energia, aké ma funkcie v organizme, aké procesy prebiehajú v organizme pri nadbytku a nedostatku, ako sa energia v tele distribuuje a na čo sa používa, ako sa počíta záchovná potreba, ako vypočítať potrebu energie pre rôzne kategórie psov, v akých jednotkách sa energia môže uvádzať a ako sa prepočítava
Aplikácia a fixácia: zvolená bola forma skupinového projektu. Žiaci boli rozdelení do štyroch skupín. Každá skupina dostala rovnaké zadanie, s rozdielnymi vstupnými informáciami.
K dispozícii mali obaly z krmív pre psov, kalkulačky, vo svojich poznámkach už vzorec pre výpočet záchovnej potreby energie pre psa a prepočty pre jednotlivé kategórie.
Cieľom projektu bolo zistiť, koľko gramov krmiva musíme podať psovi denne, aby boli naplnená jeho energetická potreba.
Postupne mali žiaci zistiť aká je energetická hodnota v 100g krmiva(obal od krmiva si mali priniesť); akú energetickú potrebu má im pridelený pes (každá skupina mala psa s inou hmotnosťou a v inej záťaži); koľko gramov krmiva musí pes prijať. Na konci hodiny sme si spoločne overili správnosť výsledkov a prediskutovali, či výslednú kŕmnu dávku je možné psovi podať. Zámerne sme zadali také vstupné údaje, aby mohla prebehnúť aj diskusia o veľkosti kŕmnej dávky – či je pes vôbec schopný takú dávku prijať a ak nie ako by sme problém mohli vyriešiť.

2. a 3 .vyučovacia hodina
Tematický celok: Energia krmiva
Téma: Látkový metabolizmus psa - bielkoviny
Výchovno - vzdelávací cieľ: žiaci budú vedieť ako sú bielkoviny v tele metabolizované, budú vedieť vypočítať ich približnú potrebu pre psa a vyhľadať správne zdroje z ktorých túto potrebu naplnia. Budú vedieť posúdiť vhodnosť podávaného krmiva, budú vedieť porovnať jednotlivé receptúry a kŕmnu dávku, ktorú vytvoria si budú vedieť obhájiť.
Vyučovacie metódy: prednáška, diskusia, vysvetľovanie s demonštráciou, brainstorming, projekt
Vyučovacie pomôcky: digitálne technológie (pc, dataprojektor, plátno), tabuľa, kalkulačka, učebné texty (viď.príloha), tabuľky s výživovou hodnotou niektorých krmív
Motivácia: diskusia spojená s opakovaním učiva o bielkovinách z minulého ročníka, smerovaná k uvedomeniu si dôležitosti bielkovín vo výžive psov
Expozícia: formou výkladu sme žiakom najskôr vysvetlili ako prebieha trávenie bielkovín v organizme psa, aké sú minimálne požiadavky na obsah bielkovín v komerčne vyrábaných krmivách, aká je priemerná potreba psa v gramoch na kilogram živej hmotnosti.
Aplikácia a fixácia: Po prednáške boli žiaci opäť rozdelení do štyroch skupín, a dostali zadanie projektu.

Úlohou bolo vybrať si psa jedného žiaka zo skupiny, zistiť jeho dennú potrebu bielkovín. Potom s využitím poznatkov z minulého ročníka (učivo – bielkoviny a vhodné doplnky krmív) a spolu s tabuľkami výživnej hodnoty, ktoré dostali do skupiny, mali zostaviť čo najvhodnejšiu kŕmnu dávku pre konkrétneho psa. Táto aplikačná časť bola rozdelená na dve časti a samotné zostavovanie kŕmnej dávky bolo náplňou tretej vyučovacej hodiny. V tretej vyučovacej hodine zostavovali kŕmnu dávku a potom ich spoločne zhodnotili, overili postupy a vybraní zástupcovia skupín v krátkosti odôvodnili výber použitých surovín.

Aj na začiatku aj na konci experimentu bol použitý rovnaký test. Časový odstup medzi testovaniami bol mesiac. Testovanie prebiehalo počas vyučovacej hodiny, zabralo cca 30 minút. Test bol formou powerpointovej prezentácie premietaný na plátno. Každý žiak dostal hárok papierov s hlavičkou, kde vyplnil dátum testovania, rok narodenia, pohlavie. Každé zadanie sme si spolu prešli a po potvrdení, že mu všetci žiaci porozumeli, bola spustená časomiera.
Časový rozpis vypracovania testu bol - bohatstvo nápadov – 3x1min., kombinačné schopnosti – 2min., divergentné myslenie – 3x1min., zraková tvorivosť – 10min., voľné asociácie – 2x4min.

3 VÝSLEDKY

Pri prvom testovaní sme zisťovali úroveň tvorivosti, aby sme mohli po navrhnutej výučbovej aktivite porovnať, či došlo k zmene jej úrovne.
Úlohám testu sme pridelili bodové skóre podľa kľúča zo zadania a jednotlivé čiastkové body zahrnuli do troch kategórií - 0-20 podpriemerné (v tabuľke ako 1), 21 – 40 priemerné (v tabuľke ako 2) a 41 – 60 nadpriemerné (v tabuľke ako 3).
Ako vidieť z výsledkov v tabuľke 1, v skupine „bohatstvo nápadov" skončili až na jednu žiačku všetci žiaci s podpriemerným výsledkom. V skupine „kombinačné schopnosti" skončili dokonca všetci podpriemerne. V skupine „divergentné myslenie" dopadlo 12 žiakov podpriemerne a 7 priemerne. Skupina "zraková tvorivosť" dopadla najlepšie, podpriemerne v nej skončilo iba 5 žiakov, priemerne 8 žiakov a nadpriemerne dokonca 5 žiakov. V skupine voľné asociácie boli výsledky: podpriemerne 10 žiakov, priemerne 9, nadpriemerne 0. Druhé testovanie prebehlo štyri týždne od prvého. V skupine bohatstvo nápadov dosiahli žiaci takéto výsledky podpriemerne 15 žiakov, priemerne 4 žiaci, nadpriemerne 0 žiakov. V skupine kombinačné schopnosti dosiahli všetci podpriemerné výsledky. V skupine divergentné myslenie bolo 11 žiakov podpriemerných a 8 priemerných. V skupine zraková tvorivosť skončili 4 žiaci podpriemerne, 8 priemerne a 7 nadpriemerne. V skupine voľné asociácie skórovalo podpriemerne 8 žiakov, priemerne 11, nadpriemerne 0.
V tabuľke 1 sú porovnané kategórie skórovania. V skupine úloh bohatstvo nápadov sa 4 žiaci posunuli do lepšej skupiny priemerného výkonu, v skupine úloh kombinačné schopnosti ostali všetci žiaci jednako v kategórii 0-20 bodov, v divergentnom myslení je posun k lepšiemu u jednej žiačky, zraková tvorivosť sa zlepšila u dvoch žiakov, v skupine úloh na voľné asociácie nastal posun k lepšiemu u 2 žiakov.

Tabuľka 1 Výsledky testovania tvorivosti žiakov pred a po modelovom vyučovaní

	bohatstvo nápadov		***kombinačné schopnosti***		***divergentné myslenie***		***zraková tvorivosť***		***voľné asociácie***		
testovanie	**1. test**	**2. test**	**1. test**	**2. test**	**1. test**	**2. test**	**1. test**	**2. test**	**1. test**	**2. test**	
1.ž	18b 1	20b 1	5b 1	8b 1	12b 1	16b 1	50b 3	55b 3	24b 2	22b 2	
2.ž	14b 1	12b 1	0b 1	3b 1	8b 1	10b 1	16b 1	18b 1	17b 1	16b 1	
3.ž	20b 1	22b 2	2b 1	6b 1	18b 1	16b 1	50b 3	50b 3	19b 1	20b 1	
4.ž	16b 1	16b 1	3b 1	6b 1	16b 1	16b 1	50b 3	45b 3	18b 1	20b 1	
5.ž	16b 1	21b 2	5b 1	10b 1	22b 2	26b 2	45b 3	46b 3	24b 2	26b 2	
6.ž	12b 1	14b 1	0b 1	2b 1	12b 1	14b 1	20b 1	20b 1	22b 2	22b 2	
7.ž	21b 2	26b 2	7b 1	9b 1	32b 2	30b 2	35b 2	33b 2	15b 1	15b 1	
8.ž	18b 1	20b 1	0b 1	2b 1	6b 1	4b 1	26b 2	30b 2	19b 1	21b 2	
9.ž	13b 1	13b 1	0b 1	1b 1	20b 1	22b 2	30b 2	35b 2	26b 2	26b 2	
10.ž	8b 1	12b 1	3b 1	5b 1	4b 1	6b 1	25b 2	30b 2	22b 2	22b 2	
11.ž	11b 1	11b 1	4b 1	6b 1	14b 1	14b 1	20b 1	25b 2	16b 1	18b 1	
12.ž	14b 1	14b 1	1b 1	3b 1	18b 1	20b 1	32b 2	38b 2	18b 1	16b 2	
13.m	9b 1	12b 1	2b 1	2b 1	10b 1	12b 1	9b 1	10b 1	8b 1	10b 1	
14.m	10b 1	14b 1	2b 1	4b 1	16b 1	14b 1	25b 2	30b 2	22b 2	22b 2	
15.m	13b 1	13b 1	0b 1	2b 1	24b 2	26b 2	10b 1	16b 1	15b 1	19b 1	
16.m	17b 1	18b 1	6b 1	6b 1	22b 2	24b 2	27b 2	30b 2	23b 2	30b 2	
17.m	10b 1	11b 1	3b 1	5b 1	30b 2	30b 2	30b 2	32b 2	15b 1	15b 1	
18.m	15b 1	16b 1	0b 1	2b 1	35b 2	36b 2	45b 3	41b 3	25b 2	25b 2	

19.m	20b 1	26b 2	1b 1	4b 1	28b 2	28b 2	40b 2	42b 3	36b 2	38b 2	
Rozdiel v zaradení		+3 žiaci		0 žiakov		+1 žiak		+3 žiaci		+ 2 žiaci	
Súčet bodov	275 b	311 b	44 b	86 b	347 b	364 b	585 b	626 b	384 b	403 b	
priemer	14,5 b	16,4 b	2,3 b	4,5 b	18,3 b	19,2 b	30,8 b	33,0 b	20,2 b	21,2 b	
rozdiel		+ 2,0 b		+ 2,2 b		+ 0,9 b		+ 2,2 b		+ 1,0 b	**8,3 b**

Navrhli sme tri modelové vyučovacie hodiny, ktoré mali podporiť samostatnosť a originalitu žiakov v riešení zadaného problému a niesli prvky projektového vyučovania.
Pre systematický rozvoj tvorivosti žiakov je veľmi vhodné problémové a projektové vyučovanie, pri takomto vyučovaní učiteľ nesprostredkuje žiakom poznatky v hotovej forme, ale stavia žiakov pred úlohy, ktoré obsahujú pre nich neznáme vedomosti, spôsoby činnosti, motivuje ich, usmerňuje hľadanie spôsobov a prostriedkov riešenia problému (Tarjanyiová, cit. 3.1.2017).
Petrašková (2007) uvádza, že projektové vyučovanie je zamerané na produkt žiakovej práce, ktorý môže byť rôznorodý - vizuálny, ústny alebo písomný, napr. tabuľka, graf, ilustrácia, videozáznam, mapa, diagram, kresba, počítačový program, reklama, diskusný príspevok, text piesne, prednáška, , reportáž do novín, sprievodca, atď.
V našom prípade to boli z prvej modelovej vyučovacej hodiny návrh žiakov na energetický príjem potravy pre určitého psa v kilokalóriách, resp. kilojouloch a veľkosť kŕmnej dávky granulovaného krmiva v gramoch a z druhej a tretej modelovej vyučovacej hodiny to bol návrh kŕmenia určitého psa čerstvou stravou, ktorá by pokrývala potrebu živín pre konkrétneho psa. Aby sme zistili, či naše modely vyučovacej hodiny rozvinuli tvorivosť, otestovali sme žiacku tvorivosť pred a po absolvovaní modelových vyučovacích hodín. Výsledky v tabuľke 1 poukazujú na mierne zlepšenie sa žiakov vo výsledku post testu a to o priemerne o 8,3 b; v zatriedení žiakov do „výkonnostných" skupín tvorivosti je vidieť posun v prospech výsledkov druhého testovania oproti počiatočnému testovaniu, okrem skupiny úloh kombinačných schopností (tam nenastal posun u žiadneho žiaka k lepšiemu zatriedeniu). Na základe výsledkov testovania konštatujeme, že vplyv modelového vyučovania sa významne nepodieľal na zvýšení tvorivosti žiakov štvrtého ročníka strednej odbornej školy poľnohospodárskej vo vyučovaní predmetu Výživa a kŕmenie psov po odučení troch vyučovacích jednotiek s prvkami projektového vyučovania. Domnievame sa, že tri vyučovacie jednotky vedené v duchu projektového vyučovania, nie je dostačujúci počet pre významný rozvoj tvorivosti u žiakov. Predpokladáme, že projektové vyučovanie by mohlo pozitívne ovplyvniť rozvoj tvorivosti žiakov stredných škôl, ale jeho používanie musí byť dlhodobé, plánované, jasne cielené. Svoj význam môže zohrávať aj výber testu tvorivosti.

4 ZÁVER

V príspevku sme sa zaoberali možnosťami rozvoja tvorivosti žiakov stredných odborných poľnohospodárskych škôl. Našim cieľom bolo navrhnúť modely vyučovacích hodín, ktoré by rozvíjali tvorivosť žiakov a otestovať, či nami navrhnuté modely mali vplyv na rozvoj tvorivosti.
Tvorivosť je pochopiteľne považovaná za dôležitú schopnosť pre pracovný aj osobný život a na jej rozvoj treba myslieť v rámci odborného vzdelávania. V koncepciách pre výchovu a vzdelávanie sa vyzdvihuje potreba venovať sa podpore tvorivosti u žiakov a schopnosti riešiť problémy; je to ukotvené aj v Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania (https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf., cit 3. 11. 2017). Nami vytvorené tri modely vyučovacích hodín, ktorých cieľom bol rozvoj tvorivosti prostredníctvom projektového vyučovania žiakov štvrtého ročníka Strednej odbornej školy v Ivanke odboru agropodnikanie – kynológia v rámci predmetu Výživa a kŕmenie psov. Predmet sa vyučuje cez dva školské roky a bolo potrebné uplatniť aj vnútropredmetové aj medzipredmetové vzťahy, hlavne s predmetmi anatómia a fyziológia, chov zvierat, chov psov, biológia. Modely vyučovacích hodín niesli prvky projektového vyučovania. Tvorivosť žiakov sme testovali prvýkrát na začiatku projektovej výučby, druhýkrát na konci, aby sme mohli zhodnotiť naše pôsobenie. Analýzou získaných výsledkov testovania sme nezistili významný posun v rozvoji tvorivosti. Ako jeden z možných dôvodov uvádzame krátky čas a teda nízky počet modelových vyučovacích hodín. Zrejme by bolo vhodné doplniť vyučovanie aj o cvičenia a úlohy na rozvoj tvorivosti z literatúry a uplatňovať vo výučbe častejšie problémové a projektové vyučovanie, a tiež zapájať žiakov tohto odboru do ŠVOČ, napojiť pomocou projektov vyučovanie na prax. Naše skúmanie bolo realizované postupom, ktorý nám okolnosti školy dovolili a na malej vzorke v jednej učebnej triede, preto nami získané výsledky nie je možné zovšeobecňovať. Ale môžeme ich využiť ako inšpiráciu pre ďalšie naše práce v predmetnej oblasti.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BAJTOŠ, J. 2003. *Teória a prax didaktiky*. Žilina: vydavateľstvo žilinskej univerzity EDIS, 384s. ISBN 80 – 8070 – 130 – X.

ĎURIČ, L. 1986. Psychológia tvorivosti – základné problémy. Bratislava: ÚRVŠ, 75 s.

ĎURIČ, L.,BRATSKÁ, M. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, 1997.463s. ISBN-80-08-02948-4.

KOŽUCHOVÁ,M. 1999. *Rozvoj technickej tvorivosti*. Bratislava: KU, 156 s. ISBN 80-223-1393-9.

Národný program výchovy a vzdelávania. [online] dostupné na internete https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf. (cit 3. 11. 2017)

PETLÁK, E. 2016. *Všeobecná didaktika.* IRIS. 322 s. ISBN 978- 80-8153-064-7.

PETRAŠKOVÁ, E. 2007. *Projektové vyučovanie.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove,ISBN 978-80-8045-463-0 [online] dostupné na internete file:///C:/Users/user/Downloads/projektov%C3%A9%20(1).pdf (cit. 15. 4. 2017)

PORTIK, M. a kol. *Základy tvorivosti.* Prešov: Prešovská univerzita Pedagogická fakulta, 2009, 93s. ISBN 978-80-8068-941-4.

PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. 2003. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 4. Vyd. 332 s. ISBN 80-7178-772-8.

TARJANYIOVÁ, G. (2010). Neformálne vzdelávanie vo fyzike žiakov základných a stredných škôl. Košice: UPJŠ PF, 162 s. dizertačná práca. . [online] dostupné na internete https://hep.upjs.sk/~dirner/DP_Tarjanyiova/PracaGTtlac.pdf (cit. 3.1.2017).

TUREK, I. 1982. *O problémovom vyučovaní.* Bratislava: SPN. 352 s. ISBN: 67-267-82.

ZELINA, M. – ZELINOVÁ, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00442-8.

Test tvorivosti

1 Bohatstvo nápadov

Test spočíva vo vypísaní, čo najväčšieho počtu slov, ktoré musia mať prvé dve písmená rovnaké. Takisto ako napríklad nasledujúce slová žačínajúce sa písmenami „pr" pravda, práca, pravidlo, prsteň a pod.

Pravopis a dĺžka slova tu nehrá významnú úlohu. Slová však musia byť čitateľné a zrozumiteľné na vyplnenie máte 3x1min. maximálne môže byť 30 slov.

Slová začínajúce sa na: ba

Slová začínajúce sa na: pe

Slová začínajúce sa na: me

2 Kombinačné schopnosti

Určite poznáte množstvo zvierat. Pokúste sa teraz názvy zvierat spojiť s inými známymi slovenskými slovami tak, aby vznikli nové, fantastické názvy. Napríklad slovo ovca spojíte so slovom tričko a dostanete nové fantastické pomenovanie „tričkovca"

Napíšte si čísla do dvoch stĺpcov, v prvom budú len názvy zvierat a v druhom fantastické názvy. Na úlohu je časový limit 2 minúty.

3 Divergentné myslenie

Teraz máte ukázať koľko je rozvinuté vaše divergentné myslenie. Vašou úlohou je uvádzať úplne absurdné, ale aj rozumné nápady, čo všetko by sa s nejakým predmetom dalo urobiť. Príkladom môže byť guľôčkové pero. Používa sa na písanie, či kreslenie, ale dá sa využívať aj na iné činnosti. Možno ním napríklad urobiť dieru do papiera. V rozmontovanom stave slúži ako trubička, strunkou môžu byť odpaľovacou pumpou pre náplň a keď do nej napcháme hlavičky zápaliek a ohrejeme ich nad sviečkou môže sa zmeniť na delovú hlaveň.

Na každý predmet máte minútu, celkový čas na riešenie tejto úlohy 3x1minúta.

Čo všetko sa dá urobiť so zápalkovou škaluľkou?

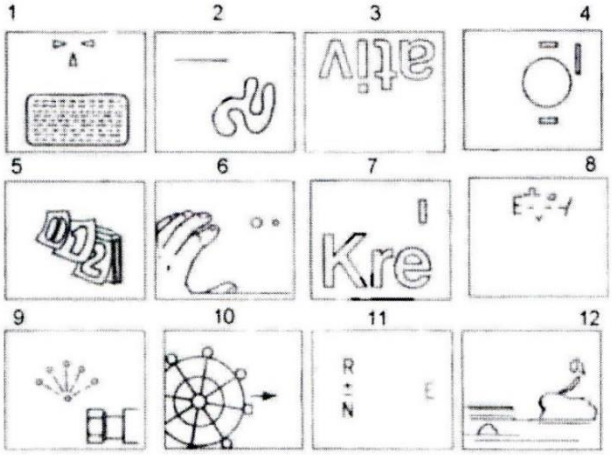
Čo všetko sa dá urobiť s plechovou dózou?

Čo všetko sa dá urobiť so pneumatikou?

4 Zraková tvorivosť

Nasleduje 12 obrazcom, ktoré nemajú nijaký konkrétny význam. Doplňte ich vo svojej mysli tak, aby z nich vzniklo niečo konkrétne(nejaký konkrétny obraz). Pôvodná kresba vy vo vašich predstavách mala byť stále viditeľná. Má vzniknúť teda niečo nové a zmysluplné.

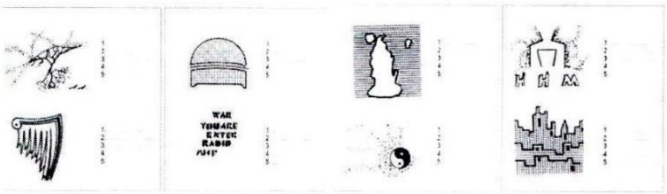
Čas úlohy:10 minút



5 Voľné asociácie

Vidíte kresbu, ktorá nedáva jednoznačný zmysel. Spontánne bez dlhého rozmýšľania jej prisúďte čo najviac významov(min.3, max. 6)

Čas 8 minút .



Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

PRÍKLAD DLHODOBEJ BÁDATEĽSKEJ AKTIVITY ZO ŠTRUKTÚRNEJ BOTANIKY

Svetlana Gáperová, Michal Turok - Meceňo, Ján Gáper

Katedra biológie a ekológie UMB v Banskej Bystrici, Svetlana.Gaperova@umb.sk (SR)
Katedra biológie a všeobecnej ekológie, TU vo Zvolene, michal.turokmeceno@studenti.umb.sk (SR)
Katedra biologie a ekologie, Ostravská univerzita, jan.gaper@tuzvo.sk, jan.gaper@osu.cz (ČR)

Abstrakt

Dlhodobá bádateľská aktivita je koncipovaná pre študentov gymnázií v rámci témy zo štruktúrnej botaniky, so zameraním na anatómiu listu s využitím medzipredmetových vzťahov (fyzika, chémia). Použitím štyroch postupných krokov bádateľského výskumu (čo chcem riešiť, moja hypotéza, zistenie či mám pravdu, moje a tvoje závery) je pripravený pre študentov a učiteľov konkrétny učebný materiál na tému: Zmeny anatomickej štruktúry listov *Pelargonium zonale* po pôsobení žiarenia modrej a červenej vlnovej dĺžky. V práci tiež poukazujeme na možnosti využitia tejto aktivity vo vyučovacom procese a pri mimovyučovacích aktivitách.

Kľúčové slová: bádateľská aktivita, žiarenie, anatómia listu, medzipredmetové vzťahy

1 ÚVOD

Bádateľsky orientovaným aktivitám a ich zaradeniu do vyučovacieho procesu sa v ostatnom období venuje značná pozornosť. Dôvodom tejto zvýšenej pozornosti je aj klesajúci záujem žiakov o prírodovedné predmety. Len vhodne zvolené a správne aplikované vyučovacie metódy môžu zmeniť postoje a záujem žiakov. Používaním metódy bádateľsky orientovaného vyučovania (BOV) podporujeme u žiakov zvedavosť a využívame ju pre rozvíjanie tvorivého myslenia, prechádzajúceho do kritického, až vedeckého spôsobu uvažovania.

Na Slovensku sa pojem bádanie začal dostávať do povedomia od roku 2008, kedy sa začal objavovať vo vzdelávacích programoch predmetov fyzika, chémia, biológia a geografia (Papáček 2010). Keďže základom bádania je túžba po skúmaní a po chápaní dejov prebiehajúcich všade okolo nás, častokrát BOV využíva rozporuplné situácie, ktoré odporujú doterajšiemu chápaniu sveta žiakom (Votápková et al. 2013). Žiaci kladú otázky, formulujú hypotézy, plánujú postup ich overenia, realizujú pokusy, vyhľadávajú a triedia informácie, vyhodnocujú výsledky a formulujú závery, ktoré prezentujú pred ostatnými. Učiteľ sa tiež dostáva do inej pozície, stáva sa koordinátorom aktivity a je nutné, aby zvládol svoju novú pozíciu (Kireš et al. 2016, Held et al. 2011). K hlavným črtám učiteľa aplikujúceho BOV podľa Bybee (2006) patrí poznať problematiku svojho odborného predmetu, dokázať stanoviť prioritné body pri hľadaní odpovedí na otázky, správne používať informácie, podporovať kritické myslenie žiakov pri formulovaní hypotéz a zabezpečiť komunikáciu pri riešení problému a formulovaní záverov.

Podľa toho, koľko informácií žiakom poskytne vyučujúci, rozlišujeme viac úrovní, typov alebo druhov bádania. Bell, Smetana a Binns (2005) rozlišujú štyri typy bádania. Potvrdzujúce bádanie (Confirmation inquiry) – vyučujúci žiakom predstaví aktivitu, pričom výskumná otázka, použité metódy, postup práce a očakávané výsledky sú už dopredu známe. Štruktúrne bádanie (Structured inquiry) – vyučujúci predstaví výskumný problém, jeden z možných postupov riešenia úlohy, neinformuje o predpokladaných výsledkoch bádania, tie formulujú žiaci sami. Riadené bádanie (Guided inquiry) – vyučujúci prezentuje skupinám žiakov výskumnú otázku, ale postup a riešenie daného problému ponecháva na nich. Otvorené bádanie (Open inquiry) – najvyššia úroveň bádania, pri ktorej žiaci sami formulujú výskumnú otázku, hypotézu, postup na vyriešenie problému, ktorý následne aj zrealizujú. Záver a výsledky žiaci sformulujú sami a následne ich prezentujú pred triedou.

Cieľom predkladaného príspevku je na konkrétnom príklade dlhodobej bádateľskej aktivity zo štruktúrnej botaniky dať učiteľom a žiakom námety na komplexnejší vedecký výskum, ktorý by mal rozvíjať u žiakov vedecký spôsob uvažovania a posilniť odborné a praktické zručnosti.

2 POUŽITÉ METÓDY

Bádateľskú aktivitu sme vytvorili predovšetkým na základe našich vlastných bádateľských pozorovaní. Aktivita má charakter štruktúrneho bádania. Počas aktivity žiaci spolupracujú v bádateľských skupinách, ktoré si sami zvolia. Vytvorili sme Metodický list – pomôcku pre učiteľa, a Pracovný list – pomôcku pre žiaka.

Metodický list je členený do štyroch častí:

- Čo chcem riešiť (schéma postupov krokov pri realizácii, konkrétne postupy a časový harmonogram).
- Návrh hypotéz (teoretické východiská riešenej problematiky, výskumné otázky, moja hypotéza).
- Zistenie, či mám pravdu (konkrétne vedecké bádania).
- Moje a tvoje závery (záverečná správa pre agentúru).

Pracovný list pozostáva z námetov a konkrétnych úloh na laboratórne cvičenie, ktoré sú súčasťou bádateľskej aktivity. Žiak si z Pracovného listu vyberie tie úlohy, o ktorých si myslí, že ho výsledky privedú k vytýčenému cieľu. Výsledky týchto úloh majú napomôcť k overeniu stanovených hypotéz. Zdrojom úloh sú publikácie autorov príspevku (Gáperová a Roth 2007, Gáperová, Gáper a Trhan 2016, Turok-Meceňo a Gáperová 2016).

Počas riešenia bádateľskej aktivity využívame viaceré metódy:

- Motivačné – vstupný motivačný list.
- Expozičné metódy
  - heuristický rozhovor (objaviteľský), žiaci riešia problémy, pýtajú sa, skúmajú, hľadajú, diskutujú, vymýšľajú hypotézy (predpoklady), učia sa ich dokazovať.
  - pozorovanie, cieľom je bezprostredné poznávanie predmetov, javov, dejov, napr. pozorovanie pokožkových buniek, prieduchov, trichómov.
  - manipulácia s predmetmi, laboratórne práce, pokusy, ktoré žiaci vykonávajú sami a získavajú nové poznatky, skúsenosti.
- Fixačné metódy – upevňovanie zručností žiakov.

3 VÝSLEDKY

Vypracovaná dlhodobá aktivita na tému „Zmeny anatomickej štruktúry listov *Pelargonium zonale* po pôsobení žiarenia modrej a červenej vlnovej dĺžky“ je spracovaná formou Metodického a Pracovného listu. Motiváciou pre študentov je mail (učiteľom vytvorený a poslaný) od Agentúry na podporu mladých vedcov, ktorá sa venuje rozvíjaniu astrobiológie a žiaci sú oslovení zúčastniť sa veľkého výskumného projektu. Výsledky bádateľskej aktivity žiaci spoločne odprezentujú a sformulujú do Záverečnej správy, ktorú odovzdajú uvedenej agentúre.

3.1 Metodický list k bádateľskej aktivite

Téma: Zmeny anatomickej štruktúry listov *Pelargonium zonale* po pôsobení žiarenia modrej a červenej vlnovej dĺžky.

Ciele aktivity: Žiaci dlhodobou bádateľskou aktivitou porovnajú štruktúru listu pred a po 10 dňovom pôsobení žiarenia modrej a červenej vlnovej dĺžky. Vyberú si konkrétne štruktúry listu, o ktorých si myslia, že budú podliehať zmenám a uskutočnia merania (napr. dĺžky krycích a žľaznatých trichómov, početnosti prieduchov a trichómov na 1 mm^2). Svojimi výsledkami potvrdia, resp. vyvrátia stanovenú hypotézu.

Medzipredmetové vzťahy: Pri realizácii aktivity využívame poznatky z biológie, fyziky a chémie. Konkretizáciu tematických celkov pre uvedenú aktivitu, podľa Inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre gymnázium (Štátny pedagogický ústav 2015), uvádzame spolu s požiadavkami na výkon žiaka v tabuľke 1.

Zaradenie aktivity do vyučovacieho procesu: Vzhľadom na tematické celky, ktorých sa bádateľská aktivita týka a na potrebné vstupné vedomosti, odporúčame zaradiť aktivitu do druhého ročníka gymnázia.

Pred realizáciou aktivity by mal žiak vedieť (Štátny pedagogický ústav 2015)**:**
Z biológie, z tematického celku „Svet rastlín a húb“ opísať základné znaky dvojklíčnolistových rastlín, z tematického celku „Živé organizmy a ich stavba“ vysvetliť základné funkcie listu, opísať vnútornú stavbu listu, uviesť význam prieduchov v pokožke listu.
Z fyziky, z tematického celku „Svetlo“ vedieť porovnať zdroje svetla – Slnko a žiarovka, rozlíšiť termíny odrazené, prepustené, absorbované svetlo, overiť experimentom rozklad svetla na spektrum.

Z chémie, z tematického celku „Zlúčeniny uhlíka“ vedieť vymenovať reaktanty, produkty a podmienky priebehu fotosyntézy.

Tabuľka 1. Tematické celky a výkon žiaka potrebný k bádateľskej aktivite

Predmet	Tematický celok	Výkon žiakov (žiaci sa naučia)
Biológia	Stavba a životné prejavy organizmov	• vymedziť základné faktory ovplyvňujúce rast rastlín • lokalizovať jednotlivé typy pletív • používať správne postupy a techniky pri mikroskopovaní • vymedziť podmienky fotosyntézy
Fyzika	Elektromagnetické žiarenie a častice mikrosveta	• zaradiť infračervené a ultrafialové žiarenie ako elektromagnetické žiarenie • čítať informácie z elektromagnetického spektra • porovnať rozdiely medzi vlnovou dĺžkou a energiou žiarenia
Chémia	Látky v živých organizmoch	• napísať všeobecnú chemickú schému fotosyntézy

3.1.1 Čo chcem riešiť

Schematický postup krokov pri realizácii aktivity

Učiteľ a žiaci sa pri tejto bádateľskej aktivite budú pridŕžať postupnosti krokov uvedenej v tabuľke 2.

Tabuľka 2. Schéma postupných krokov pri realizácii bádateľskej aktivity

motivačný mail | stanovenie cieľov výskumu | zadelenie do výskumných tímov

získavanie informácií | formulovanie otázok | formulovanie hypotézy

plánovanie pokusov | príprava rastlinného materiálu na pokus | realizácia pokusu

overenie hypotézy | formulácia záveru | prezentácia výsledkov

záverečná správa pre agentúru

Konkrétne postupy a časový harmonogram bádateľskej aktivity:

Vyučovacia hodina 1 (45 minút, február): oboznámenie s motivačným listom od Agentúry na podporu mladých vedcov, úvodná diskusia k aktivite – teoretické východiská riešenej problematiky, vytvorenie výskumných tímov a zadelenie prác v rámci experimentálnej činnosti (nákup kvetináčov, pôdy a semien, výsadba rastlín, pre každú skupinu jeden kvetináč s rastlinkami, rozpis zálievok a fenologických záznamov).

Mimovyučovacia činnosť 1 (3 mesiace, 3x do týždňa): výsev rastlín *(Pelargonium zonale)* do kvetináčov, starostlivosť o rastliny, záznamy do denníka – počet vyklíčených rastlín, rýchlosť rastu rastlín, zakladanie reprodukčných orgánov, meranie teploty v miestnosti. Zabezpečenie rovnakých podmienok pre všetky rastliny.

Laboratórne cvičenie 1 (2 vyučovacie hodiny za sebou, máj): uskutočnenie praktického cvičenia zameraného na pozorovanie pokožkových buniek listov *Pelargonium zonale*, na topológiu prieduchov a trichómov. Zamerať mikroskopy a overiť metodiku merania mikroskopických objektov a merania počtu mikroskopických objektov na určitú plochu. Zrealizovať pozorovania a merania pred realizáciou pokusov podľa postupov uvedených v podkapitole *3.2 Pracovný list*. Po zrealizovaní úvodných pokusov nasleduje diskusia k téme, stanovenie výskumných otázok a hypotéz podľa cieľov bádateľskej aktivity.

Mimovyučovacia činnosť 2 (10 dní, jún): založenie pokusu – umiestnenie 2 kvetináčov (každý s tromi rastlinami) do tmavej miestnosti a aplikovať na jeden kvetináč v tmavej miestnosti žiarenie červenej vlnovej dĺžky (λ= 630,9 nm) a v druhej tmavej miestnosti žiarenie modrej vlnovej dĺžky (λ= 459,3 nm). Zdrojom žiarenia sú stolové lampy s farebnými RGB LED žiarovkami s nastaviteľnou vlnovou dĺžkou. Žiarenie sa aplikuje na rastliny po dobu 10 dní.

Laboratórne cvičenie 2 (2 vyučovacie hodiny za sebou, jún): Zrealizovať pozorovania a merania po ukončení pokusu s ožarovaním, podľa postupov uvedených v podkapitole 3.2 Pracovný list. Overenie hypotéz v jednotlivých výskumných tímoch, diskusia, vzájomné prezentovanie výsledkov, vyplnenie spoločnej Záverečnej správy pre agentúru.

3.1.2 Moja hypotéza

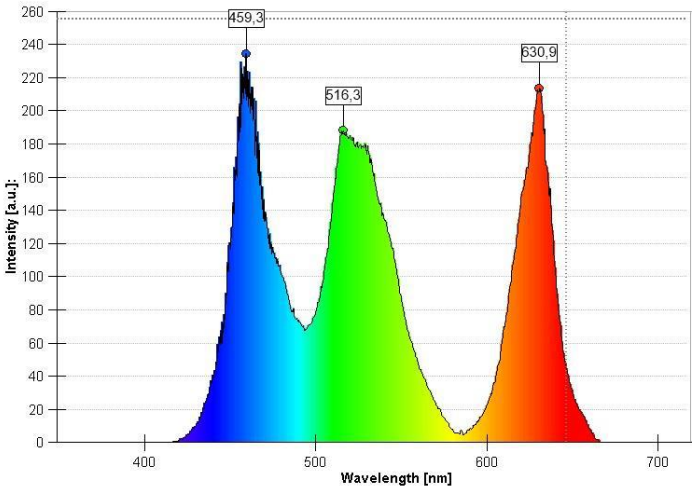
Pred stanovením hypotézy zopakujeme so žiakmi to, čo by už mali z uvedenej problematiky vedieť a poznatky doplníme a zovšeobecníme. Učiteľovi môžu k diskusii napomôcť najnovšie vedecké výsledky z literatúry, ktoré môže predniesť ako teoretickú poznámku, alebo ak majú žiaci k dispozícii internet môžu, si tieto informácie pozrieť priamo v publikovanom článku (učiteľ im dá odkaz na tieto stránky). Uvádzame príklad takýchto teoretických východísk k riešenej problematike.

Teoretické východiská k riešenej problematike – podklad k diskusii

Holandskí vedci (Harbinson et al. 2010) sledovali vplyv rôznych kombinácií žiarení modrej a červenej vlnovej dĺžky na uhorke siatej *Cucumis sativus*. Dospeli k záverom, že pri aplikovaní žiarenia len v červenej oblasti viditeľného spektra v listoch absentoval kryptochróm a došlo k stimulácii fototropínu. Naopak, pri použití žiarenia v modrej oblasti viditeľného spektra sa stimulovala tvorba kryptochrómu, fototropínov a tiež fytochrómov. Optimum pre fotosyntézu sa dosiahlo skombinovaním oboch žiarení. Fytochrómy sú fotoreceptory, ktoré sa vyskytujú u rastlín a ďalších fotosynteticky aktívnych organizmov a slúžia k detekcii červeného a infračerveného žiarenia. Fytochrómy rôznym spôsobom regulujú rast a vývoj rastlín (Sedlecký 2013). Malajzijský tím biológov (Ngilah, Ying a Kar 2015) robil experiment na rastlinách šalátu *Lactuca sativa*. Zdôraznili potrebu červenej spektrálnej oblasti žiarenia, ktoré je nevyhnutné pre fotosyntetický aparát a transport asimilátov, hoci fyziologické odpovede rastlín sa pri rozličných druhoch líšia. Modrá oblasť viditeľného žiarenia je dôležitá pre správny priebeh fotosyntézy, vývin chloroplastov a syntézu chlorofylov a iných chemických látok potrebných pre rastliny. Podľa Gonzáleza (Gonzáles 2012) pre optimálny rast rastlín je vhodná kombinácia 23% modrého a 77% červeného žiarenia. Najaktívnejšími oblasťami spektra žiarenia, ktoré najviac ovplyvňujú rast a vývin rastliny, je oblasť červeného žiarenia, najmä vlnové dĺžky 660 a 730 nm, a žiarenie modré s absorpčnými maximami 370, 450 a 480 nm. Rastovo aktívna je často aj oblasť tzv. UV-B žiarenie v rozmedzí vlnových dĺžok 280 – 320 nm. Aby rastliny mohli na žiarenie reagovať, musia byť schopné signál prijať, spracovať a preniesť na bunkovú úroveň, odkiaľ môže byť signál ďalej prenesený na úroveň morfogenetickú. Pre príjem signálu žiarenia je rastlina vybavená špecifickými receptormi. Tie sú známe pre oblasti žiarenia červeného, modrého a UV-A a UV-B (Procházka et al. 1998).
Po oboznámení sa s informáciami, ako červené a modré žiarenie vplýva na fyziologické deje rastlín, pokračujeme v diskusii, v ktorej učiteľ napomáha **výskumnými otázkami** k stanoveniu hypotézy. Napr.

- Potrebujú pre svoj rast a vývin rastliny svetlo celých 24 hodín?
- Je potrebné svetlo na tvorbu kyslíka u rastliny?
- Podľa Vás, krátkovlnné tepelné žiarenie aj zohrieva rastliny? Myslíte si, že preniká aj cez sklo?
- Vysvetlite, čo je to globálne žiarenie. Budete s ním pracovať aj Vy?
- V našich úlohách sa zameriame na viditeľné svetelné žiarenie (400 – 750 nm), ktoré tvorí 48% z celkového slnečného žiarenia. Pre rastliny je najdôležitejšie, lebo má význam ako zdroj svetla. Podľa Vás, pri ktorých fyziologických dejoch sa uplatňuje najčastejšie?
- Okrem Slnka nájdeme aj nejakú inú alternatívu ako zdroj svetla?
- Poznáte rastliny, ktoré sú morfologicky prispôsobené k nedostatku svetla?
- Modrá časť spektra povzbudzuje nevyhnutné rastlinné reakcie, napríklad fototropizmus. Popíšte tento pohyb.
- Myslíte si, že umelé zdroje svetla, teda lampy, poskytujú rastlinám chýbajúcu časť farebného spektra?
- Vieme, že červená časť spektra je oblasťou tvorby zeleného farbiva – chlorofylu. Ako sa podľa Vás prejaví na liste to, že rastlina bude ožarovaná len modrou časťou spektra?
- Infračervená časť je blízka červenej časti a povzbudzuje rast rastlín predovšetkým do výšky. Ako sa to podľa Vás prejaví na veľkosti listov?

Našou úlohou je zistiť, ako konkrétne sa zmení štruktúra listu, v ktorom fotosyntéza prebieha. Stanovíme hypotézy, každá bádateľská skupina si stanoví vlastnú. Učiteľ nasmeruje bádateľské tímy tak, aby hypotézy boli koncipované v súlade s cieľom: porovnať štruktúru listu pred a po 10 dňovom pôsobení žiarenia modrej a červenej vlnovej dĺžky. V našom pokuse budeme ožarovať rastliny červeným žiarením s vlnovou dĺžkou λ= 630,9 nm a modrým žiarením s vlnovou dĺžkou λ= 459,3 nm (Obr. 1). Spektrá LED žiaroviek použitých v našom pokuse nám stanovil Mgr. Martin Hruška, PhD. z Katedry fyziky FPV UMB.



Obrázok 1. Namerané spektrá LED žiaroviek použitých v experimentálnej časti spektrometrom Spectra-1, foto: Martin Hruška, 4.4.2015

Pred začiatkom výskumu je potrebné, aby žiaci naformulovali svoje hypotézy tak, aby vedeli odpovedať na otázku „Čo očakávate, že sa stane s rastlinami po pôsobení modrého a červeného žiarenia na rastliny?"

Príklad možných hypotéz žiakov:

Aplikovanie žiarenia modrej/červenej vlnovej dĺžky:

- spôsobí zvýšenie počtu krycích a žľaznatých trichómov na vrchnej strane pokožky
- nespôsobí zníženie počtu prieduchov na oboch stranách listu
- spôsobí zmenšenie prieduchovej štrbiny
- spôsobí degradáciu trichómov na oboch stranách pokožky
- nespôsobí žiadne zmeny na rastlinách
- zmení anatomickú štruktúru listu.

3.1.3 Zistenie či mám pravdu

Uskutočníme experimenty na overenie hypotéz. Vyberiem si k stanovenej hypotéze úlohy z Pracovného listu (podkapitola 3.2) tak, aby sme vyriešením úlohy dospeli k záverom a mohli sme potvrdiť, resp. vyvrátiť hypotézu.

3.1.4 Moje a tvoje závery

Výsledky experimentov by mali byť konkrétne, štatisticky preukázne a jednoznačne dokazujúce správnosť, resp. nesprávnosť stanovenej hypotézy. Na základe vopred zrealizovaných experimentov učiteľ vie predpokladať, k akým záverom sa študenti môžu dopracovať. Spoločne, po výskumných tímoch, žiaci prezentujú svoje závery, ktoré následne spoločne sformulujú do Záverečnej správy, ktorú odovzdajú agentúre, ktorá ich o výskum požiadala.

Príklady záverov, ku ktorým žiaci môžu dospieť:
Po aplikovaní žiarenia modrej vlnovej dĺžky dôjde po 10 dňoch ožarovania ku:

- zvýšeniu početnosti prieduchov na vrchnej pokožke a zníženie početnosti prieduchov na spodnej pokožke,
- skráteniu dĺžok žľaznatých aj krycích trichómov na oboch stranách listu,
- zvýšeniu početnosti trichómov.

Vysvetlenie: List mal kratšie a hustejšie trichómy, viac prieduchov a tým sa zvýšil príjem a výdaj plynov pre fotosyntézu. Rastliny boli menšieho vzrastu, nekvitli – kvety zaschli (pred ožarovaním mali jeden kvet a 1 púčik) a boli silno etiolizované. Pri porovnávaní anatomickej stavby listu došlo k zníženiu počtu chloroplastov v bunkách palisádového parenchýmu.

Po aplikovaní žiarenia červenej vlnovej dĺžky dôjde dôjde po 10 dňoch ožarovania ku:

- zníženiu početnosti prieduchov na oboch stranách listu,
- skráteniu žľaznatých trichómov na spodnej pokožke a výraznému predĺženiu krycích trichómov na oboch stranách listu,
- zvýšeniu početnosti trichómov na vrchnej pokožke a zníženiu početnosti trichómov na spodnej pokožke.

Vysvetlenie: Prieduchy degradovali, čím sa znížila intenzita transpirácie, krycie trichómy sa predĺžili a boli hustejšie na vrchnej strane pokožky, čím viac ochránili list pred výparom vody z rastliny. Žľaznaté trichómy zanikali – degradovali, predpokladáme že preto, lebo ich sekrét sa uvoľnil pri strate vody rastlinou. Rastliny rástli do výšky, nekvitli – kvety zaschli (pred ožarovaním mali jeden kvet a 1 púčik). Etiolizácia sa prejavila len na listoch, v spodnej časti rastliny. Pri porovnávaní anatomickej stavby listu nedošlo k zníženiu počtu chloroplastov v bunkách palisádového parenchýmu.

3.2 Pracovný list k bádateľskej aktivite

Každý výskumný tím si podľa uvedenej predlohy Pracovného listu pripraví vlastný Pracovný list, so svojou hypotézou, úlohami a závermi.

Vyučovacia hodina 1

Urobenie rozpisu pomôcok a materiálu, ktorý žiaci budú potrebovať pre pozorovania, rozdelenie úloh pri založení experimentu. Príprava plánu starostlivosti o pestované rastliny na experiment, založenie denníka pozorovaní.

Mimovyučovacia činnosť 1 – príprava rastlinného materiálu

Rastliny *Pelargonium zonale* žiaci v tomto období pripravia k experimantálnej činnosti (Obr. 2) – na pozorovanie anatomických štruktúr listov (4 mesiace po výseve semien).

Obrázok 2. Pelargonium zonale 4 mesiace po výseve, foto M. Turok-Meceňo, 14.7.2015

Úlohy pre laboratórne cvičenie 1 – pred ožarovaním rastliny

Úloha 1: Zameranie mikroskopu
Cieľ: mikroskop zameriame za účelom merania veľkosti štruktúr listu.
Pomôcky: okulárový a objektívový mikrometer, mikroskop.
Postup: zameriame mikroskop pri zväčšení najmenšom, strednom a najväčšom.
- položíme v zornom poli stupnice pri danom zväčšení tak, aby mali spoločný začiatok a hľadáme najvzdialenejšie miesto, kde sa kryjú, odčítame počet dielikov „o“ objektívového mikrometra a „d“ okulárového mikrometra po miesto najvzdialenejšieho prekrytia stupníc oboch mikrometrov.
- pre určenie hodnoty dielika v mikrometroch, pre dané zväčšenie použijeme vzorec

  H= (o/d). 10 [µm]

Výsledok: *tabuľka s hodnotami H pre všetky zväčšenia mikroskopu.*

Úloha 2: Anatomická stavba listu *Pelargonium zonale*
Cieľ: popísať anatomickú stavbu bifaciálneho listu.
Pomôcky a materiál: svetelný mikroskop, pomôcky na mikroskopovanie, destilovaná voda, 2% floroglucinol v 96% etanole, 25% HCl, listy *Pelargonium zonale*
Postup:
- zhotovíme tenké priečne rezy z listov pelargónie
- časť rezov prenesieme do kvapky destilovanej vody, prikryjeme krycím sklíčkom a pozorujeme
- časť rezov vložíme do kvapky 2% floroglucinolu v 96% etanole a necháme krátko pôsobiť, potom činidlo odsajeme pomocou pásika filtračného papiera, prikvapneme 25% HCl a necháme pôsobiť 5 minút
- preparát prikryjeme krycím sklíčkom a pozorujeme.

Výsledok: *nákres s popisom štruktúr listu* (Gáperová a Roth 2007).

Úloha 3: Meranie veľkosti prieduchov a otvorenosti prieduchovej štrbiny
Pomôcky a materiál: svetelný mikroskop, okulárový mikrometer, podložné a krycie sklíčka, pomôcky na mikroskopovanie, listy *Pelargonium zonale.*
Postup:

- zoškrabávacou alebo odtlačkovou metódou urobíme natívne preparáty pokožky z abaxiálnej a z adaxiálnej strany listu *Pelargonium zonale*
- zmeriame (postupujeme podľa úlohy 1) dĺžku a šírku prieduchov a otvorenosť prieduchovej štrbiny (minimálne 10 meraní).

Výsledok: *nákres (fotodokumentácia) abaxiálnej a adaxiálnej strany listu s popisom štruktúr a konkrétne namerané priemerné hodnoty* (Gáperová, Gáper a Trhan 2016).

Úloha 4: Zisťovanie početnosti prieduchov na 1 mm^2
Pomôcky a materiál: svetelný mikroskop, Bürkerova komôrka, krycie sklíčko, pomôcky na mikroskopovanie, listy *Pelargonium zonale.*
Postup:

- zoškrabávacou metódou vyhotovíme preparáty abaxiálnej i adaxiálnej pokožky listov *Pelargonium zonale*, vložíme ich do kvapky vody, do Bürkerovej komôrky
- v počítacej sieti komôrky odčítame počet prieduchov na 1 mm^2 (16 štvorčekov = mm^2), urobíme minimálne 10 meraní

Výsledok: *konkrétne číslo – počet prieduchov na 1 mm^2 (priemerná hodnota) pre adaxiálnu a abaxiálnu pokožku listu* (Gáperová a Roth 2007).

Úloha 5: Meranie dĺžky krycích a žľaznatých trichómov
Pomôcky a materiál: svetelný mikroskop, okulárový mikrometer, podložné a krycie sklíčka, pomôcky na mikroskopovanie, listy *Pelargonium zonale.*
Postup:

- zoškrabávacou alebo odtlačkovou metódou urobíme natívne preparáty pokožky z abaxiálnej a z adaxiálnej strany listu *Pelargonium zonale*
- zmeriame dĺžku krycích a žľaznatých trichómov (minimálne 10 meraní)

Výsledok: *tabuľka meraní dĺžky krycích a žľaznatých trichómov, porovnanie abaxiálne a adaxiálnej strany listu* (Turok-Meceňo a Gáperová 2016).

Úloha 6: Zisťovanie početnosti trichómov na 1 mm^2
Pomôcky a materiál: svetelný mikroskop, Bürkerova komôrka, krycie sklíčko, pomôcky na mikroskopovanie, listy *Pelargonium zonale.*
Postup:

- zoškrabávacou metódou vyhotovíme preparáty abaxiálnej i adaxiálnej pokožky listov *Pelargonium zonale*, vložíme ich do kvapky vody, do Bürkerovej komôrky
- v počítacej sieti komôrky odčítame počet krycích a počet žľaznatých trichómov na 1 mm^2 (16 štvorčekov = mm^2), minimálne 10 meraní

Výsledok: *konkrétne číslo – počet krycích a žľaznatých trichómov na 1 mm^2 (priemerná hodnota) pre adaxiálnu a abaxiálnu pokožku listu* (Turok-Meceňo a Gáperová 2016).

Naša hypotéza**:** stanoví sa každý výskumný tím vlastnú

Mimovyučovacia činnosť 2 – založenie pokusu

Rastliny *Pelargonium zonale* sú pripravené k experimantálnej činnosti, k pozorovaniu anatomických štruktúr listov po 10 dňovej aplikácii žiarenia modrej a červenej vlnovej dĺžky (Obr. 3).

Obrázok 3. Pelargonium zonale po aplikácii žiarenia modrej vlnovej dĺžky (kvetináč 1) a červenej vlnovej dĺžky (kvetináč 2), 10. deň po aplikácii žiarenia, foto: M.Turok-Meceňo, 9.10.2015

Úlohy pre laboratórne cvičenie 2 – po ožarovaní rastliny

Podľa výberu úloh, ktoré si bádateľské tímy vybrali pred ožarovaním zrealizujú tie isté úlohy, tým istým postupom aj po ožarovaní.

Vyhodnotenie

Každá bádateľská skupina vyhodnotí svoju experimentálnu činnosť, zhodnotí, či zvolené postupy ich doviedli k overeniu hypotézy a sformulujú svoje závery, ktoré verejne prezentujú. Príklady záverov uvádzame v Metodickom liste. Po spoločnej diskusii bádateľských tímov a po spracovaní spoločných záverov vypracujú žiaci Záverečnú správu pre Agentúru na podporu mladých vedcov, ktorú mailom odošlú.

4 ZÁVER

Nami vytvorenou bádateľskou aktivitou sme mali za cieľ priblížiť žiakom metódy a postupy výskumnej činnosti. Aktivitu sme pripravili najmä pre žiakov, ktorí sa, aj mimo vyučovania, chcú venovať tvorivej bádateľskej činnosti formou krúžkov, biologických olympiád alebo len tak zo záujmu. Zvolili sme dlhodobú aktivitu aj preto, aby si žiaci uvedomili, že výskumná činnosť si vyžaduje čas a že k dosiahnutiu cieľa musíme prejsť rôznymi krokmi – od manuálnej činnosti (získanie materiálu) až po detailné a náročné mikroskopické meranie štruktúr. Učiteľ môže túto aktivitu využiť aj priamo vo vyučovacom procese, jednotlivé úlohy z Pracovného listu dávajú námet na krátkodobé bádateľské aktivity. Pri vytváraní týchto aktivít, sme vychádzali aj z medzipredmetových vzťahov, využili sme poznatky z fyziky (Spodniaková-Pfefferová et al. 2015) a chémie, lebo sme chceli, aby žiak danú problematiku zvládol ucelene, aby dokázal správne aplikovať a syntetizovať vedomosti.

POĎAKOVANIE

Autori ďakujú grantovej agentúre KEGA (KEGA 025UMB-4/2017 a KEGA 049UMB-4/2016) za finančnú podporu predloženého príspevku.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BYBEE, R. W. 2006. Scientific inquiry and science teaching. In Flick, L. B. & Lederman, N. G.: *Science inquiry and nature of science. Implications for teaching, learning, and teacher education.* Dordrecht: Kluwer Academic Publisher. 453 p. ISBN 10 1-4020-5150-6.

BELL, R., SMETANA, L., BINNS, I. 2005. Simplifying Inquiry Instruction. In *The Science Teacher,* vol. 72, no. 7, pp. 30–34.

GÁPEROVÁ, S., ROTH, P. 2007. *Anatómia a morfológia rastlín*. Banská Bystrica : Fakulta prírodných vied. 146 s. ISBN 978-80-8083-552-1.

GÁPEROVÁ, S., GÁPER, J., TRHAN, P., 2016: *Štruktúrna botanika a mykológia*. Banská Bystrica : Fakulta prírodných vied. 292 s. ISBN 978-80-557-1122-5.

GONZÁLEZ, G, E. 2012. *LEDs for general and horticultural lighting* : final Project. Aalto : Aalto University, 62 p. ISBN neuvedené.

HARBINSON, J., HOGEWONING, S. W., TROUWBORST, G., MALJAARS, H., POORTER, H., IEPEREN, W. 2010. Blue light dose–responses of leaf photosynthesis, morphology, and chemical composition of Cucumis sativus grown under different combinations of red and blue light. In *Journal of Experimental Botany*, vol. 61, no. 11, pp. 3107-3117. ISSN 1460-2431

HELD, Ľ., ŽOLDOŠOVÁ, K., OROLÍNOVÁ,M., JURICOVÁ, I., KOTUĽÁKOVÁ, K. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania. IBSE v slovenskom kontexte.* Bratislava : Typi/VEDA. 138 s. ISBN 978-80-8082-486-0.

KIREŠ, M., JEŠKOVÁ, Z., GANAJOVÁ, M., KIMÁKOVÁ, K. 2016. Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. 128 s. ISBN 978-80-8118-155-9.

NGILAH, E, I., YING, T, F., KAR, Y. B. 2015. Growth and yield of organic Lactuca sativa cv. Fire red under irradiation of light emitting diode in controlled enviroment. In *International Journal of Agriculture, Forestry and Plantation*, vol. 1, no. 11, pp.66-71. ISSN 2462-1757

PAPÁČEK, M. 2010. Limity a šance zavádění badatelsky orientovaného vyučování přírodopisu a biologie v České Republice. In *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování.* [online]. České Budějovice : JU Pedagogická fakulta, s. 145-162, [cit. 2014-04-03]. Dostupné na internete: http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/bi/ DiBi2010.pdf . ISBN 978-80-7394-210-6.

PROCHÁZKA, S., GLOSER, J., HAVEL, L., KREKULE, J., MACHÁČKOVÁ, I., NÁTR, L., PRÁŠIL, I., SLADKÝ, Z., ŠANTRŮČEK, J., ŠEBÁNEK, J., TESAŘOVÁ, M., VYSKOT, B. 1998. *Fyziologie rostlin*. Praha : Academia. 484 s. ISBN 80-200-0586-2.

SEDLECKÝ, L. 2013. *Fotomorfogeneze: vliv světla na procesy vývoje rostlin ve výuce biologie na školách* : diplomová práca. Praha : Univerzita Karlova v Prahe, 147 s.

SPODNIAKOVÁ-PFEFFEROVÁ, M., HOLEC, S., HRUŠKA, M., RAGANOVÁ, J. 2015. Stratégia rozvíjania bádateľsky orientovaného prírodovedného vzdelávania v projekte Chain Reaction. In *Prírodné vedy, vzdelávanie a spoločnosť,* vol. 1, s. 210-215. ISBN 978-80- 971450-4-0.

TUROK-MECEŇO, M., GÁPEROVÁ, S. 2016. Trichómy na listoch *Pelargonium zonale* po pôsobení žiarenia červenej a modrej vlnovej dĺžky. In *Prírodovedec 2016 Zborník príspevkov zo ŠVK 2016 konanej 14. apríla 2016.* [online]. Banská Bystrica : Fakulta prírodných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, s. 101-107, [cit. 27.11.2017]. Dostupné na internete: http://www.fpv.umb.sk/app/cmsSiteAttachment.php?ID=3230 . ISBN 978-80-557-1127-0.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2015. *Inovovaný štátny vzdelávací program pre gymnáziá.* [online]. [s.l.] [cit. 2015-12-12]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/statny_vzdel_program_pre_gymnazia.pdf

VOTÁPKOVÁ, D., VAŠÍČKOVÁ, D., SVOBODOVÁ, H., SEMERÁKOVÁ, B. 2013. *Badatelé.cz: Průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním.* [online]. Praha : Sdružení Tereza, 2013. 118 s. Dostupné na internete: www.badatele.cz . ISBN 978-80-87905-02-9.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

VIDEOSTRÍMOVANIE A MOODLE E-LEARNING AKO ÚČINNÁ PODPORA VYUČOVANIA NIELEN VÝPOČTOVO ORIENTOVANÝCH PREDMETOV

Miroslav Iliaš
Katedra chémie FPV UMB v Banskej Bystrici, Miroslav.Ilias@umb.sk (SR)

Abstrakt

Kombinácia nahrávania (videostrímovania) prezenčnej výučby z učiteľovho počítača spolu Moodle e-learningovou podporou zlepšuje vyučovanie. Ukážem to pre predmet Seminár z fyzikálnej chémie. Každý prepočítaný príklad je vsadený do vlastnej Moodle prednášky, ktorá obsahuje o.i. video riešenia a pracovné súbory. Prednáška je doplnená súvisiacimi kontrolnými otázkami, ako aj osobitnou výpočtovou otázkou daného príkladu pre Moodle test. Tento spôsob prezenčnej výučby, aj keď je náročnejší, vedie zároveň k postupnému budovaniu obsahu elektronického kurzu daného predmetu. V práci sú zároveň prezentované výsledky širšieho dotazníkového prieskumu o videostrímovaní výučby.

Kľúčové slová: strímovanie, videonahrávanie, Moodle, e-learning, Moodle prednáška, Moodle test, tvorba e-kurzu

1 ÚVOD

S rozvojom a dostupnosťou výpočtovej, prenosovej a zobrazovacej techniky, ako aj internetu a súvisiacich dátových služieb sa rozširujú informačno-technologické možnosti podpory vyučovacieho procesu. Tabuľu a papierové knihy začal postupne dopĺňať počítač s dataprojektorom. V súčasnosti, ako má autor zmapované na svojom pracovisku, má každá učebňa premietačku (dataprojektor) a starší počítač pripojený na internet. Ak nie je v miestnosti dataprojektor, je aspoň väčší televízor. Učiteľ môže výučbové materiály v elektronickej podobe premietať z počítača pre prítomných študentov v každej učebni univerzity, samozrejme, popri využívaní klasickej tabule a kriedy.

Zo softvérového vybavenia pre podporu výučby univerzita disponuje e-learningovým portálom Moodle (kolektív autorov Moodle, 2017). Digitálne (elektronické) objekty, ako prezentácie, učebné texty, či fotografie tabule umiestňované v rámci Moodle kurzu, sú akoby „statické“ materiály. Sú síce použiteľné pre dištančné vzdelávanie, no chýba im, podľa autorovho úsudku, „esencia“ živého učiteľovho výkladu. Práve didaktické videá dodávajú statickým učebným materiálom potrebný obrazovo-zvukový aspekt výučby. Autor sa v svojom príspevku zameria, ako čo najlepšie zachytiť priebeh vyučovania tak, aby študenti z neho mali, popri iných digitálnych zdrojoch, použiteľné videozáznamy.

Nasledujúca podkapitola sa venuje videonahrávaniu výučby, potom nasleduje podkapitola o Moodle systéme. V kapitole o použitých metódach autor popíše svoj kurz, Seminár fyzikálnej chémie, postavený na platforme Moodle, kde videonahrávky sú dôležitou, hoci nie jedinou súčasťou. V časti výsledky a diskusia sú analyzované jednak ohlasy študentov tohoto predmetu, jednak výstupy zo širšie zameraných dotazníkov o videostrímovaní pre študentov a učiteľov.

1.1 Videonahrávanie vyučovania

1.1.1 Videonahrávanie a videostrímovanie

Pre lepšie pochopenie problematiky autor najskôr predkladá vysvelenie pojmov videonahrávanie a vidostrímovanie (alebo len strímovanie). Videonahrávanie je činnosť získavania audiovizuálneho materiálu, ktorý sa ďalšom kroku spracuje, napríklad záznam z kamery. Videostrímovanie je videonahrávanie z počítača spojené s automatickým ukladaním záznamu v reálnom čase na určený internetový server, na ktorom možno aj nahrávaný záznam s malým časovým omeškaním sledovať v reálnom čase. Najpopulárnejšia videostrímovacia služba je YouTube (YouTube web portál, 2017) s množstvom uverejných videí, vrátane edukačných, a je aj virtuálny priestor na zverejňovanie živých strímov (live-streaming) rôznorodého zamerania a kvality.

1.1.2 Prehľad literatúry k videonahrávaniu

Nahrávanie vyučovacieho procesu (angl. videorecording) nie je nový koncept. Už od prvých implementácií tejto technológie začiatkom 21.storočia sa objavili práce skúmajúce prínosy nového spôsobu doručovanie výučbového obsahu.

Kolektív autorov vedený Bosterom (Boster et al., 2006) zistil zlepšenie študijných výsledkov pomocou videostrímujúcich aplikácií u študentov tretieho ročníka humanitne a prírodovedných premetov, kým u študentov ôsmeho ročníka skonštatoval zlepšenie len u sociálnych vied. V prírodných vedách to bolo na rovnakej úrovni. Zdá sa, že pre predmety humanitné sú vzdelávacie videá prínosnejšie ako pre prírodovedné.

Autori Fill a Otewill (Fill a Ottewill, 2006) skonštatovali z analýzy publikovaných prác, že videomateriály musia byť vhodne kombinované a dopĺňané, aby „nepotopili" študentov a z vyučovania nebola iba akási edukačná zábava, ktorú v práci nazvali „edutainment".

Opäť Boster a kolektív (Boster et al., 2007) poukázali, že študenti „vystavení" výučbovým videám vykazovali lepšie študiné výsledky z predmetu matematika ako kontrolná vzorka študentov bez prístupu k videomateriálom.

Davis a kolektív (Davis et al., 2009) vo svojej práci popísali nahrávanie prednášok, ako aj odozvu študentov na novo zavedenú technológiu. Postoje študentov sú jednoznačnej pozitívne.

Technickú stránku nahrávania výučbových videomateriálov podrobne popísal vo svojej práci Dharmadhikari (Dharmadhikari, 2011) . Autor použil počítač ako hlavný nástroj pre výučbu. K tomu pridružil softvér pre nahrávanie činnosti obrazovky (angl. screen recording), ktorý nahráva učiteľovu prácu na počítači, vrátane obrazovo-zvukového záznamu z webkamery a mikrofónu. Nahraté video sa po prekonvertovaní uloží na určený server, ku ktorému majú študenti prístup. Autor príspevku, skôr ako prešiel na videostrímovanie výučby, využíval spôsob popísaný Dharmadhikarim, t.j. nahrávanie aktivity na obrazovke na lokálnom počítači bez súbežného strímovania na server.

Kay a Kletskin (Kay, 2012) skúmali dopad tematických videopodkastov pre vybrané problémy z matematiky. Zistili, že väčšina študentov používala často videá a považovala ich za užitočné výučbové nástroje na posilnenie vedomostí.

Tripp a Rich (Tripp a Rich, 2012) sa zamerali na použitie nahratého výučbového videa pre reflexiu výučujúceho a skonštatovali zlepšovanie parametrov kvality výučby.

Winslett (Winslett, 2014) rozobral a prediskutoval rôzne druhy edukačných videí a ich dopady na vzdelávací proces s cieľom poukázať na to, aké má byť efektívne vzdelávacie video.

Autori na čele s O'Callaghanom (O'Callaghan et al., 2017) v rozsiahlej prehľadovej štúdii zanalyzovali - na podklade množstva dovtedy publikovaných prác - takmer všetky aspekty moderného nahrávania výučby. Skonštatovali, že na strane vzdelávacích inštitúcií je tlak pre nahrávanie prednášok (angl. lecture capturing) z dôvodov vyššieho počtu zapísaných študentov, nedostatočného financovania pre nárast študentov, ako aj fakt, že väčšina študentov potrebuje popri štúdiu pracovať. Taktiež inštitúcie pre denné štúdium musia súťažiť s existujúcimi online kurzami. Z pohľadu študentov je výrazne pozitívny náhľad na nahrávanie z dôvodov napr. možnosti lepšej prípravy na hodnotenie vedomostí, či doplnenia pri vynechanom vyučovaní. Ako uvádzajú, najvyššia sledovanosť videí je pred skúškami. Čo sa týkalo dochádzky študentov, nezistili jednoznačnú koreláciu typu „čím viac dostupných video materiálov, tým nižšia účasť študentov". Nenašli sa jednoznačné dôkazy o zníženej dochádzke, či zhoršených známkach. Celkovo podľa O'Callaghana a kol., pre študentov benefity z videonahrávania prevažujú možné negatíva.

1.2 Moodle e-learning

Digitálne videonahrávky z výučby treba vhodne umiestniť, aby boli študentom čo najdostupnejšie. Najjednoduchšie je „zavesiť" videosúbory na nejaký webový portál (najlepšie spravovaný univerzitou), či virtuálny disk, ku ktorým budú mať študenti majú prístup pomocou URL-adries. Autor uprednostnil sofistikovanejší prístup a nahraté videá, pokrývajúce špecifické témy, poumiestňoval do kurzu Moodle, presnejšie do jednotlivých aktivít kurzu, aby tak dopĺňali ostatné elektronické výučbové zdroje.

1.2.1 Moodle, zdroje a aktivity

Moodle je v súčasnosti najviac používaný ílerningový systém. Z porovnania s inými ílerningovými prostriedkami vychádza Moodle „víťazne" (Kumar et al., 2011). Virtuálne prostredie Moodle kurzu umožňuje využívať dva druhy objektov: aktivity a zdroje. Ako aktivitu rozumieme taký modul, ktorý umožňuje kvantitatívne zmerať vedomosti študenta na základe ním vkladaných odpovedí - číselných,

textových, alebo jednoduchých "odkliknutých". Naopak, zdroje, akými sú rôzne vložené súbory, webové stránky, odkazy a pod. neumožňujú hodnotiť študentov. U zdrojov systém Moodle umožňuje iba evidovať otvorenie daného súboru, či webovej stránky. Z množstva literatúry o Moodle, napr. (Drlík et al., 2013) (Fikar, 2011), je čitateľom je odporúčaná aj staršia prácu autora (Iliaš, 2014) o využití Moodle v jeho výučbe.

Nasleduje stručný prehľad aktivít, ktoré využíva autor v rámci e-learningovej podpory svojej výučby.

Významným modulom, aký je užívateľom Moodle k dispozícií, je banka otázok (angl. Question Bank), z ktorej sa môžu zostavovať on-line testy. Dobre vypracovaná a najmä prehľadne kategorizovaná banka otázok dokáže podporiť výučbu pre jednoduchosť zostavovanie online testov. Test (angl. Quiz) je aktivita, zostavená z testových otázok, umiestnených v banke otázok. Moodle ponúka do svojich testov viacero druhov otázok, ktoré môžeme zhruba rozdeliť na automaticky vyhodnotiteľné (viaceré možnosti, krátka odpoveď, numerická, výpočtová ...) a otázky vyžadujúce hodnotiteľa (otázka typu esej). V centre záujmu autora sú práve výpočtové otázky. Ich úspech je v tom, že skrze generovanie hodnôt určených premenných v implementovaných vzorcoch sa dosiahne vždy iný číselný výsledok. Študenti – riešitelia on-line výpočtových otázok– sú takto nútení vypočítať výsledok bez možnosti „skontrolovať" si výsledky s inými študentmi.

Prednáška (angl. Lesson) je aktivita, primárne určená na prezentáciu, či „odovzdanie" vzdelávacieho obsahu. Pozostáva z minimálne jednej obsahovej webovej stránky, ku ktorej je možné pridať kontrolné otázky a úlohy. Do stránky prednášky je možné vložiť súbory vzdelávacích materiálov, či URL odkazy. Aktivita prednáška umožňuje postaviť menej druhov otázok oproti testovým otázkam. Napriek tomu zo svojou otázkovou „výbavou" úplne postačuje na zachytenie a ohodnotenie spätnej väzby od študenta. Obsahuje napr. otázky tzv. viaceré možnosti (polytomické), pravda-nepravda, numerické a eseje. Pri otázke typu esej je pre kontrolu je nutný vstup hodnotiteľa. U všetkých ostatných typov otázok je automatické vyhodnotenie ich správnosti. Výhodou je aj to, že kompatibilné testové otázky (viaceré odpovede) je možné vyexportovať a importovať ich ako otázky aktivity prednáška.

Zadanie (angl. Assignement) je aktivita primárne určená na nahratie súborov s nejakým zadaním študentami. Je možné použiť zadanie na evidenciu hodnotenia, kde učiteľ vloží opravenú (zoskenovanú) písomku študenta spolu s jej hodnotením.

Dochádzka (angl. Attendance) je podľa autora dôležitý modul, určený pre elektronickú evidenciu dochádzky študentov pre prezenčnú výučbu. Po nastavení termínov výučby sa môže povoliť vypĺňanie dochádzky študentami samotnými, čím sa učiteľovi odľahčí manuálna kontrola dochádzky.

Dotazník (angl. Questionnaire) je užitočná aktivita, umožňujúca zostavenie elektronického dotazníka, vhodného na zber spätnej väzby od účastníkov kurzu. Dotazník má k dispozícii viaceré druhy otázok, čím poskytuje veľkú flexibilitu pri zostavovaní. Je možné nastaviť ho ako anonymný, a tak získať slobodnejšiu odozvu od zapísaných v Moodle kurze.

Napokon známkový výkaz (angl. Gradebook), viď aj (Barrington, 2012), je prospešný modul, umožňujúci nastaviť výpočet výslednej známky na základe zvolených položiek hodnotenia. Hodnotenie za jednotlivé položky (aktivity), ako aj svoje celkové hodnotenie vidí študent vo svojom osobnom známkovom výkaze. Známkový výkaz dokáže veľmi flexibilne pracovať s matematickými vzorcami, vďaka širokej škále implementovaných funkcií.

2 POUŽITÉ METÓDY

Obvyklá prezenčná výučba výpočtových predmetov, akým je aj Seminár z fyzikálnej chémie, je postavená na riešení úloh z dostupných zbierok príkladov, a to najčastejšie kriedou na tabuli. Učiteľ počíta a vysvetľuje úlohy, píšuc po tabuli a študenti si to zapisujú do svojich zošitov. Ak majú k dispozícii učebnice – zbierky príkladov – príklady počítajú aj z týchto zdrojov, nakoľko aj učitelia čerpajú z týchto zdrojov.

Avšak vďaka rozvoju počítačov a internetu je možné posunúť sa od „popísanej tabule a papierov" k digitálnym záznamom. V tejto časti autor podrobne vysvetlí informačno-technologickú podporu svojej prezenčnej výučby, postavenej na videostrímovaní a aktívnom Moodle kurze.

2.1 Výučba so strímovaním a Moodle kurzom

2.1.1 Technické nastavenie pre videostrímovanie

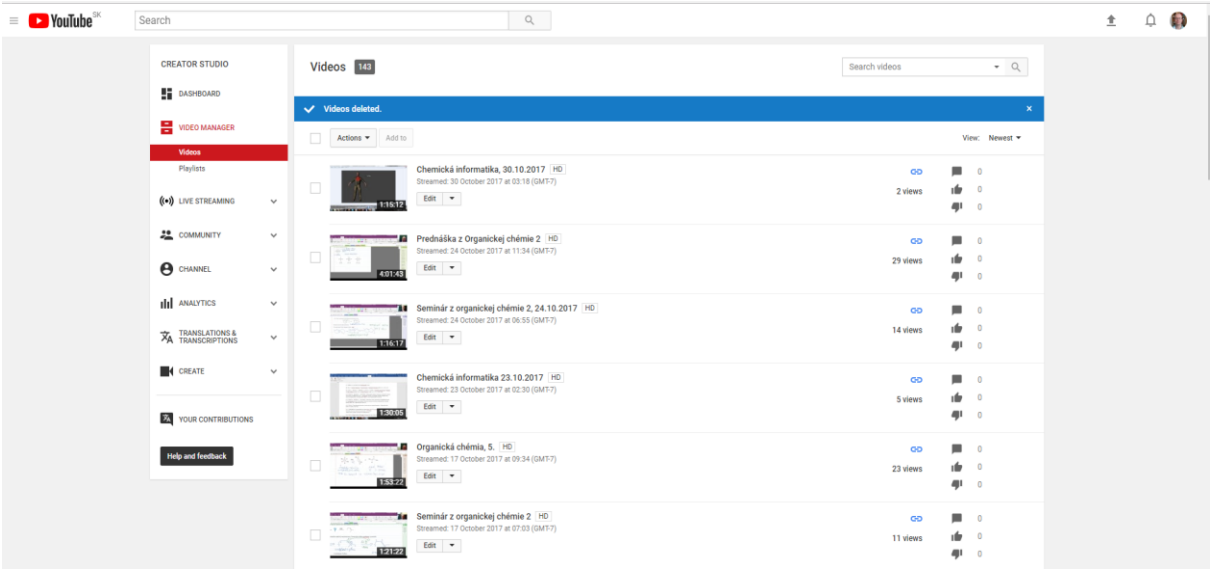
Učiteľ – autor – sa svojím notebookom pripája na káblový internet v rozvrhom pridelenej učebni. Káblové pripojenie je vhodnejšie ako bezdrôtový (wifi) internet, keďže pri wifi (služba eduroam) je väčšia pravdepodobnosť zakolísania dátového príjmu. Ďalej autor k svojmu notebooku pripojí učebňový dataprojektor, ktorým premieta plochu obrazovky počítača na určenú plochu (plátno). Zároveň všetku činnosť na obrazovke počítača, vrátane zvukového vstupu cez pripojený mikrofón, vysiela (strímuje) na svoj YouTube portál, kam sa ukladajú (ako neverejné) videá, dostupné študentom iba skrze URL-linky. YouTube portál umožňuje nastrímovať až 8 hodinové video, čo je viac než postačujúce pre potreby výučby.

Z počítačových aplikácií, ktoré autor používa vo výučbe, sú to najmä:

- internetový prehliadač (autor uprednostňuje Chrome), ktorým zobrazuje Moodle kurz a iné potrebné stránky
- čítač pdf súborov, akými sú elektronické učebnice, zbierky príkladov
- program Microsoft (ďalej MS) OneNote na ručné písanie poznámok, v tomto prípade riešení príkladov z fyzikálnej chémie
- program MS Excel pre numerické výpočty riešených príkladov
- rôzne iné programy (utility), ako nástroj pre vystrihovanie, aby ručne napísané vzorce z OneNote súboru sa preniesli ako obrázky do Excelu

V prípade, že autor potrebuje nahrať výučbové videá bez prítomnosti študentov, postačuje mu stolový počítač v pracovni, alebo doma s písacím tabletom, webkamerou a mikrofónom.

Ukážka autorovej súkromnej YouTube videotéky, obsahujúce videá nahratej výučby, je na Obr. 1. YouTube služba, spadajúca pod internetový gigant Google, umožňuje jednak nahrať (upload) existujúci videosúbor, jednak uloží a prekonvertuje nastrímované video, pričom každý jeden videosúbor doplní jedinečnou URL linkou (verejnou, či neverejnou) a popisným textovým oknom. YouTube okrem toho umožňuje vkladať komentáre k videám, či poskytuje štatistiku návštevnosti. Viac sa čitateľ dozvie na dokumentačnej stránke k YouTube službe.



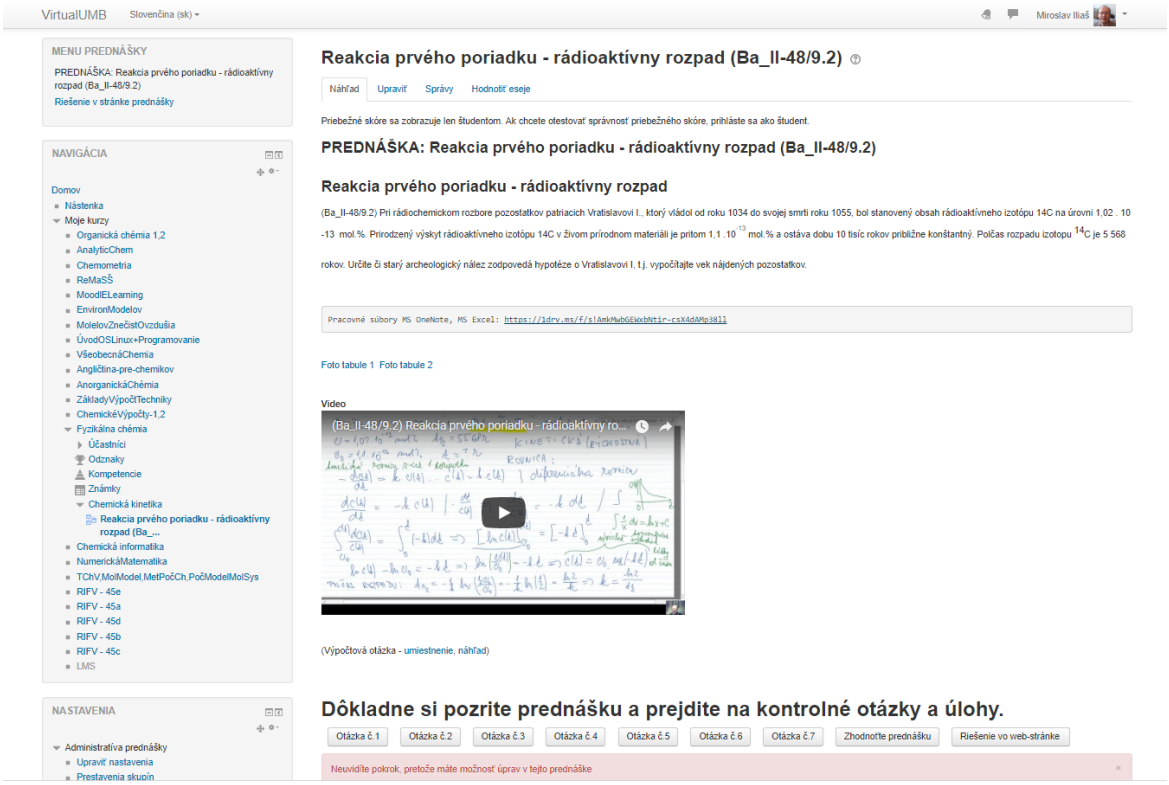
Obrázok 1. Náhľad do YouTube videotéky autora s nahratými videami, prevažne z prezenčnej výučby

2.1.2 Moodle kurz predmetu s prednáškami

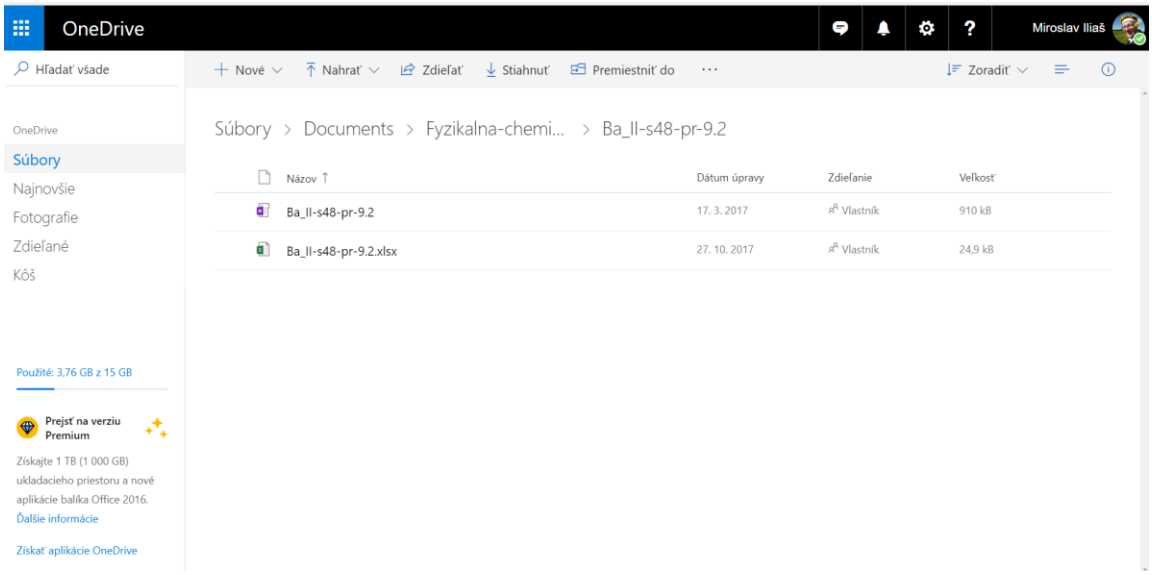
Kurz predmetu Seminár z fyzikálnej chémie (v Moodle je označený ako kurz Fyzikálna chémia) obsahuje (rozrastajúci) súbor prednášok, každú jednu s riešeným typizovaným výpočtovým príkladom, a doplnená kontrolnými otázkami.

Stránka prednášky obsahuje textové zadanie príkladu, a jeho následné riešenie v pracovných súboroch – MS OneNote, MS Excel, odkázaných v prednáške. Okrem toho v stránke môžu byť (vložené, alebo

odkázané) aj iné súbory, ako fotografia tabule riešenia z archaického typu výučby. Samozrejmosťou je aj YouTube video riešenia príkladu, vbudované (angl. embedded) do webovej stránky. V spodnej časti sú „tlačítka" na kontrolné otázky. Autor využíva niekoľko druhov otázok, ako sú k dispozícii k prednáškam. Otázkou „viaceré možnosti" sa dopytuje na správny/správne použité čiastkové alebo kompletné matematické vzťahy. Numerické otázky, kde pre dané vstupné veličiny sa vypočítajú výsledky rovnakým spôsobom, ako sú prezentované v prednáške. Okrem toho môžu byť otázky krátka odpoveď, otázka druhu áno-nie a otázka typu esej, vyžadujúca účasť hodnotiteľa. Náhľad do jednej prednášky je na Obr. 2 a na Obr. 3 je náhľad do MS OneDrive klaudu, kde sú uložené príslušné OneNote a Excel pracovné súbory s riešením.



Obrázok 2. Náhľad do Moodle prednášky kurzu s riešeným príkladom; obsahuje identifikátor príkladu, zadanie, odkaz na video riešenia a pracovné súbory, ako aj tlačítka na kontrolné otázky.



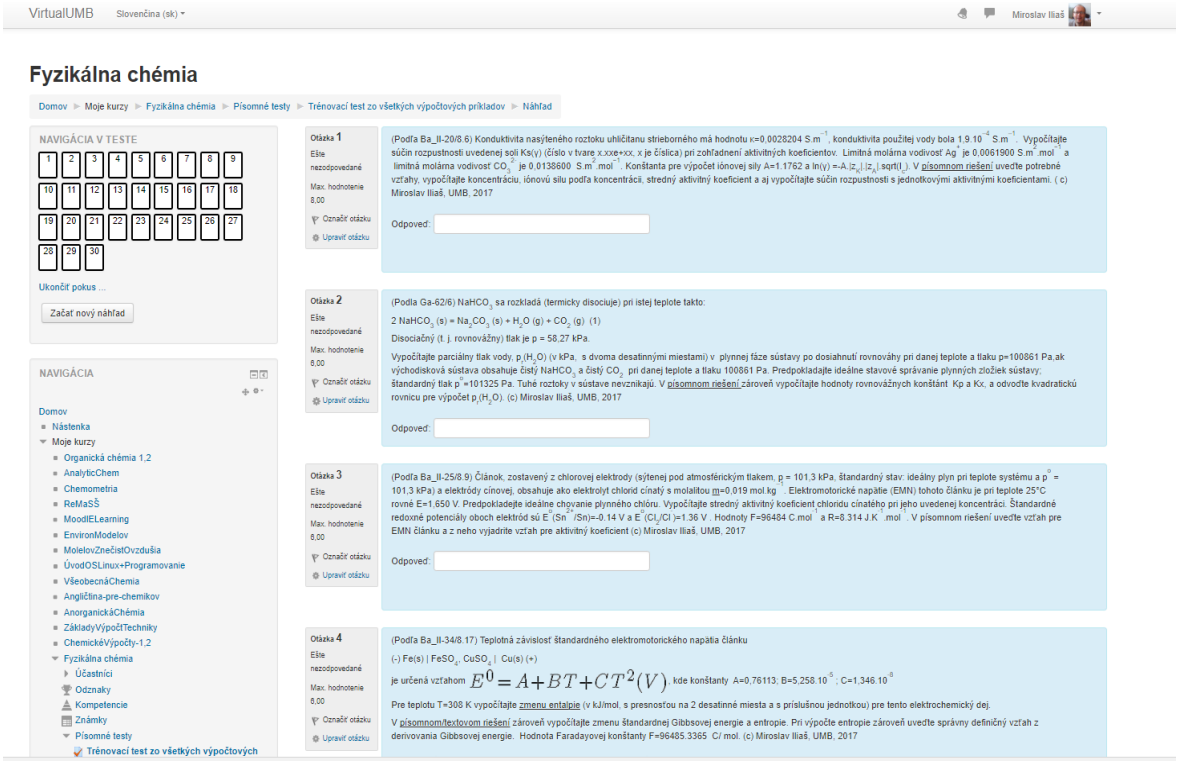
Obrázok 3. Náhľad do MS OneDrive klaudu autora, kde zobrazený adresár obsahuje dva pracovné súbory na čítanie – MS OneNote (ručné riešenie príkladu) a MS Excel (tabuľkové vyčíslenie)

2.1.3 Výpočtové otázky k riešeným príkladom

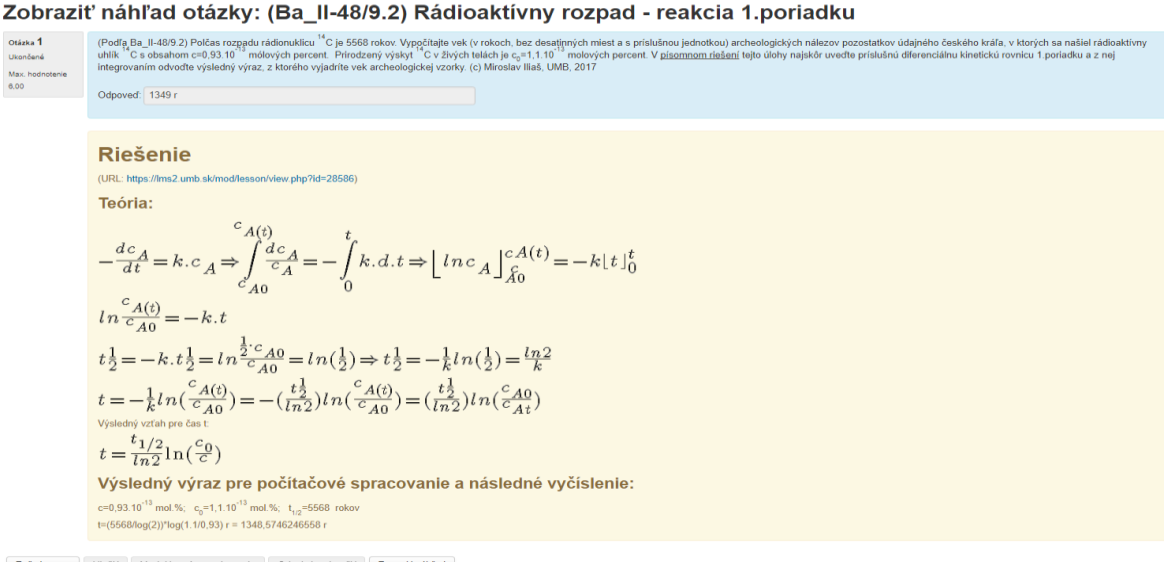
Pre každý príklad z fyzikálnej chémie, ukážkovo vyriešený v prednáške s audiovizuálnym a textovo-grafickými súbormi, autor pripravil výpočtovú otázku (umiestnenú v banke otázok katedry) pre Moodle testy. Z týchto otázok zostavil tzv. trénovací test, kde si študenti mohli pred kontrolnými písomkami precvičiť všetky preberané výpočtové príklady.

Na kontrolnú písomku autor vybral z prepočítavaných príkladov (podmnožina príkladov z trénovacieho testu), kde vďaka výpočtovej otázke sa dosadili vždy iné hodnoty premenných. Samozrejme, študenti riešili príklady písomne, na papier, lebo autor zo zostaveného online testu vytvoril (dal vytlačiť) jednak pdf súbor so zadaniami príkladov, jednak pdf súbor s riešeniami.

Pred opravnou zápočtovou písomku museli študenti absolvovať online trénovací test, viď Obr. 4.



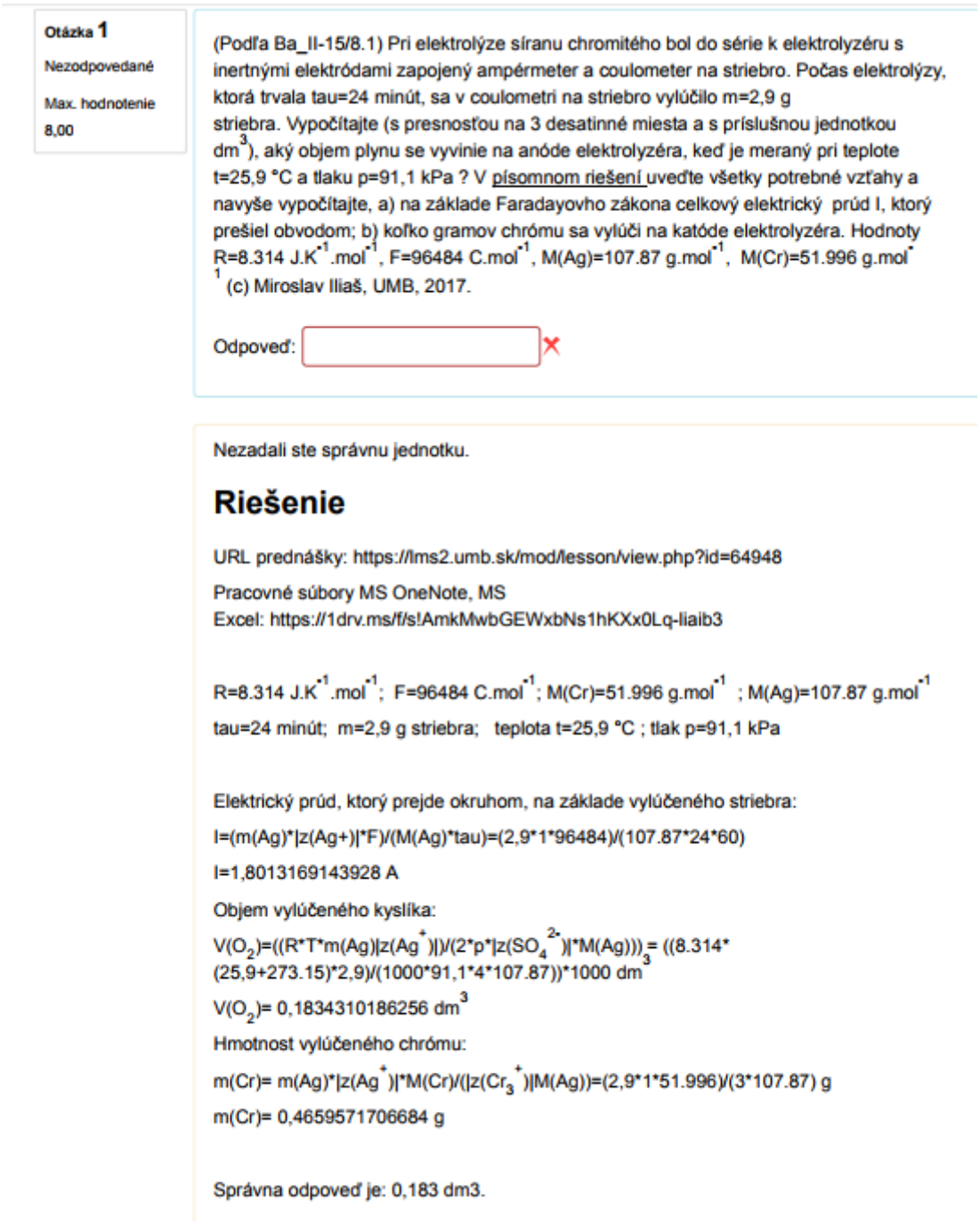
Obrázok 4. Náhľad do tzv. (online) trénovacieho testu v Moodle kurze, zostaveného zo všetkých preberaných výpočtových príkladov (celkovo 30 za semester)



Obrázok 5. Náhľad do výpočtovej otázky jedného preberaného príkladu, vygenerovanej ako náhľad z banky otázok kurzu

Ukážka výpočtovéj otázky jedého príkladu spolu s riešením je na Obr. 5. Riešenie – všeobecná spätná väzba otázky, obsahuje o.i. odkazy na Moodle prednášku a pracovné súbory.

Online testy z výpočtových otázok – zadania i riešenia – autor exportuje z webového prehliadača do pdf súborov, aby ich študenti mali vytlačené v papierovej podobe. Ukážka riešenia je na Obr. 6. Študenti dostali svoje písomky opravené v podobe zoskenovaných pdf súborov, umiestnených do aktivity zadanie (angl. Assignement), ktorá zastrešuje hodnotenie písomky.



Otázka 1

Nezodpovedané

Max. hodnotenie 8,00

(Podľa Ba_II-15/8.1) Pri elektrolýze síranu chromitého bol do série k elektrolyzéru s inertnými elektródami zapojený ampérmeter a coulometer na striebro. Počas elektrolýzy, ktorá trvala tau=24 minút, sa v coulometri na striebro vylúčilo m=2,9 g striebra. Vypočítajte (s presnosťou na 3 desatinné miesta a s príslušnou jednotkou dm^3), aký objem plynu se vyvinie na anóde elektrolyzéra, keď je meraný pri teplote t=25,9 °C a tlaku p=91,1 kPa ? V písomnom riešení uveďte všetky potrebné vzťahy a navyše vypočítajte, a) na základe Faradayovho zákona celkový elektrický prúd I, ktorý prešiel obvodom; b) koľko gramov chrómu sa vylúči na katóde elektrolyzéra. Hodnoty $R=8.314\ J.K^{-1}.mol^{-1}$, $F=96484\ C.mol^{-1}$, $M(Ag)=107.87\ g.mol^{-1}$, $M(Cr)=51.996\ g.mol^{-1}$ (c) Miroslav Iliaš, UMB, 2017.

Odpoveď:

Nezadali ste správnu jednotku.

Riešenie

URL prednášky: https://lms2.umb.sk/mod/lesson/view.php?id=64948

Pracovné súbory MS OneNote, MS Excel: https://1drv.ms/f/s!AmkMwbGEWxbNs1hKXx0Lq-liaib3

$R=8.314\ J.K^{-1}.mol^{-1}$; $F=96484\ C.mol^{-1}$; $M(Cr)=51.996\ g.mol^{-1}$; $M(Ag)=107.87\ g.mol^{-1}$

tau=24 minút; m=2,9 g striebra; teplota t=25,9 °C ; tlak p=91,1 kPa

Elektrický prúd, ktorý prejde okruhom, na základe vylúčeného striebra:

I=(m(Ag)*|z(Ag+)|*F)/(M(Ag)*tau)=(2,9*1*96484)/(107.87*24*60)

I=1,8013169143928 A

Objem vylúčeného kyslíka:

$V(O_2)=((R*T*m(Ag)|z(Ag^+)|)/(2*p*|z(SO_4^{2-})|*M(Ag)))_3=((8.314*(25,9+273.15)*2,9)/(1000*91,1*4*107.87))*1000\ dm$

$V(O_2)= 0,1834310186256\ dm^3$

Hmotnost vylúčeného chrómu:

$m(Cr)= m(Ag)*|z(Ag^+)|*M(Cr)/(|z(Cr_3^+)|M(Ag))=(2,9*1*51.996)/(3*107.87)\ g$

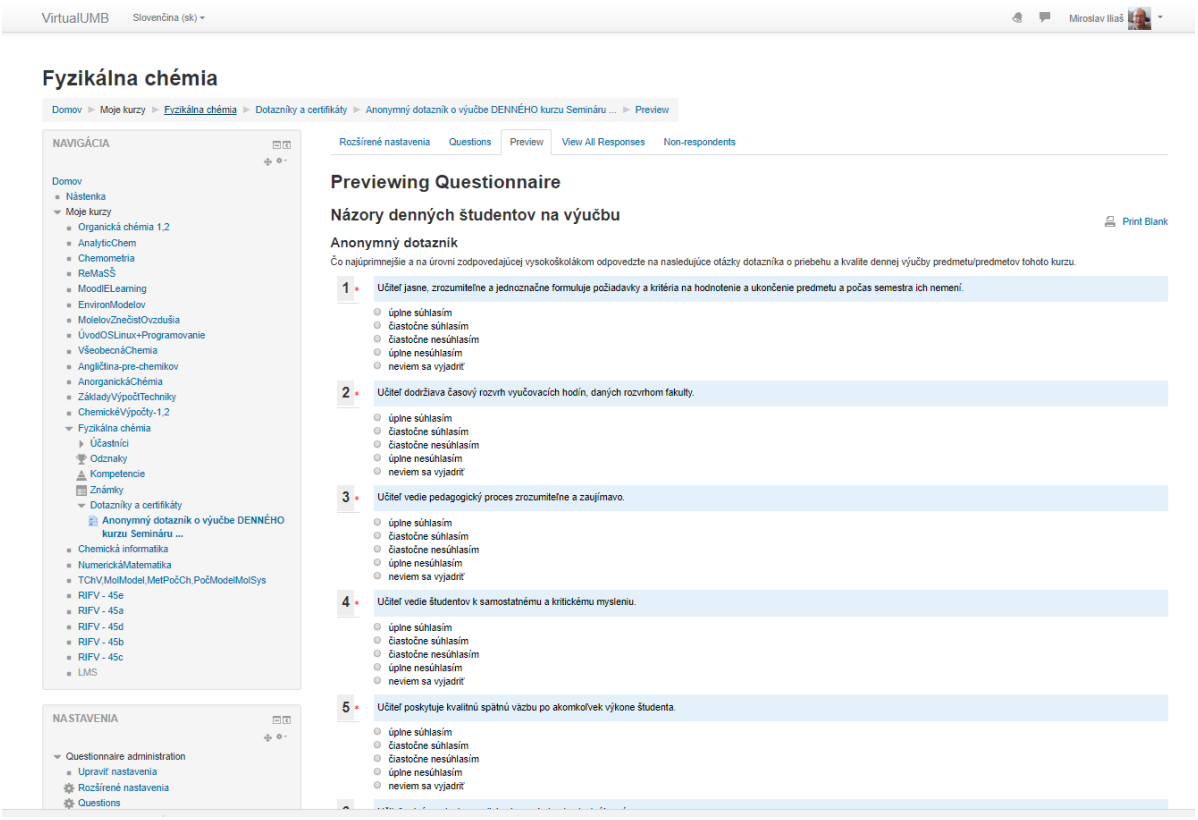
m(Cr)= 0,4659571706684 g

Správna odpoveď je: 0,183 dm3.

Obrázok 6. Náhľad do výpočtovej otázky jedného preberaného príkladu, spolu s vygenerovaným riešením, ako bolo zapísané z Moodle web-náhľadu do pdf-súboru.

2.1.4 Anonymný dotazník o výučbe predmetu

Študenti, ktorých autor učil, mali možnosť (za prémiové 1 percento k výslednému hodnoteniu) vyplniť anonymný dotazník o kvalite výučby, pripravený v Moodle kurze. Náhľad dotazníka je na Obr. 7.

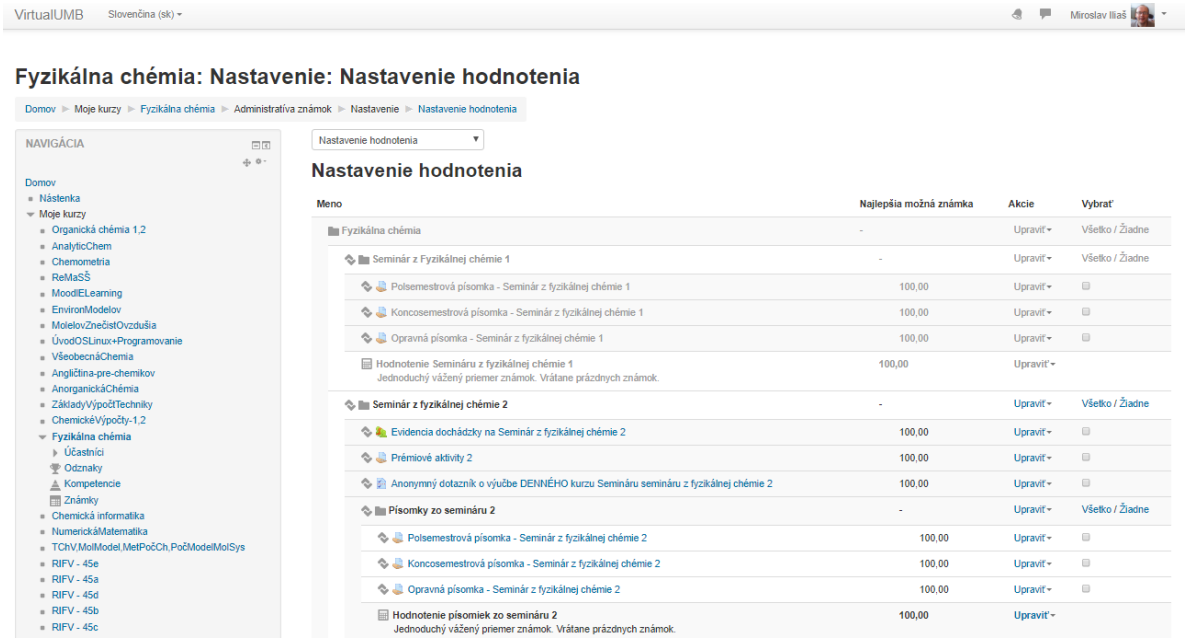


Obrázok 7. Náhľad do anonymného dotazníka v Moodle kurze

Získané údaje z dotazníka, pre odlíšenie pomenovaného ako kurzový dotazník, autor rozoberá v časti Výsledky a diskusia.

2.1.5 Výpočet výslednej známky v známkovom module

Známkový výkaz predmetného kurzu spočítal na základe vloženého matematického vzorca výslednú známku z vybraných aktivít – dochádzka (len za 1 %), priebežná („polsemestrová“) a záverečná („koncosemestrová“) písomka. Známkový modul premení výsledné percentuálne body na zodpovedajúce výsledné známky (A až Fx) podľa študijného poriadku Fakulty prírodných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (cit). Náhľad do známkového modulu kurzu je na na Obr. 8.

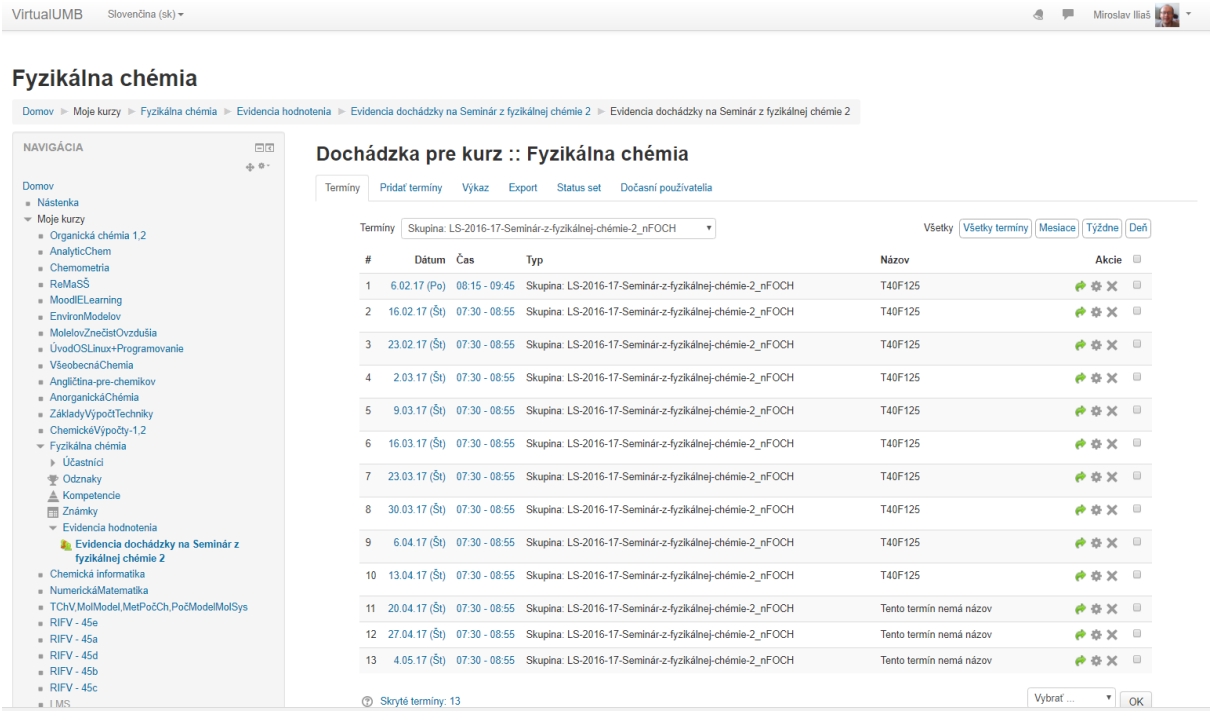


Obrázok 8. Náhľad do známkového modulu v Moodle kurzu

2.1.6 Priebeh prezenčnej výučby s videostrímovaním

Autor praktizuje nasledovný systém prezenčnej výučby Výpočtového semináru z fyzikálnej chémie, podporenej Moodle kurzom a videostrímovaním (t.j. počítačovo sprostredkovaným videoprenosom). Pred začatím hodiny si v učebni prihotoví notebook, káblový internet, premietačku a premietacie plátno. So začatím hodiny začína aj nahrávanie, pričom autor sedí za svojím počítačom, tvárou otočený ku študentom. Počas seminárov autor rieši dopredu pripravené výpočtové príklady z elektronickej (pdf-) zbierky príkladov, kde píše cez grafický tablet do poznámkové bloku MS OneNote, synchronizovanom v autorovom klaude MS OneDrive. Výpočty k preberaným príkladom robí v prehľadných formulároch MS Excelu. Všetku prácu na počítači – písanie do poznámkového bloku, prepínanie okien, vypĺňanie Excel formulára - vidia študenti premietanú na plátne (alebo obrazovke). Autor pri práci zároveň komunikuje s prítomnými študentami, čo samozrejme mikrofón počítača zachytáva v sprievodnej zvukovej stope videa.

Je vhodné zmieniť, že študenti si sami evidujú povinnú účasť na seminári (aj iných predmetoch autora) do pripraveného modulu Dochádzka (viď Obr. 9), spolu s podpisovaním prezenčnej listiny na hodinách. Učiteľ – autor – má takto možnosť námatkovo skontrolovať z papiera účasť na hodinách, akú si študenti individuálne zadávajú do dochádzky v Moodle kurze predmetu.



Obrázok 9. Náhľad do modulu dochádzky v Moodle kurze, kde si študenti sami vkladajú svoju dochádzku

2.1.7 Videostrímovanie bez prítomnosti študentov

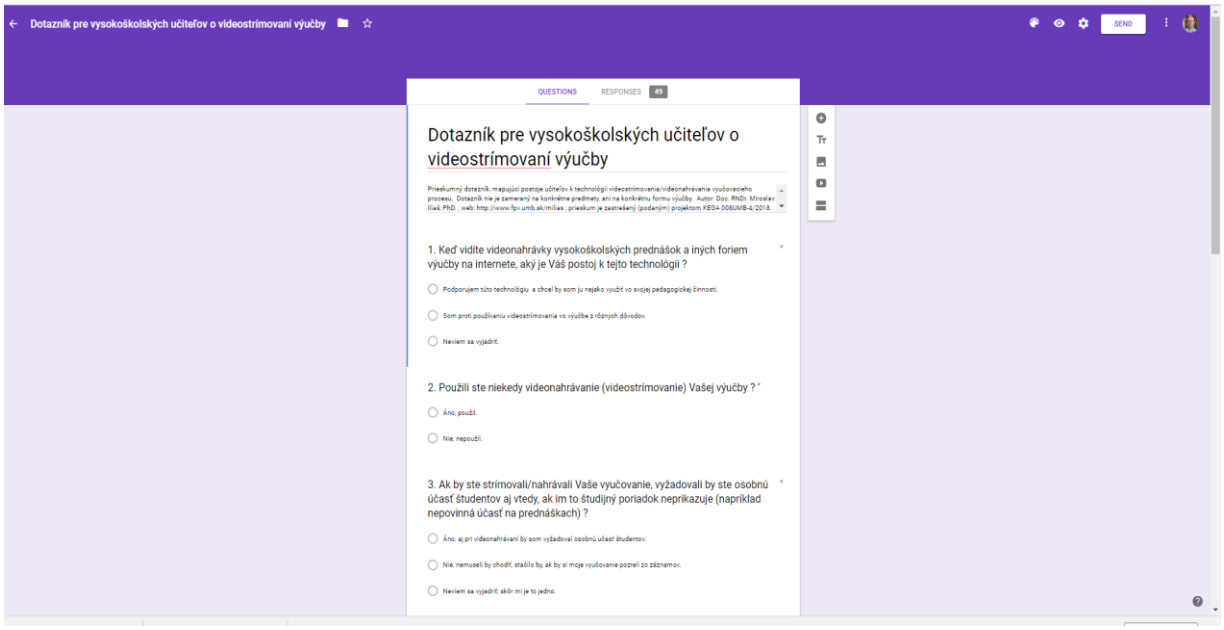
V prípade, že výučba z nejakých dôvodov odpadne (voľno pre študentov, či zamestnancov), autor nahráva (strímuje) videá doma alebo vo svojej pracovni. Študentom takto nemusí brať čas a nahrádzať s nimi vynechané prednášky alebo semináre, keďže si sami pozrú nahraté didaktické videá a súvisiace textovo-grafické záznamy (súbor poznámkového bloku MS OneNote, dostupný na autorom MS klaude, či ďalšie elektronické zdroje).

2.1.8 Budovanie elektronického kurzu predmetu

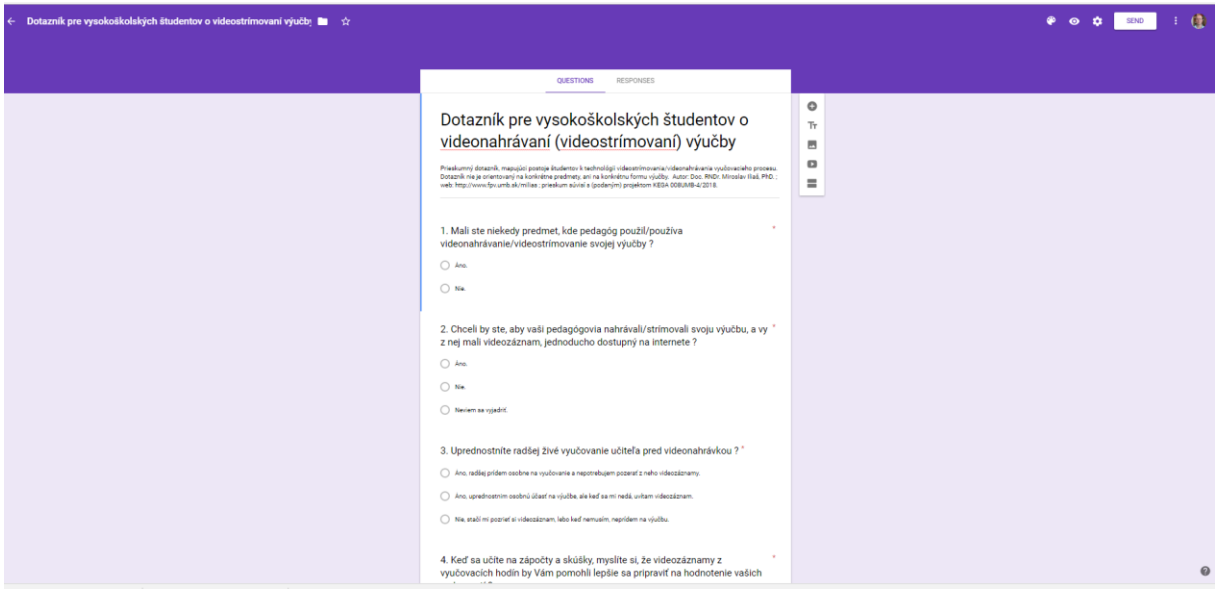
Pri výučbe so videostrímovaním a s využívaním počítačových aplikácií sa postupne získavajú audiovizuálne a textovo-grafické digitálne materiály pre sprievodný elektronický Moodle kurz. Po nahraní hodiny autor pridáva do obsahových stránok prednášok linky na videá (s príslušným štartovacím časom) riešení, ako aj linky na pracovné súbory. Autor postupne vyhotovuje kontrolné otázky a úlohy k jednotlivým prednáškam. Prednáška, obsahujúca všetky náležitosti – text zadania príkladu, odkazy na súbory s riešeniami (MS OneNote, MS Excel), video riešenia, kontrolné otázky a úlohy a samozrejme, výpočtový príklad, je vhodná pre pripravovaný elektronický kurz, nakoľko tento keď prejde recenziou, je považovaný za ekvivalent vysokoškolskej učebnice (Klincková, 2016).

2.2 Google dotazníky o strímovaní výučby

Keďže metódu videostrímovania výučby s podporou Moodle platformy autor používa už takmer dva semestre aj na iných predmetoch (Chemická informatika, Organická chémia, Angličtina pre chemikov, Chemometria), dovolil si zostaviť dva komplementárne elektronické dotazníky (Google formuláre), jeden pre učiteľov, Obr. 10, jeden pre študentov, Obr. 11. Ide o krátke, všeobecne zamerané dotazníky, ktoré – podľa autorovho úsudku – by mali poslúžiť k prieskumu témy videonahrávania výučby medzi študentami a učiteľmi.



Obrázok 10. Náhľad do stručného Google dotazníka pre pedagógov



Obrázok č.11. Náhľad do komplementárneho Google dotazníka pre študentov

Linky na dotazníky boli rozposlané zamestnancom a študentom Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Výstupy z dotazníkov sú diskutované v časti o výsledkoch.

3 VÝSLEDKY A DISKUSIA

3.1 Videostrímovanie a Moodle

3.1.1 Praktická výučba s videostrímovaním

Autor zvládol a vo svojej pedagogickej praxi úplne prešiel na videostrímovanie prezenčnej výučby. Ním nahrané videá sú v drvivej väčšine použiteľné pre študentov, a aj ako digitálne materiály pre pripravované elektronické (Moodle) kurzy predmetov, ktoré vyučuje.

Treba ale uviesť aj nevýhody. Pri takejto výučbe sa stávalo, že zakolísal internet, alebo YouTube server, následkom čoho bola slabšia kvalita časti videa. Tiež sa stali aj iné technické chyby, ako zlé pripojenie mikrofónu k počítaču, následkom čoho bola časť videa bez zvuku. Ostatné digitálne výstupy – ručné poznámky v MS OneNote a MS Excel formuláre sa tvorili a ukladali do klaudu (virtuálny disk) v poriadku.

Čo týka osobnej interakcie učiteľa so študentami pri nahrávanej (strímovanej) výučbe, autor si dovolí tvrdiť, že bola zachovaná. Autor – učiteľ – nanajvýš nemal takú „slobodu pohybu“ pred tabuľou, keďže sedel za počítačom, no to mu nijako nebránilo ústne komunikovať s prítomnými študentami. Ich mená dostal napísané v prezenčnej listine, ktorú dal podpísať študentom na začiatku hodiny.

Samozrejme, autor so svojej praxi nahráva výučbové videá na svojom počítači aj bez prítomnosti študentov; to vtedy, keď z nejakých dôvodov sa študenti nemôžu dostaviť na výučbu (voľno, sviatok, kedy je vynechaná výučba), a musí sa prebrať učivo. Alebo keď skončí čas prednášky a študenti odídu z miestnosti, autor niekedy pokračuje v nahrávaní v prázdnej učebni, aby doplnil učivo.

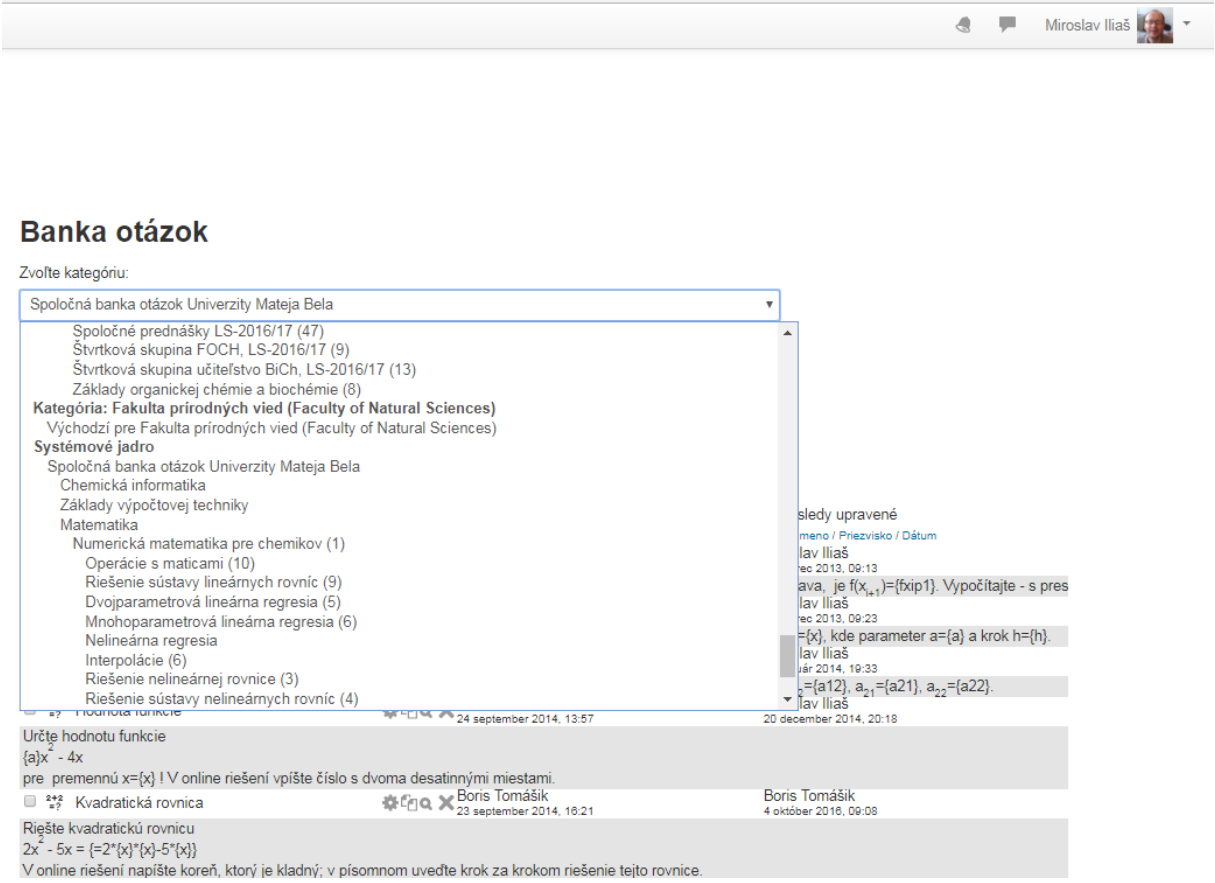
3.1.2 Výučbou rozvíjané Moodle e-kurzy

Prax autora ukázala, že je vhodné mať pre každý vyučovaný predmet „živý“ Moodle kurz, a do neho postupne vkladať elektronické materiály, získané pri opísanej výučbe. Kurz predmetu sa tak vďaka aktívnej výučbe ďalej rozvíja a vylepšuje, a to nielen kvantitatívne, ale aj do kvality. Napríklad Moodle prednášky s riešenými príkladmi je možné kontinuálne vylepšovať pridávaním nových otázok, vynovených (novo nahratých) videí a súborov s riešeniami. Každý ďalší semester výučby Semináru z fyzikálnej chémie znamená aj niekoľko nových príkladov (t.j. niekoľko nových Moodle prednášok), nové a upravené niektoré existujúce výpočtové otázky, nové nahraté videá a súvisiace pracovné súbory.

Kompletné prednášky Moodle kurzu majú študenti možnosť absolvovať, pričom za absolvovanie sa považuje nielen pozretie si prednášky a materiálov v nej vložených (video, pracovné súbory, viď Obr. 2), ale hlavne zodpovedanie sprievodných otázok na dostatočnej bodovej úrovni. Absolvovaním prednášok, obsahujúcich prepočítané príklady, sa študenti dokážu podľa autorovho úsudku lepšie pripraviť na písomný test. Taktiež popri prednáškach môžu študenti absolvovať vyššie zmienený trénovací online test.

3.1.3 Spoločná banka testových otázok

Dobrým krokom sa ukázalo zostavenie spoločnej banky testových otázok (SBTO) pre celú univerzitu v najvyššej kategórii otázok - systémové jadro portálu Moodle. V rámci SBTO si učitelia z rôznych fakúlt a katedier môžu zdieľať otázky zo svojich kurzov. Výhodou je, že si môžu zostaviť testov koľko len chcú, ak pravdaže majú dostatok použiteľných otázok k svojim predmetom. Dôvodom k iniciovaniu SBTO zo strany autora bolo, že dochádzalo k prelínaniu odborov, v akých učitelia zostavovali svoje Moodle testové otázky. Napríklad predmet numerická matematika, prednášaný na Katedre chémie, sa prekrýval s numerickou matematikou vyučovanou Katedrou informatiky, ako aj s numerickou matematikou prednášanou na Katedre matematiky. Počítačovo orientované predmety (Základy výpočtovej techniky, Úvod do OS Linux, Chemická informatika) zase majú prekryv so zameraním niekoľkých predmetov z Katedry informatiky. Predmet Angličtina pre chemikov sa určite kryje s predmetmi štúdia anglického jazyka. Pri dobrom nastavení pravidiel je možné otázky postupne zlepšovať. Otázky sa nesmú mazať, je požadovaná vstupná kvalita na to, aby ich učiteľ mohol použiť vo svojich testoch. Iný učiteľ otázky môže dopĺňať, upresňovať, rozširovať, čím sa stáva „spolusprávcom“ vybraných kategórií otázok. Náhľad do SBTO je na Obr.12.



Obrázok 12. Náhľad do spoločnej banky testových otázok v Moodle UMB

3.2 Postoje študentov a pedagógov k strímovaniu výučby

V tejto časti autor rozdiskutuje výsledky získané z vyplnených dotazníkov od študentov a od učiteľov.

3.2.1 Postoje študentov

Pre študentov autor pripravil dva dotazníky. Prvý dotazník, adresovaný študentom, ktorých autor učil, je súčasťou predmetu a Moodle kurzu Výpočtového semináru z fyzikálnej chémie (Obr. 7). Hoci predmet s videostrímovaním a Moodle podporou, ako je opísané v tomto článku, absolvovala relatívne malá vzorka študentov, v kurzovom dotazníku, ktorý vyplnilo iba 9 študentov z odboru Forenzná a kriminalistická chémia, prevažujú pozitívne študentské odpovede ohľadom video- a Moodle- podpory vyučovania. V otázke „*Na predmete sa mi najviac páčilo a odporúčam zachovať*“ sa objavili odpovede:

- „*Prístup k online prednáškam, kde sa dá prednáška kedykoľvek pozrieť.*“
- „*Rátané príklady a literatúra k nim uložená v Moodli.*“
- „*Robiť livestream s možnosťou znovu si pozrieť veci, ktoré mi na prvé počutie neboli jasné*“
- „*Najviac sa mi páčilo nahrávanie videí. Je to úplne super vec ktorú by som zaviedla na každej vyučovacej hodine pretože ja ako študent som si mohla stále dookola pozerať prebrané učivo aj s vysvetlením až kým som ho pochopila.*“
- „*Na predmete z fyzikálnej chémie sa mi páčilo, že aj vzhľadom k tomu, že som chodila na každý seminár, ste vaše prednášky nahrávali, pretože to, čo som nestihla pochopiť počas hodiny, som si mohla pozrieť dodatočne doma. Veľmi pekne máte spracovaný tento kurz, či už s materiálmi pre študentov alebo výsledkami z testov, kedy sme si ich mohli pozrieť ako ste ich ohodnotili.*“
- „*Na predmete sa mi páčilo a odporúčam zachovať nahrávanie prednášok a tiež možnosť prístupu pre študentov k záznamom prednášok.*“
- „*Na predmete sa mi páčilo nahrávanie jednotlivých príkladov live ,a to preto lebo človek si môže jednotlivé typy príkladov pozrieť nanovo ako sú vysvetlené, alebo keď chýba tak nepríde o dané učivo.*“

Autor pripomína, že kurzový dotazník (Obr. 7), z ktorého zverejňuje vyššie zmienené odpovede, je špecificky zameraný na kvalitu výučby a má až 20 otázok.

Druhý dotazník o videostrímovaní výučby (Obr. 11) je kratší a omnoho všeobecnejší. Bol rozposlaný (ako elektronický Google formulár) študentom po celej Univerzite Mateja Bela. Percentuálne výstupy z dotazníka (číselne zaokrúhlené) uvádza Tab. 1. Znenie otázok je v Tab. 1 oproti dotazníku zjednodušené z dôvodu zachovania stručnosti. Ďalej do tabuľky autor vložil odpovede kladné a záporné, a vynechal pritom odpovede neurčité ("neviem sa vyjadriť"), aké bolo možné zvoliť v niektorých otázkach.

Tabuľka 1. Postoje študentov k videostrímovaniu

	Áno	Nie
Mali ste predmet, ktorý sa nahráva ?	16%	84%
Chceli by ste mať videozáznamy z výučby ?	79%	13%
Myslíte si, že videozáznamy by vám pomohli v príprave na skúšky ?	85%	8%

Na tento internetový dotazník odpovedalo 548 študentov Univerzity Mateja Bela.

Tab. 1 nezachytáva jednu otázku o možnej účasti študentov na nahrávanej výučbe - *„Uprednostníte radšej živé vyučovanie učiteľa pred videonahrávkou ?*" Odpoveď *„Áno, radšej prídem osobne na vyučovanie a nepotrebujem pozerať z neho videozáznamy,*" označilo 16%. Odpoveď *„Áno, uprednostním osobnú účasť na výučbe, ale keď sa mi nedá, uvítam videozáznam,*" označilo 75%. Napokon, odpoveď *„Nie, stačí mi pozrieť si videozáznam, lebo keď nemusím, neprídem na výučbu,*" označilo asi 9%.

Z odpovedí je zrejmé, že drvivá väčšina študentov je za nahrávanie výučby, keďže je presvedčených, že by im to pomohlo v príprave na hodnotenie vedomostí. Z pozitívnych textových odpovedí, ktoré študenti anonymne uviedli v dotazníku, autor uvádza:

- *„Určite by som uvítala videonahrávky, už len z dôvodu detailnosti, ktoré nám pri rýchlejšom tempe vyučujúceho ľahko môžu uniknúť - v nahrávke by boli zvečnené.*"
- *„Celkom určite by to prospelo pochopeniu náročnejších prednášok, ktoré človek nepochopí okamžite. Napr. rôzne dôkazy a odvodzovačky. Rovnako by to pomohlo pri cvičeniach, na ktorých sa používa softvér v ktorom študent nemá prehľad a nestíha tak pracovať zarovno s vyučujúcim.*"
- *„...Z osobnej skúsenosti preto viem zhodnotiť, že tieto videa mi pri príprave na skúšku veľmi pomohli. Predsa len, video je možné niekoľko krát prehrať, zastaviť, popremýšľať o povedanom a pod. a je vnímané zrakom aj sluchom. Človeku sa tak veci lepšie pamätajú a ich lepšie pochopiť, ako len zo strohých poznámok, ktoré aj tak ani zďaleka neobsiahnu všetko, čo bolo na hodine povedané a často krát sú vlastne len nejakou parafrázou.*"
- *„Videonahrávanie by bolo zaručene nápomocné pri opakovaní na zápočty či skúšky. Zvýšilo by to kvalitu samoštúdia, nakoľko by sme si informácie z prednášok mohli znovuoživiť prostredníctvom videa a neboli odkázaní len na poznámky, ktoré sú častokrát chaotické a neúplné (málo času, veľa informácii).*"

Do istej miery podobný dotazník ako tu použili aj Davis a spoluautori (Davis et al., 2009), keď skúmali spätnú väzbu študentov k novozavedenému videonahrávaniu prednášok. Postoje študentov sú podobné ako v tejto práci.

3.2.2 Vyjadrenia študentov-externistov

K praxi videonahrávania výučby sa osobitne, na autorovu žiadosť, vyjadrili dvaja študenti externého štúdia, ktorých autor príspevku učí. Títo študenti sa nezúčastňovali prezenčnej výučby, a preto boli (a ďalej sú) odkázaní na videá a poznámky, nahraté jednak počas výučby s dennými študentami, a jednak videá nahraté učiteľom bez prítomnosti študentov. Obaja sa zhodli, že nahraté materiály (spolu so elektronickými poznámkami) sú postačujúce pre absolvovanie študijných predmetov:

- *„Som čerstvá mamička a môj syn ma potrebuje mať zatiaľ pri sebe stále. Preto sa nemôžem zúčastňovať vyučovania. .... Videostrímovanie doc.Iliaša je perfektná vec a to hlavne pre nás*

externistov. Umožňuje mi to absolvovať prednášku a dokonca aj seminár priamo z domu a tak mi nič z týchto hodín neunikne. Postačí mi k tomu počítač a internet. Som veľmi spokojná s takýmto štýlom výučby.“ (Gaboňová, 2017)

- „*Výučba pomocou streamu výrazne uľahčuje štúdium študentom externej formy. Najviac oceňujem možnosť sledovať prednášky z ktoréhokoľvek miesta s pripojením na internet a rovnako možnosť sledovať prednášky viackrát a spätne, čo výrazne uľahčuje prípravu na skúšky.*“ (Juríček, 2017)

3.2.3 Postoje učiteľov

Popri názoroch študentov sú dôležité postoje samotných pedagógov, potenciálnych producentov výučbových videí. Tieto sú zosumarizované v Tab. 2, kde percentuálne údaje z online dotazníka (Obr. 10) sú zaokrúhlené a znenie otázok je kvôli úspore miesta v tabuľke zjednodušené.

Tabuľka 2. Postoje učiteľov k strímovaniu

	Za/Áno	Proti/Nie
Postoj k technológii ako takej.	57%	28%
Použili ste niekedy videonahrávanie svojej výučby?	24%	76%
Vyžadovali by ste osobnú účasť študentov na výučbe s videonahrávaním, aj keby bola nepovinná ?	34%	41%
Chceli by ste niekedy skúsiť videostrímovanie opísané v tomto článku ?	43%	21%

Na dotazník zodpovedalo anonymne 68 učiteľov z rôznych odborov UMB. Do tabuľky autor vložil odpovede kladné a záporné, a vynechal pritom odpovede neurčité (“neviem sa vyjadriť“), aké bolo možné zvoliť v niektorých otázkach.

Ako vidno v Tab. 2, väčšina z učiteľov Univerzity Mateja Bela je za používanie tejto technológie, hoci takmer dve-tretiny z nich ju ešte nikdy nepoužilo. Ak by nahrávali svoju výučbu, väčšina by požadovala osobnú účasť študentov aj v prípade, ak by bola z nejakého dôvodu nepovinná.

Z dát v tabuľke zároveň vyplýva, že menšia časť dotazovaných pedagógov má výhrady k tejto podpore výučby. Niektorí respondenti (pedagógovia i študenti) zrejme nesprávne pochopili, že videostrímovanie býva len neosobné, bez priameho kontaktu učiteľa so študentami. Negatívne odpovede sú zhruba v tom zmysle, že podstatný je osobný kontakt so študentami, ktorý technika nedokáže nahradiť. Avšak ako autor vo svojej praxi zistil, v rámci povinnej účasti na (nahrávanej) výučbe je komunikácia so poslucháčmi takmer úplne zachovaná.

V niektorých dotazníkových odpovediach učiteľov a študentov sa objavil názor, že dostupnosť videonahrávok by spôsobila pokles účasti študentov na prezenčnej výučbe. Autor tomu oponuje a dovolí si odcitovať Študijný poriadok FPV UMB (schválený 15.5.2017): „*Účasť na vzdelávacích činnostiach a podmienky hodnotenia predmetu sa riadia rozhodnutím vyučujúceho predmetu...*“ (bod 13, čl. 4, II.časť) a „*Účasť študenta na prednáškach je povinná v prvom roku štúdia. Účasť na ostatných formách výučby v 1. roku štúdia a na všetkých formách výučby v ďalších rokoch štúdia je povinná v rozsahu, ktorý určí vyučujúci predmetu vždy na začiatku semestra...*“ (bod 14, čl. 4, II.časť) Znamená to, že vyučujúci môže - aj popri nahrávaní svojho vyučovania na hodinách - prikázať povinnú účasť na prednáškach a seminároch. Prospech pre študentov v takomto prípade bude, že popri tom, čo si zapamätajú vďaka osobnej účasti, budú mať ešte k dispozícii videonahrávky, a tým aj lepšiu (detailnejšiu) možnosti prípravy na zápočty a skúšky.

3.3 Možné zlepšenia výučby s videonahrávaním

Videostrímovanie výučby, ako ho autor predstavuje v tomto článku, je možné ďalej zlepšovať a to po technickej, ako aj obsahovo-prezentačnej stránke.

3.3.1 Informačno-technologické aspekty

Z čisto technického hľadiska autor použil azda najjednoduchšie možné zapojenie pre videostrímovanie: vlastný prenosný počítač s (integrovaným) mikrofónom a web-kamerou, výkonnejší ako ten v učebniach, a vlastný grafický (písací) tablet. Z vybavenia učební využíva dataprojektor a internetovú zásuvku. Z vymenovaného je zrejmé, že existuje priestor pre hardvérové zlepšenia. Autor by minimálne uvítal rozdvojky VGA prípojok pre dataprojektor, aby premietačku zakaždým nemusel vyťahovať z počítača v učebniach a po skončení hodiny zase kábel zasúvať späť. Ideálne by bolo mať aj vynovené dataprojektory, lebo mnohé sú už na konci svojej životnosti. Z vybavenia učiteľa by bol žiadaný výkonnejší notebook s grafickou kartou, väčší písací tablet, lepšia web kamera a citlivejší mikrofón. Notebooky pre učiteľov na videostrímovanie by boli lacnejšie ako kamery a stolové počítače v každej učebni.

V čase písanie článku autor prišiel aj na to, ako zabezpečiť účasť samotných študentov na riešení príkladov. Keďže ku klasickej tabuli sa pri videostrímovaní hodiny uvedeným spôsobom nedá dobre prísť, riešením je druhý písací tablet a druhá počítačová myš, oboje pripojené dlhším USB káblom k učiteľovmu počítaču. Študent si sadne za určený stôl hneď pred učiteľom, tvárou otočený k premietaciemu plátnu, a písaním na pridelený tablet píše „na tabuľu“, t.j. do elektronického poznámkového bloku učiteľa, čo vidia všetci na premietacej ploche. Ak by mal aj druhú klávesnicu, využil by aj iné softvérové aplikácie učiteľovho počítača. Týmto jednoduchým spôsobom sa zachytí aj aktivita „študenta pri tabuli“.

Čo sa týka softvérového zlepšenia, autor sa počas písania tohto článku naučil obsluhovať videostrímovanie na YouTube v (otvorenom, t.j. bezplatnom) vysielacom softvéri OBS (OBS - kolektív autorov, 2017), čím zlepšil kvalitu svojich videí. OBS dokáže zostaviť a prepínať vysielacie scény (kombinácia pracovných okien) a prezentovať tak na videu iba potrebné aplikácie, a nie celú zdieľanú plochu obrazovky. Okrem OBS je samozrejme možné použiť aj komerčné vysielacie softvéry.

Priestor na zlepšenie vidí autor aj na strane Moodle e-learningového systému, čo je ale plne v kompetencii jeho vývojárov. V prípade otázok v Moodle prednáškach a otázok testových v banke otázok by pomohlo ich zjednotenie. Otázky v prednáškach nie sú zatiaľ prepojiteľné s bankou otázok, hoci niektoré druhy idú z nej v príslušnom formáte importovať do prednášky. Vývoj Moodle ako otvoreného softvéru napreduje veľkými krokmi a každá nová verzia prináša menšie či väčšie zlepšenia.

Nahrávanie výučby je možné aj videokonferenčným (alebo telekonferenčným) systémom, inštalovanom v jednej učebni Filozofickej fakulty UMB. Hoci systém disponuje kvalitnou kamerou a mikrofónom, jeho obsluha je pomerne komplikovaná a vyžaduje prítomnosť technika. Isté zjednodušenie videonahrávania by bolo s prednastavenou kamerou v učebni, ktorá by automaticky snímala prednášajúceho pedagóga, no autor nemal možnosť odskúšať takéto zapojenie.

3.3.2 Právno-etické aspekty, zaškolenie pedagógov

Videonahrávanie výučby v prítomnosti študentov musí mať ošetrenú ochranu osobných údajov, nakoľko v prezenčnom vyučovaní prebieha aj konverzácia učiteľa so študentami. Na seminároch je najčastejšie „odchyteným“ údajom meno študenta a jeho hlas, za predpokladu, že učiteľ neotáča web-kameru na študentov. Hoci študenti pri zápise na štúdium podpisujú súhlas so spracovaním osobných údajov, na začiatku každého semestra sa musí dať podpísať tlačivo študentom, že súhlasia, aby videonahrávky vyučovania, uložené na serveroch služieb (YouTube) obsahovali ich menné a hlasové identifikátory.

Ďalšie aspekty nahrávania sú etické. Keďže učiteľ je sám nahrávaný, je tam istý tlak na jeho profesionálne vystupovanie a taktnosť voči študentom, aby sa títo neukázali na videu v trápnych situáciách (keď napríklad niečo nevedia). Autor predostrel celú problematiku nahrávania výučby etickej komisii UMB, keďže v dotazníkových odpovediach sa zo strany učiteľov a študentov objavili obavy zo zneužitia nahratého videomateriálu.

Nemenej dôležitým faktorom je – popri materiálnom zabezpečení – zaškolenie ochotných učiteľov pre prácu s nahrávacou technikou. Autorova osobná skúsenosť je, že nahrávané videá z výučby sa praxou zlepšujú po formálnej, i obsahovej stránke, a ich „nahrávateľ“- učiteľ sa takisto zdokonaľuje vo svojej zaznamenávanej prezentácii.

4 ZÁVER

V práci autor ukázal, ako vhodne skĺbiť videonahrávanie (videostríming) s e-learningovou Moodle podporou, čo demonštroval na prezenčnej výučbe predmetu Výpočtového semináru z fyzikálnej chémie, ktorý má najbližšie k hotovému elektronickému kurzu. Strímovanie z učiteľovho počítača, či už v dennej výučbe, alebo v rámci prípravného nahrávania, je technicky najjednoduchšie a z ponúkaných technických riešení azda najlacnejšie pre slovenskú akademickú sféru.

Zo strany študentov, ako ukazujú dotazníky i autorova prax, je veľké prijatie takejto inovácie výučby, nakoľko videá sú pre nich použiteľné pre lepšiu a detailnejšiu prípravu na hodnotenie vedomostí. Celkovo dopyt študentov po videonahrávkach presahuje možnú ponuku. Z pohľadu pedagógov je väčšina za používanie tohto doplnku výučby, avšak zhruba každý má svoju predstavu, i nejaké výhrady. Osveta a materiálna podpora by pomohla rozšíriť túto podporu (nie náhradu) výučby k prospechu všetkých. Motivovaní pedagógovia by si napríklad mohli budovať videoportfólio svojich prednášok a seminárov. Univerzita by mohla na svojej webovej stránke prezentovať vybrané prednášky z jednotlivých odborov štúdia ako motiváciu pre štúdium.

Autor predstavil videostrímovanie výučby len pre tie predmety, kde všetky objekty vzdelávacieho procesu sa dajú sústrediť na obrazovke počítača, pripojeného k internetu v bežnej učebni univerzity. Vynechal predmety ako laboratórne cvičenia, či terénne práce, kde zhotovovanie videozáznamov je náročnejšie.

POĎAKOVANIE

Autor ďakuje za podporu z projektu KEGA 034UMB-4/2016. Táto práca je zastrešená projektom KEGA 008UMB-4/2018, ktorý v čase redakčnej uzávery bol v procese vyhodnocovania. Autor ďakuje Pracovisku centrálneho manažmentu národnej teleprezentačnej infraštruktúry pre podporu výskumu, vývoja a transferu technológií za poskytnutú pomoc pri konzultovaní videonahrávania výučby vo videokonferenčnej miestnosti Filozofickej fakulty UMB.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BARRINGTON, Rebecca, 2012. *Moodle Gradebook*. B.m.: Packt Publishing Ltd. ISBN 978-1-84951-815-4.

BOSTER, Franklin J., Gary S. MEYER, Anthony J. ROBERTO, Carol INGE a Renee STROM, 2006. Some Effects of Video Streaming on Educational Achievement. *Communication Education* [online]. 2006, roč. 55, č. 1, s. 46–62. ISSN 0363-4523. Dostupné na: doi:10.1080/03634520500343392

BOSTER, Franklin J., Gary S. MEYER, Anthony J. ROBERTO, Lisa LINDSEY, Rachel SMITH, Carol INGE a Renee E. STROM, 2007. The Impact of Video Streaming on Mathematics Performance. *Communication Education* [online]. 2007, roč. 56, č. 2, s. 134–144. ISSN 0363-4523. Dostupné na: doi:10.1080/03634520601071801

DAVIS, Simon, Anthea CONNOLLY a Edmund LINFIELD, 2009. Lecture capture:making the most of face-to-face learning. *Engineering Education* [online]. 2009, roč. 4, č. 2, s. 4–13. ISSN 1750-0052. Dostupné na: doi:10.11120/ened.2009.04020004

DHARMADHIKARI, V. B., 2011. Creating Educational Lecture Videos Compatible with Streaming Server Using Low Cost Resources. V: *2011 IEEE International Conference on Technology for Education*: *2011 IEEE International Conference on Technology for Education* [online]. s. 116–120. Dostupné na: doi:10.1109/T4E.2011.26

DRLÍK, Martin, Peter ŠVEC, Jozef KAPUSTA a Miroslava MESÁROŠOVÁ, 2013. *Moodle - Kompletní průvodce tvorbou a správou elektronických kurzů*. B.m.: Computer Press. ISBN 978-80-251-3759-8.

FIKAR, Miroslav, 2011. *Moodle 2: príručka učiteľa* [online]. 22. august 2011. B.m.: FCHPT STU v Bratislave. Dostupné na: https://www.fses.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/uvp/Fikar_moodle21uc.pdf

FILL, Karen a Roger OTTEWILL, 2006. Sink or swim: taking advantage of developments in video streaming. *Innovations in Education and Teaching International* [online]. 2006, roč. 43, č. 4, s. 397–408. ISSN 1470-3297. Dostupné na: doi:10.1080/14703290600974008

GABOŇOVÁ, Kristína, 2017. Vyjadrenie k strímovaniu 25.10.2017.

ILIAŠ, Miroslav, 2014. EFEKTÍVNE VYUŽÍVANIE SYSTÉMU MOODLE A TVORBA E-LEARNINGOVÉHOOBSAHU. *ACTA UNIVERSITATIS MATTHIAE BELII*. 2014, roč. 15, s. 98–116.

JURÍČEK, Ivan, 2017. Vyjadrenie k strímovaniu 30.10.2017.

KAY, Robin H., 2012. Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior* [online]. 2012, roč. 28, č. 3, s. 820–831. ISSN 0747-5632. Dostupné na: doi:10.1016/j.chb.2012.01.011

KLINCKOVÁ, Janka, 2016. *Smernica č. 3/2016 o využívaní e-learningu na Univerzite Mateja Bela v Banksej Bystrici*. 8. marec 2016.

KOLEKTÍV AUTOROV MOODLE, 2017. *Moodle - Open-source learning platform | Moodle.org* [online] [cit. 10. apríl 2014]. Dostupné na: https://moodle.org/

KUMAR, S., A. K. GANKOTIYA a K. DUTTA, 2011. A comparative study of moodle with other e-learning systems. V: *2011 3rd International Conference on Electronics Computer Technology*: *2011 3rd International Conference on Electronics Computer Technology* [online]. s. 414–418. Dostupné na: doi:10.1109/ICECTECH.2011.5942032

OBS - KOLEKTÍV AUTOROV, 2017. *Open Broadcaster Software | Home* [online] [cit. 3. november 2017]. Dostupné na: https://obsproject.com/

O'CALLAGHAN, Frances V., David L. NEUMANN, Liz JONES a Peter A. CREED, 2017. The use of lecture recordings in higher education: A review of institutional, student, and lecturer issues. *Education and Information Technologies* [online]. 2017, roč. 22, č. 1, s. 399–415. ISSN 1360-2357, 1573-7608. Dostupné na: doi:10.1007/s10639-015-9451-z

TRIPP, Tonya a Peter RICH, 2012. Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology* [online]. 2012, roč. 43, č. 4, s. 678–704. ISSN 1467-8535. Dostupné na: doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x

WINSLETT, Greg, 2014. What counts as educational video?: Working toward best practice alignment between video production approaches and outcomes. *Australasian Journal of Educational Technology* [online]. 2014, roč. 30, č. 5 [cit. 18. október 2017]. ISSN 1449-5554. Dostupné na: doi:10.14742/ajet.458

YOUTUBE WEB PORTÁL, 2017. *YouTube* [online] [cit. 27. október 2017]. Dostupné na: https://www.youtube.com/

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

WEBOVÉ APLIKÁCIE, AKO NÁSTROJE E - ROZVÍJAJÚCEHO HODNOTENIA

Katarína Szarka, Beáta Brestenská

Katedra chémie PF UJS v Komárne, szarkak@ujs.sk (SR)
Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, Prírodovedecká fakulta, UK v Bratislave, brestenska@fns.uniba.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá s problematikou školského hodnotenia poukazujúc na potrebu zmien paradigiem aj v tejto oblasti vzdelávania. Prezentujú sa kritické črty súčasného hodnotenia a predstavuje sa rozvíjajúce hodnotenie a jeho základné črty. Autorky článku charakterizujú aj hodnotiaci proces aj z pohľadu informačnej spoločnosti ako počítačom podporované hodnotenie, ktoré je vo vzdelávaní najviac zaužívané, avšak iba jedno z radu technológiou podporovaného hodnotenia. V príspevku sa uvádzajú ďalšie možnosti digitálneho sveta, ako nástroje e-rozvíjajúceho hodnotenia, ktoré boli z didaktického hľadiska analyzované v rámci výskumných projektov.

Kľúčové slová: e-rozvíjajúce hodnotenie, počítačom podporované hodnotenie, digitálne hodnotenie, e-portfólio

1 ÚVOD

V súčasnosti sa ešte intenzívnejšie kladie dôraz na zmenu z tradičnej školy na modernú školu, v rámci ktorej sa premietajú požiadavky nielen na zmenu foriem a metód vzdelávania, ale aj na spôsob hodnotenia. Filozofia zmien foriem a metód premieta víziu premeny pasívneho žiaka na aktívneho, z aktívneho - sprostredkujúceho učiteľa na facilitátora, pričom sa hovorí o aktivizujúcich formách a metódach vzdelávania, ktoré oživujú celý vzdelávací proces.

Škola 3. tisícročia by nemala byť iba prameňom poznatkov a informácií, keďže túto základnú požiadavku spoločnosti už nemôže v plnej miere splniť. Mala by radšej zabezpečiť také prostredie, v ktorom žiaci aktívne konštruujú vlastnú bázu poznatkov.

Tým, že informačná a znalostná spoločnosť kladie iné požiadavky, než boli kladené na jednotlivcov v predchádzajúcich štádiách spoločenského vývoja, ocitneme sa v realite, v ktorej proces učenia sa jedinca je chápaný ako konštruovanie vlastného poznatku a očakávajú sa kompetencie, ako výstupy učebného procesu, implementovateľné do epochy 21. storočia. Smer a tempo vývoja tohto storočia sú nepredvídateľné, avšak bez konkrétnych predstáv a očakávaní nie je možné dosiahnuť zmenu doteraz zaužívaných metód vyučovania.

Význam hodnotenia v pedagogickej praxi sa výrazne zintenzívnil hlavne vďaka zabezpečeniu kvality vzdelávania. Vysvetľujeme to tým, že tradičnú školu nahradila škola, ktorá je orientovaná na uspokojenie požiadaviek kontribuovaných partnerov, čo je realizovateľné iba v rámci komplexného evalvačného systému.

Problémy školského hodnotenia nie sú novodobými problémami. John Holt v 60. rokoch 20. storočia už upozornil na to, že použité hodnotiace metódy nie sú vhodné na skúmanie a odhalenie skutočných vedomostí žiakov. On sám bol proti ohláseniu previerok dopredu, ako aj proti precvičovaniu vzorových príkladov testov. Experimentoval s tým, že opakovane s istým časovým odstupom dal žiakom písomné previerky, napriek tomu výsledky boli biedne. Z jeho sklamania vznikol konečný záver, že školský proces pod heslom „hodnotenie“ je spoločným klamstvom učiteľov, žiakov a rodičov. Každý si je z toho vedomý, že výsledky klasifikácie neodzrkadľujú skutočnú poznatkovú bázu žiakov, napriek tomu si zvolia jednoduchšiu cestu získavania dát takýmto spôsobom. Tradičné hodnotenie preferujúce sumatívne hodnotenie prispelo k tomu, aby sa vedomosti reálneho života vzdialili od školských vedomostí. (HOLT, 1991). Z toho je samozrejmé - a ani to nie je prekvapujúce -, že žiaci neuplatnia svoje školské vedomosti v reálnych situáciách, veď školské vedomosti sú pre nich iba na to, aby získali známky.

Hodnotenie by malo prispieť k motivácii žiaka učiť sa, svoje nedostatky sa doučiť, odhalené chyby korigovať a postupovať v procese progresu. Cieľom hodnotenia je zároveň prispieť k úspechu výchovno–vzdelávacieho procesu a zároveň k rozvíjaniu schopností a osobnosti žiakov, ako aj podporovať proces ich

učenia sa. Preto stratégie hodnotenia smerujúce k týmto cieľom nazývame rozvíjajúce hodnotenie. Jeho základná myšlienka je založená na paradigmách konštruktivistického učenia, podľa ktorého hodnotenie je vlastná, aktívna, konštruktívna činnosť žiaka. Kľúčovým slovom celého procesu je „aktívne", keďže konštruktivistické formy a metódy vyučovania sú založené na aktívnom učení a získavaní zručností, zdatností, skúseností (kompetencií), pričom žiak je priamym aktérom nielen učebnej činnosti celého procesu, ale aktívne sa zapája do aktivity hodnotenia. (SZARKA, Katarína- BRESTENSKÁ, Beáta, 2012), (SZARKA,Katarína-BRESTENSKÁ,Beáta, 2014)

Základné atribúty rozvíjajúceho hodnotenia formulované rôznymi autormi sú založené na nasledujúcich spoločných znakoch, teda hodnotenie je to, ktoré/ ktorého

- prioritne slúži žiakovi,
- podporuje proces učenia sa žiakov a formuluje proces učenia,
- sa uskutoční v priebehu učenia,
- je založené na plánovaní a interaktivite,
- v rámci bezpečnej triedno-hodinovej klímy umožňuje žiakom učiť sa pokusom a omylom, pričom úzkosť a strach z neúspechu je eliminovaný,
- je založené na explicitne zadefinovaných učebných cieľoch a postupnom sledovaní pokroku žiakov,
- rôznorodosť stratégií a nástrojov zohľadňuje rôznorodosť, individuálne odlišnosti a špeciálne potreby žiakov,
- prejavuje sa v častej, bezprostrednej a priebežnej spätnej väzbe a monitoringu pokroku žiakov a procesu učenia,
- vyžaduje aktívne spolupodieľanie sa žiakov v procese hodnotenia. (IUGA-GOMBOS, 2013), (FLÓREZ, María Teresa - SAMMONS, Pamela., 2013), (COWIE, Bronwen - BELL, Beverley)

Rozvíjajúce hodnotenie nie je niečo, čo existuje izolovane od učebnej aktivity vo vzdelávacom procese, ale je implementované do každej učebnej činnosti, k tomu je však potrebné široké spektrum hodnotiacich prostriedkov adekvátne použiteľných k daným činnostiam. Na kontrolu a zber dát o pochopení žiakov z prebratej témy v rámci triedno-hodinovej činnosti existujú popri testoch, kvízoch, súhrnu otázok a pracovných listov informálne možnosti rozvíjajúceho hodnotenia, ktoré sú založené na priamom sledovaní a pozorovaní výkonu žiaka učiteľom, na vzájomnej interakcii žiakov prostredníctvom vzájomného hodnotenia, resp. na metakognitívnom myslení v prípade sebareflexie.

2 DIGITÁLNE TECHNOLÓGIE PRE ŠKOLSKÉ HODNOTENIE

Potreba prehodnotenia a reformy školského hodnotenia je potrebná najmä, aby hodnotenie bolo v súlade a držalo krok s teoretickým, spoločenským a technologickým vývojom, ktorý ovplyvňuje proces učenia a učenia sa.

Použitie digitálnej technológie v rámci hodnotenia nie je novodobým fenoménom vzdelávania. Takáto forma hodnotenia technológiou už existovala viac ako pred dvadsiatimi rokmi. Výskumníci a odborníci sa už vtedy domnievali, že technológia ponúka možnosti, ktoré môžu katalyzovať zmeny tradičného procesu hodnotenia a reagovať na rastúce výzvy voči školskému hodnoteniu (OLDFIELD,Alison et al.).

V súčasnosti najviac používanými termínmi sú: počítačom podporované hodnotenie, on-line hodnotenie, digitálne hodnotenie, e-hodnotenie, technológiou podporované hodnotenie a ďalšie. U rôznych odborníkov majú spomínané pojmy široký kontext, avšak v našom prípade sa chápe nasadenie digitálnej technológie do hodnotenia v rámci formálneho vzdelávania. Technológiou podporované hodnotenie vo všeobecnosti sa jednoducho stotožňuje s on-screen testovaním alebo automatizovaným procesom, ktorý hodnotí odpovede žiackych testov a zároveň automaticky klasifikuje. Tento typ hodnotenia sa nazýva počítačom podporované hodnotenie (Computer-Assisted Assessment). V skutočnosti práve táto forma digitálneho hodnotenia bola najviac technicky rozvinutá a medzi užívateľmi najviac rozšírená a použitá v rôznych oblastiach a v poslednom desaťročí sa objavila aj v sektore vzdelávania (WINKLEY, John, 2010). Počítačom podporované hodnotenie je iba jedno z radu technológiou podporovaného hodnotenia. Hoci skoršie prostriedky digitálnych technológií sú v oblasti procesu hodnotenia ešte stále prítomné, s vývojom technológií prichádzajú riešenia, ktoré popri podpore hodnotenia s technológiou (on-screen testovanie s automatizovaným procesom klasifikovania) sú schopné triediť a spracovať výsledky, analyzovať učebný proces, umožňujú realizáciu okamžitej spätnej väzby, komunikáciu a kolaboráciu.

Okrem hodnotenia výsledkov procesu učenia sa technológia podporuje aj rozvíjajúce hodnotenie v rôznych multimediálnych formách, ako sú wiki, sociálne siete, blogy, webové a mobilné aplikácie.

Okamžitý zber, spracovanie, interpretácia a využitie dát zo sledovania učebných výstupov; ich prehľad, diskusia a konfrontácia so žiakmi môže zvýšiť účinnosť triedno-hodinovej práce. V skutočnosti takáto koncepcia rozvíjajúceho hodnotenia sa stáva efektívnou, ak technológie umožňujú učiteľovi dáta študentských výstupov nielen zbierať a analyzovať rýchlym spôsobom, ale využiť ich v prospech obohatenia učebného prostredia.

Požiadavky na on-line e-rozvíjajúce hodnotenie na základe výskumných zistení autorov môžeme zhrnúť v nasledujúcich bodoch:

- Kontinuálna interakcia medzi učiteľom a žiakmi, ako aj žiakmi navzájom.
- Aktívna súčasť v procese učenia (prostredníctvom individuálnych, resp. skupinových on-line aktivít)
- Rozvíjanie reálnych situácií, pričom učebné ciele korešpondujú s požiadavkami reálneho sveta
- Použitie okamžitých „as soon as possible" softverových riešení on-line sveta (rýchly/ okamžitý prístup žiakov k výsledkom hodnotenia, možnosť synchonizácie hodnotiacej aplikácie s e-triednou knihou,)
- Dostupnosť učiteľa on-line.
- V centre hodnotenia je individuálny prístup a podpora žiaka v jeho procese učenia sa. (BOYLE, S. L. T., et al., 2003), (GAYTAN, Jorge - MCEWEN, Beryl C., 2007)

Preto učitelia pre zosilnenie svojich výučbových indícií a pre facilitovanie žiakovej konštrukcie vedomostí s technológiou adaptujú technológie. (PANERO,Monica & ALDON,Gilles, 2016). Výsledkom schém triedno-hodinových aktivít riadených učiteľom prepojených s IKT technológiou za účelom rozvíjajúceho hodnotenia prispievajú aj k inštrumentálnej genéze žiakov.

3 DIGITÁLNY SVET TECHNOLÓGIÍ PRE ŠKOLSKÉ ROZVÍJAJÚCE HODNOTENIE

Najčastejším hardverovým riešením digitálneho e-rozvíjajúceho hodnotenia sú hlasovacie zariadenia (Clicker Systems), ktoré sú väčšinou kompatibilné s na trhu existujúcimi interaktívnymi tabuľami.

Filozofia použitia hlasovacích zariadení v triedno-hodinovom prostredí je založená na rýchlom monitorovaní predošlých vedomostí, pochopenia a postojov žiakov a zviditeľnenia grafickej interpretácie výsledkov žiakových odpovedí. Možnosť anonymity žiakov zvyšuje slobodu ich prejavu a vyjadrovania ich názorov. Viacerí autori pripisujú kladný efekt k procesu on-line hlasovania žiakov počas triedno-hodinových aktivít. (CROSSGROVE, Kirsten, CURRAN, Kristen L., 2008), (LAXMAN, 2011)

Avšak v súčasnosti strácajú svoju funkciu, akonáhle trieda/ škola je zabezpečená prístupom na internet bezdrôtovým pripojením, tým mobilné zariadenia v plnej miere sú schopné nahrádzať hardverkliker systémy – stačí vhodná mobilná aplikácia.

- Polleverywhere (https://www.polleverywhere.com/classroom-response-system)
- Webclicker (http://k12.webclicker.org/)
- TheAnswerPad (http://www.theanswerpad.com/)
- mQlicker (https://mqlicker.com/user)
- micropoll (http://www.micropoll.com/)
- addpoll (https://www.addpoll.com/)

Napriek tomu, že účelom týchto webových aplikácií je prioritne hlasovať a robiť on-line prieskum, z hľadiska rozvíjajúceho hodnotenia sú aplikovateľné pri tvorbe kvízových otázok s výberom odpovedí, kde sa odpovede respondentov, ako aj prieskumných otázok hneď zobrazujú formou histogramov. Polleverywhere okrem toho umožňuje robiť on-line brainstorming v triede, kde možnosti odpovedí sa objavujú vo forme slovných oblakov, kde rozmery písmen vyjadrujú relatívnu početnosť uvedených pojmov.

Zo softvérových riešení je obrovské množstvo, ktoré ponúka možnosť aj online rozvíjajúceho hodnotenia.

V rámci stratégie vedomostných „skúšok" digitálny svet ponúka rôzne možnosti on-line tvorby testov, resp. kvízov, prostredníctvom, ktorých príprava žiakov na ostré vedomostné testy môže byť jednoduchý, časovo efektívny a pre žiakov hlavne zábavný. Ako príklad uvádzame niekoľko webových aplikácií on-line testovania:

- Quizlet (https://quizlet.com/teachers)
- GoToQuiz (http://www.gotoquiz.com/create.html)
- QuizSocket (http://www.quizsocket.com/)
- Quizzy (https://www.quizzy.rocks/)
- QuizeRevolution (http://www.quizrevolution.com/)
- Purposegames (https://www.purposegames.com/)
- Socrative (https://www.socrative.com/) a ďalšie.

Rovnako aj široké spektrum hotových tabuliek hodnotiacich kritérií môžeme nájsť, avšak obsahovo nie sú vždy aplikovateľné do nášho vzdelávania a niekedy aj jazyková bariéra sťaží ich implementáciu do triedno-hodinovej praxe. Popritom existujú webové aplikácie, ktoré umožňujú editovať hotové, rozmerovo prispôsobiteľné matice tabuliek hodnotiacich kritérií. Ako príklad uvádzame niekoľko webových aplikácií na tvorbu THK:

- iRubric (http://www.rcampus.com/indexrubric.cfm)
- Rubistar (http://rubistar.4teachers.org/index.php)
- RubricMaker (http://rubric-maker.com/)
- Quickrubric(https://www.quickrubric.com/)
- forAllrubrics (https://www.forallrubrics.com/) a ďalšie.

Existujú webové aplikácie, v rámci ktorých žiaci môžu pracovať on-line na projektových úlohách. Pracovať spoločne na textoch, pridať obrázky, videá, komentovať príspevky ostatných a ďalšie. Vďaka real-time synchronizácii niektoré aplikácie umožňujú zdieľanie, sťahovanie a komunikáciu chatovaním, čo je základ on-line kolaborácie. Ako príklad uvádzame niekoľko webových aplikácií:

- Padlet (https://padlet.com/)
- CorkBoard (http://www.corkboard.it/)
- Lino (http://en.linoit.com/)
- Poster4teachers (http://poster.4teachers.org/)
- Canva (https://about.canva.com/education/)
- Thinglink (http://www.thinglink.com/)
- Easel.ly (https://www.easel.ly/)
- Infogram (https://infogram.com/)
- BigHugeLabs (https://bighugelabs.com/) a ďalšie.

e-portfólio predstavuje ďalšiu stratégiu rozvíjajúceho hodnotenia. V súčasnosti nezaužívanejším riešením e-portfólií sú webové rozhrania typu Web-Based Learning Portfolio (WBLP) (CHANG, 2001), ktoré umožňujú organizovať, prezentovať, tvoriť, editovať, archivovať, publikovať, komunikovať, zdieľať a dávať, alebo dostávať spätnú väzbu. Niekoľko príkladov webových aplikácií na tvorbu e-portfólia:

- Kidblog (https://kidblog.org/home/)
- Edublogs (https://edublogs.org/)
- Weebly (https://www.weebly.com/)
- WordPress (https://wordpress.com/)
- Pathbrite (https://pathbrite.com/#maker)
- Portfoliogen (http://www.portfoliogen.com/) a ďalšie.

Veľa aplikácií ponúka gamifikovaný vzdelávací obsah, pri ktorom si žiak ani nevšimne, že je hodnotený, prežíva proces hodnotenia ako hru, čo eliminuje jeho pocit strachu a úzkosti z posudzovania. Účinnosť hodnotiacej činnosti učiteľa prostredníctvom digitálneho, resp. on-line rozvíjajúceho hodnotenia sa zvyšuje aj ako diagnostická efektivita hodnotiaceho procesu, keďže umožňuje vo väčšej miere za krátky čas odhaliť nedostatky žiakov v triede počas triedno-hodinovej aktivity v porovnaní s individuálnou diskusiou so žiakmi.

4 ZÁVER

Meniacou sa technológiou digitálneho sveta sa škála prostriedkov rozvíjajúceho hodnotenia rozširuje, objavujú sa webové, a mobilné aplikácie, ktoré uľahčujú a zefektívňujú proces školského hodnotenia, preto uvedené ukážky slúžia iba ako inšpirácie pre vzdelávanie učiteľov tých učiteľov, ktorí hľadajú inovatívne priblíženia aj v hodnotiacom procese triedno-hodinových aktivít s využitím možností digitálneho sveta.

POĎAKOVANIE

Tento príspevok vznikol s finančnou podporou projektov MŠVVaŠ SR KEGA č.002UJS-4/2016 a VEGA č. 1/0265/17.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BOYLE, S. L. T., et al. 2003. Thomson NETg's Blended-Learning Model: The Next Generation of Corporate and School-Based Learning. *Delta Pi Epsilon Journal.* 2003, 45.3, stránky 145-161.

CHANG, Chi-Cheng. 2001. A study on the evaluation and effectiveness analysis of web-based learning portfolio (WBLP). *British Journal of Educational Technology.* 2001, 32.4, stránky 435-458.

COWIE, B. - BELL, B. A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.* 6.1, stránky 101-116.

CROSSGROVE, K., CURRAN, K. L. 2008. Using clickers in nonmajors-and majors-level biology courses: student opinion, learning, and long-term retention of course material. *CBE-Life sciences education.* 2008, 7.1, stránky 146-154.

FLÓREZ, M. T. - SAMMONS, P. 2013. *Assessment for Learning: Effects and Impact. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS.* England : autor neznámý, 2013. ISBN 978-1-909437-26-5.

GAYTAN, J. - MCEWEN, B. C. 2007. Effective online instructional and assessment strategies. *The American Journal of Distance Education.* 2007, 21.3, stránky 117-132.

HOLT, J. 1991. *Az iskola kudarcai.* Budapest : Gondolat Könyvkiadó, 1991. ISBN 963 282 631 0.

IUGA-GOMBOS, M. 2013. Tudásértelmezések és az értékelés viszony napjainkban. *PedActa.* 2013, Vol. 3, 1.

LAXMAN, K. 2011. A study on the adoption of clickers in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology .* 2011, 27.8, stránky 1291-1303.

OLDFIELD, A. et al. *Assessment in a Digital Age: A research review.* University of Bristol. Bristol : STELLAR.

PANERO,M. & ALDON,G. 2016. *Digital Experiences in Mathematics Education.* s.l. : Springer International Publishing, 08. Február 2016. How Teacher Evolve Their Formative Assessment Practice When Digital Tools Are Involved in the Classroom, Zv. 2:70.

SZARKA, K. 2017. Súčasné trendy školského hodnotenia: Koncepcia rozvíjajúceho hodnotenia. Komárom: KOMPress, 2017. ISBN 978-963-12-9692-1.

SZARKA, K. - BRESTENSKÁ, B. 2012. Nové prostriedky hodnotenia procesu vzdelávania študentov vo vyučovaní chémie. In: Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodných vied. *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodných vied : Zborník z medzinárodnej konferencie. - Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave. - ISBN 978-80-8082-541-6, S. 362-367.* 2012, stránky 362-367.

SZARKA,K. - BRESTENSKÁ, B. 2014. Prostriedky rozvíjajúceho hodnotenia vo vyučovaní prírodovedných predmetov. [autor knihy] Brestenská a kol. *Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní.* Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2014.

TAPSCOTT, D. 2001. *Digitális Gyermekkor. Az internetgeneráció felemelkedése. (Growing up digital the rise net generation).* Budapest : Kossuth kiadó, 2001.

WINKLEY, J. 2010. *E-assessment and innovation.* místo neznámé : BECTA, 2010.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

NOVÉ NÁSTROJE NA HODNOTENIE ÚROVNE POROZUMENIA ŽIAKA VO VÝUČBE BIOLÓGIE V ZŠ

Mária Tulenková
Katedra biológie FHPV PU v Prešove, maria.tulenkova@unipo.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok je zameraný na využívanie netradičného nástroja spätnej väzby – sebahodnotiaceho hárku a jeho vhodnosť pri získavaní spätnej väzby vo výučbe biológie v základnej škole i jeho porovnanie s klasickým merným nástrojom – didaktickým testom.

Kľúčové slová: úroveň porozumenia, učiteľ, žiak, sebahodnotenie, sebahodnotiaci hárok, didaktický test

1 ÚVOD

Hodnotenie úrovne porozumenia môže učiteľ realizovať pozorovaním žiakov počas výučby a sledovaním vzájomnej komunikácie medzi ním a žiakmi, ale aj analýzou žiackych písomných prác. Na tieto účely môžu byť použité niektoré z týchto nástrojov hodnotenia: sebahodnotiaca karta žiaka, lístok pri odchode žiaka z triedy, sumár, najčastejšia nesprávna odpoveď, žiacke produkty (pracovné listy, laboratórne protokoly, plagáty, postery, prezentácie výsledkov), pojmová mapa (Kireš a kol., 2016).
V snahe zlepšiť výučbu biológie je inovácia výučby biológie úzko spätá aj s hľadaním, overovaním a zavádzaním nových nástrojov, ktoré učiteľom umožnia hlbšie preniknúť do žiackeho porozumenia pojmov. Sebahodnotiaci hárok žiaka umožňuje žiakovi analyzovať svoje vlastné učenie sa tým, že mu umožňuje opísať stav porozumenia daného učiva. Ponúka mu vopred učiteľom naformulované kritériá, čím mu napomáha vyjadriť úroveň porozumenia (Tulenková, 2017).

Sebahodnotiaci hárok, hodnotiaci nástroj v písomnej forme, pripraví učiteľ pre žiaka a žiak ho vyplní, čím zhodnotí do akej miery porozumel učivu. Podľa Sandanusovej (2017) sa pri voľnom hodnotení bez vopred udanej štruktúry žiaci hodnotia jednou alebo dvomi vetami, ktoré majú malú, alebo žiadnu výpovednú hodnotu. Samotný žiak má zvyčajne problém slovne zhodnotiť svoj výkon, kritéria ktoré intuitívne pociťuje, avšak nevie, ako by ich transformoval do viet, mu tak naformuluje učiteľ. Sebahodnotiaci hárok predstavujúci nástroj na hodnotenie úrovne porozumenia, môže žiakovi napomôcť rozvíjať kompetenciu naučiť sa učiť a podnietiť jeho snahu celoživotne sa vzdelávať.

Aby sme zistili, ako žiaci vedia objektívne hodnotiť svoje vedomosti, uskutočnili sme v januári 2017 výskum s cieľom porovnať názory žiakov na vlastné učenie z sebahodnotiaceho hárku s výsledkami hodnotenia formou testu. Výsledky respondentov dosiahnuté v nástroji sebahodnotiaci hárok sme porovnali s výsledkami dosiahnutými v mernom nástroji – didaktický test. Oba nástroje overovali vedomosti žiakov z učiva o dýchacej sústave. Výskumu sa zúčastnilo 37 respondentov – žiakov dvoch tried 7. ročníka zo ZŠ (základnej školy) v Bardejove, z ktorých 20 respondenti výučbu o dýchacej sústave absolvovali prostredníctvom výučby s bádateľskými aktivitami a predstavovali vo výskume experimentálnu skupinu. Výučbu zrealizovala Bc. M. Zakuťanská v rámci súvislej pedagogickej praxe.

2 POUŽITÉ METÓDY

Výučba s bádateľskými aktivitami
V priebehu výučby o stavbe a funkcii orgánov dýchacej sústavy boli využité bádateľsky orientované aktivity: na motiváciu interaktívne bádanie (demonštrovanie videa o kysnutí cesta), počas expozície interaktívne bádanie (práca s tabuľkou v pracovnom liste), štruktúrované bádanie (dôkaz CO_2 vo vydychovanom vzduchu) a potvrdzujúce bádanie (dôkaz umiestnenia hlasiviek), na fixáciu potvrdzujúce bádanie (zhotovenie funkčného modelu pľúc), na diagnostiku formatívne hodnotenie prostredníctvom sebahodnotiaceho hárku (tab. 1).
V sebahodnotiacom hárku žiaka, pripravenom učiteľom k učivu o dýchacej sústave respondenti odpovedali na otázky ohľadne ich vedomostí o stavbe a funkcii orgánov dýchacej sústavy: *viem popísať*, kadiaľ prúdi vdýchnutý vzduch; *viem vysvetliť, aký je rozdiel* medzi vzduchom, ktorý vdychujem a vzduchom, ktorý vydychujem; *viem uviesť* aspoň 3 výhody dýchania nosom, oproti dýchaniu ústam; *viem určiť,* do akej miery môžem ovplyvniť dýchanie; *viem popísať* proces tvorby zvuku *a dokázať,* v ktorej časti

dýchacej sústavy sa vytvára zvuk. K týmto učiteľom navrhovaným kritériám žiaci priraďovali svoje sebahodnotenie ohľadne naučenia sa učiva v rozsahu od dobre cez stredne po vôbec.
Po vyplnení sebahodnotiaceho hárku žiaci odpovedali na otázky v didaktickom teste.

Tabuľka 1. Ukážka sebahodnotiaceho hárku (Zdroj: Zakuťanská, 2017)

Meno a priezvisko: **Trieda:** **Dátum:** **1. Čo ťa dnes zaujalo?** .... **2. Chcel/a by si sa o dnešnej téme dozvedieť viac?** Zakrúžkuj: Áno / Nie **Ak áno, čo by to bolo?**	**Názov učiva:** *Dýchacia sústava. Stavba a funkcia orgánov dýchacej sústavy*	**Naučil/a som sa to** (**ZAKRÚŽKUJ** 1 obrázok) **DOBRE / STREDNE / VÔBEC**
	3. Viem popísať, kadiaľ prúdi VDYCHNUTÝ vzduch.	
	4. Viem vysvetliť, aký je **rozdiel** medzi vzduchom, ktorý VDYCHUJEM a vzduchom, ktorý VYDYCHUJEM.	
	5. Viem uviesť aspoň 3 **výhody** dýchania nosom, oproti dýchaniu ústami.	
	6. Viem určiť, do akej miery môžem **ovplyvniť** dýchanie.	
	7. Viem popísať proces tvorby zvuku a **DOKÁZAŤ,** v ktorej časti dýchacej sústavy sa vytvára zvuk.	

Klasický merný nástroj vo výučbe - neštandardizovaný didaktický test (obr. 1) pozostával zo 6 položiek, otázok o stavbe a funkcii orgánov dýchacej sústavy, ktoré obsahovo korešpondovali s položkami v sebahodnotiacom hárku. Obsahoval otvorené úlohy vybavovacieho a doplňovacieho typu a uzavreté úlohy typu viacnásobnej voľby, priraďovací typ a grafický typ. Každá odpoveď na testovú položku bola vyučujúcim hodnotená ako úplne správna, čiastočne správna/neúplná alebo nesprávna.
Po vyhodnotení odpovedí žiakov v sebahodnotiacom hárku a v didaktickom teste učiteľ porovnal názory žiakov na vlastné učenie sa s výsledkami hodnotenia formou didaktického testu.

ČO UŽ VIEM O DÝCHACEJ SÚSTAVE

Meno a priezvisko, trieda: .....

A. Doplň vety
   1. Pľúca sú pokryté _____ .
   2. Výmena dýchacích plynov z krvi a do krvi prebieha v _____.

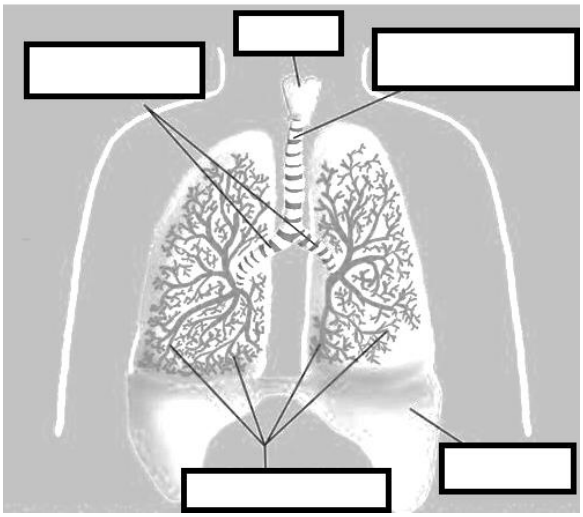
B. Prečo nie je zdraviu prospešné, ak niekto dýcha VEĽMI ČASTO/LEN ÚSTAMI, namiesto dýchania NOSOM? (Uveď aspoň 3 dôvody)
   1- _____
   2- _____
   3- _____

C. Čo je hlavným rozdielom medzi VDÝCHNUTÝM a VYDYCHNUTÝM vzduchom?
   _____ .

D. Zakrúžkuj správnu odpoveď.
Medzi dolné dýchacie cesty patria
a. Priedušky, pľúcne mechúriky, hrtan
b. Priedušnica, pľúcne mechúriky, hltan
c. Nosová dutina, nosohltan, priedušky
d. Hrtan, priedušnica, hltan

E. Rozhodni, či je veta pravdivá alebo nepravdivá. (P alebo N)
a. Zvuk vzniká v hlasivkách uložených v hrtane.
b. Pri dýchaní dokážem ovplyvniť len rýchlosť dýchania.
c. Ak chcem, dych dokážem na chvíľu zastaviť, zmeniť jeho rýchlosť aj hĺbku.
d. Vlastnou vôľou nedokážem ovplyvniť dýchanie vôbec.

F. Doplň názvy častí dýchacích ciest.



Obrázok 1. Ukážka didaktického testu (Zdroj: Zakuťanská, 2017)

3 VÝSLEDKY

Porovnaním údajov podľa sebahodnotenia žiakov a skutočných výsledkov z testu bolo zistené, že pri sebahodnotení niektorí zo sledovaných žiakov vedeli reálne zhodnotiť stav svojich skutočných vedomostí, niektorí žiaci sa precenili, iní podcenili.

Graf 1 znázorňuje porovnanie výsledkov žiakov podľa sebahodnotenia a odpovedí v didaktickom teste.

Graf 1 A predstavuje porovnanie úspešnosti sebahodnotenia žiakov, ktoré bolo vo vzťahu k žiackym výsledkom z testovej úlohy 1 lepšie, horšie, alebo výsledkom z testovej úlohy zodpovedalo. Z uvedeného grafu vyplýva, že až 70% žiakov precenilo svoje vedomosti a v sebahodnotiacej karte uviedli lepšie hodnotenie, než aké dosiahli v úlohe 1. Z grafu je tiež vidieť, že sebahodnotenie žiakov zodpovedajúce výsledkom testu sa podarilo uskutočniť 25% žiakov.

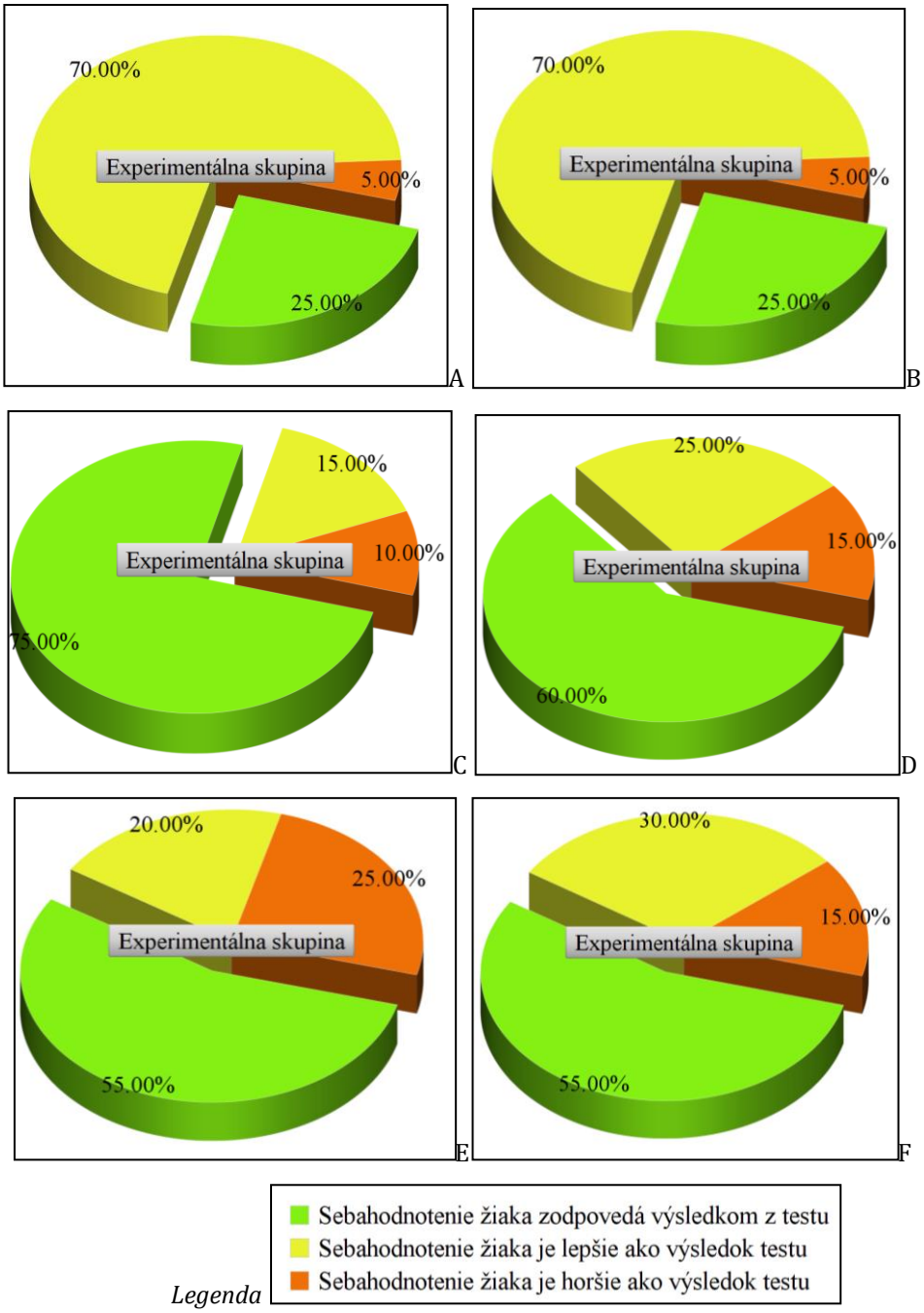
Graf 1 B predstavuje porovnanie úspešnosti sebahodnotenia žiakov, ktoré bolo vo vzťahu k žiackym výsledkom z testovej úlohy 2 lepšie, horšie, alebo výsledkom z testovej úlohy zodpovedalo. Z uvedeného grafu vyplýva, že sledovaní žiaci opäť svoje vedomosti v prevažnej miere (70%) precenili a 25% žiakov preukázalo sebahodnotenie zodpovedajúce výsledkom testu.

Graf 1 C prináša porovnanie úspešnosti sebahodnotenia žiakov, ktoré bolo vo vzťahu k žiackym výsledkom z testovej úlohy 3 lepšie, horšie, alebo výsledkom z testovej úlohy zodpovedalo. Z uvedeného grafu možno konštatovať, že 75% žiakov dokázalo svoje vedomosti ohodnotiť správne - uviedlo sebahodnotenie zodpovedajúce výsledkom testovej úlohy 3. 15% žiakov svoje vedomosti precenenilo.

Graf 1 D znázorňuje porovnanie úspešnosti sebahodnotenia žiakov, ktoré bolo vo vzťahu k žiackym výsledkom z testovej úlohy 4 lepšie, horšie, alebo výsledkom z testovej úlohy zodpovedalo. Najviac sebahodnotení zodpovedajúcich výsledkom z testu uviedlo 60% žiakov. 25% žiakov svoje vedomosti precenenilo.

Graf 1 E predstavuje porovnanie úspešnosti sebahodnotenia žiakov, ktoré bolo vo vzťahu k žiackym výsledkom z testovej úlohy 5 lepšie, horšie, alebo výsledkom z testovej úlohy zodpovedalo. Z uvedeného grafu možno konštatovať, že viac než polovica žiakov (55%) dokázala svoje vedomosti ohodnotiť správne - uviedla sebahodnotenie zodpovedajúce výsledkom testovej úlohy, 20% žiakov svoje vedomosti precenenilo. Až štvrtina žiakov (25%) ohodnotila svoje vedomosti horšie, než bol ich výsledok z testu.

Graf 1 F prináša porovnanie úspešnosti sebahodnotenia žiakov, ktoré bolo vo vzťahu k žiackym výsledkom z testovej úlohy 6 lepšie, horšie, alebo výsledkom z testovej úlohy zodpovedalo. Z uvedeného grafu vyplýva prevládajúce percento žiakov, ktorí uviedli sebahodnotenie zodpovedajúce výsledkom z testu (55%). 25% žiakov svoje vedomosti precenenilo.



Graf 1 Porovnanie výsledkov žiakov podľa sebahodnotenia a odpovedí v didaktickom teste. A - porovnanie sebahodnotenia a výsledkov testovej úlohy 1, B - porovnanie sebahodnotenia a výsledkov testovej úlohy 2, C - porovnanie sebahodnotenia a výsledkov testovej úlohy 3, D - porovnanie sebahodnotenia a výsledkov testovej úlohy 4, E - porovnanie sebahodnotenia a výsledkov testovej úlohy 5, F - porovnanie sebahodnotenia a výsledkov testovej úlohy 6.

Z porovnaní sebahodnotenia s výsledkami testových úloh vyplýva, že väčšina žiakov sa ohodnotila správne v 4 zo 6 porovnávaných položiek, v 2 zo 6 porovnávaných položiek sa ohodnotila lepšie, menšie percento žiakov (5% - 25%) sa vo všetkých 6 porovnávaných položkách ohodnotilo horšie.
Získané výsledky poukazujú na to, že nie všetci sledovaní žiaci vedia reálne zhodnotiť stav svojich skutočných vedomostí. Je preto dôležité nachádzať a uplatňovať vo vyučovacích aktivitách také metodické

postupy, ktoré by pomohli tento stav pozitívne ovplyvniť a priblížiť ku skutočnosti – objektívnemu sebahodnoteniu.

4 ZÁVER

V snahe zlepšiť výučbu biológie zaujíma významné miesto hľadanie nových prostriedkov hodnotenia, nástrojov na hodnotenie úrovne porozumenia, ktoré by umožnili žiakom rozvíjanie kompetencie naučiť sa učiť a podnecovanie snahy celoživotne sa vzdelávať. Jedným z nich je aj sebahodnotiaci hárok. Ten predstavuje dotazník na sebareflexiu učebnej činnosti žiaka – učenia sa. Umožňuje zhodnotiť vedomosti, zručnosti a postoje vo vzťahu k výučbe, k spolužiakom i sebe samému.
Pri aplikovaní sebahodnotiaceho hárku, zameraného na zhodnotenie vedomosti žiaka, je vhodné porovnať názory žiaka na vlastné učenie sa s výsledkami hodnotenia formou didaktického testu. Získané výsledky poukazujú na to, že nie každý žiak vie objektívne hodnotiť svoje vedomosti. Z nami sledovaných respondentov sa väčšina žiakov ohodnotila správne v 4 zo 6 porovnávaných položiek, v 2 zo 6 porovnávaných položiek sa ohodnotila lepšie, menšie percento žiakov (5% - 25%) sa vo všetkých 6 porovnávaných položkách ohodnotilo horšie. Niektorí žiaci sa preceňujú, iní podceňujú, niekedy neodlišujú memorovanie a reprodukovanie učiva od jeho porozumenia. Preto je potrebné poskytnúť žiakom možnosť samostatne porovnať svoje údaje zo sebahodnotiaceho hárku s výsledkami, ktoré dosiahli v didaktickom teste. Pri porovnaní výsledkov názorov žiakov a výsledkov didaktického testu učiteľ spolu so žiakmi môže postupne formovať u žiakov schopnosť objektívneho sebahodnotenia. Sebahodnotenie nie je schopnosť, s ktorou sa človek rodí, túto zručnosť je potrebné sa postupne naučiť. Z výsledkov odpovedí žiakov v sebahodnotiacom hárku učiteľ získava spätnú väzbu, v ktorých poznatkoch sa žiaci cítia byť istí, s ktorými poznatkami majú problémy a na základe získaných poznatkov môže plánovať ďalšiu výučbu. Sebahodnotiaci hárok nie je len nástrojom na hodnotenie úrovne porozumenia, postupným nadobúdaním schopností žiaka objektívne sa ohodnotiť, môže žiakovi napomôcť rozvíjať kompetenciu naučiť sa učiť a podnietiť jeho snahu celoživotne sa vzdelávať.

POUŽITÁ LITERATÚRA

KIREŠ, M., JEŠKOVÁ, Z., GANAJOVÁ, M., KIMÁKOVÁ, K. 2016. *Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní*, časť A. Bratislava: ŠPÚ. s. 69-70. ISBN 978-80-8118-155-9.

SANDANUSOVÁ, A. 2017. Hodnotenie žiakov na hodinách biológie. In Výzkum v přípravě učitelů přírodovědných, zemědělských a příbuzných oborů: sborník statí z XII. ročníku konference EDUCO. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, s. 97-103**,** ISBN 978-80-213-2784-9.

TULENKOVÁ, M. 2006. *Didaktika biológie II*. Prešov: FHPV PU. 119 s. ISBN 80-8068-468-5.

TULENKOVÁ, M. 2017. Nové nástroje spätnej väzby vo výučbe biológie v SŠ. In Výzkum v přípravě učitelů přírodovědných, zemědělských a příbuzných oborů: sborník statí z XII. ročníku konference EDUCO. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, s. 129-132**,** ISBN 978-80-213-2784-9.

ZAKUŤANSKÁ, M. 2017. *Bádateľsky orientované vyučovanie v biológii*. DP. Prešov: FHPV PU. 53 s.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

KOMIKS – MODERNÝ NÁSTROJ VO VYUČOVANÍ GEOGRAFIE

Magdaléna Nemčíková, Alexandra Bulejová, Zuzana Rampašeková, Hilda Kramáreková

Katedra geografie a regionálneho rozvoja FPV UKF v Nitre, mnemcikova@ukf.sk (SR) Katedra geografie a regionálneho rozvoja FPV UKF v Nitre, alexandra.bulejova@student.ukf.sk (SR) Katedra geografie a regionálneho rozvoja FPV UKF v Nitre, zrampasekova@ukf.sk (SR) Katedra geografie a regionálneho rozvoja FPV UKF v Nitre, hkramarekova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Komiks je učebná pomôcka, ktorá spája v sebe obraz a text. Táto netradičná pomôcka nie je ešte etablovaná v podmienkach Slovenska v rámci vyučovania geografie. V príspevku analyzujeme výhody a nevýhody jej využitia na hodinách geografie. Dôraz kladieme najmä na vplyv komiksu na rozvoj tvorivého a kritického myslenia ako aj digitálnych kompetencií v geografickom vzdelávaní. Súčasťou príspevku budú aj konkrétne ukážky spracovania vybraných geografických tém formou komiksu.

Kľúčové slová: komiks, učebné pomôcky, predmet geografia, tvorivosť

1 ÚVOD

Charakteristické vlastnosti generácií Y a Z, ktoré momentálne navštevujú školu, by mali byť v centre pozornosti viacerých odborníkov, vrátane pedagógov. Rešpektovanie, resp. využitie pozitívnych (vizuálna gramotnosť, práca v tímoch, multitasking...) ako aj negatívnych (slabšia sústredenosť, absencia diskrétnosti, nesamostatnosť, problém s priamou (face to face) komunikáciou, selekcia správnych informácií...) vlastností týchto generácií, by malo viesť k zmene vyučovacích a učebných štýlov, didaktických metód či prostriedkov.

V príspevku sa venujeme didaktickému prostriedku - vzdelávaciemu komiksu, ktorý rešpektuje spomínané vlastnosti generácií Y a Z, ktoré sú aj inak nazývané „Net – generáciou“, resp. „Digital natives“. V podmienkach slovenského školstva patrí vzdelávací komiks k netradičným pomôckam, ale vzhľadom na jeho obrazovú, či textovú zrozumiteľnosť môžeme aj u nás sledovať jeho vzrastajúcu popularitu medzi mládežou. Cieľom príspevku je analýza edukačného potenciálu komiksu vo vzdelávaní, s dôrazom na geografické vzdelávanie. Vzhľadom na súčasný trend rozvoja tvorivého a kritického myslenia u žiakov základných a stredných škôl ako aj ich digitálnych kompetencií uvádzame v príspevku ukážky tvorby vzdelávacieho komiksu na tému geografia miestnej krajiny.

2 POUŽITÉ METÓDY

V záujme dosiahnutia uvedeného cieľa je potrebné vytvoriť teoretický základ k pojmu komiks, stručne zhodnotiť jeho historický vývoj, detailnejšie analyzovať edukačný potenciál vzdelávacieho komiksu. Z metodologických postupov sme pri tvorbe teoretického základu príspevku využili najmä abstrakciu, analýzu, indukciu, dedukciu a komparáciu. V aplikačnej časti – tvorba ukážok vlastného komiksu na tému geografia miestnej krajiny sme okrem analýzy vybraných online aplikácií využili z metód najmä konkretizáciu a syntézu.

3 VÝSLEDKY

Ako príbeh tvorený sériou kreslených obrázkov s krátkym textom, väčšinou priamou rečou v bublinách, uverejňovaný v periodickej tlači, definuje komiks Slovník súčasného slovenského jazyka (Jarošová, Buzássyová, 2011). Slovenský ekvivalent je odvodený z anglického „comic strips“. Teoretický základ pojmu komiks je podrobnejšie spracovaný napr. v prácach Azman et. al. (2014), Vacek, Janko (2014), Trnová et. al. (2016), Bulejová (2017) a i. Komiks je grafické rozprávanie, ktoré je vyjadrené viacerými statickými obrázkami. Jednotlivé obrázky sú vykreslené v tzv. paneloch, pričom tvar, veľkosť a usporiadanie panelov záleží čisto na fantázii samotného autora. V súčasnosti sú vo virtuálnom svete čoraz populárnejšie interaktívne komiksy, v ktorých sú nahradené statické obrazy dynamickými.

Náznaky komiksov pochádzajú síce už z antiky, ale až v 18. a najmä v 19. stor. vznikajú prvé komiksy, ktoré boli literárne poňaté a slúžili najmä na politickú satiru (Vacek, Janko, 2014). Najväčší úspech zaznamenal komiks v 40. rokoch 20. stor., kedy vychádzali celé komixové časopisy. Už v tej dobe sa začalo hovoriť o vzdelávacom potenciáli komiksu (Bulejová, 2017). V roku 1949 sa uskutočnil prvý experiment, ktorý bol zameraný na prínos komiksu pre vzdelávanie žiakov v triedach a bol súčasťou kurikula. Výsledkom prieskumu bolo, že väčšina učiteľov sa zhodla na tom, že komiks vzbudil u žiakov motiváciu a zvýšil individuálnu prácu žiakov (Kříž, 2013). Od 70. rokoch 20. stor. venujú odborníci systematickú pozornosť vzdelávaciemu komiksu.

3.1 Edukačný potenciál komiksu

V podmienkach slovenského, resp. československého školstva nie je komiks ešte dostatočne etablovaný, preto ho zaraďujeme ku netradičným didaktickým pomôckam. Inšpiratívne v tejto oblasti môžu byť pre nás dlhoročné skúsenosti z krajín ako Japonsko, USA, Francúzsko, Belgicko a i.

Komiks má v edukačnom procese nielen motivačnú funkciu, ale rozvíja tvorivé a kritické myslenie žiakov, ich digitálnu, čitateľskú a v prípade geografického komiksu aj prírodovednú gramotnosť. Ide o vzdelávací prostriedok rešpektujúci práve vizuálnu gramotnosť, ktorá je typická pre súčasnú generáciu žiakov. Okrem vizuálneho komponentu je pre didaktické fungovanie komiksu dôležitý aj jeho textový komponent, ktorý dotvára zmysel zobrazovaného (Trnová et al., 2016). Autor komiksu musí podľa Novákovej (2013) zohľadniť pri jeho tvorbe tri kritériá: transformáciu textu, vizualizáciu a celkové grafické usporiadanie. Charakteristika jednotlivých typov komiksov (science cartoon, scientoon, concept cartoon, comics strip) ako aj ukážky didaktickej transformácie rôznych prírodovedných tém prostredníctvom komiksu sú detailnejšie rozpracované v príspevku Trnová et al. (2016).

Zdrojom vzdelávacích komiksov môže byť internet, databanka vzdelávacích komiksov (absentuje v podmienkach Slovenska), časopisy, noviny, knihy, vlastná tvorba (učiteľ, resp. žiak). Pri tvorbe vlastného komiksu žiakmi, sa rozvíja najmä ich tvorivé a kritické myslenie, pri interpretácii komiksu sa rozvíja najmä kritické myslenie. Najdôležitejšie pozitíva a negatíva využívania vzdelávacieho komiksu vy vyučovaní zobrazuje tabuľka 1.

Tabuľka 1. Aplikácia vzdelávacieho komiksu vo vyučovaní

Pozitíva - prínosy	**Negatíva - riziká**
↑ atraktívnosť predmetu	↑ množstvo komiksov - ↓motivácia
↑ motivácia žiakov	nevhodná téma
↑ názornosť témy	↑ humorná zložka - ↓ odborný obsah
↑ použitie humoru	↓ zjednodušovanie textu - ↓ vedecky nepresné vyjadrenia – až miskoncepcie
↓ kognitívna záťaž žiakov	↑ fixácia prezentovaného javu
↑ podpora konštruktivizmu a konektivizmu	
↑ odhalenie miskoncepcií	
↑ medzipredmetovosť	
↑ digitálna gramotnosť	

↑ ↓ - rastúci, resp. klesajúci trend

3.2 Komiks a digitálne technológie

V súčasnosti existuje niekoľko počítačových programov zameraných na tvorbu komiksov, ktoré sú vhodné na využitie vo vzdelávacom procese alebo na vytvorenie učebných pomôcok pre učiteľa ale rovnako tak aj pre žiaka. Existujú dve základné možnosti ako komiks zaradiť do vzdelávacích aktivít. Prvou je využitie hotových komiksov, ktoré sú dostupné napr. na internete, druhou je vytvorenie si vlastného komiksu. V príspevku sa zaoberáme prioritne druhou možnosťou, pričom sa podrobnejšie venujeme trom aplikačným programom - Comics Creator, Stripcreator a Pixton. Najväčšou výhodou online aplikácií je, že sú vhodné aj pre užívateľov s obmedzenými výtvarnými schopnosťami (Trnová et al., 2016).

Comics Creator je jednoduchá online aplikácia, ktorá umožňuje vytvoriť si vlastný „komiksový strip" (približne 2-6 panelov usporiadaných v horizontálnom páse, ktoré obsahujú vlastnosti uzatvorených príbehov). Nevýhodou tejto aplikácie je malý rozsah „stripov" a ich povinné „online zverejnenie" na internete.

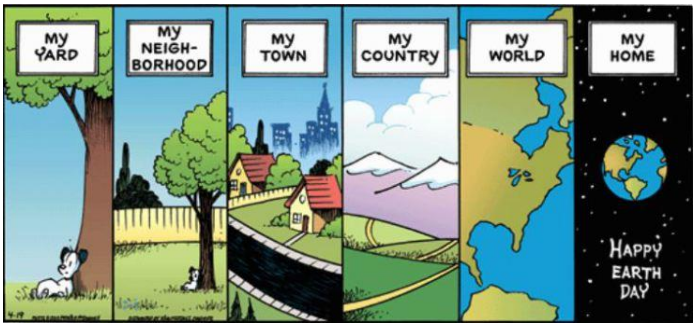
V prípade aplikácie **Stripcreator** ide o veľmi jednoduchý nástroj pre rýchlu a ľahkú tvorbu komiksu. K dispozícii je málo postáv, či pozadí a len trojitý komiks. Postavičky sa nedajú nijako premiestňovať. Možnosť vlastného nastavenia je minimálna, ale pre rýchlu a ľahkú tvorbu je tento program vhodný (Kříž, 2013).

Pixton je online aplikácia, ktorá je zameraná na tvorbu didaktických ale aj zábavných komiksov. Študentom, alebo učiteľom postačí len webový prehliadač a môžu vytvárať vlastné komiksy. Vo svojej ponuke má širokú škálu postáv a pozadí. Umožňuje rôzne rozdelenie jednotlivých komiksových okien na stranu, pričom je možné vybrať veľkosť strany. Zvoleným postavám sa dá následne pridať pohyb alebo výraz tváre. Je možné štylizovať text v dynamických rečových bublinách, prispôsobovať rekvizity a vytvárať opakovane použiteľné prostredie, či pridať obrázky a zvuk. Výhodou aplikácie Pixton je možnosť rozšírenia vybraných „stripov" o textové okno a tak pridať text a rozšíriť obsah komiksu. Ďalšou výhodou je, že nedorobený komiks je možné uložiť a dokončiť neskôr (Bulejová, 2017). Komiksy je možné tlačiť, vkladať a zdieľať na internete, zahrnúť ich do študentských publikácií, webových stránok a multimediálnych projektov. Všetky procesy môžu byť kontrolované učiteľom, ktorý individuálne prispôsobí nastavenia jednotlivým žiakom, skupinám, resp. triedam. Týmto spôsobom je možné Pixton pre školy prispôsobiť celému spektru vyučovacích a učebných štýlov, od tradičných tried ku e-learningu a sebahodnoteniu. Každý komiks vytvorený žiakom, ktorý chce učiteľ vidieť sa mu zobrazí na jeho domácej stránke, kde ho má možnosť schváliť alebo študentovi poslať späť na opravu. Akonáhle sa komiks schváli, je publikovaný v študentskej galérii a „zdieľaný" ostatnými žiakmi v triede. Študenti si môžu komiksy navzájom čítať a komentovať. Ide o sociálnu interakciu a spätnú väzbu, ktorá je dôležitou súčasťou každého internetového nástroja v 21. storočí. Aplikačný program Pixton je síce spoplatnený, no cena sa odvíja od viacerých faktorov. V prípade varianty pre školy je dôležitý počet žiakov, ale samotný učiteľ má možnosť vyskúšať si 15 dňovú skúšobnú verziu spolu s 50 žiakmi bezplatne (Pixton, 2017).

Okrem troch popísaných aplikačných programov vhodných na tvorbu komiksu existujú aj iné programy, napr. Plasq, ToonDoo a i., ktoré sú podrobnejšie popísané v príspevku D. Kříža: Komiks ve vzdělávání (2013).

3.3 Využitie komiksu vo vyučovaní geografie

Téma vzdelávacieho komiksu je akcentovaná, pochopiteľne, aj v geografickej literatúre. V poslednom decéniu sa touto problematikou zaoberali napr. Moore (2009), Dittmer (2010, 2014), Gomez (2014), Peterle (2015) a i. V týchto prácach nájdeme aj konkrétne ukážky geograficky ladených komiksov. Práve knihou „Comic Book Geographies" (Dittmer ed., 2014) autori upozornili na obrovský potenciál komiksu, vďaka ktorému sa niektoré geografické javy, procesy, vzťahy, stávajú nielen pre žiakov, ale aj širokú verejnosť zrozumiteľnejšími. Množstvo komiksov, ako aj kreslených obrázkov (cartoons) vhodných na vyučovanie geografie, je možné nájsť na zahraničných špecializovaných portáloch (obr. 1).



Obrázok 1. Mierka vyučovaná prostredníctvom komiksu
Zdroj: https://geographyeducation.org/2015/04/20/scale-taught-in-comics/

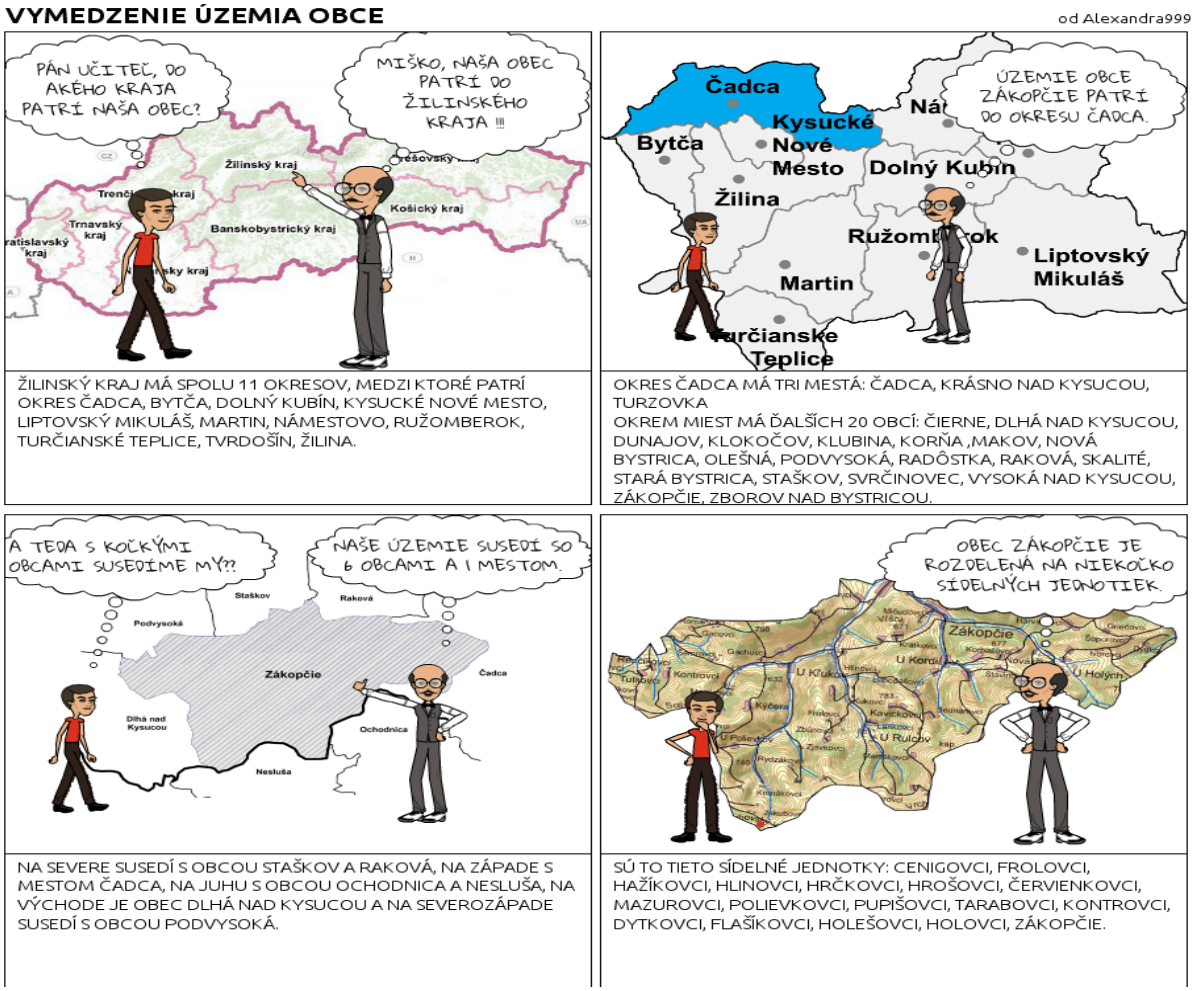
V podmienkach Slovenska môže byť inšpiráciou pre učiteľov geografie edícia „Hrozný zemepis" (obr. 2), ktorá vyšla vo vydavateľstve SLOVART. Ide o sériu ôsmych kníh (napr. Žeravé púšte, Otrasné zemetrasenia, Búrlivé počasie a i.), kde sa deti veľmi zrozumiteľne, zábavne, veku primerane oboznamujú s rôznymi javmi, zákonitosťami. Text je doplnený komiksovými ilustráciami.

Obrázok 2. Knihy z edície Hrozný zemepis
Zdroj: https://www.slovart.sk/autori/anita-ganeri.html?page_id=18098&oid=9829

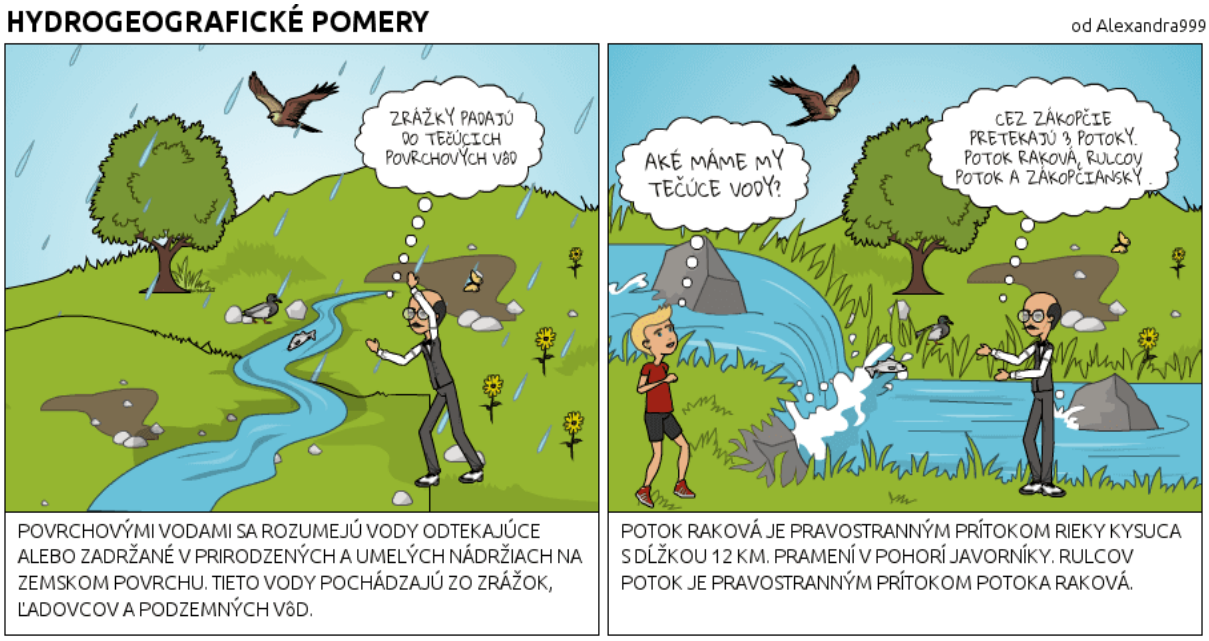
3.3.1 Návrh „geografického komiksu“

K témam, ktoré sú najčastejšie spracované, resp. interpretované formou komiksu zaraďujeme: environmentálnu geografiu (prírodné katastrofy, globálne problémy a i.), politickú geografiu, regionálnu geografiu jednotlivých štátov, resp. regiónov. Vzhľadom na dôležitosť mikrogeografie (geografia miestnej krajiny) v geografickom vzdelávaní nielen na Slovensku, uvádzame námety pre učiteľov geografie, ako sa pomocou online aplikácie Pixton dá vytvoriť komiks o miestnej krajine. Malá kniha komiksov pre obec Zákopčie (obr. 3) je momentálne v štádiu tvorby, doteraz sú spracované témy: vývoj názvu obce, vymedzenie územia (obr. 4), geologická charakteristika, klímageografické, hydrogeografické (obr. 5) a pedogeografické pomery, potenciálna a reálna vegetácia, zoogeografická charakteristika (Bulejová, 2017). Komiks bude prioritne určený pre vyučovanie miestnej krajiny pre druhý stupeň ZŠ alebo SŠ, ale je ho možné aplikovať vo vyučovacom procese aj na prvom stupni ZŠ v predmete vlastiveda. Aplikácia na tomto stupni vzdelávania, by si vyžiadala minimálne úpravu textovej časti komiksu.

Obrázok 3. Malá kniha komiksov pre obec Zákopčie – titulná strana
Zdroj: Bulejová (2017)



Obrázok 4. Malá kniha komiksov pre obec Zákopčie – Vymedzenie územia obce
Zdroj: Bulejová (2017)



Obrázok 5. Malá kniha komiksov pre obec Zákopčie – Hydrogeografické pomery
Zdroj: Bulejová (2017)

4 ZÁVER

V dnešnej vizuálnej dobe môže využívanie komiksu zefektívniť výchovno-vzdelávací proces. Ide o atraktívnu a flexibilnú učebnú pomôcku, ktorú je vhodné aplikovať vo všetkých fázach vyučovacieho procesu, v každom ročníku a na každom predmete. Je len na učiteľovi a na jeho uvážení, kde a pri akej téme bude aplikovať tento didaktický prostriedok. Edukačný potenciál komiksu je zrejmý, najmä ak sa eliminujú pri jeho používaní niektoré riziká (napr. prílišné zjednodušovanie odborného textu, „nadmerné" používanie komiksov...). Pomocou komiksu sa žiaci naučia vyjadriť stručne podstatné myšlienky, rozprávať príbeh v logickom slede, komunikovať s ostatnými. Pri tvorbe vlastných komiksov prostredníctvom aplikačných programov si nielen zvýšia digitálnu gramotnosť, ale môžu si rozvíjať tvorivé a kritické myslenie. V rámci geografického vzdelávania má tvorba vzdelávacích komiksov ako aj ich aplikácia v edukačnom procese vzrastajúcu tendenciu. Na konkrétnom príklade komiksového spracovania témy geografia miestnej krajiny (aplikácia na obec Zákopčie) sme ilustrovali tvorbu vzdelávacieho geografického komiksu prostredníctvom online aplikácie. V blízkej budúcnosti bude potrebné skompletizovať „Malú knihu komiksov pre obec Zákopčie", overiť komiks v praxi, prípadne navrhnúť metodickú príručku na ďalšiu prácu s komiksom.

POĎAKOVANIE

Príspevok bol spracovaný v rámci projektu APVV-15-0368 „Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy" podporovaný Agentúrou na podporu výskumu a vývoja (APVV).

POUŽITÁ LITERATÚRA

AZMAN, F. N., ZAIBON, S. B., SHIRATUDDIN, N. 2014. Exploring Digital Comics as an Edutainment Tool: An Overview [online]. *In Knowledge Management International Conference (KMICe) 2014, Malaysia*, [cit. 2017-11-08]. Dostupné na internete: file:///F:/APVV_Ped_prax/clanok/digitalny_komiks.pdf

BULEJOVÁ, A. 2017. Využitie učebných pomôcok vo vyučovaní geografie na ZŠ so zameraním na miestnu krajinu. Bakalárska práca. Nitra : KGRR FPV UKF v Nitre, 61 s.

DITTMER, J. 2010. Comic book visualities: a methodological manifesto on geography, montage and narration. In Transactions of the Institute of British Geographers, vol. 35, no. 2, pp. 222-236. ISSN 0020-2754.

DITTMER, J. (ed.) 2014. Comic Book Geographies. Mainz: Franz Steiner Verlag, 227 pp. ISBN 9783515102698.

GOMEZ, Ch. 2014. Teaching physical geography at university with cartoons and comic strips: Motivation, construction and usage [online]. In New Zealand Geographer, vol. 70, no. 2, pp. 140-145. ISSN: 1745-7939, DOI: 10.1111/nzg.12053

JAROŠOVÁ, A., Buzássyová, K. (ved. red). 2011. Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L. Bratislava : Veda, 1087 s., ISBN 978-80-224-1172-1.

KŘÍŽ, D. 2013. Komiks ve vzdělávaní [online]. Metodický portál. [cit. 2017-04-01]. Dostupné na internete: http://www.dsl.cz/clanky/1733-jak-vytvorit-vlastni-komiks

MOORE, A. 2009. Maps as comics, comics as maps. [online]. [cit. 2017-11-07]. Dostupné na internete: http://icaci.org/files/documents/ICC_proceedings/ICC2009/html/refer/24_2.pdf

NOVÁKOVÁ, L. 2013. Využití komiksových zpracování literárnich textů ve výuce literární výchovy na 2. st. ZŠ [online]. [cit. 2017-03-13]. Dostupné na internete: http://theses.cz/id/iibwc7/DP_novakova_lenka.pdf

PETERLE, G. 2015. Teaching Cartography with Comics: Some Examples from BeccoGiallo's Graphic Novel Series [online]. In Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING), vol. 1., no. 1, pp. 69-78 DOI: 10.4458/5196-07

PIXTON. 2017. Pixton pre školy [online]. [cit. 2017-11-08]. Dostupné na internete: https://www.pixton.com/sk/schools/overview

TRNOVÁ, E., JANKO, T., TRNA, J., PEŠKOVÁ, K. 2016. Typy vzdělávacích komiksů a analýza jejich edukačního potenciálu pro přírodovědnou výuku. In Scientia in educatione, vol. 7, no. 1, s. 49-64. ISSN 1804-7106.

VACEK, V., JANKO, T. 2014. Možnosti komiksu jako didaktického prostředku: inspirace pro přírodovědnou výuku. In Komenský, vo. 138, no. 4, s. 40-46. ISSN 0323-0449.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

KVALITA VÝUKY PŘÍRODOPISU Z POHLEDU ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Kateřina Ševčíková
Pedagogická fakulta MU, sevcikova@ped.muni.cz

Abstrakt

Předkládaná studie se zabývá náhledy žáků druhého stupně základních škol na kvalitu výuky přírodopisu. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník s otevřenými a uzavřenými otázkami, který byl administrován žákům 9. ročníků (n = 171) na dostupném souboru základních škol. Zjištěné náhledy poslouží pro identifikaci komponent a charakteristik, které zakládají a ovlivňují kvalitu výuky přírodopisu na základních školách a jako východisko pro tvorbu vlastního pozorovacího a posuzovacího nástroje. Budou prezentována získaná data z dotazníků, ve kterých respondenti generovali své vlastní náhledy na kvalitu výuku přírodopisu. V závěru jsou navrženy další možnosti směřování výzkumu v této oblasti.

Kľúčové slová: dotazník, kvalita výuky, přírodopis, základní škola, žáci

1 ÚVOD

Příspěvek pojednává o kvalitě výuky přírodopisu, která je důležitá k tomu, aby poskytla žákům soustavu základních poznatků o živých (Obr. 1) a neživých přírodninách, o jejich vzájemných vztazích a přírodních dějích a jejich zákonitostech. Kvalita výuky se neomezuje jen na teoretické vědomosti, nýbrž je naplňována i konkrétním obsahem, takže si žáci mohou uvědomit praktický význam přírodopisných vědomostí (Obr. 2), naučí se spojovat teorii s praxí a zvyšují úroveň svých dovedností. Přírodopis poskytuje žákům nejen vědomosti ze základů vědního oboru, ale má jim vštípit i dovednosti a návyky nezbytné pro život.

Obrázok 1. Co se venku děje?

Obrázok 2. Praktický význam přírodopisných vědomostí

2 POUŽITÉ METÓDY

Abychom dokázali odpovědět na otázku: „Jak by měla vypadat, popř. čím by se měla vyznačovat kvalita výuky přírodopisu?“, tak se nejdříve krátce ohlédneme za významem pojmu kvalita a kvalita výuky. Každý autor rozumí pojmu kvalita a kvalita výuky jinak, proto zde není jednoznačné vymezení. Následně budeme usilovat o další zpřesnění obsahu pojmu kvalita výuky, který se neobejde bez hlubší analýzy komponent a charakteristik, které tuto kvalitu zakládají a napomoci tomu tak, aby slovní spojení kvalita výuky nabylo podoby odborného pojmu. Posléze jsou uvedeny obecné komponenty a charakteristiky kvality výuky, které by měly být důležité a pozorovatelné ve všech předmětech na základních školách. Následně si představíme specifické komponenty a charakteristiky kvalitní výuky přírodopisu, které vychází z výzkumů, které byly realizovány v Německu (Wüstenová et al., 2010).

2.1 Co je kvalita a kvalita výuky?

2.1.1 Kvalita

Pojem kvalita vychází z latinského slova qualitas a z hlediska vzdělávání má různé významy. Chvála a Starý (2009) uvádí, že Posch a Altrichter (1997, s. 130) chápou „kvalitu jako řadu kvalit“, podobně i Schädler (1999, s. 14-15) upozorňuje na důležité souvislosti, v nichž je vhodné otázky kvality ve vzdělávání zvažovat. Kvalita je dána rovnováhou mezi tím, co se očekává, a tím, čeho je dosahováno. Kvalita by se měla vztahovat k předmětu našeho zájmu, a tak na ni můžeme nahlížet z různých hledisek, čímž vyjadřujeme, o kvalitu čeho nám přesně jde.

Helmke (2003, s. 40) vymezuje kvalitu vzdělávání v jiných dvou významech:

a) kvalita jako vlastnost či zvláštnost předmětu – využití ve smyslu kvalitativních charakteristik: jako popisující, nikoliv jako hodnotící,

b) kvalita jako excelence, resp. jakost – pojem je používán normativně k objektivnímu hodnocení jakosti, obecné úrovně či hodnoty nějakého předmětu.

Podle Chvála a Starého (2009, s. 64) se pojem kvalita vyskytuje v pedagogické oblasti ve dvou hlavních významech:

a) jako výraz pro pozitivní či negativní označení míry (úrovně) nějakého stavu,

b) pro vyjádření stavu, který je optimální, žádoucí, ideální, tedy a priori pozitivní. Kvalita není absolutní hodnotou, lze ji vyjádřit pouze relativně pomocí určitých charakteristik. Má-li být kvalita měřena, měli bychom vybrat takové charakteristiky kvality, které budou pokud možno měřitelné. Kvalita tak zahrnuje určité oblasti kvality, které je nezbytné popsat, aby mohly být srovnávány (Janík et al., 2010, s. 13).

2.1.2 Kvalita výuky

Každý z nás intuitivně rozumí pojmu kvalita výuky jinak, neexistuje shodné porozumění tomu, čím se vyznačuje, jaká kritéria musí naplňovat a jaká jsou měřítka k jejímu hodnocení (Weinert, 1998). Kvalita není absolutní hodnotou, lze ji vyjádřit pouze relativně pomocí určitých charakteristik. Má-li být kvalita měřena, měli bychom vybrat takové charakteristiky, které budou pokud možno měřitelné. Kvalita tak zahrnuje určité oblasti, které je nezbytné popsat, aby mohly být srovnávány.

Výzkumy kvality výuky nejsou jen současné téma, kvalita výuky byla předmětem pedagogických výzkumů už o mnoho let dříve. První studie se připisují autorům, jako byl Carroll (1963) a Bloom (1976), kteří nehledali příčinu neúspěchu v učení žáků, ale v koncepci výuky (srov. Einsiedler, 2002). V případě, že je pojem kvalita výuky vnímán z širší perspektivy, můžeme tento pojem chápat jako souhrn charakteristik kvalitní výuky (Einsiedler, 2002; Clausen et al., 2003).

Kvalita výuky představuje především oborově didaktický problém – výuka má totiž vést, k tomu, aby se žáci něčemu naučili, přičemž ve hře je také otázka vhodnosti a schůdnosti cest, které k tomu vedou (srov. Slavík & Janík, 2012).

Podle Janíka, Lokajíčkové a Janka (2012) nelze kvalitu výuky v úplnosti popsat určitým výčtem charakteristik, tj. prostřednictvím tvrzení typu, aby mohla být výuka kvalitní, měla by být jasná, strukturovaná, soudržná, aktivizující apod. Pro úplnost popisu je třeba specifikovat, čeho se výše uváděné charakteristiky mají týkat, tj. je třeba předložit tvrzení typu, jasné a strukturované má být zprostředkování vzdělávacích obsahů, kognitivně aktivizující mají být učební úlohy a procesy jejich řešení apod. Jednoduše řečeno, je třeba zodpovědět otázku, co má být ve výuce jaké, aby to hovořilo ve prospěch její kvality. Při hledání odpovědi na tuto otázku se postupně konkretizují určité komponenty výuky a ve vztahu k nim určité charakteristiky. Zaměříme se na komponenty a charakteristiky výuky a jejich konstelace, které byly v pedagogiko-psychologických a didaktických výzkumech shledány jako relevantní pro kvalitu výuky.

Hledáme odpověď na otázku, co má být jaké, aby byla výuka kvalitní. Kvalitní výuka – jakkoliv mnohdy není autory výzkumů explicitně definována – totiž odkazuje ke komponentám a charakteristikám výuky, které přispívají k relativně dobrým učebním výsledkům žáků, a to při zachování příznivého klimatu třídy (Janík, Lokajíčková, & Janko, 2012).

Měli bychom usilovat o další zpřesnění obsahu pojmu kvalita výuky, který se neobejde bez hlubší analýzy komponent a charakteristik, které tuto kvalitu zakládají. Může jít např. o jasnost, strukturovanost, soudržnost, adaptivnost a další. Těmto charakteristikám je u nás prozatím věnována pozornost spíše jen okrajová. Nezbývá nám tedy než pokračovat v dalším rozpracování problematiky a napomoci tak tomu, aby slovní spojení kvalita výuky nabyl podoby odborného termínu (pojmu) (Janík et al., 2013).

2.2 Komponenty a charakteristiky kvality

2.2.1 Komponenty a charakteristiky kvalitní výuky

Principy fungování obecného modelu kvality ve vzdělávání objasňují Chvál a Starý (2009, s. 64–67). Jak autoři uvádějí, má-li být model kvality výuky využitý také za účelem analýzy či evaluace kvality výuky, je třeba, aby byl model propracován do roviny operacionalizace (tj. převedení obecných pojmů do roviny sledovaných znaků). O tom lze uvažovat při pohledu na obecný model kvality prezentovaný ve studii citovaných autorů. V obecném modelu kvality výuky lze podle nich rozlišit tři základní roviny:

a) oblasti kvality

b) kritéria kvality

c) indikátor kvality.

Janík et al. (2013) konkretizují uvedený model tím, že do něj začleňují další rovinu komponent a charakteristik zakládajících kvalitu výuky. Zmiňovaný model má tuto strukturu:

a) oblasti kvality

b) kritéria kvality

c) komponenty a charakteristiky kvality d) indikátory kvality.

Při vytváření oborově specifického modelu kvality (např. modelu kvality výuky přírodopisu) je potřeba propracovat všechny čtyři zmíněné roviny. Vzhledem ke skutečnosti, že výuka v rámci jakéhokoliv oboru vykazuje současně jak komponenty a charakteristiky oborově obecné, tak komponenty a charakteristiky

oborově specifické, domníváme se, že je třeba tuto skutečnost při výzkumech (popř. tvorbě posuzovacího nástroje) kvality výuky v oborech školního vzdělávání zohlednit.

Proto je žádoucí rozlišit:

ad (c) obecné a specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky,

ad (d) obecné a specifické indikátory kvality výuky.

Soubor takových komponent a charakteristik můžeme získat několika způsoby. Např. na základě expertního šetření, v jehož rámci získáme souhrn expertních názorů, jak by měla vypadat kvalitní výuka. Podobně to zpracoval v českém prostředí např. Žák (2006). Problém však tkví v tom, že není empiricky doloženo, zda to, co by experti považovali za důležité, by skutečně vystihovalo kvalitu výuky. Další možností je vyjít z rešerše již existujících modelů kvality výuky např. od Helmkeho (2009) nebo studie o komponentách a charakteristikách kvality výuky biologie (Wüstenová, Schmelzing, Sandmannová, & Neuhausová, 2009).

Pro potřebu našeho výzkumu vycházíme ze všech zmiňovaných možností – Helmke (2003), který nahlíží na kvalitu výuky z hlediska komponent a charakteristik, které jsou relevantní pro hodnocení kvality výuky. Detailnějším popisem těchto komponent a charakteristik a jejich rozdělením na obecné a specifické jsme se již zabývali (Ševčíková In Janík et al., 2014, s. 75-91).

Pro účely našeho výzkumu hledáme obecné a specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky přírodopisu, jsme zvolili všechny zmiňované možnosti. V následujících podkapitolách, Vás chceme seznámit s krátkým vhledem do problematiky obecných a specifických komponent a charakteristik kvalitní výuky.

2.2.2 Obecné komponenty a charakteristiky kvalitní výuky

Obecné komponenty a charakteristiky kvalitní výuky jsou koncipovány v modelech kvality výuky (Helmke, 2009; Meyer, 2004; Brophy, 2000) jako „obor přesahující“. Jako problematická se u zmíněných „obor přesahujících“ komponent a charakteristik ukazuje skutečnost, že některé autory vymezené komponenty a charakteristiky jako obecné (např. jasnost, strukturovanost) mohou nabývat současně povahy specifické (např. strukturovanost z pohledu výuky biologie). Zdůrazní se jiné aspekty, než kdybychom na strukturovanost nahlíželi z obecné či „obor přesahující“ perspektivy.

Helmke (2003, s. 41) nazírá na kvalitu výuky z několika hledisek:

a) z hlediska kompetencí učitele, které jsou důležité pro realizaci kvalitní výuky,

b) z hlediska charakteristik kvalitní výuky, které jsou relevantní pro hodnocení kvality výuky.

Seznam relevantních charakteristik kvality výuky podle Helmkeho (2007) byl v publikaci Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula (Janík et al., 2010, s. 25). Vzhledem k tomu, že charakteristiky budou využity v autočině výzkumu pro pozorování a posuzování kvality výuky přírodopisu, uvádíme je v tabulce 1.

Uvedené charakteristiky vycházejí z modelů kvality výuky zmíněného autora. Ten koncipuje svůj model kvality výuky, resp. charakteristiky a komponenty kvality výuky jako „obor přesahující“ (něm. *fachübergreifend*). Problém je v tom, že některé charakteristiky a komponenty vymezené autorem jako obecné (např. jasnost, strukturovanost, soudržnost) nabývají současně povahy specifické (např. obsahová jasnost a strukturovanost učiva v biologii (něm. *die inhaltliche Klarheit und Strukturiertheit des Stoffes*). Zdůrazní se jiné aspekty, než kdybychom na *jasnost,* strukturovanost nahlíželi „jen“ z hlediska obecných charakteristik a komponent.

Specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky

Obecné komponenty a charakteristiky se vyznačují tím, že jsou oddělené od učiva jednotlivých předmětů a nevyžadují na učiteli žádné specifické znalosti. K nim patří v rámci výzkumu kvality výuky např. *efektivní řízení třídy, jasnost (vztahující se na organizaci hodiny), různorodost nabídky metod, vytváření možností volby žákům*. Doposud všeobecně formulované komponenty a charakteristiky kvality výuky tak musí být doplněny o specifickou perspektivu ve smyslu vhodných specifických komponent a charakteristik, které se vyznačují tím, že jsou úzce spojeny s obsahy konkrétního předmětu a požadují po učiteli specifické znalosti (Bromme, 1995).

Tabuľka 1. Obecné komponenty a charakteristiky kvality výuky (Helmke, 2007)

Obecné komponenty a charakteristiky kvality výuky	Jejich obsahové vymezení
účinnost vedení třídy a využití času (*Effiziente Klassenführung*)	pravidla, využití času pro učení, účinné reakce na vyrušování
strukturovanost a jasnost (*Strukturiertheit und Klarheit*)	předmětová, akustická, jazyková, obsahová strukturovanost a jasnost
konsolidace, upevňování (*Konsolidierung, Siecherung*)	prostor pro opakování a upevňování učiva, pro konsolidaci naučeného
aktivizace (*Aktivierung*)	kognitivní aktivizace (podpora autoregulace, utváření učebních strategií), sociální aktivizace (kooperační učení), činnostní aktivizace (aktivní účast ve výuce; spoluutváření)
motivace/motivování (*Motivierung*)	vnitřní motivace (věcné a činnostní zájmy), vnější motivace (důležitost učení/znalostí pro život, každodenní problémy, nové učivo, jiné předměty, osobní a pracovní cíle, uznání, oblíbenost)
klima ve výuce podporující učení (*Lernforderliches Unterrichtsklima)*	absence zahanbování, ponižování; podpora atmosféry beze strachu; konstruktivní práce s chybou; přiměřený čas pro otázky a odpovědi
orientace na žáka (*Schulerorientierung*)	žákovská zpětná vazba; klima podpory a důvěry; učitelé jako pomocníci a partneři při řešení předmětových a nad-předmětových problémů
zacházení s heterogenitou (*Umgang mit Heterogenität*)	zohlednění individuálních rozdílů vzhledem k předešlým znalostem, kulturnímu, jazykovému, etnickému původu, pohlaví, učebnímu stylu a učebním preferencím
různorodost nabídky (*Angebotsvielfalt*)	rozmanitost metod, médií, úkolů, textů, učebních míst apod.
orientace na kompetence (*Kompetenzorientierung*)	předpokládá fundované znalosti vzdělávacích programů, pravidelnou diagnostiku, změnu myšlení

Identifikace komponent a charakteristik byl proveden ve studii o komponentách a charakteristikách kvality výuky biologie (Wüstenová, Schmelzing, Sandmannová, & Neuhausová, 2009). Specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky získali autoři studie prostřednictvím rozhovorů s vyučujícími, na základě jejich názorů byla sestavena tabulka s přehledem specifických komponent a charakteristik kvality výuky v biologii. Zmíněné autory jsme vybrali především proto, že definovali a identifikovali specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky biologie nejobsáhleji.

Ke specifickým komponentám a charakteristikám z hlediska předmětu biologie patří např.: využívání názorných příkladů (modelů), zařazení reálných popř. živých objektů do výuky či přehledný popis různých systémových úrovní.

Identifikace komponent a charakteristik vztahujících se k biologii se konala prostřednictvím rozhovorů s vyučujícími, dále bylo analyzováno 10 hodin videozáznamu s výukou biologie na téma „genetika“. Z této analýzy vyplynuly specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky biologie, které jsou uvedeny v tabulce 2.

Tabuľka 2. Specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky biologie (Wünstenová et al., 2009)

Specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky biologie	
Specifické pro biologii *(Biologiespezifisch)*	Využití skutečných či živých objektů ve výuce *(Der Einsatz von realen bzw. lebenden Objekten)*
	Přehledný popis rozdílných systémových úrovní v biologii *(Das Explizitmachen verschiedener biologischer Systemebenen)*
	Kritické myšlení *(Der kompetente Umgang mit (Denk-) Modellen)*
	Citlivé zacházení s typickými představami žáků *(Der sensible Umgang mit typischen Schülervorstellungen)*
	Citlivé zacházení s antropomorfismy *(Sensibler Umgang mit Antropomorphismen)*
	Přítomnost základních konceptů biologie (struktura druhů, reprodukce, historie, atd.) ve výuce *(Präsenz der Basiskonzepte im Unterricht)*
	Orientace na běžný život žáka (autentičnost výuky) *(Die Orientierung am Schüleralltag)*
	Přírodovědné aktivity ve výuce *(Naturwissenschaftliches Arbeiten im Unterricht)*
	Přiměřené zacházení s oborově specifickým jazykem *(Der angemessene Umgang mit Fachsprache)*
	Předmětová a obsahová soudržnost předváděného učiva *(Die fachliche Richtigkeit und inhaltliche Stimmigkeit des dargebotenen Stoffes)*
	Obsahová jasnost a strukturovanost učiva *(Die inhaltliche Klarheit und Strukturiertheit des Stoffes)*
Specifické pro přírodovědné předměty *(Unterliegt der biologiespezifischen Ausschärfung)*	Přiměřená komplexnost vyučovací hodiny *(Die angemessene Komplexität der Unterrichtsstunde)*
	Využití symbolů specifických pro biologii *(Einsatz von kognitiv anspruchsvollen Aufgaben)*
	Zavedení kognitivně náročných úkolů *(Die Verwendung von biologiespezifischer Operatoren)*

Vzhledem k tomu, že ústředním předmětem specifické výuky je většinou specifický obsah, vyplatí se více zkoumat specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky. V návaznosti na to argumentuje Helmke následovně:

„Diskuse po zveřejnění studie TIMSS a nyní po zveřejnění PISA 2000 ukazují stále zřetelněji, že výzkum kvality výuky, který by nechal bez povšimnutí oborově specifickou jedinečnost daného předmětu, nezohlednil by jeho oborově specifickou strukturu v kurikulárních dokumentech, není v současné době moderní“ (Helmke, 2002, s. 265–266).

2.3 Cíle výzkumu

2.3.1 Žákovské šetření – cíle a metodologický postup

Hlavním cílem výzkumu bude na základě teoretických východisek a výzkumů v oblasti kvality výuky a kvality výuky biologie u nás a v zahraničí navrhnout výzkumný pozorovací a posuzovací nástroj pro hodnocení kvality výuky přírodopisu. Dílčími cíli bude zjistit náhledy žáků na kvalitu výuky přírodopisu a jejich postoje k předmětu.

Považujeme za nutné zdůraznit, že model, který bude vytvořen a na jehož základě bude prováděno pozorování a posuzování komponent a charakteristik kvalitní výuky přírodopisu na základních školách, je

normativní povahy, neboť vznikne jako souhrn žákovských pojetí a náhledů na to, jak by kvalitní výuka přírodopisu měla vypadat. Není tedy empiricky doloženo, zda to, co žáci navrhují, skutečně utváří kvalitu výuky přírodopisu. Pokud bychom chtěli získat plnohodnotné empirické podklady, museli bychom provádět empirické výzkumy typu „proces-produkt".

Za účelem najít odpověď na otázku *„Jak by měla vypadat, popř. čím by se měla vyznačovat kvalitní výuka přírodopisu?"*, bylo provedeno dotazníkové šetření mezi žáky 9. ročníků dostupných základních škol. Zjištěné náhledy mohou posloužit jako východisko pro tvorbu vlastního pozorovacího a posuzovacího nástroje.

Skutečnost, že zkoumanými osobami jsou žáci, umožňuje zachytit a využít jejich specifické zkušenosti, jež mohou být důležité a přínosné pro hlubší poznání zkoumané reality.

V rámci první části předvýzkumu tvořily výzkumný vzorek žáci základních škol. Všichni účastnící předvýzkumu vykazovali shodné základní znaky. Jednalo se o žáky ze základních škol v Brně, kteří absolvovali všechny tematické okruhy vzdělávacího oboru Přírodopis a byli v 9. ročníku. Všichni ve fázi předvýzkumu měli za sebou přijetí na odborné školy, střední školy popř. gymnázia a byli motivováni k co nejpřesnějším odpovědím.

Výzkumný vzorek byl tvořen celkem 171 žáky druhého stupně základních škol, na kterých se předmět přírodopis vyučuje a kde nám bylo umožněno na základě žádosti vedení výzkum provést. Výběr byl záměrný a dostupný. Děvčata tvořila 47 % výzkumného vzorku (n = 81).

Tabuľka 1. Zastoupení genderu ve výzkumném vzorku

Škola	Počet chlapců	Procent chlapců	Počet dívek	Procent dívek	Žáků celkem	Procent žáků celkem
A1	15	56%	12	44%	27	16%
A2	10	50%	10	50%	20	12%
A3	10	63%	6	38%	16	9%
A4	8	36%	14	64%	22	13%
A5	9	53%	8	47%	17	10%
A6	13	59%	9	41%	22	13%
A7	9	56%	7	44%	16	9%
A8	7	47%	8	53%	15	9%
A9	9	56%	7	44%	16	9%
Celkem	**90**	**53%**	**81**	**47%**	**171**	**100%**

V části šetření, kterou zde představujeme, byly zkoumány náhledy respondentů na kvalitu výuky – přírodopisu. V prvním kroku se v dotazníku formou otevřené otázky požadovalo, aby respondenti generovali své vlastní náhledy na kvalitu výuky přírodopisu. Jejich úkolem bylo písemně reagovat na podnětovou otázku/instrukci: *„Popište, čím by se měla z vašeho pohledu (žáka) vyznačovat kvalitní výuka přírodopisu?"* Získaná data budou vyhodnocena pomocí obsahové analýzy.

V úvodu dotazníku bylo formulováno oslovení respondenta a vysvětlen cíl šetření. Následují položky podchycující základní charakteristiky respondentů - žáků (pohlaví, věk, oblíbený předmět, postoje k předmětu a známka na posledním vysvědčení). Podstatnou část dotazníku tvoří otevřené otázky vyžadující slovní doplnění. Dotazník dále bude obsahovat soubory položek (uzavřených otázek), které budou uspořádány do baterií.

V prvním kroku se v dotazníku formou otevřené otázky požadovalo, aby respondenti – žáci generovali své vlastní náhledy na kvalitu výuky přírodopisu. Jejich úkolem bylo písemně reagovat na podnětovou otázku/instrukci: *„Popište, čím by se měla z vašeho pohledu (žáka) vyznačovat kvalita výuky přírodopisu?"* Získaná data budou vyhodnocena pomocí obsahové analýzy.

Respondenti byli seznámeni s anonymitou výzkumného nástroje a s tím, že údaje budou použité jen pro výzkumné účely. Respondentům nebyl zadaný časový limit na vyplnění, doba vypracování se v

jednotlivých ročnících lišila, vyplnění však nepřesáhlo víc jak 45 minut. Všechny dotazníky byly vyplněné tak, že je bylo možné zahrnout do analýzy.

3 VÝSLEDKY

3.1 Kvalita výuky přírodopisu

3.1.1 Kvalita výuky přírodopisu: odpovědi na otevřenou otázku

Odpovědi na otevřenou otázku, čím by se měla z pohledu žáka vyznačovat kvalitní výuka přírodopisu, jsou charakteristické poměrně vysokou mírou shody v hlavních rysech, které odpovídají komponentám a charakteristikám kvalitní výuky biologie, jak o ní pojednáváme v teoretickém uvedení výše (kap. 2.2). V dobrém souladu s příslušnou kvantitativní částí šetření se výpovědi soustřeďují do několika hlavních okruhů: (1) potřeba a zájem o pomůcky, (2) zábavná výuka - hry, (3) aktivity mimo školu, (4) osobnost učitele, (5) odbornost učitele. Za účelem zjištění relevantních názorů ohledně charakteristik a komponent kvality výuky přírodopisu na základní škole bylo provedeno šetření, a sice formou dotazníku. Zjištěné náhledy poslouží jako východisko pro tvorbu vlastní pozorovací a posuzovací techniky.

Na další položené otázky – typu „Jak by měla vypadat kvalitní výuka přírodopisu?“/ „Co si představujete pod pojmem kvalitní výuka přírodopisu?“/ „Co by měla obsahovat kvalitní výuka přírodopisu“/ „Jak vypadá kvalitní výuka přírodopisu z pohledu žáka základní školy?“ – odpovídali respondenti velmi mnohotvárně. Účelem šetření nebylo zjišťování názorů jednotlivých žáků, ani jejich vzájemné porovnání. Šlo o to, dobrat se co nejširší palety komponent a charakteristik kvalitní výuky přírodopisu. V následujícím seznamu uvádíme heslovitě charakteristiky a komponenty kvalitní výuky přírodopisu na základních školách, které vyplynuly z dotazníků.

Je třeba zdůraznit, že charakteristiky a komponenty vyjadřují původní představy žáků o kvalitě výuky přírodopisu, se kterými přišli oni sami. Respondentům nebyly kladeny sugestivní otázky typu: „Považujete provádění pokusů za přínos ke zvýšení kvality výuky přírodopisu?“ Z toho tedy nutně nevyplývá, že by např. časté provádění přírodopisných/biologických pokusů, jejich rozbor a vysvětlení (komponenta/charakteristika …) považovalo za přínosné práv 44 žáků ze 171 respondentů a 127 naopak. Pořadí níže uvedených komponentů a charakteristik je tedy pouze orientační a nelze ho v žádném případě absolutizovat.

a) **potřeba a zájem o pomůcky** (vizuální; přírodní, ukázky (**názorné; k tématu**), **dokumenty, videa**, **obrázky** (pomůcky do hodin; ukázky/pomůcky; hodně výukových materiálů (ukázka kamenů, kostí, vycpaniny atd.); interaktivní činnosti; **laboratorní práce; pokusy; experimenty**; filmy) – vyjádřilo se 44 respondentů.

b) **zábavná výuka - hry** (obsah hodin tvořen především hrami a zábavou – **učení hrou, zábavná výuka, zábavný projev, zábavné činnosti**, např. hry spojené s přírodopisem, výuka mě baví a zajímá a je hlavně záživná, **když to učitele baví** (řeknou nám i nějaké vlastní zážitky s danou látkou), předmět by měl být víc jak hrou (tím myslím soutěže za malý jedničky a tak), **zábavné podání a hodiny**, probírat učivo hrou, když se učitel/ka víc snaží, aby ta hodina pro nás byla zábavná, měl by s námi hrát víc her k tématu, škola hrou, legrace) – vyjádřilo se 18 respondentů.

c) **aktivity mimo školy** (**chodit ven a poznávat přírodu**, pracovat v přírodě, seznámení s přírodou a vším co s ní souvisí, **muzea, pobyt v lese**, chodit na různé akce, **exkurze**, **chodit v rámci výuky do přírody**, poznávání přírody v přírodě, výlety, chození ven a poznávání/**seznámení se s učivem v praxi**, různá výuka v přírodě, ukazovat si věci v přírodě) – vyjádřilo se 15 respondentů.

d) **osobnost učitele** (hlavní je, aby uměl učitel během výuky **zaujmout žáky**, potom má jistý úspěch u žáků, poté učitel učí daleko lépe.; učitel by měl **umět odpovědět na dotaz žáka**, měl by umět si zřídit **respekt**; měl by být **pohodový, klidný, zajímavý, veselý**).

e) **odbornost učitele** (**hodiny**, kde se dozvíme informace takovou formou, aby byla **lépe zapamatovatelná**; asi tak, jak vypadá nyní; „mně se líbí výuka jakou máme, učitel nás seznámí s látkou, kterou teď budem probírat a pak nám něco o tom poví, ukáže nějaký model či fotografie nebo nám pustí dokument“; důležité je, „**aby učitel tématu dobře rozuměl a následně ho uměl srozumitelně přednést a naučit**“; výuka o kterou se **žák zajímá**; na začátku zkoušení, poté probírání látky a na závěr videjko na odlehčení; tak jak to bylo, hodiny se mi líbily občas, ale zas byly nudné a netuším co bych změnil; výuky ze které si žák něco odnese, výuka bude zajímavá a naučná.

4 ZÁVER

Cílem prezentovaného příspěvku bylo zjistit náhledy žáků 2. stupně základních škol ke kvalitní výuce pčírodopisu vyučovacímu předmětu pěstitelské práce. Doplňkovým cílem bylo zjistit postoje k předmětu přírodopis. Záměrem autorky bylo přispět k nevelkému počtu výzkumných prací, které by se zabývaly obdobným tématem. Celkově bylo zjištěno, že žáci nemusí být jen pasivními příjemci informací, ale mohou se také aktivně podílet na výuce a přínést ji novou perspektivu. Jde jen o to nebrat žáky jen jako pasivn příjemce vědomostí, dovedností a postojů, ale jako „spolupracovníky" či „spoluhráče", kteří mohou rozvíjet i samotné učitele.

POĎAKOVANIE

Ze srdce a upřímně děkuji, za vedení, rady, motivaci k práci, umění se radovat z maličkostí a za to, že jste prostě byl a měla jsem možnost s Vámi spolupracovat - svému školiteli doc. RNDr. Josefu Trnovi, CSc.

POUŽITÁ LITERATÚRA

AUSUBEL, D. P. 1968. *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BLOOM, B. S. 1971. *Individual differences in school achievement*. A vanishing point. Annual Meeting of the AERA, New York. Deutsch abgedruckt in: Edelstein, W. & Hopf, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses, s. 207 - 213. Stuttgart: Klett.

BLOOM, B. S. 1976. *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.

BROPHY, J. E., a GOOD, T. L. 1986. Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching.* s. 328 - 375. London: MacMillan.

BROPHY, J. E. 2000. *Teaching: Educational practices series-1*. Geneva: International Academy of Education/International Bureau of Education (IAE).

BROPHY, J. 2010. *Was wissen wir darüber, wie guter Unterricht gelingt?* In G. Eikenbusch & H. W.

Heymann, et al., *Was wissen wir über guten Unterricht?* s. 77 - 104. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.

CARROLL, J. B. 1963. A model of school learning. *Teachers College Record, 64*(8), s. 723 - 733.

CLAUSEN, M., REUSSER, K., a KLIEME, E. 2003. *Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz.* Unterrichtswissenschaft 31, s. 122 - 141.

EINSIEDLER, W. 2002. Das Konzept „Unterrichtsqualität". *Unterrichtswissenschaft, 30*(3), s. 194 - 196.

HELMKE, A., a WEINERT, F. E. 1997. Unterrichtsqulität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* s. 241 - 251. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

HELMKE, A. 2002. Kommentar: *Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen*. Unterrichtswissenschaft 30, s. 261 – 277.

HELMKE, A. 2003. *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern.* Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

HELMKE, A. 2006. *Was wissen wir über guten Unterricht?* Pädagogik, č. 2, s. 42 - 45.

HELMKE, A. 2008. *Qualität im Unterricht der Sekundarstufe* [online]. München: Bildungssysteme der Zukunft. [cit. 2014-09-09] Dostupné na internete: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/symp1_4_qualitaet.pdf

HELMKE, A. 2009. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalisierung. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze: Klett Verlag.

HELMKE, A., et al. 2007. *Der Ratingbogen der DESI-Videostudie.* [cit. 2014-09-09]. Dostupné na internete: http://www.uni-landau.de/helmke/download/index_buch.php.

HELMKE, A., a HOSENFELD, I. 2004a. Vergleichsarbeiten – Kompetentmodelle – Standards. In: Wosnitza, M., Frey, A., & Jager, R. S. (Hrsg.): *Lernprozesse, Lernumgebungen und Lerndiagnostik.*

Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert, s. 173 – 176. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

HELMKE, A., a HOSENFEL, I. 2004b. *Bildungsstandards und Unterrichtqualität*. Pädagogische Führung 4, s. 173 - 176.

HELMKE, A., a SCHRADER, F. W. 1998. *Determinanten der Schulleistung*. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Psychologie*, s. 183 - 187. Weinheim: Beltz.

HELMKE, A. a SCHRADER, F. W. 2006. Was ist guter Unterricht? Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. *Schulmagazin, 510*(9), 5 - 12.

HELMKE, A., a WEINERT, F. E. 1997. Unterrichtsqulität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* s. 241 - 251. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

CHVÁL, M., a K. STARÝ, 2009. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In: M. Janíková a

K. Vlčková et al., *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido. s. 64 – 74. ISBN 978-80-7315-180-5.

JANÍK, T. 2012. Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsob jeho užívání. *Pedagogika, 65*(3), s. 244 - 261.

JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P. et al. 2012. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido. ISBN 978-80-731-5209-3.

JANÍK, T., LOKAJÍČKOVÁ, V., a JANKO, T. 2012. Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění. *Orbis Scholae, 6*(3), s. 27 - 55.

JANÍK, T., et al. 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU. ISBN 978-80-210-6349-5.

KLIEME, E. et al. 2008. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.

MEYER, H. 2004. *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.

SLAVÍK, J., a JANÍK, T. 2012) Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika, 62*(3), s. 262 - 287.

WEINERT, F. E., SCHRADER, F. W., a HELMKE, A. 1989. Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research, 13*, s. 895 - 914.

WEINERT, F. E. 1998. Ein guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In Freund, J.; Gruber, H.; Weidinger, W. (Eds.). *Guter Unterricht – Was ist das?*. Wien: Pädagogischer Verlag. s. 7 - 18.

WÜNSTEN, S., SCHMELZING, S., SANDMANN, A., a NEUHAUS, B. 2009. Unterrichtsqualitätsmerkmale im Fach Biologie. Identifizierung und Quantifizierung von Qualitätsmerkmalen im Biologieunterricht. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik, 7*, s. 145 - 158.

WÜNSTEN, S., SCHMELZING, S., SANDMANN, A., a NEUHAUS, B. 2010. Sachstrukturdiagramme: Eine Methode zur Erfassung inhaltsspezifischer Merkmale der Unterrichtsqualität im Biologieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 16*, s. 23 - 39.

ŽÁK, V. 2007. Parametry kvality výuky fyziky a jejich posuzování. *Matematika-fyzika-informatika*, *17*, s. 225 - 234.

ŽÁK, V. 2008. Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky. *Pedagogika, 58*(1), s. 61 - 72.

INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ DIDAKTIKE SPOLOČENSKOVEDNÝCH PREDMETOV

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

MULTIMEDIÁLNÍ UČENÍ, VZTAH OBRAZU A TEXTU VE VZDĚLAVACÍM OBJEKTU: EYE TRACKINGOVÁ STUDIE

Ludvík Eger
Západočeská univerzita v Plzni, leger@kmo.zcu.cz (ČR)

Abstrakt

Příspěvek v první části stručně prezentuje základy tzv. kognitivní teorie multimediálního učení. Následně seznamuje s technologií eye trackingu a jejím možném využití pro sledování aktivity učících se ze vzdělávacího objektu. V druhé části je představen kvaziexperiment se vzdělávacím objektem a následně jsou prezentovány výsledky studie u tří skupin studentů se třemi typy objektů. Výsledky šetření ukázaly, že 50 % studentů v prvních deseti vteřinách studia vzdělávacího objektu dávalo přednost informaci prezentované obrázkem a jen 20 % v bloku studijního textu. Aktivita zbylých 30 % účastníků je hodnocena jako neutrální z hlediska zkoumaného jevu. Záznam pohybu očí dokumentuje, jak studujeme podobné jednoduché vzdělávací objekty. Příklady head map upozorňují na individuální rozdíly studujících. Záznam odpovědí z jednoduchého bezprostředního opakovacího testu potvrdil, že studující zařazení z hlediska času studia do nejvyššího kvartilu měli významně méně chyb než studující z nejnižšího kvartilu, kteří studiu objektů věnovali nejméně času. Studie v závěru naznačuje možný další směr výzkumu.

Kľúčové slová: multimediální učení, model, vzdělávací objekt, text, obrázek, experiment, eye tracking

1 KOGNITIVNÍ TEORIE MULTIMEDIÁLNÍHO UČENÍ

Multimediální učení se a kognitivní teorie vzdělávání jsou popularizovány a rozvíjeny Mayerem a jeho následovníky (Sorden, 2016). Podle této teorie k multimediálnímu učení dochází, když budujeme mentální struktury ze slov a obrazů. Teorie byla pojmenována Mayrem (2005) jako kognitivní teorie multimediálního učení (ačkoliv z pohledu jejího využívání i učitelem by bylo asi vhodnější v překladu používat širší pojem vzdělávání). Podstatou je systematizovat činnosti zaměřené na práci s multimédii tak, aba docházelo u lidí k efektivnějšímu učení se.

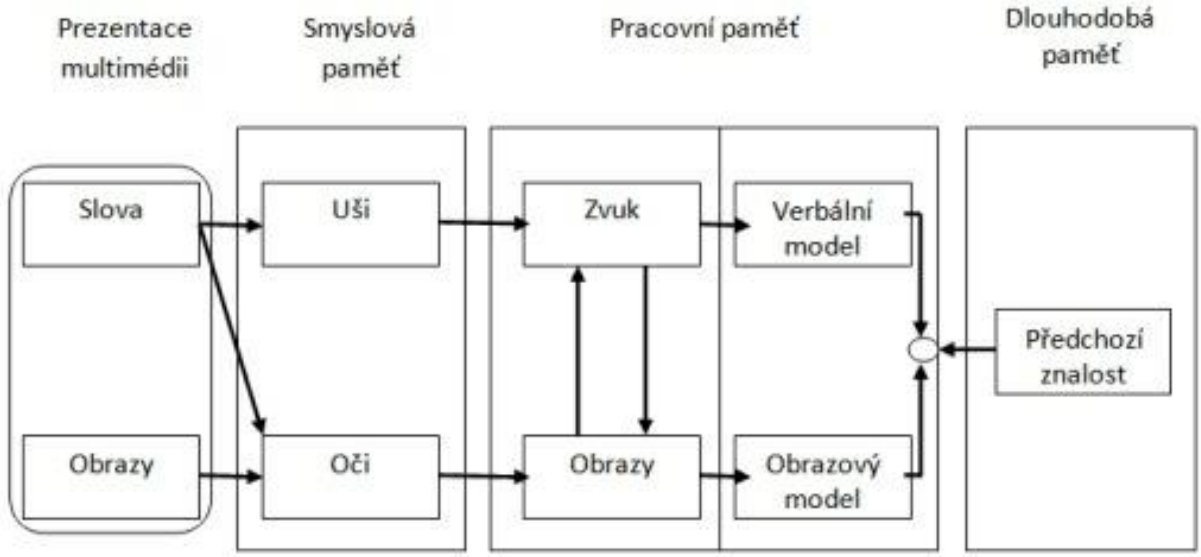
V tomto směru je zde ještě jeden problém, protože zejména v anglosaských zemích používají pojem instrukční design (příklad: Learning by Design, Horton, 2006), zatímco u nás používáme pojem didaktika pro disciplínu, která se zabývá obsahem vzdělávání a procesem vyučování a učení se (Maňák, Švec, 2004, Petlák, 2004, Eger, 2012).

Zastánci kognitivní teorie multimediálního učení vycházejí ze tří předpokladů: z modelu pracovní paměti (Baddeley, 1990), teorie dvojího kódování (Paivio, 1990) a teorie kognitivního přetížení (Sweller, 1988), jež také uvádí, že každý subsystém pracovní paměti má svoji limitovanou kapacitu. To je tedy základem či výchozím komplexním předpokladem pro vlastní kognitivní teorii multimediálního učení se a vzdělávání (Mayer, 2014, Sorden, 2016). Jako další čtvrtý - předpoklad je uváděna potřeba studenta aktivně se zapojit do procesu učení se (Park et al, 2014).

Mayer (2005) a další zastánci této teorie argumentují tím, že multimédia podporují cestu, kterou se lidský mozek učí. Zaměření je na aktivní učení se a konstrukci znalostí. Tvrdí, že lidé se učí hlouběji ze slov a obrazů, než jenom ze samostatných slov a nebo jen ze samostatných obrazů, a to je pojímáno jako multimediální princip (Mayer, 2005, 2009, Sorden, 2012). Multimédia přitom definují jako kombinaci slov (mohou být v psané i mluvené formě) a obrazové prezentace (může se jednat o ilustraci, fotografie, video, animaci). Výzkum takto zaměřený hledá „ideální" kombinace slov a obrazového materiálu pro dosažení maximálně možného výstupu učení se. Jinak řečeno, cílem je vytváření koherentní mentální reprezentace prezentovaného vzdělávacího materiálu.

Pro teorii je vytvořen model, který vychází ze tří typů paměti, tj. smyslové, pracovní a dlouhodobé paměti. První nám umožňuje vnímat nové informace, ve druhé dochází k procesu vědomého zpracovávání informace a ve třetí se kognitivní struktura ukládá do znalostní báze. Mayer (2005) uvádí, že senzorická paměť zpracovává rychle obrazy a text jako vizuální obrazy a auditivní paměť zpracovává slova a hudbu (zvuk) jako auditivní obrazy. Také se mluví (Schnotz, 2005) o dvou kanálech. Jedním je zrakově vizuální kanál a druhým je sluchově vizuální kanál a samozřejmě je možné, aby i další smysly (senzory) přinášely informace do pracovní paměti. Pracovní paměť přebírá informace od smyslů a zpracovává je a integruje.

Smyslová paměť udrží informaci do méně, než 25 vteřin, pracovní paměť do méně, než 30 vteřin a může najednou zpracovat jen několik obrazů (Mayer, 2010). Dlouhodobá paměť potom může uchovávat znalosti člověka po nedefinovatelný čas.



Obrázek č. 1 prezentuje kognitivní teorii multimediálního učení dle Mayera.

Podle Mayera (2005) je zde pět forem reprezentace slov a obrazů, které se objevují jako informace zpracovávané pamětí. Každá z těchto forem reprezentuje dílčí stupeň zpracovávání ve třech zobrazených typech paměti v multimediálním učení se.

- První reprezentace = slova o obrazy jsou v multimediální informaci samostatné.
- Druhá = akustická prezentace (zvuk) a ikonická prezentace (obraz) v e smyslové paměti.
- Třetí = zvuk a obrazy ve střednědobé pracovní paměti.
- Čtvrtá = verbální a obrazový model, které se také nalézají v pracovní paměti.
- Pátá = předchozí znalost, jež je uchována v dlouhodobé paměti.

Podle této teorie je znalost uložena ve schématu, které je kognitivním konstruktem, jež organizuje a uchovává informace v dlouhodobé paměti. Toto schéma je potom jednoduchým prvkem, které může být dále využito ve vyšších formách schémat. V procesu učení se jsou potom vytvářená kognitivní schémata dále rozvíjena, transformována.

Smysluplné učení se ze slov a obrazů nastává, když student při studiu využije následujících pět procesů (Mayer, 2010):

1. Výběr relevantních slov k jejich zpracování ve verbální paměti.
2. Výběr relevantních obrazů pro jejich zpracování ve vizuální paměti.
3. Organizování vybraných slov do verbálního modelu.
4. Organizování vybraných obrazů do vizuální paměti.
5. Integrování verbální a obrazové reprezentace dohromady s předchozími znalostmi.

Sorden (2012) prezentuje důkazy o fungování kognitivní teorie multimediálního učení se na řadě dílčích výzkumných studiích (zmiňuje, že to bylo téměř 100 studií). Z nich vyplývá i následujících dvanáct principů pro aplikaci této teorie (Mayer, 2009). Patří mezi ně: princip soudružnosti, signalizace, přebytečnosti, prostorové souvislosti, časové souvislosti, segmentace, předběžné přípravy, modality, multimediální princip, princip personalizace, hlasový a obrazový princip.

Těchto dvanáct principů dohromady je používáno proto, aby byla redukována tři kognitivní přetížení (Mayer, 2009):

- Redukce problémů se soudružností materiálu – soudružnost, využití signalizace, redukce přebytečnosti, využití prostorové a časové souvislosti.
- Řízení základního zpracovávání informací – segmentace, předcházející trénink, modalita.

- Podpora hlubokého kognitivního zpracovávání informací – multimédia, personalizace, hlas, obraz.

Zastánci teorie (například Chiu, Churchill, 2015, Mayer,2009, Sorden, 2012) volají po dalším výzkumu a po hledání hraničních principů (srovnej i s Park, 2014). Například je upozorňováno na individuální odlišnosti či možný vliv stimulace.

Aby to nebylo tak jednoduché, tak v návaznosti Moreno (2005, 2010) rozvíjí teorii kognitivního – emocionálního učení se s médii (Park, 2014). Jak je již z názvu patrné, k původnímu modelu se přiřazuje vliv motivace k učení se a tím autor více oslovuje i čtvrtý předpoklad původního modelu, tedy to, že učící se má být aktivní. Mayer ale zdůrazňuje, že rozhodující je úroveň kognitivní aktivity. Obojí je zaměřeno na zlepšení učení se prostřednictvím designu studijního materiálu. Moreno (2006) potom zdůrazňuje vliv motivačních faktorů na efekty multimediálního učení se, kdy motivace je mediátorem kognitivní angažovanosti.

Na základě výše uvedeného se naše výzkumná studie zaměřuje na hledání toho, jak studující při studiu věnují pozornost studijnímu materiálu a jak si vytvářejí znalost při prezentaci obsahu slovy obrazem. Výzkumná otázka zní:

Jak můžeme integrovat slova obrazy ve vzdělávacím objektu, aby docházelo k efektivitě v učení se?

Náš výzkum v tomto smyslu je inspirován i studiemi Rehder, Colner a Hoffman (2009), Chiu a Churchill (2015) a Wang et al (2016) a využívá eye trackingu (výzkum s oční kamerou) v kvaziexperimentu pro hledání odpovědi na výše uvedenou výzkumnou otázku.

2 EYE TRACKING (VÝZKUM OČNÍ KAMEROU)

Testování oční kamerou je metoda, během níž jsou monitorovány pohyby očí účastníků studie. Výsledky výzkumu přináší zjištění, na jaká místa testovaného materiálu se uživatelé dívali, a tím výzkumníkovi poměrně přesně objasňují, kam byla zaměřena pozornost respondenta. Nejčastěji se oční kamera využívá pro hodnocení reklamy, webových stránek, ale i studijních textů apod. (Duchowski, 2007, Vysekalová, 2007, Formánková, Eger, 2016).

Největší výhodou využití oční kamery je dle odborníků její objektivita. Jak zdůrazňuje Vysekalová (2007), pohled očí lze totiž jen velmi těžko zmanipulovat. Mezi nevýhody eye trackingu lze zařadit relativně velké individuální rozdíly mezi účastníky studie, vyšší náklady na provedení studie a vyšší náročnost přípravy designu výzkumu i analýzy získaných dat, kterých obvykle získáme velké množství a je nutné je redukovat. Tato nevýhoda je však v dnešní době již značně potlačena díky speciálnímu eye trackingovému softwaru, který zjednodušuje a urychluje zpracování dat a dokonce umožňuje automatickou agregaci dat.

Eye tracking stojí na pomezí kvalitativního a kvantitativního typu výzkumu, neboť jak uvádí Nielsen (2012), lze metodou získat oba tyto typy dat. Výsledky z eye trackingových studií jsou pak využívány zejména ke změně designu webových stránek. Nielsen a Pernice (2009) považují eye tracking za jednu z nejobjektivnějších metod pro záznam pohledu očí uživatele.

V současné době se využívají dva základní typy kamer, stacionární a náhlavní. Výhodou stacionární kamery je možnost přirozeného použití počítače respondentem. Následným hloubkovým rozhovorem může výzkumník zjišťovat subjektivní postoje, názory a preference respondenta.

Před začátkem každého testování je nutné oční kameru správně zkalibrovat a vzít v úvahu i některá omezení z hlediska zraku respondentů. Výzkum oční kamerou je možné považovat za experimentální výzkum a měl by proto dodržovat obvyklá obecná pravidla experimentu (Hendl a Remr, 2017). Eye trackingové studie mohou být založeny jak na volném procházení stránky, tak na plnění úkolu z předem stanoveného scénáře. Pro ten obvykle dnes využíváme modul v software, který náleží ke kameře. Záznamem můžeme získat různé metriky, nejvíce se vyhodnocují oblasti zájmu (ROI/AOI), doba pohledu na prvky (gaze duration), pořadí prvků (scan path) a frekvence fixací. Nejznámější jsou tzv. head mapy, důležitý je záznam pohybu očí atd.

3 ÚČEL VÝZKUMU A METODIKA

3.1 Účel výzkumu

Účelem studie bylo zjistit, jak studenti studují studijní materiál zobrazený jako webová stránka z obrazovky počítače. Z hlediska teorie je možné takovýto materiál považovat za dílčí vzdělávací objekt (Eger, 2012, Horton, 2006, Loyola et al., 2015). Přičemž pro experiment vytvořený vzdělávací objekt se sestával vždy z nadpisu a z bloku textu a obrazového materiálu ve schématu, které bylo umístěno vedle

textu. V návaznosti na výše uvedenou kognitivní teorii multimediálního učení se bylo sledováno, zda studující preferují text nebo obraz a to při manipulaci s těmito prvky výzkumníkem.

3.2 Zobrazení učení se a design vlastní studie

Eye tracking byl použit pro zaznamenání toho, jak učící se subjekt zaměřuje (fixuje) svůj zrak na sledované součásti vzdělávacího objektu (viz i Velásquez et al., 2011). Vychází se z předpokladu, že co sleduji zrakem, tomu uděluji pozornost. Eye tracking nám umožňuje přesně sledovat, co bylo sledováno a kdy (Nisiforou & Laghos, 2013). Potom záznam prostřednictvím tzv. head map (teplotní mapy zobrazující sílu zaměření zraku na objekt) a gaze plot (mapy zobrazující pohyb očí a počet fixací) dokumentuje činnost účastníka = respondenta.

Výzkumné otázky

- Jak skutečně sledujeme vzdělávací objekt, který je sestaven z nadpisu, textu a obrázku (grafické schéma)?
- Dávají studující při zahájení učení se přednost textu nebo obrázku?
- Ovlivňuje doba studia objektu výsledky bezprostřední zpětné vazby?

Náš projekt s preexperimentálním designem (Creswell, 2009) se opíral o design tří téměř shodných objektů z hlediska obsahu (informace z marketingu pro studenty ekonomie), ale při manipulaci s textem a obrazem ve třech variantách, kdy pod nadpisem byl obraz (schéma) jednou vlevo, jednou vpravo a jednou nad blokem s textem přičemž studenti měli pořadí zobrazení experimentálně míchané. Vždy po studiu objektu studenti odpovídali na dvě otázky, které představovali zpětnou vazbu. Vzhledem k minimální časové prodlevě se jednalo vlastně o kontrolu zapamatování na úrovni pracovní paměti. Motivace účastníků spočívala v dobrovolnosti a možnosti vyzkoušení si něčeho nového. Čas studia jednoduchého vzdělávacího objektu nebyl limitován a záleželo jen na rozhodnutí studenta, kdy uzavře zobrazení objektu a přejde k odpovědím na dvě otázky ve vztahu k informačnímu obsahu objektu.

Soubor

Celkově se experimentu účastnily 3 skupiny studentů po 16, tedy celkem 48 studentů a bylo realizováno 144 dílčích záznamů oční kamerou Mangold Vision a data byla zpracovávána v software Mangold Vision, Eye Tracking System, Eye Tracking System.

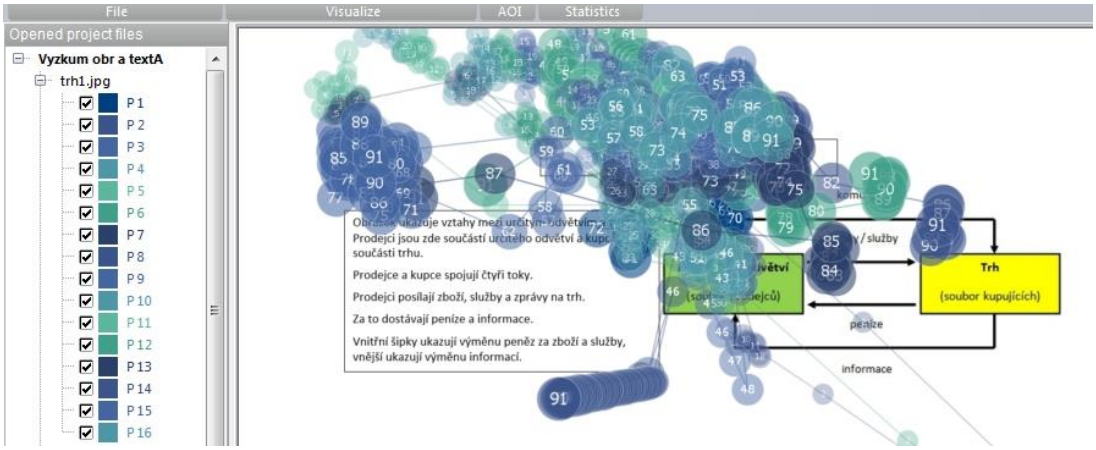
Všichni studenti se výzkumu účastnili na základě dobrovolnosti a byla dodržována standardně stanovená etická pravidla pro výzkumu v experimentálním designu.

4 VÝSLEDKY

Protože délka studia závisela na vlastním rozhodnutí se účastníka, sledovali jsme zejména zaměření zraku (pozornosti) účastníků v první fázi studia.

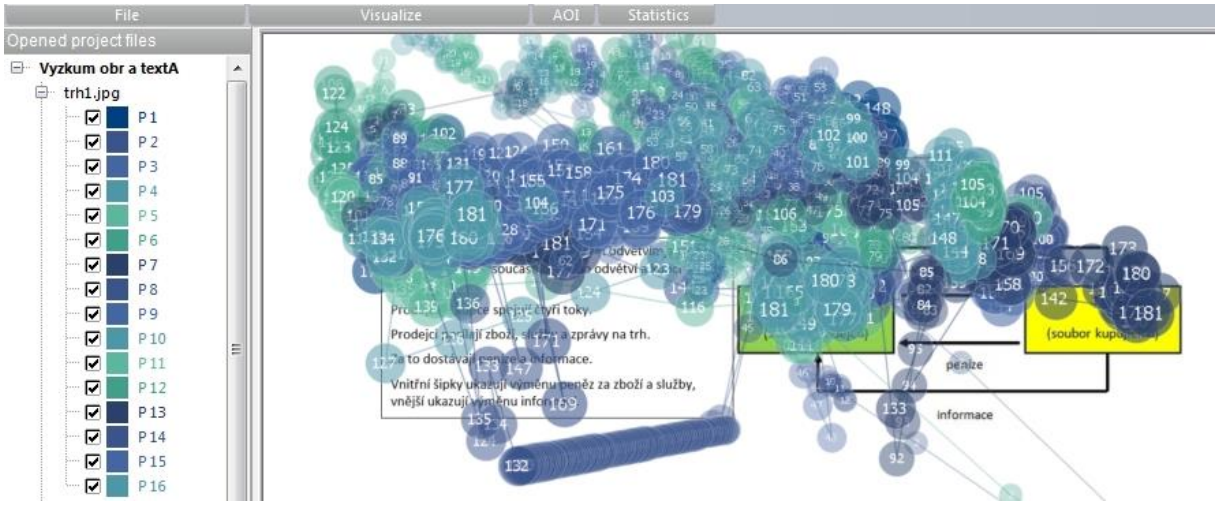
4.1 Záznam pohybu očí a fixací na studijním objektu

Pro ukázku uvedeme zobrazení pohybu očí účastníků ve zvolených časových intervalech pro jeden objekt a pro jednu skupinu 16 účastníků.



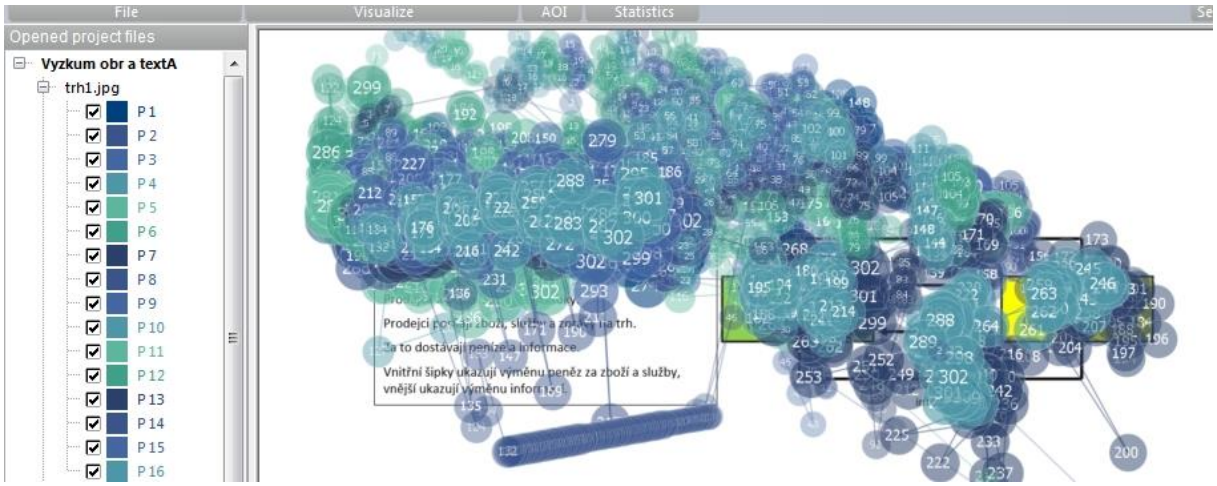
Obrázek č. 2: Zobrazení pohybu očí (gaze plot) po studijním objektu za první 1,5 s (n = 16)

Je patrné, že byl zejména rychle přečten nadpis (zvažte úlohu nadpisu pro vzdělávací objekt!) a potom docházelo k dalšímu studiu přesunem očí na horní část bloku s textem nebo horní levou část obrázku.



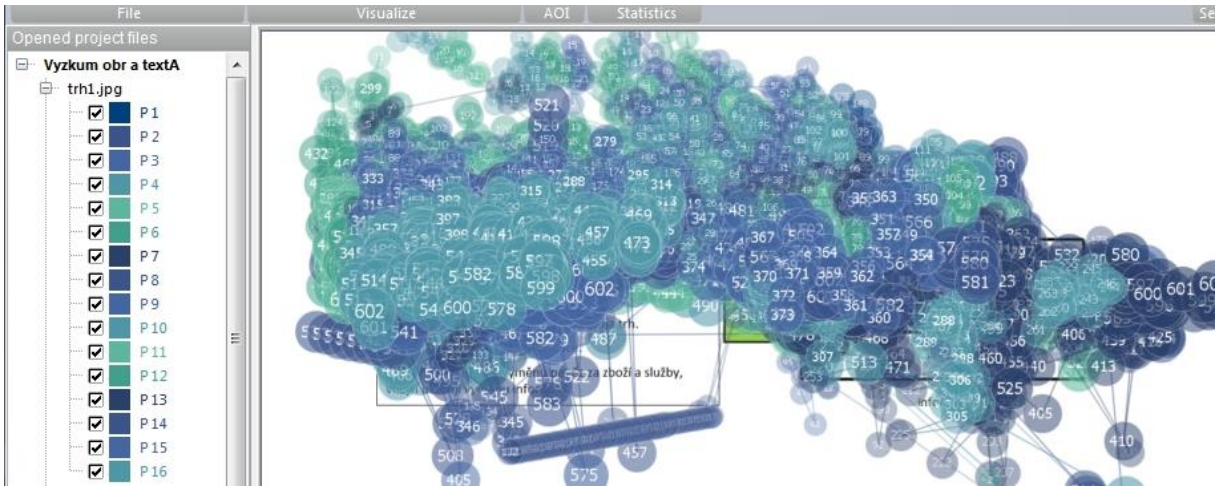
Obrázek č. 3: Zobrazení pohybu očí (gaze plot) po studijním objektu za první 3 s (n = 16)

Z obrázku č. 3 je patrné, že účastníci pokračují ve studiu obou součástí vzdělávacího objektu.



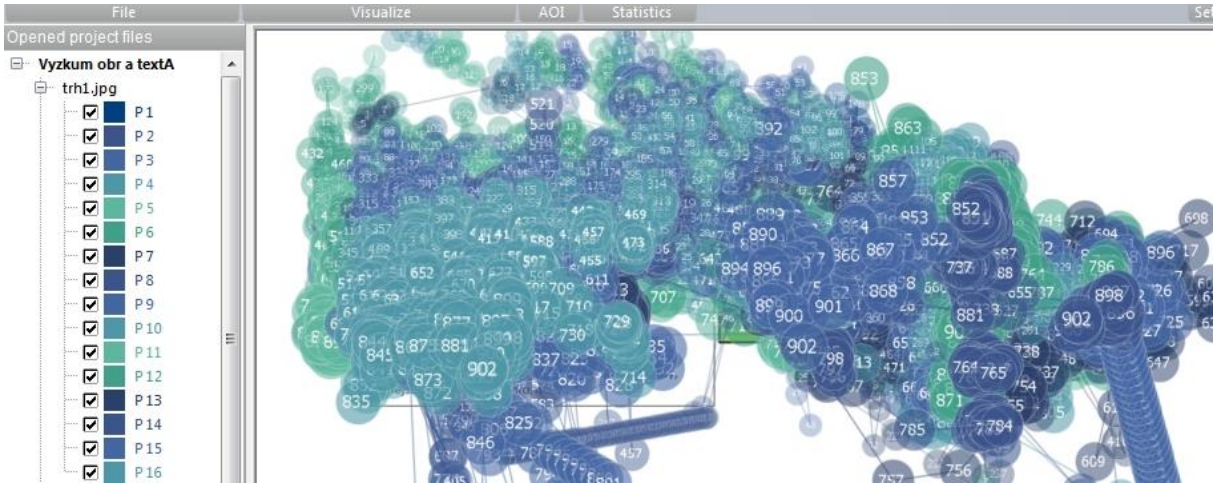
Obrázek č. 4: Zobrazení pohybu očí (gaze plot) po studijním objektu za první 5 s (n = 16)

Na obrázku č. 4 v intervalu za prvních 5 s v tomto experimentu a u této skupiny dochází již k pokrytí v podstatě celého obrázku. U textu (přes možnost dílčí odchylky v kalibraci jednotlivce) za skupinu ještě nedošlo k přečtení celé informace.



Obrázek č. 5: Zobrazení pohybu očí (gaze plot) po studijním objektu za první 10 s (n = 16)

Interval za 10 s. již ukazuje, že informace prezentovaná obrázkem byla zpracovaná celé a tmavé body dokumentují i vyšší míru fixací.



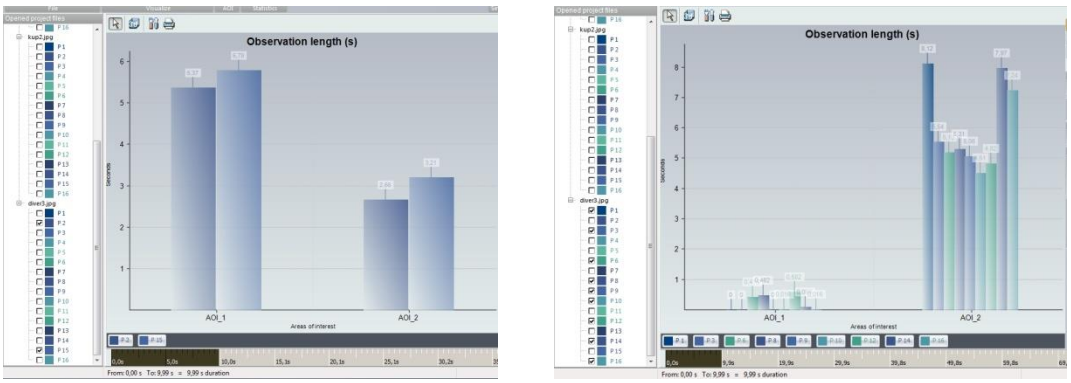
Obázek. č. 6: Zobrazení pohybu očí (gaze plot) po studijním objektu za prvních 15 s (n = 16)

Plné pokrytí ploch se zobrazovanou informací ať v textové či obrazové formě je evidentní. V intervalu 10 – 15 s také někteří účastníci končí studium objektu.

4.2 Preference textu a obrazu ve vzdělávacím objektu

Tato část výzkumu v tomto zobrazení neodhaluje to, zda účastníci preferovali informaci v textové či grafické formě. Eye tracking umožňuje označit sledované oblasti (AOI = area of interest) a prostřednictvím software je vyhodnocovat. Dále uvedeme jen příklad výstupu a potom v tabulce č. 1 celkový přehled za záznam 144 objektů v designu výzkumu u 3 skupin po 16 účastnících.

A B



Obrázek č. 7 A a B: Preference textu nebo obrazu účastníky za prvních 10 s, první skupina (n = 16), varianta obrázek nad textem (AOI1 = text, AOI2 = obrázek)

Z obrázku č. 7 A je patrné, že pouze 2 účastníci věnovali větší pozornost v prvních 10 s textu, ale i tak částečně sledovali obrázek. Naopak 9 účastníků významně preferovalo obrázek, viz záznam 7 B. Dalších 5 účastníků v podstatě shodně v prvních 10 s věnovalo pozornost těmto součástem. Je potřebné poznamenat, že vždy došlo nejdříve k různě dlouhému přečetní si nadpisu u všech účastníků. Celkové zobrazení v experimentu ukazuje tabulka č. 1, kde u první skupiny varianty s textem vlevo a potom vpravo se vymykají výsledkům z ostatních variant.

Tabulka č. 1: Záznam preferencí textu nebo obrazu za prvních 10 s za všechny skupiny a varianty

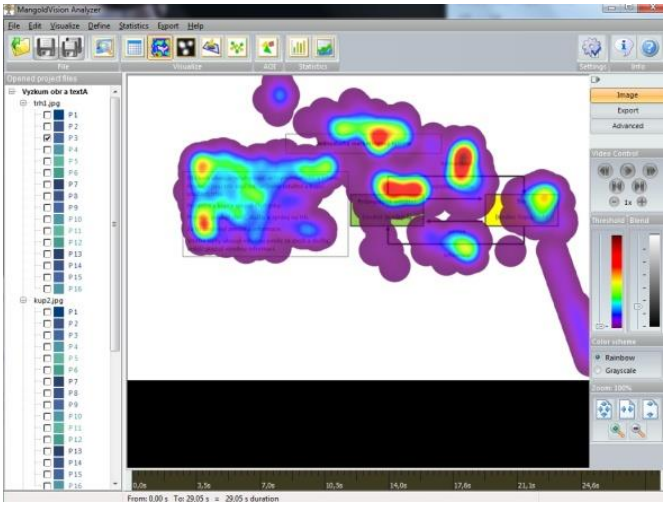
Skupina a varianta	Přednost text	Přednost obrázek	Celkem resp.
1 A Obrázek vlevo	7	2	16
1 B Obrázek vpravo	6	4	16
1 C Obrázek nad textem	2	9	16

2 A Obrázek nad textem	2	9	16
2 B Obrázek vlevo	3	6	16
2 C Obrázek vpravo	3	9	16
3 A Obrázek vpravo	4	9	16
3 B Obrázek nad textem	1	14	16
3 C Obrázek vlevo	1	10	16
Celkem za položky	29	72	144

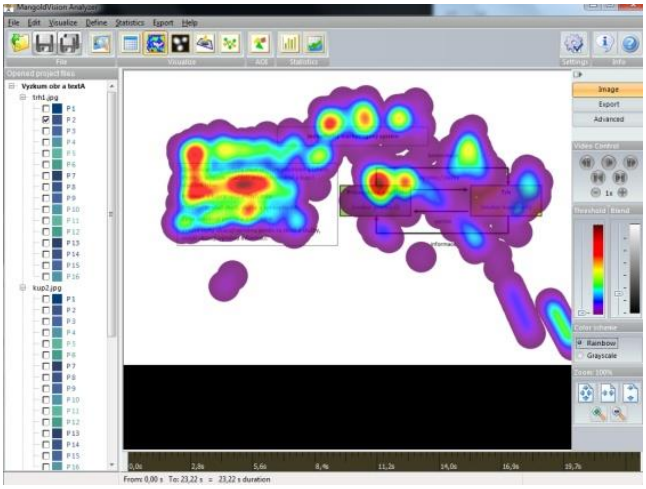
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 1 ukazuje, že ve 144 realizovaných záznamech bylo možné označit, že respondenti ve 29 případech a cca 20 % v prvních 10 s učení se preferovali informaci z bloku s textem, 43 účastníků z hlediska porovnávání preference textu a obrazu bylo neutrálních, tj. téměř 30 %. Z účastníků experimentu v prvních 10 s učení se informaci z obrázku (schéma) preferovalo 72 studentů, tj. 50 %.

Předložený experiment přináší velké množství dat. Jen pro dokreslení výsledků budeme dále prezentovat dvě zobrazení tzv. head map, které dokumentují individuální odlišnosti v učení se u zvolených subjektů. Porovnejte přístupy učících se v obrázku č. 8 a 9.



Obrázek č. 8: Přednost studia informací z obrazu učím se ze studijního objektu za celou délku studia



Obrázek č. 9: Přednost studia informací z textu učím se ze studijního objektu za celou délku studia

Teplotní zobrazení toho čemu věnoval učící se pozornost ukazuje, že kromě nadpisu je to na obrázku č. 8 výrazná oblast schémat (obrazový prvek) a naopak na obrázku č. 9 převláda oblast textu.

Nakonec připojujeme stručnou informaci výstupu z bezprostředního zpětnovazebního testu, vždy dvě otázky k jednomu objektu, tedy celkem 6 otázek pro respondenta za 3 varianty objektu, které mu byly předložené v experimentu s využitím Mangold Vision.

4.3 Délka studia objektů a chybovost v bezprostředním evaluačním testu

Při rozdělení respondentů do kvartilů podle délky studia respondentů nejdéle studujících tři objekty udělalo nejméně chyb, v podstatě 1 chybu na jednoho respondenta, Ti, kteří studovali nejkratší dobu, nejvíce chybovali, tj. měli 1,7 chyby na jednoho respondenta. Hodnota medianu byla 95.627 s za 3 objekty čistého času a respondent udělal jednu chybu.

Samozřejmě je to jen dílčí výstup, který potvrzuje známý fakt, že studiu je také potřebné věnovat dostatečný čas a studijní objekty nejenom „scanovat“, což je typický přístup Millenials k informacím prezentovaným na obrazovce.

5 ZÁVER

V první části příspěvku jsme představili kognitivní teorie multimediálního učení se zejména dle Mayer (2009). Představitelé této teorie vyzývají k realizaci výzkumných šetření, která by posouvala hranice našeho poznání a potvrzovala teorii a doporučení principy vzdělávání se s multimédii a případně řešila tzv. hraniční oblasti.

Realizovaný preexperimentální design výzkumu s využitím eye crackingu a se zaměřením na sledování vzdělávacích objektů studenty při učení se, přinesl následující dílčí výsledky:

Ukázal nám, jak skutečně sledujeme vzdělávací objekt sestávající se z nadpisu bloku s textem a obrázku ve třech zvolených variantách, viz záznamy pohybu a fixací očí v obrázcích 1 – 5.

Prokázalo se, že respondenti = VŠ studenti skutečně dávali přednost informaci sdělované obrázkem (v 50 % případů) proti přednosti informaci z bloku s textem (20 % případů). Nicméně ukazuje se, že nelze jednotně stanovit, co je preferované a i záznamy z head map potvrzují, že existují i velké individuální rozdíly. To by potvrzovalo i některé teorie o učebních stylech žáků (Mareš, 1998).

Jednoduchý bezprostřední zpětnovazebný test spíše zaměřený na pracovní paměť studentů v tomto experimentu potvrdil, že pokud respondenti věnovali více času učení se informací z připravených vzdělávacích objektů, byli v testu spěšnější. Porovnáván byl nejvyšší a nejnižší kvartil záznamů z hlediska času a potom počtu chyb.

Realizovaný výzkum doplňuje poznání a evidenci (Hendl, Remr, 2017) k principům soudružnosti a prostorové souvislosti z uvedené teorie S výjimkou prvních dvou záznamů by ukazoval i na preferenci obrazu před textem u této skupiny studujících (vysokoškoláci a také tzv. Millenial generation).

Validita výzkumu je spojena s použitou technologií a realizovaným neexperimentálním designem. S tím souvisí i reliabilita výzkumu, jež je omezena rozsahem šetření a kontextem podmínek. Výzkumník se řídil pravidly pro experiment, eye tracking a tedy v tomto hledu byla dodržována všechna potřebná pravidla pro tento typ výzkumu.

Téma také volně navazuje na problematiku využívání ICT ve vzdělávání (Eger, 2012) a ve školách v České republice, kde je možné zaznamenat i kritické hlasy ve vztahu k hodnocení využívání ICT žáky i učiteli (Hortoňová a kol. 2015, Klement, 201, Zounek a kol. 2017, Zounek, Tůma, 2014). Praxe potřebuje nejenom dostatek financí na obnovu hardware a software, ale i nové podněty z výzkumu, jak lze ICT skutečně do výuky zapojit. Předložený výzkum je také dílčím příspěvkem k této problematice.

5.1 Diskuse a další výzkum

Předložený výzkum má i řadu limitací. Teorie a diskuse jsou spojené s omezeným prostorem pro prezentaci na konferenci a pracují zde jen s uvedenými omezenými zdroji. Výzkumník zvažoval i použití vstupního testu, který by určil učební styly respondentů. Testy ovšem zcela výjimečně označí vyloženě dominantní auditivní nebo vizuální styl a při realizovaném počtu respondentů není možné v tomto směru odpovědně formulovat hypotézy a realizovat výzkum.

Eye tracking umožňuje kvalitativní (ale velmi náročné) analýzy záznamů (video záznam) šetření a také kvantitativní, které se dají kumulovat a porovnávat jen za určitých podmínek (podkladem je například statický vzdělávací objekt). Prezentované výstupy jsou určitým zvoleným kompromisem.

Budoucí výzkum je možné orientovat na jinak sestavené vzdělávací objekty a řešit tak další otázky spojené s principy kognitivní teorie multimediálního učení se. Realizace šetření s větším počtem subjektů je velmi náročná. Omezení výzkumu u dětí je potom spojeno i s etikou výzkumu.

POUŽITÁ LITERATÚRA

CRESWELL, J. *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: SAGE. 2009. ISBN 978-1-4129-6556-9.

BADDELEY, A. D. *Human Memory*. Boston: Allyn & Bacon, ISBN 978-0-2051-2312-4.

DUCHOWSKI, A. T. *Eye tracking methodology: theory and practice*. Second edition. London: Springer, 2007. ISBN 978-1-84628-608-7.

ECKSTEIN, M. K., GUERRA-GARRILO, B., MILER SINGLEY, A. T., BUNGE, S. A. Beyond eye gaze: What else can eyetracking reveal about cognition and cognitive development? *Development Cognitive Neuroscience*. 2017, roč. 25, s. 69-71. ISSN 1878-9293.

EGER, L. *Vzdělávání dospělých a ICT*. Plzeň: NAVA. 2012, ISBN 978-80-7211-428-3.

FORMÁNKOVÁ, T., EGER, L. Uživatelské testování www stránek a testování oční kamerou. *Marketing & komunikace*, 2016, roč. 26. č. 4, s. 8-9, ISSN 1211-5622.

HORTON, W. *E-learning by Design*. San Francisco: Pfeiffer. 2006, ISBN 98-0-7879-8425-0.

HRTOŇOVÁ, N., KOHOUT, J., ROHLÍKOVÁ,L., ZOUNEK, J.. Factors Influencing Acceptance of E-learning by Teachers in the Czech Republic. *Computers in Human Behavior*, 2015, roč. 51, B, s. 873-879. ISSN 0747-5632.

CHIU, T. K. F. & CHURCHILL, D. (2015). Exploring the characteristics of an optimal design of digital materials for concept learning in mathematics: Multimedia learning and variation theory. *Computers & Education*. 82, 280-291. ISSN 0360-1315.

KLEMENT, M. Dostupnost ICT nástrojů ve vzdělávání: mýty či realita. *Journal of Technology and Information in Education.* 2017, roč. 9, č. 1, s. 250-260. ISSN 1803-537X.

LOYOLA, P., MARTINEZ, G., MUÑOZ, K., VELÁSQUEZ, J.D., MALDONADO, P., COUVE, A. Combining eye-tracking and pupillary dilatation analysis to identify Website Key Objects. *Neurocomputing.* 2015, roč. 16, s. 179-189. ISSN 0925-2312

MangoldVision: professional Eye Tracking Solution. Mangold International. [online], 2015. Dostupné na: https://www.mangold-international.com/en/software/mangoldvision

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-717-246-7.

MAYER, R. E. Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning.* New York: Cambridge University Press. 2005, ISBN 978-0-5215-4751-2.

MAYER, R. E. *Multimedia learning*. New York, NY: Cambridge Press. 2009, ISBN 978-0-5217-3535-3.

MAYER, R. E. Applying the science of learning to medici education. *Medical Education*, 2010, roč. 44, s. 543-549. ISSN 1365-2923.

MAYER, R. E. Research-Based Principles for Designing Multimedia Instruction. Santa Barbara: University of California. [online], 2014. Dostupné na: https://hilt.harvard.edu/files/hilt/files/background_reading.pdf

MORENO, R. Instructional technology:Promise and pitfalls. In L. Pytlik Zálink, M. Bodervarsoon, R. Bruning (Eds.), *Technology-based education: Bringing researchers and practicioners together*. Greenwich: CT Information Age Publishing, 2005, s. 1-19.

MORENO, R. Does the modality principle hold for different media? A test of the method-affects-learning hypothesis. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2006, roč. 22, s. 149-158, ISSN 1365-2729.

MORENO, R. Cognitive load theory: more food for thought. Instructional Science, 2010, roč. 38, č. 2, s. 135-141. , [online]. Dostupné na: http://dx.doi.org/10.1007/s11251-009-9122-9

NIELSEN, J. *How Many Test Users in a Usability Study?* Nielsen Norman Group [online]. 2012 [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: https://www.nngroup.com/articles/how-many-test-users/

NIELSEN, J. Website Reading: It (Sometimes) Does Happen. In: Nielsen Norman Group, [online]. 2013. Dostupné na: https://www.nngroup.com/articles/website-reading/

NIELSEN, J., PERNICE, K. *How to Conduct Eyetracking Studies.* Nielsen Norman Group, [online]. 2009, Dostupné na: https://media.nngroup.com/media/reports/free/How_to_Conduct_Eyetracking_Studies.pdf

NISIFOROU, A. E., LAGHOS, A. Do the eyes have it? Using eye tracking to assess students cognitive dimensions. *Educational Media International*. 2013, roč. 50, č. 4, s. 247-265. ISSN 0952-3987.

PARK, B., PLAS, J. L., BRUNKEN, R. Cognitive and affective processes in multimedia learning. *Learning nad Instruction*, 2014, roč. 29, s. 125-127. ISSN 0959-4752.

PAVIO, A. *Mental representations. A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press, 1990, ISBN 978-0-1953-6200-8.

PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004, ISBN 80-8901-64-5.

REHDER, B., COLNER, R. M., HOFFMAN, A. B. Feature inference learning and eyetracking. *Journal of Memory and Language*. 2009, roč. 60, s. 393-419. ISSN 0749-596X.

SCHNOTZ, W. An integated model of text and picture comprehension. In R. E. Mayer (Ed.) *The Cambridge Handbook of Ultimedia Learning*. New York: Cambridge University Press. 2005, ISBN 978-0-5215-4751-2.

SWELLER, J. Cognitive loud during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 1988, roč. 12, s. 257-25. ISSN 1551-6709.

SORDEN, S. D. The Cognitive Theory of Multimedia Learning. [online]. 2012. Dostupné na: http:// sorden__com--portfolio--sorden_draft_multimedia2012.pdf

VELÁSQUEZ, J. D. (2011). Web site keywords: a methodology for improving gradually the web site text content. *Intell. Data Anal*, 2011, roč. 15, č. 4, s. 327-34. ISSN 1571-4128.

VELÁSQUEZ, J. D. Combining eye-tracking technologies with web usage maining for identifying Website Keyobjects. Engineering Applications of Artifical Intelligence, 2013, roč. 26, s. 1469-1478. ISSN 0952-1976.

WANG, CH-Y., TSAI, MJ., TSAI, Ch-Ch. Multimedia recipe reading: Predicting learning outcomes and diagnosing interest using eyetracking measures. *Computers in Human Behavior*. 2016, roč. 62, s. 9-18. ISSN 0747-5632.

Working with Heat Maps and Gaze Plots. Tobii Pro: Envision human behavior, [online]. 2017. Dostupné na: http://www.tobiipro.com/learn-and-support/learn/steps-in-an-eye-tracking-study/interpret/working-with-heat-maps-and-gaze-plots/

VYSEKALOVÁ, J. a kol. *Psychologie reklamy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2196-5.

ZOUNEK, J., JUHAŇÁK, L., BÁRTA, O., ZÁLESKÁ, K., VLČKOVÁ, K. Digitální technologie v životě žáků pohledem empirického výzkumu. In *XXV. výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu s tématem Vliv technologií v oblasti vzdělávání a v pedagogickém výzkumu. 2017*. S. 148, ISBN 978-80-7435-688-9.

ZOUNEK, J., TŮMA, F. Problematika ICT ve vzdělávání v českých pedagogických časopisech (1990-2012). *Studia pedagogica*. 2014, roč. 19, č. 3, s. 65-87. ISSN 1803-7437.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

ŠPECIFIKÁ VÝCHOVNÉHO ŠTÝLU V ETICKEJ VÝCHOVE

Igor Lomnický
Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky FF UKF v Nitre, ilomnicky@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Štúdia je zameraná na priblíženie špecifického modelu etickej výchovy. Teória a praktická aplikácia etickej výchovy je zameraná na pochopenie podstaty výchovy človeka a jeho osobnostného formovania s vyšpecifikovaním atribútov autentickej a tvorivej výchovy. Výchovný štýl etickej výchovy je potrebné v pedagogickej praxi aplikovať na báze rozvíjania základných atribútov ľudskosti, orientujúc sa na prosociálne hodnoty, umožňujúce celostnejšie porozumenie seba a druhých. V etickej výchove je dôležité prepojenie vedecko-odbornej a výchovno-formačnej roviny. Špecifickým výchovným prístupom je prezentovanie skúsenostnej a emotívno-zážitkovej ambície v etickej výchove.

Kľúčové slová: etická výchova, prosociálnosť, hodnoty, skúsenosť, zážitok, hra.

1 ÚVOD

Príťažlivosť výchovy hodnotami, na rozdiel od výchovy normami, spočíva v tom, že je celkom konkrétna, prispôsobená človeku, jeho situácii a jedinečnému svetu hodnôt. Výchova hodnotami prirodzene neznižuje význam noriem, ale usiluje sa ich spájať s hodnotami reálneho života. Tento model výchovy nie je jednoduchý, ani automaticky nezabezpečuje úspešnosť, ale umožňuje utvárať človeka zvnútra, rozvíjať jeho osobnostné potenciality a hodnotové orientácie. V súčasnosti sa stretávame s výrazným úsilím o podstatnú zmenu vzdelávacieho systému, týkajúceho sa nielen obsahu vzdelávania, ale aj vzdelávacej funkcie výchovy. Podstatu etickej výchovy človeka je potrebné vnímať z pohľadu jeho ašpirácie a v širšom zmysle hodnotovej orientácie prospešnej nielen jemu samotnému, ale aj širšiemu spoločenstvu, ktorého je súčasťou. Dynamizmus súčasného života motivuje človeka, aby veľa vedel, bol flexibilný a prispôsobivý, žiaľ, aj na úkor narúšania svojej morálnej integrity a čoraz potrebnejšej prosociálnosti.

Dnes majú ľudia veľké možnosti sebarealizácie a poslaním výchovy je nasmerovať konanie človeka nielen k svojej prospešnosti, ale aj k sledovaniu dobra pre ostatných. To nedosiahneme len vzdelávaním zameraným na kognitívnu oblasť, ale predovšetkým rozvíjaním nonkognitívnych funkcií cielených na osobnostnú výchovu človeka. „Odborníci z rozličných oblastí, ktorí hľadajú globálne riešenia problémov ľudstva, sa zhodujú v tom, že základom pre zmeny je lepšia výchova“(Zelina, 2004, s.5). Poznaniu, vzdelaniu, vede a technike vďačíme zaveľa, ale čoraz nástojčivejšie si uvedomujeme, že nevychovaný človek je vlastne nevzdelaný. Vývoj nepotvrdil optimizmus osvietencov, ktorí predpokladali, že čím budú ľudia vzdelanejší, tým budú nielen životaschopnejší, ale aj spoločensky produktívnejší a v najvlastnejšom zmysle toho slova aj ľudskejší. Otázne je vôbec to, či sú dnes ľudia vzdelanejší ako v minulosti. Pokiaľ stotožňujeme vzdelanosť so sumou poznania vyplývajúceho zo vzdelávacieho systému, je to tak. Či však tento systém umožňuje osobnostný rozvoj človeka v intenciách obnovovania a rozvíjania humanity a či je dnes človek ľudsky múdrejší, to je skutočne otázne.

2 HODNOTOVÉ ASPEKTY ETICKEJ VÝCHOVY

Poznáme nespočetné množstvo rôznych teórií a koncepcií výchovy, ich aplikácie by však mali byť výsledkom celospoločenskej a predovšetkým odbornej diskusie z hľadiska nasmerovania výchovno-vzdelávacieho systému, ako aj prejavom profesionálnej erudovanosti pedagógov, ktorí nevyhnutne musia zohľadniť jej špecifiká a prístupy, rešpektujúce individualitu osobnosti príjemcu modelu výchovy. „Žiaden model výchovy si nemôže nárokovať trvalú platnosť. Aj Európa, európske myslenie a kultúra sa menia. Tomu zodpovedajú aj zmeny vo výchove, dôležité je však predvídanie budúcnosti“ (Kudláčová, 2003, s.148). Zložitosť etickej výchovy spočíva nielen v hodnotovej aktualizácii, ale najmä v komunikovaní hodnôt a ich individuálnom interiorizovaní. Doteraz prevažovalo úsilie zabezpečovať žiaduce správanie človeka predovšetkým etickými imperatívmi. Vo výchove sa kládol dôraz na to, aby ich vychovávaní poznali, aby si uvedomovali ich dôležitosť a argumentovalo sa pritom autoritami, ktoré za týmito imperatívmi stoja. Je to do určitej miery akceptovateľné, ba aj potrebné, ale len samotné poznávanie imperatívov a rešpektovanie autorít, ktoré prípadne trestajú ich porušovanie, čoraz menej postačuje k žiaducemu jestvovaniu človeka v spoločnosti, jeho sebarealizácii a jeho hodnotovým orientáciám na báze interiorizačných mechanizmov utvárania osobnosti zvnútra.

Hlavnou príčinou zlyhávania funkčnosti imperatívov, vrátane etických, je ich všeobecnosť. Každý človek je naozaj jedinečný a žije, jestvuje, pracuje v situácii, ktorej jedinečnosť a osobitosť sa ustavične zvýrazňuje, prehlbuje a diferencuje. Život sa v súčasnosti pre človeka stáva permanentným hľadaním a potvrdzovaním seba, integrovaním sa do sociálnych štruktúr a orientácia v čoraz rýchlejšie sa meniacej podobe života je dnes celospoločenským problémom. „Imperatívy sú len všeobecné, vďaka nim vieme, čo sa v zásade má a nemá robiť. Neriešia však konkrétnu situáciu, pozíciu, v ktorej sa človek nachádza a jeho postoj v danej situácii"(Brožík, 2004, s. 36).

Teda orientácia v zložitosti konkrétnych situácii už nie je iba vecou plnenia prijatých imperatívov a všeobecného poznania im zodpovedajúcich hodnôt, ale závisí aj od osobného vzťahu k nim a recipročnej spätnej väzby. To však je aj záležitosťou osobného chcenia a vôle, valencie preferovaných hodnôt, čiže ich príťažlivosti alebo odpudivosti. Ide tu o konkrétny funkčný vzťah, ktorý je celkom praktický a do ktorého vstupuje sám človek niekoľkokrát. Jednak ako ten, kto hodnoty tvorí, identifikuje a hodnotí, ako aj ten, kto ich užíva, využíva a možno aj zneužíva. K pozitívnemu hodnotovému postoju treba nielen veľa vedieť, ale priam „mať zmysel" pre hodnoty života. A práve ten nadobúdame výchovou. Výchova hodnotami nemôže suplovať výchovu normami, ide skôr o posun v jej chápaní. Môžeme pritom vychádzať z M. Várossa, podľa ktorého je každá norma – aj najimperatívnejšie formulovaná – vo svojej podstate „myslená hodnota", čiže predstava o kvalite celkom určitej funkcie, ktorú má norma nielen merať, ale regulovaním ľudského správania aj vyvolávať. Imperatívy často vedú k formalizmu, pretože nemôžu rešpektovať osobitosť jedinečných, hodnotovo relevantných situácií. Zbavené svojho vlastného obsahu (konceptuálnej hodnoty) strácajú zmysel a vedú nevyhnutne k formalizmu. V prípade etických hodnôt prinajlepšom k napodobňovaniu dobra.

2.1 Stabilizačné a inovačné aspekty etickej výchovy

Úsilie o optimalizáciu výchovy je cestou k stredovej pozícii vyznačujúcej sa vyváženosťou, usporiadanosťou a komplexnou ucelenosťou. Je to akoby približovanie sa k ideálu, ktorý sa chce dosiahnuť. Hneď v úvode však treba pripomenúť, že ide o optimalizáciu v zmysle toho, čo má byť. Nájsť optimálny model výchovy, je na jednej strane skutočne úloha „sizyfovská", ale na strane druhej prirodzene ľudská, kontinuitne prítomná a dejinami ľudstva potvrdzovaná ambícia človeka „byť vo vzťahu". Myslí sa tým v dvoch základných personálnych rovinách bytia: intrapersonálnej a interpersonálnej. Všetky problémy ľudskej vzťahovosti však majú spoločného menovateľa: neschopnosť porozumieť sebe samému. A pritom sme k tomu nabádaní a vedení od najstaršieho obdobia cieľavedomého úsilia o poznanie človeka a možnosti jeho výchovy. Už od antického obdobia sme nasmerovaní na cestu k múdrosti, ktorej nositeľom môže byť jedine človek a cez poznávanie seba samého a svojich vnútorných potencialít, môže prerastať intímno-osobnú rovinu svojho bytia a objavovať podstatu a zmysel života. Ten spočíva v presahovaní seba samého cez autentickú sociálnosť ako dielo seba samého a na sebe samom, spoluvytvárajúceho vzťahovú sieť ako pavučinku ľudskosti. „Zložité siete hodnotových a významových súvislostí života nie sú pavučiny, ktoré treba povymetať z našich príbytkov. Sú to záchytné siete našej ľudskosti, s ktorých pomocou udržujeme pokope priestor nášho života a cez prizmu ktorých vnímame napokon i jeho čas, ktorý sa ako piesok ustavične prepadáva úzkym hrdlom prítomnosti"(Brožík, 2004, s.232).

Dimenzia času má pre človeka kľúčový význam a špecificky to platí, keď hovoríme o čase výchovy človeka. Ak sme na ceste múdrosti, budeme aj čas využívať múdro. V zhode s B. Franklinom môžeme konštatovať, že ak milujeme život, budeme si svoj čas vážiť. Čas je život a jeho hodnotné využitie je cestou k zmysluplnému životu. Ak si myslíme, že môžeme mať všetko a že stihneme všetko, potom nebudeme mať nikdy dosť času. Čas sa nedá vrátiť ani nahradiť a osobitne to platí pri výchove, ale rovnako treba konštatovať, že máme toľko času, koľko potrebujeme. Pozícia optimalizácie cez prizmu času spočíva v jednoduchej premise: aby sme niečo získali, musíme sa niečoho vzdať. To však predpokladá zrealizovanie takého modelu výchovy a vzdelávania, ktorý v explicitnej podobe reaguje na nové podmienky života spoločnosti, uvedomiac si rodinnú a spoločenskú klímu, v ktorej sa potenciálne vytvárajú možnosti na osobnostné formovanie mladého človeka. Výchovno-vzdelávacie teórie, ale aj pedagogická prax však často zostávajú v hraniciach tradičného autoritatívno-direktívneho chápania výchovy a taxanomicky vymedzeného obsahového kurikula a to znemožňuje prekonávať bariéry v myslení a konaní. Je však aj iná línia výchovy, ktorú chceme, aby bola kontinuálne prítomná: ako prostriedok k utváraniu osobnosti prostredníctvom autentického osobnostného vzťahu. Určité riziko vychádzajúce z takto prezentovanej paradigmy výchovy môže vyplynúť z idealizovania si výchovných etických princípov, interiorizačných mechanizmov a transférov do praktického života. Z toho vyplývajú imperatívy pre súčasnú podobu edukácie, aby teória etickej výchovy bola na jednej strane nositeľom odbornosti a vedeckosti, posúvajúcimi hranice poznania s určitou anticipáciou budúcnosti, ale na strane

druhej je nevyhnutné, aby bola v dotyku s reálnou pedagogickou praxou a reflektovala na dynamiku života v intenciách meniacich sa hodnotových orientácii v individuálnom aj spoločenskom kontexte.

Vytvorenie predpokladu aplikácie etickej teórie na báze prosociálnosti jednak v modelovej podobe inštitucionálnej výchovy, ako aj v mnohoúrovňovej forme do občianskej spoločnosti, je veľkou výzvou pre tých, ktorí sa problematikou etickej výchovy zaoberajú. Kvalitatívne posúvanie hraníc života osobného aj sociálneho prostredníctvom etiky, je cesta k vlastnému bytiu so sebou samým, k medziľudskej koexistencii, k tolerancii k inakosti v spoločnosti a úcte k prírode. Z toho vyplýva, že kľúčovou témou etickej výchovy je prosociálnosť, ktorá v komplexnom porozumení implicitne zahŕňa všetky atribúty ľudskosti vo všetkých rovinách ľudskej praxe. Ide o rovinu morality, mravnosti, práva a viery. V konštituovaní obsahového kurikula etickej výchovy sa prihliada na spomínané atribúty, ktoré sú zároveň predpokladom na prezentáciu osobnej vnútornej konštrukcie človeka v spoločenskom prostredí. Ozdravovanie spoločnosti je možné prostredníctvom eticky relevantného zmýšľania a postojov jednotlivcov, ktorí „podporia pravdu o nadradenosti mravných cieľov a mravných hodnôt nad ostatnými. Viera v mravné ideály umocňuje ľudskú podstatu človeka a otvára mu cestu k vyšším, transcendentálnym ideálom "(Veverka, 1999, s.122). Realita je však diametrálne odlišná od prezentovanej konštruktívnej línie, to nás však nesmie odradiť od trpezlivého výchovného formovania mladého človeka. Vo výchove je to o to ťažšie, že nevyhnutne je potrebné rešpektovať dôstojnosť, jedinečnosť a dosiahnutú sociálnu zrelosť dieťaťa v intenciách motivačného horizontu výchovy v rodine aj mimo nej. Eticky opodstatneným prístupom k posilňovaniu dôstojnosti a hodnotnosti je mechanizmus atribúcie prosociálnosti. J. Pelikán zdôrazňuje, že „pomáhať stávať sa a pomáhať byť je jedným zo základných princípov humanizmu, je to koreň samotného ľudstva"(Pelikán, 2002, s.9).

K čomu etická výchova povoláva človeka, je predovšetkým uvedomenie si zmyslu integrity, čo vo vzťahu k ľudskej prirodzenosti znamená úplnosť. „Mať integritu, znamená byť úplným človekom – poctivým a mravne bezúhonným. Bez integrity sa nemôžeme stať plnohodnotnou ľudskou bytosťou. Nepoctivosť spomaľuje osobný i sociálny vývoj človeka. Spôsobuje, že nie sme schopní naplno si uvedomiť, že môžeme prežiť život vo vnútornom pokoji, precítiť svoju vlastnú hodnotu a nadviazať zdravé medziľudské vzťahy"(Urban, 2004, s.77). Práca na sebe samom a získaná sebaidentita, sebaúcta, sebavedomie, sú nielen prejavom vnútornej stability a vonkajšej angažovanosti prijať výzvy života, ale aj zdrojom dôvery pre trvalé budovanie medziľudských vzťahov na báze spolupráce a pomoci. Zrelé prosociálne postoje sú zároveň aj žiaducou kompetenciou pre súčasnú spoločnosť v pozícii tvrdej konkurencie, konfrontácie a individualisticko-egoistickej tendencie v mnohoúrovňovej vzťahovosti. Aj keď praktický život motivuje k účelnosti, pragmatickosti a zištnosti a dominantnou sa stáva rovina práva ako limitujúci faktor konania pod hrozbou sankcie, predsa len formovanie svedomia pre alternatívu dobra a dodržiavanie mravnej normy človeka nielen oslobodzuje, ale aj vedie k zodpovednosti, statočnosti, čestnosti a robí ho šťastnejším a dobrotivejším. Je to veľké poslanie etickej výchovy: pripraviť mladého človeka tak, aby našiel svoju cestu životom. I keď sa objavujú čoraz častejšie názory, že výchova individualít neznamená výchovu individualistov a egoistov, v súvislosti s už naznačenými trendmi spoločnosti je potrebné citlivým spôsobom rozvíjať humanistické chápanie výchovy prosociálnej osobnosti, s rešpektovaním individuálnej slobody a práva na osobnostný rast na základe zvnútornených morálnych noriem.

3 VÝZNAM SKÚSENOSTI VO VÝCHOVNOM ŠTÝLE ETICKEJ VÝCHOVY

V etickej výchove je potrebné vyzdvihnúť dôležitosť skúsenosti, ktorá je svojou jedinečnosťou a konkrétnosťou bohatšia ako to najdokonalejšie všeobecné poznanie, okrem iného aj svojou motivačnou účinnosťou. A práve tá je dôležitým momentom každej výchovy, vrátane výchovy etickej. Nestačí len, aby človek čo najviac poznal a spoliehal sa na to, že ho toto poznanie už samo privedie k žiaducemu správaniu. Človek nevyhnutne potrebuje aj zakúšanie skúsenosti. Je dobré vedieť, čo je láska, ale človek musí mať niekoho rád, aby dokázal oceniť jej hodnotu. A rovnako je to aj s hodnotami všetkých ostatných vzťahov človeka k iným ľuďom, k prírode a ku všetkému uprostred čoho žije. Je dobre správať sa prosociálne, ale človek musí potrebovať druhých a musí sa sám stať potrebným, aby hodnotu prosociálnosti prežil a pochopil. „Získané eticky relevantné skúsenosti sú základom aj pre učenie sa podľa modelu a na sebaposilňovaní, v ktorom však zážitky, bez racionálnej reflexie a zovšeobecnenia, nemajú pozitívny vplyv na správanie a postoje žiakov" (Podmanický, 2012, s.59). Z tohto hľadiska je vo výchove popri poznaní dôležitá skúsenosť, lebo poznanie je to, čo viem, ale skúsenosť je to, čo mám. Význam skúsenosti vo výchove tkvie aj v tom, že obsahuje zážitok a preto iba človek, ktorý niečo zažil, vie naozaj zainteresovane a veľmi vecne posúdiť hodnotu toho, čo robí. Nie je až také ťažké presvedčiť niekoho, aby konal prosociálne, ale až keď sám zažije radosť z dobrého skutku, ktorý vykonal, pochopí ako je pre jeho vlastný život dôležité, aby pomáhal druhým. Takýto model výchovy už má tradíciu, napríklad saleziáni ho uplatňovali. Neprikazovali, že treba spolupracovať, ale „moderovali" situácie, v ktorých mládež prežívala

všetko, čo so spoluprácou súvisí a overovala si, ako je taká spolupráca potrebná. Tento výchovný prístup je základom modelu etickej výchovy aj v súčasnosti.

Problémom, na ktorý musíme vo výchove reagovať, je skutočnosť, že kým ešte v nedávnej minulosti si deti osvojovali skúsenosť svojich rodičov tým, že s nimi žili, pomáhali im a spolupracovali pri rôznych prácach, dnes viac žijú individuálne a v izolovanom svete plnom problematických, predovšetkým „mediálnych" hrdinov.. Zo sveta detí sa vytráca prítomný živý vzor, láskavé slovo, empatia, pozitívne prijatie a náklonnosť. Aby bol človek naozaj celým človekom, potrebuje čo najbohatšiu ľudskú skúsenosť. Zo života detí ubúdajú situácie a činnosti, ktoré kedysi prežívali so svojimi rodičmi, ba dokonca aj prarodičmi a v ktorých sa s nimi pozitívne konfrontovali. Ubúda úloh, ktoré riešili všetci spolu a vďaka tomu dnes chýba spolupráca, ktorá ich kedysi nielen zjednocovala, ale ktorá každého z nich aj prakticky diferencovala, priam nútila byť užitočným svojou osobitosťou. Bez tejto spontánnej spolupráce sa každá nová generácia a každý jej príslušník ocitá v izolácii, v kultúrnom vákuu, v ktorom len ťažko dokáže identifikovať sám seba a tobôž všetkých ostatných. A to preto, lebo mu chýbajú nielen vzory, ale samotná možnosť porovnávania, bez ktorého človek nedokáže hodnotiť nič, ani sám seba. Bez takého hodnotiaceho porovnávania potom niet ani empatie a vzájomného porozumenia, o uspokojení zo vzájomnej spolupráce ani nehovoriac. Radosť zo života je predsa vždy radosťou z toho, čo dosahujeme nielen pre seba, ale aj pre ľudí, ktorí sú nám blízki. Je doslova odmenou za prosociálnosť, ktorá však aj preto už dnes nie je samozrejmosťou ani v tých najelementárnejších praktických situáciách. A to napriek pokračujúcej a ustavične sa prehlbujúcej spoločenskej deľbe práce, ktorá svojou fragmentárnosťou naopak čoraz väčšmi limituje skúsenosť každého človeka. „Na procese utvárania osobnosti sa samozrejme podieľa celková úroveň materiálnej i duchovnej kultúry spoločnosti. Je to predovšetkým sústava spoločenských hodnôt, o uznanie a prijatie ktorej sa usiluje spoločnosť u svojich členov" (Lesková, 2013, s.8).

Profesionálna činnosť však našťastie nie je jediným zdrojom ľudskej skúsenosti. Tú každý človek nadobúda aj v rodine, v škole, v činnostiach záujmových aj rekreačných, medzi ktoré patria aj hry všetkého druhu. Okrem toho existujú aj také činnosti, ktorých prostredníctvom môže človek odovzdávať svoju skúsenosť ostatným tak, aby o nej nielen vedeli, ale aby ju aj sami prežívali, aby si ju osvojili a tak sa stala ich skúsenosťou, či už pozitívnou alebo negatívnou. Popri reálnej skúsenosti z medziosobných vzťahov, existujú aj spôsoby a prostriedky odovzdávania skúsenosti prostredníctvom umeleckého diela a predovšetkým literárnej tvorby. Literatúra je ako model hodnotovej skutočnosti zo všetkých umení najkonkrétnejšia a každá recepcia jej hodnôt musí túto konkrétnosť nielen rešpektovať, ale svojou individuálnou osobitosťou ešte aj prehlbovať. Aj etickej výchove sa tým ponúka nielen všestranne využiteľné pole hodnôt, ale aj priestor pre rozvíjanie tých najrozmanitejších etických orientácií. Hudba, ktorá je v tomto zmysle opakom literatúry, je otvorený symbol, ktorého denotát môže poslucháč určiť podľa svojej situácie, podľa svojich potrieb – je totiž otvorený všetkému. A aj keď poslucháč vie, že Vltavu skomponoval Smetana a je informovaný o všetkom, čoho sa táto symfónia týka (ide v tomto prípade o „programovú" hudbu), môže pri jej počúvaní prežívať hocičo, lebo hudba ako symbol bez denotátu skôr navodzuje skúsenosť, ako o nej vypovedá. Podobne je to s výtvarným umením, najmä s tzv. abstraktným, dekoratívnym a pod. Je skôr zdrojom skúsenosti, ako výpoveďou o nej a to aj vtedy, ak ide o portrétnu maľbu alebo krajinku. To neznamená, že taká výpoveď nemá aj výchovnú funkciu, práve naopak, veď obohacuje novým zážitkom skúsenosť poslucháča alebo diváka a to môže znamenať veľa aj pre formovanie jeho etických postojov. Prinajmenej to oživuje jeho vnímavosť a citlivosť k hodnotám, nielen estetickým a za určitých okolností môže práve takto nadobudnutá skúsenosť podstatne ovplyvniť etické postoje človeka a jeho následné orientácie.

V literatúre sú tomu najbližšie lyrické žánre, napr. verše o láske, ale aj tie sú nielen „o niečom" (o tom, na čo poukazujú), ale svojou umeleckou hodnotou priam evokujú zážitok lásky, pozitívne motivujú jej oceňovanie a vyvolávajú významný pohyb v hodnotových poliach recipientovej skúsenosti. Román, poviedka, novela a rozprávka vypovedajú o celkom konkrétnych situáciách, o tom, ako ich literárne postavy prežívajú a umožňujú takto čitateľovi, aby spolu s nimi vnímal ich skúsenosť ako svoj vlastný zážitok. Tým svoju skúsenosť nielen obohacuje, ale nadobúda možnosť porovnávať ju s tou, ktorú mu ponúka literárne dielo. A to je nevyhnutné na to, aby si vôbec uvedomil hodnotu vlastnej skúsenosti a jej hranice, aby pochopil, kto je on sám, ako sa takým stal a čím všetkým by sa ešte mohol, či mal stať. Každé hodnotenie je porovnávaním, bez možnosti porovnávať sme menej vnímaví aj voči vlastnej skúsenosti, lebo ju nemáme s čím konfrontovať. Umelecké hodnoty pritom kompenzujú nielen deficity, ale najmä následky stereotypov, ktoré sú zapríčinené hranicami času a priestoru ľudského života i spôsobom, akým človek žije. Ten súčasný nám už dávno neumožňuje, ba ani nedovoľuje, aby každý z nás bol všetkým, čím sú ľudia. Jediným riešením, ktoré človeku umožňuje byť jedinečným, ale pritom celým, neredukovaným človekom, je osvojenie si skúsenosti „tých ostatných". A práve tú nám sprostredkúva a ponúka umenie. Ale nielen preto ho potrebujeme aj ako prostriedok etickej výchovy.

Keď totiž stratíme zmysel pre hodnoty okolo seba, tak nám skutočnosť zovšednie a prestáva nás motivovať – to je dôsledok každého stereotypu. Umenie skutočnosť ozvláštňuje tým, že robí jej hodnoty zjavnými a len také hodnoty nás môžu motivovať. Treba pritom rátať s tým, že to isté dielo bude v premenách času pôsobiť diferencovane. To závisí od toho, s čím a ako bude konfrontované. Pedagóg ako moderátor výchovného procesu musí preto pristupovať k subjektom tohto procesu veľmi diferencovane, napríklad aj pri odporúčaní literárneho diela. Ten istý poznatok môže byť všetkým užitočný rovnako, ale to isté literárne dielo ako modelová skúsenosť osloví v tom istom čase každého človeka inak. Hodnota ako kvalita funkcie diela sa mení nielen historickým časom, ale aj vekom čitateľa. Taktiež závisí aj od množstva ďalších, premenlivých osobnostných charakteristík a životných situácií človeka. Medzi recipientmi v škole sa istotne nájdu takí, ktorí ho prijmú pozitívne, ale bez väčšieho záujmu, takí, ktorí ho vôbec nepochopia, ale aj takí, ktorým pomôže pri riešení etických problémov ich vlastnej existencie. Pokiaľ sa im v rámci odporúčaného či dokonca povinného čítania predkladá literárne dielo iba ako to, „čo treba vedieť", budú takmer všetci zhodne rozprávať či písať o tom, „čo chcel autor povedať". Pre všetkých naozaj môže byť „o tom istom" a predsa pre každého z nich „byť niečím iným". Bytie literárneho diela je z tohto hľadiska ešte nepokojnejšie ako hodnotové bytie udalostí, o ktorých vypovedá. A kvalita jeho funkcií môže byť až nekonečne premenlivá a diferencovaná.

Vďaka umeniu môže človek prežívať skúsenosť veľmi rôznorodú a to je dôležité nielen na to, aby druhých pochopil, ale aby pochopil predovšetkým sám seba, aby si uvedomil svoje hodnoty, ako aj tie, ktoré k životu potrebuje. Skúsenosť je to, čo máme, čo sme zažili, nielen spoznali. Umenie nám umožňuje zažiť čokoľvek a tak urobiť súčasťou našej skúsenosti aj to, čo nemôžeme sami vykonať, aj to, čím sami nemôžeme byť. A s touto, umením komunikovanou skúsenosťou, si osvojujeme hodnoty, ktoré robia transparentnou celú našu skúsenosť. Oživujeme tak to, čo nám ako samozrejmé už zovšednelo a čo sa vďaka umeniu stáva motivačne účinným, nehovoriac o tom, že čím je naša skúsenosť bohatšia, tým účinnejšia a osobitejšia je hodnotová motivácia našej činnosti, prostredníctvom ktorej sa realizujeme ako osoby, ako jedinečné bytosti. Túto funkciu však nenadobúda umenie v našom živote automaticky. Pritom však najmä literatúra ako slovesné umenie má celkom mimoriadne poslanie.

3.1 Zážitková báza etickej výchovy formou aplikácie hry

Vo všeobecnosti možno konštatovať, že hra je integrálnou súčasťou života človeka. Prostredníctvom nej sa nielen rozptyľujeme a bavíme, ale aj poznávame, učíme sa, myslíme. Zároveň sa aj osobnostne prezentujeme, odkrývame svoj charakter a vôľové vlastnosti a nebadane odtajňujeme aj to, čo má byť iným nedostupné. Z etického hľadiska je hra hodnotným impulzom pre stimuláciu kreatívneho myslenia, ale aj prostriedkom k sociálnej terapii, relaxácii a oddychu. Prostredníctvom hry sa človek prirodzeným spôsobom socializuje, ale aj hodnotovo stabilizuje. Uspokojuje tým aj svoju potrebu spoločenskosti, inšpiruje a necháva sa inšpirovať, ale cieľavedomým spôsobom môže prejavovať aj ašpiráciu, presahujúcu limitné hranice hry a byť tak vtiahnutý do života v najrozmanitejšej podobe svojej tvorivosti. Podľa J. Svetlíkovej (2000, s. 32) je to tiež „potreba orientácie, aktivácia senzorickej činnosti, potreba sociálneho prostredia patriť k istej sociálnej skupine, mať istú sociálnu rolu, postavenie." Hra je fenoménom aj z dôvodu poskytovania priestoru pre slobodu a spontánnosť v rozhodovaní sa a konaní, ktoré nie je obmedzované a je teda príležitosťou na sebarealizáciu človeka a jeho vnútorný rozlet. Minimalizované je pri tom vedomie prílišnej zodpovednosti a splnenie si predurčenej povinnosti. Ak chýba spontánnosť a uvoľnenosť a nie je zážitok, nejde v pravom slova zmysle o hru, ale len štylizovanie sa do spoločnej činnosti, avšak bez vnútornej angažovanosti a teda aj radosti a túžby.

Hra sprevádza človeka celým jeho životom a človek preukazuje rôznu tvár svojej hravosti. A tak môžeme diferencovať podobu ľudskej hravosti z hľadiska sociokognitívneho a mravného vývinu osobnosti a zároveň aj diferencovať typológiu hry sprevádzajúcu človeka v jednotlivých obdobiach života. Teda hovoríme o hre detskej, spoločenskej, hazardnej. Pričom kritérium veku nie je prísne viazané k typu hry, zvlášť v dnešnej dobe, keď sú deformované hodnoty, ktoré majú stabilizovať a rozvinúť osobnostný potenciál človeka. Preto sme svedkami narúšania životnej kontinuity aj pri hre z hľadiska prekračovania vekových hraníc a demonštrovania osobnej nezrelosti. Nie zriedkavo pozorujeme, že hazard a nežiaduci adrenalín vyvolaný hrou je deštruktívnym prvkom osobnosti dieťaťa a agresivita s tendenciou nadradenosti, manipulatívnosti a túžby vyhrať za každú cenu, je deformujúcim prístupom pre priateľské vzťahy a dobré výchovné spoločenstvo.

Pri skúmaní etymológie slova hra sa nám vynára celá škála synonymických vyjadrení, ktoré nielen svojou jazykovou dikciou, ale aj významovou obraznosťou evokujú spätosť s realitou života, ale aj priľnutosťou človeka k nemu, práve prostredníctvom fenoménu modelu hry a možnosti naplnenia potenciálu jeho hravosti. V bežnom živote sú etablované rôzne explicitné hravé výrazy majúce však aj špecifické implicitné posolstvo. „Hra s ohňom" má konotačný význam zábavy v najširšom slova zmysle, predovšetkým však ako podoby rozptyľovania sa, zažitia niečoho výnimočného, ale zároveň aj využitia

príležitosti pre neviazanú zábavu, autentického užitia si prítomného okamihu a prekračovania hraníc dovoleného. S výrazom „hra prírody" sa spája čosi neobyčajné, zvláštne, tajomné, ale aj nevysvetliteľné a maskujúce. V prenesenom význame na človeka ako „hra s človekom" je v pozitívnom zmysle vnímaná ako jeho obdarenosť v pohľade na jeho fyzickú krásu a príťažlivosť a z toho profitujúca nežiaduca a neetická tendencia k sebavyzdvihovaniu bez primeraného aktivizovania psychických mechanizmov svojej osobnosti. Aj keď táto obdarenosť môže byť vonkajšou výhodou, nesmie sa stať vnútornou nevýhodou, paralyzujúcou osobnostný potenciál človeka. Ak však ostaneme v ríši prírody, slovné spojenie „hra prírody" má aj zreteľné prírodné posolstvo smerom k prírodným útvarom, nad ktorými človek žasne, ako dielo neskonale dokonalé. To nás ako ľudí robí pokornejšími a neoprávňujúcimi štylizovať sa do pozície jej vládcu, ale skôr zodpovedného správcu k svojmu životnému prostrediu ako domovu nielen pre naše generačné, ale aj civilizačné prežitie.

Slovné spojenie „hra osudu" je azda najintenzívnejšie komunikačné spojenie sprítomnené na úrovni intrapersonálnej komunikácie človeka, keď sa zamýšľa nad svojím životom. Z hľadiska pudu sebazáchovy a často aj vlastného ospravedlňovania sa pred sebou samým, je hra s „nepriazňou osudu" preňho akoby vykúpením a možno aj sebaoslobodením pred vlastnou zodpovednosťou. Naopak, v období „žičlivosti osudu" sa často prejavuje nezdravo vypínajúca sa sebadôvera, komunikujúca jeho veľkosť a výnimočnosť. Na úrovni interpersonálnej komunikácie má však spojenie „hra osudu" diametrálne odlišný významový kontext. Už nejde o úľavu a prejavy súcitu a podpory pre iných v štádiu „nepriazne osudu", ani o pokoru a prijatie „štedrosti osudu" voči druhým. V tomto prípade je to často naopak komunikovaná nespravodlivosť voči „priazni osudu" druhým a z toho prameniaca závisť, ba až nenávisť. V lepšom prípade vedome neangažovanie sa vo vzťahu k osobe, neprejavovanie priateľského správania a nekonanie dobra v jeho prospech. Takáto „hra osudu" je bariérou k prejaveniu ľudskosti, pričom si neuvedomujeme, že je to cesta k našej rýchlej pominuteľnosti. Etické posolstvo v rovnomennej básnickej zbierke k tomu hodnotne poeticky vyjadril J. Leikert (2007): „Nikto z nás nie je bez viny, všetci sme hriešni. Padáme dolu tvárou a prosíme o odpustenie. Len čo sa zdvihneme, znovu zhrešíme (Pominuteľnosť, s. 26-37).

Ďalší jazykový a s ním spojený etický význam hry je spojený s umeleckou činnosťou, ako je divadelná hra alebo hra spojená s prezentáciou hudobného diela. V prenesenom slova zmysle s jasným etickým podtextom je od toho odvodené spojenie etablované v našom komunikačnom portfóliu ako „hrať komédiu". Identifikuje sa to prevažne v hanlivom kontexte osobnej a spoločenskej pretvárky. Toto spojenie sa zvyčajne spája aj s preexponovanosťou prejavov človeka s vysokou mierou neautentického osobného patetizmu, neúprimnosti a nedôveryhodnosti. K takejto hre sa človek uchyľuje aj vtedy, keď chce nenáležite profitovať, získať pre seba výhodu, prípadne sa neadekvátnym spôsobom uchádzať o podporu, sympatie alebo aj poľutovanie a súcitnú náklonnosť. Eticky špecifickým a svojsky dráždivým slovotvorným spojením je „hra na nervy". Ide o expresívnejšie vyjadrenie, ale s jasným nocionálnym posolstvom. Presne rozumieme tejto forme hry ako nepríťažlivej komunikácie, ktorej nositeľ prostredníctvom svojho vnútorného nepokoja a nízkej miery sebakontroly vnáša napätie a disharmóniu do vzájomných vzťahov. Často sú to prehnané nároky, alebo emocionálne prejavy, ktorými atakuje svoje okolie. Výsledkom takejto nežiaducej hry, ktorá je buď precízne premyslenou komunikačnou konštrukciou samotného aktéra a v takom prípade je zavrhnutiahodným nespoločenským počinom alebo prejavom nedbanlivého správania, ktoré je síce dočasne tolerovateľné, ale z hľadiska očakávanej pokračujúcej komunikácie je taktiež neakceptovateľné. Iné je to v prípade takto pomenovanej hry dieťaťa, kedy je potrebné rozlišovať, či ide o nevhodnosť jeho správania, ako prejav rozmaznanosti, nedisciplinovanosti a nenáležitého vynucovania si pozornosti. Oprávnene sa však môže zdanlivo problémovým správaním uchádzať o pozornosť svojich rodičov, učiteľov a vychovávateľov. Nereflektovanie na komunikované prejavy dieťaťa, aj v štádiu neustáleho pýtania sa, prehliadanie jeho osobných potrieb, prehlbuje vzťahové pnutie a zakladá nedôveru, ktorá môže mať ďalekosiahle negatívne dôsledky pre vzájomné porozumenie. Najnedôstojnejším prejavom dospelého voči dieťaťu je jeho ignorovanie, majúce podobu buď razantného umlčania so stupňujúcou agresivitou alebo necitlivého nevšímania si ho až do štádia jeho emočného vysilenia. V takomto prípade sa „hra nervov" stáva bojom, ktorý nemôže mať víťaza, v ktorom však dieťa, práve pre svoju detskosť, nesmie nikdy prehrať. Zároveň to môžeme identifikovať ako prehru nezvládnutej role vychovávajúceho, ktorého láska je azda málo obetavá, trpezlivá a dobrotivá.

Prítomnosť hry v živote človeka je znakom jeho záujmu o samotný život v mnohodimenzionálnej podobe aktivít kultúrnych, spoločenských, umeleckých, športových. Hra je v celoživotnom chápaní osciláciou medzi osobne vnímaným koníčkom ako forma zábavy a relaxu a prácou, ktorej náplň prináša taktiež potešenie a sebarealizačné uspokojenie. Teda aj samotná práca je hrou, ak je výsledkom dlhodobého motivačného úsilia vykonávať ju a dospieť do štádia osobnej zrelosti zodpovedne si plniť pracovnú povinnosť. Potom je život nie o upracovanosti, únave a vyčerpanosti, ale o zážitku zo žitia, vedenia, poznania, cítenia a milovania. Nie je to hra so životom v zmysle ľahkovážneho pohrávania sa, ktorá nás má

lákať, ale taký život je pre nás hrou, ak k nemu pristupujeme s dôverou, pokorou a zodpovednosťou. Vtedy si budeme môcť dovoliť aj neuspieť a život nás začne baviť ešte viac.

Hra je možnosťou realizácie tvorby, ktorá dáva zmysel ľudskému sneniu a to prestáva byť iba projektom a hypotézou. Stáva sa modelovou predstavou tvorivej činnosti. Hra si vyžaduje sprostredkujúcu mieru aktivity, ktorá je aj funkčným prvkom etickej výchovy ako prostriedku utvárania osobnosti dieťaťa prostredníctvom tvorivej činnosti. Hra sa vo všeobecnosti podľa V. Žbirkovej (1999) vyznačuje týmito znakmi:

- hra je aktivita, pri ktorej dieťa uplatňuje svoju osobnosť a riadi svoju činnosť podľa vlastných schopností a možností,
- hra napĺňa dieťa radosťou,
- cieľom hry nie je výsledok, ale zážitok,
- hra je vývinovou potrebou a zároveň prejavom úrovne rozvoja osobnosti,
- prostredníctvom hry poznáva život a vytvára si k nemu vzťah,
- umožňuje humanizáciu vo vzťahu k ostatným deťom a dospelým,
- vytvára vhodný priestor pre prosociálne správanie, s vyššou mierou senzibility a empatie,
- rozvíja zdravé sebavedomie a sebaúctu.

Využívanie formy hry v etickej výchove je najprirodzenejšou cestou porozumenia životu a výchovy k hodnotám. „Prítomnosť hry v našom živote je prítomnosťou nároku na prekonanie živočíšnosti a detskosti pri ich súčasnom zachovaní. Je to prítomnosť takého konania a správania sa, ktoré je jednou z určujúcich stránok ľudskej skutočnosti. Život človeka sa totiž odohráva na viacerých rovinách: základnou rovinou, ktorá poznamenáva ľudské bytie a formuje ľudskú skutočnosť, je praktická činnosť, uvedomovaná na pôde ľudskej sebareflexie, na pôde vedomého poznávania a usporadúvania vecí, ktoré patria k svetu človeka“ (Hajko, 1992, s. 29). Robiť niečo „hravo“ samozrejme neznamená, len zabávať sa, netvorivo a nehodnotne využívať čas. Literárne hádanky teda nelúštime bez námahy a nemáme úspech vopred zaručený. Predstavivosť a obraznosť, však človek neuplatňuje samoúčelne, iba pre hru samotnú. Je zároveň transferom do života a zdrojom inšpirácie pre tvorivé riešenia v mnohých oblastiach praktického života. Globálne je dôležitá aj z hľadiska plnenia kultúrnej funkcie, ako spoločenská spojitosť a motivačný faktor pre zdieľanie spoločnej aktivity v integrujúcom sa spoločenstve ľudí, ktorí deklarujú spoločné záujmy.

Osobitné postavenie má hra v spojení s literatúrou. Sú to pojmy navzájom kompatibilné, pretože prostredníctvom literatúry môže percipient hrať hru objavnú a objavujúcu a ak je tvorivá, vznikne nová realita vnímania života. Prečo práve literatúra či v širšom zmysle umenie má takúto schopnosť? Odpoveďou sú už doteraz sformulované súvislosti etiky tvorby. Ani funkcie tých najjednoduchších prostriedkov „poetickej reči“, ako sú trópy (metafory, metonymie atď.) a tobôž funkcie zložitejších „systémových“ jazykovo-štylistických prostriedkov, nie sú hodnotovo irelevantné. Naopak, ich hodnotové poslanie je programované, predpokladané autorom a napokon aj čitateľom. Celkom evidentná býva samozrejme ich funkcia estetická, ale majú obyčajne veľmi významný vzťah aj k hodnotám poznávacím a etickým. Poetická reč má svoje zvláštnosti, ku ktorým patrí aj to, že je „obrazná“. Umelecká literatúra sa s týmito obrazmi doslova „hrá“. Čím je umelecké dielo hodnotnejšie, tým sú jeho možnosti byť predmetom recepcie a umožňovať variabilitu recepcie väčšie. Ale recipované dielo sa stáva zároveň určitým objektom „manipulácie“ v priebehu akejkoľvek recepcie, najmä však v procese takej formy recepcie, ktorá smeruje k tvorivej činnosti vo vlastnom vývinovom rade. A to evidentne platí nielen o vývinovom rade samotnej literatúry, ale aj o vývine osobnosti čitateľa.

To je kľúčové z pohľadu etickej výchovy. Nejde nám však len o jeho podobu, ale najmä o jeho tvorivosť vo vzťahu k žiaducej prosociálnosti človeka. Literárne dielo sa z tohto hľadiska javí ako dôležitý prostriedok vnútornej sebavýchovy, čiže nielen ako vonkajší vplyv či vzor pôsobiaci masovo. Dielo pôsobí jedinečne v súlade s požiadavkami na osobitý rozvoj každého človeka, čo je v intenciách kresťanského personalizmu. Pôsobí tak ako celok, nielen prípadnou deklarovanou moralitou. Vyvoláva zážitok v podobe autentickej skúsenosti a pôsobí kvalitou funkcie tejto skúsenosti, ktorú sprítomňuje a komunikuje. Zodpovedá požiadavkám „výchovy hodnotami“, ktorú u nás propaguje L. Lencz (1997), pričom ako formu práce s textom využíva Bibliu. Práca s literárnym textom v rôznej žánrovej podobe je vo výchove a špecificky v etickej výchove veľmi dôležitá. Pestrosť žánrov je nielen tvorivou možnosťou zoznamovania sa so spoločenským kódom literárneho výrazu, ale aj vovádzanie percipienta do sveta svojej fantázie a predstavivosti, motivujúcej k premýšľaniu a hodnotovej reflexii. V etickej výchove je taktiež dôležitá mnohorozmernosť pôsobenia literárnych žánrov vo vedomí detského percipienta.

S rešpektovaním vekovej osobitosti je dôležité pripomenúť komunikáciu literárneho diela hrou. „Hra je neustálym približovaním a vzďaľovaním. Ale vždy je tichým a vytrvalým volaním po spolupatričnosti“ (Hajko, 1992, s. 31). Komunikačný vzťah autor – čitateľ sa mení na vzťah rozprávač (respektíve

predčítavač v období predškolského veku dieťaťa) – prijímateľ, počúvajúci, účastník hry. V tomto vzťahu, opäť závisí od veku, sa uplatňujú nielen myšlienkové komponenty vnímania, ale aj vizuálne, akustické a pohybové. Základnou možnosťou aplikovania literatúry v etickej výchove je zážitková forma hry. „Hrá každý, kto dúfa. Kto verí v možnosť identifikovať určitú situáciu ako svoju situáciu a nájsť v nej odpoveď, adresovanú iba jemu" (Hajko, 1992, s. 31). Písaný text sa prevteľuje do toho, kto ním žije. Učiteľ ako moderátor výchovy má k dispozícii určité žánrové prostriedky, ktorými v rámci prijatej „konvencie hry" usmerňuje činnosť jej účastníkov. Na základe znalosti textu majú potom možnosť rozvinúť svoj tvorivý potenciál a stať sa autentickými „hercami" s jedinečnou formou osobnostnej prezentácie. Charakter a intenzita percepcie diela závisí samozrejme aj od intelektuálnej a emočnej vyspelosti percipienta. Zážitková forma učenia v etickej výchove umožňuje byť nielen zainteresovaný na interpretácii umeleckého textu, ale byť aj sám sebou vo vnútornom premýšľaní, vciťovaní sa a ich vonkajšom komunikovaní s kultivovaným verbálnym či neverbálnym prejavom. Na etickej výchove môžeme využívať reflexívnu, akustickú, vizuálnu, pohybovú reprodukciu textu, z čoho vyplývajú dominantné činnosti zamerané na celostné myšlienkové porozumenie textu, hlasovú kultivovanosť, vizuálnu pozornosť, pohybovú kultúru a výrazovú schopnosť. Je vhodné pracovať so všetkými žánrami, pričom najčastejšie sa využíva rozprávka, bájka, pesnička, bábková a divadelná hra, poézia a próza.

V etickej výchove má práca s umeleckým textom nevyhnutné etické presahy korešpondujúce so životom. Nie je to teda uzavretý text, iba „umelecký projekt". Učiteľ, ktorý s dielom pracuje, by mal oň vyvolať záujem ako o „hru" svojho druhu, ale pritom veľmi dôležitú. Mal by to byť aktuálny zážitkový model hry s literárnym dielom. Každá čitateľská konkretizácia totiž takou hrou je. V rámci tejto hry ešte aj imperatívy strácajú svoj strohý výzor. Výchova hodnotami totiž nepodceňuje úlohu noriem, ale ešte aj tie sa usilujú predstaviť ako „konceptuálne hodnoty" (Váross, 1989, Brožík, 2004), prípadne ako „vízie žiaduceho stavu" (Lencz, 1997). Z tohto hľadiska je v etickej výchove dôležitá práca s konkrétnym, či už odborným, ale aj umeleckým textom. Jeho konkretizácia je vo výchove záležitosťou učiteľa, ktorý ho rôznymi motivačnými mechanizmami robí zrozumiteľnejším, ale predovšetkým študenta - čitateľa textu, ktorý má z hľadiska svojej neopakovateľnosti aj jedinečné možnosti interiorizácie.

Hra s umeleckým textom je teda dôležitou metódou výchovy osobnostného utvárania človeka zvnútra. Tým, že je vovádzaný do variabilného ľudského sveta polarizovaného dobrom a zlom originálnym umeleckým spracovaním, je človek nútený utvárať si svoj hodnotový svet s možnosťou permanentnej sebatranscendencie. „Iba človek, ktorý si uvedomuje svoju určenosť inými ako možnosť prekročenia seba samého, je opravdivý hráč. Hra je anticipovaním stavu porozumenia" (Hajko, 1992, s. 31). Hru vnímame ako súčasť prosociálnosti, ktorá je integrálnou súčasťou osobnosti človeka. Je inšpirujúcim prvkom pre utváranie osobného sveta, v ktorom sa bude cítiť dobre. Je to hra tvorivej zmeny pre uplatnenie mobility myslenia a fantázie, pre fascinovanie sa krásou a dobrom, pre zážitok a pôžitok zo samotnej hry. Hra v takto vnímanej charakteristike kompletizuje človeka v celostnú osobnosť. A to podstatné, prečo ma zmysel zaoberať sa etickou výchovou a čo je jej poslaním, je nasmerovanie človeka k hľadaniu vnútorného pokoja a šírenie medziosobnej harmonie, uvedomenie si vlastnej hodnoty a obohacujúcej inakosti druhých a predovšetkým tešenie sa z tvorivého života, ktorý žijeme v kooperujúcom a pomáhajúcom spoločenstve.

4 ZÁVER

Výchovný štýl etickej výchovy vytvára predpoklady k objavovaniu cesty k ľudskej podstate, ktorá spočíva v presahovaní seba samého cez autentickú sociálnosť. Autentický osobnostný vzťah je predpokladom zdravého mravného vývinu človeka s charakteristikami duševnej rovnováhy, hodnotovej stability a harmónie v medziosobných vzťahoch. Emotívno-zážitková báza je integrálnou súčasťou etickej výchovy z hľadiska prežitia a precítenia ľudskej vzájomnosti prostredníctvom empatie a komunikácie. Cieľom etickej výchovy teda nie je len hodnotová reflexia, ale aj komunikovanie svojho prežívania. V pozornosti etickej výchovy je zameranie výchovy v rodine, v škole, v spoločnosti na rozvoj osobnosti smerujúci k sebapoznávaniu, pozitívnemu sebahodnoteniu, k sebazdokonaľovaniu, k identite s vlastným JA a cez tieto kvality smerovať k poznávaniu a pozitívnemu hodnoteniu druhých, k empatickému spoluprežívaniu v rámci prosociálneho správania, k multikultúrnemu porozumeniu a k eticky žiaducim postojom v rôznych oblastiach života.

Pri formovaní osobnosti si musíme uvedomiť, že osobnosť sa rodí vo vnútornom sebauvedomení človeka, že je v niečom podstatnom iný ako tí druhí. Z hľadiska autentických osobnostných vzťahov má rozhodujúcu úlohu schopnosť prijať a pochopiť druhého. Z toho vyplýva, že výchova k mravnosti má zmysel len ako osobné a osobnostné formovanie človeka. K tomu je potrebné ponúknuť optimálny model edukatívneho kurikula etickej výchovy. Dobre zvládnutá teoretická báza je predpokladom úspešného výchovného programu, ktorý je projekciou výchovy k prosociálnosti. Je potrebné programovo rozvíjať teoreticko-vedeckú rovinu etickej výchovy a ukotvovať ju v integrite poznania z hľadiska

interdisciplinarity, ktorá umožní osobnostný rast človeka. Malo by sa to uskutočňovať v intenciách rôznorodých potrieb, preferencií, zámerov a cieľov, ktoré vytvárajú motivačnú štruktúru prosociálnej orientácie, založenej na normách sociálnej zodpovednosti a sociálnej reciprocity. Špecifickosť etickej výchovy spočíva v integrovaní poznatkov v určujúcom hodnotovo-kreatívnom vzťahu k morálke a ku kontextu „klasického" chápania mravnej výchovy. Efektívna výchova sa dosiahne zosúladením vedecko-odbornej a edukatívno-aplikačnej roviny, realizovanej tvorivou osobnosťou s uvedomením si ich vzťahovej podmienenosti. Toto je cesta, ako človeka nasmerovať k hĺbavému premýšľaniu, permanentnému hľadaniu pravdy o sebe, o druhých, o svete, je to teda cesta k sebatranscendencii, v intenciách mravnej kreativizácie osobnosti. Zabráni sa tým možnému redukcionizmu vo výchove a posilní sa pozícia kreovania osobnosti v intenciách hodnotnosti, dôstojnosti a ľudskosti. V zmysle tohto konštatovania sa etická výchova musí oprieť o antropologicko-duchovný pilier, ktorý vyústi v osobnostnom eticko-pedagogicko-psychologickom prístupe v interpersonálnom vzťahu. Ak je prosociálnosť kódom etickej výchovy, je to tým, že ide o človeka vo všetkých rovinách bytia a o dominantnú vzťahovosť k človeku v intenciách sociálnosti ako integrálnej súčasti autentickej osobnosti. Sociálne správanie je najťažšou a súčasne jedinou relevantnou skúškou, ktorá preveruje kvalitu osobnosti človeka. Tu sa otvára – cez programové kurikulum etickej výchovy – možnosť naplnenia prirodzenej ambície človeka, „byť vo vzťahu". Emotívno-zážitková a skúsenostná báza významným spôsobom dopĺňa formačnú ambíciu etickej výchovy.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BROŽÍK, V. 2004. *Hodnotenie a hodnoty*. Nitra-Polianka: UKF, 2004. ISBN 80-8050-680-9.

HAJKO, D. 1992. *Rozpätie dňa a noci*. Bratislava: H & H, 1992. ISBN 80-900502-4-7.

KUDLÁČOVÁ, B. 2003. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: TU, 2003. ISBN 80-89074-66-9.

LEIKERT, J. 2007. *Pominuteľnosť.* Budapest : Tóth László, 2007. ISBN 963-9377-97-X.

LENCZ, L. 1997. *Etická výchova pre cirkevné školy. I. a II. časť*. Bratislava: MC, 1997. ISBN 80-8052-010-0.

LOMNICKÝ, I. 2010. *Etická výchova ako inšpirácia na každý deň*. Nitra: FF UKF, 2010. ISBN 978-80-8094-701-9.

LOMNICKÝ, I. 2017. *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum, 2017. ISBN 978-80-97800-40-9.

LOMNICKÝ, I. 2017. *Didaktika etickej výchovy pre pedagogickú prax*. Nitra: UKF, 2017. ISBN 978-80-558-1224-3.

LESKOVÁ, A. 2013. *Identita adolescenta a masmédiá*. Boskovice: František Šalé – ALBERT, 2013. ISBN 978-80-7326-233-4.

MAGOVÁ, L. 2016. *Hodnotenie kompetencií učiteľov v európskom a slovenskom kontexte*. Praha: Verbum, 2016. ISBN 978-80-87800-28-7.

PELIKÁN, J. 2002. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.

PODMANICKÝ, I. 2012. *Teória a prax etickej výchovy 1.*Trnava: TU v Trnave, 2012. ISBN 978-80-89187-62-1.

SVETLÍKOVÁ, J. 2000. *Výchova hrou.* Bratislava: Mabag, 2000. ISBN 80-968053-2-0.

URBAN, H. 2004. *To nejdůležitejší v životě*. Praha: Portál 2004. ISBN 80 7178-824-4.

VÁROSS, M. 1989. *Od tvorivosti k tvorbe*. Bratislava: Tatran, 1989. ISBN 80-222-0023-9.

VEVERKA, L.J. 1999. *Fenomén duchovnosti v modoch viery, mravnosti a pravdy*. Banská Bystrica: UMB 1999. ISBN 80-8055-195-2.

ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

ŽBIRKOVÁ, V. 1999. *Hra a jej sociálne súvislosti*. Nitra: UKF, 1999. ISBN 80-8050-216-1.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ AKO CIEĽ PSYCHOLOGICKÉHO VZDELÁVANIA

Lenka Sokolová

Katedra psychológie a patopsychológie PF UK v Bratislave, sokolova@fedu.uniba.sk (SR)

Abstrakt

Koncept psychologickej gramotnosti sa v súčasnosti v zahraničí extenzívne rozvíja najmä v súvislosti s vysokoškolskou prípravou psychológov a psychologičiek. Cieľom príspevku je predstaviť aplikáciu modelu psychologickej gramotnosti vo výučbe predmetu psychológia v sekundárnom vzdelávaní a v univerzitnej príprave učiteľov a učiteliek. Zameriame sa na históriu a analýzu teoretického konceptu psychologickej gramotnosti a súvisiacich konceptov (napr. vedecké myslenie, kritické myslenie a pod.), na analýzu potrieb praxe v oblasti psychologického vzdelávania a príklady edukačných metód a materiálov.

Kľúčové slová: psychológia, vyučovanie psychológie, psychologická gramotnosť, kritické myslenie

1 ÚVOD

Psychológia má ako predmet v slovenskom vzdelávacom systéme pomerne dlhú tradíciu. Už od nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania sa žiaci a žiačky so psychologickým poznaním a témami zo psychológie stretávajú v rámci predmetov etická výchova a občianska náuka. Na stredných školách je psychológia zastúpená v učebných plánoch aj ako samostatný predmet. V gymnaziálnom štúdiu je to voliteľný maturitný predmet psychológia alebo voliteľný sociálno-psychologický tréning. V odbornom školstve sa psychológia vyučuje prevažne ako povinný alebo povinne voliteľný odborný predmet. V študijných programoch vysokých škôl dominuje psychológia v profesijnej príprave psychológov, ktorú momentálne poskytuje až 12 fakúlt slovenských vysokých škôl. Pevné miesto majú psychologické predmety aj v príprave pedagogických, pomáhajúcich či zdravotníckych profesií (napr. v študijných programoch lekárstvo, ošetrovateľstvo, urgentná zdravotná starostlivosť, verejné zdravotníctvo, pôrodná asistencia, fyzioterapia, fyziologická a klinická výživa, sociológia, teológia, ľudské zdroje a personálny manažment, andragogika, pedagogika, špeciálna pedagogika, logopédia, liečebná pedagogika, predškolská a elementárna pedagogika, učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy, učiteľstvo akademických predmetov, učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov, sociálna práca, sociálne služby a poradenstvo). V závislosti od stupňa vzdelávania a zamerania študijného odboru sa líšia aj didaktické prístupy, prostriedky a metódy, ktoré sa vo výučbe psychológie uplatňujú.

2 PRÍSTUPY K VYUČOVANIU PSYCHOLÓGIE

Didaktický prístup k výučbe psychológie v niektorých krajinách či študijných odboroch určuje explicitne pedagogická dokumentácia, inde majú tieto dokumenty len odporúčajúci charakter a voľba metód a prostriedkov je vo väčšej miere ponechaná na učiteľovi/učiteľke. Preto sa didaktické prístupy k výučbe psychológie v praxi často prelínajú a dopĺňajú, učitelia a učiteľky kombinujú prvky viacerých prístupov. Nižšie uvedený prehľad (Tabuľka 1) nie je vyčerpávajúcou analýzou stavu psychologického vzdelávania, skôr snahou o vhľad do aktuálnych trendov vo vyučovaní psychológie na stredných školách na Slovensku aj v zahraničí a ukážkou variability psychologického vzdelávania. V tabuľke sumarizujeme jednotlivé prístupy, ich východiská v psychologickej teórii, základné didaktické princípy a vyučovacie metódy typické pre jednotlivé prístupy. Podľa našich nepublikovaných analýz na Slovensku prevažuje akademický a transmisívny prístup, v niektorých odboroch a predmetoch (napr. sociálno-psychologický tréning) dominujú prvky aplikačné, zážitkové a prvky sociálneho učenia.

Tabuľka 1. Prístupy k vyučovaniu psychológie (Sokolová, 2015)

Prístup	**Psychologické východiská**	**Základné princípy**	**Typické metódy**
Transmisívny prístup	behavioristické a niektoré kognitivistické prístupy	odovzdávanie systému poznatkov, dôraz na pamäťové učenie	výklad, prednáška názorné metódy metódy práce s textom
Konštruktivistický	L. A. Vygotskij	učenie objavovaním	dialogické metódy

prístup	J. Piaget J. Bruner	konštruovanie poznania na základe skúseností	problémové metódy heuristické metódy psychologické cvičenia
Prístup zameraný na študenta	C. R. Rogers humanistická psychológia	rešpekt k individualite študenta/študentky a jeho/jej individuálnym potrebám	dialogické metódy učenie zdieľaním psychologické hry problémové metódy
Zážitkové učenie	humanistická psychológia pozitívna psychológia D. Kolb M. Csikszentmihalyi	aktivizácia študentov a študentiek, učenie prostredníctvom reflektovania autentického zážitku	psychologické hry inscenačné metódy prípadové metódy
Akademický prístup	základné psychologické disciplíny	odovzdávanie systému teoretických poznatkov, dôraz na vedeckosť	výklad, prednáška názorné metódy metódy práce s textom psychologické cvičenia
Aplikačný prístup	aplikované psychologické disciplíny	aplikácia psychologického poznania pre potreby konkrétnej profesie	výklad, prednáška dialogické metódy prípadové metódy inscenačné metódy
Sociálno-psychologická paradigma a aktívne sociálne učenie	A. Bandura C. R. Rogers	učenie prostredníctvom dynamiky skupiny, spätnej väzby zo skupiny	dialogické metódy psychologické hry inscenačné metódy sociodráma
Experimentálna paradigma	experimentálna psychológia	rozvoj vedeckého psychologického myslenia, chápanie psychológie ako exaktnej empirickej vedy	didaktické experimenty psychologické cvičenia heuristické metódy problémové metódy práca s textom a informačnými zdrojmi
Prístup zameraný na rozvoj kľúčových kompetencií	multidisciplinárne východiská	rozvoj prenositeľných zručností, kľúčových kompetencií	dialogické metódy inscenačné metódy prípadové metódy

Napriek variabilite prístupov a metód sa naprieč rôznymi vzdelávacími stupňami aj odbormi zdôrazňuje ako jeden zo všeobecných cieľov psychologického vzdelávania schopnosť uplatniť psychologické poznanie v každodennom osobnom a profesijnom živote. Absolventi a absolventky psychologického vzdelávania by mali získať prehľad o psychologickej vede a praxi a vedieť tieto poznatky aplikovať na vlastné prežívanie a správanie, či prežívanie a správanie iných, v rôznych osobných, študijných a pracovných situáciách. Pre označenie tejto spôsobilosti sa v ostatnom období najmä v zahraničí postupne etabloval pojem „psychologická gramotnosť".

3 PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ

Tradičné ponímanie gramotnosti ako schopnosti čítať a písať je už prekonané. Zoznam rôznych druhov „gramotností", potrebných pre život v súčasnej spoločnosti, je rozsiahly a v roku 1990 sa rozšíril aj o vymedzenie psychologickej gramotnosti. C. A. Boneau (1990) vtedy publikoval štúdiu „Psychological Literacy: A First Approximation" (Psychologická gramotnosť: Prvé priblíženie) inšpirovanú publikáciou J. E. Hirscha „Cultural Literacy: What Every American Needs to Know" (Kultúrna gramotnosť: Čo každý Američan potrebuje vedieť). C. A. Boneau si kládol za cieľ vytvoriť zoznam pojmov z desiatich oblastí psychológie, ktoré by mali tvoriť základné poznanie v psychologickej komunite, najmä u študentov a študentiek psychológie, t. j. základnú psychologickú gramotnosť. C. A. Boneau sa podobne ako J. E. Hirsch zameral na znalostnú podstatu gramotnosti, vymedzenie pojmov a konceptov, ktoré má jednotlivec poznať. Za tento jednostranný pohľad bol však ich prístup kritizovaný (napr. Shamshayooadeh, 2011). Vymedzenie pojmu psychologická gramotnosť v čase prvého publikovania nesmerovalo k rozsiahlejšiemu rozvoju tohto konceptu. Kým v rokoch 1990 – 2015 evidujeme len niekoľko desiatok publikácií s týmto kľúčovým slovom (Tabuľka 2), v rokoch 2015 – 2017 ich počet vzrástol na dvojnásobok. Prispeli k tomu

tri skupiny odborníkov a odborníčok, ktoré sa venovali vymedzeniu a aplikácii konceptu psychologickej gramotnosti najmä vo vysokoškolskom prostredí: americká (Halpern, 2010; Dunn, Baker, Mehrotra, Landrum, & McCarthy, 2013), britská (Mair, Taylor & Hulme, 2013; Taylor & Hulme, 2015) a austrálska (Cranney, Botwood & Morris, 2012).

Tabuľka 2. Psychologická gramotnosť ako pojem vo vyhľadávacích databázach

Databáza	**Počet záznamov za roky 1990 - 2015**
PsycNet (American Psychological Association)	52
Web of Science (Clarivate)	13
Scopus (Elsevier)	9
Scholar Google (Google)	354

Okrem nárastu počtu teoretických a výskumných publikácií dokumentuje rozvoj problematiky psychologickej gramotnosti aj publikovanie príkladov dobrej praxe vo vyučovaní psychológie (Taylor & Hulme: Psychological Literacy: A Compendium of Practice, 2015) alebo zaradenie tejto témy do programu vedeckých a odborných podujatí (napr. konferencia Európskej federácie asociácií učiteľov psychológie EFPTA: Sowing the seeds of psychological literacy, Berlín, 2014 alebo sympóziá venované psychologickej gramotnosti na konferencii EUROPLAT, Salzburg, 2017). Téma psychologickej gramotnosti už nie je len doménou anglosaskej literatúry, nachádza svoje miesto aj v stredoeurópskej didaktike psychológie (Chrz, Nohavová & Slavík, 2015; Nohavová, 2017; Geiss, 2016; Sokolová, 2015). V súčasnosti sa tak zo psychologickej gramotnosti postupne stáva dôležitý cieľ psychologického vzdelávania (Cranney & Dunn, 2011; Dunn, Baker, Mehrotra, Landrum & McCarthy, 2013; Mair, Taylor & Hulme, 2013; McGovern, Corey, Cranney, Dixon, Holmes, Kuebli, Ritchey, Smith, & Walker, 2010; Taylor & Hulme, 2015).

Podstatu psychologickej gramotnosti v súčasnom ponímaní možno chápať ako adaptívne používanie psychologických poznatkov (Cranney & Dunn, 2011) alebo schopnosť „vhľadu a reflektovania vlastného správania a psychických procesov a správania a psychických procesov iných, a schopnosť uplatňovať psychologické princípy v osobných, sociálnych a organizačných otázkach práce, vzťahov a širšej komunity.“ (McGovern et al., 2010, s. 11). Podľa D. F. Halpern a H. A. Butler (in Cranney & Dunn, 2011) tvoria psychologickú gramotnosť dve základné zložky: a) znalosť obsahu, ktorá pozostáva zo znalostí o psychologickom výskume a základných psychologických konštruktoch, b) kritické psychologické myslenie. Kombinácia týchto zložiek naznačuje, že súčasné chápanie psychologickej gramotnosti kombinuje znalostné a kompetenčné vymedzenie. Súčasne autorky zdôrazňujú, že psychologickú gramotnosť na úrovni kritického, psychologického myslenia tvorí zložka dispozícií a naučených zručností. Psychologickú gramotnosť teda tvorí obsah psychologického poznania a jeho adaptívne používanie, dispozície a naučené zručnosti kritického myslenia, a vedecké usudzovanie (Halpern & Butler, in Cranney & Dunn, 2011). J. S. Halonen, D. S. Dunn, S. Baker & M. A. McCarthy (in Cranney & Dunn, 2011,) rozpracovali šesť oblastí rozvoja psychologickej gramotnosti:

- **Obsah:** kvalitne vymedzená terminológia a základné poznatky danej oblasti,
- **Hodnoty:** ocenenie vedeckého myslenia a etické konanie,
- **Kritické myslenie:** analýza informácií, dôraz na alternatívne vysvetlenia a riešenie problémov metódou tvorivého skepticizmu,
- **Manažment informácií:** používanie a hodnotenie informácií, primerané používanie technológií,
- **Interakcia:** efektívna komunikácia primeraná publiku a rešpektovanie diverzity,
- **Aplikačné zručnosti:** aplikovanie psychologických princípov v každodennom živote, demonštrovanie vhľadu a reflektovania vlastného správania a správania iných.

Pôvodný koncept psychologickej gramotnosti bol zameraný predovšetkým na študentov a študentky jednoodborového štúdia psychológie. V súčasnom širšom ponímaní sa už hovorí o psychologickej gramotnosti národa alebo o psychologicky gramotných občanoch (McGovern et al., 2010; Cranney & Dunn, 2011; Mair, Taylor & Hulme, 2013). Psychologická gramotnosť ako vzdelávací cieľ sa tak z profesijnej prípravy psychológov a psychologičiek rozširuje do metodiky a didaktiky vzdelávania nepsychologických profesií (pedagogických a pomáhajúcich profesií a pod.) a didaktiky psychológie v odbornom

a všeobecnom sekundárnom vzdelávaní. Súčasné prístupy k chápaniu gramotnosti (pozri napr. Zápotočná, 2004) vymedzujú gramotnosť ako kontinuum. Psychologická gramotnosť sa teda, podobne ako iné oblasti gramotnosti, manifestuje na niekoľkých kvalitatívne odlišných úrovniach (Tabuľka 3). Tento prístup sme aplikovali vo výučbe psychológie na gymnáziu a v univerzitnej psychologickej príprave učiteľov a učiteliek (prípadové štúdie dokumentujúce priebeh a výsledky výučby budú publikované).

Tabuľka 3. Úrovne psychologickej gramotnosti (Sokolová, 2013; Sokolová, 2015)

Úroveň psychologickej gramotnosti	**Obsah**	**Individuálny prínos**	**Spoločenský prínos**	**Príklady didaktických metód a aktivít**
Funkčná psychologická gramotnosť: komunikácia informácií	Informácie o podstate prežívania a správania, o princípoch a zákonitostiach psychológie ako vedy aj ako praktickej disciplíny.	Znalosti v oblasti postavenia psychológie ako vedy, korektné narábanie so psychologickými pojmami, lepšie porozumenie odborných textov.	Vyššia participácia v aktivitách zameraných na duševné zdravie, citlivosť k indivi-duálnym a kultúrnym rozdielom.	Práca s autentickými textami Zážitkové učenie Besedy a diskusie Exkurzie
Interaktívna psychologická gramotnosť: rozvoj individuálnych spôsobilostí	Príležitosti k rozvíjaniu individuálnych spôsobilostí v bezpečnom a podporujúcom prostredí.	Vyššia motivácia a sebahodnotenie v oblasti praktických spôsobilostí, širší repertoár stratégií sebapoznania a poznávania iných.	Vyššia schopnosť ovplyvňovať sociálne aktivity a sociálne normy komunitného života.	Prípadové štúdie Video štúdie Inscenačné metódy Hranie rolí Dobrovoľníctvo Výskumné projekty
Kritická psychologická gramotnosť: osobná a komunitná zodpovednosť	Informácie a príležitosti ku kritickému hodnoteniu psychologického poznania, ktoré smeruje k zodpovednému výberu stratégií v osobnom i pracovnom živote jednotlivca.	Vyššia reziliencia, efektívnejšie stratégie v oblasti sociálnych kontaktov, pracovnom a rodinnom živote. Schopnosť kriticky hodnotiť prezentovaný obraz psychologického poznania.	Vyššia pripravenosť konať, aktívne sa podieľať na rozvoji komunity, budovanie zodpovednosti v oblastiach prevencie duševného zdravia a odstraňovania bariér, predsudkov a mýtov na úrovni komunity.	Metódy kritického čítania Kritické analýzy mediálnych výstupov, psychologických výskumov a teórií Metódy rozvoja informačnej gramotnosti Debata a diskusia Reflektívne písanie

Úroveň funkčnej psychologickej gramotnosti predstavuje schopnosť porozumieť základným psychologickým konceptom, pravidlám a etickým princípom psychologickej profesie, a zahŕňa aj schopnosť analyzovať a hodnotiť psychologické informácie vo vzťahu k osobnému a profesijnému životu. Rozvoj tejto úrovne prispieva aj k odstraňovaniu stereotypov a predsudkov o psychológoch a psychologickej profesii. Rozvíjanie funkčnej psychologickej gramotnosti možno realizovať zážitkovými a konštruktivistickými metódami, ktoré umožňujú oboznámiť sa s metódami a princípmi psychologickej vedy, ďalej k rozvoju gramotnosti na tejto úrovni prispieva práca s autentickými textami, besedy a diskusie so psychológmi a ich klientami, príp. exkurzie do rôznych inštitúcií, v ktorých sa realizuje psychologická prax a/alebo výskum.

Na interaktívnej úrovni by mal/a byť študent/študentka schopná/ý aktívne implementovať psychologické poznanie do každodenného osobného a profesijného života, transformovať toto poznanie do konkrétnych zručností a spôsobilostí. Na tejto úrovni pracujeme najmä s rôznymi typmi prípadových štúdií, učebných

scenárov a videoštúdií, ďalej pracujeme s inscenačnými metódami, hraním rolí. Psychologické kompetencie možno rozvíjať aj prostredníctvom participácie študentov a študentiek na výskumných projektoch či dobrovoľníckych aktivitách. V oblasti psychologickej profesijnej prípravy sa táto prelína aj s rozvojom profesijného videnia (Goodwin, 1994; Sokolová, 2014) a praktickou profesijnou prípravou.

Najvyššia úroveň, tzv. kritická psychologická gramotnosť umožňuje kriticky reflektovať prínos rôznych psychologických informácií pre osobný a profesijný život, kriticky hodnotiť rôzne psychologické informácie prezentované v médiách a popularizačnej literatúre (napr. populárne mýty, pseudovedecké informácie, produkty a služby poskytované osobami bez psychologickej kvalifikácie a pod.). Výskumu mýtov a chybných presvedčení v psychológii sa venujú viacerí výskumníci a výskumníčky (McKeachie, 1960; Lamal, 1979; Gutman, 1979; Vaughan, 1977; Rosenthal et al., 2001; Kowalski & Taylor, 2011; Furnham & Hughes, 2014; von Sydow, 2007; Brinthaupt, Hurst & Johnson, 2016; Landau & Bavaria, 2003; Lilienfeld, Lynn, Ruscio, & Beyerstein, 2010). Takéto presvedčenia sú rozšírené a môžu predstavovať aj potenciálne ohrozenie (Furnham & Hughes, 2014). Cieľom psychologického vzdelávania má byť aj korekcia takýchto presvedčení, autori však na základe výskumných zistení upozorňujú, že je náročné korigovať ich len pomocou tradičných vyučovacích metód (Furnham & Hughes, 2014; Kowalski & Taylor, 2011). Didaktické metódy na tejto úrovni preto zahŕňajú metódy kritického čítania, kritickej analýzy mediálneho obsahu a/alebo rôznych psychologických výskumov a teórií, metódy rozvoja informačnej gramotnosti, posudzovania dôveryhodnosti zdrojov, argumentácie v rámci debát a diskusií a tzv. reflektívneho písania, v rámci ktorého študenti a študentky konfrontujú vlastné skúsenosti, názory a postoje s výsledkami psychologických výskumov, diagnostiky a pod.

4 ZÁVER

Psychologická gramotnosť predstavuje cieľ psychologického vzdelávania, ktorý kladie dôraz na adaptívne používanie psychologického poznania v osobnom a profesijnom živote a rozvoj kritického myslenia. Psychologicky gramotná osoba (voľne podľa Dunn et al., 2013) je kriticky mysliaci jednotlivec, ktorý víta intelektuálne výzvy spojené s otázkami prežívania a správania. Psychologicky gramotní ľudia dokážu použiť to, čo sa naučili zo psychológie, v domácom, komunitnom aj širšom spoločenskom kontexte, pričom zohľadňujú nie len osobné názory a skúsenosti ale aj odborné a vedecké poznanie. Rozvoj psychologickej gramotnosti môže byť prínosom pre jednotlivca, spoločnosť, aj pre psychologickú vedu a jej obraz. Súčasne však treba spomenúť aj isté riziká. Popri prekonávaní mýtov a predsudkov o psychológii a rozvoji kompetencií potrebných pre život môže psychologické vzdelávanie „nepsychológov“ a širšej verejnosti prinášať ohrozenia spojené s nadmerným resp. nesprávnym používaním psychologických informácií, znehodnocovanie psychologických metód a postupov, príp. neprofesionálne používanie týchto informácií a postupov. Preto v tejto súvislosti pokladáme za dôležité nielen mechanicky zaviesť nový pojem a koncept do vzdelávania, ale diskutovať aj o potrebe klásť neustále dôraz na kvalifikovanosť vyučujúcich psychológie, ich pregraduálnu prípravu a kontinuálne vzdelávanie (Williamson, Coombs, Schrempf, & Sokolová, 2012), a o revízii obsahu psychologického vzdelávania v sekundárnom vzdelávaní (Williamson, Coombs, Schrempf, & Sokolová, 2015) a v príprave pedagogických a pomáhajúcich profesií v súlade s aktuálnymi potrebami a požiadavkami praxe.

POĎAKOVANIE

Príspevok vznikol v rámci projektu VEGA 1/0409/17 Osobnosť a profesijné videnie učiteľov a učiteliek vo vzťahu k riešeniu náročných situácií v školskej triede v období tranzitu do praxe.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BONEAU, C. A. (1990). Psychological Literacy: A First Approximation. *American Psychologist*, 45(7), 891-900.

BRINTHAUPT, T. M., HURST, J. R., & JOHNSON, Q. R. (2016). Psychology Degree Beliefs and Stereotypes: Differences in the Perceptions of Majors and Non-Majors. *Psychology Learning & Teaching*, 15, 77–93.

CRANNEY, J. & DUNN, D. S. (2011). *The Psychologically Literate Citizen: Foundations and Global Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

CRANNEY, J., BOTWOOD, L., MORRIS, S. (2012). *National Standards for Psychological Literacy and Global Citizenship: Outcomes of Undergraduate Psychology Education [online].* Sydney: The University of New South Wales. Dostupné na internete: https://groups.psychology.org.au/Assets/Files/Cranney_NTF_Final_Report_231112_Final_pdf.pdf

DUNN, D. S., BAKER, S. C, MEHROTRA, C. M., LANDRUM, R. E., & MCCARTHY, M. A. (2013). *Assessing Teaching and Learning in Psychology. Current and Future Perspectives*. Belmont: Wadsworth.

FURNHAM, A. & HUGHES, D. J. (2014). Myths and Misconceptions in Popular Psychology: Comparing Psychology Students and the General Public. *Teaching of Psychology*, 41, 256-261.

GEISS, P. (2016). *Fachdidaktik Psychologie: Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. UTB GmbH.

GOODWIN, Ch. (1994) Professional Vision. *American Anthropologist*, 1994, 96(3), 606-633.

GUTMAN, A. (1979). Misperceptions of psychology and performance in the introductory course. *Teaching of Psychology*, 6(3), 159-161.

HALPERN, D. (2010). *Undergraduate Education in Psychology: Blueprint for the Discipline's Future*. Washington, DC: APA.

HIRSCH, E. D. (1983). Cultural Literacy. *The American Scholar*, 52, 159-169.

CHRZ, V., NOHAVOVÁ, A., & SLAVÍK, J. (2015). Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv: Aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica*, 20, 21-46.

KOWALSKI, P. & TAYLOR, A. K. (2011). Effectiveness of refutational teaching for high- and low-achieving students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11, 79 – 90.

LAMAL, P. A. (1979). College students' common beliefs about psychology. *Teaching of Psychology*, 6, 155-158.

LANDAU, J. D. & BAVARIA, A. J. (2003). Does Deliberate Source Monitoring Reduce Students' Misconceptions About Psychology? *Teaching of Psychology*, 30, 311-314.

LILIENFELD, S., LYNN, S., RUSCIO, J., & BEYERSTEIN, B. (2010). *50 great: Popular myths of popular psychology*. Oxford, England: Wiley-Blackwell.

MAIR, C., TAYLOR, J., HULME, J. (2013). An introductory guide to psychological literacy and psychologically literate citizenship. York: The Higher Education Academy. Dostupné na internete: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/psychological_literacy_and_psychologically_literate_citizenship_0.pdf

McGOVERN, T. V., COREY, L. A., CRANNEY, J., DIXON, JR., W. E., HOLMES, J. D., KUEBLI, J. E., RITCHEY, K., SMITH, R. A. AND WALKER, S. (2010) Psychologically literate citizens. In D. Halpern (Ed.). *Undergraduate Education in Psychology: Blueprint for the Discipline's Future*. Washington, DC: APA.

MCKEACHIE, W. J. (1960). Changes in scores on the Northwestern Misconceptions Test in six elementary psychology courses. *Journal of Educational Psychology*, 51, 240-244.

NOHAVOVÁ, A. (2017). Exprese ve výuce psychologie. *Kultura, umění a výchova*, roč. 5, č. 1, nestr. [s. 1].

ROSENTHAL, G. T., MCKNIGHT, R. C., & PRICE, A. W. (2001). Who, what, how, and where the typical psychologist is... the profession of psychology scale. *Journal of Instructional Psychology*, 28, 220-240.

SHAMSHAYOOADEH, G. (2011). Cultural Literacy in the New Millennium: Revisiting E. D. Hirsch. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1, 273-278.

SOKOLOVÁ, L. (2013). Vyučovanie psychológie – výskum a prax. In Sokolová, L. et al. (2013): *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

SOKOLOVÁ, L. (2014). Developing professional vision in the initial teacher training. *Sapere Aude 2014 : Pedagogika, psychologie a dnešní společnost 4*. Hradec Králové: Magnanimitas. S. 456-462

SOKOLOVÁ, L. (2015). *Metódy vyučovania psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

STERNBERG, R. J., et al. (2007). *Critical Thinking in Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

STEWART, R., HILL, K., STEWART, J., BIMLER, D., KIRKLAND, J. (2005). Why I am a Psychology Major: An Empirical Analysis of Student Motivations. *Quality & Quantity*, 39, 687-709.

TAYLOR, J., HULME, J. A. (2015). *Psychological Literacy: A Compendium of Practice*. Dostupné na internete: http://eprints.bournemouth.ac.uk/22906/4/psychological_literacy_compendium_final2._amended.pdf

VAUGHAN, E. D. (1977). Misconceptions about psychology among introductory psychology students. *Teaching of Psychology*, 4, 138-141.

VON SYDOW, K. (2007). Das Image von Psychologen, Psychotherapeuten und Psychiatern in der Öffentlichkeit Ein systematischer Forschungsüberblick. *Psychotherapeut*, 52, 322–333.

WILLIAMSON, M., COOMBS, D., SCHREMPF, R., & SOKOLOVÁ, L. (2012). Pre-tertiary psychology education in Europe: a survey of approaches to teacher education and continuing professional development of school psychology teachers. Poster presented at Annual Conference of British Psychological Society (Glasgow) and Europlat Conference (Vilnius).

WILLIAMSON, M., COOMBS, D., SCHREMPF, R., & SOKOLOVÁ, L. (2015). The psychology curriculum in European secondary schools: what should we teach? In *ICPS 2015*. Washington: Association for Psychological Science. Dostupné na internete: http://www.psychologicalscience.org/convention/icps_program/search/viewProgram.cfm?Abstract_ID=33800&subject_id=all&keyword=Teaching%20of%20Psychological%20Science

ZÁPOTOČNÁ, O. (2004). Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach. Bratislava: Album.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

UPLATNENIE AKTIVIZUJÚCICH METÓD VO VYUČOVACOM PROCESE

Eva Tóblová

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky PF UK v Bratislave, toblova@fedu.uniba.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na uplatnenie aktivizujúcich metód vo vyučovacom procese. Autorka v teoretickej časti príspevku vymedzuje aktivizujúce didaktické metódy, determinanty pri ich výbere vo vyučovaní, ako aj ich charakteristiku. Druhá časť príspevku je zameraná na analýzu prieskumu z oblasti aktivity a aktivizácie žiakov ako aj z využívania aktivizujúcich metód vo vyučovacom procese.

Kľúčové slová: efektívnosť vyučovania, využitie metód v praxi, aktivizujúce metódy

1 ÚVOD

Aby dnešné deti boli pripravené žiť v tomto tisícročí a boli pripravené na prácu a život v dnešnej spoločnosti, je potrebné rozvíjať u nich širokú škálu vlastností, ktoré vytvárajú ich osobnosť. A to predovšetkým aktivitu, samostatnosť, tvorivosť, schopnosť sústrediť sa, samostatne a kriticky myslieť, rozhodovať, prezentovať vlastný názor a vedieť ho obhájiť, vedieť aplikovať poznatky v praktickom živote. (Knapíková, Kostrub, Miňová, 2002)

Problematika optimálneho výberu vyučovacích metód má pre efektívnosť vyučovacieho procesu podstatný význam. Na vyučovaní môžeme dosiahnuť rozdielne ciele v závislosti od toho, či zvolíme metódu, ktorej podstatou je odovzdávanie hotových poznatkov, alebo metódu, ktorou žiaci získavajú nové vedomosti a nadobúdajú rôzne zručnosti vlastnou aktívnou činnosťou. (Orbánová, 2010)

2 UPLATNENIE AKTIVIZUJÚCICH METÓD

Aktivizačné metódy zlepšujú proces výučby z metodického hľadiska a robia vyučovanie efektívnejším. Hlavným cieľom aktivizačných metód je zmeniť statické monologické metódy v dynamickú formu, ktorá vtiahne žiakov nenásilným spôsobom do problematiky a zvýši tak ich záujem o preberanú problematiku. Ďalším prínosom je zmena vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi. Učiteľ sa vo výučbe vedenej pomocou aktivizačných metód nevzdáva svojej dominantnej role v triede, iba dáva väčší priestor žiakom k ich sebarealizácii a rozvoju. Dôvodom pre zavádzanie aktivizačných metód do výučby je snaha o zmenu prístupu žiaka k vyučovaniu – premeniť ho z pasívneho poslucháča v aktívneho partnera zapájajúceho sa do výučby. Tieto metódy vychádzajú z teórie psychológie učenia, že človek sa naučí nové poznatky omnoho rýchlejšie a taktiež si ich osvojí lepšie, pokiaľ si ich sám vyskúša, znamená to, že bude aktívne zapojený do procesu vyučovania. (Kotrba, Lacina, 2007)

Podstatou aktivizujúcich metód je plánovať, organizovať a riadiť vyučovanie tak, aby k splneniu výchovno-vzdelávacieho cieľa dochádzalo prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti žiakov. Aktivizujúce metódy vyučovania podporujú záujem žiakov o učenie, podporujú intenzívne prežívanie, myslenie a konanie, využívajú už získané skúsenosti a vedomosti žiakov a významne podporujú a rozvíjajú poznávacie procesy žiakov. (Šoltisová, 2014)

Pri výbere a uplatnení aktivizujúcich vyučovacích metód neexistuje najefektívnejšia, univerzálna vyučovacia metóda, na akúkoľvek vyučovaciu hodinu. Každá vyučovacia metóda má svoje kladné i záporné stránky. Uvedené metódy výučby je možné po ich modifikovaní využiť pri vzdelávaní študentov na rôznych typoch a stupňoch škôl a na rôznych vyučovacích predmetoch. V odbornej literatúre sú popísané rôzne aktivizujúce metódy a pribúdajú stále ďalšie, takže pre učiteľov zostáva iba jedno, vybrať si z nich tie, o ktorých sú presvedčení, že prinesú tie najlepšie výsledky.

3 ZÁKLADNÉ DETERMINANTY VÝBERU VHODNEJ AKTIVIZUJÚCEJ METÓDY

Voľba výberu vhodnej aktivizujúcej metódy, jej frekvencie používania a samotné zaradenie do vyučovacieho procesu je závislé od viacerých determinantov, ktoré vedú učiteľa k selekcii tých metód, ktoré sú pre neho a žiakov vhodné a to z rozličných hľadísk:

- Cieľ vyučovacej hodiny – učiteľ musí zvoliť takú metódu, aby žiak splnil stanovený a kontrolovateľný výkon v ňom uvedený a tiež metódu, po realizácii ktorej zistí, či žiak tento cieľ pri využití danej metódy splnil optimálne;
- Obsah učiva – učiteľ musí vedieť, či sa dá učivo naučiť a jeho adekvátne zvládnutie overiť danou metódou;
- Materiálno-technické vybavenie školy – bez neho realizácia metód nie je efektívna;
- Možnosti učiteľa – učiteľ by mal na základe svojich odborných a pedagogicko-psychologických vedomostí v každej vyučovacej situácii vedieť vybrať, ako aj vedieť správne použiť účinnú metódu.
- Predpoklady žiakov - úroveň vedomostí a zručností žiakov buď umožní, alebo neumožní pochopiť učivo sprostredkované vybranou metódou a skontrolovať správnosť jeho pochopenia. (Harausová, 2011)

Úskaliami aktivizačných metód sú predovšetkým vyššia časová náročnosť na prípravu a realizáciu výučby, obmedzené využitie metódy v niektorých fázach vyučovania, vyššia náročnosť na využitie pomôcok, nevhodné pre určité vyučovacie témy a zvýšené nároky na myšlienkovú činnosť žiakov. Najzávažnejšou prekážkou realizácie aktivizačných metód s ktorou sa často stretávame je práve nesplnenie špecifických vlastností učiteľa. Sú to: znalosť aktivizačných metód, citlivosť v nadväzovaní kontaktov so žiakmi, vysoká miera tolerancie k ich výkonom, pružnosť myslenia i rozhodovania, kreativita, schopnosť improvizovať, psychická odolnosť. (Pecina, Zormanová, 2009)

4 ANALÝZA ČIASTKOVÝCH VÝSLEDKOV PRIESKUMU ZAMERANÉHO NA VYUŽITIE AKTIVIZUJÚCICH VYUČOVACÍCH METÓD

V rámci prieskumu využitia a uplatnenia aktivizujúcich vyučovacích metód uvádzame čiastkové výsledky prieskumu. Uskutočnili sme prieskum, ktorého hlavným cieľom bolo zistiť mieru využitia aktivizujúcich vyučovacích metód, využívaných vo výchovno-vzdelávacom procese na základných a stredných odborných školách.

Základné ciele nášho prieskumného šetrenia sme si stanovili nasledovne:

- zistiť základné vedomosti učiteľov o aktivizujúcich vyučovacích metódach a o tom ako ich uplatňujú v praxi,
- zistiť, ako žiaci vnímajú využívané aktivizujúce vyučovacie metódy,
- zistiť, aktivitu a aktivizáciu žiakov a využitie aktivizujúcich metód na základe pozorovania zo strany študentov („budúcich učiteľov“),
- zistiť vedomosti študentov (budúcich učiteľov) a ich postoje, názory k uplatneniu a využívaniu aktivizujúcich vyučovacích metód v praxi.

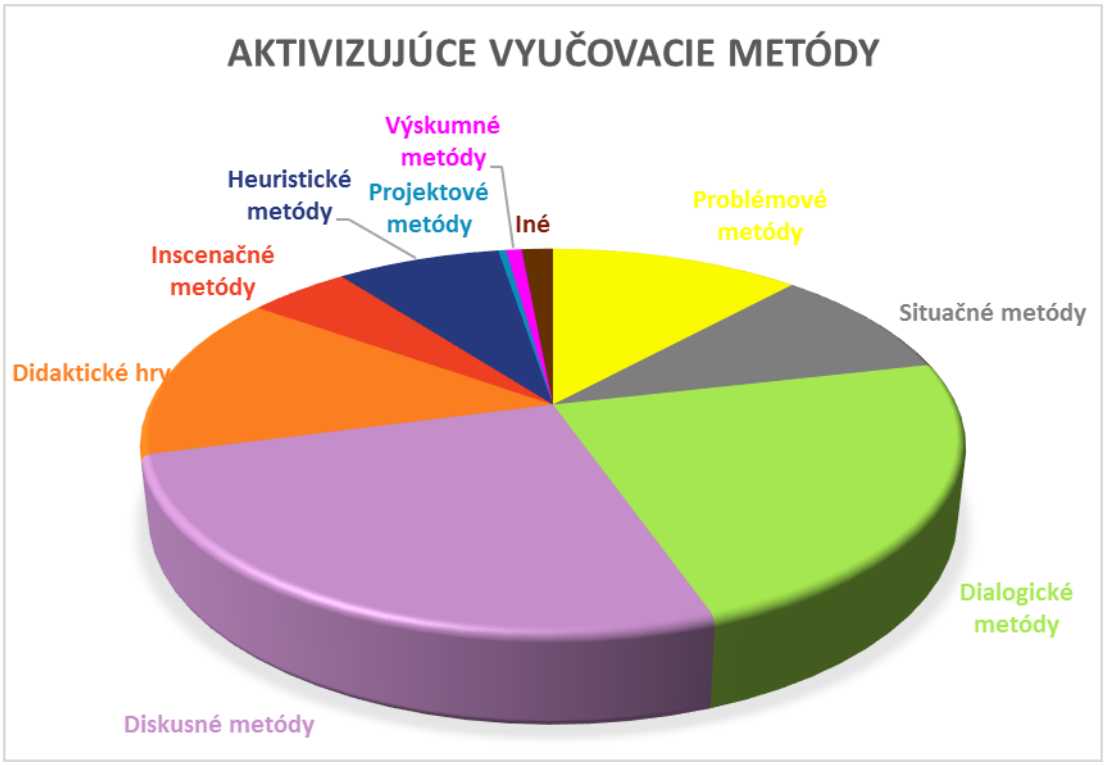
K zisteniu potrebných údajov sme si stanovili základné metódy prieskumu:

- Dotazník pre žiakov
- Dotazník pre učiteľov
- Dotazník študenti – „budúci učitelia“
- Pozorovania - hospitácie
- Rozhovory s učiteľmi

Respondentmi prieskumu sú žiaci základných a stredných škôl v Bratislavskom kraji, učitelia základných a stredných škôl Bratislavského kraja a študenti študijného programu Všeobecného učiteľského základu a Učiteľstva pedagogiky v kombinácii na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave.

Ďalej v príspevku analyzujeme jeden z čiastkových výsledkov prieskumu a to konkrétne pozorovania - hospitácie na vyučovacích hodinách na ZŠ v Bratislavskom kraji. Na základe pozorovacích hárkov sme analyzovali aktivitu a aktivizáciu žiakov. V ôsmych otázkach sme pozorovali situácie pri ktorých boli žiaci aktívny, naopak v ktorých boli neaktívni, či prejavili žiaci záujem o učivo, aké konkrétne aktivizujúce metódy učiteľ vo výučbe použil, aké využil učiteľ iné prostriedky aktivizácie žiakov, v ktorej časti vyučovacej hodiny boli žiaci najaktívnejší, najmenej aktívny a či boli všetci žiaci v triede aktívny.

Z výsledkov prieskumu uvádzame pre tému a rozsah tohto príspevku iba 1 otázku, ktorá nás však najviac zaujímala a to konkrétne ktoré aktivizujúce metódy učiteľ vo výučbe použil. Ako môžeme vidieť aj z grafu č. 1 najčastejšie využívanou metódou sú diskusné metódy (71), dialogické metódy (63), didaktické hry (38) a problémové metódy (32). Menej využívanými aktivizačnými metódami sú situačné metódy (26), heuristické metódy (21), iné metódy (4), výskumné (2) a projektové (1) metódy. Číselné hodnoty sú vyjadrením počtu využitia tej ktorej metódy na konkrétnej vyučovacej hodine.



Graf 1. Využitie aktivizujúcich vyučovacích metód

Zastávame ten názor, že učitelia by mali používať viaceré aktivizujúce metódy, pretože okrem motivácie žiakov je rovnako dôležité poznať ich názory, postoje a hodnoty.

Vhodne použitá aktivizujúca metóda pomáha učiteľovi získavať nielen dôležité informácie o jednotlivých zložkách rozvoja osobnosti žiaka, ale je zároveň pre učiteľa prostriedkom k dosiahnutiu cieľa vyučovacej hodiny. Je dôležité, aby učiteľ na akomkoľvek stupni vzdelávania poznal viacero aktivizujúcich metód. (Harausová, 2011)

Učitelia by si mali byť vedomí väčšieho významu použitia aktivizujúcich metód, pretože okrem motivácie žiakov je rovnako dôležité poznať ich názory, postoje a hodnoty.

Myslíme si, že je dôležité zdôrazniť, že práca s aktivizujúcimi metódami môže byť pre niektorých učiteľov náročnejšia, no z druhého hľadiska je pri využití daných metód cieľ vyučovacej hodiny naplnený efektívne.

5 ZÁVER

Aktivizujúce metódy majú u žiakov vyvolať väčší záujem o danú tému a preto je potrebné pri zadávaní úloh vychádzať z predchádzajúcich vedomostí a skúseností žiakov, nechať ich hľadať nové riešenia, nechať im zdôvodniť postup, pomôcť im pri zdôvodňovaní, prečo je práve ich navrhnutý postup nevhodný. Dôležité je tiež dokázať zasiahnuť v momente, kedy žiaci hľadajú riešenia, alebo sa naopak od témy príliš vzďaľujú.

Z doterajších analýz výskumných šetrení týkajúcich sa aktivizujúcich vyučovacích metód (Orbánová, 2010) vyplývajú nasledovné odporúčania:

- zredukovať množstvo učiva, čím by sa vytvoril priestor na používanie aktivizujúcich vyučovacích metód, ktoré sú časovo náročnejšie,
- vytvoriť pre predmety (na ktorých chýbajú) nové učebnice s rozličnými úlohami problémového charakteru, ktoré by podporovali aktivitu a tvorivosť na vyučovaní,
- vytvoriť primerané podmienky na prácu v školách tak, aby oslovili mladých učiteľov, ktorí inklinujú k novým, progresívnym veciam,

- zabezpečiť školenia a odborné semináre pre učiteľov, zamerané na zvyšovanie kvalifikácie po didaktickej stránke,
- zlepšiť pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov, zamerať sa v nej na nové trendy a skúsenosti z pedagogickej oblasti nielen v rámci Slovenka, ale aj iných krajín.

Na záver si dovolíme tvrdiť, že žiadna práca nie je zbytočná, ak ju učiteľ robí s radosťou. A úspechom je každý malý krok k väčšej motivácii a prebudeniu záujmu žiakov. Pomocou nových aktivizujúcich metód je možné žiakov presvedčiť o tom, že učenie sa môže byť zaujímavé, a že nejde iba o mechanické odpovedanie daného textu.

POUŽITÁ LITERATÚRA

ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika.* Lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada. 2015. 624s. ISBN 978-80-247-3450-7

HARAUSOVÁ, H. 2011. *Ako aktivizujúco vyučovať odborné predmety.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 62 s. ISBN 978-80-8052-396-1

KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB D., MIŇOVÁ, M. 2002. *Aktivizujúce metódy a formy v práci učitelky materskej školy*. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-18-4

KOTRBA, T., LACINA, L. 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.* Brno: Společnost pro odbornou literaturu Barriester&Principal, ISBN 978-80-87029-12-1.

MAŇÁK J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody.* Brno: Paido. 223 s. ISBN 80-7315-039-5.

ORBÁNOVÁ, D. 2010. Prístup učiteľov k aktivizujúcim vyučovacím metódam. In: *8. Ročník mezinárodní konference Alternativní metody výuky*. Hradec Králové. Gaudeamus. 2010. ISBN 978-80-7435-043-6

PECINA P., ZORMANOVÁ L. 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a v praxi*. Brno : Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2009., 147 s., ISBN 978-80-2104-834-8

TROJAN, V. 2016. Sdílení pedagogického procesu jako východisko rozvoje školy. In: Veteška, J.: *Východiska a inspirace pro teorii a praxi vzdělávání dospělých.* Praha,

Česká andragogická společnost, ISBN 978-80-905460-6-6.

ŠOLTISOVÁ, Z. 2014. Aktivizujúce metódy pri vyučovaní odborných predmetov. *Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe.* Prešov, 2014. Vydavateľ: Bratislava MPC.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

LITERATÚRA A JEJ ETICKO - VÝCHOVNÉ INŠPIRÁCIE PRE DIDAKTICKÚ PRAX

Lenka Magová
Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky FF UKF v Nitre, lmagova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Pluralitné videnie skutočnosti v literatúre disponuje prirodzeným výchovným potenciálom podnecujúcim čitateľa k neustálej aktivite, prostredníctvom vplyvu na rozvoj jeho kritického myslenia a zabraňovaniu stagnácie v rôznych oblastiach jeho osobnosti (v kognitívnej sfére, duchovnej, emocionálnej, sociálnej a ďalších). Schopnosť autenticky zobraziť kultúrne tradície, ľudskosť a význam morálnych kvalít v priebehu dejín nepochybne predstavuje ďalšie významné poslanie literatúry v rozvoji prosociálnej osobnosti, a teda v etickej výchove, ale aj ďalších spoločenskovedných predmetov. V príspevku vychádzame z premisy, že aktívna reflexia literárneho diela pozitívne ovplyvňuje aktívnu reflexiu i v ostatných sférach života.

Kľúčové slová: literatúra, didaktika, etická výchova, čitateľ

1 ÚVOD

Aký má význam čítanie kníh pri poznávaní sveta i seba samého? Je vôbec možné poznávať svet, či už minulý alebo súčasný, skrze literatúru? Do akej miery, ak vôbec, je literatúra odrazom sveta okolo nás? Skôr než sa v príspevku bližšie pozrieme na možnosti literatúry v oblasti výchovy, jej etické aspekty a didaktické inšpirácie, je potrebné venovať aspoň v krátkosti pozornosť týmto otázkam. Taktiež nemožno opomenúť ani špecifiká jej pôsobenia na jednotlivých recipientov a s tým súvisiace odporúčania pre vychovávateľov. Konkrétne výchovné aplikácie literatúry v jednotlivých predmetoch podliehajú ich didaktickým atribútom a štandardom. V príspevku sa preto primárne orientujeme na možnosti využitia literatúry v rámci hodín etickej výchovy. V záverečnej časti uvedením niekoľkých príkladov ponúkneme inšpiráciu pre možné kreovanie realizácie základných (ale i aplikačných) tém prostredníctvom aktivít s využitím literatúry. Tieto aktivity sú navrhnuté s ohľadom na špecifické členenie hodiny etickej výchovy, využitie metód a foriem vyučovania podporujúceho zážitkové učenie s akcentom na transfer nielen v zmysle jednotlivých tém, ale aj v zmysle budovania samotného vzťahu k literatúre. Avšak samotná aplikácia navrhnutých aktivít je možná, resp. žiaduca aj na iných predmetoch v rámci rozvíjania medzipredmetových vzťahov.

Hlavným cieľom tejto štúdie je poukázať na význam literatúry, resp. samotného príbehu vo výchove, na jeho možnosti, ale aj limity. Zameriame sa hlavne na etické aspekty literatúry, ktoré budeme analyzovať najmä v kontexte ich prípadnej výchovnej aplikácie. Teoretický charakter príspevku determinuje využitie najmä analýzy v danej problematike relevantných literárnych zdrojov a ich čiastočné syntetizovanie aj prostredníctvom už spomínaných odporúčaní aplikácie do praxe.

2 LITERATÚRA AKO ZDROJ POZNANIA

Vnímanie literatúry ako výchovného prostriedku vychádza z premisy, že samotná literatúra predstavuje zdroj poznania sveta i človeka samotného. Avšak predtým než sa začneme podrobnejšie zaoberať teóriami literatúry v kontexte poznávania a poznania sveta, považujeme za vhodné, ba až potrebné, zamyslieť sa aspoň v krátkosti nad tým, prečo je tak veľmi dôležité pochopiť význam minulosti pre život v súčasnosti. Už len samotné vytváranie prognóz akéhokoľvek odboru či odvetvia vychádza najmä z analyzovania predchádzajúcich dát, ktoré sú, samozrejme, doplnené o aktuálny kontext. Vytváranie akýchsi vízií budúcnosti teda nie je možné bez pochopenia minulosti, ktorá nám pomáha vytvoriť nielen obraz o nás samotných (napríklad pri poznávaní národnej či rodinnej minulosti), ale aj o svete a spoločnosti, v ktorej žijeme. Štúdium dejín nás môže dokonca tiež inšpirovať pri riešení aktuálnych problémov (či už osobnostných alebo spoločenských). Často nás toto štúdium prekvapuje skutočnosťou, že spomínané problémy nie sú nové, ale boli predmetom úvah našich predkov už dávno pred nami. Rozhodne nie je nutné držať sa minulých riešení, ba dokonca to môže byť vzhľadom k poznaniu výsledku vyslovene kontraproduktívne. Čo však nutné je, snažiť sa poučiť z chýb minulosti. Bez ich poznania sme totiž často nútení ich znova opakovať. Pôsobivo túto problematiku reflektuje Etela Farkašová v diele *Etudy o bolesti*

a iné eseje (1998)*: „...poznanie vlastnej minulosti je veľmi dôležitý predpoklad aj pre orientáciu v prítomnosti a pre projektovanie podôb budúcnosti; uvedomelý vzťah k vlastnej minulosti má nielen noetický, ale aj etický rozmer. Ak prestáva fungovať pamäť a narúša sa kontinuita minulého, prítomného a budúceho diania v ktorejkoľvek sfére, stráca sa schopnosť sebareflexie, sebapotvrdzovania ako osobitnej a jedinečnej existenciálnej jednotky"* (Farkašová, 1998, s. 76). Je teda možné spoznávať svet, a teda aj minulosť pomocou literatúry?

2.1 Vzťah literatúry a skutočnosti

Literárna teória do istej miery celkom pochopiteľne spochybňuje vplyv sveta na literárne dielo v snahe striktne oddeliť jednotlivé zložky literatúry, a tak umožniť ich exaktné skúmanie. Snaha zvýšiť a zdôrazniť autonómnosť literárneho diela spôsobuje ale značné ochudobnenie samotnej percepcie a interpretácie. Problematike binárneho videnia literárnej teórie sa vo svojom diele *Démon teórie* (2006) venuje súčasný francúzsky literárny vedec a teoretik Antoine Compagnon. Pri skúmaní literatúry identifikuje sedem otázok: *„Čo je to literatúra? Aký je vzťah medzi literatúrou a autorom? Aký je vzťah medzi literatúrou a skutočnosťou? Aký je vzťah medzi literatúrou a čitateľom? A nakoniec, aký je vzťah medzi literatúrou a jazykom?"* (Compagnon 2006, s. 25) K týmto piatim základným otázkam pridáva Compagnon ešte ďalšie dve, ktoré súvisia s históriou a kritikou, avšak tie nie sú pre nás v tomto kontexte podstatné. Samotný autor si je už od samého začiatku vedomý toho, že jednotlivé otázky nemožno zodpovedať izolovane. Odpoveď na každú jednu otázku zužuje spektrum odpovedí na otázky ďalšie. Je možné len súhlasiť s názorom, že ak sa v jednom období preferovala napríklad literárnosť, tak je zrejmé, že sa čitateľ posúva do úzadia (a naopak), alebo ak sa viac kládol dôraz na jazyk, tak sa prirodzene potláčal význam autora. Z vypovedaného teda vyplýva, že odpoveď na jednu jedinú otázku určitým spôsobom determinuje odpovede na všetky. Ambíciou tohto príspevku, rovnako ako diela *Démon teórie,* teda rozhodne nie je rozhodnúť, ktoré názory a literárne teórie v priebehu dejín boli (sú) jediné správne. Svojimi kritickými reflexiami podnecuje Antoine Compagnon samotného čitateľa k tomu, aby premýšľal o ich správnosti, prípadne sa snažil o ich doplnenie či preformulovanie. Hoci by bolo určite zaujímavé rozobrať v kontexte našej témy každú spomínanú otázku, vzhľadom k rozsahovému obmedzeniu sa sústredíme najmä na otázku venujúcu sa vzťahu literatúry a skutočnosti. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že existujú tri základné prístupy či názory na vzťah literatúry a skutočnosti a tým aj na možnosti/nemožnosti vplyvu literatúry na poznanie človeka. Za prvý môžeme považovať postoj, ktorý považuje literatúru za zdroj iracionality – tak pre autora, ako aj pre čitateľa. Názor, ktorý prezentuje absolútne zamietnutie akýchkoľvek poznávacích kompetencií literatúry. Za ďalší môžeme považovať názor, ktorý presadzujú zväčša súčasné literárne teórie, ktoré obhajujú a demonštrujú najmä úplné separovanie literatúry od skutočnosti. Literatúra vypovedá len o literatúre, báseň vypovedá len o básni – nie o autorovi, nie o skutočnosti ani o čitateľovi. Literatúra teda nemôže akýmkoľvek (pozitívnym či negatívnym) spôsobom ovplyvniť poznávanie sveta a jednotlivca. Za posledný základný prístup môžeme považovať názor pripúšťajúci formovaciu a poznávaciu silu literatúry – či už ako doplnenie a podpora už iným spôsobom získaných poznatkov – v miernejšej verzii alebo priamo ako samotný zdroj poznania. Tejto problematike sa viac venuje, samozrejme okrem iných, Paisley Livingston v práci *Literature and Rationality* (1991). Pochopiteľne, jednotlivé prístupy musíme reflektovať aj na základe toho, ako chápeme samotné poznanie, poznávanie a v neposlednom rade i funkcie a zložky literatúry.

Podľa Compagnona (2006, s. 104) sa síce vzťah textu a sveta snaží vyjadriť celý rad pojmov, ale ani jeden z nich ho nerieši komplexne. Už samotný výber prekladu slova *mimézis*, čiže napodobňovanie alebo reprezentovanie predstavuje teoretické stanovisko. Popretie referenčnej schopnosti literatúry najmä vo francúzskej literárnej teórii vychádza z lingvistiky, konkrétne zo Saussura a Jakobsona a zo stotožnenia jazykového kódu, ktorý je arbitrárny, záväzný a nevedomý, s kódom literárnym. Ako akýsi protipól týchto teórií môžeme označiť Aristotelovo poňatie literatúry skrze *mimézis*, ako napodobenie a zobrazenie skutočnosti. Za jedno zo základných diel týkajúcich sa teórie literatúry môžeme považovať práve Aristotelovo dielo *Poetika.* Podľa neho majú jednotlivé umelecké prejavy spoločné jedno, a to už spomínanú *mimézis*, čo môžeme podľa *Slovníka cudzích slov* (2005) chápať ako *„umelecké napodobenie alebo zobrazenie skutočnosti".* Aristoteles predstavil tento pojem ako spôsob učenia sa: *„Zdá sa, že básnictvo vzniklo z dvoch prirodzených príčin. Lebo jednak je ľuďom už od detstva vrodené napodobňovanie (a človek sa od ostatných živočíchov líši práve tým, že má najväčšiu schopnosť napodobňovať) a jeho prvé učenie je napodobňovaním a tiež, že mu samotné napodobňovanie spôsobuje potešenie"* (Aristoteles, 1962 s. 38).

Avšak je tiež dôležité zdôrazniť, že literatúra je nielen ploché „obkresľovanie" skutočnosti, ale podľa Ricoeura (1983) je *„tvorivým napodobením". Mimézis* ako zobrazovanie činov či vytvorenie poradia udalostí je doplnená o špecifický prvok, esenciu, ktorú tam dopĺňa jednak autor a jednak samotný čitateľ. *„Mimézis je teda poznanie a nie kópia, ani replika identického: označuje poznanie, ktoré je človeku vlastné,*

spôsob, akým si konštruuje a obýva svet.“ (Compagnon, 2006, s. 138). Autenticita, ktorú do textu vkladá autor, predstavuje hodnotnú zložku literárneho textu. Samotný autor preto ako jedna zo základných zložiek literatúry, patrí k najkontroverznejším prvkom v literárnom výskume. Pri jeho charakteristike opäť môžeme vychádzať z dvoch myšlienok: Staršia z nich stotožňovala zmysel diela s autorovou intenciou (filológia, pozitivizmus a historizmus). Novšia odmieta relevanciu autorovej intencie a namiesto toho určuje či opisuje zmysel diela (ruský formalizmus, americkí New Critics a francúzsky štrukturalizmus). Z nášho pohľadu je striktné oddelenie autora od jeho literárneho diela značným ochudobnením samotného diela a výrazným znížením rozmanitosti a mnohodimenzity perspektív samotnej percepcie. Nazdávame sa, že literárne dielo môže priniesť a veľmi autenticky sprostredkovať poznanie, ku ktorému dospel jeho autor. Veľkým pozitívom taktiež je, že samotný čitateľ sa v literárnych dielach môže „stretnúť“ s hrdinami, ktorí riešia obdobné či totožné problémy, ako reálne riešime aktuálne my. Skrze literatúru teda nespoznávame len minulosť, ale i sami seba. Dopĺňame vlastné skúsenosti skúsenosťami (či už reálnymi alebo fiktívnymi) hlavných hrdinov.

S poznaním v literatúre úzko súvisí nielen zobrazovanie skutočnosti, čiže potenciálna referenčnosť diela, ale i anticipácia, ktorá je s poznaním úzko spätá a navyše je doplnená predstavami o morálnych hodnotách, čo môžeme chápať ako jeden z etických rozmerov literatúry. *„...anticipačným momentom môže literatúra pôsobiť stimulujúco na sociálny pohyb, resp. môže na jeho margo vyslovovať určité mementá a brzdiť ho v smerovaní k negatívnym dôsledkom.“* (Farkašová 2007, s. 24). Aj v tom spočíva poslanie literatúry – nielen v poskytovaní alternatívnych verzií nášho sveta, ale aj v priblížení minulosti a predstavení možnej budúcnosti, ktorá môže byť, na základe nami preferovaných hodnôt, zhmotnením našich snov, ale i nočných môr a tým vzbudiť potrebu zmeny. Samotné vnímanie sveta a miesta človeka v ňom sa v priebehu dejín menilo a stále mení. Uprednostňovanie svetských či duchovných aspektov života, entuziazmus či naopak skepticizmus ba až pesimizmus, jednoduchosť či ornamentálnosť a komplikovanosť, tieto a mnohé ďalšie znaky, ktoré môžeme nájsť v literatúre do istej miery odrážali momentálnu spoločenskú situáciu a spôsoby, ako sa s ňou jednotlivec vyrovnával. Napriek tomu, že vo všeobecnosti môžeme literatúru rozdeliť do niekoľkých veľkých období, obvykle vymedzených významnými míľnikmi v ľudských dejinách, neexistuje konkrétna paradigma, ktorá by presne zachycovala vývoj, respektíve by bola univerzálne uplatniteľná, vo všetkých krajinách. Aj pri zbežnom pohľade si síce uvedomujeme závažnosť takých dejinných udalostí ako sú napríklad revolúcie, rozpad feudalizmu, obe svetové vojny. Je nemožné ignorovať ich vplyv na spoločnosť, existenciu človeka jednak v tej dobe a tiež na dopady, ktoré majú spomínané udalosti na existenciu človeka v súčasnosti. Avšak je dôležité zdôrazniť, že už spomínané významné spoločenské dejinné udalosti nemožno považovať za hrubé čiary striktne a jednoznačne oddeľujúce jednotlivé obdobia. Vnímanie sveta a miesta človeka v ňom sa pochopiteľne a celkom prirodzene v priebehu dejín menilo, ale na druhej strane zaznamenávame aj isté návraty, ktoré nám implicitne ilustruje práve literatúra – prejav ľudskej činnosti, odraz úrovne života, fantázií a túžob. Aj z toho dôvodu je poznanie historického kontextu doby, v ktorej dielo vzniklo a v ktorej žil autor, poznanie dejinných súvislostí v samotnom diele, jedným z predpokladov plnohodnotnej percepcie diela (v zmysle percepcie viacerých rovín literárneho diela, nielen tej umeleckej). Nie je nutné, ba ani žiaduce, aby čitateľ nekriticky preberal myšlienky zobrazené v diele. Podľa Slobodníka nám môže literatúra vždy ako celok istého konkrétneho obdobia sprístupniť *„veľkú galériu postáv, ich psychologických stavov, veľké množstvo sociálnych a medziľudských konfliktov, v ktorých sa ponúkajú viaceré možnosti človeka, s akými vedné odbory, zaoberajúce sa všeobecne človekom, nepracujú.“* (Slobodník, 1988, s. 242). Širokospektrálnosť spôsobu poznávania sveta zahŕňa rôzne zložky osobnosti človeka – racionalitu i senzibilitu, intelekt i intuíciu, temperament a v neposlednom rade fantáziu a tvorivosť, prejavujúcu sa v neustálej aktivite a vytváraní individuálnych riešení problémov každodenného života, ale i otázok súvisiacich s miestom človeka vo vesmíre.

V čom teda spočíva poslanie literatúry pri poznávaní sveta? Tak ako sa líšia názory na to, či a ako je poznanie vôbec možné a do akej miery môže byť literatúra v zobrazovaní sveta nápomocná, tak sa líšia i odpovede na túto otázku. V kontexte nami preferovanej teórie, že literatúra je veľmi cenný a autentický zdroj poznania skutočnosti môžeme konštatovať, že poslanie literatúry spočíva najmä v neustálom podnecovaní čitateľa k etickým reflexiám, v aktivite, ktorej súčasťou sa stáva pri čítaní literatúry a ktorá môže významným spôsobom obohatiť jedinca pri spoznávaní seba, sveta okolo seba, ale i dejín a možných predstáv budúcnosti.

3 LITERATÚRA VO VÝCHOVE

V rámci svojho takmer nekonečného tematického rozsahu a širokým žánrovým možnostiam ponúka literatúra vo výchove širokú a pestrú paletu možností využitia. Všíma si a reflektuje všetky stránky života a človeka, vrátane tých najtemnejších, z čoho zákonite vyplýva, že má veľkú schopnosť podnietiť svedomie človeka. Výchovný aspekt v literatúre však nie je založený len na možnosti jej didaktického

pôsobenia (či už priameho alebo nepriameho). Jan Hábl (2013) hovorí napríklad o rehabilitácii naratívneho diskurzu v pedagogike, respektíve o znovuobjavení moci príbehu. Tento metodický princíp má dve roviny, a teda dve možnosti využitia príbehu v pedagogickej praxi. Jednak je to rovina psychologická, ktorá vychádza z predpokladu, že ak je príbeh podnetný a efektívny, je dôležité bližšie preskúmať jeho možnosti. Inými slovami, čokoľvek je možné premietnuť do naratívnej podoby, je v rámci výchovy vhodné do nej pretransformovať. V druhej, filozofickej rovine, vychádza zo skutočnosti, že neexistuje narácia bez metanarácie. Každý malý príbeh sa odohráva na pozadí príbehu veľkého. V súvislosti s tým môžeme doplniť slovami Farkašovej (1998), že literárne dielo nám rozširuje horizont nášho osobného príbehu aj tým, že samotnou svojou existenciou nám ponúka príležitosť zúčastniť sa na skúsenostiach situovaných v iných osudoch a ktorých mnohorakosť nemožno vtesnať do jedného limitovaného života. Literatúra môže ponúknuť podnetné námety k premýšľaniu a podľa Hábla (2013) jednotlivé zložky literárneho diela, ako je napríklad narácia, prítomnosť fikcie, metafory, prítomnosť dialógov môžu účinným spôsobom prispieť a v konečnom dôsledku taktiež aj uľahčiť poznanie zložitej sféry ľudskej psychiky, respektíve uľahčiť i sprostredkovanie týchto poznatkov.

3.1 Determinanty aplikácie literatúry vo výchove

Keďže nám literatúra už vo svojej podstate ponúka rozsiahle spektrum možností aplikácie vo výchove jednotlivca, je potrebné sa zmieniť o niekoľkých faktoroch ovplyvňujúcich adekvátnu a plnohodnotnú aplikáciu literárneho diela vo výchovnom procese. Poznanie týchto faktorov, a teda aj limitov literatúry, umožňuje vychovávateľovi maximalizovať výchovný efekt. Taktiež je tým ovplyvnené vytváranie a rozvíjanie vzťahu k literatúre, čo je v tomto prípade síce sekundárnym, ale veľmi podstatným cieľom.

Bilasová (2008) hovorí o literárnom diele ako o umení poskytujúcom špecifický priestor na rozvíjanie senzibility a na jej umocnenie vo vzťahu k „inému" človeku, čo je podľa nej dosiahnuteľné len estetickými prostriedkami, ktoré v sebe prinášajú aj morálne rozlíšenie krásneho a škaredého. Juraj Dolník (2010) dospieva (najmä na základe myšlienok Harré a Gilleta) k názoru, že udalosti a objekty nadobúdajú význam prostredníctvom diskurzu, v ktorom sa odohrávajú. Nadobúdanie významu sa teda odvíja od subjektivity, a zároveň ju aktívne vytvára. Interpretácia literárneho diela predstavuje výsostne subjektívny akt každého recipienta. O jeho vplyve a význame nerozhoduje len autor diela či vychovávateľ, ale v konečnom dôsledku najmä samotný čitateľ. Samozrejme, ku konečnému výsledku jeho percepcie nezanedbateľne prispieva veľké množstvo ďalších premenných, ako napríklad **individuálna miera čitateľskej (a čitateľovej) vyspelosti a skúsenosti, veku či literárneho vzdelania, osobitosť čitateľského záujmu či atraktívnosť prezentácie vo výchove**. Pre úplnosť je nutné dodať, že je taktiež vhodné venovať pozornosť **historickému kontextu** a jeho vplyvu na literárnu výpoveď autorov. Jednotlivec sa aj vo svojom živote ocitá v rozmanitých konkrétnych situáciách, v ktorých nekoná mechanicky či naprogramovane, ale samostatne, aktívne a živo interpretuje.

Podľa Vitézovej (2009) je odlišná čitateľská miera a spôsob konkretizácie textu ovplyvnený aj úrovňou literárneho vzdelania a v tomto zmysle môžeme hovoriť o naivnom, sentimentálnom a diskurzívnom čitateľovi. Naivný čitateľ stráca kontakt s realitou, pretože ju stotožňuje s fikciou. Sentimentálny je zameraný výlučne na emocionálnu stránku čítaniu. Diskurzívny čitateľ vníma literárny text ako tzv. kvázi svet a do čítania zapája svoje skúsenosti a vzdelanie (Vitézová, 2009, s. 19). Práve toto je dôvodom, pre ktorý je potrebné vnímať v rámci literárneho vzdelania aj proces výchovy smerom k diskurzívnemu čitateľovi. K samotnému výberu literárneho diela však nevyhnutne patrí okrem základnej čitateľskej gramotnosti (Medzinárodná hodnotiaca štúdia PISA definuje čitateľskú gramotnosť ako „porozumenie a používanie písaných textov a uvažovanie o nich pri dosahovaní cieľov jedinca, rozvíjaní vlastných vedomostí a schopností a pri podieľaní sa na živote v spoločnosti".) poznanie literárneho diela, jeho intencie či osobnosti samotného čitateľa. Taktiež nemôžme zabúdať, ako nám pripomínajú Bilasová a Žemberová, že literárna komunikácia v sebe „implicitne obsahuje určitú mieru nepredvídateľnej interpretácie významov, ktorá sa viaže na možnosť voľby spojenej so slobodou človeka" (2005, s. 43).

Výber literárnych diel (či úryvkov) je teda prirodzene nutné podriadiť všeobecnej didaktickej zásade primeranosti. Je potrebné jednak brať do úvahy vek čitateľa (implicitne zvážiť individuálnu psychickú zrelosť) a jednak treba zohľadniť aj jeho morálny vývin. Tejto téme sa venuje relatívne mladý psychologický odbor morálna psychológia (skúma napr. koncepcie morálneho vývinu Piageta, Kohlberga, Gilligenová a i.). **Zodpovedná selekcia** literárnych diel vo výchove predstavuje závažný, ba až rozhodujúci moment pre vytvorenie priestoru na prirodzené pôsobenie literatúry. Objektívna hodnota diela, jeho intencia a možný výsledok sú základné aspekty, ktoré musíme poznať skôr, než samotné literárne dielo použijeme vo výchove. Samozrejme, je tiež veľmi dôležité primárne vplývať na rozvoj kladného vzťahu mladého čitateľa k literatúre a motivovať ho k vlastnej iniciatíve a autentickej voľbe nielen diel, ale aj myšlienok z nich. Citlivé vnímanie možností literatúry vo výchove, a teda i sebavýchove, má zásadný význam pri príprave, ale aj spätnej reflexii vo výchovnom procese. Sloboda výberu literatúry

ide ruka v ruke so zodpovednosťou, a to nielen vychovávateľa voči vychovávanému, ale v prípade sebavýchovy aj voči sebe samému. V tomto kontexte nemožno teda opomenúť aktuálny problém vo svete literatúry, a to skutočnosť, že knižný trh je priam zaplavený množstvom „bestsellerov", knižnými novinkami a novými autormi, čím sa stáva takmer nemožné udržať si prehľad a najmä zdravý nadhľad pri výbere kvalitnej literatúry. Otvorenosť knižného trhu do istej miery poskytuje slobodu pri výbere literatúry pre každého jednotlivca, avšak v istom momente sa táto sloboda stáva obmedzením, keďže ponuka je natoľko rozsiahla, že je náročné, ak nie priamo nemožné, aby si človek vždy vedel sám kriticky vybrať. Kritická a zároveň citlivá selekcia vhodných diel, nielen vychovávateľom, ale i samotným čitateľom, sa tak stáva pri výchove a osobnostnom raste nevyhnutnou a nosnou.

Spoločenské dianie je v kvalitnej literatúre zobrazené hodnotovo kontrastne najmä v pluralitnom etickom kontexte a zmysle. Mnohosť tém a problémov v súčasnej literatúre v konečnom dôsledku evokuje bytostnú potrebu umenia reagovať na aktuálne morálne problémy doby aj napriek tomu, že nie všetci autori reflektujú krízové fenomény spoločnosti a človeka takou podobou umeleckého spracovania, aby sa napomohlo pozitívnemu riešeniu konkrétnych morálnych problémov. Literatúra prehlbuje vnútorný pohľad na človeka, ale cieľom adekvátneho pôsobenia na percipienta by malo byť len samotné poukázanie na význam či potenciál konkrétneho diela, nie odhaľovanie nejakého skrytého významu, zmyslu či posolstva. Autor ako tvorivý subjekt môže zásadne prispieť k rozšíreniu, prípadne k revízii hierarchie hodnôt čitateľa práve skrze neopakovateľnú štruktúru a zobrazenie svojho osobnostného sveta prostredníctvom autorovej autentickej hierarchie hodnôt. Musíme však myslieť na to, že literárne dielo *„nie je nástrojom cieľavedomého formovania človeka, ale je prostriedkom, ktorý umožňuje, aby ním sám seba formoval"* (Lomnický, 2011, s. 164). Prirodzená tendencia k variabilite možností, dispozícií či priamo reálnym činom je jedným z najpodstatnejších prvkov literatúry. Vychovávateľ (v tom najširšom slova zmysle) preto nemôže počítať s paušálnym pôsobením diela. Umenie ako také má možnosť byť nielen výpoveďou o skutočnosti, ale môže samotnú skutočnosť evokovať ako súčasť recipientovej „osobnostnej výbavy". Veľkou výzvou a súčasne ponukou pre etickú výchovu je taktiež skutočnosť, že literárne dielo robí práve svojou „inakosťou" zjavnými a pozoruhodnými aj také hodnoty, ktoré sú pre nás aktuálne dôležité, ale vďaka svojej samozrejmosti sa stali súčasťou životných stereotypov a unikajú našej pozornosti (Lomnický, 2011). Literatúra je ako potenciálny model hodnotovej skutočnosti zo všetkých umení najkonkrétnejšia a každá recepcia jej hodnôt musí túto konkrétnosť nielen rešpektovať, ale svojou individuálnou osobitosťou ešte aj prehlbovať. Autori Šmatlák a Števček (1981) ešte dopĺňajú, že literárne dielo má mať tým, že sa vyjadruje o istých skutočnostiach, aj skrytú ambíciu zhodnotiť svoj výrok o realite – nielen ako momentálny prejav, ale aj ako niečo významnejšie a dôležitejšie.

Pre úplnosť je nutné spomenúť aj **osobitosti vplyvu poézie, prózy a drámy** na mravný rozvoj človeka. Poézia predstavuje v literatúre špecifický prvok najmä vďaka tomu, že napriek možnej jednoznačnosti témy, môže vplývať na každého recipienta inak. Poznáme síce mnoho druhov lyriky, napríklad básne o láske, všetky svojou umeleckou hodnotou viac evokujú potrebu či zážitok (napr. lásky), zdôrazňujú viac hodnotu a pozitívne oceňovanie, než by nám konkrétne poskytovali informácie o nej. Jej potenciálom pre výchovu je jej schopnosť oživovať vnímavosť a citlivosť k hodnotám. Básne evokujú v čitateľovi skôr pocity, ktoré môže včleniť do svojich skúseností. Naopak, diela, v ktorých je rozvíjaný konkrétny príbeh, čiže diela obsahujúce naratívnu zložku, ponúkajú recipientovi konkrétny zážitok. Román, poviedka, novela, rozprávka vypovedajú o celkom konkrétnych udalostiach, o tom, ako postavy tieto situácie prežívajú, riešia – umožňujú čitateľovi, aby spolu s nimi vnímal a prežíval ich skúsenosť ako svoj vlastný zážitok. Má tak príležitosť doplniť svoje už existujúce skúsenostné spektrum, prípadne ak prežil podobnú skúsenosť, môže porovnať jednotlivé reálne a fiktívne situácie a ich riešenia. Ako príklad tohto literárneho druhu môžeme označiť i kultovú epickú fantasy trilógiu J. R. R. Tolkiena - *Pán prsteňov*. Príbeh zobrazuje klasický konflikt dobra so zlom jednoznačne inšpirovaný severskými a starogermánskymi ságami a rôznymi mýtami, ale tiež sa do tohto diela neprehliadnuteľne premietlo kresťanstvo. Môžeme tu sledovať problematiku zneužitia moci, spolu s hrdinami hľadáme svoje šťastie, oceňujeme význam tradícií či súcitu v medziľudských vzťahoch. O dramatickom spracovaní príbehu môžeme hovoriť v podobných intenciách ako o próze. Samotná prítomnosť konkrétneho príbehu poskytuje čitateľovi príležitosť imitovať a za predpokladu dlhšieho či výraznejšieho pôsobenia tiež identifikovať sa s jednotlivými postavami. Realistické stvárnenie príbehu a časté sfilmovanie úspešných literárnych diel vychádza z potreby človeka vizualizovať, avšak do určitej miery sú tieto možnosti zároveň limitmi, ktoré ohraničujú a zároveň obmedzujú ľudskú schopnosť imaginácie a fantázie.

4 INŠPIRÁCIE PRE APLIKÁCIU LITERATÚRY NA HODINÁCH ETICKEJ VÝCHOVY

Pre ilustráciu a doplnenie vyššie uvedených myšlienok dopĺňame niekoľko príkladov, ako môžeme na hodinách etickej výchovy pracovať s literatúrou. Zvolili sme Exupéryho dielo Malý princ, ktoré neustále oslovuje široké spektrum čitateľov. Práve jeho mnohodimenziálnosť umožňuje pracovať s týmto

príbehom na hodinách etickej výchovy s mladšími i staršími žiakmi či študentami. Pre mladších ponúka samotný príbeh návod k splneniu aktivity, pre starších žiakov môže predstavovať celkový kontext témy či len byť vhodnou senzibilizáciou pred vstupom do novej témy. Jednotlivé príklady sú variabilné a predstavujú najmä inšpiráciu pre ďalšiu prácu s literárnym textom.

Moja planéta

Vek: bez obmedzenia

Čas: 30 - 45 minút

Téma: zoznámenie sa v skupine, pozitívne vnímanie seba, tvorivosť

Pomôcky: papier a pero, prípadne pastelky

Na začiatku si prečítame vybranú pasáž z knihy, v ktorej Malý princ opisuje svoju planétu a svoje cestovanie po ďalších planétach. Po krátkej spoločnej reflexii budú mať žiaci za úlohu nakresliť (prípadne opísať) svoju planétu podobne, ako to urobil Malý princ. Opis či kresba by mali obsahovať dôležitých ľudí v ich živote, dôležité udalosti, ich vlastnosti, záujmy, ich predstavy či plány budúcnosti. Množstvo detailov a aspektov, ktoré vyučujúci na začiatku určí, závisí na konkrétnej skupine a ich vzájomnom poznaní. Následne si žiaci navzájom predstavia svoje planéty a v rámci diskusie budú mať priestor pre doplňujúce otázky.

Baobaby

Vek: bez obmedzenia

Čas: 20 a viac minút

Téma: komunikácia, poznanie a prijatie seba, svojich vlastností, sebareflexia, sebaúcta

Pomôcky: žiadne, prípadne papier a pero

Na začiatku si prečítame úryvok z knihy, v ktorom sa hovorí o starostlivosti o svoju planétu, o tom, aké je dôležité odstraňovať baobaby, kým sú malé, lebo keď narastú, tak sú pre planétu veľmi nebezpečné. V závislosti od vekovej skupiny žiakov môžeme úryvok doplniť ilustráciami baobabov v knihe, prípadne si ich celkovo bližšie predstaviť. Túto aktivitu možno aplikovať dvojako. Jednak môžeme prostredníctvom tohto príbehu poukázať na dôležitosť otvorenej komunikácie a prípadné problémy (ak ich necháme „vyrásť"), ktoré sa v nej môžu objaviť a narušiť nielen samotný proces komunikácie, ale i ďalší vzťah. Jednotlivé baobaby, ktoré budú mať žiaci za úlohu opísať či nakresliť, budú v tomto prípade predstavovať problematické aspekty komunikácie. V diskusii, ktorá nasleduje po aktivite majú žiaci navrhnúť riešenia, resp. „efektívne spôsoby odstraňovania týchto baobabov". Možno doplniť vytvorením spoločného zoznamu najčastejších „baobabov" v komunikácii a spôsobov ich odstraňovania.

V alternatíve tejto aktivity predstavujú baobaby moje negatívne vlastnosti a môj spôsob, akým s nimi bojujem. Cieľom tejto aktivity je poukázať na význam sebareflexie, dôležitosti poznania samého seba a svojho napredovania. Tento spôsob aplikácie spomínaného úryvku je vhodnejšie realizovať v menších skupinkách, prípadne v skupinách, v ktorých je už vybudovaný istý stupeň dôvernosti a dôvery.

Prosím, nakresli mi ovečku...

Vek: bez obmedzenia

Čas: 20-30 minút

Téma: komunikácia, empatia, tvorivosť, prosociálnosť

Pomôcky: papier a pero

V úvode aktivity si v skupine prečítame úryvok z knihy, v ktorom autor kreslí malému princovi ovečku. Čítanie podľa možnosti doplníme aj ilustráciami v knihe. Po krátkej diskusii a samostatnej reflexii, v rámci ktorej si budú mať žiaci premyslieť, o čo by na mieste Malého princa poprosili oni. Následne vytvoria dvojice, v ktorých budú mať za úlohu vzájomne sa poprosiť o nakreslenie toho, po čom túžia, potrebujú či chcú. Po skončení aktivity nasleduje spoločná reflexia, počas ktorej sa môže vyučujúci venovať napríklad nasledujúcim aspektom:

- spôsob požiadania o láskavosť, ako som poprosil o nakreslenie ovečky,
- ako dlho trvalo, kým som nakreslil spolužiakovi to, čo chce presne podľa jeho predstáv,
- ako som sa cítil, keď ma spolužiak požiadal o kresbu a ako som sa cítil, keď som mu ju dal.

Líška a ruža

Vek: bez obmedzenia

Čas: 45 minút

Téma: kamarátstvo, priateľstvo, vzťahy, rodina, tradície

Pomôcky: žiadne

V úvode si prečítame úryvok z knihy, v ktorom sa hovorí o priateľstve medzi Malým princom a líškou. Ak je to možné, môžeme namiesto čítania daný úryvok aj zdramatizovať. Nasleduje spoločná diskusia o príbehu. V závislosti od vekového zloženia skupiny sa možno zamerať na rôzne aspekty vzťahov v živote človeka (kamaráti, priatelia, partnerské vzťahy), na ich význam pre človeka, na ich vznik a na starostlivosť o ne. Výsledkom spoločnej či skupinovej práce môže byť návod či zoznam odporúčaní pre rozvoj daného vzťahu.

5 ZÁVER

Potreba reflektovať a reagovať na morálne problémy človeka je prirodzenou súčasťou umenia a literatúry obzvlášť. Hoci explicitné vyjadrenie a zobrazenie problematiky morálnosti a mravnosti nie je v súčasnom chápaní a poňatí literatúry dominantnou umeleckou ideou, tento fakt nepredstavuje žiadny problém či prekážku, keďže táto idea nepredstavuje primárny zmysel či podmienku plnohodnotného využitia literatúry. Aj keď teda nie je trendom priamo zobrazovať boj dobra so zlom, morálne dilemy či hrdinov s vysokým morálnym kreditom, neznamená to, že všetky tieto diela nedisponujú etickým potenciálom. S tým literatúra môže pracovať aj vtedy, keď sa jej autor programovo nesnaží o etickú reflexiu. Adekvátne a autentické zobrazenie negatívnych vzorov či riešení mravných dilem môže tiež výrazne podporiť formovania mravného vedomia jednotlivca. Rozhodne to teda neznamená, že takéto literárne diela nie sú eticky funkčné – nemusia byť takto funkčné ani vtedy, keď primárne vznikli za týmto účelom. Ba dokonca je možné tvrdiť na základe skúseností z nie veľmi dávnej minulosti, že mnohokrát násilné a umelé začlenenie didaktického posolstva do textu oslabilo jeho autenticitu a prirodzene výchovnú funkciu literárneho diela.

V slovenskej literatúre nájdeme čisto didakticky orientované umelecké diela, ktoré sa zapísali do dejín literatúry (napr. Palárik a mnohí ďalší), avšak pre súčasného čitateľa predstavujú často priveľmi zjednodušený obraz sveta a namiesto didaktického pôsobenia sa interpretujú najmä historicky a umelecky. Za etickú funkciu literatúry považujeme aktívne pôsobenie literárneho diela v sociálnej realite, humanizáciu človeka a sveta, v ktorom žije. Avšak, aj samotné etické funkcie literárneho diela sú otvorená množina, keďže samotné uchopenie etického posolstva závisí od individuálnej konkretizácie recipienta. Tú ovplyvňuje množstvo faktorov, z ktorých sme vyššie priblížili tie z nášho pohľadu najzásadnejšie.

Vychádzajúc primárne z premisy, že pluralitné videnie skutočnosti v literatúre disponuje prirodzeným potenciálom podnecujúcim čitateľa k neustálej aktivite, môžeme konštatovať, že významný výchovný aspekt spočíva najmä v samotnom impulze, ktorý konkrétne literárne dielo obsahuje a ktorý prirodzene vzbudí u čitateľa potrebu zamyslieť sa nad dôležitými vecami v živote. *Aktívna reflexia literárneho diela pozitívne ovplyvňuje aktívnu reflexiu i v ostatných sférach života.* Literatúra prostredníctvom vplyvu na rozvoj recipientovho kritického myslenia a zabraňovaniu stagnácie v rôznych oblastiach jeho osobnosti (v kognitívnej sfére, duchovnej, emocionálnej, sociálnej a ďalších) predstavuje cenný zdroj poznania, ktorý navyše dokáže autenticky zobraziť kultúrne tradície, ľudskosť a význam morálnych kvalít v priebehu dejín.

POUŽITÁ LITERATÚRA

ARISTOTELES 2009. *Poetika.* Martin: Thetis, 2009. ISBN 9788097011536.

BILASOVÁ, V. 2008. *Výzvy pre etiku v súčasnosti*. Prešov : FF PU, 2008. 204 s. ISBN 978-80-80-86-715-1.
BILASOVÁ, V. – ŽEMBEROVÁ, V. 2005. *Z prienikov filozofie, etiky a literatúry (Vzťahové a interpretačné súvislosti).* Prešov : FF PU, 2005. 202 s. ISBN 8080683964.

COMPAGNON, A. 2006. *Démon teórie. Literatúra a bežné myslenie.* Bratislava: Kalligram, 2006. ISBN 80-7149-804-1.

DOLNÍK, J. 2010. *Jazyk – človek - kultúra.* 1. vyd. Bratislava : Kalligram, 2010. 224 s. ISBN 978-80-8101-377-5.

EXUPÉRY, A. 2003. *Malý princ*. 6. vyd. Bratislava : SPN – Mladé letá, 2003. 96 s. ISBN 80-10-00206-2.

FARKAŠOVÁ, E. 1998. *Etudy o bolesti a iné eseje*. Bratislava : Vydavateľstvo spolku slovenských spisovateľov, 1998. 139 s. ISBN: 80-8873-598-X.

HÁBL, J. 2013. *Učit (se) příběhem.* Brno : Host, 2013. 120 s. ISBN 978-80-7294-901-4.

KOLEKTÍV AUTOROV 2005. *Slovník cudzích slov (akademický).* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2005. ISBN 8010003816.

LIVINGSTON, P.1991. *Literature and Rationality: Ideas of Agency in theory and fiction*. Cambridge : University Press, 1992. 256 s. ISBN 0521405408.

LOMNICKÝ, I. 2011. *Hodnotové aspekty vzťahu etiky, kultúry a literatúry.* Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2011. 177 s. ISBN 978-80-558-0008-0.

RICCEUR, P. 2004. *Čas a literárne rozprávanie.* Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-8901-829-7.

SLOBODNÍK, D.: 1988. *Vedecké a literárne poznanie.* Bratislava: Pravda, 1988.

ŠMATLÁK, S. – ŠTEVČEK, J. 1981. *Literárne rozhovory*. Bratislava: Smena, 1981. 207 s.

VITÉZOVÁ, E. 2009. *Súčasná literatúra a škola.* Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2009. 96 s. ISBN 978-80-8094-662-3.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

ROZVÍJANIE EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE VO VÝUČBE ETICKEJ VÝCHOVY

Simona Šlosárová
Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky FF UKF v Nitre, sslosarova@gmail.com (SR)

Abstrakt

Práca obsahuje teoretické poznatky o význame a vplyve emocionálnej inteligencie na život človeka so zameraním na hodinu etickej výchovy, v ktorej sa ma budovať a otvárať priestor emóciám a prežívaniu v priateľskom a autentickom spoločenstve. Poznatky na úrovni teórie prepájame so skúsenosťami z praxe, ktorú reflektujeme a považujeme za veľmi dôležité zrkadlo, napovedajúce o nevyhnutnosti práce s emocionálnou inteligenciou a to explicitne aj implicitne.

Kľúčové slová: emocionálna inteligencie, etická výchova, emócie, prežívanie

1 ÚVOD

Etika v živote človeka nadobúda v postmodernom svete plnom úloh a povinností nový rozmer. Môžeme hovoriť o etike ako takej, ale na to, aby sme vedeli v takomto prostredí úspešne vzdelávať i vychovávať budúce generácie, musíme tento spôsob výchovy aplikovať aj v školskom prostredí. Je nevyhnutné, aby sme žiakov naučili pružne fungovať vo svete, ktorý sa neustále mení, je plný podnetov a v ktorom sú na neho kladené vysoké nároky, čo vyvoláva tlak zvonka a zvnútra. Dôsledky sa prejavia v podobe množstva emócií, ktoré vysielame my, ale aj tých, ktoré zachytávame od druhých ľudí. Ak nebudeme schopní identifikovať tieto pocity a spracovať ich, budeme voči nim bezbranní.

Súčasný mladý človek, okrem toho, že sa musí vzdelávať a pracovať s novými informáciami, musí tiež nadobudnúť zručnosti v oblasti emocionálnej inteligencie. Tento druh inteligencie môžeme chápať širšie ako sociálnu inteligenciu, pretože emocionálna má v sebe zahrnuté okrem interpersonálnych interakcií aj intrapersonálne, a tým je jej rozmer väčší a komplexnejší. V zásade by mal mladý človek nadobudnúť vedomosť, že so svojimi postojmi, myšlienkami, pocitmi môže neustále pracovať a vylepšovať ich v prospech seba i v prospech okolia. Hodina etickej výchovy im tento nevyhnutný fakt poskytuje a dokáže ďalej rozvíjať pomocou vhodne nasmerovaných metód a aktivít zážitkového učenia. Je veľmi dôležité, aby sa s pojmom emocionálna inteligencia zoznámili explicitne aj implicitne, a tiež s jej jednotlivými zložkami: sebauvedomenie, sebaregulácia, sebamotivácia, empatia a sociálne zručnosti.

Ako súčasná prax ukazuje, spoločnosti a firmy si čoraz viac dajú záležať na tom, aby ich zamestnanec nemal len dobré výsledky a výkony, ale aby sa po ľudskej stránke dokázal vyrovnať s neúspechom a ďalej napredovať, s pesimizmom, flexibilne sa prispôsobiť, podporiť kolektív a podobne. Sú to veľmi dôležité sociálne zručnosti, ktoré sú úzko prepojené s vnútorným nastavením a prežívaním. Preto sa už v školskom prostredí má žiak pripravovať na tieto úlohy po morálnej a ľudskej stránke predovšetkým na hodine etickej výchovy, ktorá je k tomu nasmerovaná. Jej úlohou je vychovať komplexnú prosociálnu osobu tak, aby dostali študenti priamo na hodine možnosť vyskúšať si sprostredkované či reálne skúsenosti a vedeli na dané situácie primerane reagovať. Kľúčom k úspechu je dostatočné sebapoznanie a sebareflexia, ktoré ich nútia uvažovať o spôsobe, ktorý si v určitej chvíli zvolili a nesmiernom výhodou je aj porovnávanie a hodnotenie myšlienok, postojov a reakcií spolužiakov.

2 EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA VO VÝUČBE ETICKEJ VÝCHOVY

Emocionálna inteligencia je ako náš šiesty zmysel, ktorý všetko to, čo vnímame našimi zmyslami, zintenzívni, dáva ďalší rozmer. Prostredníctvom nej môžeme mať plnší a radostnejší život, aj keď prežívame iba maličkosti. Všetko závisí iba od nás samých, cez aký uhoľ pohľadu sa na vec pozeráme. Hodina etickej výchovy je doslova príležitosť, dať šancu ľudskosti a vnímať ľudsky našu nedokonalosť a naše chyby a zároveň dať novú príležitosť zlepšiť sa a napraviť ich.

Dieter Urban (1998) hovorí o novom vzorci behaviorálnych psychológov: IQ je dobré, EQ je lepšie, IQ + EQ je ideálne. V informačnom veku boli akademické zručnosti a rýchle vnímanie, ktoré predstavujú inteligenčný kvocient považované za špičkové vlastnosti. V súčasnosti mnohí hovoria o „renesancii

emócií". K tomuto názoru prispieva aj skutočnosť, že vzorní žiaci nie sú nijak zvlášť zvýhodnení v profesijnej kariére. Rozhoduje o tom celkový charakter.

Daniel Goleman (2011) hovorí o emocionálnej inteligencii ako o schopnosti sebaovládania, zvládania vlastných pocitov a emócií, ktoré je potrebné vhodne a efektívne usmerniť za účelom spolupráce s ostatnými členmi skupiny k dosiahnutiu spoločného cieľa. Dokonca o nej tvrdí, že je dôležitejšia ako akademické zručnosti, pretože podľa neho na človeka pôsobí IQ iba 20 % a ostatné zložky sú teda prenechané ďalším vplyvom. Tiež zastáva myšlienku, že emocionálna inteligencia má dosah na školské i učebné výkony a výsledky detí.

V etickej praxi sa snažíme zvoliť prístup zameraný na človeka, ako upozorňuje a dáva do pozornosti aj Rogers (2014), pretože práve o človeka samotného v etike ide. Všetko, čo sa na hodinách etickej výchovy prezentuje, všetky kľúčové témy, rozoberajú sa výhradne kvôli človeku, kvôli jeho spokojnejšiemu a radostnejšiemu životu, ktorým ovplyvňuje i svoje okolie.

Predmet etickej výchovy je nastavený tak, aby sa nielen vyjadril o témach, ale aby si žiak priamo na hodine okúsil zážitok a skúsenosť posilňujúci nadobudnuté zásady a vytvoril si tak nielen vlastný názor, ale zinteriorizoval nadobudnuté správanie. Vychádza sa pritom z metódy R. Roche-Olivara, ktorá pozostáva z nasledujúcich krokov:

1. Kognitívna senzibilizácia – táto časť umožňuje žiakovi pochopiť a porozumieť danej téme a jej zmyslu v živote človeka prostredníctvom vhodne nasmerovaných metód a aktivít.
2. Nácvik v triede – krok, ktorý umožňuje vyskúšať si určitý druh žiaduceho správania a nacvičiť si spôsobilosti, o ktoré sa etická výchova usiluje. Ak by nastalo nepochopenie, nesprávne prevedenie cvičenia, je nutné robiť korekciu chýb, pritom však humánne a citlivo.
3. Reálna skúsenosť – slúži na upevňovanie spôsobilostí a postojov, osvojených v prostredí triedy pomocou aplikácii v reálnom živote. (Lencz – Krížová, 2004)

Práve preto je nevyhnutné prežívanie, ktorého základom sú emócie. „V latinčine sú emócie popísané ako motus anima, čo v preklade znamená duch, ktorý nás poháňa. Bez ohľadu na to, za akých rozumných, racionálnych a logických sami seba považujeme, sú to práve emócie, ktoré motivujú naše správanie a poháňajú nás vpred. Emócie hrajú kľúčovú rolu v spôsobe, akým vnímame, chápeme a zdôvodňujeme veci a ľudí okolo seba. Je ľahké odmietnuť emócie s tým, že vyvolávajú zmätok a narušujú racionálne uvažovanie a rozhodovanie; máme tendenciu vnímať intelekt oddelene, ako nadradený emóciám. Emocionálna inteligencia ukazuje, že intelekt a emócie sú vzájomne prepojené a sú rovnako dôležité. Emocionálna inteligencia predstavuje sadu schopností, ktoré určujú, ako efektívne vnímame, chápeme, používame a zvládame svoje vlastné emócie a emócie druhých" (Hasson, 2015).

Hodina etickej výchovy by mala byť skoncipovaná tak, aby boli žiaci prinútení uvažovať nad svojím zmýšľaním i konaním a zároveň, aby boli schopní hodnotiť ho z morálneho hľadiska. Preto musia nevyhnutne porozumieť sebe, lepšie sa spoznať a byť schopní reflektovať druhých. S tým súvisia prvé dve zložky emocionálnej inteligencie, a to sebauvedomenie a sebaovládanie. Sú nevyhnutné pre rozvíjanie tohto druhu inteligencie a tento fakt treba predostrieť žiakom explicitne i implicitne.

Mnohí mladí ľudia sú ochotní pracovať na sebe a na svojich vzťahoch, ale často sa vo svojich pocitoch nevyznajú a nevedia, čo s nimi. Nevedia dostatočne reflektovať ich špecifickú situáciu, alebo nemajú na to vytvorené dostatočné podmienky. A práve etická výchova by mala v tejto oblasti rezonovať. V podmienkach výchovy a vzdelávania má ponúknuť hlbší záujem o jednotlivca ako takého, a má tak možnosť prehĺbiť medziľudské vzťahy, do ktorých prináša viac porozumenia a pohody. Predchádza tomu však práve práca s emóciami, pričom, aby sme s nimi mohli ďalej pracovať, mali by sme dbať hlavne o ich identifikovanie, pretože tu nastáva, a dovolíme si tvrdiť, že nielen u mladých ľudí, problém.

B. Fehr a J. Russel sú autormi veľmi výstižného výroku: „Každý vie, čo je to emócia, pokiaľ sa ho neopýtate na jej definíciu. Potom sa ukáže, že to nevie nikto." (Hasson, 2015).

Ako nám etická prax ukázala, žiaci vedia o emóciách veľmi málo, paradoxne, hlavne o emóciách, ktoré sami prežívajú. V diskusii o emóciách samotných vedia celkom promptne zareagovať, ale len čo majú hovoriť o svojom prežívaní a povedať, ktoré emócie prežívali, čoraz ťažšie hľadajú slová. Nie preto, že by mali problém so slovnou zásobou, ale preto, že okrem základných emócií, ako strach, radosť, hnev, smútok, prekvapenie a podobne, nevedia rozlíšiť, čo vlastne cítia. Nenachádzajú tie správne slová. Táto skutočnosť sa komplikuje o to viac, že neprežívame iba jednu emóciu, ale ich spleť, a zároveň sa prelínajú.

Emócie by sa dali prirovnať k palete farieb, kde je mnoho odtieňov, ktoré sa navzájom prelínajú až tak, že po čase nie sme schopní rozlíšiť, či ide o červenú alebo oranžovú farbu. Nevieme to, ak sa na ne pozeráme v tejto úžasne širokej palete. Ak by sme náhodne vybrali farbu z odtieňov oranžovej a jednu farbu z červenej a iba tieto dve farby porovnávali, isto by sme ich vedeli skôr rozlíšiť a s väčšou úspešnosťou

priradiť názvy farbám. Ak by sme si podobným spôsobom mohli vybrať našu emóciu, určite by sa nám s ňou pracovalo lepšie. No keďže je súčasťou veľkého celku, musíme si trénovať citlivosť a prežívanie, a neposledne aj identifikovanie citov. Je nesprávne potláčať ich alebo ignorovať len preto, že sa v nich nevyznáme a sme zmätení. Na hodine etickej výchovy by mali byť žiaci správnym spôsobom nasmerovaní k tomu, aby vedeli svoje emócie lepšie identifikovať, vyznali sa v nich a vedeli ich správne vyhodnotiť a spracovať.

Význam pocitov detí by nemali podceňovať ani rodičia, ani učitelia. Ak jedinec zaujme nepriateľský postoj, väčšina ľudí k jeho negatívnym emóciám vytvorí ďalšie, z ktorého potom môže vzísť zákaz, príkaz a situácia sa ešte zhorší. K emóciám nemôžeme pristupovať ľahkovážne. Ak sa budeme zaujímať a budeme pátrať po tom, prečo vznikli, budeme ich vedieť zmierniť alebo úplne odstrániť. Samozrejme, hovoríme o negatívnych emóciách. Pri pozitívnych emóciách nám ide o opak. Účinok pozitívnych emócií by sme mali posilňovať hlavne tak, že vieme určiť, čo je ich zdroj. Ak je prežívanie pozitívne, ľahšie sa nám vytvárajú a udržujú harmonické vzťahy, založené na dôvere, lepšie sa nám plnia úlohy a podobne. Uvedomením si rozdielu, ktorý pociťujeme pri pozitívnych aj negatívnych emóciách, je zároveň silná vnútorná motivácia pre jedinca, ktorú chceme dosiahnuť na etickej výchove, prostredníctvom modelových situácií. Pretože iba cez autentické prežívanie môžeme dosiahnuť želateľné úspechy. Žiak potom vychádza zo svojej, a nie sprostredkovanej skúsenosti.

Každý jeden deň zažijeme ohromné množstvo emócií a musíme spracovať veľké množstvo informácií. Niektoré situácie sa opakujú alebo zažívame obdobné chvíle. Tie samozrejme vyvolávajú podobné emócie. Dennodenným pozorovaním postupne zisťujeme, ako reagujeme my a naše telo na tieto podnety. Pri pocitoch trápnosti, hanby, neprimeraného reagovania sa dostávame do problémov, alebo máme problém minimálne sami so sebou v podobe sebaobviňovania, sebaurážania o tom, akí sme neschopní konať uvážlivo, primerane, promptne. Ak už reakcia prebehne a máme čas sa ukľudniť, postupnou sebareflexiou vieme, čo a ako by sme povedali a urobili, keby sa teraz situácia zopakovala. To preto, že v pokoji reagujeme inak. My sa však v živote musíme naučiť reagovať a žiť tu a teraz, autenticky, prirodzene a najlepšie tak, aby sme aj po následnej sebareflexii boli so sebou spokojní.

Význam sebahodnotenia a sebareflexie po riešení problému má však tiež svoj veľký význam. Hoci sa v ňom väčšinou obviňujeme, už to, že uvažujeme, aké konanie by bolo najvhodnejšie, nám v istom zmysle zabezpečuje výcvik a máme perspektívu zlepšovať sa. Naše hodnotenie po čine je veľmi významné pre nás i pre okolie. Zdá sa to len jednoduchým prerozprávaním každodenného života, ale v skutočnosti sa s tým človek pasuje od nepamäti. Sebareflexia by mala byť zakomponovaná do hodiny etickej výchovy a nemala by sa podceňovať. Každý človek má iné dôvody, prečo koná tak, ako koná. A keď cíti, že je so svojím správaním nespokojný, alebo mu to dáva najavo okolie, mal by pracovať na tom, aby zistil príčinu. Rovnako musí byť schopný zachytiť reakcie na jeho pôsobenie v spoločnosti a byť voči nim primerane citlivý. Učiteľ v triede by ho mal v priateľskej atmosfére vyzvať a nasmerovať k požadovanému cieľu.

Našou voľbou môže byť snaha zlepšovať sa v každodennej interakcii so sebou i so svetom, aby sme sa cítili vo vzťahoch komfortnejšie a mohli ľahšie zvládať úlohy, ktoré musíme absolvovať. Okrem spätnej reflexii je práve potrebné pozorovať a identifikovať svoje emócie, vedieť sa vcítiť aj do myslenia a cítenia iných. Naučíme sa ich rešpektovať v ich jedinečnosti a získame tak náskok, ktorý zaručí vnútornú spokojnosť.

Karel Nešpor (2015) uviedol jednoduché a pritom účinné postupy, ako zvládnuť negatívne emócie:

- Vyhýbanie sa vplyvu vonkajším spúšťačom alebo obmedzeniam: Vonkajší spúšťač je situácia alebo prostredie, ktoré vyvolávajú rizikové duševné stavy.
- Vyhýbanie sa vplyvu vnútorným spúšťačom alebo obmedzeniam: Vnútorný spúšťač je vnútorný stav, ktorý vyvoláva rizikové duševné stavy, napríklad únava, nuda a nedostatok tekutín.
- Práca s motiváciou: Uvedomenie si rizika nevhodného reagovania a výhody dobrého sebaovládania. K tomu dobre poslúži vlastné skúsenosti i skúsenosti druhých ľudí.
- Uvoľnenie: Podľa situácie možno použiť relaxačnú techniku, uvoľniť sa za pomoci kľudného dýchania do brucha, vyhľadať pokojné prostredie alebo sa usmiať. Pomáha fyzická i psychická aktivita. Po ich skončení nastane často uvoľnenie spontánne.
- Použitím rozumu: Napríklad sa poradiť, naučiť sa komunikovať, pozrieť sa na situáciu z inej stránky, sústrediť sa na niečo užitočné, vnímať myšlienky, atď.

Pôžitok z prežívania pozitívnych emócií nás núti zažívať tieto momenty znovu. Je nám príjemne, veci plynú ľahšie a my vynakladáme menšiu námahu. Nestresujeme sa tak, konáme v pokoji a robíme menej chýb. Práve pre túto skúsenosť, by sme si mali urobiť sebareflexiu, aj keď si nejdeme nič „vyčítať". Je na nás dostatočne sa pozorovať a zistiť, v ktorých situáciách a s ktorými ľuďmi sa cítim dobre. Aká hudba či oblečenie mi vyhovuje. Aký typ humoru a podobne. Túto introspekciu by si mal každý človek urobiť sám,

aj vo chvíľach pohody. Ak zistí, čo mu vyhovuje, rýchlejšie si tieto príjemné podnety vyvolá, ak to kvôli negatívnym pocitom bude potrebovať.

Netvrdíme však, že je zlé, ak zažívame negatívne pocity. Tie majú v našom živote miesto a sú opodstatnené. Veď bez nešťastia by sme nepoznali radosť. Bez námahy by sme nepoznali úľavu. Aj toto sú aspekty emocionálnej inteligencie, na ktoré treba cez podobnú optiku nazerať aj na hodine etickej výchovy. Žiaci si aspoň tu uvedomia, že v skutočnosti máme poďakovať za ťažké a zlé veci, ktoré nás stretli, pretože iba tie nás najviac posúvajú dopredu. Každý múdry človek, ktorý rozmýšľa srdcom k tomu dospeje. Je na učiteľoch zasadiť toto semienko poznania, z ktorého bude počas života klíčiť pod vplyvom rôznych pozitívnych aj negatívnych udalostí. Túto skúsenosť, aj pozitívnu aj negatívnu, si musí každý zažiť a prejsť ňou, aby pochopil, čo je pre neho dobré. A schopný učiteľ mu v tom brániť nebude. Jedine cez seba a poznanie môžeme ďalej napredovať. Každý človek však môže dostať pomoc v podobe usmernenia a impulzov na to, aby to zvládol lepšie a za kratší čas.

Sebauvedomenie, sebaovládanie i sebamotivácia nie sú len základné prvky emocionálnej inteligencie, ale sú aj nevyhnutné predpoklady pre vnútornú citovú zrelosť jedinca. Pri problematike emocionality ide o úroveň osobnostného morálneho vývoja. Zrelá a prosociálna osobnosť, čo je zároveň aj cieľom etickej výchovy, musí mať dostatočne vyvinutú emočnú zrelosť. Bez tohto aspektu by morálna osobnosť nebola komplexná. A pri emocionalite a emocionálnej inteligencie ide práve o komplexné poňatie dispozícií k emocionálnemu reagovaniu. (Nakonečný, 2012)

3 ZÁVER

Každodennosť nám ukazuje, že spoločnosť sa nemôže zahltiť odborníkmi, ktorí majú síce erudované vedomosti, ale nie sú ochotní pomôcť kolektívu, flexibilne zareagovať na nové problémy, rýchlo sa vysporiadať s neúspechom a pokračovať ďalej v práci. Úlohou etickej výchovy je obohatiť mladých ľudí a čo najviac rozšíriť rozmer ľudskosti, ktorí využijú vo svojej budúcej pracovnej oblasti. Vzhľadom na postmodernú spoločnosť, v ktorej žijeme, kde na jednej strane vládne pluralita názorov, postojov, smerov, a na strane druhej silný individualizmus, ktorý nás núti „nepustiť si ľudí bližšie k telu“, sa táto úloha ukazuje ako čoraz dôležitejšia.

Etická výchova má vo svojej šírke schopnosť obsiahnuť, nielen na teoretickej báze, sféru emocionálnej inteligencie, ale ju neustále rozvíja a prehlbje pomocou jej špecifického modelu hodiny podľa C. R. Rogersa, zakladateľa humanistickej psychológie a jeho hlbším nazeraním na človeka. Takto sa na hodine etickej výchovy môže vybudovať priateľské spoločenstvo, ktoré sa potom nebojí autenticky reagovať a hodnotiť hodnoty, postoje, názory.

Veľký dôraz sa kladie na sebapoznávanie a sebaidentifikáciu citov a nálad, ako na kľúčovú kompetenciu pri rozvíjaní emocionálnej inteligencie. Je to proces, ktorý sa na hodine etickej výchovy vedome usmerňuje a neskôr mladého človeka nabáda využiť ho a prehlbovať aj v ďalšom kariérnom raste. Pomocou správneho nasmerovania by mal pochopiť dôležitý význam emócií v ľudskom živote, na základe ktorých dostane o sebe a o svete veľa cenných informácií. Je už len na ňom, ako ich využije.

Rovnako dôležitá je pri prežívaní aj sebamotivácia, vychádzajúca zvnútra, ktorú nadobudne svojou osobnou skúsenosťou a komparáciou pozitívnych a negatívnych emócií. Vzhľadom na to, by mal prirodzene inklinovať k opakovaniu príjemnejších pocitov, v ktorých pôsobí uvoľnenejšie, priateľskejšie, koná bez stresu a agresie, čo sa pozitívne odzrkadľuje nielen na výsledkoch v škole a v práci, ale aj na medziľudských vzťahoch. Práca s negatívnymi emóciami by sa mala vhodným usmerňovaním zlepšiť a mladý človek nadobúda vyššiu úroveň zručnosti v tomto smere. Dostáva sa mu tak prirodzenej sebamotivácie, vďaka ktorej je schopný lepšie a efektívnejšie napredovať, je obľúbenejší v kolektíve, ochotný pomôcť, neprepadá zbytočným stresom a negatívnym pocitom, pričom sa vie s nimi efektívne vysporiadať. A to sú zároveň ciele, ktoré jasne dokazujú opodstatnený význam emocionálnej inteligencie nielen na hodine etickej výchovy, ale v každodennosti.

POUŽITÁ LITERATÚRA

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha : Metafora, spol. s.r.o., 2011. 315 s. ; ISBN 978-80-7359-334-6.

HASSON, G. 2015. *Emoční inteligence* : jak zvládat a řídit své i cizí emoce. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2015. 175 s. ISBN 978-80-247-5630-1.

LENCZ, L., KRÍŽOVÁ, O. 2004. *Metodický materiál k predmetu Etická výchova*. 3. vyd. Prešov : Metodicko - pedagogické centrum, 2004. 150 s. [cit. 2017-11-29]. Dostupné na internete: http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Vychova/VPETV200601.pdf

NAKONEČNÝ, M. 2012. *Emoce*. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON, 2012. 501 s. ISBN 978-80-7387-614-2.

NEŠPOR, K. 2015. *Duševní pružnost v každodenním životě*. Karel Nešpor. 1. vyd. Praha : Portál, 2015. 139 s. ISBN 978-80-262-0778-8.

ROGERS, R, C. 2014. *Způsob bytí* : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele. 2. vyd. Praha : Portál, 2014. 340 s. ISBN 978-80-262-0597-5.

URBAN, D. *Emocionální inteligence* : Šance pro nekonvenční myšlení a alternativní rozhodování. 1. vyd. Praha : Management Press, 1998. 189 s. ISBN 80-85943-79-4.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

NOVÉ POSTUPY VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ V PREDMETE OBČIANSKA VÝCHOVA

Marcela Čarnická
Inštitút Juraja Páleša v Levoči PF KU v Ružomberku, marcela.carnicka@ku.sk (SR)

Abstrakt

Cieľom príspevku je prezentovať inovatívne formy a metódy pri výchove a vzdelávaní žiakov v predmete občianska výchova, konkrétne na témy *Slobodné voľby v demokratickom štáte a Aj vy sa po dovŕšení 18 rokov zúčastníte slobodných volieb*. Dúfame, že príspevok prinesie inšpiráciu a motiváciu pri príprave vyučovacej hodiny.

Kľúčové slová: občianska náuka, inovatívne učebné metódy, voľby

1 ÚVOD

Prečo musíme vo vyučovacom procese voliť a zavádzať nové postupy, metódy a organizačné formy. Žiaci sa pri vysvetľovaní nového učiva často pýtajú, načo nám to bude, kedy sa nám to zíde, ako to využijeme a pod. Na hodine sú často pasívni, čakajú, že učiteľ im všetko podá hotové, nemusia vynaložiť žiadnu aktivitu navyše a pod. Preto, aby žiaci boli aktívnejší, spolupracovali s učiteľom, videli a chápali prepojenie poznatkov zo životom, musíme začať hľadať nové možnosti, ako žiakov zaktivizovať. Tieto metódy zaberú učiteľovi viac času v rámci prípravy na vyučovanie, ale výsledok a aktivita žiakov je rozhodujúca.

2 POUŽITÉ METÓDY

Pri realizácii vyučovacích hodín na tému *Slobodné voľby v demokratickom štáte* a *Aj vy sa po dovŕšení 18 rokov zúčastníte slobodných volieb* sme zvolili metódy *brainstormingu, projektové vyučovanie a zážitkové vyučovanie.* Ak chceme splniť ciele, počet hodín si prispôsobime zvoleným metódam a témam sa budeme venovať na viacerých hodinách, aby bola práca skutočne efektívna.

Brainstorming v preklade znamená búrka, vytriasanie mozgov. Pri využívaní brainstormingu je dôležité rešpektovať tri zásady: oddelenie tvorby, produkcie nápadov od ich hodnotenia, kvantita nápadov vyvoláva kvalitu a synergický efekt. Brainstorming má päť pravidiel: *1. pravidlo zákazu kritiky (pri tvorbe nápadov je zakázané ich kritizovať, je možné vylúčiť člena v prípade akejkoľvek formy kritiky), 2. pravidlo uvoľnenia fantázie (čo najviac uvoľniť svoju fantáziu a predstavivosť), 3. pravidlo, čo najväčšieho počtu nápadov (každý člen tímu má vyprodukovať, čo najviac nápadov, v prípade útlmu má zasiahnuť vedúci skupiny), 4. pravidlo vzájomnej inšpirácie (dôležitá kombinácia a spájanie nápadov, ich zdokonaľovanie, rozvíjanie myšlienok) a 5. pravidlo úplnej rovnosti účastníkov (neplatia vzťahy nadriadenosti a podriadenosti, všetci sú si rovní, platí iba podriadenosť vedúcemu zasadnutia)* (Turek, 2008). Pri reelizácii tejto metódy postupujeme v štyroch etapách. Prvá etapa predstavuje oboznámenie sa účastníkov s cieľom stretnutia, problémom a s pravidlami. V druhej etape sa na papier alebo na tabuľu píšu nápady, riešenia, ale neuvádza sa autor nápadu. Prestávka je treťou etapou a záverečná etapa zahŕňa vyhodnotenie nápadov, najvhodnejšie sa vyberú na riešenie (max. 6). Pri brainstormingu použitom ako metóda vzdelávania, nemusí ísť ani tak o nájdenie optimálneho riešenia, ale skôr o to, aby sa prostredníctvom danej témy a jej obsahu žiaci vzdelávali, niečomu naučili, aby sa prejavili a rozvíjali ich tvorivé schopnosti (Kredátus, 2013).

Začiatky projektového vyučovania sa píšu na začiatok 20. storočia, autormi sú J. Dewey a W. H. Kilpatrick (predstavitelia americkej pragmatickej pedagogiky). Projektové vyučovanie sa opiera o viaceré princípy: *pri výbere témy projektu je potrebné prihliadať na potreby a záujmy žiakov, žiaci majú mať vplyv na výber témy projektu, projekt má súvisieť aj s mimoškolskou skúsenosťou žiakov, má vychádzať zo zážitkov žiakov, má otvoriť školu širšiemu okoliu, projekt má byť prostriedkom na spojenie školy so životom (s praxou), predpokladom projektového vyučovania je zainteresovanosť žiakov, ich záujem, motivácia, projekty majú umožniť interdisciplinárny prístup, komplexný pohľad na skutočný svet, prekračujú rámec jedného vyučovacieho predmetu, projekty by mali žiaci riešiť v skupinách (kooperatívne vyučovanie), projekty majú viesť ku konkrétnym výsledkom* (Turek, 2008). Projekty môžu navrhnúť žiaci (spontánne žiacke projekty), učitelia (projekty pripravované učiteľom) alebo žiaci a učitelia v spolupráci, hovoríme im kombinované projekty. Samozrejme existuje niekoľko druhov projektov, ktoré sa delia na základe rozličných kritérií,

projekty delíme na problémové (cieľom je vyriešiť nejaký problém), konštrukčné (cieľom je niečo vytvoriť, skonštruovať), ďalej sú hodnotiace, drilové, individuálne, skupinové, krátkodobé, dlhodobé, školské, domáce a kombinované.

Cieľom projektovej metódy je aktivizácia žiakov a zvýšenie ich záujmu o vzdelávanie najmä tým, že projekty majú blízko k ich životu a záujmom, môžu pri ich realizácii využívať už získané vedomosti, skúsenosti a zručnosti. *Podstatou tejto organizačnej formy je riešenie určitej úlohy komplexného charakteru – projektu, ktorý buď vychádza z praktických potrieb, alebo je s praxou úzko spätý. Projekt musí byť pre žiakov zaujímavý a natoľko významný, aby sa s jeho riešením mohli identifikovať, aby ich práca zaujala a bola pre nich zmysluplná* (Bagalová – Gogolová, 2007).

Školský projekt má svoje charakteristické znaky: organizovanosť, čiže žiak si sám organizuje postupnosť riešenia, ak pracuje v skupine, učí sa plánovať a organizovať prácu. Zodpovednosť, to znamená, že žiak nesie zodpovednosť za svoj projekt a zároveň preberá zodpovednosť i za svoje vzdelávanie, orientácia na výsledok, žiak pracuje na tom, aby jeho projekt mal konkrétny výsledok, medzipredmetovosť, projekt má prepojenie na reálny svet, žiak pracuje s informáciami a vedomosťami z rôznych predmetov, praktická činnosť, žiak prácu na projekte využíva ako formu učenia sa vlastnou aktivitou, orientácia na záujmy ostatných, dôležitá je motivácia, aby všetci prijali projekt za svoj, sociálne učenie sa v skupinovej práci, pri zadávaní projektu, pri priebežnej komunikácii s učiteľom, pri záverečnom hodnotení výsledného produktu prebieha veľa sociálnych interakcií medzi všetkými zúčastnenými. Žiacky projekt má pri samotnej realizácii niekoľko etáp: Práv etapa predstavuje prípravu učiteľa pred projektom, čiže učiteľ zadá témy projektu (dôležitá je správna motivácia žiakov, identifikácia žiakov s projektom a určenie cieľa projektu), ďalej určí znalostí a zručností, ktoré majú žiaci vypracovaním projektu získať a k tomu zamerať obsah a kritériá na hodnotenie projektu a nakoniec stanoví časový horizont projektu, dĺžku realizácie projektu. Druhá etapa je príprava projektu v triede - učiteľ pred žiakmi. Učiteľ oboznámi žiakov s témou a zameraním projektu, prebieha diskusia o obsahu a spôsobe realizácie projektu, žiak si premieta zadanie do svojej predstavy o výslednom produkte. V tejto etape sa určia kritériá, čo má projekt obsahovať, kedy ho majú žiaci dokončiť a definujú sa podmienky, ktoré musia byť formulované jasne a zrozumiteľne.
Nastáva tretia etapa - vlastná realizácia projektu, kde učiteľ ustupuje do úzadia, do popredia sa dostáva žiak alebo celý projektový tím a ich práca na projekte. Učiteľ preberá úlohu konzultanta. Dokončenie projektu je štvrtou etapou, projekt odovzdajú a prezentujú. Kľúčovou súčasťou tejto etapy je vyhodnotenie projektu - publikovanie, prezentácia pred triedou, komentovanie učiteľom, hodnotenie ostatnými žiakmi, resp. tímami. Veľký význam má praktické uplatnenie výsledkov v živote triedy či školy, ktoré môže viesť k aktívnejšiemu zapojeniu žiakov do spoločenského života. Vyhodnotenie projektu ako piata etapa je veľmi náročná. Práca na projekte, často dlhodobá, musí byť adekvátne ohodnotená, avšak komplexnosť projektu hodnotenie neuľahčuje. Projekt môžeme hodnotiť pomocou 3S: splnenie – žiaci odovzdali riešenie, ktoré spĺňa stanovené kritériá, správnosť – žiaci použili správne postupy a poznatky, súhrn – riešenie dokazuje prehľad, tvorivosť, originálnosť, pracovné nasadenie. Napokon posledná etapa - spätná väzba, kedy sa žiaci oboznámia s učiteľovým hodnotením projektu, čo má pre žiakov veľký význam, je pre nich informáciou na zlepšenie práce v budúcich projektoch a pre učiteľa môže byť prínosom, akým problémom sa v budúcnosti pri zadávaní projektových tém vyhnúť.

Zážitkové učenie je proces, v ktorom integrujeme myšlienkové procesy a zmyslové vnímanie s tým, ako sa pri tom správame, konáme a čo cítime. Je to proces samostatného a aktívneho osvojovania skúseností. Vzdelávanie sa pomocou zážitkového učenia je založené na vlastnej skúsenosti a vlastnom prežívaní, umožňuje rozvíjanie želaných kompetencií (Hajdúková, 2008). Takto získané poznatky sa uchovávajú v dlhodobej pamäti a pri konkrétnej situácii sa rýchlo vybavia. Zážitkové učenie je založené na reflexii zážitku, zážitku i transfere zreflektovaného a podpore naučeného na dlhšie obdobie (Gogolová, 2013). Zážitkové učenie sa zameriava na iniciovanie emocionálnych zážitkov a prostredníctvom nich človek získava skúsenosť. Činnosť na naučenie sa niečoho nie je priamo zameraná, hra strháva účastníkov k silným zážitkom, aktivity sú hravé, prostredníctvom ktorých sa spontánne učia. Učia sa zo spoločnej reflexii, analýzy po skončení činnosti. Podstatou zážitkového učenia sa nie je pasívny transfer vedomostí z učiteľa na žiaka, ale naopak, *každý žiak prichádza k poznaniu aktívne cez vlastný autentický zážitok*. Aktivity sú navrhované tak, aby od žiakov vyžadovali vlastnú iniciatívu, osobné aj emočné zaangažovanie, uvážené rozhodovanie, schopnosť komunikovať s ostatnými, ako aj zodpovednosť za výsledky svojej práce. Zážitkové učenie prebieha v autentických situáciách bežného života, v ktorých často neexistuje len jediné správne či univerzálne riešenie. Zážitkové učenie poskytuje alternatívne pohľady a postupy riešenia. Zážitkové učenie má nasledujúce fázy: konkrétny zážitok, reflexia zážitku, nasleduje formovanie abstraktných konceptov a zovšeobecnení, záverečná etapa je experimentovanie a testovanie nových poznatkov.

Z hľadiska učenia sa dá považovať zážitkové učenie za pedagogický štýl pedagóga. Priama skúsenosť a prežívanie v ňom dominujú. Pedagóg aktivizuje činnosti a vyvoláva situácie, ktoré angažujú žiakov pohybovo, emocionálne a intelektuálne. Učenie, ktoré nastáva u žiakov, obsiahne zážitok. Podnet na učenie prichádza z von, zvnútra prichádza pocit objavovania. Nachádza zručnosti pre život, zmysluplnosť poznatku a preniká do problému. I pri zážitkovom učení je dôležité rešpektovať nasledujúce princípy: 1. Zážitkové učenie prebieha vtedy, keď sú starostlivo vyberané zážitky podporené reflexiou, kritickou analýzou a syntézou. 2. Zážitky sú štruktúrované tak, aby žiak prevzal iniciatívu, robil rozhodnutia a preberal zodpovednosť za výsledky učenia. 3. Počas zážitkového učenia žiak odpovedá na otázky, skúma, experimentuje. Je motivovaný k zvedavosti, rieši problémy, je tvorivý, rozumie podstate zážitku. 4. Žiak je vtiahnutý intelektuálne, emocionálne, sociálne, fyzicky. Dôvodom je autentickosť učebnej úlohy. 5. Výsledky učenia sú osobné a tvoria základ pre budúce zážitky a učenie. 6. Podporované a rozvíjané sú vzťahy žiaka voči sebe samému, voči ostatným a voči svetu ako celku. 7. Žiak zažíva úspechy, zlyhania, dobrodružstvo, riskovanie a neistotu, pretože výsledok zážitku nie je nikdy dopredu predpovedateľný. 8. Úlohou pedagóga je vytvoriť vhodné zážitky, predkladať problémy, stanovovať hranice, podporovať žiakov, zaisťovať fyzické a emocionálne bezpečie a uľahčovať proces učenia sa. Učiteľ rozpoznáva a podporuje spontánne príležitosti na učenie sa (Bagalová – Gogolová, 2007). Medzi výhody zážitkového učenia patrí rozvíjanie emocionálnej inteligencie žiakov, aktivizácia žiakov počas celej vyučovacej hodiny, motivácia žiakov prirodzeným spôsobom k učeniu, sebapoznávania, rozvoju osobnosti, kreativity a spontánnosti žiakov.

3 VÝSLEDKY

V tejto časti príspevku ponúkame námety na vyučovacie hodiny občianskej výchovy na tému volieb.

Projektové vyučovanie: „Mám právo voliť!“

Žiaci môžu prostredníctvom projektového vyučovania prezentovať nielen svoje vedomosti, ale i svoju kreativitu, komunikačné a prezentačné zručnosti.

Ročník: siedmy

Predmet: Občianska náuka

Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť

Tematický celok: Občiansky proces ako formovanie demokracie

Téma: Slobodné voľby v demokratickom štáte

Názov projektu: „Mám právo voliť!“

Medzipredmetové vzťahy projektu:

Výtvarná výchova (VYV): Vytvoriť plagát.

Dejepis (DEJ): Využiť vedomosti o volebnom práve.

Slovenský jazyk a literatúra (SJL): Využiť vedomosti z literárnej teórie.

Prierezové témy projektu:

Tvorba projektu a prezentačné zručnosti (TBZ): Prezentovanie zhotoveného projektu.

Kognitívne ciele projektu: Vedieť, čo je volebné právo, vysvetliť, čo znamená všeobecné a rovné volebné právo, vedieť vysvetliť význam slobodných volieb v demokratickej spoločnosti.

Afektívne ciele projektu: Vedieť spolupracovať s ostatnými žiakmi v skupine, dodržiavať stanovené pravidlá pri práci v skupine, niesť zodpovednosť za výsledky svojej práce.

Psychomotorické ciele projektu: Vedieť používať pracovné pomôcky (nožnice, lepidlo, štetce, farby, krabica), dodržiavať čistotu pracovného miesta, vedieť pracovať s papierovým materiálom (strihanie, lepenie, farbenie).

Vyučovacie metódy: Projektové vyučovanie, motivačný rozhovor, brainstorming, praktické činnosti – práca na projekte.

Predpokladaná dĺžka projektu: V rozsahu 3 vyučovacích hodín.

Pomôcky: baliaci papier, písacie potreby, lepidlo, nožnice, obrázkový materiál, potreby na maľovanie, kreslenie, PC s pripojením na internet, dataprojektor, interaktívna tabuľa, prázdna krabica.

Organizačná forma: Skupinová práca na projekte.

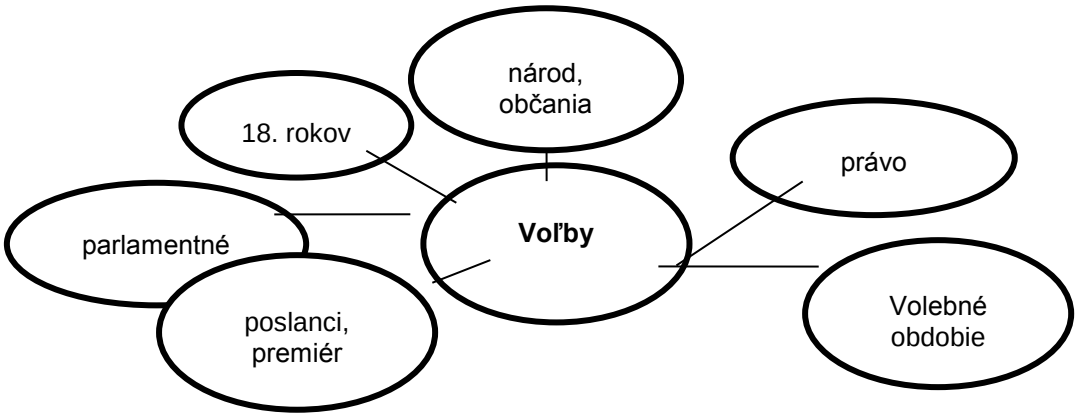
Očakávaný výstup: Na základe získaných vedomostí a s využitím svojich zručností vytvoria žiaci projekt volieb, ktorý bude obsahovať plagáty s volebným programom, kandidátne listiny, hlasovací lístok, volebnú urnu, preferencie kandidátov, spracovanie a výsledky volieb.

Realizácia projektu – 1. vyučovacia hodina:

1. fáza: Príprava žiakov na projekt

Motivačný rozhovor so žiakmi – v akom štáte žijeme, aké je zriadenie, žijeme v demokracii, aké práva máme, jedným z nich je volebné právo.

Brainstorming – v jeho úvode krátka beseda na tému volieb, potom žiaci počas 15 minút hovoria svoje nápady k téme voľby, tie sa zapisujú na tabuľu, po prestávke sa na základe kritérií rozdelia návrhy do skupín a vyberú sa tie, ktoré sa dajú v projekte realizovať (obr. 1).



Obr. 1 Brainstorming na tému štát

Opakovanie učiva s využitím PC (prezentácia v programe Microsoft PowerPoint) čo sú voľby, aké sú volebné práva, typy volieb.

2. fáza: Oboznámenie žiakov s projektom

Názov témy projektu: **„Mám právo voliť!"**

Diskusia o obsahu projektu a spôsobe jeho realizácie – projekt vypracujú žiaci, vytvoria volebnú urnu, hlasovacie lístky, plagáty s volebným programom, kandidátne listiny, hlasovací lístok, preferencie kandidátov, spracovanie a výsledky volieb na veľký papier.

Organizácia projektu – rozdelenie žiakov do pracovných skupín, určenie pravidiel v skupine (kto je za čo v skupine zodpovedný), časový harmonogram projektu.

Formulácia cieľov, názov témy a nápady žiakov sa zapíšu a počas trvania projektu sú umiestnené v triede na viditeľnom mieste.

3. fáza: Vlastná realizácia projektu – 2. vyučovacia hodina

Samostatná skupinová práca žiakov na projekte – každá skupina pracuje na vlastnom návrhu, každá skupina má pripravený vlastný plán, jednotliví členovia skupiny vytvárajú svoju časť projektu, učiteľ v tejto fáze projektu vystupuje ako konzultant.

4. fáza: Prezentácia projektov - 3. vyučovacia hodina

Každá skupina prezentuje svoj dokončený projekt prostredníctvom hovorcu v skupine alebo podľa dohody v skupine.

5. fáza: Vyhodnotenie projektu

Podľa vopred známych a dohodnutých kritérií na hodnotenie projektu sú jednotlivé projekty vyhodnotené. Hodnotíme splnenie cieľa, originalitu, kreativitu výstupu. Hodnotenie môže prebiehať v rámci skupiny, medzi skupinami navzájom, tajným hlasovaním, hodnotením učiteľa. Všetky projekty sa potom umiestnia v triede alebo na školskej chodbe.

Spätná väzba – žiaci zhodnotia svoju prácu na projekte, aká bola práca v skupinách, či sú spokojní so svojím výstupom, aké nové poznatky pri tvorbe projektu získali.

Vyhodnotenie projektu učiteľom – pochvala všetkým žiakom za ich kreativitu, originalitu, spoluprácu v skupinách a dodržiavanie stanovených pravidiel.

Vyhodnotenie projektového vyučovania z pohľadu učiteľa:

Evalvácia: Časová dotácia na projekt bola dostatočná. Kognitívne ciele boli splnené – skupiny žiakov vedeli do svojich projektov zakomponovať všetky získané vedomosti voľbách. Využili aj vedomosti z iných vyučovacích predmetov.

Afektívne ciele boli splnené, žiaci sa v skupinách dohodli na pravidlách, ktoré pri práci rešpektovali, navzájom si pomáhali, nevyskytli sa žiadne konflikty.

Psychomotorické ciele boli splnené, nakoľko žiaci pracovali s množstvom pomôcok, dbali na čistotu pracovného miesta, na bezpečnosť pri práci s nožnicami, farbami, dbali na úpravu písma projektu. Očakávaný výstup bol splnený, žiaci vypracovali v skupinách svoj projekt presne podľa určených kritérií a zadania.

Reflexia zameraná na žiakov: Žiaci mali možnosť v každej etape prípravy aj realizácie projektu komunikovať s učiteľom, na základe pravidiel v skupine využívali funkciu hovorcu. Počas celej realizácie projektu si žiaci pomáhali aj mimo svojej skupiny, v triede prevládala pozitívna tvorivá atmosféra, vzájomná pomoc bez náznakov rivality alebo výsmechu.

Autoreflexia učiteľa: Príprava projektového vyučovania je pre učiteľa náročná z pohľadu výberu témy, vhodnej motivácie žiakov, časového harmonogramu, dobrej celkovej organizácii a riadenia vyučovacieho procesu aj s ohľadom na zloženie žiackych kolektívov tried. Pri práci, najmä v počiatočnej fáze prípravy, bolo potrebné žiakov usmerňovať v oblasti obsahu projektu, aby bol dodržaný požadovaný výstup. Spolupráca učiteľa so žiakmi bola na úrovni konzultanta a spoluorganizátora s primeranou liberalizáciou práce žiakov.

Zážitkové učenie: „Volíme!“

Ročník: siedmy

Predmet: Občianska náuka

Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť

Tematický celok: Občiansky proces ako formovanie demokracie

Téma: Aj vy sa po dovŕšení 18 rokov zúčastníte slobodných volieb

Názov projektu: „Volíme!“

Medzipredmetové vzťahy:

Výtvarná výchova (VYV): Vytvorenie plagátov.

Dejepis (DEJ): Využiť vedomosti o volebnom práve.

Geografia (GEG): Práca s mapou.

Slovenský jazyk a literatúra (SJL): Využiť vedomosti z rôznych slohových postupov.

Prierezové témy:

Tvorba projektu a prezentačné zručnosti (TBZ): Prezentovanie zhotovených projektov.

Kognitívne ciele: Poznať základné ľudské práva a slobody, čo je volebné právo, poznať rozdiel medzi parlamentnými a komunálnymi voľbami.

Afektívne ciele: Vedieť spolupracovať s ostatnými žiakmi v skupine, dodržiavať stanovené pravidlá pri práci v skupine, niesť zodpovednosť za výsledky svojej práce.

Psychomotorické ciele: Vedieť používať pracovné pomôcky (nožnice, lepidlo, farby), dodržiavať čistotu pracovného miesta, vedieť pracovať s rôznym materiálom (papier, kartón, krabica).

Vyučovacie metódy: Zážitkové učenie, motivačný rozhovor, brainstorming.

Predpokladaná dĺžka: V rozsahu 2 vyučovacích hodín.

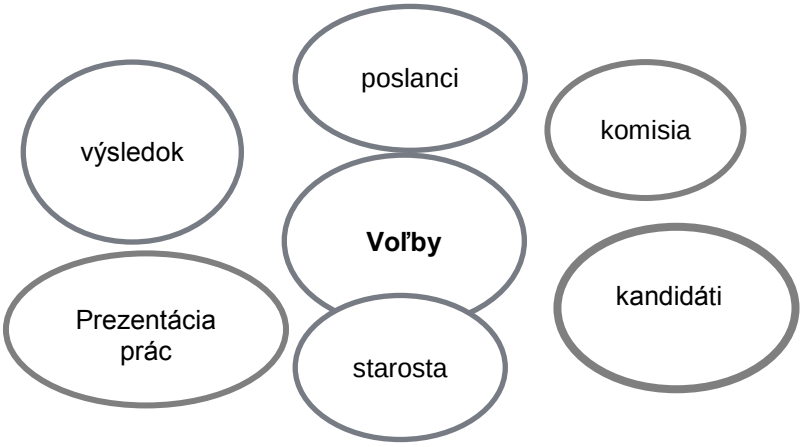
Pomôcky: Baliaci papier, kartónové škatule, písacie potreby, lepidlo, nožnice, potreby na maľovanie, kreslenie, PC s pripojením na internet.

Organizačná forma: Forma zážitkového učenia.

Očakávaný výstup: Na základe vlastných prežitých zážitkov počas jednotlivých aktivít si žiaci môžu overiť, ako sa pripravujú voľby, ako sa volí, racionálne zhodnotia emočné prežívanie zážitkov.

Realizácia – 1. vyučovacia hodina

Úvod:



Obr.2 Myšlienková mapa projektu

Motivačný rozhovor so žiakmi – žiaci sedia v kruhu a spoločne diskutujú o voľbách, do akých orgánov sa volí a kto, na ako dlho (obr. 2).

Hlavná časť: Rozdelenie žiakov do 3 skupín, zadanie a vysvetlenie aktivít.

1. skupina: Téma aktivity: Voľte ma/nás

Žiaci vytvoria plagát s volebným programom jednotlivých kandidátov za starostov, poslancov a strán do komunálnych volieb. Pripravia predvolebnú kampaň.

2. skupina: Téma aktivity: Volebná komisia

Žiaci vytvoria hlasovacie lístky, vyrobia volebnú urnu.

3. skupina: Téma aktivity: Novinári

Žiaci vytvoria predvolebné preferencie, pripravia si predvolebný prieskum, besedu s kandidátmi.

2. vyučovacia hodina

Žiaci prezentujú práce jednotlivých skupín z predchádzajúcej vyučovacej hodiny.

Aktivity: **Aktivita č. 1: Prečo ja?**

Žiaci budú predstavovať jednotlivých kandidátov za poslancov a starostov. Realizujú predvolebnú kampaň spolu s novinármi. Prezentujú svoj volebný program, diskutujú s voličmi.

Aktivita č. 2: Informácie

Žiaci oboznámia voličov s priebehom volieb, kde sa volí, čím sa musí volič preukázať volebnej komisii, od kedy do kedy sa volí, aká je forma výberu kandidáta.

Aktivita č. 3: Volíme!

Žiaci sa zúčastnia volieb, sčítajú odovzdané hlasy, vyhlásia sa oficiálne výsledky.

Záver: Spätná väzba

Žiaci dostali možnosť vyjadriť svoj názor na aktivity vo forme anonymného vyjadrenia, v ktorom uvádzali, čím ich aktivity zaujali, čo si pri ich realizácii uvedomili, ako sa pri aktivitách cítili.

Vyhodnotenie aktivít učiteľom – žiakom sa forma zážitkového učenia páčila, zaujala ich, vedeli prezentovať svoje názory, nápady, vzájomne spolupracovať.

Zážitková forma práce so žiakmi prispieva k vyjadreniu ich vlastných postojov a hodnôt prostredníctvom prežitého zážitku, zároveň im pomáha pozerať sa na problém „vlastnými očami."

Vyhodnotenie zážitkového učenia z pohľadu učiteľa

Evalvácia:

Časová dotácia bola dostatočná.

Kognitívne ciele boli splnené, žiaci aplikovali svoje poznatky a vedomosti z jednotlivých vyučovacích predmetov do aktivít, poznali význam pojmov, ktoré používali.

Afektívne ciele boli splnené, spolupráca žiakov v skupinách bola založená na dôvere, tolerancii a rešpektovaní iného názoru.

Psychomotorické ciele boli splnené, žiaci pracovali s rôznym materiálom, dodržiavali čistotu pracovného miesta.

Očakávaný výstup bol splnen, žiaci na základe zapojenia sa do aktivít emočne prežívali zážitky spojené s predvolebnou kampaňou, voľbami a po vyhlásení výsledok – víťazov a porazených..“

Reflexia zameraná na žiakov:

Žiaci mali počas hodín zážitkového učenia maximálnu možnosť vzájomnej komunikácie, diskusie, spolupráce. Mohli vyjadriť svoj názor už počas komunity, zapájali sa do aktivít, každý zo žiakov mohol sám interpretovať svoje poznatky a zážitky k danej problematike. Z reakcií žiakov bolo vidieť, že sa im voľby priblížené zážitkovým učením páčili.

Autoreflexia učiteľa:

Téma volieb je v súčasnosti aktuálna, konali sa voľby vyšších územných celkov, budúci rok budú komunálne voľby, tak preto sme na viacerých hodinách venovali tejto téme zvýšenú pozornosť. Zážitková forma učenia témy bola pre žiakov prínosom, zo strany učiteľa bolo potrebné vybrať také aktivity, ktoré prispejú k ich emočnému prežívaniu. Bolo potrebné veľmi pozorne sledovať a usmerňovať diskusie žiakov v skupinách, aby zážitky vedeli aj racionálne zhodnotiť a vyvodiť z nich správne závery pre ďalšiu spoločné fungovanie triedneho kolektívu.

4 ZÁVER

Občianska náuka je predmet, na ktorom je možno využívať inovačné vyučovacie metódy a organizačné formy vyučovania. Ich využívaním učiteľ aktivizuje žiakov, ich prácu a realizuje úlohy, ktoré vychádzajú zo štátneho vzdelávacieho programu. Dôležité je upozorniť i na to, že cieľom vyučovania občianskej náuky je kvalita (vzťah žiaka k spoločnosti, záujem o veci verejné) a nie kvantita vzdelávania. V súčasnosti sa zdôrazňuje požiadavka, aby žiaci mali i praktické zručnosti. Preto je prínosné využívať metódy, ktoré žiakom pomôžu lepšie rozvíjať kompetencie, ktoré budú potrebovať ako občania v demokratickom štáte.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BAGALOVÁ, Ľ. – GOGOLOVÁ, D. 2007. *Ľudské práva a zručnosti potrebné na ich uplatnenie.* 1. vydanie. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007. 116 s. ISBN 978- 80-89225-26-2.

DROZDÍKOVÁ, A. 2012. Občianka náuka pre 7. ročník základnej školy a 2. ročník gymnázia s osemročným štúdiom. Bratislava : SPN, 2012. 80 s. ISBN 978-80-10-02266-3.

GOGOLOVÁ, D. 2013. *Niektoré interaktívne metódy efektívneho učenia.* Bratislava: MPC, 2013. 64 s. ISBN 978-80-8052-515-6.

HAJDÚKOVÁ, V. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy.* Bratislava: MPC, 2008. 251 s. ISBN 978-80-8052-324-4.

KREDÁTUS, J. 2013. *Občianska náuka v školskom vzdelávacom programe ISCED 2.* 1. vydanie. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2013. 56 s. ISBN 978-80-8052-482-1.

TUREK, I. 2008. *Didaktika.* Bratislava: Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
Formy organizácie vyučovania a výučbové metódy. [cit. 27.11.2017]. Dostupné na internete: < http://www.virtual-lab.sk/claroline/claroline/backends/download.php?url=L0Zvcm15X3Z5dWNib3ZlX21ldG9keV80LnBkZg%3D%3D&cidReset=true&cidReq=M_DT>

MŠ SR. 2011. *Štátny vzdelávací program občianska náuka ISCED 2.*[citované 9.5.2017].Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/ statny-vzdelavaci-program/obcianska_nauka_isced2.pdf>.

MŠ SR.2015. *Inovovaný ŠVP pre základné školy.* [cit. 15.11.2017]. Dostupné na internete:<https://www.minedu.sk/inovovany-svp-pre-zakladne-skoly/>.

MŠ SR.2015. *Vzdelávacie štandardy pre 2. stupeň* [cit. 15.11.2017]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/7529.pdf>

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

TVORIVÉ A KRITICKÉ MYSLENIE V INTENCIÁCH INTERPERSONÁLNEJ KOMUNIKÁCIE

Gabriela Jonášková, Ľubica Predanocyová

Katedra filozofie FF UKF v Nitre, gjonaskova@ukf.sk (SR)
Katedra filozofie FF UKF v Nitre, lpredanocyová@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Utváranie harmonických vzťahov medzi ľuďmi je jedna z najnáročnejších úloh ľudskej činnosti. V súčasnosti sa vedú diskusie, do akej miery je potrebné zvládnuť interpersonálnu komunikáciu, pomocou ktorej by bolo možné utvárať optimálne medziľudské vzťahy, eliminovať konflikty ľudí rôznych názorov, konania či požiadaviek. K tomu je potrebná cieľavedomá výchova, ktorej výsledkom by mal byť človek, ktorý bude schopný kreatívne rozvíjať svoje hodnotové štruktúry, bude kritickejší k sebe ako k ľuďom okolo seba, dokáže vysloviť kritiku bez toho, aby sa dotkol druhého.

Kľúčové slová: komunikácia**,** výchova, učiteľ, žiak, medziľudské vzťahy

1 ÚVOD

Vzhľadom k tomu, že o človeku a spoločnosti sa dá povedať, že sú to dve strany tej istej mince, že človeka nemožno odtrhnúť od spoločnosti, ktorá ho neustále ovplyvňuje a pretvára, vedú sa v súčasnosti široké diskusie o formách spolužitia. Súčasťou týchto diskusií by sa malo stať, do akej miery je potrebné zvládnuť interpersonálnu komunikáciu pomocou ktorej by bolo možné utvárať optimálne medziľudské vzťahy, eliminovať konflikty ľudí rôznych názorov, konania či požiadaviek, osvojiť si tvorivé a kritické myslenie ako aktívny proces pre praktický život.

Utváranie harmonických vzťahov medzi ľuďmi je jedna z najnáročnejších úloh ľudskej činnosti. Vysoká kultúrnosť a harmonickosť vo vzájomných stykoch ľudí totiž vylučuje nielen hrubosť, bezcitnosť, nevšímavosť a neznášanlivosť, ale aj formálnosť, byrokratizmus a občiansku ľahostajnosť. Takt, ohľaduplnosť a úcta k ľuďom vytvárajú predpoklady pre realizovanie spoločenských kontaktov, založených v zmysle porozumenia a rešpektovania všeľudských hodnôt, pričom:

- Takt znamená vedieť sa vcítiť do situácie toho, s kým jednáme a jednať s ním tak, ako by sme požadovali, aby sa za rovnakej situácie jednalo s nami. Taktný človek by nemal konať egocentricky, ale mal by byť citlivý a vnímavý voči druhému človeku a dokázať mu vysloviť kritiku bez toho, aby sa ho dotkol, vedieť sa vyhnúť nepríjemnostiam.
- Ohľaduplnosť znamená byť tolerantný, nesnažiť sa presadiť na úkor iných, nedotýkať sa nepríjemne ľudí okolo seba, byť kritickejší k sebe ako k ľuďom okolo seba. Zároveň by však mal ohľaduplný človek vždy poukázať na javy, ktoré sa nezhodujú s morálnymi, či s inými zásadami.
- Úcta k ľuďom znamená dôkaz o tom, že si vážime iných ľudí a v každom človeku nachádzame niečo, prečo si ho môžeme vážiť a čo by sme sa mohli od neho naučiť.

Ďalšími dôležitými vlastnosťami, ktoré uľahčujú jednanie s ľuďmi sú:
Estetickosť – má významnú úlohu pri vytváraní prvého dojmu o človeku a má vplyv na celé jeho správanie sa a prejavy v spoločnosti, spoločenské vystupovanie v intenciách estetického cítenia, zmyslu pre krásno, schopnosť posudzovať veci z estetického hľadiska.
Autentickosť – dokázať povedať svoj názor, byť skutočný vo svojich vzťahoch k iným ľuďom.
Bezprostrednosť – jednať s ľuďmi priamo, úprimne, bez zábran.
Emotívnosť – dokázať dať najavo svoje city, ale zároveň nedať sa nimi ovládnuť a nevnucovať ich iným.
Empatia – umenie vcítiť sa do druhého človeka.
Iniciatíva – aktívne nadväzovať kontakty s ľuďmi.
Konfrontácia – dokázať sa angažovať pre určitú myšlienku a presadzovať ju.
Konkrétnosť – v rozhovore s inými ľuďmi jasne a vecne vyjadriť svoj názor, t.j. nepoužívať neurčité, mnohoznačné a abstraktné slová.
Otvorenosť – doplňuje autentickosť a umožňuje v rámci komunikácie ľuďom lepšie sa spoznať.
Uvedené vlastnosti umožňujú človeku úspešnejšie vstupovať do medziľudských vzťahov, riešiť prípadné konflikty, dosahovať spoločenské a individuálne ciele, naučiť sa zodpovednosti a kriticky myslieť.

2 INTERPERSONÁLNA KOMUNIKÁCIA A VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PROCES

Súčasný vývoj našej spoločnosti, pre ktorý je charakteristické opojenie technikou a konzumný spôsob života, si vyžaduje venovať stále väčšiu pozornosť medziľudským vzťahom a rôznym humanizačným faktorom nášho života. Pre riešenie konkrétnych pracovných a osobných problémov by mal človek poznať, ale aj v praxi aplikovať určité spôsoby konania a správania sa ľudí voči sebe.

Pravidlá, ktoré vyjadrujú morálne zásady, vychádzajú zo všeobecnej kultúry ľudstva a sú nielen vonkajším prejavom konania človeka, ale zahŕňajú v sebe aj vnútorné postoje a hodnotenia jednotlivca. To znamená, že nestačí len ich dôkladné naučenie a mechanické používanie, ale je potrebné zaujať aj určité vnútorné stanovisko. Ide napríklad o zásady spolužitia susedov, spolupracovníkov, predávajúcich a kupujúcich, učiteľov a žiakov a pod.

Celá spoločnosť by sa mala pričiniť o to, aby bolo čoraz viac ľudí morálne vyspelých a zároveň schopných konať v intenciách požiadaviek interpersonálnej komunikácie. Čím viac bude takýchto ľudí, tým väčšia bude aj kultúrnosť krajiny, ktorá sa nemeria len počtom divadiel, kín, galérií alebo múzeí, ale aj kvalitou služieb, čistotou, vzájomnou ohľaduplnosťou ľudí, taktom či porozumením.

Významnú úlohu, v súvislosti s osvojovaním si zásad interpersonálnej komunikácie, zohráva výchova, ktorá by sa mala zamerať na:

- rešpektovanie a správne rozvíjanie osobnosti mladého človeka, jeho ľudskú dôstojnosť a sebaúctu,
- neobmedzovanie jeho samostatnosti a kritického myslenia,
- neponižovanie výsmechom, iróniou, nespravodlivým hodnotením,
- svoj zovňajšok, spôsob vyjadrovania,
- výchovu k úcte a slušnosti.

Výchova sa tak podieľa na formovaní celej osobnosti človeka, zdokonaľovaní jeho intelektu, ale aj morálnych hodnôt, naučiť ho poznať seba samého, iných ľudí, ale aj zákonitostí komunikácie, a to verbálnej i neverbálnej. Umenie komunikovať, ako už bolo spomínané, má totiž významnú úlohu pri predchádzaní a zvládnutí konfliktu v rámci medziľudských vzťahov.

Komunikácia môže byť realizovaná rôznymi spôsobmi, pričom sa jej podstatná časť odohráva na neverbálnej úrovni. Neverbálnou komunikáciou je možné ovplyvňovať druhých, pomáhať im, ale ich aj klamať a podvádzať, vyjadrovať emócie, usmerňovať konverzáciu a vytvárať si dojmy v zmysle dôveryhodnosti, sympatickosti, príťažlivosti a dominancie. Neverbálnou komunikáciou je teda možné dorozumievať sa navzájom, prežívať značnú časť svojich vzťahov, vysielať a prijímať neverbálne signály, ktoré môžu viesť k zvýšeniu psychosociálnej pohody, ale aj napätia, negatívnych emócií.

V komunikácii však používame dva hlavné systémy signálov: verbálne a neverbálne. (Jakubovská, V., Jakubovská, K., 2017) Najefektívnejšia verbálna komunikácia znamená zvládnutie komunikačných stratégií, ktoré sa týkajú schopnosti:

a) vytvoriť u druhého človeka pocit dôležitosti (pochváliť, počúvať, poďakovať),

b) vedieť diskutovať (viesť rozhovor – klásť otázky, vysloviť kritiku, pochváliť, z negatívnych výrokov urobiť pozitívne).

Pri medziľudskej verbálnej i neverbálnej komunikácii, aby konanie človeka nebolo považované za urážlivé, či nevhodné, je potrebné riadiť sa nasledovnými zásadami:

- zásada kooperácie, pri ktorej sa obe komunikujúce strany snažia pomôcť jedna druhej prostredníctvom vzájomného porozumenia,
- zásada mierumilovných vzťahov, ktorá zdôrazňuje, že pri komunikácii je prvotným cieľom udržovať mierumilovné vzťahy, t.j. nikdy druhého neurážať, resp. je možné vyjadriť súhlas s niekým, s kým v skutočnosti nesúhlasíme,
- zásada zachovania tváre, ktorá nedovolí, aby sa človek ukázal v negatívnom svetle a neumožní, aby sa niekto dostal do rozpakov, najmä na verejnosti,
- zásada sebadegradácie, ktorá vyžaduje nezmieňovať sa pri konverzácii o svojich úspechoch a znižovať svoje schopnosti a talent,
- zásada priamosti, v rámci ktorej sú všeobecne používané komunikačné poučky: „postav sa ku všetkému čelom“ a „hovor na rovinu“,
- zásada zdvorilosti, ktorú má väčšina kultúr i keď každá kladie na ňu rôzny dôraz (DeVito, 2008).

V tejto súvislosti nadobúda význam najmä výchova človeka (Feszterová, 2017), ktorá by sa mala orientovať na podporu vysokej kultúrnosťou prejavu, schopného zvládnuť umenie žiť, umenie zaobchádzať s ľuďmi a utvárať harmonické vzťahy medzi ľuďmi. Vzájomné správanie je totiž časťou

nielen súčasného, ale najmä budúceho spôsobu života a životného štýlu. Vzťahy a styky ľudí v rodine, na pracovisku i v širšej spoločnosti by mali smerovať k vyšším hodnotám, vzájomnému porozumeniu a spolužitiu, obohacovaniu života všetkým pozitívnym ako napríklad:

- zapojiť sa do pevných vzťahov k blízkym ľuďom, t.j. do vzájomných láskyplných vzťahov,
- konať usilovne, s plným nasadením a prežitím toho, čo majú radi, nájsť si činnosť, ktorá je pre nich zdrojom radosti a uspokojenia,
- pomáhať druhým ľuďom, pokiaľ našu pomoc potrebujú,
- usilovať sa o vnútornú stabilitu a harmóniu, poznať mieru a svoje možnosti,
- byť otvorený všetkému novému,
- nezávidieť, neintrigovať,
- pozitívne hodnotiť druhého a jeho správanie,
- pozitívne hodnotiť obsah a priebeh komunikácie s osobitným dôrazom na počúvanie druhej osoby.

Z uvedeného vyplýva, že pri zdokonaľovaní každej osobnosti, rozvíjaní jej tvorivého a kritického myslenia zohráva dôležitú úlohu schopnosť komunikovať (Feszterová, 2013), myslieť, viesť dialóg. To znamená, ako píše Popper: „Ak sa od teba môžem učiť a v záujme pravdy aj učiť chcem, potom ťa nesmiem len strpieť, ale ťa musím akceptovať ako potenciálne rovnoprávneho... Dôležitý je aj princíp, že z diskusie sa môžeme veľa naučiť, a to aj vtedy, keď diskusia nevedie k dohode. Pretože diskusia nás môže naučiť pochopiť niektoré slabiny nášho vlastného stanoviska. ...idea intelektuálnej statočnosti a idea omylnosti... nás nevedie k sebakritickému postoju a k tolerancii“ (Popper, 1995). Znamená to, že je nutné v rámci interpersonálnej komunikácie vedieť si vypočuť odlišný názor, argumentáciu druhého subjektu, porozumieť druhému, vžiť sa do jeho hodnotovej situácie a chápať ju tak, ako by sme si želali, aby nás ten druhý chápal.

Naučiť sa tvorivosti a kritickému mysleniu znamená osvojiť si vhodné formy verbálneho a neverbálneho správania pri vedení komunikácie, t.j. zvládnuť:

a) Spôsobilosti z aspektu počúvajúceho:
1. - disponibilita (možnosť disponovať niečím, niekým),
   - ten, kto hovorí, by mal byť v pozitívnej pohotovosti,
   - dôležitým prvkom je aj pohotovosť toho, kto počúva.
2. Vhodné formy správania:
   - zreteľný zrakový kontakt,
   - dynamický výraz tváre, ktorý zodpovedá tónu a obsahu reči,
   - postoj toho, kto prijíma; orientácia tela smerom k hovoriacemu,
   - primeraná vzdialenosť,
   - slovný súhlas s počutým obsahom,
   - pokoj a zdržiavanie sa nedočkavých pohybov.

b) Spôsobilosti z aspektu hovoriaceho:
1. Primeranosť – dôležité sú najmä tieto nasledovné momenty:
   - kto chce hovoriť, musí si všímať, či je počúvajúci pripravený na obsah, ktorý sa mu chystá odovzdať,
   - sám hovoriaci má byť vhodne duševne naladený,
   - aktivita toho, kto počúva, nemá byť v rozpore s aktom komunikovania,
   - zhoda s okolím a situáciou,
   - priestor a miesto bez rušivých momentov, hluku a nepohodlia,
   - dostatok času.
2. Kvalita „vysielania“ (úloha toho, kto ide hovoriť):
   - primeraný tón hlasu,
   - asertivita,
   - vhodné formy správania,
   - zreteľný zrakový kontakt,
   - orientácia tela smerom k počúvajúcemu,
   - výraz tváre a gestikulácia v súlade s obsahom hovoreného,
   - primeraná vzdialenosť.

c) Spôsobilosti týkajúce sa počúvajúceho aj hovoriaceho:
1. Žiť naplno prítomnosť, t.j. sústrediť sa na komunikáciu medzi hovoriacim a počúvajúcim.
2. - oslobodiť sa od predsudkov o druhej osobe (i takých, ktoré vyplývajú z našich spomienok a skúseností s osobou v iných situáciách alebo momentoch),
   - sústrediť všetku pozornosť a dispozíciu na realizáciu súčasného vzťahu bez toho, aby sme ho zaťažili narážkami na minulosť alebo budúcnosť,
   - neodkladanie reakcie; schopnosť reagovať okamžite,

- povedať nie, ak má na nás niekto veľa požiadaviek, ak nás niekto zahŕňa prílišnou kritikou a vyjadruje pocity sklamania zo vzťahu k nám formou, ktorá patrí do oblasti narušenej komunikácie,
- humor, nie posmech,
- ochota porozumieť a byť pre iného zrozumiteľným,
- hovoriť konkrétne a jednoznačne,
- nechať priestor pre druhých,
- hovoriť prirodzeným jazykom.
- prijímať, čo rozhovor prinesie a neočakávať od iných, že budú plniť naše predstavy (Olivar, 1992).

Výsledkom zvládnutia uvedeného sa stáva tvorivá osobnosť, ktorá si neustále utvára syntézu nových poznatkov, rozvíja si predstavivosť, porozumenie, flexibilitu, objavovanie súvislostí a nezávislosť myslenia. Tvorivá osobnosť, ako uvádza Olivar, „sa realizuje prostredníctvom toho, čo robí. Tvorivým ľuďom treba predložiť také problémy, ktoré sú výzvou pre ich schopnosti a inteligenciu“ (Olivar, 1992).

3 ÚLOHA UČITEĽA V ROZVÍJANÍ INTERPERSONÁLNEJ KOMUNIKÁCIE

V rámci pregraduálnej prípravy učiteľov v jednotlivých odboroch by sa mala pozornosť sústrediť na permanentné hľadanie nových možností ako zdokonaliť, zefektívniť prácu učiteľa so žiakom vo výchovno-vzdelávacom procese aj prostredníctvom jeho didaktickej prípravy (Predanocyová - Jakubovská, 2013). Úlohou učiteľa by malo byť na jednej strane odovzdať žiakom poznatky (Feszterová, 2016), normy a morálne hodnoty a na druhej strane umožniť im rozvoj tvorivosti, prostredníctvom ktorej je možné vyriešiť mnohé problémy v medziľudských vzťahoch.

Učiteľ by mal vedieť prijať žiaka, jeho osobnosť, takú aký je a realizovať jeho výchovu v intenciách Štátneho vzdelávacieho programu SR (2011), ktorý ho definuje nasledovne:

- „má svoju vlastnú identitu, je sama sebou a pritom táto identita zahŕňa v sebe aj prosociálnosť,
- má pozitívny vzťah k životu a ľuďom spojený so zdravou kritickosťou,
- jej správanie je určované osobným presvedčením a interiorizovanými etickými normami, vyplývajúcimi z univerzálnej solidarity a spravodlivosti, a preto je do istej miery nezávislá od tlaku spoločnosti,
- má zrelý morálny úsudok, opierajúci sa o zovšeobecnené zásady, preto je schopná správne reagovať aj v neočakávaných a zložitých situáciách,
- charakterizuje ju spojenie správneho myslenia a správneho konania,
- koná v súlade so svojimi zásadami, ale aj s citovou zaangažovanosťou – súlad medzi emóciami a chcením – nekoná len z povinnosti a bez nadšenia s pocitom sebaľútosti,
- prijíma iných v ich rozdielnosti, akceptuje ich názory a je ochotná na prijateľný kompromis, ktorý ale nie je v rozpore so všeľudskými hodnotami,
- je ochotná a schopná spolupracovať a iniciovať spoluprácu“ (ISCED, 2011).

Významnou súčasťou učiteľskej prípravy pre realizovanie výchovy žiaka a zvládnutie efektívneho vyučovania by malo byť nasledovné:

a) V primárnom vzdelávaní: vnímať a sledovať problémové situácie v škole i mimo nej, vedieť rozoznať skutočný problém, premýšľať o jeho príčinách a navrhnúť riešenie podľa svojich vedomostí a skúseností z danej oblasti, pokúsiť sa riešiť problémy a konflikty vo vzťahoch primeraným (chápavým a spolupracujúcim) spôsobom.

b) V nižšom sekundárnom vzdelávaní: uplatňovať pri riešení problémov vhodné metódy, založené na analyticko-kritickom a tvorivom myslení, byť otvorený pri riešení problémov, mať predpoklady na konštruktívne a kooperatívne riešenie konfliktov.

c) Vo vyššom sekundárnom vzdelávaní: uplatňovať pri riešení problémov vhodné metódy, založené na analyticko-kritickom a tvorivom myslení, byť otvorený pri riešení problémov, získavanie a e rôznych, aj inovatívnych postupov, formulovať argumenty a dôkazy na obhájenie svojich výsledkov, poznávať pri jednotlivých riešení, ich klady a zápory a uvedomovať si aj potrebu zvažovať úrovne ich rizika, dokázať konštruktívne a kooperatívne riešiť konflikty (Fridrichová, 2012).
V konaní učiteľa významnú úlohu teda zohráva:

- „poskytnúť čas a príležitosť, aby si žiaci kritické myslenie mohli vyskúšať,
- dovoliť žiakom premýšľať nad vecami, voľne uvažovať,
- akceptovať rôznorodé myšlienky, nápady a názory,
- podporovať aktívne zapojenie žiakov do učebného procesu,
- zabezpečiť žiakom bezrizikové prostredie, v ktorom nie sú vystavení výsmechu.

- vyjadriť dôveru, že každý žiak je schopný kritického posudzovania,
- oceňovať kritické myslenie“ (Hajrová, 2015).

Učiteľ si musí uvedomiť, akými zmenami prechádza školstvo na Slovensku, ako aj skutočnosť, že je neoddeliteľnou súčasťou triedy a jej riadiacim činiteľom. Prináša do triedy poriadok, svoju autoritu, schopnosti, zlozvyky, svoj pohľad na rolu žiaka, svoj štýl výučby. Môže pôsobiť na jednotlivcov, ako aj na celý kolektív triedy (Lomnický a kol., 2017). V intenciách uvedeného by mal učiteľ viesť žiakov neustále k tvorivému a kritickému mysleniu.

4 ZÁVER

Z uvedeného vyplýva, že ide o zvládnutie základov medziľudskej komunikácie a k tomu je potrebná uvedomelá ľudská činnosť, cieľavedomá výchova človeka 21. storočia, človeka, ktorý bude vedieť kreatívne rozvíjať svoje vlastné hodnotové štruktúry, zaujímať altruistické postoje a pre ktorého bude určujúcim znakom správania a konania humanita.

Nevyhnutným sa stáva myslieť a konať tvorivo, byť schopný komunikácie, otvoriť sa dialógom a kompromisom. Ide teda o permanentné kultivovanie správania sa človeka a jeho činností, ktoré začína v rannom veku, v materskej škole, pokračuje na základnej škole, potom na strednej a vysokej škole, ale aj prostredníctvom masovo komunikačných prostriedkov.

Učiteľ si musí uvedomiť, že už nemôže byť len sprostredkovateľom vedomostí žiakov, ale že ich musí viesť k tvorivosti, ku kritickému mysleniu, ako aj inovovať, experimentovať vo výchovno-vzdelávacom procese, podporovať individualitu žiakov. To znamená, že učiteľ má byť sám tvorivý, podporovať činnosť žiakov, usmerňovať ich osobnostný vývoj, povzbudzovať v nich záujem o poznávanie nového, učiť ich učiť sa (Petlák, 2006).

V závere je možné konštatovať, že úspešné realizovanie tvorivého a kritického myslenia v intenciách interpersonálnej komunikácie je možné cez znalosť učiteľa získať žiakov pre aktívnu spoluprácu, správne ich motivovať a efektívne organizovať výchovno-vzdelávací proces.

POUŽITÁ LITERATÚRA

DEVITO, J.A. 2008. *Základy mezilidské komunikace*, Praha : Grada Publishing, 2008. 502 s., ISBN 978-80-247-2018-0.

FESZTEROVÁ, M. 2014. New trends in educating of chemistry pregraduates. *In. Procedia - Social And Behavioral Sciences : Proceedings from 5th World Conference on Educational Sciences - WCES* 2013, Rome 05-08 February 2014. ISSN 1877-0428, Vol. 116, No. 2 (2014), p. 4452-4456. DOI 10.1016/J.SBSPRO.2014.01.965.

FESZTEROVÁ, M. 2016. Výchova a vzdelávanie učiteľov k BOZP vo vzťahu k školským aktivitám. *In. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis.* ISSN 2081-5468, Roč. 9, č. 204 (2016), s. 25-31.

FESZTEROVÁ, M. 2017. Problems of teachers related to teaching hygiene at work and health protection in primary education at elementary school. *In: Stoffová, V., Horváth, R. (Eds.) XXX. DIDMATTECH 2017, New Methods and technologies in education and practice 2nd part*, Trnava University, Faculty Of Education. ISBN 978-80-568-0073-7.

FRIDRICHOVÁ, P. 2012. *Komplexná prosociálnosť v etickej výchove*. Banská Bystrica : UMB, 2012. 59 s., ISBN 978-80-557-0457-9.

HAJROVÁ, M. 2015. *Rozvoj kritického myslenia metódami aktívneho vyučovania.* Bratislava : MPC, 2015, 30 s.

JAKUBOVSKÁ, V. – JAKUBOVSKÁ, K. 2017. *Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií*. Albert Šalé – Albert, 2017. 156 s., ISBN 978-80-7326-282-2.

LOMNICKÝ, I. a kol. 2017. *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha : Verbum, 2017. 300 s., ISBN 978-80-87800-40-9.

OLIVAR, R. R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus, Istropolitana, 1992. 210 s.

PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava : IRIS, 2006. 119 s., ISBN 80-89018-97-1.

POPPER, K. R. 1995. Znášanlivosť a intelektuálna zodpovednosť. *In: Hľadanie lepšieho sveta, Prednášky a state.* Bratislava, 1995. s. 174-188.

PREDANOCYOVÁ, Ľ. – JAKUBOVSKÁ, V. 2013. *Vybrané problémy z didaktiky občianskej náuky*. UKF : Nitra, 2013. 156 s., ISBN 978-80-558-0489-7

Štátny vzdelávací program. 2011. [online] [cit. 2017-22-11]. Dostupné na internete: <www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelávacie oblasti/etická výchova isced2.pdf, s.3

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

TVORIVÉ VYUČOVANIE ETICKEJ VÝCHOVY POMOCOU LITERATÚRY

Nina Kendrová

Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky FF UKF v Nitre, nina.kendrova@ukf.sk (SR

Abstrakt

Hlavným cieľom predloženého príspevku je poukázať na možnosť využitia románu *Obyčajná tvár* od americkej spisovateľky R.J.Palacio vo výchovno-vzdelávacom procese. Prvá časť je zameraná na zobrazenie relevantnosti úlohy učiteľa vo výučbe etickej výchovy a tiež jeho pôsobenia na žiakov. Ďalej sa v príspevku hovorí o metóde hry s literárnym textom, konkrétne preukázanom na príbehu desaťročného chlapca s rozsiahlym poškodením tváre. Toto literárne dielo svojím spracovaním nevplýva len na rozvoj morálneho cítenia človeka, hodnotným je aj z dôvodu svojho využitia ako výbornej učebnej pomôcky pre hodiny etickej výchovy. Daný príspevok zároveň koncipujem tak, aby bol nápomocný aj učiteľom v praxi konkrétnymi diskusnými otázkami v druhej časti príspevku. Pedagóg tak môže plnohodnotne aplikovať dané literárne dielo do výchovno-vzdelávacieho procesu a významným spôsobom tak využiť aj medzipredmetový vzťah s literatúrou.

Kľúčové slová: etika, literatúra, učiteľ, morálka, obyčajná tvár

1 ÚVOD

V dnešnej dobe je máloktoré dieťa vedené tak, aby si bolo absolútne isté svojimi schopnosťami. Neúspech v škole, medzi spolužiakmi a rovesníkmi či prípadné problémy v rodine kladú čoraz vyššie požiadavky na autoritu, s ktorou vo veľkej miere prichádza do kontaktu mimo domova - na jeho učiteľa. Pre učiteľské povolanie sa človek musí narodiť a žiť preň a z jeho priazne celý život. Medzi primárne dôvody, pre ktoré chce erudovaný pedagóg toto „poslanie“ vykonávať, patrí najmä to, že chce odovzdávať vedomosti mládeži, ktorá tvorí pomyselný pilier našej budúcnosti. Ako je však zrejmé už zopár desaťročí, na pedagogickom poli nejde už len o vyučovanie či vzdelávanie mládeže, do popredia sa v markantnom meradle dostal aj výchovný aspekt. Výchova mladého človeka je však veľmi zodpovedná a neľahká úloha plná úskalí. Práve učiteľ však môže byť fundamentom, ktorý mladej generácii pomôže hľadať skutočné hodnoty, vidieť súvislosti a nachádzať správne riešenia. Nie každé dieťa má nadanie na zvládanie pravopisu či gramatiky, ovládanie cudzích jazykov, pamätanie si hlavných miest rôznych štátov… Ale každé dieťa má za pomoci učiteľa schopnosť vyfabulovať autentický príbeh, v ktorom sa môže odzrkadliť jeho originalita a predstavivosť, kde prežije pocit radosti zo svojej vlastnej tvorby, a v ktorom má učiteľ ako povzbudzujúci element v jeho živote priestor na to, aby mu poskytol pocit úspechu. Najrozsiahlejší priestor pre takéto didakticky funkčné vyučovanie nachádzame najmä na hodinách etickej výchovy, kde sa žiak učí nielen relevantné informácie všeobecného charakteru, ale učí sa najmä etickým a mravným princípom, ktoré v jeho ďalšom živote zohrávajú významnú úlohu. V dnešnej spoločnosti plnej technológií súvisiacej s poklesom osobného kontaktu a morálky, teda stojí na pleciach učiteľa etickej výchovy neľahká úloha – vybudovať z dieťaťa kultúrne vyspelého človeka s mravnou základňou kdesi vo svojom vnútri. Povediac spolu s Příkaským, etika je vo všeobecnosti hlavne o tom, podľa čoho rozoznávame, či naše konanie je alebo nie je mravne hodnotné. Hlavný význam má teda etika hlavne pri utváraní charakteru človeka, pri výchove detí i dospelých (Příkaský, 2000). Správne a oduševnene vychovávať však znamená z istej časti odovzdávať aj kus seba. Práve z toho dôvodu sa domnievam, že jedným z najpovolanejších, kto by mal deti zľahka a taktne ovplyvňovať, je učiteľ etickej výchovy. Jeho osobnosť charakteristická najmä morálnymi, ale i odbornými vlastnosťami ho v plnej miere legitimuje k tomu, aby v žiakoch vytváral nové horizonty a kladne modifikoval ich vzťah k spoločnosti.

Spolu s Plátkovou Olejárovou (2010) tvrdím, že vzťah učiteľa etickej výchovy a jeho žiaka by mal byť založený na vzájomnom porozumení, úcte, dôvere, akceptácii, ale i rešpekte a tolerancii. Prostriedkom výučby, najmä tej etickej, je prežívanie vzťahu medzi ľuďmi, v ktorom učiteľ umožňuje žiakovi nájsť v sebe vnútorné dispozície na rozvoj a sebautváranie svojej osobnosti, na sebavýchovu. Učiteľ má vytvárať také prostriedky vzdelávania, ktoré aktivizujú neustály osobnostný rast žiaka.

2 ETICKÁ VÝCHOVA PROSTREDNÍCTVOM LITERATÚRY

Veľký význam pri sprostredkovávaní etických noriem môžu mať tzv. medzipredmetové vzťahy. Tie umožňujú učiteľom etickej výchovy preniknúť do rôznych problémov, v ktorých sa riešia témy od medziľudských vzťahov, problémov vzťahu človeka a prírody cez komunikáciu či postavenie rodiny až po ľudovú slovesnosť atď. Jedným z najrelevantnejších medzipredmetových vzťahov v rámci etickej výchovy je literárne umenie. V súčasnej vizuálno-mediálnej dobe je totiž predmetné otvoriť žiakom oči pre vnímanie jestvovania textu, pretože ten im môže poskytnúť omnoho markantnejší priestor pre porozumenie nielen okolitého sveta, ale i seba samého. Priviesť však deti opäť k čítaniu a tým im odhaliť mravné myšlienky ukryté medzi riadkami literárnych diel nie je vôbec jednoduché. Najmä pre deti, ktoré nenavštevujú etickú výchovu je užitočné, že vďaka týmto medzipredmetovým vzťahom majú možnosť zoznámiť sa aspoň s parciálnym modelom tejto výchovy. Na literárnych textoch sa dajú jasne uviesť rôzne príklady etických tém i kategórií, v ktorých sú hodnoty spredmetnené tak pozitívne, ako aj negatívne. Práve tu zohráva dôležitú úlohu pedagóg, ktorý musí žiakovi primerane k jeho veku a emocionálnej úrovni pomôcť s výberom umeleckých diel a nasmerovať ho tou správnou cestou.
Literárne diela, či už lyrické, epické alebo dramatické, nám už stáročia slúžia ako výborná pomôcka pre „prežitie“ istej životnej skúsenosti. Jednotlivé dobové diela nám predostierajú minulosť, vo väčšej či menšej miere sa v nich odzrkadľujú aj spoločenské pomery, no samozrejme, nechýba ani estetická stránka. Čo je však veľkým bonusom pre výchovu, vrátane tej etickej, otvárajú nám aj priestor pre cítenie a tiež vcítenie sa do jednotlivých príbehov. Nenútenou formou exemplifikácie, na čom stavia i súčasný model etickej výchovy (nielen na Slovensku), dovoľuje žiakom niečomu sa priučiť, no najmä vziať si z osudov literárnych hrdinov to, čo by sami možno v reálnom živote neprežili. Pre dieťa je odmalička najprirodzenejšou činnosťou, ktorá ho učí, zabáva, rozvíja či pomáha k lepšiemu sústredeniu alebo pestovaniu si motoriky hra. Metóda hry je dôležitá pre vývin jedinca, uplatňuje tu svoju osobnosť a neprestajne sa posúva na vyššiu úroveň – teda hra rozvíja fyzickú i psychickú stránku človeka. Práve využívanie hry v etickej výchove je najprirodzenejšou cestou porozumenia výchovy k hodnotám. Didaktická hra je nevyhnutnou súčasťou najmä predškolského veku, ale aj skorého školského veku, pretože má kľúčovú úlohu pri nácviku rôznych sociálnych zručností. Osobitné postavenie má hra práve v spojení s literatúrou. Sú to navzájom kompatibilné pojmy, pretože prostredníctvom literatúry môže recipient “hrať tvorivú hru”, ktorá podnieti nové výhľady za vlastný horizont. Literatúra má takúto schopnosť, pretože poetická reč má svoje zvláštnosti. Jednou z tých najpodstatnejších je fakt, že je obrazná. Umelecká literatúra sa s týmito obrazmi totiž doslova hrá. „Usporadúva ich do štýlových radov, vkladá do nich tajomstvá, takže každý obraz hravo dáva odpoveď na nejakú hádanku“ (Huizinga, 2000). Práca s literárnym textom a jeho rozličnou žánrovou podobou je vo výchove a špeciálne v etickej výchove veľmi dôležitá. Pestrosť žánrov je tvorivou možnosťou zoznamovania sa so spoločenským i etickým kódom literárneho výrazu, ktorý „spočíva v jej schopnosti tolerovať odlišnosť, resp. inakosť a odhaľovať pasce moralizmu. Reflexia literatúry ako takej je dôležitá súčasť rozvoja kultúry a bez filozofie (etiky) to ani nie je možné” (Bilasová – Žemberová, 2005). V etickej výchove môžeme využívať reflexívnu, vizuálnu, akustickú či pohybovú reprodukciu textu, z čoho vyplývajú dominantné činnosti zamerané na súhrnné myšlienkové porozumenie textu, vizuálnu pozornosť, hlasovú kultivovanosť, pohybovú kultúru a aj výrazovú schopnosť. Je teda náležité pracovať so všetkými žánrami, no najčastejšie sa využíva žáner rozprávky, bájky, pesničky, bábkovej a divadelnej hry a, samozrejme, poézia s prózou. „V etickej výchove má práca s umeleckým textom nevyhnutné etické presahy korešpondujúce so životom. Nie je to teda uzavretý text, iba „umelecký projekt“. Učiteľ, ktorý s dielom pracuje, by mal oň vyvolať záujem ako o „hru“ svojho druhu, ale pritom veľmi dôležitú. Mal by to byť aktuálny zážitkový model hry s literárnym dielom. Každá čitateľská konkretizácia totiž takou hrou je“ (Lomnický - Jurová, 2007).
Doma prichádza dieťa do kontaktu s literatúrou spontánne, no na pleciach učiteľa je istá systematickosť a programovosť vyvolávania zážitkových stretov s literatúrou, z čoho sa potom odvíja aj premyslené výchovno-vzdelávacie pôsobenie. Tak, ako aj literatúra pre dospelých, aj literatúra pre deti a mládež plní tie isté úlohy - sprostredkováva poznanie skutočnosti cez umelecké obrazy, vplýva na citovú sféru detí a tiež formuje ich estetické vnímanie. Podľa Rusňáka (2009) špecifickosť tohto druhu literatúry spočíva v tom, že autor musí zohľadňovať psychické osobitosti detského čitateľa a zároveň by mal zachovávať rovnovážny stav medzi detským aspektom a aspektom dospelých. Učiteľ teda musí rešpektovať charakter detského čitateľa a ten svetová literatúra vo svojich dielach plne rešpektuje. V súčasnej rozsiahlej ponuke svetových publikácií pre deti a mládež by sa mal učiteľ rozhodovať pre výber kníh na základe štyroch najhlavnejších kritérií (Rusňák, 2009), a to: aby bola kniha umelecky presvedčivá (spontánne absorbovanie umeleckých obrazov a znakov literatúry); aby bola pre dieťa zaujímavá (musí ho uchvátiť a strhnúť, nebyť nudná); pravdivá (odhaľovanie dobra a zla, svetlých, ale aj temných stránok života) a tiež by mala dieťa osobnostne rozvíjať (t.j. umožňovať mu duševný rast). Spracovanie látky a zameranie témy literatúry pre deti a mládež je v intenčnom poli detského a mládežníckeho čitateľa.
Samozrejme, literárne zobrazovanie nepreferuje len jednu skupinu hodnôt, súčasťou umeleckého

spracovania života ľudí je prepájanie všetkých hodnotových zobrazení aj s ich opozitami. Už Aristoteles (2009) prináša myšlienku, že negatívne konanie, teda mravne odsúdeniahodné skutky či zlé úmysly, strácajú negatívny etický účinok, ak sú dokonale zobrazené v umeleckom diele, tzn., že sú v súlade s princípmi umeleckosti a povahou daného umenia. Eticky negatívne hodnoty sa teda môžu na pôde umenia stať pozitívnymi v zmysle poučenia sa z nich. Logika diel určených pre deti, teda akási rozprávková logika, však zvyčajne spracúva tradičný príbeh zla premeneného na dobro. Ale fenomén dobra je pre percipienta málo dramatický a málo problémový, čo znamená, že je veľmi zložitý na literárne spracovanie. Avšak s kategóriou dobra, resp. celkovo i s vôľou a silou človeka bojovať a žiť, súvisí nádej. Prítomnosť tejto hodnoty v literárnej tvorbe pre deti a mládež je sama o sebe fascinujúca a dynamická, rovnako ako spôsob, akým sa stáva súčasťou organizmu knihy a jej posolstva. Nádej ako signifikantná hodnota býva zakódovaná aj v tej najsmutnejšej detskej knižke, a práve z toho dôvodu jednu takú knihu v krátkosti predstavím.

3 OBYČAJNÁ TVÁR

Ako pracovný text som si vybrala knihu americkej spisovateľky R. J. Palacio s názvom *Obyčajná tvár* (v origináli Wonder). Ide v nej o odcudzovanie hlavnej postavy, netoleranciu voči nej či jej odsúvanie na okraj spoločnosti. Tento román spadá do kategórie svetovej literatúry pre deti a mládež – konkrétne vekovej kategórie desať rokov a vyššie a bol vydaný po roku 2010, čo len umocňuje fakt, že je pre detského čitateľa bližší a prirodzenejší skrz aktuálnosť jazyka a spôsob podania príbehu. Druhým faktorom výberu tejto knihy je aj skutočnosť, že sa na základe jej fabuly natočil film s rovnomenným názvom (Wonder), ktorý bude mať premiéru koncom roka 2017. V prípade časovej absencie tak môže učiteľ zvoliť aj kombinované vyučovanie s vizuálno-akustickou pomôckou – film + kniha, resp. iba vyučovanie pomocou filmu.
V knihe Obyčajná tvár rozpráva autorka R. J. Palacio čistým a nevyumelkovaným jazykom príbeh o malom Augustovi Pullmanovi, desaťročnom chlapcovi prezývanom Auggie, ktorý sa narodil s rozsiahlym poškodením tváre. Je to príbeh o dieťati určený deťom, no autorka akoby svojím dielom apelovala práve na dospievajúcich, aby neodcudzovali iné, slabé či nejakým spôsobom postihnuté deti. Rozprávanie je popretkávané citátmi a viacerými hodnotnými myšlienkami, ktoré zvyšujú výslednú kvalitu diela. Palacio sa takisto od začiatku do konca zahráva s čitateľovými citmi a vo viacerých scénach ho prinúti sa nad situáciou zamyslieť, príp. sa do roly hlavnej postavy i vžiť. Či už z vývoja deja, nenáročnosti zápletky alebo vykreslenia charakterov je badateľné, že kniha je určená mladším čitateľom, pre ktorých je však náležitou voľbou. Fabula je zasadená do školského prostredia, čím je žiakom blízka a môžu sa s podobnými skutočnosťami stretnúť aj v reálnom živote. V knihe Obyčajná tvár autorka zobrazuje fyzické postihnutie, a tak moje odporúčania ohľadom využiteľnosti danej knihy smerujú aj k školským špeciálnym pedagógom, ktorí môžu túto prózu využiť ako pomôcku v procese etickej výchovy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Ak chcem mládežníckemu čitateľovi bližšie objasniť hodnotné myšlienky daného diela, som nútená v zjednodušenej forme priblížiť aj sujetový pôdorys literárneho diela. Literárne texty ožívajú práve aktom interpretácie, a preto sa na dielo pozerám ako na text s otvorenou štruktúrou, vnímam ho ako mnohodimenzionálne sémantické pole, v ktorom môžem nájsť rozsiahle morálne posolstvo cez jednotlivé etické aspekty nachádzajúce sa v ňom.
R. J. Palacio sa nechala k napísaniu silného príbehu *Obyčajná tvár* (v origináli Wonder) inšpirovať malým dievčatkom, ktoré videla jedného dňa, keď bola so svojimi synmi na zmrzline. Tú istú scénu, len s obsadením knižných postáv namiesto seba a svojich dvoch synov, opisuje aj v knihe. Autorka sa po nevhodnej reakcii svojich synov na dievčatko, ktoré uvideli, nevedela zbaviť tejto predstavy a uvažovala, koľkokrát muselo niečo podobné zažiť. Po zvyšok dňa premýšľala nad tým, že nemala spanikáriť a spolu so synmi utiecť kvôli strachu z ich reakcie, ale nájsť iné riešenie. Uvažovala nad tým, akým spôsobom by ich mohla naučiť reagovať inak, rozumnejšie a citlivejšie. Keď večer počula z rádia pieseň od Natalie Merchant – Wonder, ktorá hovorí práve o takomto „zázraku“ v podobe postihnutého dieťaťa, vnuklo jej to nápad. Vraj sa ešte v ten deň pustila do príbehu, ktorý sa jej začal odohrávať v hlave a vytvorila naozaj silnú, emotívnu a tak trochu inovatívnu knihu (Palacio, 2013). Ak pedagóg spomenie pred žiakmi aj informáciu, že podnet k napísaniu románu autorke vnukla skutočná udalosť, u žiakov sa prirodzene zvýši jeho hodnota.

Zaujímavým a netradičným prvkom tejto knihy je jej kompozícia. Čitateľ má možnosť vidieť celú situáciu z viacerých pohľadov, konkrétne zo šiestich. Dej sa delí na osem hlavných častí, ktoré sa odlišujú rozprávačom príbehu. Každá časť má svoje jednotlivé podkapitoly, no zaujímavosťou sú práve spomínané pohľady na priebeh udalostí. Ako prvý sa čitateľom prihovára Auggie: „Mimochodom, volám sa August. Nebudem vám opisovať, ako vyzerám. Nech si predstavíte hocičo, v skutočnosti je to pravdepodobne ešte horšie“ (Palacio, 2013). Hovorí o tom, ako vníma svoj život, najmä svoju tvár a reakcie iných ľudí. Jeho pohľad sa v diele objaví ešte dvakrát. Neskôr máme možnosť vidieť pohľad jeho staršej sestry Vie, ktorá

svoja brata odjakživa chráni. Ďalší pohľad podáva Letava – Auggieho kamarátka zo školy; takisto Jack, jeho najlepší kamarát a spolužiak v jednom. Neskôr sa nám ponúka pohľad Justina, Viinho priateľa, ktorý je menej zainteresovaný a podáva obraz trochu odosobnenejšie ako ostatné postavy. Napokon svoj uhol pohľadu predstaví aj Miranda, Viina najlepšia kamarátka z detstva, ktorá má s Augustom výnimočný vzťah. V poslednej časti sa nám opäť predstavuje August, vyspelejší a zocelenejší po uplynutí neľahkého školského roka, ktorým si musel prejsť. Záver knihy patrí zásadám jedného Auggieho učiteľa a zásadám jeho spolužiakov, tzn. zmysluplným výrokom a citátom, ktoré pre nich niečo znamenajú a ktorými sa riadia, čo považujem za príjemný a využiteľný bonus pre samotnú prax, v ktorej sa s touto knižkou môže narábať. Ďalším plusom je, že text je ľahko uveriteľný, pretože sa prezentuje tak jazykom desaťročného, ako aj sedemnásťročnej či štyridsaťročného. Paralely v knihe sú naozaj dojímavé, no nie prvoplánové. Ako som už spomínala, August má tvár inú ako väčšina ľudí. A práve jeho tvár sa v tomto príbehu stáva pre ostatných meradlom, ktoré ukazuje, akú máme mieru tolerancie pre niečo, čo sa vymyká zaužívaným normám, a či dokážeme prehliadnuť určité nedokonalosti prírody, ak sa zblížime s dobrým srdcom a čistou dušou.

3.1 Obyčajná tvár v etickej výchove

Na hodinách etickej výchovy, ktorá je podstatou daného príspevku, môže učiteľ plnohodnotne aplikovať *Obyčajnú tvár*, ktorú so svojimi žiakmi či už korporatívne na hodinách alebo i mimo výchovno-vzdelávacieho procesu prečíta, a pomocou tvorivej didaktickej hry tak využiť aj medzipredmetový vzťah s literatúrou. Následne môže na základe niekoľkých konkrétnych ukážok z diela so žiakmi kolektívne pracovať, prípadne im zadať samostatné úlohy, ktoré s nimi neskôr v diskusii bližšie prekonzultuje. Uvediem zopár jednoduchých, no základných príkladov úloh, ktoré sa v danom type výučby môžu aplikovať:

- hľadať podobnosť medzi žiakom a literárnou postavou (nielen tou hlavnou);
- posúdiť, či literárny hrdina môže byť žiakovým vzorom alebo nie (ak áno, prečo);
- nájsť prvky prosociálneho správania v konaní postáv;
- nájsť aspoň jednu pozitívnu črtu aj pri zápornej postave (ak je to, samozrejme, možné);
- nielen charakterizovať, ale aj obhajovať či kritizovať postavu, zaujať voči nej stanovisko;
- vcítiť sa do psychiky a do konania literárnych postáv;
- analyzovať príčiny a dôvody konania postáv;
- poradiť postave pri prekonávaní prekážok a riešení problémov;
- navrhnúť iné riešenia problémov, ktoré sa v knihe odohrali;
- zobrať si príklad z literárnej postavy do vlastného života;
- poučiť sa z problémov literárneho hrdinu, a tak predchádzať podobným problémom v reálnom živote;
- nájsť a charakterizovať etické aspekty v danom literárnom diele, zaujať voči nim postoj a porozmýšľať, či sa s nimi žiak stretol aj vo svojom živote
- aplikovať jednotlivé situácie z príbehu do svojho života a opísať, čo je v nich podobné a čo rozdielne;
- vybrať si ľubovoľnú postavu z knihy (napr. najsympatickejšiu, najkrajšiu, najviac utláčanú alebo nejakým iným spôsobom najvýraznejšiu postavu pre nich), s ktorou sa stotožnili a povedať pred triedou, prečo sa rozhodli práve takto - možné vyústenie do diskusie a zdravej konfrontácie medzi žiakmi;
- divadelne znázorniť postavy alebo len v skratke opísať, čo im na nich je, resp. nie je sympatické;
- poslať jedného žiaka na chvíľu za dvere, ostatným deťom určiť konkrétnu postavu z knihy, zavolať žiaka spoza dverí a ostatní spolužiaci mu zahrajú/vykreslia charakter svojej postavy, pričom tento žiak háda, koho z knižky spolužiak znázorňuje a tak sa postupne prestriedajú;
- učiteľ môže nenútene zvrtnúť tému na školské prostredie, ktoré je vykreslené v knihe a dozvedieť sa tak od svojich žiakov, aká klíma je v ich škole a či deti nemajú nejaké problémy atď.

Popri vyššie uvedených príkladoch aktivít ešte ukážem konkrétnu prácu s literárnym dielom, ktoré je predmetom daného príspevku. Po prečítaní *Obyčajnej tváre*, resp. primeranom odprezentovaní tohto knižného príbehu žiakom, môže pedagóg pomocou ukážok tvorivo pristupovať k jednotlivým aktivitám na hodinách etickej výchovy. Spomínaný príbeh o malom Auggiem sa môže plnohodnotne aplikovať do bežnej výučby etickej výchovy, ale aj do výučby špeciálneho pedagóga. V prípade možnej výučby školského špeciálneho pedagóga a aplikácie tejto knižky ako pomôcky pri žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môže učiteľ postupovať rovnako, ako som opísala vyššie v príspevku.

Zároveň však musí postupovať o niečo citlivejšie a pomáhať deťom hovoriť o tejto problematike kladne a nebojazlivo. Pri realizácii etickej výchovy v podmienkach špeciálnej (pomocnej) školy, resp. pri integrácii žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, má svoju plnú platnosť konštatovanie, že ak chce učiteľ naučiť pravidlám mravnosti, nesmie ani kázať, ani poúčať, ale vysvetľovať a empatizovať. Najvhodnejšou formou v takomto prípade teda nie je monológ ani dramatické prevedenie, ale neprestajná vzájomná komunikácia, ideálne diskusia s celou triedou. Dnes je dieťa bohaté na informácie, ale chudobné na skúsenosti, nemá takmer žiadne povinnosti a z tohto dôvodu sa môže cítiť nepotrebné a neužitočné, čoho následkom môže byť často aj zmarená úcta k samému sebe, najmä ak hovoríme o „inom" dieťati. V podmienkach práce s postihnutými deťmi na pôde či už špeciálnej školy, alebo normálnej školy s integráciou pre tieto deti, je etická výchova podstatným rozmerom každodennej práce špeciálneho pedagóga. Špeciálny školský pedagóg permanentne vstupuje do procesu etickej výchovy ako jej aktívny subjekt, ktorý má za úlohu nenútene naučiť žiaka s určitým postihom, že si musí vážiť seba samého, pretože je presne takým človekom, ako všetci ostatní. Pokiaľ má na vyučovacej hodine toto konkrétne dieťa, mal by upozorniť ostatných žiakov, že sa danej problematike budú venovať, požiadať ich o dôstojnú spoluprácu a zredukovať aktivity skôr na diskusiu, ako na rôzne dramatické hry, pretože tie môžu nechtiac skĺznuť k napodobňovaniu postihnutej postavy a tým aj konkrétneho žiaka s postihnutím, čo je, samozrejme, absolútne nevhodné. Na tejto knižke potom pomocou rozličných ukážok môže učiteľ žiakom vysvetľovať, aké je dôležité, aby takéhoto spolužiaka rešpektovali a „vpustili" ho medzi seba. Navyše môže pracovať aj s obálkou knihy, ktorá je zaujímavá tak v origináli, ako aj pri slovenskom preklade a opatrne tak zviesť rozhovor opäť k tematike postihnutia. Ponúkam teda zopár tém do diskusie, ktorú za daných okolností a pri tejto problematike považujem za najvhodnejšiu.

3.1.1 Otázky k diskusii

1. Nesúďte chlapca podľa jeho tváre

- Čo si myslíte o vete: *„Neposudzuj človeka podľa tváre"*, ktorá je na zadnej strane obálky knihy?
- Ovplyvnila vašu túžbu prečítať si túto knižku?
- Koľko prezradila táto veta o príbehu, ktorý ste sa práve chystali čítať?

2. Auggie - vzhľad

V priebehu deja knihy Obyčajná tvár Auggie opisuje spôsob, akým mnohí ľudia reagujú, keď prvýkrát uvidia jeho tvár – okamžite odvrátia pohľad.

- Už ste niekedy boli v situácii, kedy ste reagovali podobne pri pohľade na niekoho odlišného?
- Ak áno, ako sa cítite a ako sa pozeráte na danú situáciu teraz, po prečítaní tejto knihy?

(Auggieho tvár nie je popísaná hneď na začiatku knihy, ku konkrétnemu popisu jeho tváre sa dostávame až v druhej kapitole z pohľadu Vie, jeho sestry).

- Ako blízko bol tento opis k vašim vlastným predstavám Auggieho tváre?
- Mali ste pri čítaní knihy vo svojej mysli jeho výzor?
- Zmenil tento Viin opis Auggieho váš vlastný obraz jeho tváre?

3. Auggie - osobnosť

- Ako by ste opísali Auggieho ako osobu v prvých kapitolách knihy? A čo posledných pár kapitol? Nastala tu nejaká výrazná zmena?
- Existujú v príbehu nejaké skúsenosti alebo epizódy, o ktorých si myslíte, že mali na neho zvláštny vplyv? Ak áno, ktoré to sú?

4. Astronautská prilba

V časti „Kostýmy" Auggie opisuje astronautskú helmu, ktorú neustále nosil, keď bol mladší. Neskôr sa dozvedáme, že prilbu mu dala Miranda a bola na tento dar hrdá. Dozvedáme sa však aj to, že práve Auggieho otec túto prilbu zahodil a tvrdil, že sa stratila.

- Čo si myslíte, že prilba znamená pre každú z týchto postáv a prečo ju všetci vidia tak rozdielne?

5. Star Wars

Star Wars je jednou z Auggieho vášní.

- Prečo myslíte, že je to tak?
- Vidíte nejaké dôvody, prečo sa Auggie identifikuje s týmito hrdinami alebo túži byť ako oni?

6. Použitie humoru v knihe

Auggieho rodičia sa snažili uľahčiť jeho nástup do školy tak, že s ním žartovali o mene riaditeľa školy – pána Zadnicu. Taktiež mu spomenuli, že na vysokej škole mali aj oni učiteľku, ktorá sa volala slečna Ritká.

- Čo si myslíte, do akej miery je v knihe humor používaný ako nástroj pre uvoľnenie ťažkých alebo vypätých situácií resp. pre sprostredkovanie takých častí príbehu, ktoré by inak boli depresívne alebo smutné? (Pozrite časť „Ako som prišiel na svet“ v prvej kapitole knihy)

7. Via

- Čo si myslíte o postave Vii? Vedeli ste sa do nej vcítiť?
- Prečo si myslíte, že Viu tak nahnevalo, keď sa dozvedela, že si Auggie odstrihol padawana vrkôčik, ktorý nosil?
- Myslíte si, že sa Viin postoj voči jej bratovi počas celého príbehu nejako mení?

8. Pani Albansová

Pozrite sa na e-maily medzi pánom Zadnicom, Julianovou mamou a Jackovými rodičmi v časti „Listy, e-maily, Facebook, textové správy“ vo štvrtej kapitole. Až do tohto bodu sme v príbehu videli, ako na Auggieho reagovali deti v škole.

- Je postoj pani Albansovej (Julianovej mamy) voči Auggiemu iný? Líši sa nejako od postoju detí?
- Čo hovoríte na jej vyhlásenie, že Auggie je postihnutý?
- Myslíte si, že mala Julianova mama pravdu, keď hovorila o tom, že žiadať „obyčajné“ deti, aby sa spriatelili s Auggiem, ich môže zaťažovať a nie je to pre vhodné? Je toto tvrdenie podľa vás správne?

9. V cukrárni

Ako som spomínala už na začiatku príspevku, autorka vysvetlila, že bola inšpirovaná k napísaniu knižky Obyčajná tvár na základe vlastných skúseností z miestnej cukrárne (veľmi podobnú scénu vidíme v časti „Zmrzlináreň“ vo štvrtej kapitole, kde Jack vidí Auggieho po prvýkrát. V tejto scéne sa Jackova opatrovateľka Veronika rozhodne vstať a rýchlo odísť spolu s Jackom a jeho malým bratom Jamiem z obavy Jamieho nevhodnej reakcie na Auggieho.)

- Čo si myslíte, že by ste urobili, keby ste sa ocitli v takejto situácii?
- Bolo Veronikine riešenie správne?

10. Zásady pre život

a) Zásady pána Browna:

„Keď máte na výber medzi pravdou a láskavosťou, vyberte si láskavosť.“ (Dr. Wayne W. Dyer)
„Vaše činy sú váš pamätník.“ (nápis na egyptskej hrobke)
„Priateľa nepokladajte za menej než seba.“ (Konfucius)
„Odvážnemu šťastie praje.“ (Vergílius)
„Nikto z nás nie je opustený ostrov.“ (John Donne)
„Je lepšie poznať niektoré otázky než všetky odpovede.“ (James Thurber)
„Milé slovo nič nestojí, no veľa dokáže.“ (Blaise Pascal)
„Čo je krásne, je i dobré, a čo je dobré, čoskoro bude i krásne.“ (Sapfó)
„Konajte dobro všetkými dostupnými spôsobmi a prostriedkami, vždy a všade, každému a tak dlho, ako je to len možné.“ (pravidlo Johna Wesleyho)
„Užívaj deň a mier za slnkom!“ (The Polyphonic Spree: Svetlo a deň)

b) Niektoré zásady z pohľadníc žiakov:

„Byť priateľský nestačí. Treba byť aj priateľom.“ (Charlotta Codyová)
„Nekamaráťte sa s blbcami.“ (Henry Joplin)
„Nerob zo seba nasilu frajera. Nikoho tým neoblafneš a nie je to frajerské.“ (Amos Conti)
„Niekedy je dobré začať odznova.“ (Julian Albans)
„Ak prejdeš druhým stupňom základnej školy bez toho, aby si niekomu ublížil, je to paráda!“ (Letava Dawsonová)
„Zachovaj pokoj a pokračuj v činnosti.“ (Jack Will – akési príslovie z 2.sv.vojny)
„Každý človek na svete by mal aspoň raz v živote zažiť ovácie postojačky, lebo každý z nás víťazí nad svetom.“ (Auggie – August Pullman)

4 ZÁVER

Snáď nikdy predtým nebola potreba výchovného pôsobenia na žiakov taká naliehavá, ako je to v súčasnosti. Moderná doba, ktorá so sebou prináša všetky výdobytky techniky, na ktoré si človek zmyslí, otupuje nielen mozgy mladých ľudí, ale najmä ich city. Z pohľadu etickej výchovy je, samozrejme, nemožné ustriehnuť rodičovský vplyv či voľný čas žiaka mimo školy. Je však v rukách učiteľa, ako bude so žiakom pracovať počas procesu výučby. V danom príspevku bolo za prvok práce so žiakom popri učiteľovi etickej výchovy zvolené literárne umenie. Priblížila som aj to, ako je literatúra spätá so samotnou etickou výchovou v praxi, a že práve učiteľ zastáva dôležité miesto pri sprostredkovaní morálneho posolstva literatúry. V ďalšej časti som ponúkla aj konkrétne námety, ako by sa *Obyčajná tvár* dala využiť na vyučovacích hodinách etickej výchovy, čo potvrdilo, že literárne diela majú veľké miesto vo vyučovaní etickej výchovy a sú správnym prostriedkom k tomu, aby si mladí ľudia uvedomovali, prečo je dôležité správať sa voči iným dôstojne a ľudsky.

Záverom hodnotím, že tak, ako je etika teóriou morálneho správania, tak sa literárne dielo chápe ako jedna z jej praktických častí. Každý čitateľ vníma dielo subjektívne a pri viacnásobnom čítaní môže dokonca objaviť súvislosti, ktoré si predtým nevšimol. Autorka *Obyčajnej tváre* prostredníctvom postavy hlavného hrdinu znázornila nezlomného malého chlapca, ktorý je nútený zvládať útrapy života spôsobené jeho postihnutím. Postavou Augusta Pullmana a jeho príbehom vkladá do diela silné posolstvo, ktoré má čitateľom ukázať, ako by sa nemali k „iným“ ľuďom správať. V knihe sa nachádzajú rozličné myšlienky a citáty, ktoré by sa mohli stať pre mladých inšpiráciou. Za také považujem najmä vyššie spomenuté Zásady pána Browna, Auggieho učiteľa, ktoré nájdeme v závere knihy. Toto dielo je istou náplasťou pre mnohé „iné“ deti, ktoré si vo svojom mladom živote museli prejsť neľahkými skúškami. *Obyčajná tvár* je i dielom, ktoré môžeme valorizovať vo všetkých možných smeroch. Čo je však najdôležitejšie, je výborným pracovným textom pre hodiny etickej výchovy. Pretože tak, ako povedal aj Ján Amos Komenský – „Všetci ľudia sa majú vzdelávať k ľudskosti“.

POUŽITÁ LITERATÚRA

ARISTOTELES. 2009. *Poetika.* Martin: THESIS, 2009. 148s. ISBN 978-80-970115-3-6.

BILASOVÁ, V. – ŽEMBEROVÁ, V. 2005. *Z prienikov filozofie, etiky a literatúry.* Prešov: ACTA

FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS PREŠOVIENSIS, 2005. 202s.

HUIZINGA, J. 2000. *Ve stínech zítřka.* Praha: Paseka, 2000. 164s. **ISBN** 80-7185-302-X.

LOMNICKÝ, I. – JUROVÁ, J. 2007. *Osobnostná etika a etická výchova.* Nitra: CCV PF UKF v Nitre, 2007. 78s. ISBN 978-80-8094-248-9.

PALACIO, R. J. 2013. *Obyčajná tvár.* Bratislava: Ikar, 2013. 263s. ISBN 978-80-551-3277-8.

PLATKOVÁ OLEJÁROVÁ, G. 2010. *Aktuálne výzvy mravnej výchovy*. In: Gluchman, V. a kol. 2010. Filozofická etika (Etika I.). Prešov: Grafotlač, 2010. 174 s. ISBN 978-80-969953-9-4.

PŘÍKASKÝ, V. 2000. *Učebnice základů etiky*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. 134s. ISBN 80-7192-505-5.

RUSŇÁK, R. 2009. *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii.* Prešov: PF Prešovskej univerzity v Prešove, 2009. 203s. ISBN 978-80-555-0071-3.

INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ DIDAKTIKE MATERINSKÉHO JAZYKA A CUDZÍCH JAZYKOV

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

INOVATÍVNY PRÍSTUP K DIDAKTIKE VYUČOVANIA SLOVENSKÉHO JAZYKA AKO CUDZIEHO JAZYKA

Zlatica Jursová Zacharová

Ústav psychologických a logopedických štúdií PF UK v Bratislave, zacharova@fedu.uniba.sk (SR)

Abstrakt

Vyučovanie slovenského jazyka ako cudzieho jazyka v základných školách, nie je v praxi príliš rozšírené. Napriek tomu sa v školskom systéme nadchádza početná časť detí, ktoré vstupujú do základnej školy bez dobre osvojeného slovenského jazyka. Metóda naratívny formát zapája deti do aktívneho učenia pomocou príbehov a spoločnej dramatizácie, zvyšuje motiváciu detí počas vyučovania a napomáha k rozvoju naratívnych kompetencií. V príspevku sa zaoberáme aj tréningom učiteliek pre prácu s naratívnym formátom.

Kľúčové slová: slovenský jazyk ako cudzí jazyk, naratívny formát, žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia

Abstract

Teaching Slovak as a foreign language in primary schools is not too extensive in practice. Nevertheless, a large part of the children entering the primary school do not have a sufficiend acquired Slovak language. The narrative format engages children in active learning through the stories and acting out/dramatization, increases the motivation of children during classes, and helps develop learning competencies. In the contribution, we are also engaged in the training of teachers for working with narrative format.

1 ÚVOD

Pre žiakov, ktorých slovenský jazyk nie je materinský jazyk je učenie slovenského jazyka v základných školách často náročné. Deti z národnostných menšín, deti cudzincov, ale aj deti, ktoré pochádzajú z nižších sociálnych vrstiev a v domácnosti s rodičmi nerozprávajú spisovným slovenským jazykom a nenavštevovali pred nástupom do školy materskú školu, môžu mať pri príchode do školského prostredia problémy s porozumením školskej reči. Na Slovensku je zaznamenávaný postupný nárast obyvateľov, ktorých materinský jazyk nie je slovenský. Kým v roku 1991 počas sčítania obyvateľstva uviedlo 14,3% obyvateľov inú ako slovenskú národnosť, v roku 2011 to bolo 19,3% (ŠÚSR, 2011). Tiež sa kontinuálne zvyšuje počet cudzincov, ktorí na Slovensku pracujú a bývajú. V júni 2017 bolo na Slovensku registrovaných 97 934 cudzincov s povolením na pobyt (ÚHCP P PZ, 2017), čo predstavuje 1,8% obyvateľstva Slovenska, pričom približne polovica týchto cudzincov má uzatvorené pracovné zmluvy na Slovensku (Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny, 2017). Z uvedeného vyplýva, že sa kontinuálne zvyšuje aj počet detí, ktorých materinský jazyk nemusí byť slovenským jazykom a slovenský jazyk pri nástupe na povinnú školskú dochádzku nemusia ovládať napriek tomu, že sú prijaté do škôl, ktorých vyučovací jazyk je slovenský. Podľa Dráľa (2011) navštevovalo v roku 2010 slovenské školy 902 detí cudzincov, z toho 336 detí navštevovalo primárne vzdelávanie. Úpravou vzdelávania detí cudzincov sa venuje Zákon č. 245/2008 Z.z., pričom podľa tohto zákona § 146, ods. 3 a ods. 17., môžu byť tieto deti zaradené do nižšieho ročníka a mali by navštevovať jazykové kurzy, ktoré podľa, ktoré zabezpečujú krajské školské úrady.

S dobrým osvojením slovenského jazyka má v prvom ročníku problémy viac detí. Už Bernstein v 1971 (in Průcha, 2011) postuloval teóriu o rozvinutom a obmedzenom jazykovom kóde. Pričom poukázal na rozdiel v používaní kódu medzi deťmi pochádzajúcimi z dobre sociálne a ekonomicky situovaných rodín a deťmi pochádzajúcimi zo sociálne a ekonomicky zo slabších rodín (nižšia trieda). Podobne Cummins (1981) hovorí o dvoch typoch kódov: základnom jazykovom kóde (BISL), ktorý bežne používajú deti v období medzi tretím až piatym rokom a o akademicko–kognitívnom jazykovom kóde (CALP), ktorý sa používa v školskom prostredí. Podobne ako Bernstein poukazuje na skutočnosť, že deti z nižších sociálnych vrstiev prichádzajú do školy bez znalosti akademicko-kognitívneho kódu (rozvinutého kódu), čo im znemožňuje porozumieť informáciám a byť úspešným v školskom procese. Cummins (1981) ďalej zdôrazňuje, že školská neúspešnosť bilingválnych detí z nižšej sociálnej vrstvy je do veľkej miery ovplyvnená práve nedostatočným ovládaním akademicko-kognitívneho jazykového kódu. Zlá sociálna

situácia (Rosinský, 2011), nízke vzdelanie rodičov, nerozvinutý jazykový kód v prvom jazyku (Kyuchukov, 2014), slabá až žiadna úroveň používania slovenského jazyka v rodine (Lukšík, Lemešová, 2013, Čerešníková, 2016) a nízka hodnota pripisovaná vzdelaniu môže byť pravdepodobne príčinou zlyhávania rómskych žiakov v našich školách. Na základe výskumu inklúzie rómskych detí odporúčajú Vančíková, Balážová, Kosová, Vaněk a Rafael (2017) okrem iného aj zabezpečiť vzdelávací program výučby slovenčiny ako cudzieho/druhého jazyka pre učiteľov a podporiť efektívnu komunikáciu s rodičmi.

2 INOVATÍVNE VYUČOVANIE JAZYKA

Pre sociálnu a akademickú úspešnosť detí v škole je potrebné, aby rozumeli preberanému učivu, vedeli komunikovať so spolužiakmi a aby sa vedeli dorozumieť, čo najrýchlejšie po nástupe do školy. Z tohto dôvodu je potrebné u detí aktivizovať vnútornú motiváciu a prirodzené procesy osvojovania si reči. Z hľadiska sledovania vývinových ukazovateľov osvojovania reči, sa zdá byť dôležité, aby si dieťa rozvíjalo najskôr kompetenciu porozumieť informáciám v novom jazyku, následne kompetenciu verbálnej produkcie a až potom sa učilo čítať a písať v novom jazyku. Tento postup osvojovania reči sa odohráva v prirodzenom jazykovom prostredí a mal by byť istým spôsobom zachovaný aj pri osvojovaní si druhého/tretieho jazyka dieťaťa.

Rozvoj porozumenia reči zabezpečuje v ranom detstve:

1. Na dieťa orientovaná reč tzv. materský prehovor (Stern, 2005; Kuhl, 2004), ktorý využíva špecifický repertoár ako vyššia poloha hlasu, predĺžené slabiky, spomalená výslovnosť, zjednodušenú syntax, jednoduché a krátke slová, kratšie vety.
2. Výrazná gestikulácia, používanie deiktických a sémantických gest (Kapalková, 2008)
3. Pozitívne emócie a pozitívny vzťah s osobou, s ktorou dieťa komunikuje (Teaschner, 2005)
4. Dieťa si utvára porozumenie z kontextu pomocou zážitku, obrazu, gesta, bez prekladania (Taeschner, 2005)

Vychádzajúc z týchto poznatkov a z výskumu bilingválnych detí vytvoril medzinárodný tím expertov pod vedením prof. Taeschner metódu naratívneho formátu Hocus&Lotus. Metóda je postavená na princípe dobrého vzťahu s učiteľkou/učiteľom, princípe bilingvizmu, princípe naratívneho formátu a jazykového progresu (Taeschner, 2013). Základom metódy je práca s príbehmi, naráciami. Narácie sú súhrnom mentálnych reprezentácií, ktoré zahŕňajú popis sérii akcií a udalostí, ktoré sa odohrávajú v čase podľa kauzálneho princípu. Schopnosť dieťaťa produkovať príbehy, rozprávať o minulých zážitkoch a skúsenostiach, teda využívať reč ako komunikačný prostriedok k zdieľaniu dlhších rečových jednotiek odohrávajúcich sa v čase a zahŕňajúcich logickú a časovú postupnosť deje je možne označiť ako naratívnu kompetenciu. Ak sa jednoduché príbehy každodenne rutinne opakujú a zažívajú, potom je možné nich hovoriť ako o naratívnom formáte (Taeschner, 2005). Jedným z najjednoduchších formátov, ktoré sa hrajú deti na celom svete so svojimi rodičmi je „kukuk, kde je mama“.

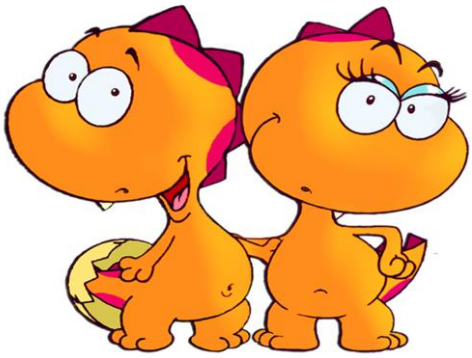
V rámci metódy naratíveho formátu Hocus&Lotus bolo vytvorených 30 príbehov/formátov, rozdelených do 5 rokov jazykového vzdelávania. Prežívanie, čítanie, rozprávanie ale aj počúvanie a sledovanie týchto príbehov v každodennej praxi vedie k naratívnemu formátu, k osvojovaniu reči v kontexte a k tvorbe metalingvistického uvedomovania. Počas 35 ročného obdobia aplikovania naratívneho formátu pri osvojovaní nového jazyka u detí v materských a základných školách, v materských centrách, vo viacerých európskych krajinách, u detí z rôznym vekom a rôznymi kognitívnymi schopnosťami, bola preukázaná efektívnosť tohto postupu v zahraničí (Pirchio & Passiatore, 2013), ako aj na Slovensku (Jursová Zacharová, 2013) a u rómskych detí (Jursová Zacharová & Černiková, 2016). Podľa Taeschner (2005) deti z nižšej sociálnej vrstvy (zisťovanej pomocou kombinácie faktorov ako zamestnanie, príjem a vzdelanie rodičov) dosiahli v učení sa nového jazyka výraznejšie pokroky ako deti z vyššej sociálnej vrstvy. V rokoch 2012-2016 prebiehal v 6-tich európskych krajinách projekt SOFT Integration, ktorý preukázal efektívnosť použitia naratívneho formátu pre učenie sa nového jazyka (anglického), ako aj jazyka krajiny, u detí migrantov a zároveň preukázal zníženie predsudkov u rodičov detí z majoritného obyvateľstva a vytvoril premostenie pre prijatie a integráciu týchto detí v školskom systéme (Arcidiacono, Padiglia & Miserez-Caperos, 2015).

Typické vzdelávanie pomocou naratívneho formátu Hocus&Lotus prebieha v šiestich postupných krokoch: 1. vstupom do rozprávkového, magického sveta, v ktorom sa rozpráva novým jazykom; 2. spoločne dramatizovaným príbehom; 3. spievaním a dramatizovaním mini-muzikálu; 4. čítaním obrázkovej knižky; 5. sledovaním videa s príbehom a 6. výstupom z magického sveta pomocou záverečnej formulky (Taschner et al., 2004). Učiteľka/učiteľ a deti stoja počas performancie v kruhu, aby sa mohli navzájom sledovať a aby každý z nich mohol sledovať správanie, aktivitu, pohyb a gestikuláciu

učiteľky/učiteľa, čím sa zvyšuje motivácia detí k spontánnemu opakovaniu po učiteľke/učiteľovi a motivácia k rozprávaniu. Aby mohli byť deti v každodennom kontakte s novým jazykom majú v pôvodnej metóde vytvorenej pre anglický, nemecký, taliansky, španielsky a francúzsky jazyk k domácemu použitiu multimodálne materiály zahŕňajúce obrázkové knižky s príbehmi, CD s minimuzikálom a DVD s krátkym animovaným filmom.

3 NARATÍVNY FORMÁT PRE VYUČOVANIE SLOVENSKÉHO JAZYKA

Nakoľko metóda nebola vytvorená pre slovenský jazyk, rozhodli sme sa ju v projekte KEGA preložiť a upraviť podľa potrieb pre prácu s rómskymi deťmi, ale aj deťmi z národnostných menšín a deťmi cudzincov. Hlavným cieľom projektu je podporiť prirodzené procesy osvojovania si slovenského jazyka v rámci krátkych aktivít v triede. Znamená to poskytnúť deťom z marginalizovaného jazykového prostredia nástroj k rozvoju komunikačných a naratívnych kompetencií a podporiť rečový a kognitívny vývin. Za tento nástroj bol zvolený naratívny formát Hocus&Lotus. Nakoľko ide o dramatizovanie príbehov bolo potrebné nie je urobiť preklad metódy, ale aj natočiť videozáznamy pre konkrétnu prácu s dramatizáciou, ktoré ukazujú jednotlivé gestá, prácu s mimikou, intonáciou a moduláciou hlasu a umožňujú aj učiteľom, ktorých materinský jazyk nie je slovenským jazykom, aby si osvojili dobrú výslovnosť v konkrétnych frázach príbehu. Zároveň bolo vytvorených 20 on-line obrázkových knižiek dobrodružstiev dvoch malých dinokrokov Hokusa a Lotusky (obr. 1). Príbehy sa týkajú hľadania identity, priateľstva, spoločných záujmov, riešenia problémov, preberania zodpovednosti za svoje správanie a snahu napraviť chybu (Jursová Zacharová & Černiková, 2016). Nakoľko príbehy vznikli z detských fantázií a boli upravené odborníkmi na vývin dieťaťa, sú pre deti príťažlivé a pútavé.

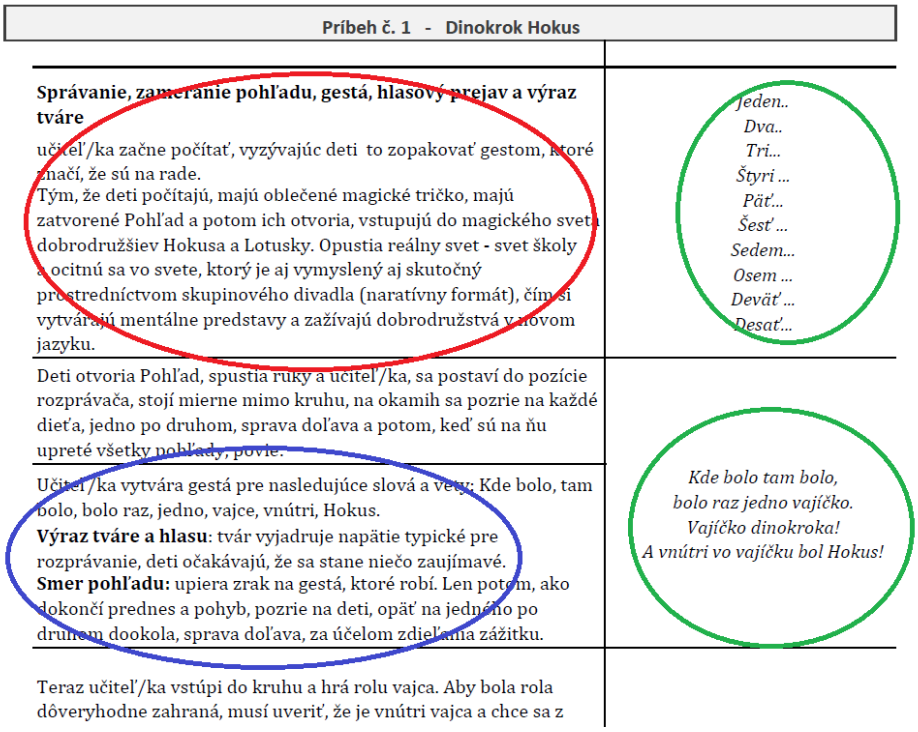


Obrázok 1. Hlavné postavičky príbehov Hokus a Lotuska ®, DITI, s.r.l.

Slovná zásoba a použitie vetnej syntaxe a gramatiky vychádza z kontextu príbehu a nie z prebraného učiva. Deti sa tak prirodzene stretávajú v príbehoch s prítomným, minulým a budúcim časom. Počet nových slov, ktoré sa v príbehu nachádzajú je približne rovnaký, prípadne postupne klesá, pričom stúpa počet použitých slov (token) ako aj celkový počet použitých slov na príbeh (total). Celkový počet slov pri prvých šiestich príbehov v slovenskej verzii je 1376 a priemerný počet všetkých použitých slov na jeden príbeh je 229,3. Prvý príbeh obsahuje 210 všetkých slov a 53 rôznych slov. V príbehu sa dieťa stretáva s častým opakovaním fráz, prípadne sa v novej situácii používajú takmer identické repliky, ktoré sa od seba odlišujú len v jednom/dvomi slovami: Hokus hovorí *„Ahoj, ty si kačka?“* Kačka: *„Áno, ja som kačka!“* Hokus: *„Aj ja! Aj ja som kačka.“*, Kačka: *„Nie, ty nie si kačka!“* Identickú situáciu zažil v prvom príbehu Hokus s vtáčikom a so žabou. Takýmto spôsobom sa deti rýchlo naučia vymieňať istý typ slov (podstatné mená) vo vetách ako aj spôsob vzájomnej komunikácie. Postupne sa vety predlžujú a využívajú náročnejšiu gramatiku a syntax: *„Veľmi opatrne zdvihne Hocus motýlika zo svojej hlavy a jemne ho položí na dlaň svojej ruky“*. Kým pre vyučovanie cudzieho jazyka je pre jeden školský rok stanovených 6 príbehov, pre vyučovanie slovenského jazyka v slovenských školách sa nám zdal tento počet príbehov nepostačujúci, nakoľko deti už zažívajú každodennú interakciu s cudzím jazykom a ich osvojovanie jazyka je preto rýchlejšie ako keď sa nachádzajú v inojazyčnom prostredí. Z tohto dôvodu sme predpokladali, že deti by mohli zvládnuť jeden príbeh za tri týždne. Pre ročnú až dvojročnú prácu s deťmi bolo preto pripravených 20 príbehov. Samozrejme učiteľky vo výskume sú inštruované, aby pracovali s deťmi podľa ich individuálnych schopností a možností, takže priemerný počet zvládnutých príbehov za školský rok môže byť v rozpätí od 5 do 10, podľa kognitívnych schopností detí.

Pre prácu s naratívnym formátom boli vytvorené metodické materiály v papierovej forme a vo forme videozáznamov. V papierovej príručke sú konkrétne rozpísané spôsoby vystupovania. Pre každú scénu v príbehu sú v jednom stĺpci poskytnuté informácie o emočnom naladení postavy a zámere konania, informácie o zameraní pohľadu (kedy na objekt a kedy na žiakov), informácie o gestikulácii, výraze tváre

a hlasovom prejave. V druhom stĺpci sa nachádzajú konkrétne vety a frázy, ktoré má učiteľ deťom počas dramatizácie povedať (obr. 2). Papierovú príručku dopĺňa pre každý príbeh samostatný videozáznam v dĺžke 8-15 minút, ktorý simuluje ukážku práce v triede počas dramatizovania príbehu (obr. 3). Pri práci v triede sú často prvé príbehy počas prvých hodín dramatizované najdlhšie, pričom s pribúdajúcou jazykovou kompetenciou detí sa dĺžka performancie skracuje, nakoľko učiteľka už nečaká na deti, pretože deti rozprávajú už samé, alebo spolu s ňou.



Príbeh č. 1 - Dinokrok Hokus

Správanie, zameranie pohľadu, gestá, hlasový prejav a výraz tváre

učiteľ/ka začne počítať, vyzývajúc deti to zopakovať gestom, ktoré značí, že sú na rade.
Tým, že deti počítajú, majú oblečené magické tričko, majú zatvorené Pohľad a potom ich otvoria, vstupujú do magického sveta dobrodružšiev Hokusa a Lotusky. Opustia reálny svet - svet školy a ocitnú sa vo svete, ktorý je aj vymyslený aj skutočný prostredníctvom skupinového divadla (naratívny formát), čím si vytvárajú mentálne predstavy a zažívajú dobrodružstvá v novom jazyku.

Jeden..
Dva..
Tri...
Štyri ...
Päť...
Šesť ...
Sedem...
Osem ...
Deväť ...
Desať...

Deti otvoria Pohľad, spustia ruky a učiteľ/ka, sa postaví do pozície rozprávača, stojí mierne mimo kruhu, na okamih sa pozrie na každé dieťa, jedno po druhom, sprava doľava a potom, keď sú na ňu upreté všetky pohľady, povie:

Učiteľ/ka vytvára gestá pre nasledujúce slová a vety: Kde bolo, tam bolo, bolo raz, jedno, vajce, vnútri, Hokus.
Výraz tváre a hlasu: tvár vyjadruje napätie typické pre rozprávanie, deti očakávajú, že sa stane niečo zaujímavé.
Smer pohľadu: upiera zrak na gestá, ktoré robí. Len potom, ako dokončí prednes a pohyb, pozrie na deti, opäť na jedného po druhom dookola, sprava doľava, za účelom zdieľania zážitku.

Kde bolo tam bolo,
bolo raz jedno vajíčko.
Vajíčko dinokroka!
A vnútri vo vajíčku bol Hokus!

Teraz učiteľ/ka vstúpi do kruhu a hrá rolu vajca. Aby bola rola dôveryhodne zahraná, musí uveriť, že je vnútri vajca a chce sa z

Obrázok 2. Ukážka z príručky pre učiteľa

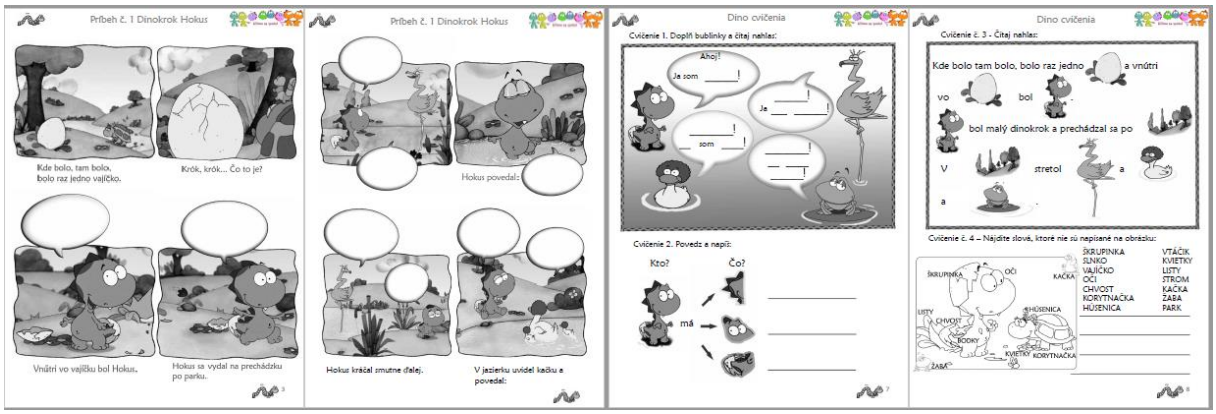
Obrázok 3. Ukážka z videozáznamu

Okrem príručky pre učiteľov boli preložené obrázkové knižky pre deti. Knižky majú 20 - 25 strán a pre všetky príbehy sú rovnako štruktúrovane. V strede strany je veľký obrázok, pod ktorým je umiestnený jednoduchý text príbehu. V prvom ročníku nie je cieľom, aby deti čítali text, ale aby vedeli príbeh samé prerozprávať podľa obrázkov. Na konci prvého ročníka je predpoklad, že deti by mali vedieť nie len prerozprávať príbeh, ale ho aj prečítať. Knižky sú pre deti, učiteľov a učiteľky dostupné na webovej stránke vytvorenej pre účely projektu, kde si ich môžu stiahnuť v pdf formáte. Všetky príbehy majú okrem knižnej podoby aj prerozprávanú zvukovú podobu. Prerozprávané príbehy si môžu učitelia a učiteľky stiahnuť v mp3 formáte z webovej stránky projektu.

Obrázok 4. Ukážka prvých štyroch strán prvej zo sérii knižiek o Dinokrokovi Hokusovi

Keďže cieľom projektu je naučiť deti nie len prerozprávať, ale aj rozprávať ľubovoľné príbehy, ku každému príbehu bol preložený aj dinokomix, ktorý bol doplnený o cvičenia v slovenskom jazyku (obr. 5). Dinokomix a cvičenia sú v čiernobielom prevedení v pdf formáte pre ľahké stiahnutie a tlač. Okrem doplňovania priamej reči v komixoch, obsahujú aj jednoduché úlohy na precvičovanie fráz, alebo na čítanie skráteného príbehu pomocou obrázkov, hľadanie slov, podklad k vymaľovaniu a motivujú deti tvoriť analogické príbehy s využitím známej slovnej zásoby. Tieto úlohy sú doplnkové a učiteľ/učiteľka, ak učia v prvom ročníku by ich mal/a použiť až na konci školského roka, keď už deti vedia čítať a písať, teda pri záverečnom opakovaní príbehov. Praktické overovanie použitia dinokomixov prebieha pilotnom projekte.

Všetky vytvorené materiály sú dostupné na webovej stránke projektu www.havava.eu/ucime-slovencinu a sú chránené prístupovým heslom. Na stránke majú učiteľky priestor pre diskusie, vymieňanie svojich nápadov a skúseností s metódou a tak sa navzájom motivovať a obohacovať.



Obrázok 5. Dinokomix a cvičenia k opakovaniu

4 PREBIEHAJÚCI PILOTNÝ PROJEKT

Ešte počas prípravy samotných materiálov bolo odštartované pilotné experimentálne vzdelávanie v jednej prváckej triede na východe Slovenska. Do projektu bolo zapojených 12 detí vo veku od 6 rokov a 11 mesiacov do 9 rokov a 7 mesiacov. Priemerný vek detí v pilotnom projekte je 97,36 mesiaca (8 rokov a jeden mesiac). Okrem najmladšieho dieťaťa, všetky deti absolvovali v škole nultý ročník a bývajú v neďalekej osade. Najstaršie dieťa, opakuje prvý ročník. Z hľadiska pohlavia je skupina vyvážená. Učiteľka detí bola zaškolená do práce s naratívnym formátom Hocus a Lotus a dostala k dispozícii všetky doteraz vytvorené materiály v slovenskom jazyku. Učiteľka sa rozhodla pracovať s naratívnym formátom každý deň v raných hodinách a využiť príbehy nie len k rozvoju naratívnych kompetencií detí v slovenskom jazyku, ale aj k rozvoju jemnej a hrubej motoriky, základov matematiky a prvouky. V rámci praktického vzdelávania deti zažívajú príbehy v každodennom živote, vytvárajú nové príbehy, ochutnávajú potraviny v príbehoch (jahody – príbeh č. 2). Dôležitou súčasťou je čítanie obrázkovej knižky, ktorú majú deti neustále v triede, takže si v nej môžu listovať aj sami cez prestávky.

Pred aplikáciou programu boli otestované kognitívne a rečové kompetencie detí. Deti boli požiadané o porozprávanie a prerozprávanie príbehov, aby mohla byť zaznamenaná ich naratívna kompetencia.

Cieľom pilotného projektu je sledovať ako deti prijmú príbehy, ako sa s nimi dokážu zžiť a nakoľko im pomôžu s osvojovaním slovenského jazyka v jeho praktickej konverzačnej podobe, ale aj v jeho gramatickej a sémantickej štruktúre. Zároveň projekt sleduje ako sa s aplikáciou naratívneho formátu vysporiadala učiteľka, nakoľko je práca na projekte pre učiteľku zaťažujúca, alebo obohacujúca. Cieľom je zapracovať pripomienky a pripraviť naratívny formát pre overenie na väčšej vzorke učiteľov a následné použitie v praxi. Druhým cieľom projektu je porovnať nárast kompetencií detí v experimentálnej triede s nárastom kompetencií v kontrolnej triede. Kontrolná trieda je paralelná trieda, v ktorej v čase testovania bolo prítomných deväť detí prvého ročníka. Deti absolvovali nultý ročník v rovnakej škole a ich priemerný vek je 91,9 mesiacov (7 rokov a takmer 7 mesiacov).

Obrázok 6. Ukážka z prvej hodiny dramatizácie s deťmi.

Z doterajšieho priebehu pilotného overovanie metódy sa zdá, že pre deti je naratívny formát vhodnou formou. Hneď po prvej hodine boli rozžiarené a pýtali si opakovanie. Napriek tomu, že bol piatok, chceli prísť aj na druhý deň do školy, aby sa mohli hrať na Hokusa. Počas dramatizácie aktívne spolupracovali (obr. 6), používali gestá, hýbali sa a zároveň nahlas vyslovovali celé vety. Dramatizácia sa im páčila, rýchlo sa identifikovali s vyliahnutým Hokusom a so zvieratkami, ktoré stretával. Už pri prvom čítaní knižky sa hlásili za Hokusa. Učiteľka s deťmi pracovala na príbehu mesiac. Po prvom týždni komentovala prácu s naratívnym formátom: „*Deti chcú každý deň hrať Hokusa, čítanie ich nebaví, ani kresliť ho veľmi nechcú. Ale keď vidia text, automaticky opakujú repliky. ... Zaujímavé je, že ich to naozaj stále baví, čím viac to vedia, tým viac, baví ich stále opakovanie. ... Je vidieť, že sa potrebujú vyhrať, vyskákať, radi napodobňujú a napodobňovaním sa postupne osamostatňujú a preberajú iniciatívu. Je to super, teším sa z toho*“. Nakoľko knižky obsahujú rozsiahlejšiu slovnú zásobu ako dramatizácia príbehu, pre deti to bolo náročné. Bude treba preto upraviť pre prvotnú prácu texty príbehov v knižkách, aby kopírovali dramatizačnú formu. Texty v knižkách teraz kopírujú video k príbehom, ktoré tento rok ešte nie je pripravené a bude pripravené na experimentálne overovanie k septembru 2018. Učiteľka dostala k experimentu magické učiteľské tričko. Keďže aj deti chceli svoje tričká, vytvorila spolu s deťmi magické tričká, ktoré keď majú oblečené pracujú s príbehmi zábavnou formou (obr. 7).

Obrázok 7. Práca s deťmi v triede – Príbeh č. 2 piaty týždeň pilotného overovania metodiky

S prvým príbehom pracovali v triede 4 týždne a dva dni: „*Bolo pár dní, keď sme Hokusa museli vynechať, inak deti naňho každý deň čakajú. Najväčší úspech má dramatizácia. Ťažšie nám išlo rozprávanie či čítanie knižky, ale postupne to vzali ako doplnok dramatizácie, ak to správne uvádzam. Knižku som si vytlačila, zalaminovala a mali sme ju počas mesiaca pripnutú na magnetickej tabuli, takže deti mali možnosť prísť a aj sami čítať príbeh.*“ Pri práci s deťmi učiteľa využíva okrem iného aj metódu šiestich klobúkov Edwarda de Bono, zamýšľať sa nad príbehom a tvoriť nové príbehy sa ešte len učia. „*Modrý klobúk bol môj - ten má ten, kto počúva a dáva informácie dokopy. Biely klobúk mal ten, kto opísal stručne fakty: čo sa stalo. Pri žltom deti rozprávali čo sa im na príbehu páčilo. Najčastejšie to bolo „tralala“ a „hurá“ a aký je Hokus. Čierny klobúk vyjadroval čo sa deťom na príbehu nepáčilo napr. že sa z neho smiali a bol smutný. Pri nasadení červeného klobúka môžu vyjadrovať svoje pocity z príbehu. Deti dokázali povedať, že to je veľmi pekné, že sa im Hokus veľmi páči aj vtáčik aj žabka aj kačka. Zelený klobúk predstavuje tvorivé myslenie. Tu sme riešili ako by to mohlo byť inak. Teda mali sme si predstavili ako by to asi vyzeralo, keby prišiel Hokus k nám do Mirkoviec, kde by sa mohol vyliahnúť, koho by mohol stretnúť. Veľmi pekne reagovali na svoju životnú skúsenosť: v lese, srnka, zajačik, ježko. Skúšali sme vymyslieť, ako by sme tieto zvieratká mohli ukazovať. Bola to celkom zábava.*“ Deti sa takto učili voľným náraciam, využívali pôvodné vety k utváraniu nových príbehov a viet. Učiteľka sa rozhodla posunúť na druhý príbeh po tom, čo všetky deti vedeli porozprávať príbeh. „*Najväčším povzbudením pre mňa osobne bolo DievčatkoM - jemné krehké, často chorľavé dievčatko, ktoré veľmi slabo komunikuje. Ak sa jej spýtaš ledva ti niečo odpovie, skôr slovo, dve. Ak trváš na vete, musíš ju opravovať, komolí. Keď sme sa začali na začiatku roka učiť básničky, bola to fakt bieda, zdalo sa mi, že žiadna pamäť. Pred časom som zostala cez prestávku v triede a pripravovala som si veci, DievčatkoM prišlo k tabuli a sama od seba začala rozprávať a ukazovať príbeh. Skoro som odpadla!. Ona dokáže produkovať celé vety a bez pomoci, myslela som, že sa rozplačem. Pred deťmi sa hanbí.*“ Tiež bola sledovaná zmena v oblasti socializácie a správania u ďalšieho dievčatka: „*Aj DievčatkoN sa veľmi zmenilo, z uzavretej a všetko odmietajúcej aj keď prítulnej sa stala veľmi ochotná a aktívna realizátorka Hokusa*“. V pôvodnom projekte nie je sledovanie sociálnych zmien správania explicitne vyjadrený, ale aj v predchádzajúcich výskumoch s naratívnym formátom Hocus&Lotus bol zaznamenaný (Jursová Zacharová, 2013).

Obrázok 8. Práca v triede so šiestimi klobúkmi De Bono

Pokiaľ učiteľ/učiteľka má záujem dramatizovať príbeh a k učeniu používa celý repertoár zmyslových aktivít, dochádza u detí v krátkom čase k rýchlemu rečovému rozvoju. Nevýhodu projektu sa zdá byť zaťaženie učiteľky alebo učiteľa, ktorá sa potrebuje učiť nové príbehy dramatizovať a spracovať. Tiež samotné školenie učiteľa si vyžaduje svoj čas a dlhodobý tréning a istú mieru otvorenia a divadelného stvárnenia.

Tréning pre učiteľov je rozdelený do dvoch víkendových stretnutí a 150 hodín samostatného štúdia príbehov cez videozáznamy. Teoretické východiská tréningu sa zameriavajú v prvom roku na vývinovú psychológiu a psycholingvistiku a v druhom roku na kognitívnu psychológiu a neurolingvistiku a prácu so špecifickými poruchami učenia. V praktickej oblasti sa učitelia trénujú pre prácu s konkrétnymi príbehmi, gestikuláciu, mimiku, prácu s hlasom, pohľadom a používanie úsmevu. Podľa Sofronieva (2015) dôkladné zaškolenie približne u 50% učiteliek a učiteľov primárneho a predprimárneho vzdelávania vedie k efektívnemu vyučovaniu podľa metódy naratívneho formátu. Kritériá pre „magickú učiteľku“ (Taeschner, 2005) korelujú s výsledkami kvocientu empatie (Sofronieva, 2015). Tréning a špecifická príprava pre učiteľov je ale nevyhnutná nie len pre prácu s naratívnym formátom, ale aj celkovo pre vyučovanie slovenského jazyka ako druhého jazyka, pre porozumenie kultúrnych a špecifických

problémov vo vzdelávaní rómskych detí a predovšetkým pre rozvoj porozumenia a odbúranie predsudkov.

5 ZÁVER

Na základe predchádzajúcich výskumov (Jursová Zacharová, 2013, Jursová Zacharová & Čierniková, 2016, Kolcunová & Jursová Zacharová, 2017), ako aj na základe doterajších skúseností z pilotného projektu je možné predpokladať, že metóda bude prispieva k efektívnemu vzdelávaniu a vyučovaniu detí cudzincov, migrantov, detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, či detí z národnostných menšín na Slovensku. Tiež je dôležité si uvedomiť interindividuálne rozdiely medzi deťmi, ich kognitívnymi ale aj sociálnymi možnosťami a posudzovať ich napredovanie predovšetkým na základe stanovenia osobných možností jednotlivých detí. Tiež sa javí vhodné začať s používaním naratívneho formátu v nultých ročníkoch základných škôl, prípadne v poslednom ročníku materskej školy, aby boli deti pripravené na školskú dochádzku. V nultom ročníku majú učiteľky viac možností aktívne využívať naratívny formát počas každodenných aktivít v škole. Problémom pri podpore vzdelávania sa ale javí vysoká miera vymeškávania detí z vyučovania, ktorá je spôsobená kultúrnymi postojmi u rómskych rodín a nedostatočným docenením vzdelania ich detí, čo poukazuje na vysokú potrebu práce nie len s deťmi v škole ale predovšetkým s rodinami.

POĎAKOVANIE

Článok popisuje projekt KEGA 060UK-4/2017 „Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí z marginalizovaného jazykového prostredia – súbor metodických materiálov“. Za jeho vznik ďakujeme spolupráci s učiteľkou detí a všetkým deťom za ochotu a spoluprácu pri testovaní ale aj pri aplikácii programu ako aj ich rodičom za umožnenie práce s deťmi.

Mená deti z komunikácie s triednou učiteľkou boli upravené.

POUŽITÁ LITERATÚRA

ARCIDIACONO, F., PADIGLIA, S. & MISEREZ-CAPEROS, C. 2015. School and Family together for a Multilingual Learning: Transitions and Participatrion in the Soft Project. In *ECER Budapest, 2015. [online].* Bratislava. [cit. 2017-11-22]. Dostupné na internete : http://www.softintegration.eu/images/News_Images/Switzerland_Poster_ECER-Budapest-Sep-2015.jpg

CUMMINS, J. 1981. *Bilingualism and Minority- Language Children.* Toronto: Ontario Institute for tudies in Education. 54p. ISBN: 0-7744-0239-3.

ČEREŠNÍKOVÁ, M. 2017. Akú úlohu zohráva materinský jazyk pri diagnostike komunikačnej kompetencie dieťaťa? In *Školský psychológ/Školní psycholóģ.* 18 (1), 2017, s. 127-133.

DRÁĽ, P. (eds.) 2011. *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku*. *Príklady dobrej praxe.* Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry. 133 s. ISBN 978-80-89008-37-7.

GARCIA, O. 2009. *Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21 st Century.* In Ajit Mohtanty, Minati Panda, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas (eds.). *Multilingual Education for Social Justice: Globalism the local.* New Delhi : Orient Blackswan, pp. 140-158.

JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2013. Model naratívneho formátu v slovenských podmienkach. In Jursová Zacharová, Z., Sokolová L. (eds.) 2013. On the Path to Bilingualism: From informal to formal education. Roma: DITI. S. 206-230. ISBN 978-88-88677-10-1.

JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., & ČIERNIKOVÁ, M. 2016. English teaching of children from socially disadvantaged enviromentby narrative format aproach. Moskva: *International and Russian Education: Bilingual Kindergarden and Primary School*, 2016, s. 23-29.

KAPALKOVÁ, S. 2008. *Gestá v kontexte raného vývinu detí. Štúdie o detskej reči.* Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 169 – 211. *[online].* Bratislava. [cit. 2017-11-18]. Dostupné na internete : https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Slancova3/subor/Kapalkova.pdf

KOLCUNOVÁ, A. & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2017. Rozvoj naratívnych kompetencií u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia pomocou príbehov. In *Ecoletra scientific e-journal*. S. 115 - 127. ISSN 2377-9748.

KUHL, P. K. 2004. Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code. In *Nature Reviews Neuroscience*. N. 5 2004, p. 831-843. ISSN 1471-0048. DOI : 10.1038/nrn1533.

KYUCHUKOV, H. 2014. Slovak language of Roma children: Mother tongue or second language? In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 48, č. 3-4, s. 309–319. ISSN 0555-5574.

LUKŠÍK, I. & LEMEŠOVÁ, M. 2013. *Deti v ťažkých životných situáciách.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-762-5.

PIRCHIO, S., PASSIATORE, Y. 2013. The reserch and application of the Narrative format model. In Jursová Zacharová, Z., Sokolová L. (eds.) 2013. *On the Path to Bilingualism: From informal to formal education*. Roma: DITI. S. 184-205. ISBN 978-88-88677-10-1.

PRŮCHA, J. 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky.* Praha : Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.

ROSINSKÝ R., KLEIN, V., ŠRAMOVÁ, B., VANKOVÁ, K. 2011. *Pedagogicko-psychologické a interkulturálne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. Nitra: UKF. ISBN 987-80-8094-589-3.

SOFRONIEVA, E. 2015. Measuring empathy and teachers´readiness to adopt innovations in second language learning. In Mourao, S. & Luorenco M. (eds.) *Early Years Second Language Education.* London : Routledge. Pp. 189 – 203. ISBN: 978-415-70527-1.

Štatistický úrad SR. 2017. *Stav obyvateľstva v SR k 30. 6. 2017. [online].* Bratislava. [cit. 2017-11-18]. Dostupné na internete : (https://www.susr.sk/wps/portal?urile=wcm:path:/obsah-sk/informativne-spravy/vsetky/56aa1f34-b77f-4c06-ab97-f9dac72a2082)

STERN, D.N. 2007. *První vzťah. Matka a kojenec.* Dobra, 2007. ISBN 978-80-86459-54-7.

ÚHCP P PZ. 2017. *Štatistický prehľad legálnej a nelegálnej migrácie v Slovenskej republike za 1. polrok 2017. [online].* Bratislava. [cit. 2017-11-18]. Dostupné na internete : https://www.minv.sk/swift_data/source/policia/hranicna_a_cudzinecka_policia/rocenky/rok_2017/2017-I.polrok-UHCP-SK.pdf

Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny. 2017. *Zamestnávanie cudzincov na území Slovenskej republiky za rok 2017. [online].* Bratislava. [cit. 2017-11-18]. Dostupné na internete : (http://www.upsvar.sk/buxus/docs/statistic/cudzinci/2017/cudzinci_1706.xlsx)

TAESCHNER, T. 2005. The magic Teacher. London : CILT, 216 p. ISBN 1-90423-46-0.

TAESCHNER, T. 2013. „The Dinocroc Model" for Learning and Teaching Laguages to Children. In Jursová Zacharová, Z., Sokolová L. (eds.) 2013. *On the Path to Bilingualism: From informal to formal education*. Roma: DITI. S. 160 – 183. ISBN 978-88-88677-10-1.

VANČÍKOVÁ, K., BALÁŽOVÁ, Z., KOSOVÁ I., VANĚK, B., RAFAEL V. 2017. *Roma children Childhood Inclusion+.* Slovak Republic: Open Society Foundation Early Childhood Program. 108 p. ISBN 978-80-87725-29-0.

Viac informácií o projekte sa nachádza na webovej stránke www.havava.eu/ucime-slovencinu a na facebookovej stránke www.facebook.com/ucimesaspolu

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

INTEGROVANÝ PRÍSTUP K VYUČOVANIU SLOVENSKÉHO JAZYKA – POZNÁVANIE JAZYKA A KRAJINY PROSTREDNÍCTVOM AUTORSKÝCH ROZPRÁVOK

Alena Doušková, Zuzana Kováčová, Simoneta Babiaková
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici, alena.douskova@umb.sk (SR)
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici, zuzana.kovacova@umb.sk (SR)
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky PF fakulta UMB v Banskej Bystrici, simoneta.babiakova@umb.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok predstavuje výstup z projektu Vplyv sociokultúrnych faktorov na utváranie národnostnej identity Slovákov žijúcich v zahraničí, ktorý je realizovaný na Pedagogickej fakulte UMB v spolupráci s MŠVVaŠ SR. Cieľom príspevku je prezentovať didaktickú koncepciu poznávania jazyka a krajiny prostredníctvom didaktického materiálu Rozprávky o Slovensku, ktorý je prioritne určený na výučbu slovenského jazyka a vlastivedy detí Slovákov, dlhodobo žijúcich v zahraničí. Funkčný, prehľadný a systematicky spracovaný didaktický materiál umožní učiteľom využiť integračnú kognitívno-komunikačnú a zážitkovú koncepciu vyučovania materinského jazyka.

Kľúčové slová: slovenský jazyk, vlastiveda**,** komunikačno-zážitkové učenie, integračný prístup vo vyučovaní, vyučovanie slovenských detí v zahraničí

1 ÚVOD

V rámci spolupráce Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici s MŠ VVaV SR s Úradom pre Slovákov žijúcich v zahraničí, sú už dlhodobo zapojené viaceré fakulty UMB a aj pracoviská Pedagogickej fakulty do posilňovania podpory a identity Slovákov, ktorí žijú prechodne, resp. dlhodobo v zahraničí. Slovenská komunita v zahraničí sa postupne mení. Na jednej strane pribúdajú komunity migrantov, ktorí sa vysťahovali za prácou v rámci voľného trhu EÚ (najmä po r. 2004), na druhej strane – hlavne v tradičných komunitách a organizáciách v zámorí, dochádza ku generačnej výmene.

Počty zahraničných Slovákov sa v poslednom období výrazne zvyšujú a otázka ich podpory z domovského prostredia je stále aktuálnejšia, nakoľko Slováci patria k tradičným európskym vysťahovaleckým národom. Spolu s príslušníkmi slovenských národnostných menšín v zahraničí predstavujú číselne okolo 2,7 milióna osôb slovenského pôvodu. K nim patrí aj skoro 300 tisíc občanov Slovenskej republiky žijúcich, pracujúcich a študujúcich v zahraničí, o ktorých hovoria posledné štatistické údaje.

V súčasnosti sa migrácia posudzuje častejšie ako prechodný jav a nie ako akt definitívneho opustenia krajiny. Trend označovaný ako **transnacionalizmus** je charakteristický intenzívnejším kontaktom migrantov s domovskou krajinou, ktorý vyplýva z úvah o návrate do domovskej krajiny. S ním súvisí aj zvýšená a intenzívnejšia snaha komunít migrantov v krajinách západnej Európy o zlepšenie podmienok pre svoje aktivity súvisiace s uspokojovaním potrieb kultúrneho a duchovného života a vzdelávacích potrieb svojich detí v materinskom jazyku.

O vzdelávaní a podpore slovenských národnostných menšín a slovenských komunít v ich snahách udržať a rozvíjať jazykovú, kultúrnu a národnostnú identitu hovorí okrem iného aj dôležitý materiál vypracovaný Úradom vlády SR - **Koncepcia štátnej politiky Slovenskej republiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na obdobie rokov 2016 – 2020,** v ktorom sú zapracované aj požiadavky a námety, ktoré vyplynuli z výsledkov rokovaní Sekcie pre západnú Európu a zámorie v rámci Komisie pre školstvo a vzdelávanie Úradu Slovákov žijúcich v zahraničí na rokovaniach v rokoch 2014 a 2015. Dôležitosť a potreba riešiť aj (a najmä) oblasť vzdelávania v zahraničných centrách Slovákov sa odrazili aj vo výskumných zámeroch Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici, ktorá sa v dvoch výskumných projektoch zamerala na dôslednú analýzu stavu a potrieb slovenského školstva v zahraničí (od r. 2013) a tiež aj na vplyv edukačných a sociokultúrnych faktorov na utváranie národnostnej identity (od r. 2015). Uvedené výskumné aktivity boli základným predpokladom pre formuláciu potrieb a odporúčaní pre naplnenie požiadaviek zo strany centier a komunít zahraničných Slovákov. Jedným z realizovaných cieľov

bolo aj vytvorenie metodického materiálu vhodného na podporu výučby slovenského jazyka a slovenských reálií pre deti zahraničných Slovákov žijúce dlhodobo v zahraničí, ktorý vypracovali vysokoškolskí pedagógovia z učiteľských fakúlt v SR, v tomto prípade PF UMB v Banskej Bystrici, ktorá sa zamerala na prípravu materiálu pre primárny stupeň ZŠ.

2 POUŽITÉ METÓDY

Proces narastania medzinárodného prepojenia je zrejmý vo všetkých sférach života. Globalizácia neustále prináša zmeny na každej úrovni ľudského bytia. Vážne zasahuje aj do edukácie a edukačného prostredia. V jednom prostredí sa často stretávame s prvkami odlišných kultúr a jazykov. To prináša nové problémy vo vyučovaní slovenského jazyka v bilingválnom a multilingválnom prostredí. Príkladom vyučovania slovenského jazyka v multilingválnom prostredí je vyučovanie detí Slovákov, dlhodobo žijúcich v zahraničí. Keďže sa tieto deti učia slovenský jazyk mimo hlavný vyučovací prúd, potrebujú funkčný, prehľadný a systematický didaktický materiál, ktorý umožňuje učiteľovi využívať integračnú kognitívno-komunikačnú koncepciu vyučovania materinského jazyka. Jedným z dôvodov zavádzania integračnej kognitívno-komunikačnej a zážitkovej koncepcie výučby materinského jazyka bola aj potreba stimulovania kognitívnych funkcií pri rozvoji recepčných a produkčných komunikačných zručností žiaka (Liptáková a kol., 2011). Deti Slovákov, žijúcich v zahraničí, potrebujú materiál, v ktorom nie je len integrované učivo všetkých zložiek slovenského jazyka ale aj vlastivedy. Dôvodom je potreba týchto detí rozvíjať komunikačné zručnosti, pripraviť sa na rozdielové skúšky zo slovenského jazyka na Slovensku a súčasne poznávať Slovensko, jeho kultúru, históriu aj súčasnosť, orientovať sa v krajine a poznávať jej prírodné krásy.

Integrované vyučovanie v primárnom a predprimárnom vzdelávaní využíva rôzne formy obsahovej integrácie. Pri obsahovej integrácii sa prelína obsah učiva jednotlivých učebných predmetov alebo kognitívne blízkych edukačných oblastí do jedného celku s dôrazom na komplexnosť a globálnosť poznávania. Integrované vyučovanie a integrované projekty nie sú založené na paralelnom spájaní učebných predmetov (edukačných oblastí), ale vychádza sa z integrovaného kurikula (Babiaková, Kratochvílová a kol., 2009).

Obsahová integrácia je chápaná v zmysle spojenia (syntézy, zjednocovania) obsahu učiva jednotlivých učebných predmetov alebo kognitívne blízkych vzdelávacích oblastí do jedného celku s dôrazom na komplexnosť a globálnosť poznávania, kde sa uplatňuje rad medzipredmetových vzťahov. Syntéza obsahu učiva sa deje v elementárnej edukácii prostredníctvom konsolidácie, koncentrácie alebo koordinácie obsahu učiva. Podľa Podroužka (2002) môže byť pojem integrované vyučovanie v širšom slova zmysle chápaný ako:

1. *Konsolidovanie* učiva v zmysle zjednotenia obsahu rôznych učebných predmetov do samostatného predmetu alebo vzdelávacej oblasti. Toto spojenie využíva zväčša len bilaterálne medzipredmetové väzby. V Školskom vzdelávacom programe pre 1. stupeň ZŠ je to napríklad spojenie matematiky a informatickej výchovy. Ide o tzv. *vonkajšiu integráciu*, kde je integrácia zameraná na spájanie učebných predmetov z podobných kognitívnych oblastí.

2. *Koncentrovanie* učiva v zmysle sústredenia sa a riešenia určitého problému súčasne z rôznych hľadísk jednotlivých vedných odborov a vytvorenie nového syntetického učebného projektu, ktorý by umožnil rôzne pohľady na danú skutočnosť spojiť do jedného celku a uplatňovať tak multilaterálne väzby v obsahu učiva. Tu sa jedná o tzv. *vnútornú integráciu.* V tomto prípade nejde len o to ktoré predmety spájať, ale predovšetkým „čo“ a „ako“ vybrať z obsahu tradičných učebných predmetov, aby sa jednotlivé predmety vzájomne prelínali zasahovali jeden do druhého a vytvorili celistvý, komplexný obraz daného problému alebo javu.

3. *Koordinácia* učiva v zmysle princípu využívania a aplikovania obsahu alebo formy niektorého predmetu druhým. Príkladom takejto koordinácie je napríklad súčinnosť obsahu a foriem etickej výchovy v literárnej výchove a naopak. Koordinácia učiva umožňuje prirodzenú aplikáciu preberaného učiva v inom predmete.

Rozlišujeme 3 stupne obsahovej integrácie vo vzdelávaní:

1. stupeň: *Medzipredmetové vzťahy* predstavujú spojitosť a nadväznosť prvkov učiva v jednotlivých predmetoch medzi ktorými existujú tesné väzby.
2. stupeň: *Blokové vyučovanie a integrované edukačné projekty* dávajú priestor pre hľadanie prienikov v obsahoch dvoch alebo viacerých vzdelávacích oblastí alebo vyučovacích predmetov.
3. stupeň: *Integrované tematické vyučovanie* zahŕňa integráciu nielen v kognitívnej ale aj v socioafektívnej a psychomotorickej oblasti rozvoja dieťaťa. Vychádza z integrovaného kurikula a z tematickej integrácie. Hovoríme o integrovanom modeli vyučovania, ktorý vytvorila Susan

Kovaliková a Karen Olsenová (americké autorky modelu ITV). Model na rozdiel od projektového vyučovania obsahuje celoročnú tému, mesačné podtémy, tematické časti, kľúčové učivo, aplikačné úlohy a spoločenské aktivity. Ide o úplnú integráciu všetkých základných zručností a obsahu vyučovania.

Využívanie obsahovej integrácie v edukačnej praxi má veľa výhod: žiaci sa stretávajú so vzdelávacím obsahom v jeho komplexnosti a v tesnejšej zviazanosti so životnou praxou, ich poznatky sú prepájané, žiaci vnímajú súvislosti v učive, efektívnejšie je využívaný vyučovací čas a rozvíja sa žiacka spolupráca. Zbližovanie v obsahovej integrácii prebieha v rovine tematickej a v rovine učebných vstupov, procesov a výstupov.

Príkladom tematickej obsahovej integrácie je projekt určený pre deti Slovákov žijúcich v zahraničí s názvom *Hráme sa o Slovensku po slovensky.* Jedným z jeho výstupov je didaktický materiál *Rozprávky o Slovensku*, v ktorom uplatňujeme koncentrovanie a koordináciu učiva slovenského jazyka a vlastivedy.

3 VÝSLEDKY

Problematika výučby slovenského jazyka u krajanov v zahraničí (predovšetkým v západných krajinách EÚ) sa čoraz častejšie dostáva do povedomia kvôli otázke zabezpečenia kvality takéhoto štúdia priamo na zahraničných školách. Ako problém sa javí paralelné absolvovanie štúdia, resp. rozdielových skúšok na slovenských školách priamo na Slovensku. Deti krajanov v zahraničí sa okrem klasického štúdia na zahraničných školách v čase mimo svojho vyučovania, či v čase víkendov venujú výučbe slovenského jazyka (slovenský jazyk a literatúra) a slovenských reálií (vlastiveda), v ktorých po ich absolvovaní na konci školského roka vykonávajú rozdielové skúšky. Práve zo strany krajanov v zahraničí, zo strany vzdelávacích centier a vedúcich centier, ako aj zo strany učiteľov, pôsobiacich v týchto centrách sa čoraz častejšie ozývajú požiadavky na zabezpečenie takého výučbového a metodického materiálu, ktorý by im umožnil pripraviť žiakov na tieto skúšky, prípadne ďalším z nich umožnil kvalitnejšiu prípravu v spomenutých oblastiach aj z dôvodu zachovania a upevňovania národného povedomia a poznatkov o krajine svojich predkov.

Na základe zisťovania potrieb jednotlivých centier boli vyšpecifikované problematické oblasti vo výučbe a potreby jednotlivých krajín vo vzťahu k výučbe slovenského jazyka. Keďže primárne rozdielové skúšky vykonávajú žiaci 1.stupňa základnej školy, vybrané oblasti sa týkali najmä učiva základnej školy. V okruhu predmetu slovenský jazyk a literatúra boli identifikované najmä tieto oblasti:

- Výslovnosť znelých a neznelých spoluhlások, spodobovanie, výslovnosť a pravopis slabík de, te, ne, le, di, ti, ni, li v rôznych slovách, i/y po tvrdých, mäkkých a obojakých spoluhláskach, vybrané a príbuzné slová
- slovná zásoba, jej rozširovanie, význam a obsah slov, antonymá, synonymá
- slovné druhy – ohybné aj neohybné (skloňovanie a časovanie, zhoda v rode, čísle, páde)
- tvorba vety, slovosled

V oblasti slovenských reálií sa ako najväčší problém javil nedostatok systematizovaného učiva o krajine so základnými informáciami o jednotlivých krajoch.

Za ďalší z problémov bol identifikovaný nedostatok času (výučba iba počas víkendu), počas ktorého nie je dostatok priestoru na kvalitné vyučovanie slovenského jazyka aj vlastivedy, na precvičovanie problematických javov a už vôbec nie na individualizáciu podľa jazykovej úrovne jednotlivých žiakov. Toto v konečnom dôsledku neumožňuje dosahovať u žiakov také výkony, aké sa predpokladajú na úspešné zvládnutie rozdielových skúšok, keďže aj v zahraničí je pri výučbe nutné rešpektovať Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie a vyučovať podľa dostupných platných učebníc. Pre nízku časovú dotáciu výučby slovenského jazyka a vlastivedy je to len veľmi ťažko dosiahnuteľné.

Z uvedených dôvodov sa ako hlavný cieľ sformulovala požiadavka vytvoriť taký učebný materiál, ktorý by umožnil spojiť vyučovanie slovenského jazyka a vlastivedy do jedného vyučovacieho celku, v ktorom by si žiaci zároveň, ako získavajú informácie o Slovensku, precvičovali práve tie oblasti v predmete slovenský jazyk, ktoré sa vo vyššie uvedenom výskumnom zisťovaní ukázali ako problematické.

3.1 Charakteristika metodického materiálu

Na základe vyššie uvedených skutočností autorský kolektív pedagógov z KEPPg PF UMB vytvoril učebný materiál Rozprávky o Slovensku, v ktorom sa pokúsil splniť požiadavky učiteľov a vzdelávacích centier zo zahraničia vyučujúcich slovenských žiakov.

Rozprávky o Slovensku sú špecializované rozprávkové texty zamerané na opakovanie a rozšírenie vlastivedného učiva a zároveň na opakovanie učiva slovenského jazyka pre žiakov primárneho stupňa základnej školy. Rozprávky o Slovensku sú sériou 8 rozprávok o jednotlivých krajoch Slovenska. Text rámcuje úvodná rozprávka o Slovensku a záverečná rozprávka, ktorá je epilógom ku knihe. Súbor je kompozične vytvorený z rozprávok a série pracovných listov k rozprávkam, ktoré sa vždy venujú vlastivedne a geograficky vyčlenenému územiu (kraju), teda celkom 10 samostatných textov – rozprávok a k nim prislúchajúcich pracovných listov. Učivo je v nich spracované tak, že obsahuje príklady, ilustrácie, fotografie zo života, aby žiak na ich základe dokázal stanovené úlohy a problémy riešiť. Úlohy k rozprávkam sú pripravené tak, aby rozvíjali čítanie s porozumením. Učivo je v Rozprávkach o Slovensku spracované tak, aby spĺňalo všeobecné ciele vzdelávania a kľúčový obsah stanovený Štátnym vzdelávacím programom pre primárne vzdelávanie (Inovovaný ŠVP, 2015). Učivo v pracovných listoch má logickú štruktúru, rešpektuje požiadavky obsahového a výkonového štandardu, ale treba poznamenať, že sa venuje výberovo tým obsahom a štruktúram učiva slovenského jazyka, u ktorých sa predpokladá ťažšie zapamätanie, náročnejšia práca s nimi a u ktorých sa javí, že na ich zvládnutie žiak potrebuje viac času a možností na ich precvičovanie, čo tieto pracovné listy umožňujú

Pracovné listy sú zostavené tak, že sa okrem rozširujúceho vlastivedného učiva venujú opakovaniu a utvrdzovaniu si vedomostí zo slovenského jazyka. Sú usporiadané podľa okruhov tak, aby si žiak pri práci s nimi zopakoval základné učivo zo slovenského jazyka na primárnom stupni, pričom umožňujú jednak spoločnú prácu s učiteľom, ako aj individuálnu prácu podľa vlastného tempa žiaka. Konkrétne ide o opakovanie a precvičovanie učiva 2., 3. a 4. ročníka, od rozdelenia hlások v slovenčine, cez vybrané slová až po slovné druhy a ich využitie. Pracovné listy obsahujú množstvo úloh, ktoré sú zostavené spôsobom špirálovitého precvičovania, kedy jednotlivé jazykové javy sa precvičujú v nových súvislostiach a v kombinácii s ďalšími novými javmi, ktoré s nimi súvisia a nadväzujú na ne. Jednotlivé prvky učiva tak neostávajú osamotené, ale nadobúdajú širší význam a praktické využitie v úlohách, ktoré prierezovo integrujú viaceré vyučovacie predmety (napríklad aj prírodovedu, vlastivedu apod.). Ukazujú využitie jazykového prvku v realite a hrovou formou v rôznych typoch úloh umožňujú prispôsobenie vedomostiam, schopnostiam a zručnostiam žiaka – smerujú k individualizácii vyučovania. Usporiadaním, kompozíciou, ale najmä obsahovým zameraním a štruktúrou úloh v pracovných listoch k jednotlivým rozprávkam sa snažíme rešpektovať vývinovú úroveň, kognitívne schopnosti a komunikačné zručnosti žiaka primárneho stupňa školy.

Z hľadiska grafického usporiadania rozprávok a pracovných listov sme mali na zreteli najmä ich funkčnosť, prehľadnosť a systematickosť. Použili sme rôzne typy členenia textu, zvýrazňovanie textu a na miestach, kde to bolo vhodné, aj orientačné symboly. Úroveň čitateľskej gramotnosti sme sa snažili zvyšovať aj použitím rôznych súvislých aj nesúvislých textov.

Výsledný didaktický materiál bol niekoľkokrát overovaný priamo vo vybraných vzdelávacích centrách v zahraničí – v Mníchove, v Birminghame, v Londýne a v Dubline, a to nielen pedagógmi z PF UMB, ale aj samotnými učiteľmi vo vzdelávacích centrách. Učitelia mali možnosť materiál pripomienkovať a aj vďaka ich spätnej väzbe a skúsenostiam z výučby žiakov sme mohli tento didaktický materiál upraviť a pridať doň tie prvky, ktoré umožnia efektívnejšie dosiahnuť stanovené ciele vo výučbe pomocou neho.

Ciele sledované obsahom a usporiadaním materiálu:

- vzbudiť záujem o Slovensko, jazyk a kultúru prostredníctvom špeciálnych (vlastných autorských) rozprávok a informačných textov;
- rôznorodými aktivizujúcimi úlohami, zaujímavým obrazovým materiálom a, samozrejme, aj špeciálne vytvorenými umeleckými textami budovať vzťah k Slovensku ako zaujímavej krajine v srdci Európy;
- štruktúrou úloh a cvičení posilniť pragmatickú funkciu jazyka, rozvíjať jazykové a komunikačné kompetencie žiakov mladšieho školského veku;
- výberom hlavných postáv blízkych deťom cieľovej skupiny - žiakov mladšieho školského veku, umožniť prežiť autentické príbehy, pocity a emócie postáv (prostredníctvom zdieľania ich cestovateľských príbehov po Slovensku);
- využitím umeleckých textov (rozprávka) rozvíjať estetické cítenie detí pri recepcii umeleckého textu a sledovať tak primárnu estetickú funkciu umeleckého textu;
- využitím faktografických údajov, vlastivedných pojmov a obsahov, ukážok noriem správania a komunikácie v rozprávkach rozvíjať aj sekundárne funkcie literárneho textu – poznávaciu/vzdelávaciu, zábavnú/relaxačnú, výchovnú, formatívnu a psychoterapeutickú funkciu;
- štruktúrou a obsahom jednotlivých úloh pomôcť k príprave na rozdielové skúšky deťom žijúcim v zahraničí a konajúcim rozdielové skúšky na slovenských základných školách tak, aby si rozvíjali

jazykovú a komunikačnú kompetenciu pomocou rôznorodo štruktúrovaných úloh pre individualizáciu pri vyučovaní slovenského jazyka a vlastivedy v rôznych úrovniach.

4 ZÁVER

Obsahová integrácia jednotlivých predmetov v školskom prostredí umožňuje priblížiť vzdelávací obsah žiakom v jeho komplexnosti. Pozitívom je tiež úzka previazanosť na praktické využitie konkrétneho obsahu v životnej praxi a učenie v súvislostiach. Takéto učenie je úspornejšie, aj keď sa javí ako náročnejšie na prípravu učiteľa, využitie priameho vyučovacieho času je oveľa efektívnejšie.

Predkladaný materiál tvorí výsledok práce autorského kolektívu pedagógov z Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici, v ktorom sme sa pokúsili riešiť problémy vo výučbe slovenských žiakov v zahraničí, pripravujúcich sa na rozdielové skúšky zo slovenského jazyka a vlastivedy na slovenských školách. Na základe medzipredmetovej obsahovej integrácie učiva vlastivedy a slovenského jazyka sme sa pokúsili vytvoriť taký materiál, ktorý umožní učiteľom vo vzdelávacích centrách v zahraničí skvalitniť a zároveň aj zatraktívniť výučbu slovenského jazyka pre žiakov v tých oblastiach, ktoré sa v danom prostredí javia ako problematické vo výučbe slovenského jazyka a slovenských reálií. Zároveň ponúkame možnosť, ako zefektívniť priamy vyučovací čas a utvárať rozvíjať pomocou didaktického materiálu Rozprávky o Slovensku národnostnú identitu detí Slovákov žijúcich v zahraničí ako aj ich vzťah k Slovensku.

POĎAKOVANIE

Príspevok vznikol v rámci grantovej podpory projektu Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pod názvom *Vplyv edukačných a sociokultúrnych faktorov na utváranie národnostnej identity*.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BABIAKOVÁ, S. KRATOCHVÍLOVÁ, J. a kol. 2009. *Obsahová integrácia v elementárnej a predškolskej edukácii.* Banská Bystrica: PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-754-9

Európsky parlament: *Uznesenie Európskeho parlamentu z 2. apríla 2009 o vzdelávaní detí migrantov (2008/2328(INI))* [cit. 2016-6-25] – *dostupné na:* http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2009-0202+0+DOC+PDF+V0//SK

Koncepcia štátnej politiky starostlivosti o Slovákov žijúcich v zahraničí do roku 2015. [online] Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí. [cit. 2013-9-3]. Dostupné na http://www.uszz.sk/sk/1325/koncepcia-statnej-politiky-starostlivosti-o-slovakov-zijucich-v-zahranici-do-roku-2015.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol. 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.* Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity. 580 s. ISBN 978-80-555-0462-9.

Počty a odhady krajanov žijúcich v zahraničí. [online] Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí. [cit. 2013-9-3]. Dostupné na http://www.uszz.sk/sk/pocty-a-odhady

PODROUŽEK, L. 2002. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi.* 1. vyd., Plzeň : Nakladatelství FRAUS, k.s., 2002. ISBN 80-7238-157-1

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika.* Praha : Grada Publishing, a.s.2007. ISBN 978-80-247-1821-7

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

FORMOVANIE KRITICKÉHO MYSLENIA NA HODINÁCH RUSKÉHO JAZYKA NA VYSOKEJ ŠKOLE

Alena Kalechyts

Katedra rusistiky FF UKF v Nitre, akalechyts@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Rozvoj kritického myslenia u študentov priamo súvisí s rozvojom ich tvorivého potenciálu a podľa metodikov sa môže realizovať len uplatnením adekvátnych vzdelávacích stratégií. Štúdia sa venuje inovatívnym prístupom k príprave a realizácii prednášok zameraných na výučbu ruštiny ako cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: kritické myslenie, rozvíjajúce a problémové vyučovanie, metódy a stratégie kritického myslenia, inovatívne prístupy, učebný text, metóda INSERT, myšlienkové mapy, cinquian, vzájomné učenie sa, samostatná práca

Summary

Developing critical thinking in students is strongly linked to developing their creative abilities which, according to the scholars, can be accomplished only through the use of proper teaching techniques. Thus, the article focuses on the description of the innovative approaches in the process of arranging and delivering lecture courses in Russian as a foreign language.

Key words: critical thinking, developing and inquiring approach, techniques of critical thinking, innovative approaches, text for learning, methods and techniques, INSERT technique, clustering, cinquain, mutual teaching, independent work.

1 ÚVOD

Výber témy tejto štúdie nie je náhodný. Všetci pedagógovia na vysokých školách si pri príprave na hodiny kladú otázku – ako učiť? Ako docieliť, aby študenti nadobudli stále vedomosti, aby boli absolventi konkurencieschopní a uplatniteľní na trhu práce a v neposlednom rade – ako ich pripraviť na život v dnešnom svete a naučiť ich orientovať sa v obrovskom informačnom toku, nestratiť sa v ňom? Ako učiteľka lingvodidaktiky sa nad touto otázkou zamýšľam možno ešte častejšie ako moji kolegovia.

Prečo sa v súčasnosti zaoberáme práve otázkami rozvoja kritického myslenia u študentov? Stratégie a metódy rozvoja kritického myslenia sú v súčasnej psychológii a didaktike považované za najefektívnejšie, keďže zodpovedajú potrebám súčasného života, a to z nasledujúcich dôvodov: po prvé, rozvíjajú schopnosť orientovať sa v stále rastúcom toku informácií, nájsť v ňom potrebné poznatky a vedomosti a vedieť ich správne zaradiť a uplatniť (pozri napríklad práce J. I. Fedotovskej [2005], I. A. Moročenkovovej [2004], I. Turka [2003], M. Kosturkovej [2016] a iných); po druhé, človek, ktorý kriticky myslí, má väčšie šance stať sa úspešným, keďže sa predpokladá, že vie plánovať, je flexibilný, vytrvalý, dokáže sa poučiť z vlastných chýb, analyzuje svoje činnosti a, nakoniec, dokáže vedome prijímať kompromisné riešenia (Halpern, 2000).

Vychádzajúc z výskumov M. Kosturkovej o úrovni kritického myslenia u študentov slovenských vysokých škôl, sa musíme prikloniť k záveru, že výučba na týchto školách ešte stále prebieha tradičným spôsobom, že „rozvoj kritického myslenia nepatrí medzi priority našich škôl“, a že „aj vysokoškolská príprava študentov musí nutne reagovať na prebiehajúce zmeny v spoločnosti“ (Kosturková, 2014). Rovnaké závery vyplývajú aj z našich pozorovaní učebného procesu a predovšetkým z analýzy osobných skúseností s prednášaním na slovenských vysokých školách.

2 POUŽITÉ METÓDY

Štúdia vychádza z nasledujúcich výskumných metód pri štúdiu cudzieho jazyka: abstrahovanie a idealizácia, pozorovanie, analýza a experimentálna výučba.

3 VÝSLEDKY

3.1 Aspekty pojmu kritické myslenie

Pojem *kritické myslenie* sa používa predovšetkým v psychológii a v poslednom čase sa stal veľmi populárnym aj v pedagogike.

3.1.1 Kritické myslenie ako didaktický termín

Čo rozumieme pod pojmom *kritické myslenie*? Niektorí bádatelia tento termín chápu ako „schopnosť klásť nové otázky predkladať rôzne argumenty, samostatne prichádzať na nové riešenia" (Kenžebajeva, 2016). Iní zasa zdôrazňujú, že „...kritické myslenie je premyslený, nezaujatý a objektívny postoj k rôznym tvrdeniam, schopnosť neveriť ničomu bez dôkazov a byť otvorený novým myšlienkam a metódam" (Bekachmetov, Koržumbajeva, 2014). Vzhľadom na rôznorodé definície pojmu kritické myslenie ho v tejto práci budeme chápať ako súbor názorov alebo spôsob myslenia, pri ktorom človek dokáže odôvodňovať tak svoje, ako i cudzie názory a aplikovať ich v praxi.

Termín *kritické myslenie* nie je nový. Intenzívne ho používali už L. S. Vygotskij, J. Piaget, A. N. Leontiev, J. S. Bruner a iní (Gornostaj, Ťitorenko, Grabskja, 2001). Tento pojem používali aj V. V. Davydov a D. B. Eľkonin, ktorí vo svojich prácach kritizovali tradičné spôsoby výučby. Vychádzajúc z teórie kultúrno-historickej psychológie L. S. Vygotského, psychologickej teórie aktivity A. N. Leontieva, didaktickej teórie L. V. Zankova, spomínaní bádatelia definovali vlastnú teóriu tzv. *vecného zovšeobecnenia* (rus. *soderžateľnoe obobščenie*) a prístupu k výučbe. Tvorí ju rozvoj teoretického myslenia u žiakov, ktorý je postavený na chápaní príčinno-dôsledkových vzťahov medzi predmetmi, javmi a pojmami. Inak povedané, táto stratégia učí, ako sa učiť. Pri jej pomenovaní V. V. Davydov zaviedol pojem *rozvíjajúce vyučovanie*, ktoré sa dnes chápe ako synonymum slov *kritické myslenie* (Davydov, 1986). Rovnaký názor má aj D. Halpernová, ktorá upozorňuje na zhodu myšlienok rozvíjajúceho vyučovania a kritického myslenia, predmetom ktorých je učiť mysleniu. Vo svojej práci *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* považuje pojmy *kritické, tvorivé* a *zámerné myslenie* alebo *cieľavedomé* (angl. *effortful thinking*, rus. *napravlennoje myšlenie*), ktoré implikujú kognitívnu aktivitu v spojení s hodnotiacou zložkou, za totožné (Halpern, 2000). K spomenutým pojmom možno zaradiť aj problémové vyučovanie, ktoré je postavené predovšetkým na myšlienkach Johna Deweyho, amerického pedagóga a psychológa (Interakcionizm v amerikanskoj sociologii i socialʹnoj psichologii pervoj poloviny 20. veka, 2010). V súčasnej metodike sa pod problémovým vyučovaním rozumie organizácia výučby postavená na riešení problémových situácií, ku ktorým by študenti mali pristupovať aktívne, samostatne a pod dohľadom vyučujúceho. Výsledkom tejto činnosti je schopnosť študentov tvorivo uplatňovať profesionálne poznatky, schopnosti a zručnosti. Táto metóda tiež rozvíja rozumové schopnosti a, predovšetkým, učí študentov analyticky myslieť a realizovať výskumnú činnosť (Kudriavcev, 1991). K výučbe kritického myslenia patrí aj učenie a rozvoj kognitívnych procesov u študentov, ktoré súvisia s porozumením, pamäťou, schopnosťou tvoriť pojmy a riešiť úlohy, predstavivosťou a logikou (Jean Piaget: teorija, experimenty, diskussija, 2001) a tiež „schopnosť interpretovať, analyzovať, hodnotiť, vyvodzovať závery, vysvetľovať a schopnosť sebareflexie, ktoré tvoria jeho podstatu" (Tulysanova, 2010)."

3.1.2 Podstata stratégie kritického myslenia

Stratégie kritického myslenia amerických pedagógov J. L. Steelovej, K. S. Mereditha, Ch. Templea, S. Waltera (Temple, Steel, Meredith, 1997) korešpondujú s myšlienkami rozvíjajúceho a problémového vyučovania, ktoré sa výrazne rozšírili najmä v sovietskom vzdelávacom systéme ešte v polovici 20. storočia. Stratégie kritického myslenia sa začali bezprostredne šíriť aj v Rusku (I. O. Zagašev, S. I. Zair-Bek, I. V. Muštavinskaja, A. V. Butenko, J. A. Chodos, J. I. Fedorovskaja, I. A. Moročenkova a iní) a na Slovensku (P. Havora, Z. Kolláriková, A. Petrasová, G. Watson, I. Turek a iní), a to približne v rovnakom období – v deväťdesiatych rokoch 20. Storočia - a aj naďalej uplatňujú v učebnom procese na všetkých stupňoch vzdelávacieho systému. Spomínanú vyučovaciu stratégiu by sme mohli v krátkosti charakterizovať nasledovne – jasne sa v nej formulujú ciele a obsah vyučovacích hodín, študenti pracujú v kolektíve (vo dvojiciach alebo v skupinách), práca sa opiera o už nadobudnuté vedomosti a berie do úvahy individualitu študentov. Štruktúra každej hodiny, na ktorej sa takéto vyučovacie metódy využívajú, je trojfázová – fáza evokácie, uvedomenia a reflexie. „Všetky tieto fázy sú zamerané na aktivovanie vedeckej a tvorivej činnosti a taktiež na pochopenie a zovšeobecnenie nadobudnutých poznatkov" (Poturajeva, 2013). V štádiu evokácie sa realizuje analýza už nadobudnutých poznatkov (zopakovanie prebratého, pripomenutie poznatkov a zručností z iných oblastí danej vedy), vzniká záujem a motivácia k osvojovaniu si novej témy. V procese uvedomenia je učiaci sa konfrontovaný s novými informáciami, ktoré môžu byť predstavené vo forme ľubovoľného textu, fragmentu z učebnice, prednášky, audiovizuálneho diela a pod. V tomto štádiu sa študenti učia klásť otázky sebe aj svojmu študijnému partnerovi. Počas fázy reflexie

študent uvažuje, analyzuje a interpretuje študijný materiál, tvorivo ho spracúva a vytvára si postoj k predmetu štúdia. V tejto fáze môžu študenti riešiť praktické, tvorivé a vedecké zadania. S každou fázou daného procesu sa viažu dôležité funkcie: 1. motivačná, informačná, komunikatívna 2. okrem informačnej a motivačnej aj systematizačná a 3. okrem funkcií spomenutých v predošlom bode aj funkcia hodnotiaca.

Súhlasíme s Johnom Deweym, že naším hlavným cieľom je učiť študentov myslieť. Preto na vysokoškolských seminároch dávame prednosť induktívnemu spôsobu vyučovania novej témy, rozvoju tvorivých schopností študentov, metódam zameraným na chápanie a tiež formovaniu schopnosti uvažovať a vyvodzovať logické závery.

3.2 Práca s učebným textom na prednáškach ruského jazyka ako cudzieho

Pod učebným textom rozumieme prednášky, učebno-metodické pomôcky a rôzne auditívne či audiovizuálne materiály, ktoré sú prispôsobené pre študentov. Ako je známe, metodika výučby ruského jazyka ako cudzieho súvisí s prácou s textom na vyučovacích hodinách a pozostáva z troch etáp: úvodnej, hlavnej a záverečnej. Tieto tri etapy korešpondujú s tromi fázami skúmanej stratégie – s evokáciou, uvedomením a reflexiou. Z tohto pohľadu je teda daná metodika vhodná na vyučovanie cudzieho jazyka.
Chceli by sme poukázať na metodiku realizácie prednášok s využitím stratégií a metód kritického myslenia, keďže táto otázka doposiaľ nebola v metodickej literatúre dostatočne objasnená. Každá prednáška, realizovaná podľa danej metodiky, sa musí buď uskutočňovať formou metakognitívnych stratégií (dialogická spolupráca, výskumná činnosť a pod.), alebo musí byť zadaná na samostatnú domácu prácu. V tomto prípade treba úroveň pochopenia a osvojenia si materiálu preveriť samostatne u každého študenta, formou písomných prác, cvičení alebo testov s kľúčmi. Ďalším spôsobom, ako môže pedagóg preveriť hĺbku osvojenia si nových znalostí, je zorganizovanie besedy alebo diskusie.

3.2.1 Metodika realizácie prednášok s uplatnením stratégií kritického myslenia

Domnievame sa, že prednáška je efektívna vtedy, ak sa na nej študenti aktívne zapájajú pri získavaní vedomostí, a nie sú iba pasívnymi poslucháčmi, ktorí si mechanicky zapisujú informácie do zošitov. Práve preto je potrebné učebný text nielen prednášať, ale aj graficky premietať na projekčnom plátne, aby si ho študenti priamo zapamätali vo forme tabuliek. Štruktúra prednášok môže byť rôzna. Napríklad, na začiatok odporúčame do tabuľky vložiť dve časti vo forme otázok: 1. Čo už viem o tejto problematike? 2. Čo nové som sa dozvedel/a? V neskorších fázach vyučovacieho procesu môže mať tabuľka už tri časti – už viem, dozvedel/a som sa, chcem vedieť. Zo skúseností s touto metódou možno povedať, že vyplnenie tretej časti tabuľky – chcem vedieť – nie je pre študentov jednoduché a obvykle pri ňom potrebujú viac času na premyslenie odpovede. Pri uplatnení tejto metódy študenti nielen pozorne počúvajú a čítajú, ale priamo si nový materiál uvedomujú a stručne zapisujú do zošitov.

3.2.2 Práca s učebným textom pri vyučovaní ruského jazyka

Ak sa prednáška uskutočňuje priamo v posluchárni, vyučujúci musí študentov oboznámiť s témou a otázkami, ktorým sa bude venovať. Vo fáze evokácie študentom predstaví zoznam termínov, ktoré sú pre danú tému kľúčové. Následne sa ich spýta, ktoré z termínov poznajú, čo o danej téme už vedia z iných disciplín alebo iných lingvistických predmetov. Vyučujúci študentov oboznámi s rôznymi problémami, ktorými sa lingvisti zaoberajú, a s najčastejšími prístupmi k danej problematike, pričom predstaví najúspešnejšie a najprogresívnejšie prístupy. Taktiež študentov požiada, aby určili, ktorý prístup je podľa nich tradičný a prečo. Vyučujúci overuje, či si študenti osvojili odborné pojmy prostredníctvom terminologických diktátov, pričom študentov podnecuje, aby sa definície neučili naspamäť, ale snažili sa ich sformulovať vlastnými slovami. Táto metóda je pre študentov cudzieho jazyka veľmi náročná, no prax ukazuje, že je efektívna pre pochopenie a osvojenie si učebného materiálu. Podobne ako D. Halpernová, aj my chápeme rôzne stratégie porozumenia sčasti aj ako stratégie zapamätania (Halpern, 2000).

Príklad prednášky
Začiatok prednášky:

Téma: Úvod do lexikológie

Cieľ prednášky: vysvetliť pojem lexika, lexikológia; rozobrať systémové vzťahy medzi slovami v ruskom jazyku
Základné termíny:
Lexikológia – veda o slovách (A. A. Reformatskij) alebo veda o slovnej zásobe jazyka (O. S. Achmanova).
Paradigmatika – skúma rozdelenie jazykových jednotiek na rôznych jazykových úrovniach do jednotlivých skupín na základe spoločných znakov.
Syntagmatika – skúma vzťahy medzi predchádzajúcou a nasledujúcou jednotkou.

Epidigmatika (termín D. N. Šmeľova) (z gr. *epidosis* – prirastanie, prírastok) – skúma historický sémantický pôvod slova.

Plán
1. Pojmy lexika a lexikológia. Bohatstvo lexikálneho systému ruského jazyka.
2. Predmet skúmania lexikológie a jej rozdelenie.
3. Lexikálne systémové vzťahy – paradigmatické, syntagmatické a epidigmatické

Záverečná časť:
Kontrolné otázky
1. Čo znamenajú pojmy lexika a lexikológia? Ako sa delí lexikológia?
2. Prečo sa slovná zásoba jazyka označuje ako otvorený systém?
3. Na základe akých znakov (vlastností) tvoria slová systém?
4. Aké sú lexikálne systémové vzťahy v ruskom jazyku?
5. Aké paradigmy vytvárajú slová na základe rovnakého sémantického významu?

Pozorovaním sme zistili, že študenti ľahšie porozumejú prednáške, ktorá je rozdelená na časti. Fáza uvedomenia môže prebiehať formou diskusie. Po každej prednesenej časti je vhodné zadať študentom otázky, ktorými si pedagóg jednak overí, či študenti pochopili auditívnu a/alebo vizuálnu zložku prednášky (k prednáške niekedy patrí aj prezentácia alebo premietnutý text) a tiež ich interpretačné, hodnotiace a tvorivé schopnosti. Tieto otázky môžu byť jednoduché, upresňujúce a praktické. Na konci prednášky, vo fáze reflexie, môžu byť študentom okrem zovšeobecňujúcich otázok zadané aj úlohy, napr. zhotoviť schému alebo tabuľku na základe učebného materiálu (metóda myšlienkových máp) alebo zadávať spolužiakom rôzne otázky (metóda vzájomného vyučovania).
Príklad – myšlienkové mapy vo fáze reflexie:

Lexika ruského jazyka z hľadiska pôvodu

1. *Indoeurópske;*
2. *Praslovanské;*
3. *Východoslovanské;*
4. *Pôvodné ruské.*

1. *Zo slovanských jazykov.*
2. *Z neslovanských jazykov.*

3.2.3 Samostatná práca s učebným textom

Pri samostatnej práci s učebným textom zadá vyučujúci úlohu rozdeliť text na časti a pomenovať ich (zostaviť jednoduchý alebo podrobný plán), graficky vyznačiť systémové slová v texte – podčiarknuť termíny a kľúčové slová, sformulovať otázky (metóda INSERT). Okrem toho môžu študenti vpisovať do textu nasledujúce špeciálne znaky: + už som vedel/a; ! nové; ~ inak, ako som si myslel/a; ? nerozumiem, mám otázky. Vyučujúci študentom odporučí, aby sa pokúsili nájsť odpovede na svoje otázky v učebnici alebo v doplňujúcich materiáloch (k prednáške sa vždy prikladá zoznam základnej a doplňujúcej literatúry). Za efektívnu metódu osvojenia si učebného materiálu považujeme v tomto prípade vytvorenie tabuľky. Ako príklad uvedieme tabuľku pre tému *Historické formovanie lexikálno-sémantickej roviny ruského jazyka*:

Domáce slová			**Prevzaté slová**		
Podskupiny	**Vznik**	**Príklady**	**Podskupiny**	**Vznik**	**Príklady**

Ďalšou formou práce s učebným textom je vytvoriť si vo fáze uvedomenia tabuľku s otázkami: Kto? Čo? Kde? Kedy? Prečo? V štádiu reflexie je možné využiť metódu cinquain (päťveršová báseň), v ktorej študent na základe prebranej témy vyberie jedno podstatné meno (prvý verš); dve prídavné mená (druhý verš);

tri slovesá (tretí verš); jednu frázu, ktorá vystihuje podstatu skúmaného javu (štvrtý verš) a podstatné meno, ktoré zhŕňa celú tému (piaty verš).
Uplatnenie metódy cinquain pri téme *Synonymia ako druh paradigmatických vzťahov v lexike ruského jazyka*:

1. Synonymá.
2. Zhodné, nezhodné.
3. Zhodujú sa, umožňujú mnohotvárnosť vyjadrenia, odrážajú rôzne zmyslové odtienky toho istého pojmu.
4. Synonymá sú slová s podobným významom.
5. Významová zhoda.

3.2.4 Inovatívne spôsoby realizácie prednášok
Prednášky sa môžu realizovať aj formou *argumentačnej diskusie*. V tejto diskusii treba študentov rozdeliť do niekoľkých skupín, pričom jedna polovica zostavuje otázky a druhá argumentuje v prospech rôznych problémov. Na konci diskusie sa vyplní tabuľka, v ktorej sú zapísané všetky problémové otázky a k nim argumenty pre a proti. Študenti buď spoločne, alebo v skupinách vyvodia závery a zapíšu ich.

Prednášky môžu prebiehať aj formou konferencie, na ktorej študenti vystúpia so svojimi príspevkami a odpovedajú na otázky vyučujúceho a spolužiakov. Takýto druh hodín si vyžaduje dlhú a dôkladnú prípravu nielen zo strany vyučujúceho, ale aj samotných študentov.

4 ZÁVER

Kritické myslenie sa musí u študentov formovať postupne, pretože jeho počiatočná fáza (budovanie jeho základov) prebieha už v ranom veku, materskej škole, na základnej i na strednej škole. Z praxe však vieme, že absolventi stredných škôl neprichádzajú na vysoké školy riadne pripravení, a preto táto úloha padá na plecia vysokoškolských učiteľov.

Kritické myslenie skúmame ako systém názorov a spôsob myslenia, vďaka ktorému dokáže človek odôvodňovať svoje i cudzie názory a ich závery využívať v praxi. Pri učení sa kritickému mysleniu odporúčame zadávať úlohy na rozvoj pamäti a predstavivosti, logické úlohy a zadania na formovanie a osvojenie si odborných pojmov. Študentov je nutné učiť aj analyzovať a hodnotiť počuté i prečítané, interpretovať a vyvodzovať závery. Podľa nás je však hlavnou úlohou vyučovania rozvíjať kognitívne schopnosti študentov. Na dosiahnutie tohto cieľa odporúčame prednášať nový učebný materiál predovšetkým metódou indukcie, osvojovať si ho pochopením, a nie memorovaním, a rozvíjať komunikatívne schopnosti študentov.

Každá prednáška, ktorá je organizovaná na základe stratégií kritického myslenia, musí mať presne sformulované ciele a úlohy výučby a naplánovaný obsah. Malo by sa v nej využívať kolektívne riešenie problémov (vo dvojiciach aj v skupinách) a úlohy by mali nadväzovať na už nadobudnuté vedomosti. Samozrejme, je dôležité brať do úvahy aj individualitu študentov. Prednášky v rámci vyučovania ruského jazyka ako cudzieho chápeme ako prácu s učebným textom, ktorý si študenti osvojujú v troch fázach – evokácia, uvedomenie a reflexia. V každej fáze vypracuvajú rôzne druhy úloh pod dohľadom vyučujúceho.

Pri realizácii prednášok v rámci vyučovania ruského jazyka ako cudzieho s cieľom formovať kritické myslenie u študentov je dôležité využívať základné metódy metakognitívnych stratégií, napríklad myšlienkové mapy, metódu INSERT, sebareflexiu, vzájomné vyučovanie a pod. Základnými formami práce v tejto oblasti sú riešenie úloh v skupinách alebo vo dvojiciach, diskusie, konferencie a. i. A v neposlednom rade, dôležitú úlohu vo výučbe v súčasnosti zohráva aj organizácia samostatného štúdia s využitím stratégií kritického myslenia.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BEKACHMETOV, G., KORŽUMBAJEVA, A. 2014. Osnovy kritičeskogo myšlenija. Astana: Obščenacionaľnoje dviženije „Kazachstan 2050“, 208 s. Bez ISBN.

GORNOSTAJ, P., ŤITORENKO, T., GRABSKAJA, I. 2001. Psichologija ličnosti: slovar-spravočnik. K.: Ruta. 320 s. ISBN 978-5-49807-198-5.

DAVYDOV, V.V. 1986. Problemy razvivajuščego obučenija: opyt teoretičeskogo i experimentaľnogo psichologičeskogo issledovanija. M.: Pedagogika. 240 s. Bez ISBN.

INTERAKCIONIZM V AMERIKANSKOJ SOCIOLOGII I SOCIAĽNOJ PSICHOLOGII PERVOJ POLOVINY XX V. 2010. M.: INION RAN. 322 s. ISBN 978-5-248-00526-0.

KENŽEBAJEVA, B. A. 2016. Ispoľzovanije strategij i prijomov technologii kritičeskogo myšlenija na urokach ruskoho jazyka i literatury / Pedagogičeskoje masterstvo: materialy VIII Meždunarodnoj naučnoj konferencii. M.: Buki-Vedi. S. 8-9. ISBN 978-5-4465-0930-0.

KUDRIAVCEV, V. T. 1991. Probkemnoje obučenije: istiki, cuščnosť, perspektivy. M.: Znanija. 80 s. ISBN 5-07001687-373.

MOROČENKOVA, I. A. 2004. Formirovanije kritičeskogo myšlenija studentov v obrazovateľnom processe vuza: dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg: OGPU, 181 s.

JEAN PIAGET: TEORIJA, EXPERIMENTY, DISKUSSIJA. 2001. / Pod red. L. F. Obuchovoj i G. V. Burľanskoj. M.: Akademika. 623 s. ISBN 5-8297-0093-X.

POTURAJEVA, J. A. 2013. Metodičeskije prijomy raboty s textom na zaňatijach po russkomu jazyku kak inostrannomu / Vserossijskij seminar „Strategia i praktika obučenija inostrannych graždan v innovacionnom universitete“. Tomsk: TPU, S. 189 – 1997. Bez ISBN.

TEMPLE, CH., STEEL J.L., MEREDITH, K. S. 1997. Kritičeskoje myšlenije – uglublennaja metodika. Pos. 4. M.: Otkrytoje okcionernoje obščestvo. 55 s. Bez ISBN.

TULYSANOVA, N. J. 2010. Razvitije kritičeskogo myšlenija studentov v processe obučenija inostrannomu jazyku: dis. ... kan. ped. nauk. Jakutsk. 203 s. Dostupné na internete: http://www.dissercat.com/content/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-studentov-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku.

FEDOTOVSKAJA, J. I. 2005. Metodika razvitija kritičeskogo myšlenija kak važnogo faktora formirovanija inijazyčnoj kommunikativnoj kompetencii v specializirovannych vuzach: dis. ... kand. ped. nauk. M.: ISMO. 260 s.

HALPERN, D. 2000. Psichologija kritičeskogo myšlenija. 4 izd. SPb: Piter. 512 s. ISBN 5-314-00122-5.

KOSTURKOVÁ, M. 2016. Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku. 1 vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2016. 175 s. ISBN 978-80-555-1563-2.

KOSTURKOVÁ, M. 2014. Úroveň kritického myslenia študentov odboru Vychovávateľstvo. Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, roč. 4, č. 1, s. 45–61. ISSN 1804-526X.

TUREK, I. 2003. Kritické myslenie. 1 vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 70 s. ISBN 80-8052-175-1.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

ÚLOHA UČITEĽA PRI VÝUČBE ANGLIČTINY PRE ŠPEFICICKÉ ÚČELY

Zuzana Kurucová
Fakulta práva, Paneurópska vysoká škola v Bratislave, zuzana.kurucova@paneurouni.com (SR)

Abstrakt

V článku poskytuje autorka krátky sumár relevantných zistení a návrhov v súvislosti s výučbou English for Specific Purposes (ESP) s osobitným akcentom na otázky viažuce sa k učiteľovi ESP, a to v dvoch rovinách – nevyhnutnosť znalosti vecných otázok týkajúcich sa predmetu ESP (v konkrétnom kontexte) a súčasne v rovine osoby, ktorá zabezpečuje výučbu ESP, a to buď v plnom rozsahu alebo podporne. Uvedené realizuje autorka vo všeobecnej rovine a následne v práci skúma nevyhnutnosť a kvalitatívne dopady aktívnej participácie učiteľa ESP v jednotlivých modeloch výučby, ktoré boli predmetom experimentu (tzv. klasický model (výučba v triede), online/e-learning vzdelávanie a kombinovaný model výučby).

Kľúčové slová: anglický jazyk, odborný jazyk, ESP, vysoká škola, výučba, hodnotenie, didaktika, metodika, experiment, vyučovacie metódy, kombinovaná metóda vyučovania, e-learning, klasické vyučovanie

1 ÚVOD

Štúdium jazykov pre špecifické účely má dlhú a zaujímavú históriu, traduje sa, že siaha až do čias Rímskej a Gréckej Ríše. Od 1960 sa angličtina pre špecifické účely (doslovný preklad anglického termínu English for Specific Purposes, ďalej v texte krátené na ESP) stala dôležitou a inovatívnou aktivitou v rámci výučby anglického jazyka ako cudzieho jazyka i v rámci výučby anglického jazyka ako druhého jazyka. Rozmach ESP hnutia vyplynul zo všeobecného rozvoja svetovej ekonomiky v päťdesiatych a šesťdesiatych rokoch, rozvoja vedy a techniky, a častejšieho používania angličtiny ako medzinárodného jazyka vedy, techniky a obchodu (Dudley-Evans, 1998:19).

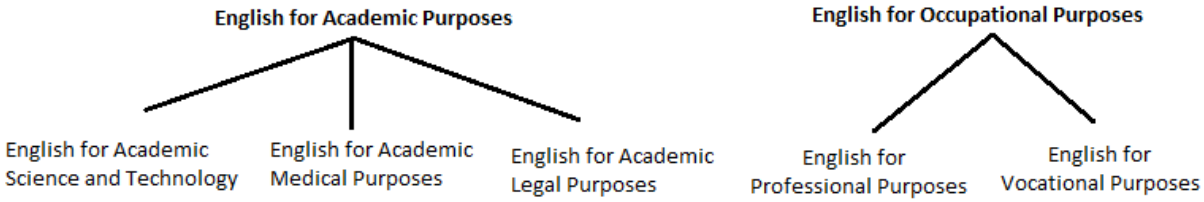
Definícia ESP by mala odzrkadľovať skutočnosť, že väčšina ESP výučby, najmä tam, kde je osobitne spojená s určitou profesiou alebo vedným odborom, využíva metodológiu, ktorá sa odlišuje od metodológie používanej vo výučbe všeobecnej angličtiny. Pod metodológiou sa myslí povaha interakcie medzi ESP učiteľom a študentmi. Na hodinách ESP, ktoré sú všeobecnejšie zamerané, sa interakcia môže podobať interakcii, ktorá je na hodinách všeobecnej angličtiny. Na hodinách ESP, ktoré sú zamerané špecifickejšie, sa učiteľ stane viac jazykovým konzultantom ako učiteľom v pravom slova zmysle; učiteľ zastáva rovnocenný status so študentmi, ktorí majú už svoje vlastné poznatky alebo odbornosť v danej problematike (Dudley-Evans, 1998:4).
· je pravdepodobne navrhnutá pre dospelých študentov, buď v rámci vzdelávania na vysokých školách, alebo pri vykonávaní konkrétnej profesie. Avšak, možno ju aplikovať aj na stredoškolských študentov.
· vo všeobecnosti je navrhnutá pre mierne pokročilých alebo pokročilých študentov. Väčšina ESP kurzov predpokladá základnú znalosť jazykového systému, ale ESP kurzy môžu byť navštevované aj začiatočníkmi.

2 ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES – VYMEDZENIE, PEDAGOGICKÉ ZABEZPEČENIE

2.1 Členenie ESP

Podľa teórie, ktorú vypracoval Jordan (1997:3-4) existujú tri druhy dôvodov učenia sa anglického jazyka:
· všeobecné dôvody – študent študuje anglický jazyk bez nejakého zrejmého či osobitého dôvodu, študuje, pretože musí
· sociálne dôvody – študent študuje anglický jazyk, aby dokázal konverzovať v komunikačných situáciách (napr. nakupovanie)
· špecifické dôvody – študent študuje anglický jazyk pre potreby akademického štúdia alebo pre potreby výkonu zamestnania

Jordanova špecifikácia viedla k vzniku dvoch vetiev v rámci hnutia ESP – EAP a EOP. Následne na jeho teórii stavajú mnohí ďalší odborníci, napríklad Dudley-Evans a St John, ktorí rozdeľujú ESP na EAP a EOP podľa vedného odboru alebo profesijnej oblasti.



Obrázok 1: English For Specific Purposes

Angličtina pre špecifické účely (ESP) sa na Slovensku označuje pojmom odborná angličtina. Zelenková sa vo svojej štúdii Špecifiká odbornej angličtiny a rozvíjanie interkultúrnej kompetencie (2015:36-37) prikláňa k názoru, že termín odborná angličtina je slovenskejší a dostatočne vystihuje podstatu ESP. Odborná angličtina zaznamenala na Slovensku veľký rozmach v deväťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia, pretože angličtina sa začala používať ako lingua franca na komunikáciu v najrôznejších profesijných oblastiach.
Vo vysokoškolskom systéme vzdelávania sa odborná angličtina vyučuje na nefilologických fakultách a obsah jej výučby je odlišný od výučby cudzích jazykov na filologických/filozofických fakultách pripravujúcich učiteľov a tlmočníkov. Výučba odborných cudzích jazykov na nefilologických fakultách sa orientuje na študijný odbor alebo študijný program v danej vedeckej disciplíne a kladie si za cieľ pripraviť absolventa na bezproblémové fungovanie v medzinárodnom či pracovnom prostredí. Odborné cudzie jazyky sa vyučujú v ekonomických, technických, medicínskych, pedagogických a iných humanitných a prírodovedných disciplínach.
Angličtina pre špecifické účely sa vyučuje v situáciách, kedy má učiaci sa nejakú špecifickú príčinu, pre ktorú potrebuje vedieť daný jazyk. Tieto potreby v cudzojazyčnom vyučovaní označujeme ako angličtina pre potreby výkonu zamestnania (EOP – English for Occupational Purposes) alebo angličtina pre akademické účely (EAP- English for Academic Purposes). Obe odvetvia sú vnímané ako dôležitá súčasť ESP. Študent, ktorý má ambíciu študovať na univerzite, aby bol schopný plniť požiadavky vysokoškolského štúdia, písať eseje, aby sa mohol aktívne zúčastňovať seminárov, potrebuje ovládať angličtinu pre akademické účely (EAP). Ak si výučba odborného cudzieho jazyka kladie za cieľ pripraviť absolventa istého vedného odboru na komunikáciu v kultúrne odlišnom prostredí s odborníkmi vo svojej profesijnej oblasti, zvládnuť situačné použitie jazyka a odlišnosti v komunikácii na rôznych úrovniach a v rôznych formách – písomnej i ústnej, verbálnej i neverbálnej ide o EOP, teda o štúdium cudzieho jazyka na profesijné účely (využitie v budúcej profesii, v danej profesijnej sfére). Názvy týchto špecializovaných odvetví (EAP a EOP) vznikli v rámci ESP preto, aby pomenovali rôzne oblasti vyučovania angličtiny. Každá z nich teda vznikla na základe iných potrieb a z iných cieľov učiaceho sa.

2.2 Úloha učiteľa v rámci výučby ESP

Autorka príspevku sa stotožňuje s náhľadmi publikácie Dudley-Evans & St. John (1998:13-14) ohľadom úlohy "ESP učiteľa", v tom, že úloha takého učiteľa zahŕňa viac ako len samotné vyučovanie. Stotožňuje sa zo zoznamom základných charakteristík:
· učiteľ pôsobí ako odborník v jazyku (lingvista)
· učiteľ pôsobí ako odborník v didaktike cudzích jazykov
· nemusí byť nevyhnutne odborník v študijnom odbore, pre ktorý jazyk vyučuje
· je tvorca špeciálnych vzdelávacích programov a učebných materiálov
· je prieskumník (realizuje analýzu potrieb učiacich sa)
· je hodnotiteľ
Aj Dudley-Evans & St. John uvádzajú, že táto skutočnosť umožňuje učiteľovi ESP čerpať z vedomostí študenta o obsahu vyučovaného predmetu a môže prispieť k vytvoreniu autentickej komunikácie v triede (1998:13). Ideálny učiteľ ESP by mal mať veľkú mieru flexibility, ochotu počúvať študentov, zaujímať sa o odbor, v ktorom sú študenti zaangažovaní. Učiteľ ESP musí byť pripravený zmeniť kurz na hodine, brať do úvahy neočakávané situácie, uvažovať a rýchlo reagovať na udalosti. Tiež musí chcieť riskovať vo výučbe, mať ochotu byť flexibilným , čo sú všetko kvality, ktoré tvoria kľúč k úspechu pri učení ESP.
Úloha učiteľa ESP ako tvorcu a poskytovateľa materiálu preto zahŕňa aj výber vhodného materiálu, jeho prispôsobenie či úpravu, ale aj vytvorenie si vlastného materiálu, ak publikovaný existujúci materiál nie je vhodný, alebo vôbec neexistuje.

Aj Kapráliková (2016:115) vyslovuje názor, že mnoho učiteľov ESP má špecializáciu, ktorá sa netýka odboru, v ktorom majú učiť, preto nie sú schopní spoliehať sa na osobné skúsenosti keď zhodnocujú výber materiálu a uvažujú o cieľoch učebného kurzu. A potrebný feedback im často nedokážu dať ani študenti na univerzite, pretože tí nevedia, aké odborné jazykové znalosti vyžaduje ich budúca profesia.
Práve súbor týchto špecifík vedie k tomu, že výučba odbornej angličtiny sa musí podstatne líšiť od výučby všeobecného jazyka. Bez ohľadu na to, že v oboch prípadoch sa jedná o tzv. bilaterálny proces, v ktorom vystupuje pedagóg a študent, pri výučbe odborného jazyka sa spravidla „stráca" model autoritatívneho pedagóga. Práve naopak, rešpekt si pedagóg v rámci výučby ESP neraz získava, paradoxne, vecnými znalosťami – či už teoretickými alebo praktickými, keďže tieto sú z pohľadu študentov kľúčové. Výučba odbornej terminológie je preto vo všeobecnosti postavená skôr na partnerskej spolupráci pedagóga a študenta, na spoločných pracovných aktivitách a spoločnej snahe dosiahnuť sledovaný cieľ, avšak základnou otázkou pri výučbe ESP vo všeobecnosti je to, či sa vyučuje „jazyk" alebo „obsah" (vecná stránka - kontext).
Postavenie pedagóga odbornej angličtiny na slovenských vysokých školách je teda mimoriadne náročné, keďže je konfrontovaný hneď s niekoľkými náročnými úlohami:
a) vyučuje odborný jazyk, nie všeobecný, pričom sa predpokladá, že študenti ESP už majú dobrú znalosť všeobecného jazyka, čo však nie vždy je pravda. Pri výučbe odbornej terminológie však nie je možné „dobiehať" obmedzené znalosti všeobecného jazyka, čím sa predmet stáva mimoriadne náročným nielen pre študenta, ale aj pre pedagóga (najmä v heterogénnych študijných skupinách).
b) hodnotenie študenta z tohto predmetu je potom o to náročnejšie, že pedagóg musí pri známkovaní odpovede študenta diferencovať medzi „vecnou neznalosťou" a „jazykovou neznalosťou", čo nie je vždy jednoduché. Paradoxne teda môžu nastať situácia, kedy študent ESP nevie úspešne zvládnuť predmet, čo však nemusí byť spôsobené jeho slabou jazykovou kompetenciou, ale napr. nepochopením vecnej stránky témy. Pedagóg odbornej angličtiny musí pri výučbe paralelne splniť dva celkom odlišné ciele. Musí napr. pri hodnotení študenta veľmi dôsledne zisťovať, či študentom na skúške prezentované vedomosti (odpovede na položené otázky) sú len reprodukciou memorovaného učiva (bez pochopenia), alebo či ide o tzv. skutočnú - pravú znalosť odbornej terminológie (vrátane obsahu pojmu, jeho porovnanie so slovenským ekvivalentom a pod.). V opačnom prípade by mohlo dôjsť k efektu „falošného" hodnotenia, kedy odpoveď študenta javiaca známky vysokej kvalitatívnej úrovne nie je prejavom reálnych vedomostí, ale len prezentovaním toho, čo sa študent naučil naspamäť. Aj preto je potrebné skúšku (skúšky) z ESP realizovať tak, aby sa dostatočne dali verifikovať tzv. „pravé" vedomosti študenta (napr. zvolením správnych cvičení, modelových situácií, správne naformulovanými otvorenými otázkami a pod.). V tomto bode je potom možné ustáliť aj to, že cieľ výučby sa dá len ťažko naplniť, ak medzi uvedenými zložkami neexistuje potrebná synergia. Jednoducho povedané – študent nikdy nebude mať dobré znalosti odbornej angličtiny, ak nebude mať potrebné vedomosti z kontextu (vecná stránka) a, naopak, ani nadpriemerné znalosti z kontextuálnej roviny (vecná stránka), príp. dobré znalosti všeobecnej angličtiny – „negarantujú" dobré znalosti ESP.
Sám pedagóg, ale v konečnom dôsledku aj študent, resp. absolvent predmetu, by mali k dosiahnutiu cieľov výučby ESP spĺňať/ovládať najmä nasledovné podmienky, resp. subkompetencie v rámci komunikačnej kompetencie1:
1. jazyková kompetencia – najmä vedomosti relevantnej odbornej terminológie, gramatiky, fonetiky a súvisiace schopnosti (foneticko-fonologická kompetencia, morfologická kompetencia...),
2. sociolingivistické kompetencie – najmä schopnosť správneho výberu komunikačných prejavov/foriem vyhovujúce príslušnému kontextu a štýlu
3. sociokultúrne kompetencie – aj pri výučbe terminológie nedochádza len ku komunikácii medzi osobami – jednotlivcami, ale v skutočnosti sa jedná aj o interkulturálnu komunikáciu, o dialóg medzi dvomi kultúrami. Poznanie pravidiel a princípov verbálnej komunikácie
4. znalosť súvisiacich strategických kompetencií – napr. schopnosť tvorby koherentného textu, rečnícke schopnosti a pod.
5. diskurzná kompetencia – stanovovanie cieľov a ich dosahovanie, uplatňovanie primeraných techník a zručností. Diskurzná kompetencia sa chápe ako schopnosť tvoriť súvislý komunikát ústne alebo písomne – ako protikladu k recepcii/interpretácii a používaniu izolovaných viet.
6. strategická kompetencia - schopnosť kompenzovať isté nedostatky v poznaní jazyka a jeho rečovom využití prijateľnými formami vyjadrenia.
Prax ukázala, že najdôležitejším nástrojom v rámci výučby a štúdia ESP je tzv. zdrojové čítanie, kedy sa študent prostredníctvom oboznamovania sa s textovými jednotkami, pokúša nadobudnúť príslušnú terminológiu a celkovú jazykovú zručnosť v ESP. Málokedy sa však tento cieľ dá dosiahnuť výlučne prácou s publikáciami z konkrétneho odborného predmetu. Práve naopak, pedagóg i študent, musia často siahnuť po množstve ďalších literárnych prameňov ako informačných zdrojov, z ktorých sa následne abstrahujú relevantné jazykové elementy.

Techniky čítania, ktoré považujeme za kľúčové a ktoré sa aplikujú, resp. vyučujú v rámci anglického jazyka, zahŕňajú fakticky všetky kľúčové technicky, a to skimming – filtrácia podstaty, jadra textu, ďalej scanning – hľadanie konkrétnej informácie v texte, ako aj reading for detail – čítanie smerujúce k podrobnému pochopeniu obsahu a významu textu. Samozrejme, v jednotlivých etapách výučby (štúdia) má prednosť vždy jedna z uvedených metód, a to v závislosti od predpokladaného objemu odborných a jazykových znalostí, ktorými by už študenti v tom-ktorom časovom horizonte (v kontinuálnom procese výučby), mali disponovať. Práve práca s textom (avšak nielen so študijnými prameňmi – učebnice a skriptá) sa stáva akýmsi vyvrcholením výučby odborného jazyka, a to vtedy, keď študenti začínajú pracovať s autentickým textovým materiálom z jednotlivých odvetví a relevantných kultúr.
Špecifiká výučby ESP (na vysokých školách) by sa z didaktických aspektov mohli zhrnúť do nasledovných bodov:
· orientácia na študenta aj v rovine „nositeľa relevantných informácií" – študent realizuje „samoštúdium", a to v tom kontexte, že počas štúdia nadobúda vecné vedomosti, ktoré následne aplikuje pri štúdiuESP. Poslucháč na vysokej škole (najmä vo vyšších ročníkoch) už nie je len adresátom pedagogickej činnosti (študent), ale je tiež nositeľom vecných informácií, na ktorých pedagóg odbornej angličtiny môže stavať. Toto vedie neraz k zaujímavému fenoménu - a síce, že v časovo pokročilejších etapách výučby/štúdia ESP sa pomer jednotlivých zložiek výučby (vecná stránka vs. jazyková stránka) mení, a to v prospech výučby ESP (v užšom zmysle slova), t.j. lingvistických aspektov, keďže pedagóg už spravidla nemusí v takom rozsahu suplovať a na hodinách riešiť vecnú neznalosť témy (na strane študenta), t.j. môže väčší priestor venovať jazykovým otázkam.
· v rámci výučby ESP musí mať nepochybne silné postavenie metóda uvedomovania. Na rozdiel od všeobecných jazykových schopností, ktoré sú z hľadiska obsahu akoby automatické (v porovnaní s materinským jazykom študenta), pri ESP to neplatí. Pri výučbe je mimoriadne relevantné uplatňovať spôsob kontrastovej výučby, kedy študent cielene porovnáva relevantné pojmy, ich obsah, rozdiely medzi nimi a pod. Študent musí byť v rámci výučby vedený k tomu, aby si tieto identické, podobné a odlišné znaky uvedomoval a komunikoval s vedomím všetkých týchto skutočností. Študent musí byť zo strany pedagóga vedený k tomu, aby si v rámci komunikácie vedome vyberal určitý komunikačný nástroj, resp. subsystém. Výučba sa tak stáva kognitívnym procesom a prostredníctvom.
· výučba ESP musí vykazovať mimoriadne vysoký stupeň kreativity, ktorý je svojou povahou iný ako pedagogická kreativita aplikovaná v rámci výučby všeobecného jazyka. Táto kreativita sa prejavuje nielen v tom, že učiteľ v rámci výučby vyberá iné didaktické nástroje ako pri výučbe všeobecného jazyka, ale aj a v tom, že sa kreatívny prístup vyžaduje (pri výučbe cudzieho jazyka) aj od samotného študenta. Pri uplatňovaní tejto metódy výučby dochádza k synergickému efektu, pri ktorom študent do procesu vlastného jazykového vzdelávania inkorporuje vecné vedomosti získané v rámci štúdia iných predmetov.
· v rámci výučby odbornej angličtiny sa nám preukázateľne osvedčila aj metóda „aktivovania", resp. „involvovania" študenta do výučbového procesu viac, ako pri výučbe všeobecného jazyka. V zásade je možné uviesť, že a) výučba môže prebiehať na základe určitej aktivity a/alebo b) samotná aktivita je nástrojom výučby. Podstata takejto výučby je špecifická tým, že v sebe zahŕňa nielen jazykové aspekty a vecnú stránku, ale aj to, že má neraz rozumovo-emočný kontext/kontrast. Je zaujímavé, že priebežné používanie takýchto nástrojov výučby môže viesť aj k identifikácii rôznych interdisciplinárnych väzieb (napr. právo vs. psychológia, právo vs. sociológia a i.).
· akceptovanie a budovanie osobnej autonómie študenta je tézou, ktorá by pri výučbe ESP mala byť určujúca. Postihovanie, resp. sankcionovanie študenta nie je možné považovať za motivačný nástroj. Výučba odbornej terminológie by teda mala študenta motivovať k osobnej autonómii, aktívnemu štúdiu, a k uvedomovaniu si vlastných jazykových schopností. V tomto kontexte je relevantné poukázať najmä na to, že pedagóg by mal študentovi poskytovať priestor na aplikovanie vlastných – účinných nástrojov štúdia konkrétneho študenta, avšak systematické riešenie praktických úloh, modelových situácií a pod., kedy sa študent z priestoru „osobnej autonómie" dostáva do roviny osoby zodpovednej za kolektívny výsledok, môžu pri štúdiu ESP tiež pôsobiť nepochybne motivujúco.
Výučba ESP teda musí byť praktická, vecná a, paradoxne, menej puristicky lingvistická. V zásade je možné uviesť, že výučba je založená na princípoch komunikatívneho vyučovania, a to:
a) princíp cieľavedomosti – je vlastný všetkému, čo sa na hodine vyskytuje a je základom efektívnej práce učiteľa hlavne v oblasti plánovania a realizácie hodiny.
b) princíp podriadenosti jazykových prostriedkov nácviku komunikatívnych zručností – naznačuje vzťah jazykových prostriedkov (gramatiky, slovnej zásoby) a komunikatívnej kompetencie. Osvojovanie jazykových prostriedkov je východiskom pre rozvoj komunikatívnych zručností, nie je cieľom.
c) situačný princíp – zdôrazňuje prezentovanie a precvičovanie jazyka v komunikatívnych situáciách reálnych i imaginárnych, ktoré môže učiteľ navodiť. Každá situácia vyžaduje adekvátnu organizačnú formu práce.
d) princíp autentickosti komunikačných procesov – zdôrazňuje informačnú medzeru medzi komunikujúcimi ako základnú podmienku komunikatívnej úlohy. Zdôrazňuje tiež potrebu určitého stupňa

individualizácie a to tak, že učiteľ umožní študentom hovoriť o sebe, vlastných pocitoch, skúsenostiach, názoroch, čo je možné uskutočniť hlavne prostredníctvom autentických komunikatívnych úloh.
e) princíp hodnotenia komunikačnej účinnosti recipovaného či produkovaného jazyka vo vzťahu k daným cieľom a úlohám, ktorý sa týka hodnotenia výsledkov, ktoré študenti dosiahli vo vzťahu ku komunikatívnemu cieľu hodiny a úlohy.

2.3 Funkcie a význam učiteľa v kontexte výučby ESP pri súčasných metódach výučby

V dobe moderných prístupov k výučbe cudzích jazykov, vrátane ESP, je asi všeobecne uznávanou skutočnosťou, a to aj v odborných kruhoch, že sa mení aj rola učiteľa. Jeho funkcie sa niekedy z klasických rovín vyučovania dostávajú do sféry moderátora, osoby riadiacej diskusiu, príp. informatika. Je potrebné uvedomiť si, že do dnešného dňa nebolo vedecky preukázané, že by existoval taký model alebo nástroj výučby, ktorý by dokázal plnohodnotne nahradiť pedagóga – ako živú bytosť – v kontexte výučby akéhokoľvek predmetu, vrátane cudzích jazykov (s osobitným dôrazom na ESP). Rovnako je ale potrebné skonštatovať, že súčasné moderné nástroje (najmä informačné technológie) umožňujú zefektívnenie výučby (z perspektívy dosahovaných, resp. predpokladaných cieľov), ale aj zefektívnenie v kontexte práce učiteľa, ktorý je naďalej zodpovedným subjektom za dosiahnutie stanovených cieľov v súvislosti s predmetom výučby.
Práve vychádzajúc z uvedenej hypotézy (pozri odsek vyššie), sme uskutočnili experimentálne zisťovanie založené na overovaní efektu výučby ESP (konkrétne v rámci predmetu „English for Media“) pri troch modeloch výučby: a) tzv. výlučný online model, b) tzv. klasický model výučby a c) tzv. kombinovaný (hybridný) model výučby.
Pracovná hypotéza uplatnená pred spustením experimentu bola stanovená tak, že najúčinnejšou metódou výučby je metóda kombinovaná. Experiment sa realizoval v priebehu jedného semestra (v priebehu akademického roka). Vybraná vzorka s relatívne podobnými jazykovými schopnosťami (na základe pretestov) – rozpätie úrovní B2 až C1 Spoločného európskeho referenčného rámca pre cudzie jazyky - bola rozdelená do troch skupín, a to 18 študentov (tzv. „classic group“ – pozri vyššie), ďalej 20 študentov (tzv. „online group“) a 18 študentov (tzv. „combined group“). Výučba v rámci skupiny „classic group“ prebiehala štandardným spôsobom, a to najmä osobnou interakciou pedagóga s poslucháčmi. Ide o metódu označovanú podľa zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov - ako „prezenčná metóda“, a to s nasledovným legálny vymedzením: „*Prezenčná metóda štúdia spočíva na vyučovaní s priamym kontaktom učiteľa so študentom.*“. Obsahová náplň výučby bola plne kompatibilná s informačnými listami daného predmetu, pričom metodika výučba bola založená na klasických nástrojoch výučby cudzieho jazyka (ESP).
Keďže klasické metódy výučby (in-class) sú všeobecne známe, týmto v prezentovanom príspevku nebudeme venovať väčší priestor. Vzhľadom na to, že nami uplatňovaný kombinovaný model výučby je tvorený aplikáciou klasickým metód výučby a online metód výučby, nižšie uvádzame len vymedzenie tzv. online programu, resp. online zložky výučby, keďže táto tvorí jadro experimentu.
Online group (20 študentov) sa vzdelávala v režime e-learningu, a to primárne prostredníctvom nasledovných foriem/nástrojov:

a) webinár – prednáška (vysvetľovanie učiva) identickým spôsobom ako v klasickom režime s možnosťou aktívnej participácie účastníkov vzdelávacieho podujatie (online platforma s možnosťou kladenia otázok zo strany študentov)
b) check-up nástroje –
   b1) online internetové prepojenie na tzv. native speakra, ktorý počúval reportáže pripravované študentmi a následne poskytoval spätnú väzbu v živom prenose
   b2) online vzdelávanie prostredníctvom cvičení s okamžitým režimom opravy chýb (najmä gramatické a lexikálne cvičenia)
   b3) online skupinová práca v medzinárodnom meradle – vytvorenie uzavretých pracovných skupín a synchrónne spracovávanie identickej úlohy všetkými skupinami s následným vyhodnotením výstupov

Skupina „combined group“ absolvovala klasickú výučbu (v prezenčnom režime) a súčasne vybrané moduly a), resp. b) uvedené vyššie v rámci výkladu k *online group*. Platil pritom základný princíp, že z hľadiska rozsahu webináre a check-up nástroje uplatňované pri výučbe vzorky spadajúcej do tejto skupiny nemohol presiahnuť 50% celkovej hodinovej dotácie určenej pre účely prezenčnej výučby (classical group). Základným pravidlom pri všetkých moduloch výučby bolo to, že celková hodinová dotácia venovaná výučbe (vzdelávaniu) musela byť v jednotlivých metódach výučby identická, aby sa tak obmedzili prípadné zmeny vo výsledkov vyvolané nie samotnou metódou výučby, ale rozsahom výučby.

Po skončení experimentu študenti troch skupín písali rovnaký test – tzv. posttest. Test opäť pozostával zo štyroch častí – rovnakých ako pretest. Taktiež bol hodnotený rovnakým spôsobom ako pretest.

A) Po vyhodnotení posttestov je možné ustáliť, že u študentov, ktorí sa vzdelávali v rámci modulu *online* došlo k miernemu zlepšeniu známok (hodnotenia, resp. testových výstupov), tieto však nie sú štatisticky významné. Z kvalitatívneho hľadiska je možne poukázať na to, že v rámci tejto skupiny došlo k najlepšiemu kvalitatívnemu skoku v položke „*Speaking*" a „*Listening*". Uvedené zrejme súvisí s tým, že práve uvedené zručnosti boli (sú) akcentované pre online vzdelávaní (k tomu pozri vyššie položku a) a položky b1) a b2)). Z výskumu vyplýva, že práca s online nástrojmi nemá väčšie opodstatnenie pri zručnostiach, akými sú písanie a lexikálna stránka jazykových znalostí, kedy sa ukázala ako nevyhnutnosť priama práca s pedagógom, resp. aktívna participácia pedagóga ako nositeľa vedomostí pri priamej výučbe in-class. Uvedené súvisí so skutočnosťou, že väčšina modulov, ktorú sme v rámci výskumu absolvovali, patria do skupiny interaktívnych komunikačných nástrojov. Skutočnosť, že gramatický test bol napr. okamžite opravený (na základe kliknutia na ikonku „correct answers" nemalo pridanú vzdelávaciu hodnotu, keďže išlo len o urýchlenie procesu spätnej väzby, avšak len v rovine kvantitatívnej (počet získaných bodov z celkového počtu bodov). Pri niektorých zložkách programu, softvér podčiarkol, resp. zvýraznil chyb, ktorej sa študent dopustil, avšak neposkytol písomné ani iné vysvetlenie toho, v čom spočívala chyba a aká mala byť správna odpoveď (resp. z akého dôvodu bola správna iná odpoveď). Aj tu sa teda ukazuje, že úloha učiteľa je dokonca nenahraditeľná aj v kontexte online vzdelávania, keďže samotné konštatovanie, že odpoveď je správna alebo nesprávna (čo realizuje softvér), nevedie k vysvetleniu gramatických, príp. iných javov a teda ani k získaniu potrebnej zručnosti pri vyvarovaní sa podobných nedostatkov/chýb v budúcnosti.

B) U študentov študujúcich v klasickom režime prezenčnej metódy výučby nedošlo fakticky k žiadnym podstatným kvalitatívnym posunom. Z vyššie uvedených výsledkov síce vyplýva, že k určitému zlepšeniu výsledkov došlo vo všetkých skúmaných oblastiach (listening, writing, vocabulary a speaking), ale ani v jednej z uvedených položiek nie je markantnejší posun k lepšiemu. Uvedené je pripísateľné v zásade dvom skutočnostiam. Prezenčná výučby – pri dodržaní všetkých klasických didaktických metód – má viesť k podstatnému zdokonaľovaniu jednotlivých jazykových zručností. Ani jedna z týchto zručností však nemá *per se* preferenčný režim, ktorý by sa odvíjal od samotnej podstaty prezenčného vzdelávania. Študenti si precvičujú všetky zložky jazykových schopností rovnakým spôsobom, t.j. v učebni (aj keď pri použití rôznych učebných pomôcok). Okrem toho je minimálne zlepšenie výsledkov možné pripísať samotnej dynamike výučby v rámci prezenčnej metódy, kedy samotné rozloženie výučbových jednotiek (2 x 45 min/týždeň x 12 týždňov) predstavuje limitujúci faktor nielen v rámci precvičovania existujúcich zručností, ale najmä v rámci získavania nových vedomostí (schopností, zručností) a ďalšieho upevňovania už nadobudnutých vedomostí/schopností/zručností. Bez ohľadu na vyššie uvedené, t.j. že ani v jednom zo skúmaných parametrov nebol identifikovaný podstatnejší posun k lepším známkam, je potrebné poukázať na to, že pri tejto metóde výučby došlo k primárne k zlepšeniu študentov v položkách writing a vocabulary. Toto je determinované – okrem iných – najmä spôsobom vedenia seminárnych cvičení, kedy sa študentom vysvetľuje (prednáša) učivo (čím získavajú v interaktívnom režimu nové jednotky tvoriace odbornú terminológiu) a následne sa tvoria a analyzujú textové jednotky s ich sekundárnou opravou a verifikáciou priamo na seminárnom cvičení. Najmä precvičovanie ústneho prejavu je v takýchto prípadoch časovo obmedzené - a pri priemernom počte študentov v seminárnej skupine aj nemožné – aby bol v rámci toho istého časového cyklu venovaný všetkým študentom rovnaký priestor na ústnu prezentáciu. Výhodou online vzdelávania je v takýchto prípadoch minimálne otázka časovej optimalizácie.

C) Kombinovaná metóda výučby sa v rámci experimentu ukázala ako najúčinnejšia. Toto je pripísateľné tomu, že tento model výučby v sebe zahŕňa benefity oboch vyššie uvedených prístupov, t.j. online vzdelávania, ako aj klasického vzdelávania. U študentov študujúcich kombinovaným spôsobom teda došlo k zlepšeniu všetkých sledovaných parametrov a na rozdiel od tzv. klasickej skupiny a online skupiny, práve v skupine kombinovanej výučby bolo zlepšenie študentov v posttestoch najbadateľnejšie. Máme za to, že zlepšenie známok – hoci štatisticky bezvýznamné – je relevantné nie tak v rovine absolútnej hodnoty (známky), ktoré boli dosiahnuté s posttestoch, ale v štruktúre týchto hodnôt, ktoré indikujú zlepšenie vo všetkých sledovaných parametroch, a to v porovnateľnom rozsahu. Jednotlivé známky z posttestov nevykazujú vzájomné hodnotové disproporcie, čo naznačuje, že všetky precvičované zručnosti, resp. zručnosti a znalosti, ktoré boli predmetom výučby v kombinovanej metóde, boli účinne komunikované (ako nástroje výučby) vo vzťahu k študentom, t.j. že v rámci výučby sa uplatnili najvhodnejšie metódy pre výučbu a precvičovanie všetkých štyroch skúmaných zručností. Ako osobitný poznatok je však možné poukázať na to, že u niektorých študentov, ktorí študovali

v kombinovanej skupine, dochádzalo postupne k redukcii záujmu o nástroje online výučby. Uvedené bolo v zásade determinované tým, že študenti vychádzali z toho, že výučbu absolvujú v klasickom režime, ako ja z dôvodu, že najmä u študentov bez trvalého zázemia v mieste štúdia (napr. internát), môže predstavovať problémy nedostatočná kvalita internetového pripojenia, príp. nedostatočné kvalitatívne hardvérové vybavenie študent. V niektorých prípadoch študenti poukázali na to, že ak je vyučovací proces identický pri výučbe v triede so spôsobom výučby v online režime (webinár), stráca opodstatnenie online zložky vzdelávania.

3 VÝSLEDKY / ZÁVER

Výučba ESP sa od výučby všeobecného anglického jazyka líši, a to vo viacerých smeroch. Ako najpodstatnejším problémom sa javí skutočnosť, že odborná terminológia sa vyučuje prostredníctvom nástroja, ktorý v čase začatia výučby ešte študentom nie je známy, resp. že sa s týmto nástrojom oboznamujú až neskôr.

Efekty výučby ESP sa spravidla zlepšujú priamoúmerne vedomostiam študentov, ktoré nadobudli počas celého štúdia na vysokej škole v danom odbore. Na rozdiel od výučby všeobecného jazyka, kedy sa dá dosiahnuť zlepšenie komunikačných schopností študenta napr. len klasickým „precvičovaním" predmetných schopností, v prípade výučby ESP je potrebné u študentov postupne zväčšovať objem tzv. vecných vedomostí z odboru, aby došlo k rozširovaniu ich vedomostí a poznatkov.

Výučba ESP nemôže byť koncipovaná len na memorovaní slovnej zásoby v anglickom jazyku, ale musí byť postavená na vecných znalostiach pedagóga aj študenta. Bez znalostí vecnej sféry (t.j. bez vedomostí z daného odboru) by totiž odborný jazyk nepredstavoval nič iné než systematizáciu slov do ucelených jednotiek, avšak bez pochopenia ich vecného významu.

Z naznačeného potom vyplýva, že aj metodika výučby ESP sa líši od metodiky výučby všeobecnej angličtiny, kedy sám pedagóg má niekedy postavenie „študenta" (vzdeláva sa v danom odbore), aby následne vedel vecné informácie postúpiť študentom pri výučbe odborného jazyka. Vytvára sa tak veľmi zaujímavý model výučby, akýsi hybrid medzi prednáškou a seminárnom, kde prednášku chápeme ako monológ pedagóga s určitými prvkami interakcie s obecenstvom, v rámci ktorého dochádza k „výkladu učiva", po ktorej činnosti nasleduje diskusia, resp. overovanie a precvičovanie „odprednášaného" učiva. Prednáška pritom nie je len nástrojom na poskytnutie vecných informácií, ale keďže sa realizuje v anglickom jazyku, jedná sa tiež o vhodný spôsob na vyučovanie/precvičovanie bežných lingvistických elementov (napr. fonetiky a pod.), príp. na precvičovanie pochopenia hovoreného slova (listening comprehension). Úlohy a zadania používané pri výučbe cudzieho jazyka musia byť kreatívne, motivujúce a vecné – často s emocionálnym nábojom – aby dostatočne podnecovali študentov k úkonom, ku ktorým smerujú.

Parciálny záver experimentu preukazuje, že online výučba nemôže plnohodnotne nahradiť priamo interakciu s pedagógom, t. j. úloha učiteľa je v tomto zmysle naďalej nezastupiteľná, a to s prihliadnutím na skutočnosť, že hoci moderné technológie dokážu:

1. zefektívniť prácu pedagóga (najmä v rámci verifikácie vedomostí – testy a pod.), nie sú vhodným nástrojom na plnohodnotné nahradenie priamej výučby v reálnej interakcii pedagóga so študentom
2. zefektívnenie výučby bolo preukázané len na niektorých zručnostiach, ktoré boli predmetom výučby – a práve naopak – pri niektorých jazykových zručnostiach, ktoré sú štandardne súčasťou výučby ESP sa online spôsob ukázal ako neúčinný
3. aj v tých sledovaných parametroch, pri ktorých bolo preukázané, že online modely výučby dokážu zefektívniť prácu pedagóga a účinky výučby, bolo preukázané, že učiteľ v priamej interakcii so žiakom (študentom) je nezastupiteľný najmä v rovine vysvetľovania chýb, ktorých sa žiak (študent) dopustil, pričom len týmto spôsobom je možné dosiahnuť nadobudnutie potrebných vedomostí, znalostí a zručností študentom (žiakom)

Záverom je teda možné ustáliť, že výučba odborného jazyka izolovane – t.j. bez vecných vedomostí pedagóga z odboru nie je objektívne možná. Rovnako je možné ustáliť, že úloha učiteľa pri výučbe ESP – bez ohľadu na zvolené metódy výučby – je nenahraditeľná a v súčasnosti rola učiteľa (ako živej bytosti) nemôže byť plnohodnotne nahradená alternatívnymi nástrojmi výučby.

POUŽITÁ LITERATÚRA

DUDLEY- EVANS, T. & ST JOHN, M. (1998). Development in English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 301 s.

HARMER, J. The Practice of English Language Teaching. Harlow : Longman. 1993. ISBN 0-582-04656-4

HOMOLOVÁ, E. Uplatňovanie princípov komunikatívneho vyučovania prostredníctvom učiteľských rol. – Univerzita Mateja Bela : Banská Bystrica. 2003. ISBN: 80-8055-764-0

Jordan, R. R. (1997). English for academic purposes: A guide and resource book for teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

KAPRÁLIKOVÁ, I. (2016). Lexico-didactic aspects of English language abbreviations. Dizertačná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. Ústav filologických štúdií. Katedra anglického jazyka a literatúry, 2016, str. 115

LOJKO, M. O. Teaching Legal English to English Second Language Students in the US Law Schools /M.O.LOJKO// Respectus Philologicus. – 2011. – N.19 (24). – 200-211

REPKA, R. Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu. 1. vyd. Bratislava : SAP, 1997, ISBN 80-85665-89-1

SIEROCKA, H. (2014). Curriculum Development for Legal English Programs. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing 2014, 160 s.

SPÁLOVÁ, J. What causes a headache to Slovak teachers of Legal English? In: The International Conference on Language and Literature in Education and Research – Conference Proceedings. 2015 ISBN 978-80-971580-4-0

Zelenková sa vo svojej štúdii Špecifiká odbornej angličtiny a rozvíjanie interkultúrnej kompetencie (2015:36-37) XLinguae Journal, Volume 8 Issue 1, January 2015, ISSN 1337-8384.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

KONTRASTÍVNY PRÍSTUP VO VYUČOVANÍ VÝSLOVNOSTI CUDZÍCH JAZYKOV

Oľga Kissová, Zdena Kráľová

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdii PF UKF v Nitre, olga.kissova@ukf.sk (SR)
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdii PF UKF v Nitre, zkralova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Teória i empíria naznačujú, že fonologické diferencie medzi materinským a cudzím jazykom sú najvýraznejším determinátorom kvality zvukovej produkcie nerodeného hovoriaceho v cudzom jazyku. Za riadiaci princíp pri osvojovaní si cudzích jazykov sa považuje identifikácia zhodného, preto je funkčne adekvátna porovnávacia analýza zvukového systému materinského a cudzieho jazyka (spojená s teoretickou predikciou interferenčných javov) pri vyučovaní cudzojazyčnej výslovnosti opodstatnená.

Kľúčové slová: cudzí jazyk, výslovnosť, kontrastívny prístup, materinský jazyk

1 ÚVOD

Metodické zásady a postupy nácviku cudzojazyčnej výslovnosti v slovenskom jazykovom prostredí by mali vychádzať zo všeobecne platných metodických a didaktických teórií a zároveň zohľadňovať špecifickosť procesu v daných podmienkach. Behaviorizmom preferovaná priama metóda imitatívneho nácviku už v dospelom veku neprináša taký výsledný efekt ako analytická metóda kognitívneho nácviku, ktorá nasleduje po príslušnom teoretickom výklade. Dôležitým krokom, ktorý by mal predchádzať nácviku artikulácie, je modifikácia cudzojazyčnej percepčnej bázy a nácvik fonematického sluchu (Chebenová, 2001, s. 7). Po receptívnej fáze nácviku by podľa zásad jazykovej ontogenézy a fylogenézy mala nasledovať produktívna fáza zameraná na nácvik, fixáciu a automatizáciu artikulácie a vytvorenie dynamických artikulačných stereotypov. Zároveň je užitočné, ak si žiaci uvedomujú rozdiel medzi foneticko-fonologickými normami materinského a cieľového jazyka. Prioritne treba nacvičovať javy, ktoré majú tendenciu porušovať komunikáciu v cudzom jazyku. Uvedomený nácvik je nepochybne efektívnejší ako intuitívno-imitatívny a viaceré výskumy (podrobnejšie Kráľová, 2005, s. 87-91) potvrdzujú úspešnosť praktického fonetického nácviku spojeného s primeranými teoretickými informáciami.

S vekom sa intenzívnejšie rozvíja pojmovo-abstraktná pamäť a u žiakov staršieho veku sa zámerná pamäť stáva efektívnejšou. Preto proces osvojovania si nových návykov a zručností by mal v tomto veku vychádzať z teoretického oboznámenia sa s príslušnou činnosťou (Kurucová a kol., 2012). Do sústavy teoretických poznatkov sa následne zapájajú nové dočasné spoje z kinestetického analyzátora, ktoré sa utvorili v dôsledku vlastnej činnosti a v ďalšej etape sa nacvičujú opakovaním. R. Repka (1997, s. 53) rozlišuje metódy vyučovania jazyka, ktoré sa opierajú o paradigmatické, štrukturálne vzťahy a pri ktorých je cudzí jazyk často porovnávaný s materinským jazykom. Na druhej strane sú podľa neho metódy, ktoré akcentujú komunikatívny aspekt a význam jazykových výpovedí. Uvedené metódy sú však len krajnými pólmi širokej škály metodických postupov nachádzajúcich sa na kontinuu kontrolované – voľné.

Niektorí autori (napr. Peltola a kol., 2007, s. 1865) však predpokladajú, že automatické spracovanie fenoménov jazyka si nevyžaduje metalingvistickú vedomosť o danom systéme. Z nášho pohľadu je prípad dospelého učiaceho sa špecifický a na rozdiel od intuitívno-imitatívneho spôsobu osvojovania si cudzieho jazyka dieťaťom v autentickom kontexte si vyžaduje (nehovoriac o vysokoškolskej didaktickej praxi) určitú kognitívnu skúsenosť. Výskumy priamej zvukovej imitácie (napr. Carmichael, 2000) identifikovali rôzne stupne imitačnej schopnosti v experimentálnej skupine (poskytnuté metafonetické informácie) a v kontrolnej skupine (bez metafonetických informácií). Tieto závery naznačujú, že metajazykový kontext má pri učení sa cudzieho jazyka dospelými hovoriacimi facilitatívny efekt. Exaktné porovnávacie štúdie týchto javov v rámci jednotnej koncepcie však zatiaľ nie sú k dispozícii.

V súčasnosti je známych len niekoľko výskumov efektivity explicitných foneticko-fonologických inštrukcií na osvojenie si cudzojazyčnej výslovnosti, ale takmer všetky potvrdzujú ich pozitívnu koreláciu (MacDonald a kol., 1994; Derwing – Munro, 1997; Bradlow a kol., 1997; Bongaerts a kol., 1997; Moyer, 1999; Couper-Kuhlen, 1993; Derwing – Munro, 2005). Napriek nepochybnej účinnosti kombinácie teórie s praxou je experimentálne porovnanie efektívnosti kontrastívneho metafonetického vstupu s efektívnosťou nekontrastívneho metafonetického vstupu len ojedinelé (Kráľová, 2010).

Niektoré štúdie, ktoré sa zaoberali výskumom vplyvu vyučovania (impaktom tréningovej modality) na výslovnosť L2, naopak neidentifikovali formálne inštrukcie (metafonetický input) ako signifikantný faktor kvality L2 výslovnosti (Thompson, 1991; Elliot, 1995; Flege a kol., 1997; 1999). R. W. Suter (1976) dokonca konštatuje ich nepriamu závislosť. Výsledky výskumov zameraných na efektívnosť rôznych typov fonetického nácviku v L2 sú tak ako mnohé ďalšie závery výskumov v oblasti SLA kontradiktórne. Výskumné štúdie buď potvrdzujú (napr. Olson – Samuels, 1973; Bongaerts a kol., 1997; Mildner – Horga, 1999; Mildner – Bakran, 2001; Sheppard a kol., 2007), alebo nepotvrdzujú pozitívny vplyv fonetického nácviku na výslovnosť (Suter, 1976; Thompson, 1991; Elliot, 1995; Flege a kol., 1999). Primárnou príčinou protichodných tvrdení je, podľa nášho názoru, metodologická nekompatibilita jednotlivých experimentov, a preto ich výsledky možno len problematicky porovnávať.

Najčastejšie využívané slovenské, resp. české učebnice fonetiky a fonológie anglického jazyka na našich vysokých školách uvádzajú viac či menej podrobnú medzijazykovú komparáciu zvukových systémov (Skaličková, 1982; Urbanová, 1989; Pavlík, 2003), kým silnou stránkou zahraničných učebníc (napr. Roach, 1989; Gimson, 1989) je teoretický a praktický monolingválny aspekt daného zvukového systému jazyka. V našom akademickom prostredí absentuje učebnica efektívne spájajúca oba aspekty.

J. Flege (1995) tvrdí, že zvuková interferencia sa prejavuje najmä na vokáloch. Produkcia spoluhlások podľa mnohých autorov zohráva pri vytváraní cudzieho prízvuku v L2 podstatne menšiu úlohu (napr. Kuhl, 1991; Flege a kol., 1997; Pallier a kol., 1997; Walley – Flege, 1998; Mildner – Horga, 1999). Iné štúdie naopak zdôrazňujú dominantnosť konsonantických prvkov (napr. Flege, 1991; Riney – Takagi, 1999; Tsukada a kol., 2004; Tsukada, 2005). Viaceré výskumy potvrdili fakt, že správna pozícia vokálov vo formantovej schéme L2 vysoko pozitívne koreluje s celkovou úrovňou fónickej kompetencie v L2 (napr. Mildner – Horga, 1999; Munro a kol., 1999). Z výskumov interferencie a vplyvu materinského jazyka na druhý (cudzí) je známy fakt (podrobnejšie Kráľová, 2005, s. 71-73), že interferencia sa najviac prejavuje práve na vokáloch a produkcia spoluhlások zohráva pri vytváraní cudzieho prízvuku v L2 podstatne menšiu úlohu.

Vokály sú percipované skôr kontinuálne, kým konsonanty skôr kategoriálne (Strange, 1995, s. 38). V rámci percepčného hodnotenia výslovnosti je metóda transkripčnej identifikácie (Best a kol., 2001, s. 776) opodstatnenejšia pri konsonantoch než pri vokáloch, hoci ani v tomto prípade nevyjadruje mieru aproximácie k cieľovému segmentu. Vokály sú relatívne invariantné, preto podľa niektorých autorov (napr. Bohn – Munro, 2007) majú vokalické chyby väčší vplyv na nezrozumiteľnosť prejavu než konsonantické.

Hoci výslovnostné chyby týkajúce sa segmentálnej roviny sú v anglických prejavoch Slovákov zvyčajne pomerne frekventované, v školskej praxi sa ich odstráneniu zvyčajne nevenuje dostatočná pozornosť. Ako však ukázali výsledky výskumu (podrobnejšie Kráľová, 2005, s. 87-91), pre bezporuchovú komunikáciu sú nemenej dôležité suprasegmentálne javy. Netreba zabúdať, že segmentálny, plurisegmentálny a suprasegmentálny podsystém zvukového systému jazyka nie sú izolované a vo veľkej miere sa navzájom ovplyvňujú. Pri celkovom (holistickom) hodnotení výslovnosti je preto potrebné brať do úvahy komunikačnú hodnotu jednotlivých javov zvukovej roviny, resp. vzťah výslovnostných deviácií (segmentálnych, plurisegmentálnych či suprasegmentálnych) na výsledný komunikačný efekt a auditívny dojem.

Pri vyučovaní cudzojazyčnej výslovnosti je preto vhodné si stanoviť realistické ciele. Väčší význam ako snaha o úroveň rodeného hovoriaceho má pravdepodobne nadobúdanie primeranej komunikačno-pragmatickej kompetencie, pričom netreba zabúdať, že práve výslovnosť hrá v primárnej sociálnej akceptácii nerodeného hovoriaceho rodenými hovoriacimi dominantnú úlohu.

2 POUŽITÉ METÓDY

2.1 Ciele

Primárnym cieľom nášho výskumu bolo zistiť mieru fónickej aproximácie kvality krátkych anglických vokalických foném v anglickej rečovej performancii dospelých slovenských hovoriacich po cielenom teoretickom metafonetickom vstupe zameranom na kontrastívnu analýzu anglického a slovenského segmentálneho systému. Realizovali sme teda longitudinálny komparatívny kváziexperiment s dvoma skupinami – experimentálnou a kontrolnou, pričom efekt intervencie (typu metafonetického vstupu) bol vyhodnotený porovnaním výsledkov pretestu a posttestu. V experimentálnom pláne sme využili analýzu kovariancie, v ktorej sme merali závislé premenné pred a po experimentálnom zásahu.

2.2 Respondenti

Pracovali sme s výskumnou vzorkou 80 študentov (60 žien, 20 mužov) 1. ročníka odboru Učiteľstvo akademických predmetov, študijný program: Anglický jazyk a literatúra. Priemerný vek respondentov bol 19 rokov, všetci boli slovenskej národnosti, ich materinským jazykom bola slovenčina a všetci uviedli normálne sluchové dispozície. Priemerná anglická gramaticko-lexikálna kompetencia respondentov bola na úrovni B1 a B2. Väčšina z nich sa začala učiť angličtinu na prvom stupni základnej školy s nerodeným hovoriacim ako vyučujúcim a nikdy nežila dlhšiu dobu v anglicky hovoriacej krajine. Na základe randomizácie (náhodného priradenia do skupín) na základe dostupnosti sme vytvorili dve kvázihomogénne skupiny: experimentálna skupina (40 respondentov: 30 žien, 10 mužov), kontrolná skupina (40 respondentov: 30 žien, 10 mužov).

2.3 Materiál

Základným materiálom výskumu boli zvukové záznamy anglických a slovenských prejavov každého z 80 respondentov (priemerná dĺžka 3,8 minúty), ktoré sme zaznamenali pre ďalšiu analýzu. Nahrávanie sme za podobných podmienok uskutočnili formou pretestu a po desiatich týždňoch cieleného fonetického nácviku formou posttestu. Kvôli zachovaniu podobného okruhu slovnej zásoby a štýlu prejavu u každého respondenta sme zvolili autobiografické zameranie textov. Hovorený prejav sme z hľadiska prirodzenej komunikácie pokladali za vhodnejší ako čítanie izolovaných slov, resp. textu, hoci pre experimentálnu analýzu je najvhodnejšia kanonická (nekoartikulovaná) podoba vokálov. Usilovali sme sa však napodobniť situáciu reálnej jazykovej performancie, v ktorej sa hovoriaci sústreďuje skôr na obsah než na jeho fonetické vyjadrenie.

Z dôvodu relatívne veľkého variačného rozpätia formantov u každého jednotlivca a relatívne vysokej kontextovej variability (transgresívnosti) vokálov je pri experimentálnej analýze segmentov potrebné brať do úvahy špecifickosť hovoriaceho a výsledné hodnoty definovať na základe viacerých meraní viacerých hovoriacich. Vzhľadom na typ komunikátu však nebolo vždy možné zabezpečiť kompatibilitu kontextu obdobným predchádzajúcim a nasledujúcim segmentálnym kontextom vokálov vo všetkých analyzovaných jednotkách. Problematické bolo i vykonávanie kódovania v súlade s bežnou praxou (napr. Sabol – Zimmermann, 1986), pri ktorom sa selektuje minimálne niekoľko desiatok realizácií daného prvku.

Vstupné dáta pre experimentálnu analýzu sme segmentovali z uvedeného korpusu hovorených textov v slovenčine a v angličtine. V anglickom prejave každého nerodeného hovoriaceho v preteste a v postteste sme segmentovali každý zo siedmich anglických krátkych vokálov: */I/*, */e/*, */æ/*, */ʌ/*, */ɒ/*, */ʊ/*, */ə/* v minimálne piatich rôznych realizáciách. Rovnaké segmenty v rovnakom počte realizácií sme vybrali aj z textu rodených hovoriacich (priemerná dĺžka 3,2 minúty), ktoré sme pri ďalšej analýze používali ako referenčné hodnoty (A). V slovenskom prejave každého nerodeného hovoriaceho v preteste a v postteste sme selektovali 6 slovenských krátkych vokálov: */i/*, */e/*, */ä/*, */a/*, */o/*, */u/* tiež v minimálne piatich realizáciách. Pre ďalšiu analýzu sme použili priemernú hodnotu oboch formantov každého analyzovaného prvku každého respondenta.

2.4 Postup

Experimentálna (E) a kontrolná skupina (K) respondentov absolvovala identický 10-týždňový fonetický nácvik zameraný na segmentálny podsystém anglického jazyka. V experimentálnej skupine boli prezentované informácie o zvukovom (segmentálnom) systéme anglického jazyka vychádzajúce z porovnávacej analýzy slovenského a anglického zvukového systému (podrobnejšie Kráľová, 2005), kým kontrolnej skupine respondentov boli poskytnuté informácie len o anglickom segmentálnom systéme bez slovensko-anglického kontrastívneho pohľadu.

V oboch skupinách sme urobili zvukové záznamy nepripravených anglických a slovenských monologických prehovorov v angličtine (E^1_A, K^1_A) a v slovenčine (E^1_S, K^1_S) pred začiatkom nácviku a v angličtine (E^2_A, K^2_A) a v slovenčine (E^2_S, K^2_S) po skončení nácviku. Zvukové záznamy sme experimentálne analyzovali z hľadiska formantovej štruktúry krátkych anglických a slovenských vokálov. V rámci experimentálnej analýzy sme v záznamoch z anglického a slovenského pretestu a posttestu zisťovali hodnoty prvého a druhého formantu siedmich anglických krátkych vokálov a šiestich slovenských krátkych vokálov.

Za lokus dynamiky anglickej fónickej kompetencie sme zvolili formanty krátkych anglických vokálov. Vybrané segmenty sme experimentálne analyzovali v programe Speech Analyzer (Version 2.7). Jednotky výberového súboru sme skúmali prostredníctvom oscilografie, spektrografie a spektrálnej analýzy. Použili sme postup bežne používaný vo fonetickom výskume (nastavenia spektrogramu sú pôvodné štandardy):

a) v programe Speech Analyzer sme zobrazili oscilogram, širokopásmový sonagram a LPC spektrum;
b) na zobrazenom oscilograme sme pomocou kurzorov určili miesto, kde dochádza k najväčšej zmene v amplitúde, frekvencii a tvare akustickej vlny a na základe audiokorelačnej a vizuálnokorelačnej metódy sme manuálne vydelili príslušný segment;
c) urobili sme spektrálnu analýzu vybraného segmentu a z LPC spektra sme odčítali hodnoty F_1 a F_2;
d) z piatich nameraných hodnôt F_1 a F_2 každej analyzovanej hlásky u každého respondenta v každom prejave sme vyrátali priemerné hodnoty F_1 a F_2 pre danú hlásku v danej realizácii;
e) hodnoty získané experimentálnou analýzou zvukového materiálu sme vyhodnotili z hľadiska základnej deskriptívnej štatistiky (priemer, modus, medián, smerodajná odchýlka, variačný koeficient).

Matematicko-štatistickou analýzou sme navzájom porovnávali hodnoty F_1 a F_2 detegované pri experimentálnej analýze nahrávok respondentov v slovenčine a v angličtine v preteste a postteste, referenčné hodnoty vokalických formantov F_1 a F_2 anglických rodených hovoriacich a prototypové hodnoty daných formantov uvádzané v odbornej literatúre pre anglický a pre slovenský jazyk (Gimson, 1989; Kráľ – Sabol, 1989). Výsledky experimentálnej analýzy sme vyhodnocovali z hľadiska miery fónickej aproximácie k referenčným a prototypovým hodnotám.

3 VÝSLEDKY

Vyrátali sme rozdiel formantových hodnôt jednotlivých anglických vokálov realizovaných respondentmi v preteste a posteste oproti referenčným hodnotám týchto vokálov. Kladná či záporná orientácia hodnôt pre nás v tomto prípade nebola relevantná, pretože sme nezisťovali smer, ale mieru aproximácie. Na základe zistených rozdielov sme vypočítali celkový rozdiel formantových hodnôt všetkých anglických vokálov každého respondenta a celkový rozdiel formantových hodnôt v rámci skupín (v preteste a v postteste). Zistili sme, že priemerný rozdiel realizovaných a referenčných hodnôt bol v rámci posttestu nižší (tzn. priemerná aproximácia k referenčným hodnotám bola vyššia) v experimentálnej skupine, hoci v preteste bol rozdiel mierne nižší v kontrolnej skupine (Tab. 1).

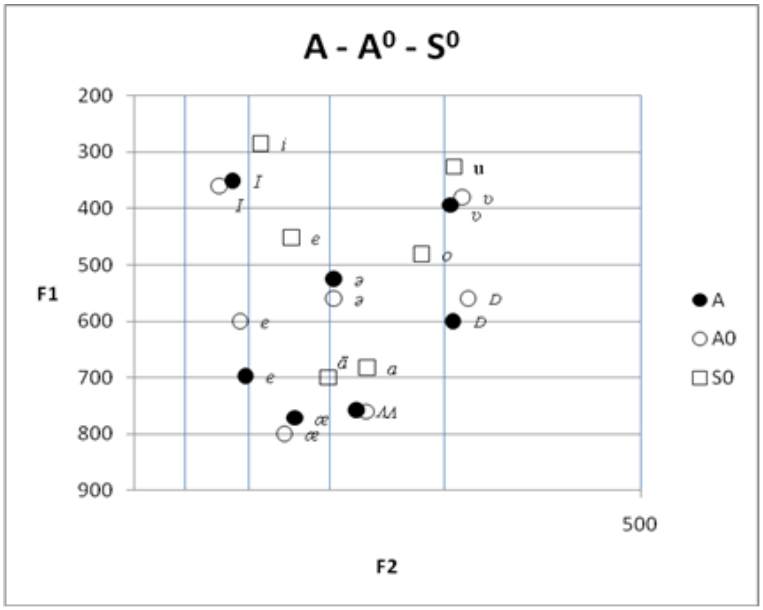
Pri hodnotení aproximácie formantových hodnôt jednotlivých vokalických segmentov v slovenčine a v angličtine sme za východisko považovali porovnanie slovenských a anglických prototypových hodnôt A^0, S^0). Z intersystémového pohľadu majú najväčšiu mieru odlišnosti formanty anglických a slovenských náprotivkov hlásky /e/ – /e/ a /ə/ – /e/ (Tab. 2). Anglická hláska /e/ je nižšia než slovenská hláska /e/, hoci sú obe klasifikované ako prostredné hlásky. Anglická hláska /ə/ je stredná, kým jej najčastejší slovenský substituent – hláska /e/, je hláskou prednou. Uvedené diferencie sú evidentné nielen z rozdielov formantových hodnôt, ale zreteľne ich vidieť pri zobrazení vo formantovej schéme (Obr. 1). Rozdiely parametrov slovenských a anglických hlások /e/ – /e/ a /ə/ – /e/ boli evidentné aj pri porovnaní realizovaných formantových hodnôt v preteste (Tab. 1, Obr. 2, Obr. 4). V postteste bol rozdiel realizovaných a referenčných hodnôt nižší a aproximácia k anglickým referenčným hodnotám vyššia (Tab. 1, Obr. 3, Obr. 5). Formantové hodnoty slovenských hlások sa pri porovnaní pretestu a posttestu zmenili v oboch skupinách len v minimálnom rozsahu, ktorý nie je z hľadiska hodnotenia aproximácie štatisticky významný.

Tabuľka 1. Rozdiel realizovaných a referenčných hodnôt

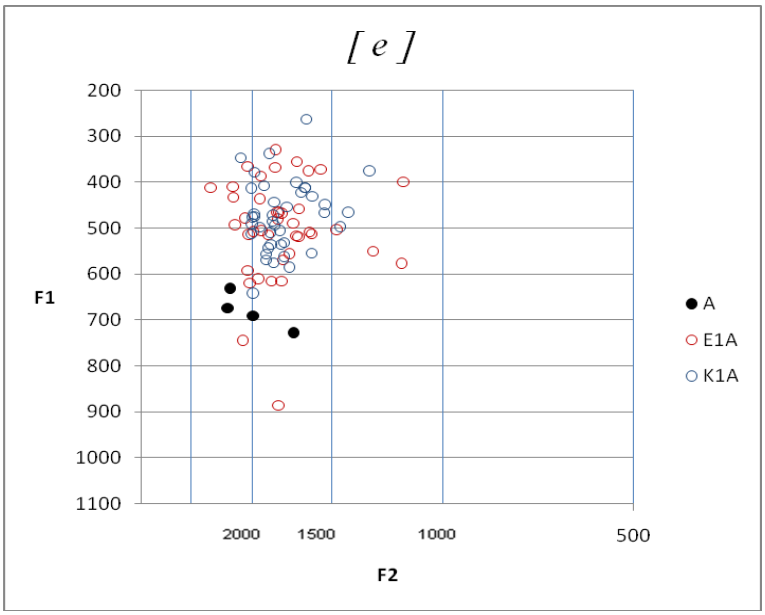
	/ɪ/		/e/		/æ/		/ʌ/		/ɒ/		/ʊ/		/ə/		***Priemer***
	F₁	***F₂***	***F₁***	***F₂***	***F₁***	***F₂***	***F₁***	***F₂***	***F₁***	***F₂***	***F₁***	***F₂***	***F₁***	***F₂***	
E^1_A	45	316	210	244	169	183	172	144	134	189	49	133	118	370	***176,9***
E^2_A	49	248	101	161	97	126	108	193	105	150	61	149	73	141	***125,8***
K^1_A	37	289	224	223	86	173	139	156	127	165	40	98	98	387	***160,2***
K^2_A	40	363	161	190	67	153	90	208	106	150	45	157	68	188	***141,9***

Tabuľka 2. Frekvenčné rozloženie formantov

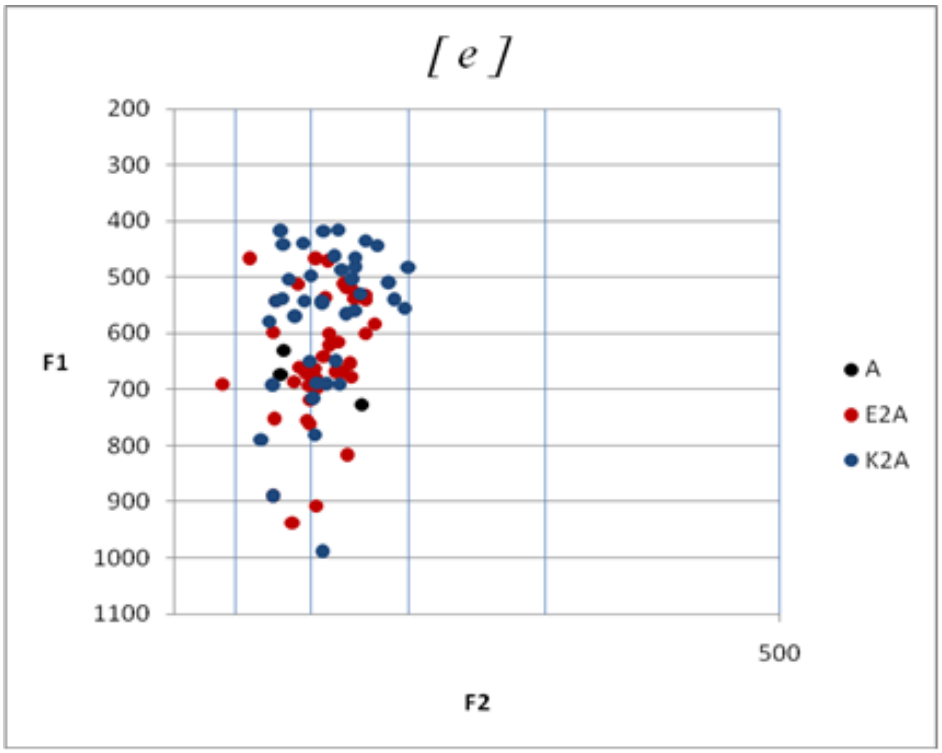
S⁰	F₁	F₂	F₃	**A⁰**	F₁	F₂	F₃
/i/	285	1916	2656	/ɪ/	360	2220	2960
/e/	452	1718	2365	/e/	600	2060	2840
/ä/	700	1510	2300	/æ/	800	1760	2500
/a/	682	1315	2293	/ʌ/	760	1320	2500
/o/	481	1084	2194	/ɒ/	560	920	2560
/u/	326	967	2059	/ʊ/	380	940	2300
				/ə/	560	1480	2520



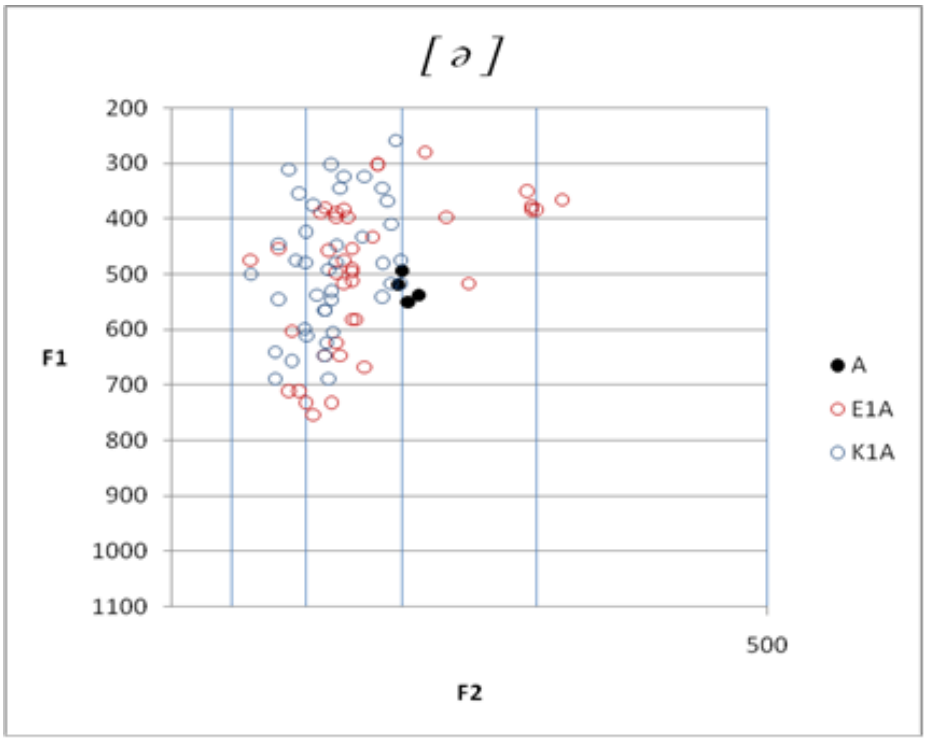
Obrázok 1. Hodnoty F_1 a F_2 (A – A^0– S^0)



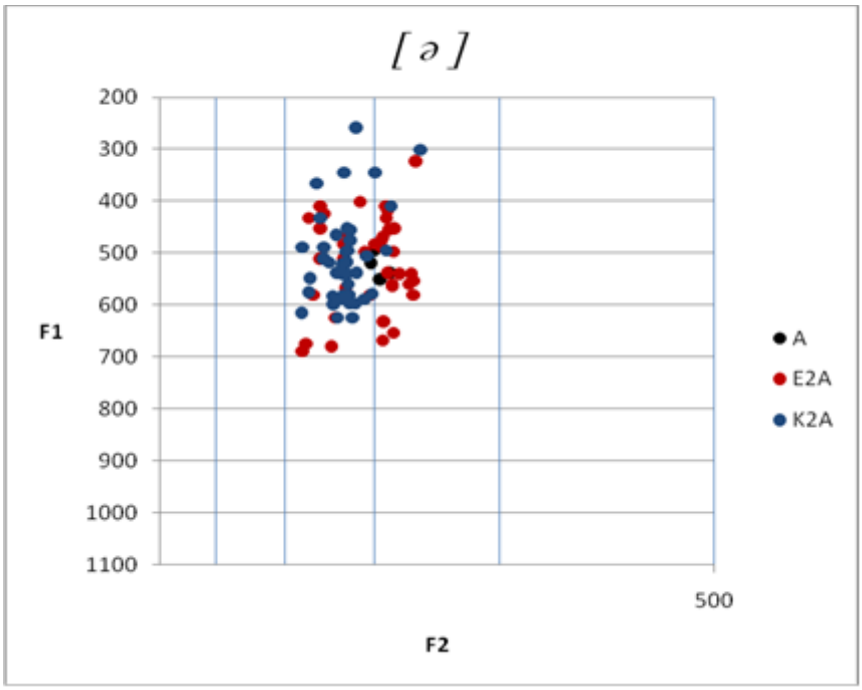
Obrázok 2. Formantová schéma vokálu [e] (pretest)



Obrázok 3. Formantová schéma vokálu [e] (posttest)



Obrázok 4. Formantová schéma vokálu [ə] (pretest)



Obrázok 5. Formantová schéma vokálu [ə] (posttest)

4 ZÁVER

Jedným zo základných cieľov nášho výskumu bolo porovnanie efektívnosti kontrastívneho a nekontrastívneho metafonetického vstupu vo vyučovaní anglickej fonetiky a fonológie v slovenskom vysokoškolskom prostredí. S vekom sa intenzívnejšie rozvíja pojmovo-abstraktná pamäť a u žiakov staršieho veku sa zámerná pamäť stáva efektívnejšou. Proces učenia sa cudzojazyčnej výslovnosti by mal preto vychádzať z teoretického oboznámenia sa s príslušnou činnosťou. V prípade dospelých učiacich sa je analytický (kognitívny) typ nácviku výslovnosti považovaný za účinnejší než imitatívny typ nácviku (Chebenová, 2001). Uvedomenie si rozdielov, podobností a potenciálnych možností výslovnostných chýb (resp. odchýlok) vyplývajúcich z rozdielov zvukového systému materinského a cudzieho jazyka tak môže výrazne prispieť k zlepšeniu cudzojazyčnej fónickej performancie jednotlivca.

Výskum potvrdil vyššiu efektívnosť kontrastívne zameraného metafonetického vstupu reflektovanú celkovou percipovanou úrovňou anglickej výslovnosti respondentov a stupňom zvukovej aproximácie k cieľovým formantovým hodnotám. Potvrdila sa všeobecne platná zákonitosť psychológie učenia sa, že uvedomením sa rozlišovacia schopnosť analyzátora podstatne zjemňuje. Na základe kvalitnejšieho vnemu sa pravdepodobne urýchli i vytvorenie príslušného dynamického stereotypu a engramu v pamäti.

POĎAKOVANIE

Táto štúdia bola vypracovaná v rámci projektu KEGA 006UKF-4/2017 MŠVVaŠ SR.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BEST, C. T., McROBERTS, G. W., GOODELL, E. 2001. Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener´s native phonological system. In *Journal of the Acoustical Society of America,* vol. 109, no. 2, pp. 775-794. ISSN 0001-4966.

BOHN, O.-S., MUNRO, M. J. 2007. *Language experience in second language speech learning. In honor of James Emil Flege.* Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins. 407 p. ISBN 9-78-90-272-1973-2.

BONGAERTS, T., VanSUMMEREN, Ch., PLANKEN, B., SCHILS, E. 1997. Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. In *Studies in Second Language Acquisition,* vol. 19, no. 4, pp. 447-465. ISSN 0272-2631.

BRADLOW, A. R., PISONI, D. B., AKAHANE-YAMADA, R., TOHKURA, Y. 1997. Training Japanese listeners to indentify English /r/ and /l/. In *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 101, no. 4, pp. 2299-2311. ISSN 0001-4966.

CARMICHAEL, L. 2000. *Measurable degrees of foreign accent: a correlational study of production, perception, and acquisition.* [Unpublished thesis] Washington : University of Washington, 67 p.

COUPER-KUHLEN, E. 1993. *English speech rhythm: form and function in every-day verbal interaction*. Amsterdam : John Benjamins. 364 p. ISBN 978-1556-192937.

DERWING, T. M., MUNRO, M. J. 1997. Accent, comprehensibility and intelligibility: Evidence from four L1s. In *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19, no. 1, pp. 1-16. ISSN 0272-2631.

DERWING, T. M., MUNRO, M. J. 2005. Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. In *TESOL Quarterly,* vol. 39, no. 3, pp. 379-397. ISSN 1545-7249.

ELLIOTT, R. 1995. Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. In *The Modern Language Journal*, vol. 79, no. 3, pp. 356-371. ISSN 1540-4781.

FLEGE, J. E. 1991. Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Amsterdam : Benjamins, pp. 249-290. ISBN 9789027224668.

FLEGE, J. E. 1995. Second language speech learning: theory, findings and problems. In *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues.* Timonium : York Press, pp. 233-277. ISBN 091275236X.

FLEGE, J. E., BOHN, O.-S., JANG, S. 1997. The effect of experience on non-native subject´s production and perception of English vowels. In *Journal of Phonetics*, vol. 25, no. 4, pp. 437-470. ISSN 0095-4470.

FLEGE, J. E.,YENI-KOMSHIAN, G., LIU, S. 1999. Age constraints on second language acquisition. In *Journal of Memory and Language*, vol. 41, pp. 78-104. ISSN 0749-596X.

GIMSON, A. Ch. 1989. *An introduction to the pronunciation of English.* Newcastle upon Tyne : Athenaeum Press, 1989. 364 p. ISBN 0-7131-6594-4.

CHEBENOVÁ, V. 2001. Metodické postupy k nácviku nemeckej výslovnosti (I). In *Cizí jazyky*, roč. 45, 2001, č. 1, s. 6-8. ISSN 1210-1811.

KRÁĽ, Á., SABOL, J. 1989. *Fonetika a fonológia.* Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

392 s. ISBN 80-08-00036-9.

KRÁĽOVÁ, Z. 2005. *Slovensko-anglická zvuková interferencia*. Žilina : Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline. 100 s. ISBN 80-89029-85-X.

KRÁĽOVÁ, Z. 2010. *Kvalitatívna aproximácia v systéme slovenských a anglických krátkych vokálov.* Ústí nad Labem : PF UJEP v Ústí nad Labem. 124 s. ISBN 978-80-7414-268-0.

KUHL, P. K. 1991. Human adults and human infants show a "perceptual magnet effect" for the prototypes of speech categories, monkeys do not. In *Perception and Psychophysics*, vol. 50, no. 2, pp. 93-107. ISSN 0031-5117.

KURUCOVÁ, Z., STEHLÍKOVÁ, B., TIRPÁKOVÁ, A. 2012. Verification of the efficiency of combined teaching of English. In *Informační bulletin České statistické společnosti*, roč. 23, s. 60-68. ISSN 1804-8617.

MacDONALD, D., YULE, G., POWERS, M. 1994. Attempts to improve English L2 pronunciation: The variable effects of different types of instruction. In *Language Learning*, vol. 44, no. 1, p. 75-100. ISSN 1467-9922.

MILDNER, V., HORGA, D. 1999. Relations between second language proficiency and formant-defined vowel space. In *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences*, pp. 1455-1458. ISBN 1-56396-898-3.

MILDNER, V., BAKRAN, J. 2001. Acoustic correlates of phonetic correction. In *Clinical Linguistics and Phonetics*, vol. 15, no. 1-2, pp. 151-155. ISSN 0269-9206.

MOYER, A. 1999. Ultimate attainment in L2 phonology. In *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, no. 1, pp. 81-108. ISSN 0272-2631.

MUNRO, M. J., DERWING, T. M., FLEGE, J. E. 1999. Canadians in Alabama: A perceptual study of dialect acquisition in adults. In *Journal of Phonetics*, vol. 27, pp. 385-403. ISSN 0095-4470.

OLSON, L. L., SAMUELS, J. S. 1973. The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. In *Journal of Educational Research*, vol. 66, no. 6, pp. 263-268.

PALLIER, Ch., BOSCH, L., SEBASTIÁN-GALLÉS, N. 1997. A limit on behavioral plasticity in speech perception. In *Cognition*, vol. 64, no. 3, pp. B9-B17. ISSN 0010-0277.

PAVLÍK, R. 2003. *A theoretical introduction to English phonetics and phonology.* Bratislava : RETAAS, s.r.o. 308 s. ISBN 80-89113-08-7.

PELTOLA, M. S., TAMMINEN, H., LEHTOLA, H., AALTONEN, O. 2007. Balanced bilinguals have one interwined phonological system. In *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences*, pp. 1865-1868. ISBN 978-3-9811535-1-4.

REPKA R. 1997. *Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu*. Bratislava : Slovak Academy Press. 109 s. ISBN 80-85665-89-1.

RINEY, T., TAKAGI, N. 1999. Global foreign accent and voice onset time among Japanese EFL speakers. In *Language Learning*, vol. 49, no. 2, pp. 275-302. ISSN 1467-9922.

ROACH, P. 1989. *English phonetics and phonology*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. 280 s. ISBN 9521786134.

SABOL, J., ZIMMERMANN, J. 1986. *Štatistika. Exaktné metódy v jazykovede a literárnej vede.* Prešov : FF UPJŠ v Prešove, 1986. 158 s.

SHEPPARD, Ch., HAYASHI, Ch., OHMORI, A. 2007. Factors accounting for attainment in foreign language phonological competence. In *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences,* pp. 1597-1600. ISBN 978-3-9811535-1-4.

SKALIČKOVÁ, A. 1982. *Fonetika současné angličtiny.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství. 284 s. ISBN 14-230-87.

STRANGE, W. 1995. *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language speech research*. Timonium : York Press. 492 s. ISBN 0-91275-236-X.

SUTER, R. W. 1976. Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. In *Language Learning*, vol. 26, no. 2, pp. 233-253. ISSN 1467-9922.

THOMPSON, I. 1991. Foreign accents revisited: the English pronunciation of Russian immigrants. In *Language Learning*, vol. 41, no. 1, pp. 177-204. ISSN 1467-9922.

TSUKADA, K., BIRDSONG, D., MACK, M., SUNG, H., BIALYSTOK, E., FLEGE, J. E. 2004. Release bursts in English word-final voiceless stops produced by native English and Korean adults and children. In *Phonetics*, vol. 61, pp. 67-83. ISSN 0031-8388.

TSUKADA, K. 2005. Durational characteristics of English vowels produced by Japanese and Thai second language learners. In *Australian Journal of Linguistics*, vol. 29, no. 2, pp. 287-299.

URBANOVÁ, L. 1989. *An introduction to English phonetics and phonology.* Košice : UPJŠ v Košiciach. 107 s. ISBN 80-7097-033-2.

WALLEY, A. C., FLEGE, J. E. 1998. Effects on lexical status on children`s and adults` perception of native and non-native vowels. In *Journal of Phonetics*, vol. 27, no. 3, pp. 307-332. ISSN 0095-4470.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

GRAPHIC NOVEL AS A POWERFUL TOOL FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Veronika Szombatová
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdii PF UKF v Nitre, veronikaszombatova@centrum.sk (SR)

Abstract

The aim of the paper is to consider the use of graphic novels as an efficient teaching tool within foreign language teaching. The reason of choosing graphic novels is because of an increased popularity of this format among teenagers. We discuss criteria that should be considered by teachers when choosing particular graphic novels for their students. Moreover, there are offered practical tips for working with graphic novels especially for those who are not familiar with this format.

Key words: graphic novel, teaching strategies, potentials, pitfalls, reading literacy

1 INTRODUCTION

Motivating young people to read any book is a huge struggle for teachers, as young people nowadays are growing up with a continuous stream of entertainment in form of digital devices and on - demand access. As a result of the previously mentioned, there has been a sharp decline in reading in recent years, especially when it comes to reading for pleasure.

Young people are currently often referred to as digital natives as they are constantly surrounded by computers, videos, games, the Internet and other social media from an early age. Naturally, they look for pastimes and develop interests in such activities that are primarily connected with technology. The exposure to technology from early years leads to greater familiarity when using it. That is why we believe graphic novels could offer young people what they are looking for as they blend images with words and therefore are considered similar to modern media.

Although the popularity of graphic novels is increasing by leaps and bounds in the past years, there is currently not enough research conducted in the field of using them in the educational setting. Therefore, the main attempt of this paper is to present and discuss practical strategies used when working with graphic novels during foreign language classes. Viewed by many experts, the focus is put on criteria that should be considered when selecting particular graphic novels.

2 BRIEF HISTORY OF GRAPHIC NOVELS

Considering the roots of graphic novels, the first references of this sequential art can be dated back to ancient times when pictures were used to tell the story together with the words. Origins of graphic novels are interconnected with those of comic books as both types of sequential art share common features. The most recognized authors who were conducive to the process of transforming the graphic novel from comic books were according to Fingeroth (2008:22) Robert Crumb, Will Eisner, Harvey Pekar, Alan More and Art Spiegelman, who are deemed to be the founders in graphic novels history as well as a considerable source of stimuli for present graphic novels authors.

The term graphic novel was firstly used in 1987 by Will Eisner after having written *A Contract with God.* This publication was seen as major breakthrough as Eisner was awarded and the position of graphic novels began to change. According to Bucher and Manning (2004:67), the coinage describes a visual medium including a complex story narrated via combination of pictures and words preferably engaging mature audience.

When trying to find one definition that would cover the term graphic novel thoroughly, a huge misunderstanding prevails among different experts. The most common definitions identify graphic novels as a genre, such as the one provided by Gravett (2005:7). However, certain authors, for instance Fingeroth (2008:18), perceive graphic novels rather as a medium Other than that, Fletcher - Spear et al. (2005:1) define graphic novels as a format coming in various genres. To avoid possible misinterpretation when defining the concept of graphic novels, Weiner (2003:42) characterizes graphic novels as book-length comic books that are meant to be read as one story, including collections of stories in genres such as mystery, superhero or supernatural that are meant to be read apart from their corresponding ongoing comic book storyline.

Graphic novels have considerably changed over the past years, their popularity has been slowly increasing and they have even gained a status as an art form. Moreover, they have become accepted as a valuable academic material, which can trigger students´ intrinsic motivation when it comes to reading.
Goldsmith (2005:48-49) claims graphic novels present themselves through the combination of images and words. The role of images is not to simply repeat the text, but rather to supply information not revealed in a written form. In order to read a graphic novel, one needs to apprehend words and image synchronically. A similar opinion was advocated by McCloud (1994:12), who emphasizes the need to focus on the interaction of pictures and words as together they form a discourse that is unique.
What is typical for graphic novels and what distinguishes them from comic books is according to Roiteri (2003:7) mainly a standalone story, a publication on fine-quality paper and a shift in audience from young children and teenagers to adults. Goldsmith (2010:33-36) states the graphic novel is a format that can contain various genres from nonfiction to fiction. It also differs by being a bounded narrative with a traditional division of a narrative to a beginning, middle and conclusion.
The following chart shows the main differences between graphic novels and comic books considering definitions provided by various authors. Following aspects were contrasted: the length, number of issues, cover, paper quality, cover appearance, main characters and target audience.

Table 1: Differences Between Comic Books and Graphic Novels (Szombatova Veronika, 2017)

	Comic book	**Graphic novel**
Length	Shorter - about 32 pages	Longer - over 100 pages
Number of issues	Serialized stories	One story or a sequel
Cover	Paper cover	Card cover
Paper quality	Cheap paper	Fine - quality paper
Cover appearance	Looks like a magazine	Looks like a book
Main characters	Superheroes and funny characters	Ordinary characters
Target audience	For younger readers	For older readers

Benefits and Pitfalls of Using Graphic Novels

Graphic novels have long been regarded less valuable than traditional literature due to the most common beliefs persisting around them. This part intends to bring near false assumptions and myths that are often associated with graphic novels as well as potential when using them in an educational setting.
There are a couple of myths around graphic novel what make educators dismiss this intriguing format.

- being appropriate only for adolescent learners;
- presenting too juvenile content;
- easy to be read;
- being appropriate for readers with low literacy skills;
- graphic novels are just another word for comics books in order to appeal to their readers.

Despite controversy surrounding graphic novels, educators state various reasons for using them in foreign language classroom. They hugely outdo misconceptions mentioned in the previous part. Among the most common are:

- engaging reluctant readers;
- increasing reading comprehension and vocabulary;
- providing scaffolding for struggling readers;
- helping to understand global affairs;

- providing an entry point for complex topics;
- increasing reading literacy;
- increasing interference when reading between panels;
- increasing understanding of visual literacy (gaining meaning from images);
- providing wide range of materials for different age groups, of different genres and different levels;
- teaching punctuation, paragraphing, outlining;
- teaching literary terms;
- developing analytical and critical thinking skills.

Implementing non - traditional forms of a reading material (in this case graphic novels) is a way to engage students in reading, to assist to students dealing with reading comprehension barriers as well as to help them to tackle more serious topics. Incorporating this 21st century teaching tool can not only boost students´ engagement in reading but also serve for children with specific reading challenges.

Implementing Graphic Novels Step by Step

Most of the beliefs surrounding graphic novels make teachers dismiss this intriguing format. Therefore, one of the biggest challenges for the teachers is to find a proper way to implement graphic novels into school curriculum. When teachers introduce graphic novels into class, they should consider their peculiarities which make them distinctive from other books. The following part aims to present logical procedure teachers should consider in order to benefit from reading graphic novel as much as possible.

The first step should include allowing students to choose their own reading text based on their interests and abilities. Since students have a wide range of interests, it is recommended to have a wide range of graphic novels that students would be interested in. This might be done by conducting a short questionnaire aimed at mapping students´ reading interests. Doing this can help teachers to plan their future work with graphic novels.

The following step requires teachers to familiarize themselves with graphic novels´ key elements, such as with the most common components, codes and conventions. Prior to teaching graphic novels in classroom, teachers themselves need to know how to interact with the graphic novels. This is the only way of getting the complete understanding of what to expect from their students as the readers as they are initially in their shoes. Monnin (2013:1) supports the previous lines by saying teachers need to be aware of graphic novels´ conventions to facilitate reading of their students.

It might happen that some students are not fully equipped with this format and see graphic novels for the first time. To be aware of the extent to which students are familiar with graphic novels, teachers can invoke a form of a discussion to activate students´ background knowledge regarding graphic novels. This can be done by conveying perspectives about the text, gestures, facial expressions, spacing, layout, etc., what Peterson (2010:7) identifies as the process of discovery.

The last but not least step focuses on criteria of selecting a suitable graphic novel for educating purposes. To use graphic novels effectively with students, teachers should read every page and every panel of particular graphic novel and consider its suitability in advance. This ensures they come prepared even for unexpected questions, especially when dealing with controversial material. Another possibility could be not to work with the whole graphic novel, just with the selected parts and thus avoid causing tense situations.

3 CONCLUSION

A recent phenomenon, graphic novels, has spent many years unnoticed and denied as academic literature, because they are still considered as comic books primarily intended for children, depicting non-fiction characters and having a tendency to avoid dealing with serious topics. Since graphic novels are becoming more and more popular for young people, but not for current foreign language learning and teaching, those working with this age category are concerned with graphic novels´ assets. The presented article deals with this very issue. The power of this format lies in blending two types of storytelling: a drawn art and a written word. A mutual synthesis between the words and pictures requires readers to interpret a story in an entirely different way. Keeping in mind that today's students are fond of technological devices and media which are full of visual images that appeal to their senses, teachers should implement reading such texts which include plenty of images that might stir students´ interest. As it was mentioned above, teachers need to face a number of challenges when teaching reading in classroom. Not only students consider reading as a boring

activity but many of them also struggle with it. An intriguing way to engage students in reading might be by utilizing graphic novels as non - traditional forms of reading material. Graphic novels are considered as a successful tool for increasing reading comprehension barriers as well as a suitable means for tackling more serious topics. Other than that, graphic novels provide different kinds of students with what they need and want, attract reluctant readers as well as teach visual literacy. Therefore, we believe uniqueness of graphic novels can help to attract a wider variety of readers, further leading to more consistent reading as well as creating healthy reading habits. Teachers should overcome their initial fear from graphic novels and try to implement this intriguing teaching material in case they wish to make their lessons more innovative and memorable for their students. It might be quite difficult to start with something new but after some practice, they will get more skilled in using graphic novels.

BIBLIOGRAPHY

BERRY, H. 2012. *How to Read Comics: a Beginner´s Guide, [online].* available at: http://www.booktrust.org.uk/books/writing/online-writer-in-residence/blog/387/.

BUCHER, K.; MANNING,L. 2004. *Bringing Graphic Novels into a School´s Curriculum* In: The Clearing House, Vol. 78, No. 2 (Nov. - Dec., 2004), pp. 67-72.

CALLAHAN, R. 2009. *Perceptions and Use of Graphic Novels in the Classroom*. Faculty of the College of Education Ohio University, 2009. 50 p. [online]. available at http://www.cehs.ohio.edu/resources/documents/callahan.pdf

CARTER J.B. 2007.*Transforming English with Graphic Novels: Moving toward Our "Optimus Prime*". English Journal*;* Nov 2007; 97, 2; Research Library. pp 49- 54.

FINGEROTH, D. 2008. *The Rough Guide to Graphic Novels*. London: Penguin Books Ltd, 2008. 312p. ISBN 13:9781843539933 ISBN 10:1843539934

GOLDSMITH, F. 2005*. Graphic Novels Now: Building, Managing, and Marketing a Dynamic Collection*. American Library Association, 2005.

GORMAN, M. 2003. *Getting Graphic! Using Graphic Novels to Promote Literacy with Preteens and Teens*. Worthington: ABC-CLIO, 2003. 112p. ISBN 13:9781586830892 ISBN 10:1586830899

GRAVETT, P. 2005. *Graphic Novels: Everything You Need to Know*. Collins Design. ISBN: 978-0060824259

MCCLOUD, S. 2006. *Making Comics: Storytelling Secrets of Comics, Manga and Graphic Novels*. New York: HarperCollins Publishers Inc, 2006. 272 p. ISBN 13:9780060780944 ISBN 10:0060780940

MONNIN, K. 2013. *Teaching Early Reader Comics and Graphic Novels*. Maupin House.

PETERSON, S. 2010. *Teaching with Graphic Novels: In Grades 4-12 Classrooms*. Portage & Main Press.

ROITERI, S. 2003. *"Recommended Graphic Novels for Public Libraries", Graphic Novels*. [online]. Available at: http://my.voyager.net/~sraiter/Graphicnovels.htm

SZOMBATOVA, V. 2017. *Using Graphic Novels when Teaching English as a Foreign Language*. Rigorous Thesis. FF, UKF Nitra, 2017. 144 p.

WOLK, D. 2008. *Reading Comics. How Graphic Novels Work and What They Mean*. Da Capo Press. 416 p. ISBN: 978-0306816161

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

VÝZNAM RIEKANKY V INTENČNOM ŠKOLSKOM BILINGVIZME V ENKLÁVNOM PROSTREDÍ DOLNEJ ZEME

Zuzana Kováčová, Marka Bireş
Katedra slovenského jazyka a literatúry FF UKF v Nitre, zkovacova@ukf.sk (SR)
Katedra slovenského jazyka a literatúry FF UKF v Nitre, marka.bires@ukf.sk (SR)

Abstract

Bilingualism, both natural and intentional, is the subject of cognitively oriented studies in linguistics. The main issue is the activity of the child's mental structures in parallel learning two grammatical systems and two socio-cultural contexts that are partly different and partly overlapping. The study focuses on the essence of mothering, but also the so- the second language in the natural bilingual environment of Slovaks in Romania. The key theme is the age of the child, in which it acquires maternal but also the so- second language.

Key words: Slovak in Romania, rhyme, pre-school period, bilingualism

1 ÚVOD

Od čias N. Chomského dieťa nadobúda rečovo-jazykové kompetencie tak, že do gramatického systému svojho materinského jazyka vrastá. Intuitívne na základe komunikačnej interakcie s dospelými abstrahuje istý (konečný) počet pravidiel a ich aplikovaním tvorí (nekonečne veľa) gramaticky správnych viet. Nadobúdanie rečových dispozícií je založené najmä na imitácii zvukových vnemov (aj keď nie len na nej) a na konštituovaní významov, ktoré ku konkrétnej forme lexémy prislúchajú.

V istom zmysle podobná, ale súčasne osobitná situácia nastáva, ak dieťa žije v bilingválnom prostredí, a to od útleho detstva, resp. je na takúto situáciu pripravované. Vtedy treba uvažovať o simultánnom osvojovaní dvoch jazykov súčasne, čo zodpovedá prirodzenému bilingvizmu. O bilingvizme treba uvažovať najmä v prípade, ak sa chceme vyjadrovať k otázke osvojovania materinského a tzv. druhého jazyka v prostredí Slovákov žijúcich v zahraničí, t. j. v prostredí enklávnej slovenčiny.

Slováci žijúci na území dnešného Rumunska patria k enkláve dolnozemských Slovákov, ktorá vznikla v druhej polovici 18. storočia a postupne sa diferencovala. Napriek tomu, že odvtedy uplynuli viac ako 2 storočia, Slováci na Dolnej zemi si zachovali svoju národnú identitu a neustále rozvíjajú vlastnú kultúru.

V tomto procese uchovávania a pestovania národnej a kultúrnej identity kľúčovú úlohu zohráva jazyk. Je determinujúcim elementom identity, čo je niekoľkonásobne umocnené v podmienkach enklávy, či diaspóry. Jazyk je v prípade obkolesenia cudzím jazykovo-kultúrnym prostredím aj podmienkou udržiavania kultúrnej identity v najširšom zmysle slova.

Slováci sa na územie dnešného Rumunska sťahovali v niekoľkých vlnách a ich migrácia bola motivovaná najmä ekonomickými faktormi. Prebiehala od druhej polovice 18. storočia a s väčšími či menšími prestávkami trvala až do prvej polovice 19. storočia. Výsledkom na území dnešného Rumunska bol vznik štyroch ostrovov slovenského osídlenia. Treba poznamenať, že v čase ich vzniku boli súčasťou mnohonárodnostnej Rakúsko-uhorskej monarchie, do Rumunska[8] boli začlenené až ako dôsledok povojnového usporiadania sveta po roku 1918, keď hranice novej Európy boli dohodnuté Trianonským dohovorom. Pre novovznikajúcu slovenskú komunitu bolo charakteristické zmiešané nárečie, vyznačovala sa svojráznymi prejavmi ľudovej kultúry, ktoré vznikli spojením viacerých etnosignifikantných kultúrnych prvkov do novo sa utvárajúceho celku (Štefanko, 2003, s. 235– 236).

Slovenská menšina sa na základe kultúrnej identity postupne vymedzila vo vzťahu k majoritnému obyvateľstvu. Vplyvom vnímania jazykovej a kultúrnej odlišnosti okolitého inonárodného spoločenstva Slovákmi vlastná kultúrna identita Slovákov nadobudla status prirodzenosti, čo vnímali a charakterizovali ako vlastný svet.

[8] Vznikli štyri oblasti s prevažujúcim slovenským etnikom: *aradsko-banátska oblasť* – v západnej, *bihorsko-salajská obasť*; *satmárska a marmarošská oblasť* v severozápadnej a *bukovinská oblasť* v severovýchodnej časti Rumunska.

2 SLOVENČINA V BILINGVÁLNOM PROSTREDÍ – PRIRODZENÝ BILINGVIZMUS DIEŤAŤA

Slováci v prostredí enklávy v Rumunsku v bežnom živote preferujú hovorovú podobu slovenčiny, ktorá v svojej lexike, ale aj v rôznych morfologických a fonetických javoch integruje znaky viacerých slovenských nárečí. Spisovná slovenčina je spájaná s oficiálnym, najmä školským prostredím a s prostredím kultúrnych a vedeckých podujatí. Spisovná slovenčina je primárne dominantná vo vyučovacom procese, najmä na hodinách slovenského jazyka. Slovenka - spisovateľka a významná lingvistka D. M. Anoca – žijúca v tomto jazykovom prostredí a pôsobiaca ako docentka na univerzite v Bukurešti, hovorí: „(...) tu sa kladú základy nielen jazykovej kultúry, ale vôbec základy schopnosti akvizície, nadobúdania vedomostí o materinskom jazyku, vytvára sa zmysel pre hodnoty a dalo by sa povedať, že slovenčina je médiom, ktorým sa každý Slovák „vrodí“ do slovenskej kultúry a zároveň sa mu otvoria možnosti vstúpiť do kultúry univerzálnej“ (Anoca, 2012, s. 7 – 8).

V jazykovo-rečovej situácii Slovákov v Rumunsku dochádza k trojakej interakcii, keď je jedinec konfrontovaný s miestnym nárečím, spisovnou slovenčinou (ktorá sa vyučuje v školách a kultivuje umeleckými a kultúrnymi artefaktmi) a so spisovnou rumunčinou ako štátnym jazykom.

Postmoderná veda a spolu s ňou kognitívna lingvistika (po tzv. kognitívnom obrate sa sústreďuje na vzťah medzi jazykom/rečou a kognitívnym aparátom človeka) zdôrazňuje interdisciplinárny prístup k skúmaným lingvistickým a psycholingvistickým javom, v dôsledku čoho je nevyhnutný jej (implicitne nastupujúci) multiparadigmatický charakter. V tomto zmysle aj otázka bilingvizmu nadobúda viacaspektový prístup k objektu bádania. J. Štefánik (2000) hovorí, že k otázke bilingvizmu je možné z aspektu deskriptívnolingvistického, kognitívnolingvistického, psycholingvistického a sociolingvistického. K celej problematike patrí aj edukačný aspekt bilingvizmu, ktorý skúma procesy osvojovania si cieľového jazyka (L2). Oficiálny výskum bilingvizmu ako nového socio-lingvistického javu a s ním spojeného prúdu lingvistického bádania začína už v roku 1928, po konferencii v Luxemburgu a postupne sa profiloval ako samostatný prúd lingvistického bádania

J. Mistrík definuje bilingvizmus ako aktívne používanie dvoch jazykov; dvojjazyčnosť v protiklade k jednojazyčnosti alebo mnohojazyčnosti. Pri bilingvizme sa rozlišuje miera zvládnutia oboch jazykov, a to: a) rovnako dobré ovládanie dvoch jazykov, b) schopnosť dorozumieť sa v dvoch jazykoch. Bilingvista málokedy ovláda obidva jazyky rovnako a má sklon používať ich v rozličných funkčných sférach. Bilingvizmus môže byť individuálny alebo kolektívny (Mistrík, 2002, s. 21).

Pri bližšej špecifikácii je bilingvizmus (Štefánik, Palcutová a Lanstyák, 2004, s. 284) vnímaný ako: „1. schopnosť alternatívneho používania dvoch jazykov (alebo dvoch variet toho istého jazyka, napr. dvoch dialektov) v závislosti od situácie a prostredia, v ktorom sa komunikácia uskutočňuje; 2. ovládanie dvoch a viacerých jazykov na úrovni rodených hovoriacich; 3. spoločenský bilingvizmus (sociálny bilingvizmus, bilingvizmus ako charakteristika sociálnej skupiny tvorenej bilingválnymi jednotlivcami, ktorá žije v kontaktovej situácii, v dvojjazyčnom spoločenstve)“.

J. Štefánik bilingvizmus chápe ako schopnosť alternatívne používať dva alebo viaceré jazyky pri komunikácii s ostatnými, a to v závislosti od situácie a prostredia, v ktorom sa táto komunikácia uskutočňuje (2000a, s. 17 – 19). Táto definícia vystihuje jazykovú situáciu slovenskej menšiny v Rumunsku. Slovák je v enklávnom – rumunskom – prostredí v závislosti od komunikačnej situácie používa obidva jazyky.

Trojica autorov Štefánik, Palcutová a Lanstyák individuálny bilingvizmus definuje ako dvojjazyčnosť, t. j. schopnosť jednotlivca používať dva alebo viaceré jazyky (2004, s. 286). Spoločenský, resp. sociálny bilingvizmus vníma ako charakteristiku sociálnej skupiny tvorenej bilingválnymi jednotlivcami, ktorá žije v kontaktovej situácii v dvojjazyčnom spoločenstve.

Hovoriaci sa nestanú bilingválnymi sami od seba, ale preto, že chcú, resp. potrebujú či musia komunikovať s inými účastníkmi komunikačného aktu, ktorí hovoria iným jazykom Týmto spôsobom sa manifestuje spoločenský bilingvizmus aj v prípade slovenskej menšiny v Rumunsku.

Ďalší, resp. druhý jazyk môže byť osvojovaný v prirodzenom bilingválnom prostredí rodiny, alebo pobytom v cudzojazyčnom prostredí, príp. systematickým osvojovaním jazyka. V kontexte toho sa výsledný bilingvizmus chápe alebo ako *prirodzený bilingvizmus*, alebo ako *umelý* bilingvizmus (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 31). Autori Štefánik, Palcútová, Lanstyák (2004, s. 287) umelý bilingvizmus označujú ako *intenčný bilingvizmus*. Môže vznikať v cielenej školskej edukácii, ale aj vtedy, ak si dieťa osvojuje druhý jazyk od jedného (alebo aj oboch rodičov) jazyk, ktorý nie je ich materinským jazykom.

V bilingválnom prostredí, ako uvádza trojica autorov Štefánik, Palcútová a Lanstyák (2004, 291 – 293) prirodzený bilingvizmus je taký druh bilingvizmu, ktorý človek nadobudol prirodzeným spôsobom a nazvali ho neriadený bilingvizmus. Umelý (sekundárny) bilingvizmus definujú ako školský bilingvizmus, pri ktorom jednotlivec nadobúda jazyk v procese učenia sa druhého jazyka prostredníctvom vzdelávacej inštitúcie.

J. Štefánik vo svojich analýzach o nadobúdaní kompetencií v dvoch jazykoch berie do úvahy ako veľmi vážny faktor časový element a aspekt ontogenézy reči dieťaťa a hovorí: „Podľa toho, či si jednotlivec osvojuje dva jazyky súčasne, alebo druhý jazyk si začne osvojovať až po dostatočnom osvojení si prvého jazyka, rozlišujeme *simultánny* (súčasný) a *sukcesívny* (postupný) bilingvizmus (...). K simultánnemu bilingvizmu u detí dochádza vtedy, keď si dieťa osvojuje dva jazyky (materinský jazyk otca a materinský jazyk matky) súčasne, pričom jazyky nie sú identické. Ak chceme zistiť, kedy dochádza k sukcesívnemu bilingvizmu u dieťaťa, je kľúčový faktorom veková hranica, (...) zvyčajne sa akceptuje veková hranica troch rokov (...), kedy má už priemerné dieťa osvojené základy prvého jazyka (2000a, s. 22).
V prípade detí v enklávnom bilingválnom prostredí treba uvažovať o obidvoch typoch bilingvizmu, a to v závislosti od toho, či obidvaja sú slovenskej národnosti, alebo či ide o zmiešané manželstvo. V takom prípade je nezanedbateľným faktorom to, či je slovenčina materinským jazykom matky, alebo materinským jazykom otca.

2.1 Riekanka ako etno-kultúrny textový konštrukt

Aj v bilingválnom prostredí sa odporúča, aby sa matka prihovárala svojmu dieťaťu materinským jazykom, pretože len tak môže dokonale vyjadriť emócie, ktoré na jednej strane sama potrebuje vyjadriť a na druhej strane sú dieťaťom očakávané a objektívne nevyhnutné pre psychický vývin dieťaťa. Zmyslom komunikácie aj v tomto útlom veku je porozumenie dvoch subjektov, ktoré vstupujú do komunikačnej interakcie. „Komunikácia je každé vzájomné odovzdanie informácie, z čoho vyplýva, že do tohto procesu vstupujú najmenej dva subjekty“ (Kováčová, 2015, s. 45).
Dieťa prirodzene nadobúda jazykové kompetencie v interakcii s dospelým. Jeho reč však nesie znaky nedokonalého a neúplného foneticko-fonologického vývinu, čo sa navonok prejavuje rôznymi nedostatkami najmä v artikulácii hlások a hláskových skupín. Každé etnikum si intuitívne vytvorilo repertoár textových útvarov, ktoré sa vyznačujú svojou rytmickou a veršovou estetickosťou a vznikali s primárnym úmyslom dieťa nielen pobaviť, ale popri zábave aj zdokonaliť jeho reč a rozvíjať pamäťové schopnosti. Schopnosť dieťaťa udržať pozornosť len v istom časovom limite sa premietla do rozsahu riekanky, ale aj do rytmu a rýmu veršov. Riekanka je po uspávanke, ktorá sa však spieva a u dieťaťa je zrejmý len percepčný akt na základe sluchového vnemu s preferenciou melódie, prvý kultúrny text s intenčným zameraním na vekovo špecifického príjemcu. Zdôrazňovanie reči a schopnosti riecť je akcentovaná už v pomenovaní či žánrovej identifikácii: „Riekanka už svojím pomenovaním, ale aj ďalšími znakmi do epicentra pozornosti postavila reč (...)“ (Kováčová, 2014, s. 40).

Podľa niektorých literárnych etnografov (Chaloupka – Nezkusil, 1976, s.112) v riekanke sa na jednej strane aktualizujú rytmické kvality jazykového prejavu, čím sa preferujú jej praktické funkcie a súčasne sa viac-menej potláča tematika, no na druhej strane sa uplatňuje zámerná hra s významami slov, a to až na úrovni nonsensu. Z aspektu didaktických postupov v procese jazykovej výchovy najmenších detí v inštitucionálnej edukácii je dôležité aj tvrdenie M. Leščáka (1973, s. 134), že ľudová riekanka súvisí s kontaktovou komunikáciou, vznikala a realizovala sa v bezprostrednej interakcii expedienta i percipienta.

Z. Kováčová sa zameriava na špecifickosť recepcie riekanky, ktorá spočíva v tom, že pri odriekaní a vnímaní riekanky je detský subjekt súčasne subjektom i objektom reči (textu riekanky). Obsah textu je určený tomu, kto ho sám hovorí. A nielen obsah, ale akcentuje sa aj forma: „Riekanka svojou podstatou, a to tak obsahom, ako aj formou sústreďuje pozornosť na otázku Kto je subjektom reči? (Kto hovorí?) a na otázku pozície subjektu reči (z akej perspektívy subjekt hovorí). Pri prvej otázke sa akcentuje veková osobitosť subjektu reči, pri druhej sociálna pozícia subjektu a jeho vzťah k iným subjektom, ktoré vo vzťahu k nemu alebo majú kultúrnu a sociálnu prevahu, dominujúci dospelý jedinec, ku ktorému je dieťa v istej miere podriadené. Čo sa týka vývinu a dokonalosti reči, dieťa sa alebo usiluje adaptovať, alebo sú v analogickom postavení a zdieľajú spoločne úskalia rečovej adaptácie, keďže iné deti sú na približne tej istej rečovej úrovni. Každé myslenie a hovorenie sa uskutočňuje z určitej parciálnej perspektívy a spôsoby myslenia a hovorenia sa líšia zornými uhlami a s nimi spätými hodnotami. Riekanka je kultúrne a spoločensky akceptovaný útvar, ktorý je súčasťou rečovej praxe subjektu dieťaťa, s dôrazom na jeho vekovosť“ (Kováčová, 2017, s. 45).

Osobnosť detského subjektu – a v bilingválnom prostredí zvlášť – sa formuje aj, resp. najmä pod vplyvom jazyka, presnejšie, jazykových štandardizácií. J. Dolník vzťah subjektu a jazyka interpretuje takto: „Jednotlivec si osvojuje zafixované jazykovo-sociálne štandardy, t. j. konvencionalizované jazykové reakcie v rámci sociálnych interakcií v danom jazykovom spoločenstve. Ide o ustálené interpretácie viazané na vnímanie, hodnotenie, cítenie, myslenie, správanie a konanie, teda o percepčné a apercepčné, evaluačné, emocionálne, kognitívno-behaviorálne štandardy“ (Dolník, 2010, s. 28). Podľa citovaného autora aj tu platí, že jednotlivec uplatňuje svoju akomodačno-reakčnú schopnosť. Motiváciou je pre neho začlenenie ako suverénneho subjektu do jazykového spoločenstva.

3 ANALÝZA SLOVENSKEJ A RUMUNSKEJ RIEKANKY V RECEPCII SLOVENSKÉHO DIEŤAŤA ŽIJÚCEHO V BILINGVÁLNOM PROSTREDÍ JAZYKOVEJ ENKLÁVY

Deti, ktoré navštevujú slovenskú materskú školu v arradsko-bihorskej oblasti v západnom Rumunsku, kde Slováci tvoria väčšinu obyvateľstva, sa deti učia napríklad túto riekanku:

Mikuláš // Nad Gemelčičkou sa vznáša / duch svätého Mikuláša. / V každom rôčku raz, / v každom rôčku raz.

Tento text je dôkazom toho, ako si Slováci vo svojom novom domove vytvárali nové nominácie, najmä pomenovania lokalít (sídel, chotárnych oblastí, pohorí, riek) a prispôsobovali im aj textové útvary, ktoré si alebo niesli zo svojej domoviny, alebo si ich ako ponášky utvorili, resp. tvorivo pozmenili. V tomto textovom útvare je špecifické pomenovanie Gemelčička.

V riekanke je detský aspekt akcentovaný v jedinečnosti udalosti vo vzťahu práve ku Gemelčičke. V texte sa tak napĺňa atribút konkrétnosti a ukotvenosti v priestore, ktorý je typický pre detské myslenie v ranom veku. Súčasťou konceptualizácie témy v texte je vztiahnutie dedukovaného blížiaceho sa sviatku na dieťa a jeho odmenu za dobré správanie, čo znamená akomodáciu časopriestoru v detskom vnímaní.

Slovenské dieťa je v slovenskej materskej škole pripravované aj na zvládnutie rumunčiny ako väčšinového jazyka. Nebýva zriedkavosťou, že je to prvý kontakt s väčšinovým jazykom u dieťaťa vo veku 4 rokov. Riekanka, v tomto prípade rumunská, je opäť funkčne a intenčne využívaná. Je významným zdrojom poznávania slov a slovných spojení, ale aj špecifického prízvuku či stereotypných spojení pri stavbe vety v rumunčine. Tematicky sa riekanky týkajú bežných súčastí sveta, ktorý dieťa obklopuje. Tematizujú sa zvieratká, prírodné javy, číselný rad, resp. sa akcentuje analógia ľudského a zvieracieho mláďaťa. Ani v rumunskej riekanke nechýba diverzita témy, môže smerovať k didaktizujúcemu záveru, ale aj k tzv. posmievanke. Na ilustráciu uvádzame niekoľko príkladov:

Raţa (Kačica) // Şade raţa pe un but (Sedí kačica na sude), numărând din doi în doi, (počíta od dvoch do dvoch), / unu, trei, cinci, şapte, nouă. (jeden, tri, päť, sedem, deväť). / Dimineaţa mâncăm ouă (Ráno jeme vajíčka), / ca să creştemi mari (aby sme veľkí narástli), / ca să creştemi mari (aby sme veľkí narástli). / Mac, mac, mac (Mak, mak, mak). //

Nasledujúci text má poskytnúť dieťaťu na základe analógie identitu či status samého seba vo vzťahu k dospelému. Riekanka tak zakladá istú kognitívnu databázu porozumenia metafore a metaforickému vyjadrovaniu vôbec, čo je v zmysle všeobecne známeho preferovania konkrétneho pred abstraktným v tomto veku dieťaťa vážnou kognitívnou operáciou. Osobitne dôležité je porozumenie metaforickému vyjadrovaniu v procese intenčného bilingvizmu.[9] V texte je možné sledovať zhodu slabík vo verši, čo je základným predpokladom rytmickej výstavby verša, zhodu slabík na konci verša a syntakticko-veršový paralelizmus, t. j. základné vlastnosti folklórnej riekanky.

Pui (Mláďa)// Fiecare pui (Každé mláďa) / Are mama lui (Má svoju mamičku) / Şi eu tot aşa (Aj ja tak isto) / Am mămica mea. (Mám svoju mamičku)//.

Nasledujúca riekanka už má znaky naratívnych postupov[10], ktoré sa s pribúdajúcim vekom dieťaťa budú obohacovať a rozširovať, a to v súlade s mentálnym modelom detského subjektu.

Căţeluş cu părul creţ (Psík s kučeravou srsťou) // Fură raţa din coteţ (Ukradol kačku z kurína) / Şi se jură că nu fură (A prísaha, že nekradol) / Dar l-am prin cu raţa-n gură (Ale pristihol som ho s kačkou v zuboch) / Şi cu-n ou în buzunar (A s jedným vajcom vo vrecku) / În curte la dom' primar (U starostu vo dvore) / Păn' să-l duc la judecată (Pokiaľ som s ním prišiel k sudcovi) / Mi-a mâncat şi raţa toată. (Zjedol aj kačku celú.).

V enklávnom prostredí kultúra v rozhodujúcej miere prispieva nielen ku kultivovaniu jazyka, v našom prípade slovenčiny (najmä v jej hovorovej podobe), ale je rozhodujúcim faktorom udržania živého jazyka uprostred iného jazyka a uprostred inej kultúry. Aj v rumunskom enklávnom prostredí, podobne ako v srbskom je dominantou kultúry slovenskej menšiny literatúra, resp. pôvodná literárna tvorba tu žijúcich slovenských spisovateľov. Z toto aspektu viacnásobný účinok má tvrdenie Z. Kováčovej: „Riekankovými útvarmi, ich počiatočnou spoločnou recepciou dospelého a dieťaťa, sa kladú základy neskoršieho

[9] Bližšie sa metaforou v nadobúdaní kompetencií v cudzom jazyku zaoberala E. Ciprianová.: Metafora ako kognitivny, jazykovy a kulturny fenomen v angličtine, 2013.

[10] O nástupe naratívnych dispozícií dieťaťa podrobne píše M. Klimovič: Detský pisateľ v procese tvorby textu, 2016

čitateľského záujmu o literatúru.[11] Iniciovanie k čítaniu sa realizuje primárne v prostredí rodiny, najskôr ako predrozprávanie rýmovačiek pre opätovné spoločné či dieťaťom osamostatnené reprodukovanie

počutého, neskôr ako rozprávanie príbehov a rozprávok, pri ktorom dominujúca počiatočná aktivita dospelého – predčítanie či, v tomto prípade, predriekanie, prerastie do spoločného rozprávania príbehu, pričom dospelý prenecháva čoraz väčšiu mieru aktivity dieťaťu“ (Kováčová, 2017, s. 54).

Riekanka stojí na začiatku ozmyselňovania sveta v predstave dieťaťa v ranom veku, aby ho rozvíjaním naratívnych veršovaných útvarov pripravila pre recepciu rozprávky.

Zatiaľ čo rozprávka je vzorcom správania a hierarchiou hodnôt zakódovaných do stupňujúcej sa niekoľkonásobnej narácie, špecifický zdroj rozvíjania myslenia, uvažovania a s tým aj slovnej zásoby dieťaťa je encyklopedický text určený detskému príjemcovi. L. Janovec o tom hovorí: „ (...) dětské encyklopedie mají pro rozvoj dítěte obrovský význam, protože jsou v nich zastoupeny složky vzdělávací, kognitivní, metakognitivní a interpretační, formativní, socializační a kulturní, díky kterým se formuje a rozvíjí dětská osobnost (Janovec, 2014, s. 81).

Niekoľkonásobná a obsahovo i žánrovo diverzifikovaná percepcia postupne vedie k spontánnej detskej tvorivosti, pričom za elementárny prejav tvorivého aktu môžeme považovať už samotnú reprodukciu riekanky či detskú kresbu.

4 ZÁVER

Riekanka ako jedna cesta (z niekoľkých možných) etablovania slova ako symbolu v mentálnom modeli percipienta, a to 2 až 4 ročného dieťaťa, predstavuje v sociálnej interakcii detského subjektu špecifický a svojho druhu jedinečný kultúrny druh textu. Jedným z jej viacerých a svojho druhu divergentných zmyslov je podpora sociálnej produkcie textov a významov.

Recepčné dispozície dieťaťa korešpondujú s ontologickými faktormi, ktoré sa manifestujú v mentálnom modeli konkrétneho subjektu a najviac sú ovplyvnené vekom detského subjektu. Riekanka, naratívne textové útvary – veršovaná rozprávka a klasická rozprávka

– predstavujú kultúrne texty pre deti a v tomto poradí predstavujú aj vývinové stupne percepčných dispozícií, v ktorých kľúčovým ukazovateľom je porozumenie textu. Spolu s uspávankou, hádankou, obradových veršov sú dôležitými artefaktmi duchovnej kultúry národného spoločenstva. Okrem toho, že hrajú kľúčovú úlohu pri konštituovaní detskej kultúry, majú osobitné poslanie pri nadobúdaní kompetencií v materinskom jazyku v cudzojazyčnom prostredí jazykovej enklávy. Svojím textovým bytím a prežívaním po celé generácie fungujú ako súčasť sociálno-kultúrnej reality detstva. V charakteristike percepcie textu dieťaťom, ktorá smeruje od riekanky k rozprávke, od doslovnej reprodukcie k improvizácii, od fikcie k faktografii predstavujú element, ktorý môžeme považovať za jeden zo záväzných konštituentov vzťahu reči a myslenia.

POUŽITÁ LITERATÚRA

ANOCA, D. M. *Slovacica miscellanea*. 1. vyd. Nadlak: Ivan Krasko, 2012, 161 s.

BEDNÁŘOVÁ, J. 2015. Text jako motivace a východisko pro komunikaci v literární výchově., 2015. In *Integrativní přístup v primárním vzdělávání*. Liberec: TU 2015, s. 45-50.

CIPRIANOVÁ, E.: *Metafora ako kognitivny, jazykovy a kulturny fenomen v angličtine*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, 2013.

DOLNÍK, J.: *Jazyk – človek – kultura*. Bratislava: Kaligram 2010.

CHALOUPKA, O. - NEZKUSIL, V.: *Vybrane kapitoly z teorie detske literatury*

II. Praha Albatros, 1976.

JANOVEC, L.: Význam a dětská encyklopedie. In: *O dieťati, jazyku a literatúre. On Child, Language and Literature II,* 2014, č. 1, s. 80 – 86.

[11] Text, a teda aj riekankový či rozprávkový text zohráva úlohu v ďalšej edukácii, kde nastupuje už aj požiadavka individuálnej tvorivosti, o čom píše J. Bednářová v článku Text jako motivace a východisko pro komunikaci v literární výchově., 2015.

KOVÁČOVÁ, Z.: *Jazyk a (po)rozumenie z aspektu kognitívnej lingvistiky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta 2015. s. 266.

KOVÁČOVÁ, Z.: *Kultúrny text ako diskurz. K otázke ontológie percepcie textu pre deti*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozova v Nitre 2017. s. 162.

KOVÁČOVÁ, Z.: Riekanka a dieťa ako subjekt a objekt reči. In: *O dieťati, jazyku a literatúre. On Child, Language and Literature II,* 2014, č. 1, s. 30 – 43.

LEŠČÁK, M.: K rozdielu medzi folklórnou a literárnou komunikáciou. In: *Literarna*

komunikacia, Martin 1973.

MISTRÍK, J.: *Lingvistický slovník*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé leta, 2002. 294 s.

MORGENSTERNOVÁ, M. - ŠULOVÁ, L. - SCHÖLL, L.: *Bilingvizmus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer. 2004. s. 125.

ŠTEFÁNIK, J. *Jeden človek, dva jazyky* (*Dvojjazyčnosť u detí – Posudky a skutočnosti*). Academic Electronic Press. 2000. 146 s.

ŠTEFÁNIK, J. - PALCUTOVÁ M. - LANSTYÁK, I. : *Jazyky v kontaktu, spoločenský a individuální bilingvizmus*. Univerzita v Prahe, Filozofická fakulta. 2004, s. 294.

ŠTEFANKO, O. *200 rokov života Slovákov v Nadlaku*. Nadlak : Ivan Krasko, 2003. s. 365.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

TVORIVÝ UČITEĽ V LITERÁRNEJ A DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCII (ŠKOLSKÁ KOMUNIKÁCIA S "DUCHOM" BÁSNE AKO DOBRODRUŽSTVO POZNÁVANIA)

Július Lomenčík

Katedra slovenského jazyka a komunikácie FF UMB v Banskej Bystrici, julius.lomencik@umb.sk (SR)

Abstrakt

V príspevku sa zameriavame najmä na antropologické prieniky interpretácie umeleckého textu (osobitne básnického) v rámci literárnej a didaktickej komunikácie v stredoškolskej literárnej výchove s cieľom poukázať na inovatívne možnosti v učiteľovej príprave s uplatnením literárnovedného zreteľa na úrovni literárnej komunikácie a následne poukázať na niektorú z možností školskej práce s umeleckým textom na úrovni didaktickej komunikácie. Pritom sa opierame a výsledky nášho výskumu realizovaného medzi študenti štvrtého ročníka na banskobystrických stredných školách v závere školského roka 2016/2017, kde sme sledovali komunikáciu študentov s „duchom" básnického textu ako dobrodružstva poznávania s praktickým uplatnením cieľov literárnej výchovy na strednej škole podľa základného pedagogického dokumentu.

Kľúčové slová: učiteľ, študent, stredná škola, báseň, literárna komunikácia, didaktická komunikácia

1 ÚVOD

1.1 Tvorivý učiteľ ako predpoklad tvorivej školskej komunikácie s umeleckým dielom

Vyučovanie literatúry/literárnej výchovy na stredných školách sa vo všeobecnosti už niekoľko desaťročí väčšinou pohybuje „v osídlach" tradičného sprístupňovania v podobe výkladu a pasívneho zapisovania si informácií o autorovi a jeho dielach študentmi. Aj napriek nespočetným teoretickým prácam, v ktorých sa proklamovala esteticko-výchovná podstata stredoškolskej literárnej výchovy, obvyklá školská prax zostávala a aj naďalej niekde zostáva na úrovni náukového zamerania tejto zložky predmetu slovenský jazyk a literatúra. Pokiaľ učiteľ pracoval/pracuje s umeleckým textom (najmä prozaickým a básnickým), zväčša upozorňoval/upozorňuje študentov na javy, ktoré sú nositeľmi štruktúrnych funkcií z literárnohistorického alebo literárnoteoretického pohľadu.

Jedným z podstatných dôvodov, prečo sa v didaktickej komunikácii málo uplatňuje práca s umeleckým textom, najmä básnickým (osobitne zo slovenskej poézie po roku 1960), je nedostatočne osvojená interpretačná schopnosť stredoškolského učiteľa. Z odpovedí v rozhovore so stredoškolskými učiteľmi (na pedagogickej praxi, seminároch v rámci vzdelávacích kurzov organizovaných metodicko-pedagogickým centrom a i.) sme získali viacero zaujímavých informácií, z ktorých podstatou bolo zistenie, že učitelia v komplexnej príprave na vyučovaciu hodinu, na ktorej približujú napr. básnikov a hlavne ich tvorbu, neuplatňujú literárnovedný zreteľ, pre ktorý je podľa Viliama Oberta príznačné „... učiteľovo literárnovedné „spracovanie" textu" s cieľom „... identifikácie myšlienkových a estetických hodnôt textu, jeho obsahovej a tvarovej stránky, vzťahu medzi autorom a textom, textom a dobou jeho vzniku, textom a príjemcom, autorom a príjemcom atď. ..." (2004, s. 165). Z literárnovednej interpretácie následne vychádza didaktická interpretácia, ktorá sa má cielene zamerať na osobnosť čitateľa, na rozvoj a kultivovanie jeho komunikácie s literárnym dielom. Zatiaľ čo cieľom literárnovednej interpretácie považuje je odkrývanie umeleckého kódu textu, didaktická interpretácia má rozvíjať tvorivé komunikačné schopnosti študenta primerane jeho čitateľskej kompetencii a odpovedajúce zmyslu textu.

V stredoškolskej literárnej výchove absentuje najmä interpretácia básnických textov zo slovenskej poézie od šesťdesiatych rokov 20. storočia. Pri interpretácii týchto básní si to zo strany učiteľa vyžaduje poznatky nielen z teórie literatúry, ale aj zo štylistiky, filozofie, obzvlášť z estetiky a axiológie, preto menej skúsení učitelia, resp. učitelia s nezáujmom o poéziu sa radšej interpretácii básne vyhýbajú. To sa potom prejavuje v povrchných metodických postupoch, pričom sa u stredoškolského študenta namiesto komplexného rozvoja kognitívnych funkcií „rozvíja" len jeho pamäť. Následne sa to prejavuje povrchnosťou vo vnímaní poézie bez poznania a následného emocionálneho precítenia básní. Pritom

aktívna znalosť (chápanie, interpretovanie, vysvetľovanie, hodnotenie) umeleckých textov patrí k prirodzenej kultúrnej vybavenosti.

Aj preto je potrebné, aby sa na učiteľských fakultách venovala mimoriadna pozornosť interpretácii literárneho textu, aby budúci učitelia literatúry v pedagogickej praxi nemali problém s vnímaním a porozumením najmä básnických textov. Stredoškolský učiteľ Karel Dvořák v tomto zmysle vyslovil výrazný apel na slovenské učiteľské fakulty, „... aby kládli väčší dôraz na rozvoj interpretačných schopností a znalostí svojich absolventov. Tradičnú didaktiku literatúry by mala nahradiť prakticky orientovaná didaktika literárnej výchovy, resp. didaktika školskej interpretácie umeleckého textu/školskej literárnej komunikácie." (2011/2012, s. 55)

Literárna výchova na stredných školách by mala byť najmä o hľadaní zmyslu života prostredníctvom recepcie umeleckej literatúry a jej interpretácie. Veď čítanie kníh umožňuje dospievajúcemu študentovi a študentke pohľady do rôznych hodnotových systémov, učí ho/ju chápať motívy ľudských činov, vciťovať sa do situácií, ktoré síce sám neprežil/a, ale ktoré sa môžu stať podnetom na jeho/jej správanie. Krásna literatúra ponúka alternatívne riešenia rôznych životných situácií. Je zdrojom schopností porozumieť svetu, vedieť sa orientovať v jeho zložitostiach, nejasnostiach, ale aj schopnosti porozumieť sebe, svojmu vlastnému životu. Reflektuje problém človeka a otvára priestor na pochopenie, čo je skutočne ľudské, večné v ľuďoch. A tu sa žiada zdôrazniť, že nič iné z toho, čím mládež vychovávame, takúto tendenciu nemá. Preto sa žiada výraznejšie presadzovať výchovnú funkciu literárnej výchovy. Napokon dospievajúci maturant/ka už prejavuje snahu v literárnom diele hľadať samého seba, akým je alebo akým dúfa stať sa, hľadá v ňom uskutočnenie osobného ideálu, ešte neuskutočneného životom. Pri práci s literárnym textom preto nemožno obchádzať dialóg s dospievajúcimi študentmi o „prehreškoch" človeka s poukázaním na nestálosť stavov v ľudskej činnosti. Sú iba prechodné a robia vedomie človeka v istom zmysle životaschopným. To znamená, že študentom netreba predstavovať svet cez optiku literárneho diela na základe jednostrannosti, čierno-bieleho videnia sveta a človeka.

K takto zameranej práci s literárnym textom v stredoškolskej literárnej výchove možno pristúpiť na základe poznania interpretačnej metódy ako komunikačnej aktivity, ku ktorej sa najviac blíži kultivovaný čitateľ. Predstavu kultivovaného čitateľa má v prvom rade spĺňať stredoškolský učiteľ literatúry, ktorý má disponovať súborom filozofických, etických, estetických, psychologických predpokladov spolu aj s literárnym vzdelaním, aby ako účastník literárnej komunikácie „sa zmocnil" najmä lyrického textu inšpiratívne. S lyrickým textom ako osobitým jazykovo-estetickým konštruktom má komunikovať s citlivým poznaním vnútorného „ducha" textu, ktorý je komunikačným modelom poznania univerza sveta a života.

Kreatívne zameraná učiteľova interpretácia vytvára predpoklady na samostatný výklad umeleckého textu ako základu na prehlbovanie tvorivého myslenia a zlepšenia argumentačných schopností. Schopnosť učiteľa zhrnúť výsledky svojej interpretácie s cieľom tvrdenia a stanoviská argumentačne obhájiť a odôvodniť vytvára predpoklady na eliminovanie dogmatického prístupu v rovine didaktickej komunikácie. Tvorivý interpretačný prístup v rámci prípravy na vyučovaciu hodinu sa stáva dôležitým činiteľom pri hľadaní optimálnych metód a ich vhodnej variabilnosti. Komunikačný proces potom prebieha nielen medzi účastníkmi literárno-vzdelávacieho procesu (učiteľom a študentmi), ale aj medzi textom a interpretátorom. Učiteľom zvolené metodické postupy takýmto prístupom eliminujú vytváranie schém, do ktorých učiteľ často študenta vtláča pri recepcii umeleckého textu, napr. „aká je idea básne", „čo tým chcel básnik povedať" a pod. Ak učiteľ len mechanicky preberá niektoré literárnohistorické hodnotenia konkrétneho textu bez vlastného tvorivého vkladu, potom núti študenta interpretovať text ako reprodukciu svojho učiteľského výkladu. Pri správnom usmernení naopak môže učiteľ zohrať výraznú úlohu pri získaní študentov pre prirodzený záujem o umeleckú literatúru, osobitne vytvárať pozitívny vzťah k poézii.

Učiteľ pri interpretácii básnického textu už v príprave na vyučovaciu hodinu zohľadní výber vhodnej literárnovednej koncepcie s výrazným vlastným tvorivým vkladom. Literárne vzdelaný učiteľ pozná základné východiská didaktických metodík a metodológií umenia a literatúry. Na základe tohto poznania, za spoluúčasti emócií a vôle pristupuje ako interpretátor k pochopeniu literárneho – prozaického, básnického, dramatického – diela s vlastným tvorivým zámerom. Pri prenikaní do tajomstiev literárneho textu sa v rôznych duchovných a spoločenských prostrediach ustálili rôzne metodiky a metódy výskumu literatúry a umenia, ktoré na literárny text nazerajú z rozličných uhlov pohľadu: z hľadiska formalistickej a hermeneutickej tradície, z aspektu fenomenologického a semiotického, literárnohistorického, recepčno-estetického a komparatívneho, genologického a naratívneho, filozofického, sociologického a psychologického, politického, ideologického, archetypálneho, mytologického a dokonca aj rodového. Každá z nich odhaľuje určité prvky a znaky literárneho diela, ako aj ich špecifické hodnoty. Jednotlivé literárnovedné koncepcie svojským a neraz aj protikladným spôsobom pristupujú k základným kategóriám na skúmanie hodnôt literárneho diela (fabula, kompozícia, téma, idea, literárna postava, tvorca atď.). Nejestvuje však samospasiteľná metóda ani v literárnej vede. Súčasná prax v literárnej vede pokladá za prípustné všetky metódy. Čiže nežiada sa zavrhovať tzv. staré a uprednostňovať len nové.

Podmienkou pri výbere je, aby z nich odvodené umenie interpretácie sa dalo aplikovať na konkrétne texty, a to aj v didaktike.

2 LITERÁRNOVEDNÝ ASPEKT V PRÍPRAVE UČITEĽA AKO VÝCHODISKO PRE DIDAKTICKÚ KOMUNIKÁCIU

Moderná slovenská poézia v školskej praxi predpokladá funkčný výklad rôznych literárnovedných a teoretických pojmov. Avšak to je len predpoklad jej plnohodnotného účinku. V súčasnom svete rozkolísaných morálnych hodnôt sa žiada sústrediť pozornosť aj na axiologické hodnoty, a tým prispieť k pozitívnej hodnotovej orientácii dospievajúceho jedinca. Takto zameraná interpretácia sa neraz dotýka aj skrytých a veľmi ťažko definovateľných pocitov, neuchopiteľných a niekedy aj ťažko pomenovaných stránok študentovho vnútra, čím predvádza svet v jeho pestrofarebnosti a mnohoznačnosti. Na takto zameranú interpretáciu básnického textu v didaktickej komunikácii sa učiteľ vo svojej interpretačnej analýze sústredí na odkrývanie ideových a estetických hodnôt s antropologickým prienikom.
V situácii slovenskej poézie, vyrovnávajúcej sa s obdobím schematizmu, vstupoval do „veľkej literatúry" aj básnik Miroslav Válek (1927 – 1991) básnickou zbierkou *Dotyky* (1959), ktorá predstavovala novátorstvo v spôsobe zmocňovania sa skutočnosti a jej výkladu. Pre stredoškolského študenta oboznámeného s celkovým smerovaním vtedajšej slovenskej poézie môžu Válkove básne znamenať určité dobrodružstvo poznávania. Obraznosť Válkovej poézie totiž neodhaľuje zobrazený svet čitateľovi už pri prvom kontakte. Zmocniť sa ideového, estetického a emocionálneho bohatstva uloženého vo Válkových básňach predstavuje osobitne náročnú prácu aj v podmienkach školského vyučovania. Edukačná prax má však vytvárať podmienky na osvojovanie si základných informácií o prístupe k umeleckému dielu (v našom prípade básnickému), ktorého účinnosť môže byť jednak okamžitá a jednak trvácnejšia, čo sa prejavuje v neustálych návratoch čitateľa k textu s cieľom objavovania stále nových tajomstiev.
Interpretáciou Válkovej poézie možno doviesť stredoškolského študenta pred maturitnou skúškou k tomu, aby sa pre neho umenie básnických obrazov stalo podnetom na hlbšie preniknutie do skutočnosti, ktorej je súčasťou s okolitým svetom, a aby si tým uvedomoval dialektickú jednotu subjektu s objektívnym svetom a súčasne vnímal svoju osobitosť. Samozrejme, je to len jedna z alternatív hľadania a objavovania vzťahu mladého čitateľa s modernou poéziou.
Z množstva Válkových básní sme na interpretáciu vybrali báseň *Dejiny trávy* z básnickej zbierky *Nepokoj* (1963). Pre celú zbierku je charakteristická zameranosť na vnútorný nepokoj človeka a na skúmanie príčin tohto nepokoja.
Válkova báseň *Dejiny trávy* „... vypovedá o situácii lyrického subjektu vo všeobecnej životnej perspektíve človeka" (Miko, 1979, s. 224). „Zasvätiť" študentov do jej myšlienkových podnetov a asociatívnych vzťahov znamená zamerať interpretáciu na jej čítanie po určitých úsekoch, motivických alebo tematických segmentoch. Takto môže vzniknúť priestor na tvorivý dialóg o možnosti viacrozmerného vnímania s právom každého čitateľa na vlastný, svojský výklad a na vlastné porozumenie básnického textu.
Pri prvom čítaní básne *Dejiny trávy* by mohol vzniknúť dojem, že ide o báseň s prvotnou motiváciou. Hlbšie vniknutie „pod kožu" textu odkrýva však priestory pre iné uvažovanie. Z veršov sa dá vydedukovať skôr história ľudstva s výpoveďou o človeku a o podstate jeho života. Lyrický subjekt má tendenciu vyjadrovať sa o nepretržitom zápase v evolučnom vývoji prírody a človeka s vyslovením úsilia o vzájomné ľudské priblíženie sa a vyjadrenie vzťahu k okolitému svetu. Takto poňaté pretlmočenie básnických obrazov sa môže stať prameňom myšlienok o potrebe uskutočniť jednotu pravdy, krásy a dobra, ale aj reálnej skutočnosti a sna s cieľom vyvolať napríklad podnety na individuálne reakcie študentov.
Pri interpretácii básne sa síce učiteľ môže opierať o interpretačné opory, ktoré predstavujú aj interpretácie literárnych vedcov, ale učiteľ v rámci prípravy musí primárne vychádzať z vlastného diskurzívneho čítania. Opiera sa pritom o dovtedy nadobudnuté teoretické poznatky z teórie literatúry, poetiky, ale aj z estetiky, štylistiky, filozofie, teórie textu, komunikácie a interpretácie umeleckého textu a iných. Jednoducho môže uskutočniť interdisciplinárny prístup k uplatneniu vlastnej tvorivej interpretácie básne, v ktorej ako príjemca umeleckého diela vychádza zo svojich čitateľských, kognitívnych, psychických a sociologických predpokladov. Cieľom takto chápanej interpretácie básne ako východiska didaktickej komunikácie nie je vysvetliť „podstatu" básne, ale jej interpretačnému čítaniu dať značku osobnostnej interpretácie bez nároku na jediný dopredu „správny" výklad alebo porozumenie básnického textu.

3 POUŽITÉ METÓDY

3.1 Didaktický aspekt interpretácie na príklade Válkovej básne *Dejiny trávy*

Pri uplatnení didaktického aspektu vychádzame z modelu, že pri výklade textu v zmysle napĺňania cieľov literárnej výchovy podľa nových reformných snáh sa žiada uprednostniť „kritické" pojednávanie

o básnictve pred „vedeckým“, ako na to upozornil Martin Golema konfrontáciou koncepcie v anglosaskej a románskej oblasti oproti nemeckému kultúrnemu prostrediu. (pozri: 2006, s. 195) V týchto intenciách sa uplatní literárnokritický prístup a pokračuje napísaním písomnej práce (eseje) o konkrétnom literárnom texte. Písanie vo vyučovaní literárnej výchovy sa považuje za účinný nástroj kritického myslenia. Vedie študentov k samostatnosti v myslení a následne umožňuje odhaliť obsahové a formálne nedostatky v myšlienkovom postupe študentov. Pri frontálnom vyučovaní často dochádza k tomu, že do rozhovorov o básni sa zapájajú len najaktívnejší študenti. Z toho dôvodu je účelné poskytnúť rovnaký priestor všetkým študentom napísaním vlastného výkladu básne. Keďže význam literárneho diela (obzvlášť básnického) nikdy nie je jednoznačný a rôzni čitatelia ho chápu odlišne, rozhodli sme sa skúmať vnímanie poézie študentmi bez akéhokoľvek obmedzovania. Študenti mohli v texte odkrývať autorovo posolstvo prostredníctvom dovtedy získaných vedomostí, ako aj vlastnej skúsenosti a prežívania. Formovanie literárneho vkusu neznamená, že školská práca s básnickým textom má študenta nasilu presvedčiť o jeho kvalite. Stredoškolská literárna edukácia má skôr podnecovať študenta za aktívnej učiteľovej pomoci k vytváraniu vlastnej cesty k posolstvu básne. Plným právom študenta je text rovnako oceňovať, prípadne aj neprijať. Učiteľom by mal byť vedený k tomu, aby zdôvodnil, precítil a rozhodol sa na základe vlastného presvedčenia. Účelnejšie je v literárnej edukácii dávať tvorivé podnety na študentovo hodnotenie, čo je preňho esteticky funkčné, citovo príjemné, resp. čo vytvára v ňom estetické zážitky.

3.2 Výskum zameraný na interpretačný výklad básne (interpretačná esej)

Respondentmi výskumu zameraného na interpretačný výklad básne boli študenti štvrtého ročníka stredných škôl v Banskej Bystrici v priebehu mesiaca apríl v školskom roku 2016/2017 (spolu 120 študentov), čiže pred konaním maturitnej skúšky. Stredoškolské štúdium absolvovali podľa nového didaktického modelu. Zaujímalo nás preto, ako budú schopní interpretovať predloženú báseň, keďže stredoškolské vyučovanie literatúry je zamerané hlavne na rozvoj analytických a interpretačných čitateľských zručností.

Študentom bola predložená Válkova báseň *Dejiny trávy*. Boli vyzvaní, aby písomne zaznamenali svoju interpretáciu. Na vypracovanie úlohy mali dostatok času a text mali počas samostatnej práce stále pred sebou. Každý sa mohol prejaviť individuálne. Pri recepcii a interpretácii mohli študenti vysvetľovať zmysel básne tak, že v jej výklade uplatnili poznatky z literárnej teórie, ako aj porovnanie osobných životných skúseností so skutočnosťou zobrazenou v diele a tiež s každodennou skúsenosťou. V texte mohli samostatne hľadať problémy na vlastné uvažovanie. V obraznosti veršov mohli odkrývať hlbší zmysel básnickej výpovede a zároveň s tým uplatniť aj vlastný prístup k zmyslu a posolstvu básnikovej výpovede pre súčasnosť. Válkova poézia pre mladého človeka vo veku 17 – 19 rokov vytvára priestor pre dobrodružstvo poznávania. Jej obraznosť s využitím celej škály umeleckých prostriedkov však čitateľovi neodhaľuje zobrazený svet na prvý dotyk. Na vybranej dlhšej Válkovej básni sme chceli overiť, kam je schopný mladý človek dostať sa v odkrývaní poetického tajomstva, aby sa pre neho umenie stalo podnetom na hlbšie preniknutie do skutočnosti, ktorej súčasťou je sám v dialektickej jednote s okolitým svetom.

Očakávali sme, že pri rozbore a výklade básnického textu sa prejavia v konkrétnej podobe všetky ciele výučby literatúry, ako ich uvádza základný pedagogický dokument (*Štátny vzdelávací program : Slovenský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka a literatúry pre gymnáziá a SOŠ a pre 5. – 8. ročník gymnázií s osemročným štúdiom*). Počas štyroch rokov stredoškolského štúdia literatúry mali študenti pracovať hlavne s literárnym textom a získať tak potrebnú orientáciu v prístupe k umeleckému zobrazovaniu skutočnosti. Výber básne bol zámerný. Ide v nej o básnickú tvorbu Miroslava Válka, z ktorej vo štvrtom ročníku pri tematickom celku „Súčasná lyrická poézia“ sa v učebnici (Ivana Gregorová – Marián Lapitka: *Literatúra pre 3. a 4. ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. 2. diel, 2011) uvádzajú štyri básne (*Dotyky*, *Dážď*, *Slnko* a *Z absolútneho denníka I*) určené na čítanie s porozumením a interpretáciu. Autori učebnice ku každému textu ponúkli viacero (6 – 12) úloh zameraných na analýzu a interpretáciu textu.

3.2.1 Anketa

Respondenti pred samostatnou prácou s textom v anketovej otázke o preberaní Válkovej poézie väčšinou (asi 60 %) uvádzali, že poéziu Miroslava Válka vôbec nepreberali („S týmto autorom som sa doteraz nestretol.“; „Na škole sme sa týmto autorom nezaoberali. Jeho báseň som čítal po prvýkrát.“). Niektorí (30 %) uvádzali, že o básnikovi Válkovi im podal informácie učiteľ („Spomínali sme len všeobecne jeho tvorbu. Nepamätám si, že by sme od neho aj niečo čítali.“; „S tvorbou Válka som bola na strednej škole oboznámená.“; „Na škole sme si hovorili o Válkovi, ale nič sme si k jeho básňam nepísali. Väčšinou nám profesorka povedala len diela, kt. napísal.“) a len pár respondentov (10 %) uviedlo, že na strednej škole pracovali s niektorou Válkovou básňou („Na hodine literatúry sme preberali Miroslava Válka skôr pri

poppoézii. Čítali sme text Jesenná láska.“). Pritom pri tematickom celku „Súčasná lyrická poézia“ je Miroslav Válek uvedený ako povinný autor (spolu s Milanom Rúfusom).

V druhej anketovej otázke sme zisťovali záujem respondentov o poéziu. Zo 120 respondentov 98 uviedlo, že poéziu vôbec nečíta. 22 respondentov číta aj básne, aj keď po poézii siaha len občas. („Áno, väčšinou na blogoch“; „Nie často. Mojím obľúbeným básnikom je Svetloslav Veigl.“; „Áno. Mojimi obľúbenými básnikmi sú Jacques Prévert, Ján Smrek, Emil Boleslav Lukáč.“; „Keď mám na básne náladu. Nie vždy sa poézia dá čítať, a hlavne naplno vnímať.“; „Básne čítam málo.“; „Niekedy čítam básne, ale v tomto období skôr texty piesní napr. niektorých textárov, ktorí používajú zaujímavé metafory a slovné „hračky“.“; „Ján Kostra, P. O. Hviezdoslav – diela týchto básnikov sú a aj boli pre mňa vždy veľmi inšpiratívne, napĺňali moje myslenie fantáziou a rôznymi citmi.“; „Čítam básne vo voľnom čase z maďarskej literatúry od Petőfiho, Adyho. Moje najobľúbenejšie knihy sú ich zbierky básní.“).

3.2.2 Ciele písomnej interpretácie básne

Pri hodnotení úrovne písomných prác sme vychádzali z cieľových požiadaviek stredoškolskej výučby literárnej výchovy. Autori učebnice literatúry v rámcovej časti *Úvod k druhému dielu učebnice pre 3. a 4. ročník* uviedli, že po zavŕšení štvorročnej púte svetom literárnych diel by sa mali študenti priblížiť „... k obrazu kriticky mysliaceho a komunikatívneho čitateľa, ktorý je schopný nielen prerozprávať obsah literárneho diela, ale aj čítať medzi jeho riadkami a zaujať k nemu vlastné hodnotiace stanovisko, ktoré nebude sledovať len povrchnú stránku textu, ale dokáže odhaliť aj jeho skryté vnútro.“ (Gregorová – Lapitka, 2011, s. 5). Ďalej sme vychádzali z požiadaviek určených v základnom pedagogickom dokumente, v ktorom sú uvedené ciele: – aplikovať literárnovedné vedomosti na literárne texty; – chápať umelecké dielo ako štylizovanú autorskú výpoveď o svete; – interpretovať význam výpovede literárneho diela, argumentovať výsledkami štruktúrno-funkčnej analýzy diela; – hodnotiť dielo z vlastného stanoviska a v súčasnom kontexte so sformulovaním svojho názoru aj argumentovať. Pri tematickom celku „Súčasná lyrická poézia“, kde sme Válkov text zaradili, sa z výkonového vzdelávacieho štandardu opierame o minimálnu úroveň výkonu žiaka: „V texte dokáže identifikovať niektoré básnické trópy, zvukové a štylistické figúry, s ohľadom na ne opísať náladu básne, rozpoznať jej význam a vyjadriť svoj názor“; a optimálnu úroveň výkonu žiaka: „Rozumie princípu voľného priraďovania lyrických pasáží v básni, dokáže vystihnúť vnútornú spojitosť v kompozícii básnickej výpovede a svoj názor v relatívne ucelenej podobe prezentovať. Vie argumentmi zo zvukovej, lexikálnej, syntaktickej a štylistickej analýzy veršov obhajovať svoje stanovisko.“ (Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia).

3.2.3 Vyhodnotenie písomnej interpretácie básne

Pri hodnotení sme písomné práce (interpretácie) rozdelili na tri skupiny. Do prvej skupiny (33 prác) sme zaradili výklady básne, v ktorých prevládal analytický pokus o postihnutie zmyslu obrazov s priblížením sa k spomínaným požiadavkám na interpretáciu literárneho diela. Druhú skupinu tvoria texty (57 prác), v ktorých prevažuje popisný charakter s prerozprávaním bez odhalenia vnútornej podstaty básne. Do tretej skupiny (30 prác) boli zaradené práce, v ktorých študenti urobili len náznak výkladu, skôr negatívne ladenú reflexiu s osobným priznaním, že básnickému textu nerozumejú. Možno povedať, že báseň sa tu nestala stimulátorom vedomia a nepodnietila tvorivú invenciu mladého čitateľa.

V prácach zaradených do prvej skupiny sa respondenti pokúsili o preniknutie za symboliku slov a vystihnúť vnútornú prepojenosť „dejín trávy“ skôr s výpoveďou o človeku počas histórie ľudstva. V týchto výkladoch porozumeli, že síce v centre autorovej pozornosti je „tráva“, ale s využitím personifikácie sa podľa nich autor usiluje „spojiť abstraktné chápanie prírody s konkrétnymi vecami spätými so životom človeka“. („Hovorí o ľudstve, o jeho zhone, ako beží. Akoby porovnával pokojný život trávy s búrlivým životom človeka.“) Pri výklade textu identifikovali básnické trópy a figúry, ktorými básnik vyjadril zložitý obraz skutočnosti. Väčšinou ich vedeli aplikovať na tematickú a významovú rovinu básne. Každý respondent sa pokúsil o vlastné hodnotenie zmyslu predloženého textu, aj keď na rozličnej ideovej úrovni. („Podľa mňa báseň hovorí o ľudskom vnútre a každý jeden verš nesie v sebe vysokú symbolickú hodnotu. Ale vplýva na mňa veľmi dobre, možno sa až búria vo mne určité pocity, ktoré ani neviem pomenovať.“) Interpretáciu väčšinou robili po určitých motivických a tematických častiach básne, čo niektorých viedlo len k popisovaniu, pričom najčastejšie vnímali spätosť trávy so životom človeka ako jednotlivca od narodenia po smrť („Opisuje to ako starneme, najskôr sme mladí, veselí...“). Viacerí odhalili niektoré problémy, ktoré súvisia s človekom a jeho postavením vo svete. („Tráva môže byť niečo čo je nad nami. Niečo čomu sa nedá len tak porozumieť. Niečo čo nie je vidieť. Môže to byť naša ľudská prirodzenosť, to pravé, ktoré je teraz potláčané. Alebo duša! Duša je u človeka stále a je pravda, že vie všetko. Častokrát je pre nás nepodstatná a uprednostňujeme určité normy, ale tú dušu, to vnútro nikto nepočúva.“; „Báseň na mňa pôsobila tak, že sa autor zamýšľa nad dejinami plné vojen, v ktorých sa ľudstvo ocitlo a nikto sa ľudstva nepýtal, či súhlasí s danou situáciou, ako sa cíti.“).

V druhej skupine interpretácií sú výpovede respondentov poznačené popisom, skôr len „prerozprávaním obsahu“ bez citlivého prístupu k básnickému obrazu a vzťahom vyjadreným využitými básnickými prostriedkami („Podľa mňa autor tejto básne opisuje „život trávy“ počas jedného kalendárneho roka, v ktorom sa vystriedajú 4 ročné obdobia... prvé dve strofy by som zaradil do obdobia jari, keď sa príroda prebúdza, vonku sa začína zelenať a aj väčšine ľudí vtedy zojde na um, že po tuhej zime konečne „svitá“ na lepšie časy.“). V niektorých prácach zazneli vyjadrenia o neporozumení niektorých častí básne („Zo začiatku som tomu nechápala, vlastne ani teraz si nie som celkom istá či som ju správne pochopila.“; „Niektorým strofám tejto básne som neporozumela a neviem, čo tým chcel básnik povedať.“). Respondenti často uvádzali klišéovité vyjadrenie o tom, „čo tým chcel básnik povedať“. Vo výkladoch síce postrehli básnické prostriedky, ale buď len konštatovaním („Autor vyjadruje myšlienky prostredníctvom rečníckych otázok, vyskytujú sa aj epitetá, personifikácie, priama reč, anafora, metafory a i.“) alebo ich vypísaním („metafora: hrmenie jarných motorov, šialenstvo tribún, požiar slnka; personifikácia: svaly ju budú bolieť, tráva už vchádza do ďalšieho kola; epiteton: pretekársky voz, jarné klíčenie, jarných motorov.“). Objavilo sa aj svojské vnímanie básnických obrazov („Podľa mňa má autor rád autá a motorové športy. Myslím si preto, lebo vytvára obrazy o tráve pomocou nasledujúcich výrokov: kabriolet, pretekársky voz, motor, auto, rýchlosť.“).
V tretej skupine výkladov básne sú len slabé interpretačné náznaky, dialógy s básňou, väčšinou s kritickým hodnotením o tom, že báseň čitateľov neoslovila a nevedia jej porozumieť („Báseň ma popravde vôbec neoslovila. Verše mi prídu umelé, akoby nasilu skladané do strof. Vôbec mi taktiež nedáva zmysel, nedokážem pochopiť autorov zámer alebo cieľ, nedokážem si predstaviť v akom duševnom rozpoložení sa nachádzal, keď ju písal“; „Hneď na začiatku sa priznám, že nie som veľkou fanúšičkou lyriky. Moja „šálka kávy“ bola vždy epika. Ani táto báseň ma príliš nenadchla. Autor si vybral voľný rým, kt. mne osobne trochu prekáža v tejto básni.“; „Toto dielo je podľa mňa zmätočné, nerada čítam takéto diela lebo v nich neviem nájsť nič pre svoje pozitívnejšie myslenie.“; „Báseň je zložito písaná, miestami nezrozumiteľná.“). Niektorí sa úprimne priznali, že poézia ich vôbec nezaujíma, nerozumejú jej („Bohužiaľ, pre mňa sú básne „utrpením“, pretože im nerozumiem, a čím viac sa snažím, tým viac mi to nejde a som zmätenejšia.“; „Celkovo poézia ma nezaujíma, čítavam prózu a nemám poetické cítenie na rozoberanie básní. Neviem sa vcítiť do pocitov básnika a neviem presne rozšifrovať tie básnické prostriedky.“), ba dokonca sa vyskytol názor: „Presne neviem ani čo je to interpretácia. Myslím, že to robím prvýkrát a neviem či správne.“!!!

4 VÝSLEDKY

Výsledky analyzovaných prác ukazujú, že ani po absolvovaní stredoškolského štúdia podľa nových cieľov práce s literárnym textom sa nedarí ich úplne napĺňať. V uvedených výkladoch básne sa naplnilo len minimálne kritérium uvádzané vo výkonovom štandarde. Respondenti (maturanti zo stredných škôl v Banskej Bystrici) väčšinou len prerozprávali báseň bez schopnosti odhaliť aj jej skryté vnútro. Výsledky prác ukazujú, že na vyučovacích hodinách literatúry, ktoré navštevovali naši respondenti, stále prevládal klasický spôsob vyučovania, ktorý spočíval v aktivite učiteľa a len vo formálne vedenej práci na úrovni didaktickej komunikácie s básnickým textom, t. j. len jeho čítanie a následne hľadanie básnických prostriedkov, prípadne „nájdením“ hlavnej myšlienky alebo len jednoduchým učiteľovým formulovaním „poznatkov“ o básni. Svedectvom toho sú niektoré študentské vyjadrenia: „Snažili sme sa čítať ku každej básni aspoň úryvky, ale aj celé básne. Hľadali sme básnické prostriedky.“ (gymnázium); „Prečítanie básne, rozdelenie na jednotlivé celky a následný formálny a obsahový rozbor diela.“; alebo tým „ošúchaným“: „Uvažovali sme nad tým, čo chcel autor básňou povedať.“ (gymnázium).
Uskutočnenie takto zameranej interpretácie básne (možno to nazvať aj interpretačná esej) nás presvedčilo o tom, že v školskej praxi má svoje opodstatnenie. Učiteľ má možnosť sa presvedčiť o vnímaní básne každého študenta, predovšetkým o prepojení teoretických poznatkov (pojmov) na interpretácii lyrického textu. Zároveň to otvára cestu pre tvorivého učiteľa k riadenému dialógu s cieľom splniť požiadavky kladené na školskú interpretáciu básne.

POUŽITÁ LITERATÚRA

DVOŘÁK, Karel. 2011/12. K jednej aktuálnej otázke literárnej výchovy na stredných školách (do diskusie o koncepčnej premene predmetu). In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 58, 2011/12, č. 3 – 4, s. 49 –56.

ČERVEŇÁK, Andrej. 2008. *Reflexie esteticko-antropologické*. Nitra : Filozofická fakulta UKF v Nitre – Spolok slovenských spisovateľov – Klub Fiodora Michajloviča Dostojevského, 2008. 166 s. ISBN 978-80-8061-309-9.

GOLEMA, Martin. 2006. Literárny historik alebo kultivovaný čitateľ? (Poznámky ku koncepcii vyučovania literatúry na stredných školách). In: *Studia Slovaca*. Zborník vedeckých prác členov katedry slovenského jazyka a literatúry. Ved. red. a zost. Ľubomír Kováčik. Banská Bystrica : Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2006. – S. 190 – 204. ISBN 80-8083-350-8.

GREGOROVÁ, Ivana – LAPITKA, Marián. 2011. *Literatúra pre 3. a 4. ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. 2. diel. Bratislava : Vydavateľstvo Príroda, 2011. – 128 s. ISBN 978-80-07-01895-2.

MIKO, František. 1979. *Poézia, človek, technika*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1979. 336 s.

OBERT, Viliam. 2004. Rozvíjanie čitateľskej kompetencie dieťaťa. In: *STUDIA SLOVACA*. Zborník vedeckých prác členov katedry slovenského azyka a literatúry. Ved. red. a zostavovateľ Jozef Tatár. Banská Bystrica : Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2004. – S. 165.ISBN 80-8055-948-1.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

FONOLOGICKÉ UVEDOMOVANIE VO VZŤAHU K POČIATOČNÉMU VÝVOJU GRAMOTNOSTI

Monika Máčajová, Zuzana Zajacová
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, mmacajova@ukf.sk (SR)
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, zuzana.zajacova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Fonologické uvedomovanie má významné miesto v následnom osvojení si procesu čítania a písania. Cieľom príspevku je v tejto súvislosti poukázať na význam fonologických schopností detí predškolského veku vo vzťahu k ich počiatočnému vývoju gramotnosti.

Kľúčové slová: fonologické uvedomovanie, gramotnosť, čítanie, písanie

1 ÚVOD

Kritickou fázou, ako uvádzajú Neuman a Dickinson, v ktorej deti *„odvedú najväčší a rozhodujúci kus kognitívnej práce“* na vývine gramotnosti je vek od narodenia do šiestich rokov. Kvalita vzdelávania a intervencie do tohto vývinu má *„pre ich budúcu čitateľskú, pisateľskú či akademickú – školskú úspešnosť kľúčový význam“* (Zápotočná, Petrová, 2010, s. 8). Bloom (In Kuric, 1986, s. 140) dospel k záverom, že inteligencia sa rozvinie do ôsmeho roku života až na 80 % celkovej jej úrovne a ide predovšetkým o rozvoj rečových schopností, poznávacích záujmov a percepčných schopností.
„Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti“ (ŠVP, 2016, s. 6). Problematika fonologického uvedomovania zahŕňa podoblasť, ktorá je v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách vymedzená pod názvom *Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie.* Výkonové štandardy danej podoblasti predstavujú požiadavky, ktoré by malo dieťa z uvedenej podoblasti zvládnuť ešte pred nástupom na primárne vzdelávanie: dieťa sprevádza spievanie piesne alebo recitáciu krátkeho literárneho útvaru rytmickým sprievodom; rozhodne, či sa dve slová rýmujú; rozčlení zvolené slová na slabiky; vyčlení začiatočnú hlásku slova. Uvedené požiadavky vo výučbe jazyka sú jednými z tých nadobúdaných schopností, ktorých zvládnutie či nezvládnutie je ukazovateľom fonologického uvedomovania dieťaťa. Jedným zo zlomových období v živote dieťaťa je prechod z predprimárneho na primárny stupeň vzdelávania. Hoci stojí za ním celý rad činiteľov, ktoré prechod uľahčujú, resp. sťažujú, chceme poukázať práve na význam už zmieneného fonologického uvedomovania dieťaťa predškolského veku vo vzťahu k osvojeniu si procesu čítania a písania. Za dôležité považujeme vymedzenie pojmu fonologické uvedomovanie a jeho jednotlivých vývinových štádií. V kontexte s fonologickým uvedomovaním a jeho vzťahom k počiatočnému vývoju gramotnosti sa zameriavame na objasnenie pojmu vynárajúca sa gramotnosť, s ktorou súvisí rozvoj jazykových a komunikačných spôsobilostí dieťaťa predškolského veku. V nadväznosti na vymedzenie uvedených pojmov a ich vzájomných súvislostí venujeme pozornosť výskumom, ktorých predmetom záujmu je riešená problematika fonologického uvedomovania. V príspevku následne uvádzame aj niektoré z aktivít, metód a programov, ktoré sú zacielené na podporu počiatočného čítania a písania. Okrem toho sa zameriavame na jednotlivé oblasti fonologického uvedomovania a z nich vyplývajúce konkrétne ciele, ktoré považujeme vzhľadom k rozvíjaniu fonologického uvedomovania, ako významnej súčasti prípravy na osvojenie si procesu čítania a písania, za kľúčové.

2 VÝVIN FONOLOGICKÉHO UVEDOMOVANIA A JEHO SÚVISLOSTI S VYNÁRAJÚCOU SA GRAMOTNOSŤOU

Fonologické uvedomovanie predstavuje metalingvistickú schopnosť rozpoznávať a manipulovať so zvukovou štruktúrou slov, a to nezávisle od ich významu a na rôznom stupni jazykovej zložitosti (Phillips, Clancy-Menchetti, Lonigan, 2008, In Šelingerová, 2017). V americkej literatúre sa na označenie *fonologického uvedomovania* používa najčastejšie pojem *fonologická citlivosť* – phonological sensitivity (Ziegler, Goswami, 2005, In Smolík, Seidlová-Málková, 2014), ktorý lepšie reflektuje podstatu fonologického uvedomovania. Fonologická citlivosť v sebe zahŕňa proces postupného rozvoja fonologických reprezentácií, tzn. proces smerujúci od intuitívneho porozumenia štrukturálneho

charakteru jazyka k uvedomenému operovaniu s lingvistickými jednotkami slov. Dieťa vníma spočiatku slovo ako celok, preto sa prvé fonologické reprezentácie vzťahujú na celé slová. V predškolskom veku sa postupne vyvíja zručnosť členiť slová na menšie fonologické jednotky (Kulhánková, Málková, 2008). Podľa Valinta (1984, In Šelingerová, 2017) sú pre fonologický vývin charakteristické tri štádiá.
V *prvom štádiu* vníma dieťa *slovo ako významový celok* a nie je schopné oddeliť formu slova od obsahu. Mikulajová (2005) to vysvetľuje na jednoduchom príklade. Ak by sme dieťaťu položili otázku, ktoré slovo je dlhšie – had alebo dážďovka, odpovedalo by had. Dominuje teda u neho významová stránka slova namiesto formálnej.
V *druhej etape* dochádza *k implicitnému, neanalytickému uvedomovaniu si hláskovej štruktúry slova,* ktoré je stále obmedzené. Ide o prirodzenú lexikálnu schopnosť, ktorá sa objavuje v rámci normálneho jazykového vývinu.
V *tretej etape* vývinu sa objavuje explicitné uvedomovanie, a tak dochádza *k vedomej manipulácii so zvukmi v slovách*.
Uvedená štruktúra vývinu je potvrdená aj zisteniami Anthonyho, Lonigana, Driscolla, Phillipsa a Burgesa. Dôležité je však poznamenať, že jednotlivé zručnosti sa nemusia rozvíjať postupným prechodom z jedného štádia do druhého, ale prechod môže mať i podobu kontinua, keď sa zručnosti rozvíjajú súbežne.

Fonologické uvedomovanie u detí predškolského veku, ktorého podstata spočíva v osvojení si fonologických schopností, možno ponímať vo veľmi úzkom prepojení s vynárajúcou sa gramotnosťou. Dostatočne rozvinutý fonematický sluch je dôležitý nielen na *„vývoj zreteľnej a správnej výslovnosti, ale aj pre následné osvojenie si čítania a písania“* (Máčajová, 2011, s. 35). Na základe uvedeného sa v nasledujúcom texte zameriavame na vymedzenie pojmu vynárajúca sa gramotnosť (spolu s jeho ekvivalentným pojmom raná gramotnosť) a dôležitých období, ktoré sprevádzajú vývoj reči. Uvádzame tiež súvislosti sociálneho prostredia s rozvojom jazykových a komunikačných spôsobilostí dieťaťa.

Pod pojmom vynárajúca sa gramotnosť chápeme *„proces postupného chápania* (osvojovania) *jazyka v jeho komplexe* (orálna a písaná podoba), *ktorý sa prejaví v postupnom, čoraz kvalitnejšom používaní jazyka, čiže ide o postupné, štadiálne uschopňovanie dieťaťa byť gramotným. Tieto procesy rozvíjaním dospejú do štádia konvenčnej gramotnosti, ktorú chápeme ako aktívne, uvedomelé a zmysluplné používanie jazyka“* (Lopušná, 2008, s. 8). Zápotočná (2004) definuje *gramotnosť* ako to, čo nie je zdedené, vrodené či dané, ale ako to, čo sa dá naučiť, získať, osvojiť.
Raná jazyková gramotnosť dieťaťa predškolského veku je *„ponímaná a vysvetľovaná cez úplné, celostné (holistické) rozvíjanie jazykovo-komunikačných kompetencií, t. j. súladný a prepojený rozvoj počúvania, hovorenia, čítania, písania, komunikácie a myslenia dieťaťa v zmysluplných a v rozmanitých životných a komunikačných situáciách“* (Lipnická, 2009, s. 17). Podľa autorky je spoločným cieľom uvedených rozvojových prístupov ranej gramotnosti rešpektovať individuálne a vekové osobitosti a vlastnú aktívnu úlohu dieťaťa, a to práve v období, keď sa zmocňuje hovorenej a písanej kultúry.
Neodmysliteľnou súčasťou rozvíjania gramotnosti detí v predškolskom veku je rešpektovanie a prihliadanie na obdobia, ktoré sprevádzajú vývoj reči. Vo vývoji detskej reči existujú obdobia, ktoré sú kritickými medzníkmi vývoja reči. Vo vzťahu k fonologickému uvedomovaniu a jeho rozvíjaniu ich považujeme za kľúčové. Podľa Bytešníkovej (2012) sú to:

- 6. – 8. mesiac života dieťaťa,
- obdobie okolo 3. roku života dieťaťa,
- obdobie nástupu do materskej školy,
- obdobie začiatku školskej dochádzky.

Vymedzeným kritickým obdobiam by mali v ontogenéze reči venovať pozornosť predovšetkým rodičia, učitelia, logopédi, pediatri, ale aj ďalší odborníci. V jednotlivých fázach, resp. medzníkoch vývoja reči je dôležité zamerať sa na rečové prejavy dieťaťa a podchytiť možné deficity alebo náznaky deficitov v oblasti komunikácie. Slezáková (2012, s. 94) uvádza, *„že deti, ktoré majú nedostatky v rečovom vývoji, ťažšie si osvojujú čítanie, písanie, majú problémy pri utváraní kontaktov s učiteľom i rovesníkmi“.* Mikulajová (2005) zdôrazňuje, že poruchy v oblasti vývinu reči, objavujúce sa v ranom a predškolskom veku, sa dotýkajú foneticko-fonologickej jazykovej roviny a prinášajú závažné dôsledky v ďalšom vekovom období – školskom veku, v podobe dyslexie a dysortografie. Na danú skutočnosť, t. j. prítomnosť deficitov v oblasti spracovania fonologických informácií, ktoré sú príčinou niektorých foriem čitateľských ťažkostí dieťaťa upozorňuje aj Smolík a Seidlová-Málková (2014). Práve v období predškolského veku je potrebné venovať pozornosť deťom, u ktorých sa objavuje porucha sluchovej diferenciácie, keď deti nie sú schopné rozlišovať zvukové fragmenty reči.
Vývinový proces ranej gramotnosti, ako uvádza Lipnická (2008, s. 21), je *„spojený s rozvojom jazykových a komunikačných spôsobilostí dieťaťa v danom sociálnom prostredí“.* Dieťa vstupuje do komunikačných kontaktov s inými deťmi i dospelými. Prvé jazykové skúsenosti tak získava v hovorenej reči. V myšlienke J.

A. Komenského: *„Ale to již přijde samým zvykem: Jakou výslovnost slyší, takové uvyknou... Víc tu není co třeba přikazovati...“,* si možno všimnúť, že sociálne prostredie, v ktorom sa dieťa nachádza, zohráva v rozvoji jeho reči a celkovej gramotnosti veľmi dôležitú úlohu. Izolované a zanedbávané deti, ktoré nemohli počúvať ľudskú reč po dlhé roky, ale mali túto možnosť až v neskoršom veku, sa naučili rozprávať len ojedinele. To potvrdzuje, že pre rozvoj reči sú určité vývinové obdobia kritické (Vágnerová, 2010). Problémy dieťaťa s výslovnosťou však môžu byť sprevádzané celým radom príčin. Sociálne prostredie teda nemusí byť jediným dôvodom nesprávnej výslovnosti. U detí sa môžu vyskytnúť rozsiahle poruchy, ktoré sú spôsobené nedostatkami v celkovom vývoji a ich odstránenie si vyžaduje oveľa viac času (Kutálková, 2005).

3 VÝSKUMY V KONTEXTE RIEŠENEJ PROBLEMATIKY A ZÁVERY VYPLÝVAJÚCE PRE PEDAGOGICKÚ PRAX

Vývoj reči, ako uvádzame v predchádzajúcom texte, ovplyvňujú viaceré činitele. Jedným z nich je rodina, v ktorej dieťa získava prvotné skúsenosti už od útleho detstva. Napodobňovaním dospelých, ako prvého rečového vzoru a postupným prechodom do materskej školy jeho rečový vývoj napreduje podľa individuálnych daností. Úloha učiteľa v materskej škole spočíva v tom, aby pripravil dieťa na zvládnutie čítania a písania, a to predovšetkým *„podporou porozumenia, aké podoby má písaná kultúra a ako ju využívať s ohľadom na rôzne zámery čítania a písania“* (Zápotočná, Petrová, 2016, s. 4).
Na skutočnosť, že sociálne prostredie zohráva dôležitú úlohu nielen v rozvoji fonologického uvedomovania, ale aj vo vzťahu k počiatočnému vývoju gramotnosti poukazuje výskum Hagans-Murillo (2000, In Máčajová, Grofčíková, Zajacová, 2017). Deti z nižšieho socioekonomického prostredia sú vystavené zvýšenému riziku vzniku ťažkostí s čítaním. Hoci fonologické uvedomovanie sa dôsledne objavuje ako kritické k nadobudnutiu gramotnosti detí, deti z nižšieho socioekonomického prostredia majú vo všeobecnosti nízke fonologické vedomosti. Skúsenosti vo fonologickom uvedomovaní všetkých účastníkov (50 detí z nižšieho socioekonomického prostredia, 25 detí zo stredného socioekonomického prostredia) boli týždenne monitorované pomocou inštruktáže fonologického uvedomovania – Phonemic Segmentation Fluency task. Cieľom bolo preskúmanie účinkov inštruktáže na fonologické uvedomovanie detí a zistenie rozdielov v oblasti ranej gramotnosti a čitateľských zručností. Výskumné zistenia naznačujú, že u detí s nízkou úrovňou fonologického uvedomovania bol zaznamenaný pozitívny nárast učenia fonologického uvedomovania. Napriek tomu, že neboli odhalené rozdiely medzi skupinami v začiatkoch čitateľských zručností, nadobudnuté zručnosti vo fonematickom uvedomovaní u detí z nižšieho socioekonomického prostredia nemusia zaručiť schopnosť presného a plynulého čítania. Napriek uvedenému možno vnímať istý pokrok a posun vo fonematickom uvedomovaní, ktorý môže byť pre dieťa úspešným štartom k osvojeniu si čítania a písania. Zápotočná a Petrová (2010, s. 8) uvádzajú, že *„miera stimulácie jazykovej gramotnosti v predškolskom veku významným spôsobom ovplyvňuje jej ďalší vývin. Vysoké a narastajúce investície do jazykovej gramotnosti v tomto veku sú mimoriadne perspektívne, majú vysokú návratnosť a dobrú vzdelávaciu prognózu“.*

Priekopníckou prácou, ktorá sa objavila koncom 70. a začiatkom 80. rokov minulého storočia a ktorej snahou bolo podchytiť vzájomný vzťah medzi fonologickými schopnosťami a schopnosťou naučiť sa čítať, bola práca Moraisa et al. (1979). Ich výskum bol realizovaný s dospelými ľuďmi, ktorí mali iba minimálne alebo nemali žiadne čitateľské skúsenosti. Morais spolu so svojimi kolegami zadával výskumným osobám úlohy, ktoré vyžadovali manipuláciu s hláskami. Závery jeho výskumu svedčia o tom, že úplne negramotní ľudia mali s fonologickými úlohami väčšie problémy ako tí, ktorí poznali aspoň niektoré písmená alebo vedeli minimálne čítať. Vzťah medzi fonologickými schopnosťami a schopnosťou naučiť sa čítať popisuje ako dvojsmerný aktívny proces. Fonologické schopnosti tak podľa neho umožňujú rozvoj čítania, naopak, prvé čitateľské zručnosti spätne prehlbujú úroveň fonologických schopností.
Aj Muter et al. (2004, In Smolík, Seidlová-Málková, 2014) vo svojej štúdii potvrdzujú, že *„fonologický subsystém jazyka ovplyvňuje predovšetkým počiatočný vývoj gramotnosti“*. Autori sledovali prediktívnu úlohu fonologického uvedomovania a znalosť písmen vo vzťahu k počiatočnému vývoju čítania anglických detí. Súbor úloh, ktoré použili, bol zameraný na: fonematické uvedomovanie, znalosť písmen, slabičné uvedomovanie (predovšetkým citlivosť na rýmy), slovnú zásobu, čítanie, porozumenie čítanému textu, gramatické uvedomovanie a citlivosť na gramatické javy. Iba dve z uvedených zručností mali prediktívnu hodnotu vo vzťahu k rozvoju počiatočného čítania a písania – fonologické uvedomovanie (v zmysle manipulácie na úrovni foném) a znalosť písmen. Podľa autorov určuje úroveň rozvoja týchto zručností na začiatku školskej dochádzky variabilitu výkonu v čítaní v ďalšom ročníku a rovnako i výučbu čítania a písania v 3. ročníku.
Smolík a Seidlová-Málková (2014, s. 108 – 109) uvádzajú tiež výskum, ktorý realizovali Anthony, Lonigan, Driscillová, Phillipsová a Burgess. Cieľom ich štúdie bolo systematicky testovať hypotézu hierarchickej teórie vývoja fonologického uvedomovania, tzn. zistiť, ako postupuje vývoj fonologického uvedomovania

(citlivosti) a ako dochádza k prechodu z jedného štádia vývoja fonologického uvedomovania do ďalšieho. Podstata výskumu spočívala v testovaní hypotézy za sebou idúcich, oddelených štádií na rozdiel od modelu, v ktorom sa jednotlivé štádiá vzájomne prekrývajú. Po screeningovom šetrení reči, neverbálnej inteligencie a jazykových schopností bolo do výskumu zaradených 947 amerických detí z rôzneho socioekonomického prostredia vo veku 2 – 5 rokov. V priebehu štúdie (24 – 72 mesiacov) bolo deťom zadaných šesť rôznych skúšok, ktoré boli zamerané na hodnotenie fonologického uvedomovania. Jednotlivé skúšky hodnotili schopnosť fonologického spracovania na úrovni odlišnej lingvistickej náročnosti. Realizácia skúšky prebiehala formou rôznych hier, v rámci ktorých deti skúšali:

- vytvárať nové slová z dvoch krátkych jednoslabičných slov,
- skladať slová z rôznych lingvistických jednotiek,
- skladať slová zo slabík alebo iných fonologických jednotiek,
- skladať slová zo slabík alebo iných fonologických jednotiek pomocou obrázkov,
- odstraňovať zo zloženého slova krátke jednoslabičné slovo,
- alebo odstraňovať s využitím obrázka zo slova určitý zvuk (slabiku, fonému a pod.).

Na základe šiestich uvedených testov si autori zostavili štrnásť rôznych premenných, pre ktoré pomocou administrovaných dát určili tri výkonové kategórie: 1. dieťa danú schopnosť neovláda, 2. dieťa má stredný rozsah fonologickej citlivosti, 3. dieťa ovláda danú fonologickú operáciu. Následne sa rozhodovali, či má vývoj štrnástich sledovaných fonologických schopností štadiálny charakter a ako tieto štádiá za sebou nasledujú. Autori uvedenou štúdiou preukázali, že *„prechod od schopnosti operovať na úrovni väčších fonologických jednotiek k jednotkám menším má skôr pozvoľný charakter ako povahu oddelených štádií“.* Z toho vyplýva, že pre vstup do obdobia, keď dieťa dokáže operovať s menšou fonologickou jednotkou, nie je potrebné, aby vedelo operovať na úrovni väčších fonologických jednotiek. Vývoj fonologického uvedomovania u detí má podľa autorov výskumu skôr difúzny, kontinuálny charakter.

Mnohé zo zahraničných štúdií, ale rovnako aj štúdie s českými deťmi poukazujú na to, že zadávaním testov deťom predškolského veku, ktoré hodnotia úroveň fonologického spracovania, možno posudzovať úroveň *počiatočného čítania a písania* (Smolík, Seidlová-Málková, 2014). Smolík a Seidlová-Málková (2014) sú autormi testovej príručky s názvom *Diagnostika jazykového vývoje*, ktorá predstavuje diagnostickú batériu na posúdenie jazykových zručností a schopností detí v predškolskom veku.
Na podporu jazykových a komunikačných zručností detí v predškolskom veku existujú rôzne programy aj v zahraničí. Jedným z nich je napríklad program Head Start, ktorý bol už v 70. rokoch zacielený na zlepšenie predškolského vzdelávania. Okrem kompenzácie hendikepov detí zo sociálne znevýhodneného prostredia bola jeho súčasťou aj podpora rozvoja reči a komunikácie týchto detí (Průcha, 2011). Ako pre učiteľov, tak i pre rodičov existuje mnoho metodických rád, spôsobov, metód, aktivít a programov, ktorých podstata spočíva v podpore počiatočného čítania a písania. Možno k nim zaradiť napríklad aktivity Adamsa (1991) alebo Petrasovej (2003). Za ďalšie efektívne metódy a programy možno považovať koncepciu alternatívnej metódy začiatočného písania Zápotočnej a Kožíkovej (2007), program ORAVA IOWA podporujúci vynárajúcu sa gramotnosť detí a predovšetkým tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Eľkonina (Mikulajová, Dujčíková, 2001).
Pri podnecovaní počiatočného čítania a písania u detí predškolského veku by nemali byť uplatňované metódy výučby čítania a písania primárneho vzdelávania. V tomto období sa rozvíjajú iba predpoklady na neskoršie zvládnutie procesov čítania a písania v základnej škole (Lipnická, 2009). Pri rozvíjaní fonologických a fonematických zručností by sa pozornosť mala sústrediť na oblasti:

- sluchová percepcia,
- fonematický sluch,
- fonologické uvedomovanie a fonematické uvedomovanie,
- sluchová pamäť (krátkodobá aj dlhodobá),
- spracovávanie melódie, rytmu a intonácie v hovorenej reči,
- analýza a syntéza,
- rýchle automatické pomenovávanie,
- rým a rýmové uvedomovanie,
- uvedomovanie hlások, slabík, slov, viet a textu,
- slovné porozumenie,
- slovná pohotovosť a plynulosť,
- počúvanie,
- sluchová diferenciácia,
- vnímanie rytmu,
- fonologické a ortografické dekódovanie (Máčajová, 2013, s. 47).

Z uvedených oblastí vyplývajú pre pedagogickú prax konkrétne ciele, ktoré považujeme vzhľadom k rozvíjaniu fonologického uvedomovania, ako významnej súčasti prípravy na osvojenie si procesu čítania a písania, za kľúčové. Podrobné koncipovanie cieľov v rámci rozvíjania fonematického sluchu u detí predškolského veku rozpracovala v habilitačnej práci s názvom *Diagnostika fonologického a fonematického uvedomovania v predškolskom veku* Máčajová (2013, s. 48):

- utváranie správnych rečových návykov a zručností,
- cvičenie správnej výslovnosti a artikulácie hlások a hláskových skupín (tréning správneho, zreteľného a spisovného vyslovovania všetkých hlások a hláskových skupín),
- rozvíjanie sluchovej percepcie (poznávanie zvukov a tónov, lokalizácia miesta, z ktorého vychádzajú, identifikácia ich dĺžky, výšky a intenzity, ich spojenie s reálnymi predmetmi),
- rozvíjanie fonematického sluchu (trénujeme uvedomovanie hlások v rečovom prejave, rozoznávanie artikulovanej reči a jej signálnych vlastností (členitosť, hlasitosť, výška, dĺžka a tempo hlások, slabík, slov),
- tréning analyticko-syntetických činností (analýza slova na slabiky, analýza slova na hlásky, analýza slabiky na hlásky, analýza vety na slová, analýza textu na vety, syntéza hlások do slabík, syntéza slabík do slov, syntéza slov do viet),
- nácvik sluchovej diferenciácie (hlások v slove, ich kvality a lokalizácie),
- tréning správneho dýchania (dych a výdych s fonáciou),
- tréning plynulého rozprávania so správnou výslovnosťou, artikuláciou, hlasitosťou, intonáciou a tempom reči, nácvik počúvania,
- realizovanie činností spojených s rytmom (rytmizácia riekaniek, rečňovaniek, vyčítaniek, piesní, popr. iných literárnych útvarov),
- tvorba slov na začiatočnú slabiku a hlásku,
- trénovanie uvedomovania a produkcie rýmov,
- trénovanie vzťahu hláska – písmeno,
- učme deti uvedomovať si, že slová sú spojené z hlások a snažme sa ich identifikovať,
- trénujme diferenciáciu slov, ktoré sa odlišujú v niektorej hláske (slabike) s využitím obrázkov,
- učme deti odlišovať podobné slová (slová obsahujúce tvarovo a zvukovo podobné písmená, slová s dĺžňom, mäkčeňom a tiež slová úplne odlišné),
- trénujme elízie (vynechávanie častí slov s cieľom identifikácie zvyšnej časti slova),
- učme deti rozlišovať význam slov (tak na slovách, ktoré majú význam, ako aj na pseudoslovách).

Existuje široká paleta metód, spôsobov a možností, ako rozvíjať fonologické uvedomovanie detí a zároveň podnecovať počiatočné čítanie a písanie. Ich uplatňovanie považujeme za možnosť, ako vytvoriť správne predpoklady na úspešné osvojenie jazykovej gramotnosti detí a zároveň dosahovať vyššie uvedené ciele.

4 ZÁVER

Rozvoj čitateľskej a pisateľskej gramotnosti, ktorá smeruje k rozvoju schopnosti využívať čítanie a písanie, je nevyhnutným prostriedkom a nástrojom komunikácie ako aj ďalšieho vzdelávania jedinca (Máčajová, 2011). Z uvedeného vyplýva, že fonologické schopnosti a ich nadobúdanie ešte pred vstupom na primárne vzdelávanie sú kľúčovou oblasťou nielen pre následné osvojovanie si procesov čítania a písania, ale rovnako aj pre ďalší rozvoj a vzdelávanie dieťaťa. Dôležité je nezabúdať, že rozvíjanie fonologického uvedomovania neprebieha u každého dieťaťa postupným prechodom z jednej fázy do druhej, ale v podobe kontinua a jeho osvojovanie už v predškolskom veku je silným prediktorom rozvíjania ranej gramotnosti. Dieťa je svojimi osobitosťami vo vývine fonologických schopností pripravené na čítanie a písanie na individuálnej úrovni. Predpokladá sa preto, že je nevyhnutné citlivo pristupovať ku každému dieťaťu. Cieľavedomým rozvíjaním fonologického uvedomovania môžeme dieťaťu zabezpečiť a uľahčiť plynulý prechod k osvojeniu si procesu čítania a písania, čo potvrdzujú svojimi výskumnými zisteniami aj viaceré uvádzané výskumy. Jedným z činiteľov, ako uvádzame v príspevku, ktoré sa podieľajú na rozvoji fonologického uvedomovania je sociálne prostredie. Vzhľadom k rozvíjaniu fonologického uvedomovania u detí predškolského veku považujeme za nevyhnutné túto skutočnosť rešpektovať a zohľadňovať.

POUŽITÁ LITERATÚRA

ADAMS, K. 1991. *Vaše dieťa môže byť geniálne a šťastné.* Bratislava : SPN. 149 s. ISBN 80-08-0145-X.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku.* Praha : Grada Publishing. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.

HAGANS-MURILLO, K. S. 2000. *The effects of phonological awareness instruction on socioeconomic status differences in the acquisition of early literacy and reading skills in first graders from low socioeconomic settings.* Dissertation. United States : University of Oregon. 116 p. ISBN 9780599838468.

KULHÁNKOVÁ, E., MÁLKOVÁ, G. 2008. Fonematické uvědomování jeho role ve vývoji gramotnosti. In *E-psychologie*, roč. 2, č. 4, s. 24-37. ISSN 1802-8853.

KURIC. J. 1986. *Ontogenetická psychologie.* Praha : SPN, 264 s.

KUTÁLKOVÁ, D. 2005. *Vývoj dětské řeči krok za krokem.* Praha : Grada Publishing. 136 s. ISBN 80-247-1026-9.

LIPNICKÁ, M. 2009. *Počiatočné čítanie a písanie detí predškolského veku.* Prešov : Rokus. 120 s. ISBN 978-80-89055-81-4.

LIPNICKÁ, M. 2008. *Rozvoj jazykovej gramotnosti detí predškolského veku*. Banská Bystrica : PF UMB. 68 s. ISBN 978-80-8083-635-1.

LOPUŠNÁ, A. 2008. *Rozvíjanie počiatočnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie*. Žiar nad Hronom : Spoločnosť pre predškolskú výchovu. ISBN 978-80-969549-8-8.

MÁČAJOVÁ, M. 2013. *Diagnostika fonologického a fonematického uvedomovania v predškolskom veku.* Habilitačná práca. 216 s. Nitra : UKF.

MÁČAJOVÁ, M. 2011. *Jazyková gramotnosť. Teórie a metódy jej rozvoja.* Nitra : PF UKF. 98 s. ISBN 978-80-558-0005-9.

MÁČAJOVÁ, M., GROFČÍKOVÁ, S., ZAJACOVÁ, Z. 2017. *Fonologické uvedomovania ako prekurzor vývinu gramotnosti.* Nitra : UKF. 96 s. ISBN 978-80-558-1212-0.

MIKULAJOVÁ, M. 2005. Fonologické procesy, čítanie a dyslexia. In Zborník príspevkov zo seminára *Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole.* Nitra : UKF, s. 17-20. ISBN 80-8050-803-8.

MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O. 2001. *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Eľkonina. Metodická príručka.* Bratislava : Dialóg. ISBN 80-968502-1-0.

MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J., BERTELSON, P. 1979. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? In *Cognition,* vol. 7, no. 4, p. 323-331.

PETRASOVÁ, A. 2003. *Využitie stratégií EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov : ROKUS. 95 s. ISBN 80-88778-49-2.

PRŮCHA, J. 2011. *Dětská reč a komunikace*. Praha : Grada. 200 s. ISBN 978-80-247-3181-0.

SLEZÁKOVÁ, T. 2012. *Spoločne do školy. Rodičia v procese úspešného štartu dieťaťa do školy.* Bratislava : IRIS. 108 s. ISBN 978-80-89256-81-5.

SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ-MÁLKOVÁ, G. 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku.* Praha : Grada. 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3.

SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ-MÁLKOVÁ, G. 2014. *Diagnostika jazykového vývoje : diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku.* Praha : Grada Publishing. 80 s. ISBN 978-80-247-4239-7.

ŠELINGEROVÁ, A. 2017. Fonologické uvedomovanie ako prekurzor vývinu gramotnosti. In *Školský psychológ/Školní psycholog*, roč. 18, č. 1, s. 108-113. ISSN 1212-0529.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016. Bratislava: ŠPÚ, [cit. 2017-11-06]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf

VÁGNEROVÁ, M. 2010. *Základy psychológie.* Praha : UK. 356 s. ISBN 978-80-246-0841-9.

ZÁPOTOČNÁ, O. 2004. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach.* 1. vyd. Bratislava : Album Bratislava. 121 s. ISBN 80-968667-3-7.

ZÁPOTOČNÁ, O., KOŽÍKOVÁ, Š. 2007. *Rébusová čítanka : program rozvíjania fonologických schopností.* 2. prepracované vydanie. Bratislava : Renesans. 163 s. ISBN 80-969777-3-4.

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. 2010. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ.* Trnava : PF. 91 s. ISBN 978-80-8082-404-4.

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. 2016. *Jazyk a komunikácia – metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.* Bratislava : ŠPÚ. 26 s. ISBN 978-80-8118-175-7.

Príspevok je výstupom riešenia projektu VEGA *1/0637/16 Vývoj diagnostického nástroja na hodnotenie úrovne fonematického uvedomovania u detí v predškolskom veku*.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

READING BETWEEN THE LINES AND INTERCULTURAL COMMUNICATION IN CONTEMPORARY BRITISH FICTION

Diana Židová

Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies, dzidova@ukf.sk (SR)

Abstract

Reading and interpreting literature has been one of the methods in learning a language in a complex way. In the last decades, literature has started to be appreciated by the teachers of English as a foreign language for its capacity to tackle various cultural aspects. Therefore, reading literature not only involves reading to understand grammar or literary theory, but presents the opportunity to interpret intercultural aspects as presented through language. The aim of the article is to propose the ways of interpreting culture through close reading Julian Barnes´ short story Vigilance.

Key words: Reading, Literature, Interpretation, Reading between the lines, Culture, Intercultural communication, British fiction

1 INTRODUCTION

The aim of this article is to analyse a literary text with regard to the cultural contents based teaching. Traditional literary analysis of short fiction encompasses the following components: plot, character, setting, point of view, theme, symbol, allegory, style and tone (Pickering, 2004). To avoid mechanical search for the "correct" answers, a teacher can make use of opinions of students and their knowledge from other fields such as music, painting, etiquette, and so forth. Literature should not be perceived as non-efficient, isolated and intellectual.

Julian Barnes´ "Vigilance", the short story in question, basically shows the opposite. The narrator, being also the main character of the story, is convinced that going to theatres gives him the right to watch aberrant behaviour of other visitors, which leads him to be even worse than his "victims". Hawking, spitting, coughing, sneezing, drinking, being late, using mobile phones or dressing makes him nervous. He calls for respect being unable to understand that his violation of other people´s imperfections (by offering his "offenders" cough-sweets with a statement "You have been coughing.") is more rude than helpful.

The story should be viewed in an ironic optics of an elder man, who directs his personal anger and sadness towards random foreign people. As a result, the proposed analysis is based on close reading of chosen extracts with regard to words that signify elements of culture. Moreover, the techniques are also based on class discussion and role-play / dramatization. In conclusion, web sites of various theatres are helpful in bringing a lively discussion on how it is in the "real" world outside the classroom and a literary text.

2 READING (BETWEEN THE LINES)

Along with speaking, listening and writing, reading is one of the four skills practiced in the foreign language classrooms. Generally, we distinguish between scanning and skimming on the one hand, and intensive reading and extensive reading on the other hand. The general understanding of the text is evaluated via skimming, while looking for specific details in a text is called scanning. Intensive reading is primarily based in the classroom as opposed to extensive reading that is aimed at reading outside teacher´s spotlight. In the English language classroom, students usually go through comprehension questions before they read the text, guiding them to look for the right meanings prior to reading. Understanding of the text can also be demonstrated by tasks that are aimed to transfer the information to other media such as reading knowledge chart, complete graph, pie chart or quadrants, or even drawing pictures. Communicative method can be used by role plays – asking questions concerning the information in the text. In many textbooks, students are asked to answer typical comprehension questions and tasks, for example:

- Answer the questions about the article.
- Are the following statements true or false?
- Read the article and number the events in the order they happened.

- Multiple choice questions
- Questions which ask *what, how, how often, when*, etc. (Harmer, 2016, p. 314-316)

Moreover, the text also serves as a material for maintaining grammar and lexical exercises as in the following instructions:

- Read the text and put the verbs into the correct tense/form.
- Underline adjectives/verbs/adverbs, etc. in the text.

As a result, the above mentioned tasks are not examples of critical and creative thinking. Critical thinking employs analysing what we know, synthesising our knowledge and evaluating it. These three techniques, based on Bloom´s taxonomy, represent ´higher-order thinking skills´ (HOTS). Harmer suggests that the main aim in employment of critical thinking in today´s global world is to distinguish between fact and fiction. Especially in language classroom, learning a language and understanding the meanings by the student himself is a crucial part of learner autonomy (Harmer, 2016, p. 108).

Patrikis (2003, p. 5) argues that „close analysis of a text involves assembling facts, making contrasts and comparisons, understanding conventions, confronting differences, problem-solving, testing—indeed, challenging—assumptions, constructing hypotheses, making informed judgments . . . in short, reading between the lines.“ Therefore, reading critically is an art of reading between the lines. It is an active work of its reader with the text and the craft in uncovering author´s tendencies and biases. The lack of understanding might be caused by difficult perception on the level of content by unknown or obscure vocabulary, such as archaism, slang, poetism, and specific terms in different fields. Moreover, the way of writing and various deviations in the use of syntactic constructions of the text can become less comprehensible for readers too. This might result in false allegations called fallacies, leading to subjectivism and ambiguity. Therefore, the role of the reader is to uncover the meaning behind the text correctly and appropriately. In the handbook for university students entitled *Academic English* authors propose the following tasks for critical thinking / reading.

- Read the following texts and from the four options below choose the one you think best explains the author´s belief. Only one option is correct.
- Read the texts below and explain, what the authors want us to believe and how we, if we were non-critical readers, could be confused.
- There are many types of fallacies. Here are some of them. Match the types of fallacies to their examples.
    - Types of fallacies: authority, general opinion, tradition, hasty conclusion, over-generalisation, example, analogy. (Štěpánek, de Haaf, et.al. 2011, p. 84-90)

Although the above stated tasks are aimed at analysis of academic texts, they clearly show that critical thinking is a technique we should pay close attention in teaching and learning at the university level education.

3 LITERATURE AND CULTURE

Johnson holds the opinion that reading „is a social rather than an individual phenomenon, one that develops over time, with deep roots in the traditions of a given society" being „a highly complex cultural system". (Johnson, 2003, p. 9) This opinion is by no means a novel one**.** In 1960, Nelson Brooks in his famous book *Language and Language Learning: Theory and Practice* distinguishes between Culture with capital C and culture with a small c. Formal culture (Culture) refers to human achievement or refinement, such as art, music, literature, painting and sculpture, theatre and film, technology, philosophy and so forth. In contrast, deep culture (culture) is connected with daily life of people within their society.

Reid classifies cultural contents in foreign language teaching in the following table (2014, p. 66-67):

Table 1.Cultural contents in foreign language teaching

Category of cultural contents	Codes of cultural contents
1. Socio-linguistic competence	1. greetings, addressing, introducing, use of exclamations 2. positive politeness, negative politeness, impoliteness 3. admiration, apologizing, dislike, anger 4. appropriate use of: *please / thank you*
2. Pragmatic competences	5. interaction patterns (turn taking) 6. suggestions, asking for help, offers, requests, invitations, encouragement 7. phrases, idioms
3. Non-verbal competences	8. body language (gestures, facial expressions, posture, eye contact, body contact, proxemics) 9. extra linguistic speech sounds (for silence, approval, disapproval, disgust, onomatopoeia)
4. Socio-cultural knowledge	10. everyday living (food, drink, meal times, table manners, leisure activities) 11. living conditions (housing, living standards) 12. values, beliefs (religion, humour) 13. people, country (national identity, history, politics, institutions) 14. social conventions (dress code, presents, punctuality) 15. ritual behaviour (festivals, celebrations, traditions, weddings, etc.)

The table clearly shows the elements of deep culture, which are a part of foreign language curriculum. It is crucial for students to interiorize with expressions and codes of the culture and language they want to understand and socialize in. One of the ways how to teach culture is not surprisingly by the use of literature, as a representative of formal culture. Literature provides authentic texts and communicates numerous cultural values or undertones as reflected by its author. Activities for encompassing literature into learning culture may be applied by the use of songs, poems, drama, cartoons, autobiography or articles in magazines and newspapers (McRae, Boardman, 1993).

Tabačková (2015, p. 371) points out that teaching poems is sometimes a challenge for teachers exactly because of the deviation of grammar, syntax and stylistics that is symptomatic for artistic portrayal. Moreover, poetic mood and connotative meaning, which at first glance hide more than reveal, discourage teachers to implement genres with less straightforward literary interpretation into their syllabi.

4 JULIAN BARNES – VIGILANCE

Julian Barnes (1946) is a contemporary English writer, best known for his novels *The Sense of an Ending, Flaubert´s Parrot, England, England and Arthur and George*. For the purpose of this article, the short story *Vigilance* has been chosen. *The Lemon Table* (2004) is a collection of nine short stories, reflecting old age and aging. The story focuses on several episodes of a sixty-two year old narrator who loves going to theatre shows, especially music concerts of Mozart, Shostakovich or Beethoven. Instead of enjoying the art, the narrator carefully watches people who in his viewpoint violate the rules – dress code and theatre etiquette. He dislikes loud coughing, casual dresses and latecomers, above all. These people are usually in their mid-thirties, making the narrator cautious about the future of the following generation: "a few vestiges of the thin crust of civilization which prevents our descent into utter barbarism are just about holding." (Barnes, 2004, p. 106)

The text serves as a good example for teaching cultural contents. The following can be found in "Vigilance":

- Royal Festival Hall, The Albert Hall, The Barbican, The Wigmore Hall, Vienna State Opera
- Mozart, Shostakovich, Beethoven, Bach, Mahler
- Crescendo, diminuendo, larghetto

- The Hay Wain (Constable), The Rokeby Venus (Velázquez), Water Lilies (Monet)
- Daniel Deronda (George Eliot)
- Maestro Haitink, Andras Schiff
- (Austrian, German, Austro-German), Brit, (Swede, Dane, Finn)
- the green room, Prommers, wenn in London…
- pal, moolah, sound cross

Activities in the chronological order based on the "Vigilance":

Questions: Do you go to theatre? How often? Can you recollect the last show you saw? What genre was it – tragedy, comedy, musical, concert, etc.?

Task: Take a look at the following extract from the very beginning of the story and try to guess what the highlighted words mean / what they refer to. Put the words into the right categories (slang, term, irony, conductor):

"7:29 p.m.: the hall was full, **the audience normal**. The last people to arrive were strolling in from a sponsor's pre-concert drinks downstairs. You know the sort—oh, it seems to be about half-past, but let's just finish this glass, have a pee, then saunter upstairs and barge past half a dozen people on the way to our seats. Take your time, **pal**: the boss is putting up some **moolah**, so **Maestro Haitink** can always hang on a bit longer in **the green room**." (Barnes, 2004, p. 105; words highlighted by DŽ)

Task: Take a look at the following extract and think about the narrator´s comments about nations. Are Germans and Austrians similar? What stereotypes does he work with? Do you find his viewpoint positive or negative? Do you agree with it? Why is it "even worse to behave like this in Mozart"?

"I leaned across and poked the **German**. Or the **Austrian**. I've nothing against foreigners, by the way. Admittedly, if he'd been a vast, burger-fed **Brit** in a World Cup T-shirt, I might have thought twice. And in the case of the **Austro-German**, I did think twice. Like this. One: you're coming to hear music in my country, so don't behave as if still in yours. Then two: given where you probably come from, it's even worse to behave like this in **Mozart**." (Barnes, 2004, 108; words highlighted by DŽ)

Task: What does the narrator do in this extract? Why does he refer to other visitors as numbers of seats? What do you think about his attitude?

"So I **poked J 38** with a joined tripod of thumb and first two fingers. **Hard**. He turned instinctively, and I glared at him with finger tapping my lips. **J 39** stopped chattering, **J 38** looked gratifyingly guilty, and **J 37** looked a bit scared. **K 37**—me—went back to the music. Not that I could entirely concentrate on it. I felt jubilation rising in me like a sneeze. At last I'd done it, after all these years." (Barnes, 2004, 108; words highlighted by DŽ)

Task: In this extract, the narrator refers to Vienna State Opera. In what context does he mention it? What does the reference to "doctor" mean? Make a list of the narrator´s arguments for going to the theatre and arguments against it proposed by his partner. Who has got stronger arguments? Comment on paying for art and the expectations of spectators coming from it. Do you agree with the narrator's opinion?

"In **Vienna**," I said, **"twenty or thirty years ago, when you went to the opera**, if you uttered the slightest cough, a flunky in knee-breeches and a powdered wig would come over and give you a cough-sweet." "That must have distracted people even more."
"It stopped them doing it the next time."
"Anyway, I don't understand why you still go to concerts."
"For the good of my health, **doctor**."
"It seems to be having the opposite effect."
"No one's going to stop me going to concerts," I said. "No one."
…

"Andrew thinks I should **stay at home** with my sound system, my collection of **CDs**, and our tolerant neighbours who are very rarely heard clearing their throats on the other side of the party wall. Why bother going to concerts, he asks, when it only enrages you? I bother, I tell him, because when you are in a concert hall, **having paid money and taken the trouble to go there, you listen more carefully**. Not from what you tell me, he answers: you seem to be distracted most of the time. Well, I would pay more attention if I wasn't being distracted." (Barnes, 2004, p. 109; words highlighted by DŽ)

Task: In the following extract, several theatres located in London are mentioned. Find information about them on the Internet. In what way is Wigmore Hall different from others? Who are the Prommers? What are some pros and cons being a Prommer?

"Andrew keeps on thinking up practical solutions. He says I should go to the **Wigmore Hall** instead. He says I should stay at home and listen to my records. He says I spend so much time being a vigilante that I can't possibly be concentrating on the music. I tell him I don't want to go to the Wigmore Hall: I'm saving chamber music for later. I want to go to the **Festival Hall, the Albert Hall and the Barbican**, and no one's going to stop me. Andrew says I should sit in the cheap seats, in the choir or among the **Prommers**." (Barnes, 2004, p. 117; words highlighted by DŽ)

Task: At the end of the story, the narrator asks for "respect" in a "civilized society". Does he respect other people and is he civilized?

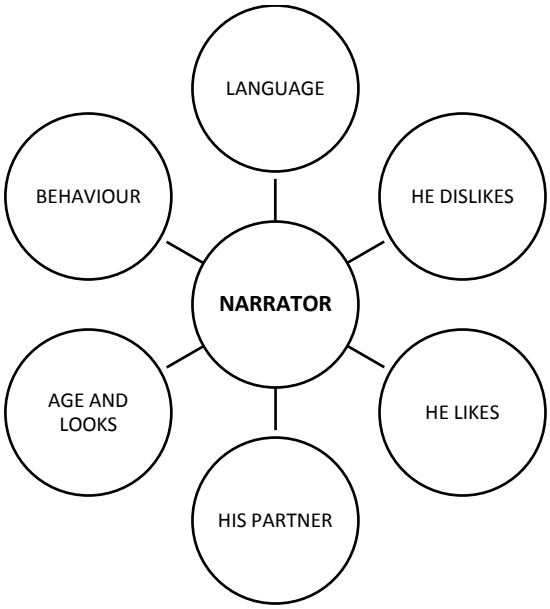
So I followed them, out and then across to those side-stairs at level 2A. He was clearly in a hurry. Probably **wanted to hawk and spit and cough and sneeze and smoke and drink and set off his digital watch alarm to remind him to use his mobile phone**. So **I caught him on the ankle with a kick and he went down half a flight on his face**. He was a heavy man, and there seemed to be blood. The woman he was with, who hadn't been any more civil, and had smirked when he said, "Fuck off, Charlie," began screaming. Yes, I thought, as I turned away, **maybe in future you'll learn to treat the Sibelius violin concerto with more respect**.

…

"It's all about **respect**, isn't it? And **if you don't have it, you have to be taught it**. The true test, the only test, is whether we're becoming **more civilized** or whether we aren't. Wouldn't you agree?" (Barnes, 2004, p. 120; words highlighted by DŽ)

Task: Create a mind map with the "narrator" in the middle and add more characteristics to each bubble (language, behaviour, age and looks, his partner, he dislikes, he likes)":

Chart 1: Mind Map



Task: Do you agree with the absence of a dress code in theatres? What do YOU usually wear when you go to a theatre? What do you think to „dress smartly" mean?

"Is there a dress code for the theatre?"

"No official dress code exists in London's theatres although at certain venues such as the Royal Opera House, the custom is to dress smartly. If in doubt, give us a call and we'll be pleased to help – 020 7400 1234 (International: +44 (0)20 7400 1234)."

From: https://www.theatrepeople.com/info/frequently-asked-questions#Q29

Task: Imagine you go to Broadway Theatre League to watch a play. Choose 3 rules you find all right to obey and 3 rules you find very difficult to obey from the following list. Compare your choices with your partner.

Task: Role-play – dramatize the situation at the theatre: a visitor is violating the theatre etiquette, so the usher asks him/her to stop it. The situation can be dramatized in absurd, humorous, or ironic manner.

House Rules & Theatre Etiquette

1. Go easy with the perfume and cologne, many people are highly allergic.
2. If you bring a child, make sure etiquette is part of the experience. Children love learning new things. Each child, regardless of age, must have a ticket and sit in their seat during performances. Children who sit in another person's lap block the view of the person behind you. Children should not be allowed to run around during the show.
3. Please enjoy your snacks and drinks in the lobby and not inside the theatre.
4. Please silence or turn off all electronic devices, including cell phones, beepers, and watch alarms. Please refrain from texting during performances, the glow from your device is distracting.
5. The overture is part of the performance. Please cease talking at this point.
6. The sound system for each show is provided by the touring production. Unfortunately, many variables exist that may occasionally hinder sound quality. Technical staff works very hard to provide the best possible sound for each performance.
7. Dear Lovebirds, when you lean your heads together, you block the view of the people behind you.
8. Please refrain from talking, humming, or singing along with the show, except when appropriate.
9. Please wait for an appropriate moment to dig something out of your pocket or bag.
10. Arrive early so you don't cross over others after the show has started. If you are late, you may be reseated until an appropriate time for you to get to your assigned seat.
11. If you need assistance during the show, please go to your nearest volunteer usher. If additional assistance is needed the usher will get the appropriate person to further help you.
12. Just be courteous! and everyone will enjoy the show.
13. Unless otherwise directed please sit in your assigned seat.

From: https://broadwaytheatreleague.org/visit/theatre-etiquette/

5 CONCLUSION

The aim of the article was to analyse the short story "Vigilance" written by a contemporary English writer Julian Barnes. The analysis was based on non-literary interpretation with focus on cultural contents teaching. Literature (formal culture) was the basis for teaching cultural codes (deep culture). It has been shown that through close reading it is possible to point out terms which represent specific fields (music, painting, art, etiquette), and so forth.

The tasks for students were grounded on critical thinking and critical reading. Students were encouraged to take their own look at the problem of behaviour in theatre, dress code and theatre etiquette. On the other hand, the exercises were also aimed at learning new cultural institutions in London and Vienna (Royal Festival Hall, The Albert Hall, The Barbican, The Wigmore Hall, Vienna State Opera) and vocabulary that is not so well-known outside the circle of theatre goers (the green room, Prommers). The analysis is by no means complex and can be varied in numerous ways.

REFERENCES

BARNES, J. 2004. Vigilance. In *The Lemon Table*. London : Jonathan Cape, s. 105-120. ISBN 0-224-07198-X.

BROOKS, N. 1960. *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York, Harcourt : Brace & World Inc., 238 s.

HARMER, J. 2016. *The Practice of English Language Teaching*. Fifth Edition. Essex : Pearson Education Limited, 446 s. ISBN 978-1-4479-8025-4.

JOHNSON, W.A. 2003. Reading Cultures and Education. In *Reading Between the Lines: Perspectives on Foreign Language Literacy*. New Haven : Yale University Press, s. 9-23, ISBN 0-300-09781-6.

McRAE, J., BOARDMAN, R. 1993. *Reading Between the Lines: Integrated Language and Literature Activities*. Tenth Printing. Cambridge : Cambridge University Press, 120 s. ISBN 0-521-27789-2.

PATRIKIS, P. 2003. Introduction. In *Reading Between the Lines: Perspectives on Foreign Language Literacy*. New Haven : Yale University Press, s. 1-8, ISBN 0-300-09781-6.

PICKERING, J. H. (ed.) (2004) *Reader's Guide to the Short Story to Accompany Fiction 100: An Anthology of Short Fiction*. 10/e Upper Saddle River, NJ : Pearson Prentice Hall, 98 s. ISBN 0-131-40952-2.

REID, E. 2014. *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. Frankfurt am Mein : Peter Lang Edition, 135 s. ISBN 978-3-631-65553-5.

ŠTĚPÁNEK, L., De HAAF, et.al. 2011. *Academic English - Akademická angličtina: Průvodce anglickým jazykem pro studenty, akademiky a vědce*. Praha : Grada Publishing, a.s., 224 s. ISBN 978-80-247-3577-1.

TABAČKOVÁ, Z. 2015. Literatúra a jazykové vzdelávanie v ére globalizácie: virtuálna básnička vo vyučovaní angličtiny ako cudzieho jazyka. In *Pedagogica Actualis VII. Edukačné prostredie a kultúra*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 368-374, ISBN 978-80-8105-709-0.

Broadway Theatre League: Theatre Etiquette. Available at: https://broadwaytheatreleague.org/visit/theatre-etiquette/ [30.11.2017]

Theatre People.com: Frequently Asked Questions. Available at: https://www.theatrepeople.com/info/frequently-asked-questions#Q29 [30.11.2017]

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

PROBLEM – BASED LEARNING AND TEFL

Veronika Ságová
Katedra lingvodidaktiky interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre, veronika.kohutova@ukf.sk (SR)

Abstract

Problem-Based Learning, abbreviated as PBL, is an innovative learner-centered approach based on solving real world/life problems. Its popularity has quickly grown all over the world. It found its way to different fields of study, including language education, due to numerous impacts it had on students' abilities and achievements. The article not only explains what PBL is, but it also describes its characteristics, theoretical foundations and most importantly, it presents studies on the application of PBL in TEFL.

Key words: problem-based learning, innovative approach, problem solving, benefits, shortcomings, TEFL

1 INTRODUCTION

The trends in TEFL, standing for Teaching English as a Foreign Language, are constantly changing due to technological and scientific progress and social changes emerging from them. What was popular and well-functioning in education a decade ago does not have to be favoured nowadays. Knowledge and skills graduates need to possess to a huge extent depend on the needs of a labour market and requirements of employers. That is why the content of education, as well as the approaches applied, is modified. Logically, all changes are made with regard to learners.

The Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic is aware of changes taking place and therefore it adjusts the national curriculum, abbreviated as ŠVP in Slovakia. ŠVP serves as a basis for the creation of school curriculum that is compulsory for all schools to reach unity in education.

What is it that graduates need to have to get successfully employed? Except for mastery in a particular field of study, it is also the ability to think critically and solve problems, the ability to work fluently with digital technologies, and last but not least the ability to communicate and collaborate with other people both in mother and foreign languages.

As Fullan (in Kivunja, 2014, p.81) states "one mustn't forget the moral purpose of Education and that is to make our graduates productive citizens in the 21st century". So how could a schooling system contribute to preparing such individuals? Could Problem-Based Learning contribute to the development of flexible, constructively critical, digitally skilled and communicatively competent graduates who would master challenges of the twenty-first century society? The following sections are dedicated to Problem-Based Learning, its perceptions, definitions, basic characteristics and most importantly to benefits and drawbacks it brings.

2 PROBLEM-BASED LEARNING

Problem-Based Learning (PBL, Problem Based Learning, problem based learning or problem-based learning) is a term recognized not only in English speaking countries, but all over the world. The term has got its place in Slovak literature on education, too. There are two perceptions of PBL. One comes from Canada where PBL originated. The roots go back to the sixties when the term referred exclusively to medical education. Barrows, an American educator and physician, believed that medical students unable to put gained knowledge into practice could not successfully treat patients. He emphasized three fundamental elements of medical education: 1) "essential body of knowledge", 2) "the ability to use [...] knowledge effectively [...]", and 3) "the ability to extend or improve that knowledge [...]" (Barrows, 1985, p.3 in Delisle, 1997, p. 3). Barrows together with his fellow worker Tamblyn developed a method of instruction that would prepare students for their future medical practice. This method of instruction was named Problem Based Learning. The name Problem Based arose from a set of problems given to students. The process of learning via problems was more challenging than the previous forms of learning due to the fact that students were not supplied with information needed to resolve problem situations. On the contrary, they had to research it themselves. On the basis of collected information students were then supposed to work out solutions. Barrows and Tamblyn (1980, p. 18) described problem based learning as

"the learning that results from the process of working toward the understanding or resolution of a problem".

Even though Problem Based Learning was designed for medical universities it found its way to primary and secondary education, too. PBL showed to have many benefits regarding students' abilities and achievements (next chapter) and so its popularity has quickly grown all over the world. According to Barrett (2005) PBL can be understood as both a curriculum and a process. In countries where PBL has got its history school curricula are designed on the basis of PBL principles. It means that whole courses or lessons are carried out 'in spirit' of Problem Based Learning.

We encountered the second perception of PBL in Turek's publication (2014) where he provides his understanding of this learner-centred approach. Basically, PBL is any approach which employs problems in lessons. For example, if only one activity, out of five activities done in a lesson, represents a problem to be resolved by students, we may speak about PBL. According to this perception, it may be stated that teaching materials such as students' books, workbooks and complementary materials (in case of English as a second language) students work with, employ the principles of PBL; however, some more and some less. Activities or tasks that require learners to plan, resolve, organize, persuade or just answer something in groups are all considered to be problem-focused tasks and match the criteria of PBL.

It is rather complicated to apply the first perception of PBL in our educational conditions due to excessive curricula and lack of time. Moreover, preparation is time-consuming and there are no already-made materials which could be used by teachers all year long. Turek (2014) adds that Slovak teachers lack knowledge about how to conduct a PBL lesson or course.

2.1 The nature of PBL and its characteristics

To illuminate the topic of PBL, we provide the reader with a number of definitions of PBL to gain a better understanding of various views of the approach. Kazemi (2012, p. 3852) describes PBL as "a learning approach where problems drive the learning". Similarly, Marra et al. (2014, p. 221) define PBL as "an instructional method where student learning occurs in the context of solving an authentic problem". Erdogan and Senemoglu (2014, p. 459) name PBL a "constructivist learning approach". Harasym et al. (2013, p. 524) use a different expression and that is "self-directed" or "discovery learning". Zormanová (2012, p. 77) explains that PBL is a "heuristic method" which was created by John Dewey, a father of pragmatism. According to Campbell and Kryszewska (2008, p. 5) PBL belongs to the group of "humanistic approaches" as it takes learners' experience, existing knowledge, needs and interests into consideration. In Turek's opinion (2014, p.379) PBL covers more approaches, e.g. heuristic approach, creative approach, discovery learning, guided discovery or inquiry teaching. Except for Turek, Petlák has paid attention to PBL, too. He (Petlák, 2005, p. 150) defines it as a type of learning which "prevents learners from stereotypes" in terms of thinking. Each from the above mentioned authors presents a differently formulated explanation of PBL, however, all of the perceptions of what PBL is were derived from its principles.

PBL is built on problems, which means that the core activity in a PBL classroom is a problem solving task. It is absolutely vital that problems are appropriate to learners' cognitive development, are curriculum based and are as close to real life as it is possible (Delisle, 1997). The author (ibid.) believes that learners work harder and try more in their studies when there are clear connections between the subject matter studied and their own life. By working out problems pupils or/and students should gain knowledge and develop and improve skills. Best problems are those which have more solutions. Such tasks enable learners use their preferred learning styles.

The learning process in PBL is facilitated in that learners work in small groups of about three to eight members where they share information with their peers. Group work is considered to be an inseparable part of PBL classes. Learners learn from one another through discussion groups, doing and primarily teaching others in a safe and pressure-free environment. Pupils or/and students become active creators of their own understanding and knowledge. In comparison with traditional methodology, where their position or role is that of passive receivers, they are notably active (Delisle, 1997, p. 9). Another benefit of group work is that it improves communication skills and strengthens relationships among classmates (Dutch et al., 2001)

When solving problems, learners are often asked to create a product such as a table, a chart, a concept map or a diagram. In order to do so, a number of steps must be taken. Firstly, learners must analyze a problem, ask appropriate 'what do we know' and 'what do we need to know' questions, explore and share information. Only then, higher thinking skills such as analysis, synthesis or evaluation can be employed. Students transform textual information into a chart, a table, a diagram or a graph. Stated differently, they

put textual facts into a user-friendly form. It is believed that learners who are able to create and use the previously mentioned graphic organizers are more successful in solving problematic real life situations (ibid.).

Logically, teachers' roles change with different teaching approaches and styles. PBL is also the case. PBL teachers are in roles of tutors, facilitators and guides. One might mistakenly think that they are rather passive as they do not spend much time in front of the board. They work hard, however, "behind the scenes" as Delisle (1997, p.15) suggests. A PBL teacher has to develop a problem or find one already written, guide students on their tracks and evaluate and assess their performance. Problem situations are always developed with regard to learners' previous knowledge, experiences, interests and cultural backgrounds (ibid., p.16). Students' interactions are closely monitored and suggestions are provided in case they come to a deadlock. Motivation and encouragement are very important especially at this point. In case students have difficulties teachers can either give extra help or change requirements so the task is achievable. Too difficult tasks will stop learners from growing. On no account teachers should disclose answers or solutions. Information cannot be transferred directly from teachers to learners. It is learners' task to research missing information. In PBL lessons 'hands on' tasks are preferred to memorizations of notes provided by the teacher.

We would like to finish this section by listing goals of a problem based curriculum. Barrows and Kelson (1995, in Ansarian et al. 2016, p. 85) explicitly enumerate them. PBL lessons should be aimed at: 1) constructing an extensive and flexible knowledge base; 2) developing effective problem-solving skills; 3) developing self-directed, lifelong learning skills; 4) becoming effective collaborators; and 5) becoming intrinsically motivated to learn.

In order to fully understand the nature of PBL one should be familiar with its theoretical foundations. The next section describes them in detail.

2.2 Theoretical foundations

Problem Based Learning takes its principles from a pedagogical theory known as Constructivism. Pedagogical dictionary (Prucha et al. 2008, p. 122) defines Constructivism as "a wide stream of theories in sciences about behaviour and in social sciences, which emphasizes an active role of a subject and the importance of their inner preconditions/assumptions in pedagogical and psychological processes, as well as the importance of their interaction with surroundings and society".

Constructivism, also referred to as 'Theory of Knowledge', appeared in the mid twentieth century. Jean Piaget, a Swiss psychologist, is considered its pioneer. Constructivism is based on the premise that learners construct their own understanding and knowledge via experience. In practice, it means, that both pupils and students, when encountering something new, inquire by asking appropriate questions, explore and reflect on what they already know about the topic or problem.

Brooks (2004) used several adjectives to name learning in a constructivist classroom. According to her, it is "constructed, active, collaborative, reflective, inquiry-based, and evolving" (Brooks 2004, para. 15 - 24).

There is a connection between PBL and another learning theory called Connectivism. The connection emerges from the fact that the 21st century PBL practice is supported by connectivist principles. However, it is important to note that PBL does not have roots in Connectivism because PBL had existed a long time before Connestivism was introduced as a new learning theory.

Connectivism appeared in the twenty-first century which makes it a relatively young learning theory. George Siemens (2005), a representative of Connectivism, explains that the necessity for a new learning theory, which would highly support the use of technology in teaching and learning, was more than urgent. While pupils and students did not use so much technology while being educated in the past, nowadays, learners take technological inventions for granted. These learners were born into a highly developed technological era. Oblinger (2005) calls them 'the Net Generation' due to the fact that they have grown up with technology. He (ibid., Chapter 2) argues that "Computers, the Internet, online resources, and instantaneous access are simply the way things are done".

As it has been suggested above PBL employs some principles of Connectivism. We would like to focus on them in the following lines. Baker (2012, p.4-5) explains that learning has changed in three ways. Learners are not passive receivers of information anymore. On the contrary, they participate in creating content by using various digital tools and modern devices. Secondly, learning is not an individual activity. In PBL learning happens in groups via cooperation. The third way in which learning has changed is reflected in places where the process occurs. Traditional classroom has been being replaced by online or e-learning which means that learners can learn anywhere as long as they have the internet access on them. In other words, learning can take place anywhere as long as its participants are "connected", for instance, at home,

in halls, stations, in means of transport when travelling home from school etc. They learn via and from different resources, such as people, computer, internet, online chats, blogs, videos, social networking sites, skype, smartphones, tablets and other technological gadgets (ibid.).

3 ANALYSIS OF RESEARCH VIEWS ON BENEFITS AND SHORTCOMINGS OF PBL

If any educator is interested in the application of PBL in their lessons, they must be aware not only of its benefits, but limitations, too. Information on pluses and minuses of PBL is supported by research.

The majority of studies on PBL we found were related to education in general. A smaller part could be put into category: Second/Foreign Language Education. Ansarian et al. (2016, p. 92) have a similar opinion about the number of research as they claim that "[...] there is no satisfactory plethora of research in language education". Othman and Shah (2013, p. 125) likewise explain that the research on PBL in the field of languages "is going at a snail pace, probably due to the fact that English language is a non-content subject [...]"

Key phrases used for full text research were: Problem Based Learning in Language Instruction, Problem Based Learning in Language Education, Problem Based Learning in TEFL and Problem Based Learning in EFL. We made use of Ebsco, ScienceDirect, SAGE and Eric databases; and Yahoo and Google search engines. We find it important to note that the number of studies may be limited due to 1) insufficient exploration of the subject matter (PBL in Foreign Language Education) and 2) imposition of a charge on some research articles. We found a few more studies on the topic, but fees were rather high. Still, the number of research on PBL in the field of Second Language Education is far from sufficient.

We describe these ten research studies in more detail in the following lines so the reader can easily orientate in the field of study and thus get a general idea about what was examined, in other words, what the objectives were; where these studies were carried out and what the results were like. Seven studies took place at universities, two studies at language institutes and one at a secondary school.

Leong (2008, p. 395-399) carried out research with two hundred engineering students at Ritsumeikan Asia Pacific University in Japan. All these students were required to take a course aimed at improving their writing skills which lasted thirteen weeks. The researcher conducted a semi-structured interview to find out in what way PBL approach was beneficial to students' learning and experiencing the real working life. The data analysis showed that PBL approach made students take charge of their own learning; it broadened their knowledge base; students improved their writing and collaborative skills; and last but not least they learned to share responsibilities.

A significant number of Japanese colleges and universities apply a traditional teacher-centred approach when teaching Business English. However, this approach is often criticised because learners are passive receivers of information and knowledge retention is rather poor. Therefore, Leong (2009, p. 41-48) wanted to try out a learner-centred approach instead. He conducted research with twenty multinational participants who were all enrolled in the Business English course. After fourteen-week period students were asked to express their opinions on PBL experiences via an online survey. Students were enthusiastic about the assigned task, but worried at the same time because of the task's demanding nature. On the basis of results it was concluded that students appreciated space for communication, space for improving relationships and high student talking time. A new approach increased interest in the outside world due to the fact that students worked with real life situations. Data was collected from the teacher's observations, too. On its basis benefits of PBL application such as promotion of independent and collaborative learning and raised cultural awareness were spotted. The author (ibid.) also pointed to the fact that students following PBL module retained information more effectively in comparison with those who studied in a regular way, from a textbook. In terms of limitations some learners had difficulties coping with PBL assignment due to no previous experience with this approach. Furthermore, some disliked insufficient time for completing assigned tasks.

Othman and Shah (2013, p. 125-134) examined the effects of PBL on how students acquired content and language proficiency at International Islamic University in Malaysia. The experiment lasted 14 weeks and included 128 students. Sixty-four students were educated via PBL approach while the second half followed traditional guided method of instruction. With regard to course content both groups gained knowledge, however, in terms of language proficiency the PBL group improved significantly in comparison with the non-PBL group. A post writing test, students' essays, showed that PBL students were capable of expressing their ideas in a richer way. It means that they provided more quality arguments to support their opinions. The non-PBL students, on the contrary, did not improve much when compared to the pre writing test. If somebody argued that students with minimal instruction and without lecture would not be able to manage learning, this study will disprove such hypothesis. The authors (ibid.) commented

on some pitfalls teachers might encounter. They are: 1) negative attitude of those who are familiar with the traditional lecture mode and do not like changes in general, 2) teachers who are strictly limited by time and syllabus. Othman and Shah (ibid.) also add that in spite of the fact some participants favoured what they were used to, they later became motivated and enjoyed PBL classes.

Rashid et al. (2016, p. 5315-5322) were interested in pre-service teachers' perceptions of the application of PBL in their teacher education programme. Fifteen students participated in twenty PBL sessions which took 8 weeks to complete. The study brought interesting results, both positively and negatively tuned. As for benefits that emerged there were independent learning, improvement of all four language skills and mastering of content. Students preferred PBL to traditional teaching due to the fact that they had to take responsibility for their own learning and they had to work hard to justify and defend their ideas to both their peers and the teacher, which actually made them think, inquire, search for and elaborate a lot more in comparison with traditional classes. Some learners judged PBL approach as very hard and time consuming at first, but later they added that it was worth employing because PBL lessons enriched them. From the teacher's point of view, PBL has a great potential in TEFL classrooms as it develops better understanding and greater thinking ability. The authors (Rashid et al., 2016) conclude their paper with saying that PBL approach surpasses traditional methods of instruction and therefore should be the centre of interest of further Malaysian research.

Another research carried out on the ground of a university took place in Thailand. The aim was to examine perceptions of students and teachers' learning experiences with PBL. The study involved 182 English major students enrolled in academic writing course called Writing 3 and 3 English teachers. After one semester data was collected by two student and teacher questionnaires, teacher interview and students' grades from the Writing 3 course. From the analysis several merits and a few limitations surfaced. Students claimed they were more motivated and thus communicated in a greater extent which led to the improvement of both spoken and written skills. Self-directed learning and collaboration among learners enhanced, too. Teachers witnessed some level of frustration at the beginning as students had not been used to such high level of independence and low level of guidance. One might mistakenly think that a PBL teacher has fewer and simpler jobs to do in the class. However, it is far from the truth. The expression "constant learning mode" used by the author (Coffin, 2013, p. 197) suggests that a teacher has always things to do, to deal with, to prepare, to consult, to look for, to discuss etc. (Coffin, 2013, p. 191-197).

Another research aimed at discovering pre-service teachers' perceptions of PBL took place in Chile in 2010 and 2012. Fifty four participants were enrolled in the Theories of Second/Foreign Language Acquisition module which was a part of the English Pedagogy curriculum. Groups worked on assigned problems in a 5-week time period. A questionnaire revealed that the majority, two thirds, of pre-service teachers considered PBL approach beneficial in that it conduced to their cognitive development, critical thinking, self-directed learning and self-control. Moreover, it helped them improve their research and social skills. PBL taught learners how to bridge theory with practice. Learners not only showed a deep understanding of theoretical information, but more importantly were able to apply gained knowledge (Campos, 2009, p. 29-40). The author also presented limitations or problems that appeared throughout the research period. Discussions of problem situations and related issues could not be done deeply due to the shortage of time. The same applied to reflection. Campos (ibid.) suggests doing further research on a bigger scale to gain more experience with PBL.

Next two examples of research took place in Iranian language institutions. Saeed and Rousta (2013, p. 1-14) examined the effect of PBL on students' critical thinking ability. Fourty participants out of seventy-one were selected at Dorsa language institute. The selection was based on a language proficiency test (PET) to ensure two homogenous groups, where one was experimental and the second one control. PBL instruction was given within sixteen sessions, eight-week time period. The critical thinking questionnaire showed that PBL activities enhanced participants' critical thinking ability. Learners' attitudes towards PBL teaching/learning mode were positive. In their opinion they became independent problem solvers. A few problems emerged, too. At first, some learners had difficulties managing self-directed learning as it was more challenging in comparison with guided or controlled learning. The teacher also commented on demanding nature of creating or designing problems which required sufficient time and detailed preparation. According to the teacher PBL activities occupied all participants making them "intellectually present" in the lessons which was welcomed (Saeed and Rousta, 2013, p. 12). As for recommendations, the authors (2013) suggest that teachers should be provided with adequate training in order to apply PBL approach appropriately, which is in fact not always easy.

The second Iranian research (Ansarian et al., 2016, p. 85-94) investigated the effect of PBL on speaking proficiency of intermediate Iranian students. Researchers paid attention to these four elements: pronunciation, fluency and coherence, lexical resources and grammatical accuracy. Fourty-eight EFL learners aged 17-21, who were adult learners learning English at Kavosh language institute, took part in

an experiment. Both experimental and control groups worked with Top Notch English Series, one of the most widespread materials used in Iran. The outcomes, gained from IELTS speaking proficiency test, showed that participants whose study materials were adjusted in the way they were enriched with problem scenarios outperformed participants who went through traditional instruction with no problem-solving tasks.

Research on the application of PBL in secondary level of education is left behind. One found study proves the statement. Hussain et al. (2009, p. 87-94) explored the impact of PBL and traditional lecture method on achievement of L2 learners in learning literature, which constituted a part of the subject's curriculum. Sixty-seven Pakistani students at grade XII took part in an experiment. Participants went through 24 lessons, where one half was taught in pre-testing period and the second half in the post-testing period. Learners' achievements were compared and conclusions were drawn. The experimental group performed better in terms of thinking skills such as analysis, synthesis and evaluation. Even though the authors (ibid.) mention the term college we put this research into a secondary level of education on the basis of comparison of Pakistani and Slovak education system. It cannot be classified as research in the tertiary level because students are not awarded a university degree. This study also showed that teachers have no experience teaching literature via PBL.

We will complete this section by one dissertation thesis whose objective was to invent a PBL curriculum for English as a second/foreign language course with emphasis on writing skills and find out students' reactions to it. The research took place in Mexico at a bilingual university in Mexico City and was carried out by Graham (2006, p. 1-384). Students who participated were from such fields of study as psychology, business, international studies and computer information systems. A mandatory English course took 5 weeks to complete. Nineteen students were taught English for academic purposes. Semi-structured in depth student interviews together with teacher/research reflection journal and lesson reports were used to collect data. The teacher-researcher reported that the beginnings were difficult in that students' attitude towards the course was rather negative as they perceived the subject as those they 'had to' go through. As Graham (2006, p. 202) states**,** they "[...] seemed to view writing as a wholly undesirable activity". As the course passed some students seemed to learn to enjoy writing. The teacher witnessed harder work on part of learners. At first students did not trust each other much, but it changed due to regular group activities. The collected data revealed the fact that the implementation of PBL enhanced communication and community spirit among students. The relationship between the teacher and students changed diametrically to a kind of friend-friend relationship, too. Students started to seek the teacher more for consultations and they send her emails and asked for additional feedback on their writings. Some students even addressed her by a 'friend' in their electronic communication (ibid., p. 237-251). Despite final positive comments on PBL, the researcher states (ibid.), learners did not fully understand the connection between language learning and PBL approach. It was caused by the fact that learners expected something different from the course. Furthermore, they considered learning from a native speaker, which the teacher was, more beneficial than learning from classmates whose English was not even comparable to the teacher's level. Even though students' writing improved a lot over the course, the most distinct benefit of PBL application was its positive impact on communication and community (ibid., p. 258).

Benefits and shortcomings of PBL approach which emerged from the studies on the application of PBL in Second/Foreign Language Education were put into a table which is displayed below.

Tab. 1 Benefits and Shortcomings of PBL in TEFL

Benefits	Shortcomings
• raises motivation	• difficult beginnings due to no previous PBL experience
• enhances communication	• time-consuming
• more friendly-like relationship between a teacher and learners	• more difficult/challenging – requires harder work
• improves writing skills	• more time needed to complete assigned tasks
• improves speaking skills	• unwillingness of some learners to undergo educational change
• teaches learners take responsibility for their own learning	• time and syllabus constraints
• broadens knowledge base	• initial frustration
• supports self-directed learning / learners become autonomous	• detailed preparation requires plenty of time

• employs more thinking processes and refines thinking skills	• problems are demanding in terms of their design
• promotes critical thinking	
• longer retention of information	

(Table has been created on the basis of reviewed research: Ansarian et al., 2016; Leong, 2008 in; Leong, 2009; Othman and Shah, 2013; Rashid et al., 2016; Coffin, 2013; Campos, 2017; Saeed and Rousta, 2013; Hussain et al., 2009; Graham, 2006)

To conclude the section, it has been proven that the application of PBL in TEFL has both positive and negative impacts. Positive observation is that benefits dominate over shortcomings. However, research on PBL in Second/Foreign Language education is left behind (limited number of studies found) in comparison with other fields of study. Therefore, future research should be continued into furthering PBL's potential application in TEFL.

4 CONCLUSION

The article has introduced PBL as an innovative learner-cantered approach which has been finding its way to TEFL methodology. It has provided the reader with its definitions, characteristics and theoretical foundations. The reader has been familiarized with studies on the application of PBL in TEFL from which benefits and shortcomings were drawn. The article has also highlighted the fact that the number of studies from the field of our interest (TEFL) is not sufficient and therefore definite conclusions relating to the question we posed at the beginning of this article cannot be drawn. But what we can say with certainty is that PBL has a potential worth trying.

REFERENCES

ANSARIAN, L. et al. 2016. The Impact of Problem-Based Learning on Iranian EFL Learners' Speaking Proficiency. In *Advances in Language and Literary Studies,* 2016, 7(3). pp. 85-94. ISSN 2203-4714. [online] [cit.03.04.2017]. Available from:<http://www.journals.aiac.org.au/index.php/alls/article/view/2278>.

BAKER, T. 2012. *Connectivism for EFL Teachers. A Theory of Learning for a Digital Age.* Wroclaw: Amazon Fulfillment, 2012. p. 62. ISBN 9781470113087.

BARRETT, T. 2005. 2. *Understanding Problem-Based Learning* [online] [cit.12.05.2015] Available from: <http://www.aishe.org/readings/2005-2/chapter2.pdf>.

BARROWS, H.; TAMBLYN, R. 1980. *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education.* New York: Springer Publishing Company, 1980. 224 p. ISBN 0-8261-2840-8.

BROOKS, J. 2004. *Workshop: Constructivism as a paradigm for Teaching and Learning* [online] [cit.12.05.2015] Available from: <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index.html.>

CAMPBELL, C.; KRYSZEWSKA,H. 2008. *Learner-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2008. 136 p. ISBN 978-0194371636.

CAMPOS, D. 2009. Problem Based Learning: An Experiential Strategy for English Language Teacher Education in Chile. In *Profile Issues in Teacher' Professional Development,* 2009, 19(1). pp. 29-40. ISSN 2256-5760. [online] [cit.03.04.2017]. Available from:<http://www.academia.edu/30772945/ProblemBased_Learning_An_Experiential_Strategy_for_English_Language_Teacher_Education_in_Chile>.

COFFIN, P. 2013. The Impact of the Implementation of the PBL for EFL Interdisciplinary Study in a Local Thai Context. In *The 4th International Research Symposium on Problem-Based Learning (IRSPBL) 2013,* pp.191-197. [online] [cit.03.04.2017] Available from:<http://tree.utm.my/wp-content/uploads/2013/11/The-Impact-of-the-Implementation-of-the-PBL-for-EFL-Interdisciplinary-Study-in-a-Local-Thai-Context-.pdf>.

DELISLE, R. 1997. *How-to Use Problem-Based Learning in the Classroom.* Alexandria: ASCD, 1997. 107 p. ISBN-10: 0871202913.

DUCH, B., GROH, S., ALLEN, D. 2001. *The Power of Problem-Based Learning: A Practical ´´How To´´ Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline.* Virginia: Stylus Publishing, LLC, 2001. 256 p. ISBN: 1-57922-037-1.

ERDOGAN, T.; SENEMOGLU, N. 2014. Problem-Based Learning in Teacher Education: Its Promises and Challenges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol.116, pp. 459-463. [online] [cit.02.06.2014]. Available from: < http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814002419 >.

GRAHAM, L. 2006. *English Language in Mexico: A Case Study of Implementing Problem Based Learning into a Technology Enhanced Writing Curriculum (*dissertation thesis, University of Texas, Austin, the USA. p.370. Available from: <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/24026/grahaml83305.pdf?sequence=2>.

HARASYM, P., TSAI, T., MUNSHI, F. 2013. Is problem-based learning an ideal format for developing ethical decision skills? In *Kaohsiung Journal of Medical Sciences,* 2013, 29(10). pp. 523-529. ISSN 1607-551X. [online] [cit.02.06.2014]. Available from: < http://www.kjms-online.com/article/S1607-551X(13)00126-5/pdf >.

HUSSAIN, M. et al. 2009. Second language learners' achievement in literature through problem- based learning method. In *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 9(3), pp. 87-94. [online] [cit.03A.04.2017]. Available from:<http://josotl.indiana.edu/article/view/2144/2054>.

KAZEMI, F.; GHORAISHI, M. 2012. Comparison of Problem-based Learning Approach and traditional teaching on attitude, misconceptions and mathematics performance of University Students. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* Vol.46, pp. 3852-3856. [online] [cit.02.06.2014].Availablefrom:< https://www.scribd.com/document/331910522/Comparison-of-Problem-Based-Learning-Approach-and-Traditional-Teaching-on-Attitude-Misconceptions-and-Mathematics-Performance-of-University-Students>.

KIWUNJA, CH. Do You Want Your Students to Be Job-Ready with 21st Century Skills? Change Pedagogies: A Pedagogical Paradigm Shift from Vygotskyian Social Constructivism to Critical Thinking, Problem Solving andSiemens' Digital Connectivism. *International Journal of Higher Education* [online], 2014, **3**(3), pp. 81-91. [Accessed 20 January 2016]. Available from: http://ejournals.ebsco.com

KOHUTOVÁ, V. 2016. Teoretické základy problémového vyučovania. In: *Juvenilia Paedagogica 2016: Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*, Trnava, 05.02.2016. – ISBN 978-80-8082-965-0, [online], pp. 81-88.

LEONG, P. 2008. Energising the EFL classroom: Problem-Based Learning (PBL).In Wats, K. et al. (eds). *Challengig Assumptions Looking in, Looking out, JALT2007 Conference Proceedings*, pp. 395-399. [online] [cit.20.032017] Available from:< http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2007/E004.pdf >.

LEONG, P. 2009. The Power of Problem-based Learning (PBL) in the EFL classroom. In *Polyglossia,* February 2009 vol.16, pp. 41-48. [online] [cit.20.03.2017]. Available from:<https://www.apu.ac.jp/rcaps/uploads/fckeditor/publications/polyglossia/Polyglossia_V16_Ng.pdf >.

MARRA, R. et al. 2014. Why Problem-Based Learning Works: Theoretical Foundations. In *Journal on Excellence in College Teaching,* 2014, 25(3&4). pp. 221-238. ISSN 1052-4800. [online] [cit.22.01.2016]. Available from: < http://connection.ebscohost.com/c/articles/98323051/why-problem-based-learning-works-theoretical-foundations >.

OBLINGER, D.; OBLINGER, J. 2005. *Educating the Net Generation* [online] [cit.18.01.2016] Available from: <www.educause.edu/educatingthenetgen/>.

OTHMAN, N.; SHAH, M. 2013. Problem-Based Learning in the English Language Classroom. In *English Language Teaching,* 2013, 6(3). pp. 125-134. ISSN 1916-4750. [online] [cit.03.04.2017]. Available from:<http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/25062>.

PETLÁK, E. et al. 2005. Kapitoly zo súčasnej didaktiky. Bratislava: Iris, 2005. 189 s. ISBN 80-89018-89-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydanie. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 9788073674168.

RASHID, R. et al. 2016. Problem-Based Learning in Language Education Programme: What Educator and Learners Have to Say? In *Man in India,* 96(12), pp. 5315-5322. [online] [cit. 03.04.2017]. Available from:<http://www.serialsjournals.com/serialjournalmanager/pdf/1488527036.pdf>.

SAEED, S.; ROUSTA, S. 2013. The Effect of Problem-based Learning on Critical Thinking Ability of Iranian EFL Students. In *Journal of Academic and Applied Studies,* 2013, 3(7). pp. 1-14. ISSN 1925-931X. [online] [cit.03.04.2017] Available from:<http://www.academians.org/the-effect-of-problem-based-learning-on-critical-thinking-ability-of-iranian-efl-students>.

SIEMENS, G. 2005. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital*. Elearnspace [online] [cit. 10.05.2015] Available from: <http://202.116.45.236/mediawiki/resources/2/2005_siemens_Connectivism_A_LearningTheoryForTheDigitalAge.pdf>.

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014, 618 s. ISBN: 9788081680045.

ZORMANOVÁ, L. 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 155 s. ISBN: 978-80-247-4100-0.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

TEACHING GRAMMAR THROUGH AUTHENTIC TEXTS

Ingrid Kálaziová

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre, ikalaziova2@ukf.sk (SR)

Abstract

The current paper investigates the uses of grammatical tenses in British newspaper headlines and their implementation as authentic sources for teaching grammar in the ESL classrooms. Headlines comprising a grammatical tense with the full form of the verb have been excerpted with the aim of determining the tense occurence and specifying the particular use of the tense in headlines. The paper also discusses the need for the implementation of creative approaches into English grammar teaching by using newspaper headlines as authentic sources in the learning process. Based on the analysis, it can be concluded that newspaper headlines can be incorporated into the teaching process at all levels of proficiency to teach grammatical tenses.

Keywords: newspaper headlines, grammatical tenses, verb forms, authentic sources, context

1 INTRODUCTION

The most visually expressive element of a newspaper is the newspaper headline. The uniqueness of newpaper headlines is reflected, among others, in the nature of the distinctive grammatical features, namely the range of commonly occuring grammatical tenses and their form. Several studies have concluded that the present simple tense, present progressive, present perfect simple and the past simple tenses are regarded as the basic grammatical tenses of headlines. However, a substantial number of headlines reflect a wider range of tenses with the full form of the verb. Based on this fact, newspaper headlines can be implemented as authentic sources in the teaching of English grammatical tenses.

2 METHODS

The grammar of newspaper headlines

The headline as an integral part of the structural characteristics of a newspaper article is a crucial element focused on drawing the reader´s attention not only to the newspaper article but also to the newspaper as a whole. With the primary aim to attract the reader, the headlines are „visually distinct, set in different typefaces or sizes to the body copy" (Bell, 1991, p.15). Besides being the most visually expressive element of headline – lead – body components, another headline characteristics is the length, which is restricted by the page layout (ibid. 186). Restrained length does not only limit the volume of words, but also defines the linguistic features of headlines. Nonstandard vocabulary, syntax and grammar are the most distinctive linguistic traits of newspaper headlines.

´Use present tense´ is one of the suggestions all guidelines for effective headline writing and communication share. The rule is not only applicable for present events, where it refers to facts not limited to a specific time period, but also „today one of the few ubiquitous headline rules is the use of present tense for events that occurred in the immediate past" (Russial, 2004, p. 142). The specific reference of the present tense to the past is traditionally known as ´historic present´. The major grammatical function of historic present is to communicate recent events (Leech, 2004, p.13); correspondingly, in headlines it „gives readers a sense of immediacy and drama, and it underlines that the news is [...] new" (Carroll, 2014). In addition to the past reference, the present tense communicates future events in headlines; nevertheless, in such case the headline includes a time element, which indicates that the present tense refers to the future. However, the past simple tense is not completely eliminated from the headlines. It occurs in case the headlines present a recently revealed event that happened in the distant past. T*he actual cause of the huge disproportion between the occurrence of the two tenses in headlines is the fact that „most news stories refer to events that* happened yesterday" (Russial, 2004, p.143). As already mentioned, the common use of the present tense in headlines is to indicate the immediateness of the reported event. In the same vein, the present progressive and the present perfect tenses also convey the expected immediateness of the events pictured in the headlines. While the present progressive is used to refer to events in progress at present or developing events, the present perfect

tense implies the occurrence of the event without any specific reference to the time of the event´s occurrence.

Scholars examining and evaluating the peculiar linguistic traits of newspaper headlines highlighted the present simple, present progressive, present perfect and the past simple tenses as the basic grammatical tenses occurring in newspaper headlines. However, in fact, headlines reflect a wider range of tenses than the above mentioned ones. What is more, a substantial number of headlines comprise a grammatical tense with the full form of the verb. The Guardian provides a sampling of headlines comprising full verb forms in grammatical tenses others than the delimited ones: *The international price war that is doing Britain a big favour* (the present progressive tense), *Brexit has given voice to racism* (the present perfect simple tense), *Egypt´s Muslim Brotherhood admits it has been negotiating with army* (the present perfect progressive tense), *I was threatening people with a huge kitchen knife* (the past progressive tense), *Cries of ´Corbyn, Corbyn´ filled the hall. He had waited lifetime for this* (the past perfect simple tense), *Munich gunman had been planning attack for a year* (the past perfect progressive tense), *Who will be speaking at Observer Ideas* (the future progressive tense).

As shown in the examples, in spite of the demand of shortness in headlines, full forms of verbs are still kept in a considerable number of headlines. Headlines comprising a grammatical tense with the full form of the verb can stimulate creative language learning and can provide the opportunity to incorporate authentic texts into the learning process.

Implementing authentic texts into the teaching process

Implementing authentic texts into the teaching process provide the learners with opportunities to explore the ways in which language and culture interrelate. Learners can be exposed to authentic language and linguistic experiences by using blogs, weather reports, menus, job applications, newspaper articles, etc. in the classroom setting. Since authentic texts are intended for native speakers and not specifically designed for classroom use, they may present various difficulties for language learners. In addition to cultural and linguistic difficulties, the level of the learner´s competence in the target language determines the limitations of the use of authentic texts in the teaching process. Taking these facts into consideration, Thornbury points out the negative aspects of implementing newspaper articles into the teaching process. He states that especially with low level students „the linguistic load of unfamiliar vocabulary and syntactic complexity can make such texts impenetrable, and ultimately very demotivating" (Thornbury, 1999, p.72). Considering the restricted length of the headlines and the range of commonly occurring grammatical tenses, it can be suggested that one way of dealing with this problem is to use newspaper headlines in grammar teaching.

One of the benefits of introducing grammar by using newspaper headlines is the enhancement of learner motivation. Conventional textbooks present grammar in a sentence type exercises, with typical tasks ranging from filling in or choosing the correct verb form, rewriting the sentences using the negative or the interrogative form, finding the mistakes in the sentences and correcting them, etc. Being the most visually expressive element of a newspaper, headlines have a potential to draw the learners attention not only to the headline itself but also, with the teacher´s guidance, to the grammatical tense. As Scrivener suggests the grammar item should be noticed before teaching the form. The teachers should ´plan for learners to be exposed to a grammar item a number of times´ (Scrivener, 2009, p.2). Since all the words in the newspaper headline are relevant to the reader, they are an ideal way to introduce a grammatical item. Newspapers cover a wide range of topics which are in parallel reflected in the headlines. Hence enabling the learner to observe the grammar item in different contexts and using the headline as the basis for understanding the form, meaning and use of the grammar item.

When learning the form „it is easier for students to grasp a new structure if the language is presented visually [...] rather than analysed and described using grammatical terminology" (Hadfield&Hadfield, 2008, p.20). However, Scrivener (p.2) also emphasises the explicit teaching of the form, meaning and the use of the grammar item. Explicit teaching can focus the learner´s attention to the features of a grammar item that might remain unobserved for the learner. It is desirable to guide the learner´s attention to grammar item and design tasks which help the learners to discover the rule.

In order to interpret the headlines, there are occasions when contextual information plays a significant role in adding meaning to a headline. In the same vein, context plays a significant role not only in the introduction of the grammar item but also "context should make the meaning of the new structure clear and show how it is used in real life" (Hadfield&Hadfield, 2008, p.20). Newspaper headlines provide limitless information about actual happenings and events in real life and in this way shape the context for learning the meaning of the grammar item in real-life situations.

3 RESULTS

Newspaper headlines can be used at all proficiency levels to teach grammatical tenses. In this section we focus our attention on three levels of language proficiency, namely elementary, intermediate and advanced, to demonstrate the use of newspaper headlines for grammar teaching.

3.1 ELEMENTARY LEVEL

3.1.1 The present simple tense: present reference

Within the present frames of reference, the present simple tense fulfils two specific functions in headlines. It either indicates the immediateness of the featured event, or presents general facts not limited to a time period.

Examples:

(a) World´s fastest camera takes four trillion photos a second (The Telegraph)

(b) The customer is always wrong (The Guardian)

(c) Actress Scarlett Johansson gives birth to baby girl (The Telegraph)

The present simple tense in headlines (a) and (b) is used to present facts that are always true. In example (b) the general reference of the information is strongly emphasized by the adverb of indefinite frequency ´always´, carrying the literal meaning ´all of the time´. Hence, highliting the generality of the indefinite statement in the headline.

In example (c), the use of the present simple tense and the reader´s ability to comprehend the event´s context lead to the interpretation of the latest news item of an actress having a baby. The presence of the present simple tense in the headline intensifies the immediateness of the event.

3.1.2 The present progressive tense

Examples:

(a) A new generation of women are breaking with tradition and making their own choices (The Independent)

(b) The Government is using Brexit to take control away from citizens (The Independent)

In example (a) the present progressive tense refers to an event that is gradually developing in present. The headline contains two present progressive forms. While in case of ´are breaking´ the full form of the present progressive tense is followed, the second verb form is characterised by the ellipsis of the verb ´to be´. Despite the grammatical shortening that results from the omission of the auxiliary verb ´are´ in combination with the main verb ´making´ the headline strictly follows the form of the present progressive tense, since it is a common rule that in parallel structures the "be" verb is omitted. In headline (b) the present progressive tense is used to indicate that the headline stories are in process at the time of writing the headline.

3.2 INTERMEDIATE LEVEL

3.2.1 The future progressive tense

The use of the future progressive tense in headlines corresponds with the established grammatical rules of the particular tense use.

Examples:

(a) 1,500 children will be singing live in unison (The Independent)

(b) My philosophy students will be working together for a change (The Guardian)

(c) This term, we will be studying Zadie Smith (The Guardian)

The activity involved in headline (a) refers to an event that will happen as a part of the normal course of events. In order to interpret the meaning that is expressed in the headline, the reader establishes the time reference and the use of the appropriate tense and consequently decodes the meaning of the grammatical elements that make it up. The reader´s comprehension of the specific use of the future progressive tense is also determined by the information provided in the lead ´Thousands of child singers in tribute to English composer on centenary of his birth as small project becomes ´viral´ event´.

Headline (b) indicates an intention to carry out a particular future activity. The use of the future progressive tense suggests a previous arrangement performed in order to accomplish the activity.

In headline (c) the phrase ´this term´ determines a specific period of time over which an event will be in progress. Based on the established point in time, characterised by a limited duration, the future progressive tense relates to the immediate future in which the proposed activity will take place.

3.3 ADVANCED LEVEL

3.3.1 The present simple tense: future reference

Examples:

(a) Older versions of Microsoft´s browser lose support next week (The Guardian)

(b) It´s the circle of life – and it starts in September (The Guardian)

While in example (a) the future reference of the present tense is explicitly established by the use of the time expression ´next week´, in example (b), the future reference of the headline is modeled through contextual information. When determining the future time reference of the headline, the reader firstly takes into account the date of issue of the newspaper**;** secondly, he uses the information provided by the context. The newspaper published on August 29, 2016 gives an account of an event starting in September, while the word ´circle´ implies regularity of the event, which consequently evokes the association of September with the beginning of the school term. Within the given context, the time element ´September´ implicitly conveys the meaning of the time phrase ´next month´. This fact is supported by the following sentence from the lead ´But when we consider what we know and may learn, next month seems a better candidate.´,which explicitly states the future frame of reference and correspondinly relates the present tense to the future time.

4 CONCLUSION

Incorporating newspaper headlines in the foreign language teaching familiarises the learner with the cultural realities of the target language. Cultural facts are closely correlated with contextual information which firstly, plays a significant role in adding meaning to a headline and secondly, determines the grammatical tense used in the headline. Since all the grammatical tenses are present in newspeper headlines, they can be used as authentic material at all proficiency levels to teach the form, meaning and the use of the grammatical tense.

REFERENCES

BELL, A. 1991. *The Language of Mass Media*. Cambridge: Blackwell. ISBN 0631164340.

CARROL, B. 2014. *Writing and Editing for Digital Media*. New York: Routledge. ISBN 978-1-138-63598-2.

FOSTER, J. 2008. *Effective Writing Skills for Public Relations*. London: Kongan Page. ISBN 978-0-7497-5109-7

GARNER, A.B.2016. *Garner´s Modern English Usage*. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-049148-2.

HADFIELD,J.,HADFIELD,C.2008. *Introduction to teaching English*.Oxford: Oxford University Press. ISBN 978 0 19 4419758.

SCRIVENER, J.2003. *Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press. ISBN- 13: 978 0 19 4421799.

LEECH, N.G. 2004. *Meaning of English Verb*. Harlow: Pearson Education. ISBN 978-0-582-78457-4.

RUSSIAL, J. 2004. *Strategic Copy Editing*. New York: The Guilford Press.ISBN 1-57230-926-1.

THORNBURY,S.1999. *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education Limited. ISBN 978-0-582-33932-3.

INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ DIDAKTIKE VÝCHOVNÝCH A UMELECKO – VÝCHOVNÝCH PREDMETOV

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

PROFIL UČITEĽA TECHNIKY Z POHĽADU ODBOROVEJ DIDAKTIKY

Alena Hašková
Katedra techniky a informačných technológií PF UKF v Nitre, ahaskova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok je ťažiskovo zameraný na diskusiu kompetencií, ktorými by mali disponovať špecificky učitelia techniky. Ako teoretické východiská pre identifikáciu týchto špecifických kompetencií slúži profesijný profil učiteľa. V príspevku je prezentovaná časť výsledkov výskumu zameraného na identifikáciu slabých a silných stránok špecifických kompetencií začínajúcich učiteľov techniky.

Kľúčové slová: Kompetencie učiteľa, technická výchova, 2. stupeň základnej školy (ISCED 2), vyučovací predmet technika

1 ÚVOD

Stať sa dobrým učiteľom nie je len záležitosťou vysokoškolskej prípravy. Aby sa absolvent štúdia učiteľstva stal dobrým učiteľom, musí sa v praxi na základe viacročných skúseností naučiť nielen ako učiť, ale ako učiť dobre. A i keď si schopnosť učiť dobre osvojí, nemožno túto schopnosť považovať za už danú a postačujúcu. Každá skupina nových žiakov, ktorých má učiť, prichádza s novými, rôznymi dispozíciami, potrebami, očakávaniami a predstavuje pre učiteľa nové výzvy. Profesijná príprava učiteľov na vysokej škole predstavuje len začiatok. Profesijné kompetencie, ktoré si adept učiteľstva osvojuje počas vysokoškolskej prípravy, či už na seminároch alebo v rámci praktických pedagogických vystúpení (pedagogickej praxe, ktorá je súčasťou štúdia), sú do značnej miery limitované. Úspešne rozvíjané môžu byť len na základe praxe, v ktorej učiteľ preberá zodpovednosť za výsledky svojho profesijného pôsobenia. Preberá zodpovednosť za svojich žiakov, za to, že pozná ich osobnostné záujmy a dispozície, ich sociálne pozadie, preberá zodpovednosť za formovanie osobnosti svojich žiakov a ich hodnotových hierarchií, za to, že si osvoja poznatky z predmetu, ktorý vyučuje, za smerovanie ich profesijnej orientácie. Predmetom nášho záujmu v ďalšom je učiteľ Techniky a potreby ďalšieho rozvíjania jeho profesijných kompetencií po nástupe do praxe, t.j. na začiatku jeho učiteľskej kariéry.

2 PROFESIJNÝ PROFIL UČITEĽA

Učiteľ vnímaný ako expertný profesionál by mal byť expertom v rôznych dimenziách. Za hlavné dimenzie jeho expertnosti možno označiť dimenziu pedagogických vzťahov, dimenziu procesov učenia sa a dimenziu reflexie prebiehajúcich praktických činností, vrátane dimenzie sebareflexie a sebarozvoja. Odborníci zaoberajúci sa rozvojom teórie učiteľskej profesie vyčleňujú v rámci uvedených dimenzií súbory kompetencií, ktoré považujú za nevyhnutné predpoklady profesionálneho výkonu činnosti učiteľa. V dimenzii pedagogických vzťahov sú to kompetencie týkajúce sa schopností učiteľa podporovať osobnostný rozvoj žiakov a riešiť vzdelávacie rovnako ako aj výchovné situácie, v dimenzii procesov učenia sa sú to kompetencie týkajúce sa schopností učiteľa náležite transformovať obsah vzdelávania v závislosti od vývinových a individuálnych charakteristík žiakov (psychologických, charakterových, sociálnych) a v dimenzii reflexie prebiehajúcich praktických činností, sebareflexie a sebarozvoja sú to kompetencie týkajúce sa schopností učiteľa objektívne reflektovať výsledky a dôsledky svojej pedagogickej činnosti a schopností adekvátneho rozvíjania a zvyšovania úrovne svojej profesionality (expertnosti).

Súčasné ponímanie problematiky učiteľských kompetencií akcentuje jednak hľadisko učiteľa ako autonómneho subjektu a jednak hľadisko spoločenských požiadaviek formulovaných najmä zo strany medzinárodného spoločenstva (Kasáčová et al., 2006). Tieto dve hľadiská sú základom dohovorov vyúsťujúcich do návrhov kompetenčných, resp. profesijných profilov učiteľa aplikovaných na úrovniach jednotlivých európskych krajín. Na základe syntézy kľúčových kontextov profesijných profilov a štruktúry kompetencií učiteľov vo vybraných krajinách Európskej únie expertná skupina Európskej komisie spracovala v roku 2002 profesijné kompetencie učiteľa v európskom regióne (EC, 2002).

Väčšinou je táto problematika riešená na všeobecnej úrovni, bez zamerania na kompetenčný profil učiteľa konkrétneho predmetu (EC, 2007, 2011, 2012; EURYDICE, 2003; Magová et al., 2016; Lomnický et al., 2017). V tomto kontexte úlohou odborových didaktík je na základe špecifík jednotlivých vyučovacích

predmetov poukazovať na profesijné kompetencie, ktorými by mal navyše disponovať učiteľ daného predmetu (vzhľadom na príslušné špecifiká), resp. v akej modifikácii by sa príslušné (všeobecné) profesijné kompetencie učiteľov mali rozvíjať u učiteľov daného predmetu. Parciálne výsledky aktuálneho riešenia tejto problematiky v rámci niektorých odborových didaktík nachádzame napr. u Kramárekovej a kol. (2016 - odborová didaktika geografie), Jakubovskej et al. a Predanocyovej (2016; 2015 – odborová didaktika občianskej náuky), Stranovskej et al. (2016 – odborová didaktika cudzích jazykov), Janečkovej a Čeretkovej (2015 – odborová didaktika matematiky), Haškovej a Malej (2016 – odborová didaktika technických predmetov). Určitou modifikáciou riešenia uvedenej problematiky je jej riešenie v zameraní na kompetenčný profil riadiacich pracovníkov škôl a školských zariadení (viď napr. Lhotková - Trojan – Kitzberger, 2012; Trojan, 2016) ako aj v zameraní na kompetenčný profil učiteliek materských škôl (viď napr. Váchová – Vítečková, 2014; Vítečková – Procházka, 2016).

3 ŠPECIFICKÉ ZLOŽKY PROFESIJNÉHO PROFILU UČITEĽA TECHNIKY

Predmet Technika sa vyučuje na 2. stupni základných škôl v ročníkoch 5 – 9 v časovej dotácii 1 vyučovacej hodiny týždenne. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu (ŠPÚ, 2015) úlohou tohto predmetu je viesť žiakov k získavaniu a osvojovaniu si základných zručností a schopností v rôznych pracovných oblastiach ľudskej činnosti, prispievať k ich bližšiemu/hlbšiemu spoznávaniu rôznych profesií zameraných na predmet Technika, k ich oboznamovaniu sa s trhom práce a v konečnom dôsledku aj k vytváraniu životnej a profesijnej orientáie žiakov.

Obsahovo predmet vychádza z konkrétnych životných situácií, v ktorých človek prichádza do priameho kontaktu s ľudskou činnosťou a technikou v jej rozmanitých podobách a širších súvislostiach a prostredníctvom technických vymožeností chráni svet a kultúrne pamiatky. Koncepcia predmetu je založená na praktickej činnosti žiakov. Náplň predmetu sa cielene zameriava na zručnosti a návyky pre uplatnenie žiakov v ďalšom živote a spoločnosti, pričom sa využíva tvorivá myšlienková spoluúčasť a spolupráca žiakov. Žiaci sa učia pracovať s rôznymi materiálmi a pomôckami a osvojujú si základné pracovné zručnosti a návyky, rozvíjajú tvorivé technické myslenie. Pri navrhovaní výrobkov v oblasti dizajnu a pracovných postupov spájajú praktické zručností s tvorivým myslením. Základné vzdelávanie vyučovací predmet Technika obohacuje o dôležitú zložku tým, že oboznamuje žiakov so základmi techniky, ktoré sú nevyhnutné jednak pre ich ďalšie štúdium a jednak pre uplatnenie sa v reálnom živote. Žiaci sa učia plánovať, organizovať a hodnotiť pracovnú činnosť samostatne i v skupine. V rámci predmetu je u žiakov formované povedomie o dôležitosti dodržiavania zásad bezpečnosti práce ako aj o dôležitosti zodpovedného rozhodovania sa o svojom ďalšom profesijnom zameraní.

K základným úlohám predmetu Technika patrí (ŠPÚ, 2015):

- naučiť žiakov rozlišovať a bezpečne používať prírodné a technické materiály, nástroje, náradie a zariadenia;
- naučiť žiakov dodržiavať stanovené pravidlá a adaptovať sa na zmenené alebo nové úlohy a pracovné podmienky;
- naučiť žiakov experimentovať s nápadmi, materiálmi, technológiami a technikami;
- vytvoriť u žiakov vhodné návyky pre rodinný život;
- vytvoriť u žiakov pocit zodpovednosti za svoje zdravie, ľudské vzťahy a financie ako aj za pohodlie a bezpečnosť v ich bezprostrednom okolí;
- vytvoriť u žiakov pocit zodpovednosti za kvalitu svojich aj spoločných výsledkov práce;
- rozvíjať u žiakov základné pracovné zručnosti a návyky z rôznych pracovných oblastí,
- naučiť žiakov plánovať a organizovať si prácu a používať vhodné nástroje, náradie a pomôcky pri práci I v bežnom živote;
- viesť žiakov k tomu, aby si vytrvalo a sústavne plnili základné úlohy, uplatňovali tvorivosť a vlastné nápady pri pracovnej činnosti a pri vynakladaní úsilia na dosiahnutie kvalitného výsledku;
- formovať u žiakov základné postoje a hodnoty vo vzťahu k práci človeka a k životnému prostrediu;
- rozvíjať u žiakov vnímanie práce a pracovných činností ako príležitosti na sebarealizáciu, sebaaktualizáciu a na rozvíjanie podnikateľského myslenia,
- naučiť žiakov orientovať sa v rôznych odboroch ľudskej činnosti, formách fyzickej a duševnej práce,
- rozvíjať u žiakov poznatky a zručnosti potrebné pre uplatnenie sa v živote, pre voľbu svojho profesijného zamerania a pre ďalšiu profesijnú a životnú orientáciu.

Uvedené úlohy jasne poukazujú na skutočnosť, že predmet Technika sa vyznačuje výraznými špecifikami v porovnaní s inými všeobecno-vzdelávacími predmetmi vyučovanými na základnej škole. Špecifiká predmetu Technika súvisia predovšetkým s jeho zameraním na praktické činnosti žiakov a na rozvíjanie ich manuálnych zručností. Aby predmet Technika naplnil svoje poslanie, je potrebné, aby školy

disponovali špeciálne vybavenými učebňami – školskými dielňami určenými pre realizáciu praktického vyučovania Techniky. Podstatou práce v školských dielňach je naučiť žiakov narábať a pracovať s jednotlivým náradím, s rôznymi prístrojmi a s rôznymi druhmi materiálov, rozvíjať ich zručnosti v tomto smere, naučiť ich dodržiavať pracovné návyky a bezpečnosť pri práci a viesť ich k vytváraniu/zhotovovaniu vlastných výrobkov a to v rámci individuálnej ako aj skupinovej práce.

Špecifiká vyučovacieho predmetu Technika by mali byť reflektované aj v kompetenčnom profile učiteľa Techniky. To znamená, že učiteľ Techniky by okrem "základných" kompetencií potrebných pre úspešný výkon výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľa (t.j. kompetencií, ktoré sú spoločné pre úspešný výkon učiteľskej profesie nezávisle od vyučovaného predmetu, ako je napr. kompetencia identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka alebo kompetencia identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka) mal disponovať aj ďalšími, špecifickými kompetenciami, súvisiacimi so znalosťou obsahu a odborovej didaktiky vyučovaného predmetu (t.j. so znalosťou obsahu učebného predmetu Technika a so znalosťou odborovej didaktiky Techniky). Ťažiskovo ide o problematiku kompetentnosti učiteľa Techniky úspešne realizovať výchovno-vzdelávaciou činnosť v prostredí školskej dielne (špeciánej učebni vybavenej špeciálnymi náradiami a prístrojmi potrebnými pri zhotovovaní a tvorbe jednoduchých výrobkov z rôznych druhov materiálov). S cieľom posúdiť slabé a silné stránky špecifických kompetencií učiteľov Techniky, ťažiskovo v zameraní práve na realizáciu výučby v dielňach, sme zrealizovali prípadovú štúdiu.

4 METODOLÓGIA PRÍPADOVEJ ŠTÚDIE

Posudzovanie slabých a silných stránok špecifických kompetencií učiteľov Techniky bolo realizované v zameraní na kategóriu začínajúcich učiteľov a to v dvoch rovinách. Jednou rovinou bola výučba predmetu realizovaná v triede (výchovno-vzdelávací proces vedený v štandardnej učebni) a druhou rovinou bola výučba predmetu realizovaná v školskej dielni (výchovno-vzdelávací proces vedený v špeciálnej učebni).

Respondentmi prípadovej štúdie boli začínajúci učitelia predmetu Technika, t.j. učitelia, ktorých dĺžka praxe nepresiahla 5 rokov. Na základe dostupnosti bola vytvorená výskumná vzorka 19 učiteľov z 18 základných škôl. Na tomto mieste by mohla byť vznesená námietka voči veľkosti výskumnej vzorky. Treba však upozorniť na niekoľko faktov. Prvým je, že hovoríme o realizácii prípadovej štúdie, nie o realizácii širokoplošného výskumu. Ďalšími faktmi, význačnou mierou ovplyvňujúcimi možnosti zostavenia výskumnej vzorky, bol jednak neustále klesajúci záujem o štúdium učiteľstva Techniky a jednak tendencia vedení základných škôl zabezpečovať výučbu predmetu Technika nekvalifikovanými učiteľmi. Tendencia vedení základných škôl zabezpečovať výučbu predmetu Technika nekvalifikovanými učiteľmi súvisí s nízkym počtom hodín tohto predmetu - výučba Techniky je využívaná na doplnenie úväzku iných učiteľov iných predmetov, aby mali plný úväzok. Táto situácia následne vedie k vysokej nekvalifikovanosti výučby Techniky na školách (viď napr. v Hašková – Bánesz, 2015; Dostál a kol., 2017) a s tým súvisí aj problém nízkeho výskytu adekvátnych potenciálnych respondentov realizovanej prípadovej štúdie na školách (v praxi).

Na charakteristiku výskumnej vzorky boli použité (aj vzhľadom na následnú kvalitatívnu analýzu výsledkov) tri segmentačné údaje, a to:

- pohlavie,
- aprobácia,
- dĺžka praxe.

Z hľadiska segmentačných údajov výskumnú vzorku tvorilo 13 žien (68 %) a 6 mužov (32%); 11 absolventov jednoodborového učiteľského štúdia vyučovacieho predmetu Technika (58 %) a 8 absolventov učiteľského štúdia vyučovacieho predmetu Technika v kombinácii s iným predmetom (42 %); 4 respondenti s dĺžkou praxe viac ako 3 roky (ale nie viac ako 5 rokov), 2 respondenti s dĺžkou praxe viac ako 2 ale menej ako 3 roky, 3 respondenti pôsobiaci v praxi druhý rok a 10 začínajúcich učiteľov, pôsobiacich v praxi prvý rok.

Všetci respondenti boli prostredníctvom elektronickej komunikácie požiadaní o spoluprácu a vyplnenie sebahodnotiaceho on-line dotazníka. V rámci dotazníka respondent hodnotili svoju kompetentnosť v zameraní na 21 schopností súvisiacich s realizáciou výučby predmetu Technika jednak v štandardnej učebni a jednak v špecializovanej učebni (školskej dielni). Sebahodnotenie robili prostredníctvom 5 – bodovej Likertovej škály, kde

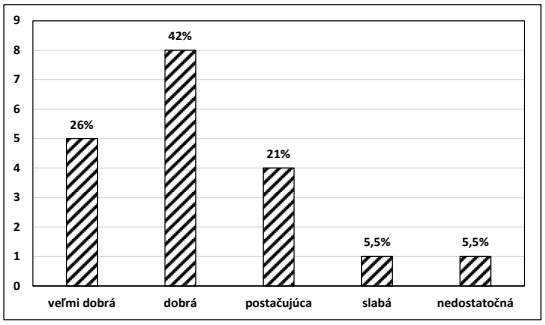
1 bola veľmi dobrá úroveň,
2 – dobrá úroveň,
3 – postačujúca úroveň,
4 – slabá úroveň,

5 – nedostatočná úroveň.

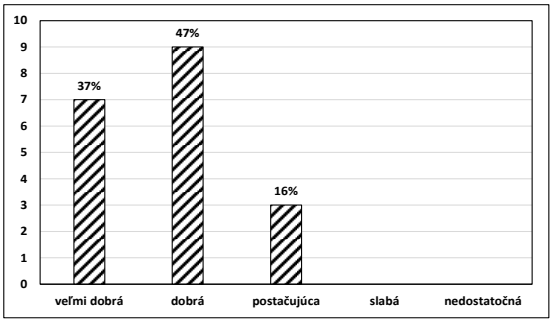
Z výsledkov v ďalšom prezentujeme len tie, ktoré sa týkajú špecifických kompetencií učiteľov Techniky (Tarčáková, 2017).

5 VÝSLEDKY PRÍPADOVEJ ŠTÚDIE

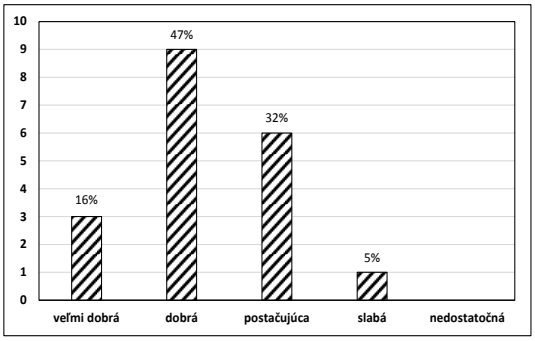
Výsledky sebahodnotenia vybraných špecifických kompetencií respondentov – začínajúcich učiteľov Techniky sú prezentované na obr. 1 – 8. V každom obrázku sú uvedené absolútne a relatívne početnosti výskytu príslušného hodnotenia úrovne danej kompetencie v rámci sledovanej vzorky respondentov.



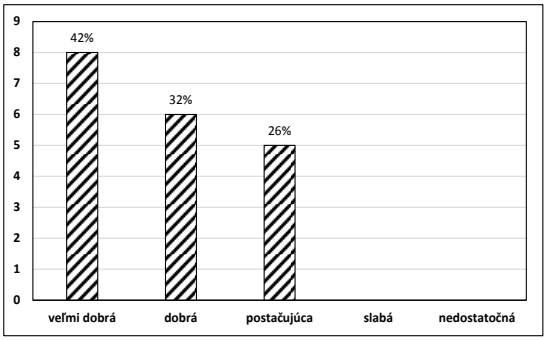
Obrázok 1. Výsledky sebahodnotenia odbornej pripravenosti začínajúcich učiteľov predmetu Technika vzhľadom na jeho obsahovú náplň



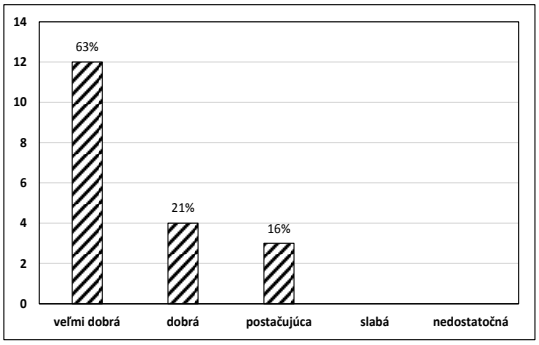
Obrázok 2. Výsledky sebahodnotenia schopnosti začínajúcich učiteľov predmetu Technika používať učebné pomôcky špecifické pre tento predmet



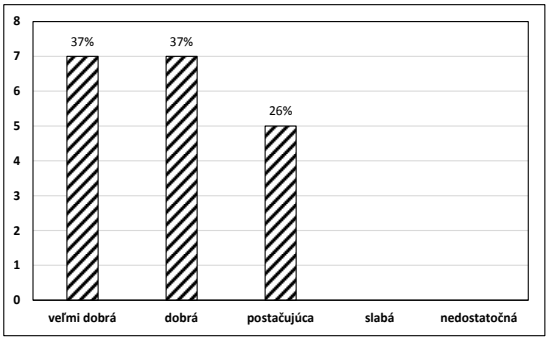
Obrázok 3. Výsledky sebahodnotenia schopnosti začínajúcich učiteľov predmetu Technika využívať medzipredmetové vzťahy



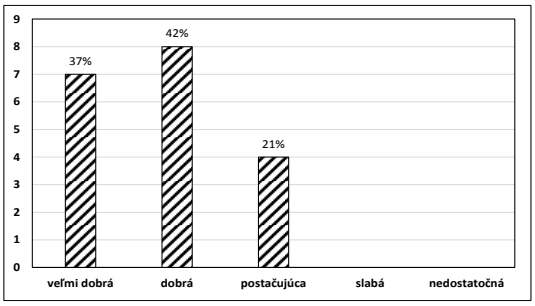
Obrázok 4. Výsledky sebahodnotenia schopnosti začínajúcich učiteľov predmetu Technika tvoriť výrobky



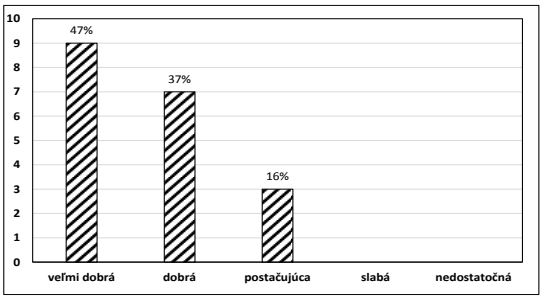
Obrázok 5. Výsledky sebahodnotenia schopnosti (zručnosti) začínajúcich učiteľov predmetu Technika používať v dielni príslušné pracovné nástroje a prístroje



Obrázok 6. Výsledky sebahodnotenia schopnosti začínajúcich učiteľov predmetu Technika organizovať a riadiť prácu žiakov v dielni



Obrázok 7. Výsledky sebahodnotenia schopnosti začínajúcich učiteľov predmetu Technika tvoriť učebné aktivity pre prácu žiakov v dielni



Obrázok 8. Výsledky sebahodnotenia schopnosti začínajúcich učiteľov predmetu Technika riešiť problémy vznikajúce pri práci v dielňach

Ako vidno z prezentovaných výsledkov, najväčšia diverzita odpovedí bola zaznamenaná pri položkách, v ktorých učitelia hodnotili svoju profesijnú pripravenosť z hľadiska obsahovej náplne vyučovaného predmetu/odboru (obr. 1) a z hľadiska schopnosti využívať vo vyučovaní Techniky medzipredmetové vzťahy (obr. 3 - diverzita odpovedí pri tejto položke v porovnaní s predchádzajúcou položkou bola však výrazne nižšia).

V kontexte odborovej didaktiky považujeme za pozitívne výsledky sebahodnotenie respondentov v pregraduálnej príprave nadobudnutej schopnosti používať vo výchovno-vzdelávacích procesoch učebné pomôcky, ktoré sú špecifické pre nimi vyučovaný predmet Technika (obr. 2), schopnosti tvoriť učebné aktivity pre prácu žiakov v dielni (obr. 7) a schopnosti riešiť problémy vznikajúce pri práci v dielňach (obr. 8).

Otázne je, ako by sme mali interpretovať vo vzájomnom vzťahu výsledky hodnotení respondentov vlastnej pripravenosti/schopnosti používať pracovné nástroje a prístroje v dielňach (obr. 4) a vlastnej pripravenosti/schopnosti tvoriť výrobky. Na jednej strane respondent deklarujú svoju veľmi dobrú pripravenosť (kompetentnosť) na používanie pracovných nástrojov a prístrojov v dielňach (čo v podstate môžeme vnímať ako deklarovanie veľmi dobrej pripravenosti na používanie časti učebných pomôcok špecifických pre Techniku – viď obr. 2) a na druhej strane sa vyznačujú značnou mierou neistoty, čo sa týka ich schopnosti vlastnej tvorby rôznych produktov (založenej práve na používaní príslušných pracovných nástrojov a prístrojov (obr. 4).

Druhou takouto "otáznou" dvojicou výsledkov vo vzájomnom vzťahu sú hodnotenia respondentov svojej schopnosti (pripravenosti) používať učebné pomôcky špecifické pre predmet Technika (obr. 2) a schopnosti (pripravenosti) používať príslušné pracovné nástroje a prístroje v dielni (obr. 5). Podľa vyjadrení respondentov, vyznačujú sa vysokou kompetentnosťou používať v dielni rôzne pracovné nástroje a prístroje, ale pri hodnotení vlastnej kompetentnosti používať rôzne, pre predmet špecifické, učebné pomôcky až tak "optimistickí" nie sú.

6 ZÁVER

Počet respondentov (približne 70 %), ktorí deklarovali dobrú a veľmi dobrú úroveň svojej kompetentnosti organizovať a riadiť prácu žiakov v dielňach (obr. 6) korešponduje s počtom respondentov (vyše 63 %), ktorí hodnotili svoju schopnosť používať pracovné nástroje a prístroje v dielni na veľmi dobrej úrovni (obr. 5).

Výsledky údajov získaných zo sebahodnotení začínajúcich učiteľov Techniky svojej kompetentnosti

- vytvárať rôzne výrobky/produkty (obr. 4),
- tvoriť učebné aktivity pre prácu žiakov v dielni (obr. 7) a
- riešiť problémy vznikajúce pri práci žiakov v dielňach (obr. 8)

sú veľmi podobné a môžu byť vnímané v podstate ako uspokojivé. Napriek tomu z prezentovaných výsledkov je zrejmé, že hoci respondent nemajú vážnejšie problémy pri riešení rôznych situácií, ktoré vznikajú počas práce v dielňach, pri projektovaní učebných aktivít, ktoré by mali byť súčasťou výučby v dielňach sa necítia až tak sebaisto. V kontexte špecifických kompetencií celkovo za najsignifikantnejšiu "slabinu" profesijného profilu začínajúcich učiteľov Techniky možno označiť práve schopnosť vytvárať rôzne výrobky.

POĎAKOVANIE

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-14-0446.

POUŽITÁ LITERATÚRA

DOSTÁL, J., HAŠKOVÁ, A., KOŽUCHOVÁ, M., KROPÁČ, J. et al. 2017. *Technické vzdělávání na základních školách v kontextu společenských a technologických změn*. Olomouc : UP, 276 s.

EC. 2002. Expert Group on Improving the Education Teachers and Trainers. Changes in Teachers and Trainers Competences. Synthesis Report. Brussel.

EC. 2007. Communication from the Commission to the European Parliament and Council: Improving the Quality of Teacher Education. Brussel.

EC. 2011. Teachers´ core competences: requirements and development. Brussel.

EC. 2012. Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Strasbourg.

EURYDICE. 2003. Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života. Dostupné na internete: http://www.eurydice.org./Documents/Key topics3/cs/FrameSet 1.htm.

EURYDICE (2003). Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy. Správa 2. Ponuka a dopyt učiteľov. Dostupné na internete: http://www.eurydice.org./Documents/Key topics3/cs/FrameSet2.htm.

HAŠKOVÁ, A., BÁNESZ, G. 2015. Technika na základných školách – áno alebo nie. Praha : Verbum, 190 s. ISBN 978-80-87800-31-7.

HAŠKOVÁ, A., MALÁ, E. 2016. Training Needs of Technology Teachers in the Context of Teacher Competences Evaluation. In The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS, Vol. XV, s. 464 – 473. WLC 2016: World LUMEN Congress. Logos Universality Mentality Education Novelty 2016. Future academy, UK, eISSN 2357-1330. http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.09.60.

JAKUBOVSKÁ, V. et al. 2016. Kompetencie učiteľov a ich overovanie (so zameraním na učiteľov občianskej náuky). Nitra : UKF, ISBN 978-80-558-1047-8.

JANEČKOVÁ, M., ČERETKOVÁ, S. 2015. Objavné vyučovanie matematiky. Nitra : UKF, Edícia Prírodovedec č. 622, 209 s., ISBN 978-80-558-0925-0.

KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B., PAVLOV, I., PUPALA, B., VALICA, M. 2006. Profesijný rozvoj učiteľa. Prešov : MPC, 164 s., ISBN 80-8045-431-0.

KRAMÁREKOVÁ, H., NEMČÍKOVÁ, M., RAMPÁSEKOVÁ, Z., SVORAD, A., DUBCOVÁ, A., VOJTEK, M. 2016. Cartographic Competence of a Geography Teacher - Current State and Perspective. In Book Series: 6th International Conference on Cartography and GIS. Sofia : Bulgarian Cartographic Association, s. 200-209.

LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J. (2012). Kompetence řídících pracovníků ve školství. Praha : Wolters Kluwer, 104 s, ISBN 978-80-7357-899-2.

LOMNICKÝ, I. et al. 2017. Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa. Praha : Verbum, ISBN 978-80-87800-40-9.

MAGOVÁ, L. et al. 2016. Hodnotenie kompetencií učiteľov v európskom a slovenskom kontexte. Praha : Verbum, 302 s., ISBN 978-80-87800-28-7.

PREDANOCYOVÁ, Ľ. 2015. Plánovanie a projektovanie vyučovacieho procesu – základná kompetencia pedagóga. In Kompetenčný profil učiteľov občianskej náuky. Nitra : UKF, s. 59-73, ISBN 978-80-558-0887-1.

STRANOVSKÁ, E., HVOZDÍKOVÁ, S., MUNKOVÁ D., GADUŠOVÁ, Z. 2016. Foreign Language Education and Dynamics of Foreign Language Competence. In The European Journal of Social and Behavioural Sciences, Vol. 17, No. 3, s. 2141 – 2153, ISSN 2301-2218,DOI 10.15405/ejsbs.192.

ŠPÚ. 2015. Inovovaný štátny vzdelávací program. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/ dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/technika_ nsv_2014.pdf).

TARČÁKOVÁ, J. 2017. Slabé a silné stránky začínajúcich učiteľov techniky. Diplomová práca. Nitra : PF UKF, 61 s.

TROJAN, V. 2016. Neřešené otázky profesní přípravy ředitelů škol a jejich dalšího rozvoje. In Andragogická revue 1/2016, s. 62 – 70, ISSN 1804-1698.

VÁCHOVÁ, A., M. VÍTEČKOVÁ. 2014. Reflexe pedagogické praxe v mateřských školách v Dolním Rakousku. In SYSLOVÁ, Z., V. RODOVÁ (Eds.): *Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás*. Brno : Masarykova univerzita, s. 272 – 283, ISBN 978-80-210-7370-8.

VÍTEČKOVÁ, M., M. PROCHÁZKA. 2016. Evaluace profesní podpory pedagogů v kontextu dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol. In HLAĎO, P. (Ed.): *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016.* Brno : Mendelova univerzita, s. 472 – 484, ISBN 978-80-7509-426-1.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

STRATÉGIE ROZVÍJAJÚCE PROCESY UČENIA SA ŠTUDENTOV V PREDMETE DIDAKTIKA VÝTVARNEJ EDUKÁCIE

Renáta Pondelíková
Katedra výtvarnej kultúry PF UMB v Banskej Bystrici, Renata.Pondelikova@umb.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok prináša skúsenosť s uplatnením stratégií a konkrétnych metód, ktoré rozvíjajú procesy učenia sa a podporujú rozvoj kritického myslenia vo výučbe didaktiky výtvarnej edukácie. Prezentuje konkrétne metódy aplikované vo výučbe v súvislosti s osvojovaním tém predmetu. Uplatnené metódy aktivizujú myslenie študentov, motivujú ich k premýšľaniu a k učeniu sa, študenti sú aktívne zapájaní do učebného procesu. Kritické myslenie pomáha študentom formulovať vlastné otázky, vedie ich k hlbšej analýze problémov, povzbudzuje ich k sebavyjadreniu.

Kľúčové slová: stratégie učenia sa, kritické myslenie, metódy kritického myslenia, aktivizácia procesov myslenia a učenia sa, schopnosť riešenia problémov

1 ÚVOD

Metakognitívne stratégie, stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa a podporujúce kritické myslenie sú nevyhnutnou súčasťou procesov edukácie nezávisle na stupni vzdelávania. V predmete Didaktika výtvarnej edukácie majú študenti možnosť prostredníctvom nich spoznať procesy vlastného poznávania, učenia sa, získavania informácií a zároveň spoznať možnosti ich aplikácie v pedagogickej praxi. Metakognitívne učebné stratégie pomáhajú študentom analyzovať, získavať, využiť a zapamätať si potrebné informácie. Študenti, ktorí majú rozvinuté metakognitívne zručnosti učenia sa, odbúravajú mechanické učenie sa a využívajú aktívne učenie sa. Všetky uvedené stratégie využívajú pri osvojovaní a upevňovaní vedomostí a zručností prevažne aktivizujúce metódy, ktoré umožňujú aktívnu účasť študentov a teda ich spoluúčasť a zodpovednosť pri vlastnom vzdelávaní.

2 AKTIVIZUJÚCE METÓDY AKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ INOVÁCIE VÝUČBY

Slovo *inovácia* pochádza z latinčiny a znamená „obnovenie“. Slovník slovenského jazyka uvádza pojem *inovácia* ako novovzniknutý jav. Existuje veľa definícií daného pojmu, ale väčšina z nich obsahuje základné charakteristiky, ako napr. aplikácia novej idey, zmena (zlepšenie), nová idea, invencia, inovácie produktu, inovácie procesu, organizačné inovácie, marketingové inovácie. Spoločné pre všetky charakteristiky je to, že inovácie ponúkajú nové riešenia problémov a týmto umožňujú uspokojiť potreby jednotlivca i spoločnosti. Zavádzanie inovácií, uplatnenie inovatívnych trendov do odborových didaktík je v súlade s touto požiadavkou. Predpokladom pre využitie nových spôsobov vyučovania je podľa Sitnej (2009):

- poznanie širokej škály vyučovacích metód,
- pravidelné zaraďovanie rôznych druhov vyučovacích metód,
- schopnosť správne zvoliť vhodné vyučovacie metódy vzhľadom k vzdelávacím cieľom a požadovaným kompetenciám,
- poznanie silných a slabých stránok vyučovacích metód,
- poznanie zásad uplatnenia jednotlivých vyučovacích metód.

Uvedené požiadavky súvisia s uplatnením metód a sú len jednou z možností ako inovovať vyučovací proces. V súvislosti s témou príspevku ich však považujeme za podstatné. Uplatnenie aktivizujúcich metód v edukačnom procese umožňuje učiteľovi ponúknuť študentom rôzne cesty pre riešenie problému, neprikazovať len jednu „správnu cestu“, viesť ich k hľadaniu odpovedí na vlastné otázky a na základe vlastných odpovedí nachádzať možné riešenia. Využitie aktivizujúcich metód ako súčasť stratégií podporujúcich učenie sa študentov sa prelína aj s využitím tzv. klasických metód, ako napr. prednáška, ktoré umožňujú ponúknuť teoretické východiská pre riešenie danej problematiky. Uplatniť vhodné stratégie súvisiace s cieľom vyučovacieho procesu je majstrovstvom každého pedagóga a závisí od individuálnych podmienok. Na predmete Didaktika výtvarnej edukácie sa študenti majú možnosť

zoznámiť s niekoľkými stratégiami, ktoré si vyskúšajú, spoznajú ich a môžu si zvoliť tie, ktoré im najlepšie vyhovujú pre vlastné učenie sa. V súvislosti s témou príspevku uvádzame niektoré z nich. Aplikovali sme ich pri riešení témy zameranej na galerijnú pedagogiku a sprístupňovanie výtvarného diela žiakom na hodinách výtvarnej výchovy.

2.1 Príbehy a bájky

Zvyk je železná košeľa. Zmena z pasívnej role poslucháča do aktívnej role učiaceho sa nie je jednoduchá a dôležité je uvedomenie si možnosti zmeniť zaužívané stereotypy. S tými sa študenti často stretávajú aj na pedagogickej praxi, kde majú možnosť vidieť metodické postupy učiteľov, ktoré nevedú k aktivizácii žiakov na vyučovaní. Pre uvedomenie si potreby zmeny a možnosti, že zmeny môžeme robiť a nemusíme sa držať zaužívaných postupov, využívame príbeh s názvom Párky. Už podľa názvu je zrejmé, že príbeh témou nesúvisí s riešenou problematikou výtvarnej edukácie. Práve uvedená skutočnosť podnecuje študentov k mysleniu a hľadaniu významu, prečo im daný príbeh predkladáme. Príbeh je metaforickým vyjadrením myšlienky: *„Je ťažké urobiť zmenu, ak ľudia nie sú presvedčení, že treba niečo zmeniť.“* (*Max De Pree - autor knihy Umenie viesť)*

Prínosom je, že študenti dokážu sami identifikovať myšlienku, ktorú im príbeh ponúka. Zároveň je uvedená myšlienka podnetom na diskusiu alebo polemiku o riešenej problematike. Východiskom sú aj eseje študentov zamerané na vlastné skúsenosti zo školských čias a hodín výtvarnej výchovy. Vhodne zvolené príbehy a bájky ponúkajú možnosť zamyslieť sa nad problémom a neponúkajú prvoplánové riešenia.

2.2 Metóda V – CH - D

Metóda V – CH – D (**v**iem – **ch**cem vedieť – **d**ozvedel som sa) známa aj ako KWL (What you **K**now? What you **W**ant to know? What you **L**earned?) - Čo o téme už viem?, Čo by som chcel vedieť?, Čo som sa naučil?) je čitateľská stratégia, ktorá podporuje aktívne učenie sa a dá sa implementovať aj do tradične orientovaného vysvetľovania učiva. KWL metóda podporuje kritické myslenie a interakciu medzi učiteľom a študentami.

Študenti si vytvoria tabuľku s troma stĺpcami. Po oboznámení s témou vedieme dialóg o téme a zisťujeme, čo už o téme študenti vedia. Všetky známe informácie si zapíšu do časti VIEM. Ak majú nejaké pochybnosti, alebo objavia nové informácie, ktoré by sa chceli dozvedieť, formou otázky si ich zapíšu do časti CHCEM VEDIEŤ. Potom nasleduje práca s textom, ktorý je zameraný na riešenú problematiku. Ak na svoje otázky nájdu v texte odpoveď, zapíšu si ju do časti DOZVEDEL SOM SA. Tak isto tam zaznamenávajú aj nové informácie, ktoré predtým nepredpokladali. Uvedená metóda sa nám osvedčila pri vyvodzovaní novej témy.

V súvislosti s našou témou ide o vedomosti z oblasti galerijnej pedagogiky, nakoľko s danou témou mali študenti možnosť sa stretnúť v inom vyučovacom predmete a ponúkať im informácie prostredníctvom prednášky, sa nám javí v tomto prípade málo efektívne.

2.3 Analýza obrazového materiálu

Súčasťou riešenej problematiky je aj schopnosť rozumieť vizuálnym informáciám. Okrem interpretácie umeleckých výtvarných diel je potrebné, aby študenti neprijímali vizuálne informácie pasívne, ale aby ich dokázali dekódovať a vytvárali si vlastný názor na základe získaných informácií. Aby si rozvíjali vlastnú vizuálnu gramotnosť. Príkladom je fotografia, ktorá sa objavila na internete a vyvolala veľa pobúrenia, nakoľko zobrazuje deti sediace pred slávnym umeleckým dielom Rembrandta van Rijna Nočná hliadka a deti miesto toho, aby sa pozerali na obraz, hľadia do mobilov. Najprv sa opýtame študentov, čo na fotografii vidia a čo si myslia, že deti robia. Zväčša je odpoveď klasická a prvoplánová a študenti predpokladajú (ako väčšina ľudí na internete), že sa deti hrajú na mobiloch hry a umenie ich nezaujíma. Študenti následne hľadajú argumenty, prečo si to myslia. Otázka znie, či deti s mobilmi v galérii môžu robiť aj niečo iné, než sa hrať hry nesúvisiace s umením. Následne ponúkneme študentom ďalší obrázok, ktorý odhalí, čo deti na mobiloch riešia. V súčasnosti mnohé galérie uvádzajú pri umeleckých dielach QR kódy, prostredníctvom ktorých sa návštevník galérie môže na internete dozvedieť veľa zaujímavých informácií o danom diele. Deti teda riešili zadanú úlohu pri spoznávaní umeleckého diela. Študenti uvedeným postupom majú možnosť zistiť, že nemusí byť vždy všetko tak, ako sa na prvý pohľad zdá.

Obrázok 1. V galérii

Obrázok 2. QR kódy pri umeleckých dielach

2.4 Exkurzia do galérie

Aby vedomosti a informácie, ktoré študenti získali nadobudli skúsenostný charakter, je vhodné zvoliť návštevu galérie, v našom prípade Stredoslovenskú galériu, kde pod vedením skúsenej galerijnej pedagogičky majú študenti možnosť aktívne vnímať výtvarné umenie prostredníctvom rôznych metód galerijnej pedagogiky. Priamo v galérii spoznávajú samotné výtvarné dielo, príp. jeho kópie alebo reprodukcie, pracovné listy, aktívne knihy, múzejný/galerijný kufrík. Vzájomná spolupráca školskej výtvarnej výchovy s galerijnou pedagogikou v alternatívnom prostredí galérie podľa Pavlikánovej (2013) *„podporuje rozvoj kritického prístupu k vnímaniu vizuálnych zobrazení súčasných médií. Vedie žiakov k rozoznávaniu, pomenovávaniu, ako aj vytváraniu jednotlivých prvkov vizuálne obrazných vyjadrení v tvorivom procese. Žiaci sú tak vedení k uvedomeniu si komunikačnej a informačnej povahy súčasných vizuálne obrazných vyjadrení. Vzájomnou kooperáciou sa vytvára priestor pre samostatný, kritický a tvorivý prístup žiakov i študentov nielen k umeniu a kultúre, ale k celej spoločnosti. Prehlbuje sa záujem o tvorivý prístup a dialóg v oblasti vizuálneho poznania a komunikácie, čím sa rozširuje vzdelávanie k všetkým vizuálnym znakom a podnetom, s ktorými sme každodenne konfrontovaní.“*

Obrázok 3. Hra Timeline v Stredoslovenskej galérii

Aj keď pre študentov učiteľstva výtvarného umenia nejde o prvú návštevu galérie, takáto návšteva má okrem zážitkovej formy aj charakter skúmania metodických postupov galerijnej pedagogičky. Úlohou študentov je zistené postupy zaznamenávať do pracovného listu a svoje skúsenosti, dojmy a pocity reflektovať prostredníctvom metódy Cinquain.

2.5 Cinquain (Päťlístok)

Ak od študentov očakávame reflexiu predchádzajúcich procesov, v prevažnej väčšine sa dočkáme odpovedí typu: „Bolo to zaujímavé.“, „Dozvedeli sme sa veľa nových informácií.“, „Páčilo sa mi to.“ a pod. Pomenovať vlastné pocity a dojmy prostredníctvom myšlienok študentom pomáha metóda, ktorá formou päťveršovej básne ponúka postup, ako vyjadriť vlastné myšlienky.

Cinquain je básnická forma, ktorú vytvorila americká poetka Adelaide Craps na začiatku 20. storočia. Má ustálenú formu. Pomenovanie pochádza z francúzštiny, je odvodené od slova päť a značí „päticu“, „súbor piatich prvkov“. Učí nás vyjadrovať sa stručne, jasne, hutne, k veci.

Podľa stanovenej schémy tvoria študenti báseň, ktorá je reflexiou na zážitky z galérie.

1. Prvý verš je silno príznakové podstatné meno.
2. Druhý sú dve prídavné mená, ktoré 1. verš modifikujú, dávajú mu jedinečnejšie vlastnosti.
3. Tretí verš dynamizuje celú báseň, sú to tri slovesá. Posúvajú podstatné meno do zaujímavých situácií.
4. Štvrtý verš je nosný. Vyjadruje postoj autora, pripravuje báseň na pointu/ variuje pôvodný význam prvého verša. Skladá sa zo štyroch slov. Autor musí uvažovať nad výberom slov a ich skrátenou významovou kombináciou.
5. Piaty verš je opäť podstatné meno, ktoré určitým spôsobom, metaforicky, súvisí s tým prvým. A tak uzatvára celú báseň - /prirovnanie, metaforu/ do celku... Posledný verš – slovo je pointou, ktorá vytvára určitý estetický zážitok.

Ukážky z tvorby študentov:

Reflexia na výstavu REECYKLO

Recyklácia.

Usporiadaná, presná.

Hútať, vymerať, piplať sa.

Je ako znovuzrodenie obohratých starých platní.

Znovuzrodenie, obrodenie.

Reflexia na výstavu <u>Od bodu k pamäťovej stope</u>

Bod.

Jedinečný, hravý.

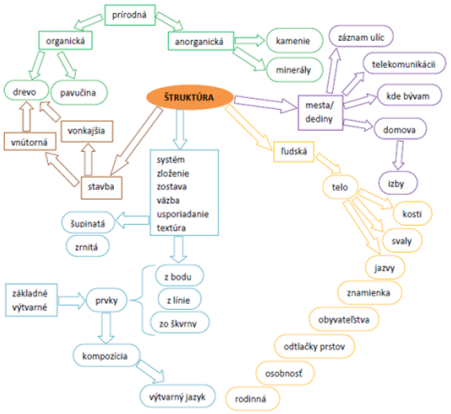
Lieta, skáče, skrýva sa.

Tvorí začiatok i koniec.

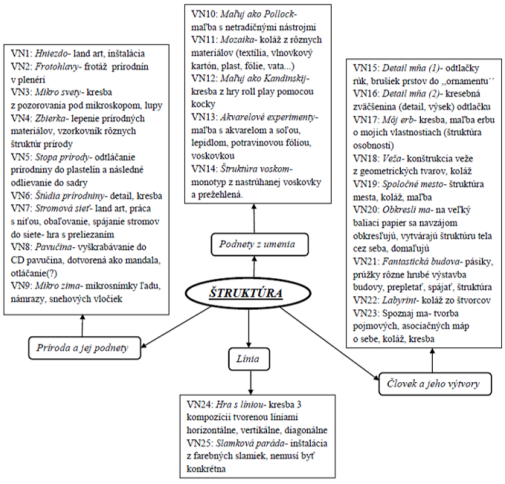
Nekonečno.

2.6 Mapy mysle

Myšlienkové, pojmové, námetové, asociačné mapy pomáhajú študentom hierarchizovať, vizualizovať a dávať do vzťahových štruktúr pojmy a myšlienky. Využívame ich veľmi často, aby si študenti dokázali dávať pojmy a javy do súvislostí. Veľký význam majú z didaktického hľadiska pri plánovaní edukačného procesu a tvorbe výtvarného projektu. Študenti najprv vytvárajú asociačné mapy. Zvolia si tému. K nej píšu všetky pojmy, ktoré im s témou súvisia. Následne pojmy kategorizujú a jednotlivým kategóriám priraďujú názvy. Z nich vyberajú kategórie, ktoré môžu uplatniť ako výtvarné rady v súvislosti s výkonovými a obsahovými štandardami predmetu výtvarná výchova. Vybrané výtvarné rady rozpracovávajú do výtvarných námetov. Takto spracovaná štruktúra formou myšlienkovej mapy je východiskom pre plánovanie konkrétnych vyučovacích jednotiek výtvarnej výchovy alebo galerijného programu.



Obrázok 4. Asociačná mapa



Obrázok 5. Námetová mapa

Hľadanie súvislostí a vzťahov umožňujú aj obrázkové mapy slov. Ak ich vytvára učiteľ, môžu pomáhať zistiť, či uvedené pojmy študenti poznajú a vedia ich dať do kontextu. Ak ich vytvárajú študenti, umožňujú im z textu vybrať to podstatné a charakteristické pre daný problém. Aktívna práca s textom a obrazom podporuje pamäťové učenie, ale zároveň aj vyššie poznávacie funkcie.

Obrázok 6. Metódy a formy galerijnej pedagogiky

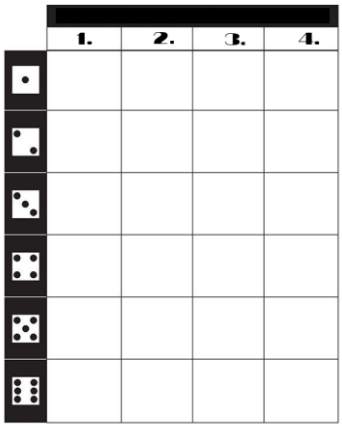
Obrázok 7. Základné požiadavky na galerijného animátora

2.7 Hra

Hra Roll a ... je zameraná na interpretáciu výtvarného diela zvoleného umelca. Účastníci hry majú k dispozícii herný plán s prvkami výtvarného diela. Cielene je možné zamerať sa na napr. na tvary a pod. Najprv si študenti spoločne vytvárajú herný plán analýzou prvkov výtvarného diela. Prvky zakresľujú do šablóny herného plánu. Interpretáciu tvoria tak, že každý z nich hádže kockou a podľa čísla na kocke vyberá z herného plánu daný prvok diela a nakreslí ho na papier, ktorý má skupina pred sebou. Umiestnenie prvku vo formáte si volí účastník sám, alebo môže byť dané herným plánom. Postupne sa vystriedajú všetci účastníci a spoločne vytvoria pomocou náhody nové výtvarné dielo.

Uvedená hra umožňuje študentom učiteľstva výtvarného umenie porozumieť možnostiam, ako sprístupniť žiakom výtvarné dielo hravou formou. Využíva analýzu a syntézu diela, podporuje personálne zručnosti študentov.

Následne študenti navrhujú vlastné hry súvisiace problematikou výtvarného umenia. Okrem podporovania tvorivého myslenia, rozvíjania výtvarno-estetických zručností a hľadania kontextu s edukačnými cieľmi, sa učia formulovať pravidlá a dodržiavať ich.



Obrázok 8. Herný plán

Obrázok 9. Roll a Miró

3 ZÁVER

Uviedli sme len časť možností aktivizácie študentov v procesoch učenia sa v predmete Didaktika výtvarnej edukácie. Význam uvedených postupov je v participácii a angažovanosti študentov na vlastných procesoch učenia sa, ich potenciál klásť dôraz na samostatné riešenie problémov, tímovú prácu, diskusiu, spoluprácu s učiteľom, čo zároveň vedie aj k vyššej efektívnosti vyučovacieho procesu.

POUŽITÁ LITERATÚRA

SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách.* 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

PAVLIKÁNOVÁ , M. 2013. Dívať sa, diviť sa, rozumieť? Obsah a odraz umenia vo vzdelávaní. In: *Kultura,umění a výchova 1 [online]*. [cit. 2017-11-28]. ISSN 2336-1824. Dostupné na internete: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=20

Zdroje obrázkov:

https://c2.staticflickr.com/8/7508/15893868835_6c6444ae75_b.jpg (obr.1)

http://startupcompete.co/media/render/idx/64CBoMeBerYC/thumbnail/800/file/SmartART+icons.png-800.jpg (obr.2)

http://podujatiabb.sk/edukacne-hry-k-stalej-expozicii-dominika-skuteckeho (obr.3)

vlastný archív autorky textu (obr. 4,5,6,7,8,9)

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

VZDELÁVANIE PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ V ETICKEJ VÝCHOVE

Andrea Klimková, Lucia Heldáková
Katedra etiky a aplikovanej etiky FF UMB v Banskej Bystrici, andrea.klimkova@umb.sk (SR)
Katedra aplikovanej etiky FF UPJŠ v Košiciach, lucia.heldakova@gmail.com (SR)

Abstrakt

Dnes už nikto nepochybuje o tom, že životné prostredie človeka, príroda ako existenčný habitat, biosféra, ktorej súčasťou je naša kultúra a technosféra sú ohrozené. V súčasnosti, v čase antropocénu sa mení aj charakter súčasnej globálnej spoločnosti, ktorá sa musí naučiť vysporiadať sa s výzvami udržateľnosti. To formuluje nové výzvy a požiadavky na učiteľov bez rozdielu aprobácie. Nové kompetencie učiteľov vo vzdelávaní pre udržateľný rozvoj (ESD) sú preto dôležitým faktorom hlbokých zmien vo vzdelávaní a výchove (UE4SD, 2015). Všeobecne platí, že vo vzdelávaní pre udržateľný rozvoj a vo vzdelávaní pre budúcnosť môžu hrať významnú rolu vysoké školy, pretože môžu prepojiť regióny, preklenúť hranice odborov či sprostredkovať väzby medzi miestnou a globálnou dimenziou udržateľného rozvoja. Sú uznávané pre svoj vplyv v spoločnosti, aj priamo na politiku, pôsobia samozrejme aj nepriamo. Ovplyvňujú výchovu a vzdelávanie, školskú prax. Cieľom štúdie a nášho príspevku je zdôvodniť implementáciu paradigmy udržateľnosti a súčasného konceptu Vzdelávania pre udržateľný rozvoj (ESD) vo vysokoškolskom vzdelávaní (v pregraduálnej príprave učiteľov etickej výchovy) a načrtnúť možnosti jej aplikácie v didaktike etickej výchove.

Kľúčové slová: etika, etická výchova, aplikovaná etika, udržateľnosť, udržateľný rozvoj, proprírodnosť

1 ÚVOD: KULTÚRNO-SPOLOČENSKÝ KONTEXT, SÚVISLOSTI A PRIENIKY VZDELÁVANIA, VÝCHOVY A UDRŽATEĽNÉHO ROZVOJA

Súčasné environmentálne problémy a ekologická kríza nám ukazujú, že nemajú hranice v zmysle hraníc štátov, či regiónov. Zároveň nám ukazujú, že nemajú ani disciplinárne hranice, ale zaujímajú rovnako filozofov a etikov, biológov, hydrológov, banských inžinierov, politológov, antropológov, a samozrejme učiteľov rôznych aprobácií. Otvárajú otázky, environmentálnej gramotnosti, environmentálnych postojov, ekologických a environmentálnych hodnôt, morálneho usudzovania rozhodovania vo vzťahu životnému prostrediu.

V súčasnosti, v čase antropocénu sa mení aj charakter súčasnej globálnej spoločnosti, ktorá sa musí naučiť vysporiadať sa s výzvami udržateľnosti. Nové kompetencie učiteľov vo vzdelávaní pre udržateľný rozvoj (ESD) sú preto dôležitým faktorom hlbokých zmien vo vzdelávaní a výchove (UE4SD, 2015). Súvisia s tvorbou rôznorodých kompetencií a so schopnosťou realizovať zodpovedné kultúrne stratégie v organizačnej spoločnosti. Znamená to, že potrebujeme v spoločnosti politikov, manažérov, inžinierov a technológov, ekonómov a žurnalistov, ktorí disponujú kompetentnou a užitočnou *gramotnosťou udržateľnosti* ako hodnoty, ako princípu, ako paradigmy. To je zásadná výzva pre rekonštrukciu vzdelávania, pre nové kompetencie človeka antropocénu[12]. Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj predstavuje nové horizonty vzdelávania.

Všeobecne platí, že vo vzdelávaní pre udržateľný rozvoj a vo vzdelávaní pre budúcnosť môžu hrať významnú rolu vysoké školy, pretože môžu prepojiť regióny, preklenúť hranice odborov či sprostredkovať väzby medzi miestnou a globálnou dimenziou udržateľného rozvoja. Sú uznávané pre svoj vplyv v spoločnosti, aj priamo na politiku, pôsobia samozrejme aj nepriamo. Ovplyvňujú výchovu a vzdelávanie, školskú prax. Vzdelávacie systémy sú zásadné pre dosiahnutie prechodu smerom k udržateľnému rozvoju (UE4SD, 2015). Spoločnosť nie je len dostatočne inteligentným príjemcom a adresátom správ o ekologickej situácii, ekologickom probléme, o udržateľných stratégiách, ale aj sama zdrojom iniciatív, tzn. aktívnym partnerom v efektívnej komunikácii s tvorcami nových iniciatív vo vede, technike, kultúre a vzdelávaní, pri vypracovaní projektov ekologického významu.

[12] Hovoríme o antropocéne, období, keď ľudstvo svojou činnosťou globálne ovplyvňuje zemský ekosystém. Najvýraznejším rysom antropocénu je, že to je „prvá geologická epocha, kde si je určujúca sila (to sme my) aktívne vedomá svojej úlohy“ (Vladyková, 2015, s 112). Koncept antropocénu ako nového geologického obdobia od nás vyžaduje prehodnotenie našich ľudských aktivít a stratégií, požaduje chápať ekologickú krízu ako krízu kultúry, kde je v novom svetle nazeraný vzťah človeka k Zemi (ekosystémom), vzťah kultúry a prírody, vzťah technosféry a biosféry.

Výchova, zvlášť mravná výchova má kultivovať človeka a jej zavŕšením má byť praktické, aktívne uplatňovanie mravných požiadaviek v rozličných situáciách, aj vo vzťahu k svetu, k prírode, k mimoľudskému bytiu. Z toho dôvodu, „mravná a etická výchova má vo svojom obsahu kumulovať to, čo je podstatné pre život a existenciu človeka v súčasnosti a v každej alternatíve budúcnosti. Prosociálnosť modifikovaná do podoby proprírodnej je úsilím o konštituovanie novej ekoetickej orientácie človeka“ (Klimková, 2015, s. 126). V posledných desaťročiach sa čoraz častejšie skloňujú nové prístupy vo výchove. Súčasná podoba environmentálnej výchovy sa nevyhla hodnoteniu zo strán odborníkov a odborníčok z rôznych oblastí, ale v zásade súhlasíme s tým, že moderná environmentálna výchova a vzdelávanie v školskej aj mimoškolskej praxi, vo formálnom, aj neformálnom vzdelávaní by malo byť podľa S. Milovej, R. Medala, J Klocovkovej (2012) predovšetkým široko a interdisciplinárne koncipované, zamerané na presahy, vzťahy, zároveň by malo reflektovať vývoj sveta a ľudskej spoločnosti, obsahovať témy hodnotového správania, tiež témy duchovné, sociálne, etické a morálne. Hovorí sa o tvorivo-humanistickej výchove (Zelina), o výchove charakteru (Lickon), v ktorej sa pracuje s tromi zložkami (vedomie, cítenie, konanie), o personálnej a sociálnej výchove (Kosová). Ale **proprírodnosť**[13] ako cnosť a nová alternatíva našich životných štýlov v etickej výchove prítomná nie je, stále ešte absentuje. Vyskytuje sa ako jedna z aplikačných tém, ale formulovaná a konceptualizovaná nie je. Pri analýze environmentálnej výchovy ako prierezovej témy na slovenských školách možno spomenúť, že tak ako dnes vnímame požiadavky z praxe, environmentálna výchova ako prierezová téma nemôže byť, respektíve nie je len záležitosťou prírodovedných predmetov, ale má skutočné medzipredmetové presahy, najmä do sféry morálnej a hodnotovej. Nielen z týchto dôvodom chápeme etickú výchovu na Katedre aplikovanej etiky FF UPJŠ v Košiciach ako **výchovu k prosociálnosti a proprírodnosti.**

2 PREČO POTREBUJEME VZDELÁVANIE PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ?

Univerzity (vysoké školy) by mali byť realizátormi európskych stratégií, hodnotových zmien, aj kľúčovými aktérmi udržateľného rozvoja (UE4SD 2015). Obsahová analýza dokumentov v študijných programoch učiteľstva ukázala, že po prvé, (1.) kompetenciám pre udržateľný rozvoj nie je všeobecne venovaná pozornosť; po druhé (2.) sú zrejmé zásadné medzery a nedostatky univerzitnej praktickej profesijnej prípravy učiteľov smerom k udržateľnosti, čo predstavuje bariéry pre jeho realizáciu v školskej praxi (Klimková – Orosová, 2016). Na Katedre aplikovanej etiky sa venujeme proprírodnosti a kompetenciám budúcich učiteľov a ich pripravenosti pre prax a realizáciu vzdelávania pre udržateľný rozvoj (ESD). Vychádzame z nasledovných predpokladov:

- vysokoškolský sektor je ten, ktorý produkuje priekopnícky výskum a dokáže reflektovať udržateľnosť, pripravovať učiteľov na realizáciu vzdelávania k udržateľnému rozvoju (Klimková, 2017);
- podľa Horizontu 2020 a jeho pracovného programu Európa v meniacom sa svete - inkluzívne, inovatívne a reflexné spoločnosti (2018 - 2020) sú sociálno-ekonomické a kultúrne transformácie v kontexte štvrtej priemyselnej revolúcie (Industry 4.0) a riadenie do budúcnosti novými formami interakcie medzi ľuďmi, preto sa musia týkať aj pregraduálnej prípravy učiteľov vo vzťahu k udržateľnosti a udržateľnému rozvoju;
- *Dekáda vzdelávania pre udržateľný rozvoj* (DESD) a hodnotenie tohto procesu zo strán teoretikov (Tilbury - Mulá, 2009; UE4SD 2015; Klimková, 2015) naznačuje, že od jej signácie a nástupu implementácie a aplikácie je otvoreným poľom spektrálnych aktivít, projektov, výstupov a výpovedí.
- dokazujú to prípadové štúdie z rôznych vzdelávacích inštitúcií, z európskych a svetových univerzít a vysokých škôl, ktoré implementujú VUR (ESD, *Education for sustainability development)*;
- vzdelávanie manažérov, lídrov a budúcich učiteľov (bez rozdielu aprobácie by sa malo riadiť výzvami udržateľnosti, udržateľných regiónov, miest, organizácií, komunít;
- udržateľný rozvoj nie je zakomponovaný v pregraduálnej príprave učiteľov.

[13] Koncept proprírodnosti je neoddeliteľným doplnkom výchovy k prosociálnosti rozšírenej za demarkácie sociálneho sveta, na náš existenčný habitat – biosféru, ktorej sme súčasťou. Je teoretickým východiskom, aj komponentom etickej výchovy v čase antropocénu. S konceptom proprírodnosti v slovenskej proveniencii prišla už na prelome 20. a 21. storočia slovenská autorka, ekofilozofka a ekoetička Ľ. Vladyková, ktorá ho definuje, precizuje, charakterizuje najmä v prácach: *Filozofia techniky: pokus o hodnotovú reflexiu techniky* (1999) a *Etika o vzťahu človeka a Zeme* (2003, 2013).

3 TEORETICKÉ A METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ VZDELÁVANIA PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ

Vzdelávanie k udržateľnosti a udržateľnému rozvoju chápeme ako „kultúrnu prácu a kultúrny hodnotový edukačný nástroj“ (Klimková, 2017, s. 122). Podľa UE4SD (2015) ho môžeme chápať ako:

- „transformatívny a reflektívny proces, ktorý sa snaží integrovať hodnoty a vnímanie udržateľnosti nielen do vzdelávania, ale do každodenného osobného aj profesionálneho života každého;
- prostriedok umožňujúci ľuďom nové vedomosti a zručnosti, ktoré pomáhajú riešiť bežné problémy, ktoré spochybňujú spoločný život globálnej spoločnosti teraz aj v budúcnosti;
- holistický prístup na dosahovanie hospodárskej aj sociálnej spravodlivosti, (environmentálnej spravodlivosti – doplnila A.K.) a úcta k všetkému životu;
- nástroj na zlepšenie kvality základného vzdelávania re-orientujúci existujúce vzdelávacie programy a zvyšovanie environmentálneho povedomia“ (UE4SD,2015).

Rozdiel medzi environmentálnym vzdelávaním a vzdelávaním pre udržateľný rozvoj sa chápe často ako zásadný, pričom jeho fundamentálny kľúč tkvie v tom, že medzi oboma vzdelávací prístupmi existuje rozpor. Ako uvádzajú J. Dlouhá - J. Dlouhý (2015), podľa niektorých teoretikov je rozdiel chápaný v tom, že environmentálne vzdelávanie je prístupom neantropocentrickým (ekocentrickým biocentrickým, ekologickým), kým udržateľný rozvoj je prístupom antropocentrickým. Práve spomínaní autori vidia rozdiel medzi environmentálnym vzdelávaním a vzdelávaním pre udržateľný rozvoj (ESD) ako rozdielne vývojové štádia podobného prístupu (Dlouhá, Dlouhý 2015). Koncept udržateľnosti (vo vzdelávaní) pracuje v ďaleko väčšej miere s väčšinovým názorom, pretože má ambíciu stáť sa prístupom zdieľaným väčšinou spoločnosti (a jej vzdelávacích systémov), zahrňujúcim všetky sféry spoločenskej praxe. Pre vysokoškolských pedagógov z toho vyplýva požiadavka chápať Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj a jeho kľúčové princípy ako nadpredmetové, tzn. saturovať všetky svoje predmety paradigmou udržateľnosti a environmentálnou a ekologickou etikou. Prieniky a dotyky všetkých týchto špecificko-aplikačných diskurzov, tzn. (1.) Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj; (2.) environmentálna a ekologická etika; (3.) biokultúrna etika, sú viac ako potrebné pre morálnu prax a etické teórie, aj pre samotnú etickú výchovu.

Bolo formulovaných niekoľko zásad pre vzdelávanie pre udržateľný rozvoj. Sú medzinárodne akceptované, formulované a zakotvené v rôznych projektoch EU, UNESCO a strategických dokumentov členských štátov. Tieto princípy sa javia ako dôležité pre identifikáciu a špecifikáciu kompetencií vysokoškolských pedagógov v rôznych študijných odboroch, aj budúcich učiteľov etickej výchovy. Kľúčové princípy udržateľnosti ako systém piatich princípov (UE4SD, 2015) vo svojom portfóliu prinášajú prototyp a model s výraznou etickou dimenziou a normatívnym obsahom. Ide o tieto princípy: (1.) myslenie zamerané na budúcnosť; (2.) kritické a kreatívne myslenie; (3.) participáciu a participačné vzdelávanie; (4.) partnerstvá; (5.) systémové myslenie (Tilbury, Mulá, in: Klimková, 2017).

4 VUR (ESD) V DIDAKTIKE ETICKEJ VÝCHOVY

Cieľom etickej výchovy na školách je vychovať morálne zrelú osobnosť, ktorá sa vyznačuje komunikatívnosťou, zdravým sebavedomím, pozitívnym hodnotením iných, kreativitou a iniciatívnosťou. Osobnosť, ktorá dokáže vyjadriť svoje city, je empatická, asertívna, dokáže riešiť konflikty pokojným spôsobom, dokáže spolupracovať a je prosociálna, teda nestará sa len o seba, ale aj o druhých bez nároku na odmenu. Udržateľný rozvoj stojí na troch pilieroch: ekonomickom, sociálnom a environmentálnom, čo znamená, že

Pri vykonávaní učiteľskej profesie dochádza k permanentnému stretávaniu teoretického a praktického, explicitného (toho, čo je zjavné) a implicitného (toho, čo nie je zjavné), objektívneho a subjektívneho poznania. Z hľadiska udržateľnosti to kladie na profesijnú prípravu budúcich učiteľov nové požiadavky, aby dokázali uchopiť svoje perceptuálne znalosti vedeckých teórií a konceptualizovať ich do svojej osobnej edukačnej teórie, aj stratégie. V didaktike etickej výchovy preto pracujeme s konceptom vzdelávania pre udržateľný rozvoj inovatívnym spôsobom. Je evidentné, že príprava profesionálov – ekoetikov a kompetentných učiteľov etickej výchovy sa musí v dnešnom ekologickom veku týkať mnohých oblastí, preto by táto vzdelávacia úloha nemala chýbať v ich profesijnej príprave. Ako ukazujú niektoré výskumy a hodnotiace správy ENV sa realizuje a rozvíja v školách často spontánne a nekoordinovane, niekedy bez hlbšieho teoretického ukotvenia, niekedy viac-menej formálne (stáva sa, že prierezovo sú podchytené iba niektoré témy, iné vôbec). Ukazuje sa tiež, že mnohé školy nemajú koordinátora environmentálnej výchovy. To je v relácii k súčasnej ekologickej morálke a

environmentálnej gramotnosti detí a mládeže chýbajúcim nástrojom v kultivovaní proprírodných postojov a vedomia. Ale nielen chýbajúcim fundamentom kvalitnej environmentálnej výchovy, tvárou v tvár súčasnej ekologickej krízy, mediokracie a *„často traktovaného virtuálneho eudaimonizmu novej techniky"* (Vladyková, 2010 s. 407) je chýbajúcim článkom pri prepájaní princípov ekologickej a environmentálnej etiky, ekologickej zodpovednosti, etiky zvierat, pretože už neplatí, že môžeme ignorovať potreby človeka bez nadväznosti na dopady na prírodu, blaho zvierat, zachovanie druhov. *Proprírodnosť* je tak cestou k harmónii človeka a Zeme – je snahou nazerať na svet prírody a kultúry na pozadí holistickej perspektívy. Súčasne je proprírodnosť výchovou k hodnotám. Výchova k hodnotám je zložito štruktúrovaný jav, s mnohými komponentami a rovinami, ktorý v najširšom zmysle slova možno definovať ako ovplyvňovanie človeka človekom a budovanie pozitívnych a žiaducich hodnôt a postojov.

Aby sa koncept VUR nestal formálnym a mechanicky chápaným konceptom, odporúčame ho implementovať do výučby inovatívnymi stratégiami a nástrojmi, ktoré sú pre pregraduálnu prípravu učiteľov etickej výchovy zásadné: *rozvíjanie morálnej imaginácie, stratégia a metóda postfundacionalizmu, metóda prípadovosti v etike, divadlo Fórum, etické tréningy (Fobel – Klimková – Fobelová, 2017), Festivaly etiky, alebo aplikovanej etiky* (ktoré teoreticky, aj prakticky overujeme na katedrách aplikovaných etík v Košiciach[14] a v Banskej Bystrici[15]).

POĎAKOVANIE

Príspevok je výstupom grantovej úlohy KEGA 001UPJŠ-4/2017. *Vysokoškolské vzdelávanie pre udržateľnosť (hodnotové rámce, kompetencie a nástroje pre implementáciu udržateľnosti v edukačnej praxi).*

POUŽITÁ LITERATÚRA

DLOUHÁ, J. - DLOUHÝ, J. 2015. *Kompetence vysokoškolských učitelů pro udržitelný rozvoj – analýza situace v regionu střední a východní Evropy*. Dostupné na: https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/507

FOBEL, P. – KLIMKOVÁ, A. – FOBELOVÁ, M. 2017. *Praktické implikácie etiky (epistemické a performatívne aspekty)*. Banská Bystrica: Belianum, 2017, ISBN 978-80-557-1319-9, s. 140.

KLIMKOVÁ, A. 2015. *Prípadovosť – Komunikácia – ekologická etika.* Košice: UPJŠ v Košiciach. Košice: Filozofická fakulta, 2015, s. 151. ISBN 978-80-8152-275-8.

KLIMKOVÁ, A. 2015b. Praktikum koordinátora environmentálnej výchovy: „viac, než len ľudský svet". In: Edukácia. Vedecko-odborný časopis. Ročník 1, číslo 2, 2015. ISSN: 1339-8725, s. 125 - 130. Dostupné na: https://www.upjs.sk/public/media/11267/16.pdf

KLIMKOVÁ, A. 2017. Kompetencie pre udržateľnosť ako cesta k spravodlivej, starostlivoej a udržateľnej spoločnosti. In: Edukácia. Vedecko-odborný časopis. Ročník 2, číslo 1, 2017. ISSN 1339-8725, s. 117 – 125.

MILOVÁ, S. – MEDAL, R. – KLOCOVKOVÁ, J. 2012. Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže – aktuálna situácia na Slovensku. Dostupné na: https://www.iuventa.sk/sk/Vyskum-mladeze/Vyskumy-katalog-dat/2012/Environmentalna-vychova-a-vzdelavanie-deti-a-mladeze-aktualna-situacia-na-Slovensku.alej

STEKAUEROVÁ, Ľ. 1999. *Filozofia techniky. Pokus o hodnotovú reflexiu techniky*. Prešov, Slovacontact, s. 13, 89, 94. ISBN 80-88876-03-6.

STEKAUEROVA, Ľ. *Etika o vzťahu človeka a Zeme. Vybrané kapitoly z ekologickej etiky.* Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN ISBN 80-8068-210-0.

TILBURY, D. – MULÁ, I. 2009. *Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: Gaps and Opportunities for Future Action*. Paris: UNESCO. Online. [cit. 2016.04.04] Dostupné na: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002117/211750e.pdf

UNECE (2011). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development.* ECE/CEP/AC.13/2011/6. Retrieved from: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf

[14] Katedra aplikovanej etiky FF UPJŠ v Košiciach.
[15] Katedra etiky a aplikovanej etiky FF UMB v Banskej Bystrici.

UNESCO (2012). *Shaping the Education of Tomorrow.* 2012 Report on UN Decade of Education for Sustainable Development, Abridged. Paris: UNESCO. Availabe from: http://www.sustainabledevelopment.un..org/content/documents/919unesco1.pdf.

VLADYKOVÁ, Ľ. 2015. *Úvod do filozofie ekológie.* Košice: UPJŠ v Košiciach. Košice: Filozofická fakulta, 2015.s. 131. ISBN 978-808152-276-5.

VLADYKOVÁ, Ľ. 2010. *Metóda ekologickej synergie ako inovačný krok vo výučbe subdisciplín aplikovanej etiky. In: Integrácia teórie a praxe didaktiky ako determinant kvality modernej školy.* Košice: Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach, 2010, s. 402 - 407. ISBN 978-80-7097-843-6.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

REFLEXIA V KONTEXTE INTERAKČNÉHO ŠTÝLU UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY

Ivan Podmanický, Martin Brestovanský

Katedra pedagogických štúdií PF TU v Trnave, ipodmanicky@pobox.sk (SR)
Katedra pedagogických štúdií PF TU v Trnave, martin.brestovansky@truni.sk (SR)

Abstrakt

Tým, že etická výchova je postavená na zážitkovom učení, kvalita realizovanej reflexie ako súčasti interakčného štýlu učiteľa je jednou z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich efektivitu vyučovacej hodiny. V našom príspevku vychádzame z realizovaných analýz hodín etickej výchovy a bude nás zaujímať najmä „hĺbka" a precízne vedenie reflexie, ktoré umožňuje žiakom spracovanie zážitku na hodine etickej výchovy a jeho pretavenie do osobnej skúsenosti.

Kľúčové slová: reflexia, interakčný štýl, etická výchova

1 ÚVOD

„Vaše deti budú bohaté vtedy, ak od nás dostanú dobrú výchovu, usporiadané mravy, dobré spôsoby."
(Sv. Ján Chryzostom).

Úvodná myšlienka J. Chryzostoma, majúca svoj hlboký zmysel v každej etape ľudských dejín, akoby v súčasnosti strácala na aktuálnosti. To, do akej miery zvládne človek svoju cestu, čím ju naplní, závisí od podmienok, v ktorých vyrastá. Či bude existovať vo vyprahnutom prostredí, poznajúcom iba strach, nezáujem, ľahostajnosť a bezcitnosť, alebo to bude prostredie fungujúce v konkrétnych pravidlách, plné podnetov a záujmu o človeka, naplnené atmosférou empatie, porozumenia a lásky. Lásky nie ako prejavu romantického sentimentu, či jednu z variácií nespútaného hedonizmu, ale ako konštitučného antropologického prvku, tak kľúčového aj pre školskú edukáciu. Človek je agapická bytosť a láska je nevyhnutná k jeho ľudskému dotvoreniu. Podľa Frankla je láska *„...to posledné a najvyššie, k čomu sa človek môže vzopnúť"* a *„...robí človeka jasnozrivým"* dodáva M. Scheler (Tavel, s. 88, 2004).

Každá výchova potrebuje mať jednoznačne zadefinovanú antropologickú paradigmu. Vývoj chápania osoby v novoveku ukázal, že byť osobou predpokladá vzťahovosť, t. j. človek je tvor vzťahov a k svojej zmysluplnej existencii potrebuje toho druhého. Preto je dôležité, aby sme aj v našej post- či trans-modernej dobe, parafrázujúc predstaviteľa prekliatych básnikov Rimbauda, opäť vynašli lásku, lebo nestačí len brániť jej status quo. Svet je zaplavený novinkami a v nich treba objaviť odvahu lásku osadiť. Vzťahy sú nevyhnutné pre každú ľudskú osobu a ich zničením sa ničia aj samotné hodnoty. Láska a vzťahovosť je pre človeka dimenziou „conditio sine qua non" (Podmanický, Podmanická, 2017).

Pokiaľ má učiteľ pred sebou takýto obraz dieťaťa, môže objaviť a rozvíjať jeho humanitu ako morálnu kategóriu (lat. povaha, ľudskosť, láskavosť) ako súhrn duchovných noriem a praktických spôsobov správania sa, ktoré robia človeka človekom. Práve aj vďaka schopnosti človeka milovať, byť milovaný, uisťovať a byť uistený mu je umožnené vytvárať spoločenstvo osôb "communio personarum", ktoré sa navzájom uznávajú a potvrdzujú, čo umožňuje vytvárať bohatosť vzťahov, schopnú premieňať zničujúcu rivalitu na stav vzájomného rešpektu a uznania. Formáciu dimenzie vlastného „ja", je možné skúmať iba v celku personálnych vzťahov, predstavujúcich *„...étos určitej spoločnosti, jej kultúry a náboženstva..."* (Mráz, 2002, s. 39). Každé dieťa sa svojím narodením stáva súčasťou základných ľudských spoločenstiev, rodiny, rodu, národa, ktoré nevytvárajú jeho singularitu (tú má ono danú), ale vytvárajú priestor na jeho rozvinutie a prejavenie. Práve communio vo svojej adjektívnej podobe *communis* (spoločný, pospolitý, záväzný), s kmeňovým základom slova *munia* – povinnosť, bremeno, úloha (Novotný, 1955) umožňuje dieťaťu spoločensky dozrievať, pripraviť sa nielen na vytvorenie vlastného communia (rodiny), ale aj na prijatie „bremena" či zodpovednosti za svoju mieru angažovania sa v communiu verejného života.

V didaktických prístupoch školskej edukácie chýba vyváženejší pomer vzdelávania a výchovy, teda okrem kognitívnych poznatkov rozvíjať u mladých aj emocionalitu, sociálnosť a najmä vzťahy. Pritom sa tieto roviny navzájom ovplyvňujú a je možné povedať, že výchova k sociálnosti (v zmysle k „my") prispieva aj k schopnosti učiť sa.

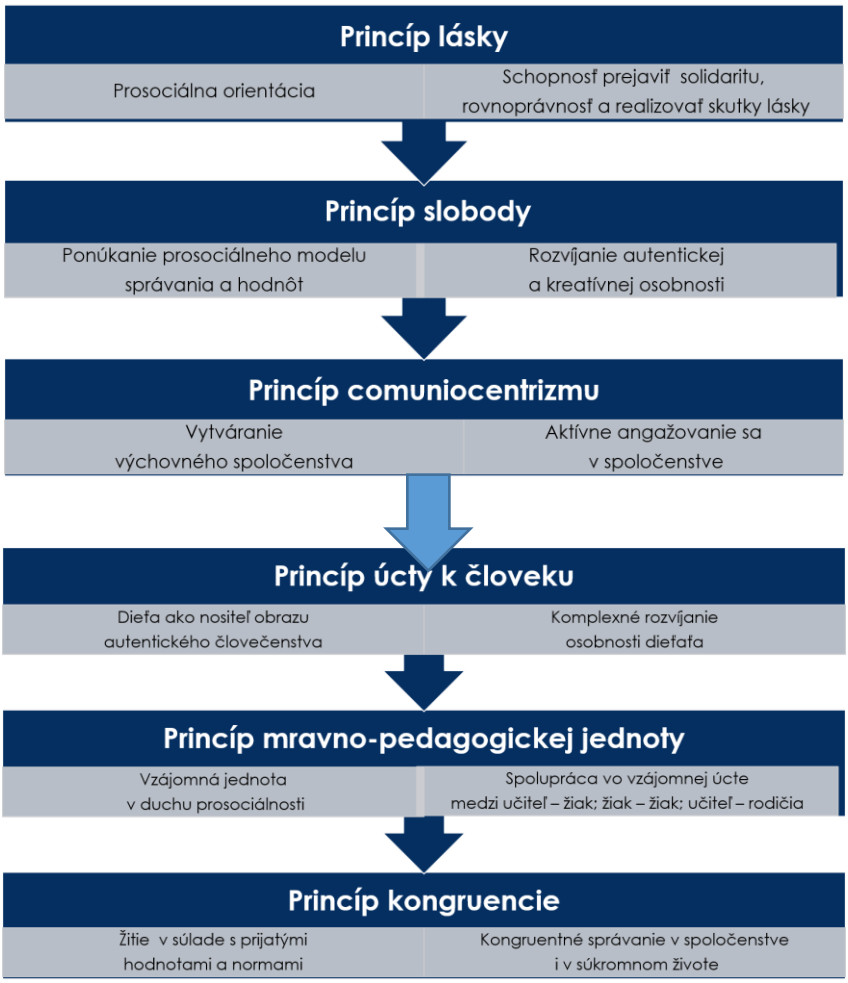
2 ETICKÁ VÝCHOVA A JEJ ŠPECIFIKÁ

Formovaniu mladého človeka, jeho príprave na život i vzťahom napomáha v školskej edukácii najmä etická výchova (ďalej aj ETV). Tento edukačný predmet rozvíja všeobecne prijímané hodnoty či princípy (dôstojnosť človeka, úcta k životu atď.) spájajúce ľudí rôznej názorovej či konfesionálnej orientácie, ale najmä, ponúka konkrétne modely správania aj s ich reprezentatívnymi vzormi. Výhodou takto predkladaných vzorov je, že osobne nemusíme súhlasiť s náboženským presvedčením napr. Matky Terezy alebo Alberta Schweitzera, ale ich správanie môže byť príťažlivé pre každého nezaujatého človeka. Sila etiky sa posudzuje podľa správania svätcov a nie podľa pochabých ľudí „cuius deus venter est". (Eco, Martini, s. 113, 2015).

Na hodinách učiteľ ETV nerozlišuje a nerozdeľuje žiakov podľa preferovaného filozofického smeru, či náboženskej denominácie, ale skôr ponúka pre rôzne hodnotovo orientované skupiny platné normy a hodnoty, spravodlivé pre ľudské spolužitie. Podstatná je tu vzťahovosť, t. j. človek sa stáva sám sebou ak vníma a prijíma sám seba z pohľadu druhých a vo vzťahu k druhým. Vzťahovosť nenarúša autonómnosť subjektu, skôr ju podmieňuje a umožňuje. Táto skutočnosť sa neviaže len k jednotlivcovi, ale aj k spoločenským útvarom, kultúram či náboženstvám. V prirodzenej rovine etiky sa tento vzťah dá vyjadriť formuláciou „blížny je v nás" (Eco - Martini, 2015; Rajský - Podmanický, 2016). Presvedčenie, že druhý človek je v nás, sa stáva kľúčovým momentom i v ETV, lebo je to práve druhý človek a jeho pohľad, ktorý nás formuje. Navyše, je to bazálna podmienka humanizmu a každej idey solidarity.

Tento moment sa odráža aj vo výučbe ETV, ktorú nemožno zúžiť len na rozvíjanie kompetencií či sociálnych zručností. Jej vízia i procesuálna stránka v sebe implikuje proces vzdelávania, formovania a výcviku smerujúci k nadobúdaniu cností. Základné princípy, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou výučby ETV znázorňuje obrázok 1.

Obrázok 1. Princípy výučby etickej výchovy



Podmienky výučby etickej výchovy vychádzajú z jej špecifík, odlišných od ostatných edukačných predmetov. Preto v krátkosti spomenieme aspoň niektoré (Rajský, Podmanický, 2016; Brestovanský a kol., 2015):

- Učiteľ sa nesústreďuje v prvom rade na množstvo vedomostí, ale na priamu reflexiu, podporujúcu vnútorné osvojenie postojov pre praktický život.
- Osvojované pojmy sú duchovného charakteru: sebavedomie, sebaúcta, dôstojnosť človeka, priateľstvo, láska, sloboda, zodpovednosť, solidarita, svedomie.
- Kognitívne znalosti spolu s afektívnym prežívaním sú predpokladom pre hodnotovú reflexiu a následnú motiváciu pre požadované správanie. Očakávané správanie rozvíja afektívnu oblasť a posilňuje kognitívny rozmer o vlastnú skúsenosť.
- Hodnotová reflexia spočíva v rozumovom uchopení zážitku a v jeho etickom vyhodnotení, predpokladá dôveru, spontánnosť a slobodu vyjadrovania.
- Žiaci sa zamýšľajú nad jednotlivými názormi a porovnávajú ich s prezentovanými hodnotami, ale nepoužívajú medzi sebou hodnotiace výroky.
- Aktivity majú viesť k zmene pohľadu na seba (sebaakceptácia), k objaveniu vlastných možností a prijatiu odlišnosti druhých.
- Učiteľ venuje pozornosť zručnostiam vzhľadom na špecifiká vývinového obdobia a na urgentnosť situácie (počúvanie, verbálne vyjadrovanie atď.).
- Mení sa vzťah učiteľ – žiak, ako aj orientácia na societu i jednotlivca, s ktorými žijú.
- V etickej výchove sa rozvíjajú afektívno-hodnotové stránky osobnosti, podporuje sa kultivácia citov.
- Dôraz sa nekladie na získanie čoraz väčšej sumy vedomostí (tie sa priamo ani netestujú), ale skôr na osobnostný rozvoj žiakov, rozvoj ich morálneho úsudku, kritického myslenia a potrebných sociálnych zručností.

Uvedené špecifiká by sa mali premietnuť aj do voľby výučbových stratégií. Vychádzajúc z pôvodného gréckeho významu pojmu stratégia *(strategos* – generál, *stratos* – vojsko a *agein* – viesť), čo pôvodne znamenalo teóriu praxe vykonávania určitých operácií (Prach, 1942), môžeme pod výučbovou stratégiou ETV rozumieť zámerný postup obsiahnutý v štyroch na seba nadväzujúcich krokoch: vnímať – reflektovať – konať – zovšeobecniť.

Vzhľadom k tomu, že ETV má výrazný formatívny charakter a tým špecifické požiadavky, jej efektívnu realizáciu ovplyvňuje niekoľko faktorov, z ktorých sa zameriame na dva kľúčové: na interakčný štýl, ktorý sa týka vzájomného pôsobenia učiteľa a žiaka a na reflexiu, ktorá je kľúčovou činnosťou učiteľa pri zážitkovom učení.

3 REALIZOVANÝ VÝSKUM

Katedra Pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty TU prostredníctvom výskumného projektu VEGA realizuje longitudinálny výskum na skúmanie prosociality žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Aj keď výskum je širšie koncipovaný a zaoberá sa viacerými premennými ovplyvňujúci rozvíjanie prosociality žiakov, jeho súčasťou je i sledovanie interakčného štýlu učiteľa ETV a vedenie reflexie na hodinách. Vzhľadom na rozsiahlosť výskumu a momentálne štádium spracovania výsledkov i na zameranie tohto príspevku, si dovolíme informácie zúžiť len na prezentáciu niektorých praktických výstupov a odporúčaní.

3.1 Interakčný štýl učiteľa etickej výchovy

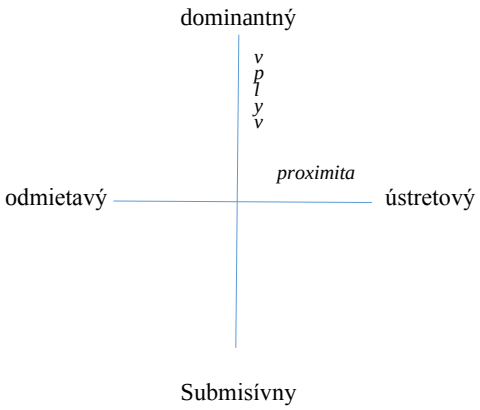
Koncipovanie výskumného zámeru v tejto oblasti vychádzalo z pomenovania špecifík výučby ETV a premenných, ktoré výrazným spôsobom ovplyvňujú jej efektivitu. ETV sa realizuje v konkrétnych vzťahoch, ktoré sú sprevádzané rôznymi sociálnymi interakciami, ktoré by mal učiteľ poznať a vedieť na ne primerane a pohotovo reagovať. Nepôsobí na celú triedu rovnako, každý žiak si vyžaduje predsa len iný prístup. Kvalita zvládania interakčných situácií ovplyvňuje jednak priebeh a výsledok učiteľovho snaženia, žiakovho učenia jeho sociálnej akceptácie a jednak kvalitu emocionálnych aspektov vzájomnej spolupráce, psychickej pohody i duševného zdravia oboch stránok procesu (Průcha-Walterová, Mareš, 2008). Z uvedeného vyplýva, že interakcie učiteľa a žiakov významným spôsobom ovplyvňujú klímu triedy, samotný učebný výkon žiakov i kvalitu vzájomných vzťahov a preto láska, vzťahy, záujem o druhého, ako „jadro“ ETV by mali byť jeho hodnotovými východiskami, nehovoriac o tom, že kvalita interpersonálnych vzťahov výrazne podmieňuje efektivitu edukačného procesu. Interakcia je vždy dvojstranná a správanie jednej strany ovplyvňuje druhú. Neexistuje pevný začiatok a pevný koniec

interakcie, pretože vzájomné stretnutia učiteľa a žiakov prebiehajú neustále, ich vzťahy sa premieňajú a vyvíjajú v čase. (Mareš, Gavora, 2004, s. 104).

Interakčný štýl je spôsob kontaktu, ktorý učiteľ alebo žiak preferuje, predstavuje špecifický a relatívne stabilný spôsob správania sa oboch strán edukačného procesu. Prebieha formou verbálnej aj neverbálnej komunikácie, ktorá odráža jeho osobnostné vlastnosti, naznačuje jeho vzťah k žiakom, k vlastnému povolaniu i záujem o predmetný problém výučby. Spôsob interakcie, ktorý učiteľ preferuje, umožňuje žiakom predvídať jeho správanie a aj sa naň pripraviť.

Na sledovanie interakčného štýlu učiteľa bol použitý Dotazník interakčného štýlu učiteľa – ISU (Gavora, Mareš & den Brok, 2003), ktorý vychádza z interpersonálnej teórie osobnosti a zachytáva interakčný štýl učiteľa vo vyučovacom procese. Učiteľ môže byť hodnotený priamo žiakmi, rodičmi, nadriadenými prípadne sa môže hodnotiť sám. Vychádzajúc z Wubelsa (1985) nás v prípade správania sa učiteľa ETV zaujímali dva aspekty: učebno – metodologický a vzťahový. Kým prvý sa týka viac menej organizačno – metodickej stránky procesu (profesionalita a odborná kompetentnosť učiteľa), druhý sa týka vzťahu medzi učiteľom a žiakmi, ktorý je zvlášť v ETV dôležitý, lebo ovplyvňuje nielen celkovú klímu v triede, ale aj úroveň vzájomnej dôvery, tak nevyhnutnej pri výchove k hodnotám (osobnostné kvality učiteľa).

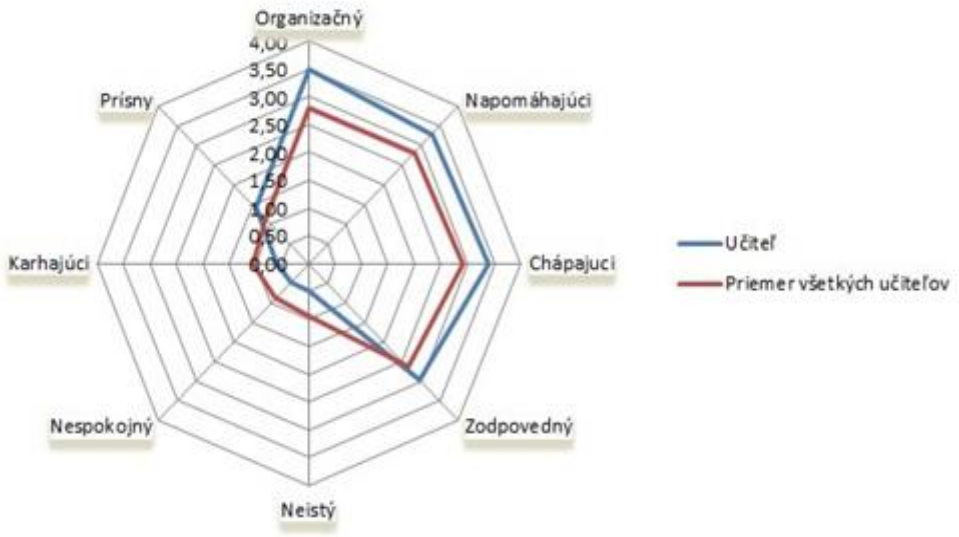
Dotazník ISU identifikuje osem základných interakčných štýlov učiteľa (organizátor vyučovania, nápomocný / priateľský, chápajúci, vedie k zodpovednosti a slobode, neistý, nespokojný, trestajúci a prísny) usporiadaných v smere hodinových ručičiek v kruhovom priestore vymedzenom dvoma navzájom kolmými dimenziami *vplyvu* „dominantný – submisívny učiteľ" a *proximity* „ústretový – odmietavý učiteľ". Podľa umiestnenia jednotlivých štýlov v kruhu a ich vzdialenosti od pólov daných dimenzií v kruhu je každý z ôsmich štýlov interakcie vyučujúceho definovaný príslušnou mierou dominancie – submisívnosti a ústretovosti – odmietania (Köverová, s. 36, 2015; Obrázok 2).



Obrázok 2. Model učiteľovho interakčného správania

Dotazník sa celkovo skladá zo 64 položiek (výrokov), ku ktorým sa respondent vyjadruje na škále od 0 (nikdy) po 4 (vždy) podľa toho, do akej miery vníma, že ten daný výrok platí pre hodnoteného učiteľa. Z hľadiska zamerania príspevku sa dotkneme iba hodnotenia učiteľa ETV zo strany jeho triedy. Výskumnú vzorku tvorilo 20 učiteľov ETV (Trnavský, Trenčiansky, Bratislavský a Nitriansky a Žilinský región). Výsledok hodnotenia učiteľov znázorňuje Obrázok 3.

Červená krivka znázorňuje priemer hodnotenia všetkých sledovaných učiteľov ETV. Výsledky naznačujú, že učitelia sú vnímaní zo strany žiakov ako pomerne dobrí organizátori, ktorí ich chápu, pomáhajú im i vedú ich k zodpovednosti. Dá sa povedať, že priaznivé výsledky (t. j. nízke hodnoty v okolí hodnoty 1) dosiahli učitelia v sektoroch neistota, nespokojnosť a karhanie. Na základe dosiahnutých výsledkov hodnotenia, ktoré dosiahli učitelia v sektoroch Organizátor, Napomáhajúci, Chápajúci a Vedie žiakov k zodpovednosti (pohybujúcich sa v hodnotách 2,2 – 3), môžeme predpokladať, že realizovaný interakčný štýl sledovaných učiteľov môže pozitívne ovplyvniť afektívne výsledky vyučovania v neposlednom rade sa priaznivo prejaviť aj v kognitívnom výstupe žiakov (porovnaj Gavora, Mareš, Brok, 2003). Potvrdzuje sa aj zo skúsenosti edukačnej praxe, že práve ústretové správanie učiteľa voči žiakom podporuje ich motiváciu k činnosti na hodine i priaznivú klímu v triede, čo sa pre efektívnu a úspešnú realizáciu ETV javí ako kľúčové.



Obrázok 3. Interakčný štýl učiteľa

Sme si vedomí toho, že v podstate priaznivé výsledky dotazníka mohla ovplyvniť aj výskumná vzorka učiteľov. Tú tvorili skúsení učitelia, ktorí sa dobrovoľne zapojili do výskumu, ETV bola ich „srdcová záležitosť", mali chuť pracovať i na sebe. Nebáli sa hodnotenia žiakov, lebo dôverovali svojím odborným kvalitám. Tým sa stratila z ich prejavu možná kŕčovitosť, nedôvera, nezáujem či tenzia z obavy o realizáciu hodín ETV.

Napriek spomínaným limitom môžeme vnímať realizovaný dotazník ako jeden z dôležitých diagnostických nástrojov, dávajúcich učiteľovi spätnú väzbu ako vnímajú zvolený interakčný štýl žiaci. Domnievame sa, že hodnotenie interakčného štýlu učiteľa ETV môže ovplyvniť aj miera kongruencie jeho správania v korelácii s očakávaniami žiakov, ktorí mávajú o učiteľoch jednotlivých predmetov rôzne predstavy. V každom prípade sú však výsledky dotazníka pre učiteľa ETV vhodnou spätnou väzbou, ktorá ho môže primäť k úvahám, napr.:

- Prečo môj interakčný štýl žiaci v priemere takto vnímajú?
- Čo z môjho správania / prejavu / komunikácie v interakcii so žiakmi vo vyučovacom procese spôsobí, že ma žiaci takto vnímajú?
- Stretol / stretla som sa so spätnou väzbou od iných ľudí (kolegov, vedenia, priateľov, príbuzných a pod.), ktorá by súhlasila s výsledkom z ISU?
- Vnímajú ma ľudia v mojom okolí v jednotlivých sektoroch interakčného štýlu podobne?
- Som si vedomý/á, že mám výraznejšie (alebo menej výrazné) takéto prejavy interakčného správania voči druhým?
- Viem o sebe, že takto môžem pôsobiť na svojich žiakov?
- Pri ktorých témach by som mal zmeniť prístup?
- Reagujem vhodne na vzniknuté pedagogické mikrosituácie počas hodín ETV?
- Používam vhodnú formuláciu otázok?

3.2 Reflexia

Interakčný štýl učiteľa ETV je úzko prepojený aj s ďalšou významnou premennou – reflexiou, ako kľúčovým prvkom zážitkového učenia. Práve vzájomná dôvera a úcta medzi účastníkmi edukácie, dobrá klíma v triede, motivovaní žiaci vhodne formulované otázky sú dôležité pre efektívnu realizáciu reflexie.

V presnom slova zmysle znamená reflexia zrkadlenie, odrážanie. Je to vlastne proces spracovania údajov zohľadňujúci prežitú skutočnosť, charakteristický premýšľaním, rozvážnym uvažovaním (cogitate). Všeobecne povedané, je to schopnosť adekvátne a kriticky si uvedomiť, čo sa s nami deje vo svete t. j. uvedomiť si svoju pozíciu v konfrontácii s tým, ako si myslíme, že nás vidia druhí (Smékal, s. 88, 2004). Môžeme ho vnímať ako „akt, ktorým sa myslenie vracia k sebe samému hlavne preto, aby prehĺbilo svoje analýzy" (Durozoi, G. – Roussel, A. 1994, s. 252), čiže myslenie o myslení. Prostredníctvom reflexie si žiaci uvedomujú svoje mentálne štruktúry, prípadne ich „zbúrajú" a znova reštrukturalizujú. Svoje skúsenosti a neuvedomované schémy popisujú a formulujú do podoby reálnych poznatkov (porovnaj Kasáčová, 2005).

V ETV rozumieme pod hodnotovou reflexiou riadený proces hodnotenia programu, javu, hodnoty vyvolanej prežitou skutočnosťou, využívajúci informácie spätnej väzby na pochopenie a hľadanie širších súvislostí, či hĺbky významu. Reprezentuje vlastnú vnútornú úvahu o ponúkanej hodnote, čo tvorí základ pre vytváranie nového hodnotového systému a noriem správania. Pretavuje neuvedomelé prejavy prosociálnosti na vedomé pochopenie a osvojenie obsiahnutej hodnoty, čo napomáha vytvoriť hodnotový systém a s ním súvisiace normy správania (Podmanický, 2012). Vedie žiakov k videniu a poznaniu svojho správania a jeho pôsobenia prostredníctvom prežitého zážitku a z neho vyplývajúcich skúseností. Patrí medzi kognitívne zložky učenia, ktorá môže byť dvojaká: zdôvodňujúca a zovšeobecňujúca. Zážitkové učenie vedie vtedy k pochopeniu predkladanej hodnoty, k autonómnemu morálnemu presvedčeniu a k vytvoreniu postoja, pokiaľ je spojené s reflexiou. Iba zopakujeme, že práve ETV ako edukačný predmet o hodnotách by stratila zmysel, keby nestála na pilieroch reflexie. Kľúčovým prvkom jej procesuálnej stránky je nastaviť žiakom zrkadlo, prostredníctvom ktorého nazerajú do svojho vnútra.

Reflexiu sme analyzovali prostredníctvom videonahrávok hodín ETV zatiaľ u 3 učiteľov, kde každý nahral svoje 3 hodiny v priebehu cca dvoch mesiacov. Zamerali sme sa hlavne na hĺbku reflexie, jej kognitívne aspekty, do akej miery sledovala cieľ hodiny a obsahovala prvok prekvapenia, či intelektuálnej výzvy, či formulované otázky pokrývali obsahovo oblasť prežívania, Bloomovej taxonómie a morálneho zdôvodňovania, aké využívala formy (auditívne, vizuálne).

Z hľadiska afektívnych cieľov sme si uvedomovali, že sa napĺňajú v dlhodobom procese a ich meranie po každej vyučovacej hodine je problematické, ich naplnenie budeme sledovať v kvantitatívnej časti, výskumu spolu s vyhodnocovaním dát použitej batérie testov.

Zatiaľ môžeme ponúknuť niekoľko konkrétnych výstupov do edukačnej praxe. Z negatívnych zistení chceme zvýrazniť tieto:

- Viac ako 1/3 času zaberá na hodinách monológ učiteľa (výklad, rozprávanie, organizácia činnosti).
- Reflexie nie sú vždy dodatočne vedené, obsahujú málo podnetov na premýšľanie, kritické uvažovanie.
- Časté je kladenie zatvorených otázok nízkej kognitívnej náročnosti.
- Formulovanie niekoľkých otázok naraz bez reakcie žiakov.
- V dialogických formách sa kladie nedostatok dôrazu na racionálnu argumentáciu.
- Časté odbočovanie od ústrednej témy reflexie.
- Vedenie dlhého dialógusz jedným žiakom bez účasti ostatných.
- Nie zriedkavý výskyt konformity (žiak nemá názor a opakuje odpovede po spolužiakoch).

Sme si vedomí, že riešenie naznačených problémov si vyžaduje väčší časový priestor, napriek tomu stručne uvedieme didaktické odporúčania, napomáhajúce skvalitniť reflexiu na hodinách ETV:

- Obsah transformovať otázkami, čo najmenej monológom, z čoho vyplýva dôkladná príprava námetov na reflexiu.
- Zrozumiteľne klásť otázky a sledovať cieľ problému.
- Otázky mali by obsahovo pokrývaať afektívnu i kognitívnu oblasť.
- Neviesť dialóg len s jedným žiakom.
- Nevyvodzovať za žiakov závery ani im nevkladať do úst, to čo nepovedali.
- Dôležitá je flexibilná reakcia učiteľa na rôznorodé odpovede žiakov.
- Ad hoc prepájať aj bezobsažnú odpoveď so sledovanou témou.
- Ukončiť neplodnú diskusiu a vrátiť sa tematicky k jadru problému.
- Klásť prekvapivé otázky (objavovanie), nehodnotiť hodnotiacimi výrokmi odpovede žiakov.
- Poskytovať dostatok priestoru pre premýšľanie a odpovedanie.
- Používať rôznorodé techniky na podporu interaktivity diskusie (symboly, kartičky, posturika, gestika, priama výzva, dvojice atď.).

4 ZÁVER

Skutočná reflexia na hodinách ETV nastane vtedy, ak ju budú žiaci vnímať ako osobnú potrebu. Vtedy je predpoklad, že bude nasledovať aktívne a vytrvalé uvažovanie o vlastnom presvedčení z hľadiska základov, na ktorých stojí a cieľov, ku ktorým smeruje. Vieme, že hodnotová reflexia sa na hodinách ETV realizuje za každou fázou. Preto kvalita reflexie v jednej fáze ovplyvňuje jej kvalitu v nasledujúcej fáze. Pokiaľ bude reflexia kvalitne realizovaná v kontexte hodnotovo vhodne zvoleného interakčného štýlu

učiteľa ETV je veľký predpoklad, že hodiny ETV budú napĺňať je ciele, viesť žiakov k naplneniu už J. A. Komenským formulovanej triády poznať – konať – chcieť (milovať, voliť).

Príspevok vznikol a bol podporený grantovou agentúrou VEGA č. 1/0557/16.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BRESTOVANSKÝ, M., RAJSKÝ, A., & PODMANICKÝ, I.2015: *Prosocial education project implemented in the Slovak Educational System.* Paper presented at the 14th European Congress of Psychology. Milan 7-10 July 2015.

BRESTOVANSKÝ, M., KUSÝ, P. & ADAMKOVIč, M. 2016: *Faktorová analýza testu prosociálneho morálneho uvažovania u 11-12 ročných žiakov základných škôl.* Československá psychologie 54(5), s. 455-467.ISSN

DUROZOI, G. – ROUSSEL, A. (199. Filozofický slovník. Praha: EWA Edition ISBN: 80-85764-07-5

GAVORA, P., MAREŠ, J., DEN BROK, P. 2003. Adaptácia Dotazníku interakčného štýlu učiteľa. Pedagogická revue, roč. 55, č. 2, s. 156 - 145. ISSN 0034-3815

KASÁČOVÁ, B. 2005: *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PF UMB, ISBN 80–8083–046–0.

KÖVEROVÁ, M., 2015: Percepcia interakčného štýlu učiteľa a subjektívna pohoda študentov. In *Psychologie a její kontexty* 6 (1), 2015,s. 33-48, ISSN 1803-9278

MAREŠ, J., GAVORA, P. 2004. *Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkum*. In: Pedagogika, roč. 54, č. 2, 101-128.

MILAN, G. 1994: Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber. Roma: Città Nuova, 1994. ISBN 978-88-311-0096-0.

MRÁZ, M. 2002: Východiská a zmysel výchovy. In: *Etika a etická výchova na školách*. Trnava: PdF TU, ISBN 80-89074-23-5.

NOVOTNÝ F. a kol.(1955): *Latinsko – český slovník*. Praha: SPN.

PODMANICKÝ, I.,2016: Etická výchova ako cesta človeka k človeku. In: *Výchova k dobru.* Editori: P. Vacek, D. Vrabcová, M. Maněnová. Hradec Králové: Gaudemaus, s. 19-26, ISBN 978-80-7435-661-2

PODMANICKÝ, I. (2012): Teória a prax etickej výchovy 1. Trnava: Pedagogická fakulta, ISBN 9789-80-89187-62-1

PODMANICKÝ,I.-PODMANICKÁ,Z. 2017: Absencia „communio" pri dospievaní. In: STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE. Ružomberok: VERBUM, roč. XVI, č.3, ISSN 1336-2232, s. 7-16.

RAJSKÝ,A.-PODMANICKÝ,I.2016: *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy.* Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, ISBN 978-80-8082-978-0.

WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., PRUCHA J. 2008: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, ISBN 978- 0-736-7416-8
WUBELS,T., CRÉTON, H.A., & HOOYMAYERS, H.P. 1985: Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. ZDROJ: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260040.pdf. 17.10.2017

SMÉKAL,V.2004: *O lidské povaze*. Brno: Cesta, ISBN 978-80-7295-069-0.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

EDUKAČNÁ MORÁLNA DILEMA VO VYUČOVANÍ

Ján Kaliský

Katedra etickej a občianskej výchovy PF UMB, jan.kalisky@umb.sk (SR)

Abstrakt

Riešenie morálnych dilem má neodmysliteľné miesto vo vyučovacom predmete etická výchova. Preto je jednou z dôležitých úloh učiteľa etickej výchovy nie len formovať u žiakov schopnosť morálne dilemy riešiť kompetentne ale aj zručnosť vytvára príbehy s morálnou dilemou. Autor príspevku sa zameriava práve na proces vytvárania takýchto príbehov, ktoré v správnom didaktickom využití sú vhodné pre rozvíjanie morálnej kompetencie. Analyzuje proces ich tvorby, akcentuje kľúčové štrukturálne prvky, logickú a formálnu štruktúru morálnej dilemy v príbehu. Poukazuje na časté chyby, ktorým sa treba vyhnúť. Autor sa teoreticky opiera o didaktickú metódu KMDD súčasného nemeckého psychológa a neokohlbergiána G. Linda, v ktorej je práve príbeh s morálnou dilemou kľúčový.

Kľúčové slová: didaktické metódy, morálna dilema, KMDD, G. Lind, morálna kompetencia, inteligencia

1 ÚVOD

Príklad 1. Kúpili ste si v jednom, zjavne chaotickom internetovom obchode, nový notebook a keď vám ho kuriér doručil, na faktúre ste zbadali, že je zaplatený, hoci vy ste ho ešte neplatili, lebo pri objednávke na webstránke ste zaškrtli možnosť uhradiť pri doručení. Čo teraz urobíte? Budete dúfať, že predajca si chybu neuvedomí... alebo siahnete po telefóne, aby ste sa opýtali, či omylom nedošlo k nedorozumeniu?

Táto situácia sa nám v dnešnom svete môže stať a mnohým sa aj niečo podobné stalo, keď napríklad platili pri pokladni v nákupnom centre a mladá pokladníčka im vydala namiesto desať eurovej bankovky päťdesiat eurovú bez toho, aby si to vôbec uvedomila. Otázka je tá istá, upozorníte ju na to? Od čoho to závisí? Od výšky sumy? 40 Eur je menej ako 500 eurový notebook; ako to ovplyvní rozhodnutie? Od príjemného vystupovania kuriéra, či sympatickosti mladej pokladníčky? Od vašej momentálnej finančnej situácie alebo nálady? Otázka je jediná: Ako sa zachovať a prečo?

Nielen učiteľ etickej výchovy si pre svojich žiakov môže takýchto dilematických príbehov pripraviť mnoho a následne ich využiť v edukačnom procese, aby stimuloval rozvíjanie morálnych kompetencií svojich žiakov. Domnievam sa, že schopnosť riešiť morálne dilemy predstavuje vo všetkých oblastiach života kľúčovú kvalifikáciu, ktorej je potrebné priradiť rovnaký význam ako čítaniu, písaniu a počítaniu. Tematizovať morálne dilemy vo výskume môžeme minimálne trojako: buď z pohľadu psychológa, keď tematizujeme morálny vývin osobnosti a možnosti jeho rozvoja, ako to nachádzame v prácach P. Babinčáka (2012), či P. Lajčiakovej (2008); alebo z pedagogického hľadiska, presnejšie didaktického pohľadu, keď skúmame proces nasadenia metód, foriem a stratégií pre rozvoj morálnej kompetencie, ako to nachádzame napríklad v prácach A. Sádovskej (2013), K. Čižmárikovej (2014), L. Kaliskej (2013), či P. Fridrichovej (2014); alebo ako prienik oboch oblastí, keď chceme merať efektivitu intervenčného programu na rozvoj morálnej kompetencie, ako napríklad v textoch P. Vaceka (2011), J. Zeleiovej a M. Brestovanského (kol. 2016). V tejto štúdii sa však chcem zamerať na otázky správnej tvorby dilematického príbehu, kedy má dilematický príbeh edukačný potenciál, ako ho správne formulovať a čoho sa vyvarovať. Skúsenosti a pozorovanie som získal prostredníctvom dvojročného akčného výskumu, keď som pre svojich študentov na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici formulovať viaceré dilematické príbehy s morálnym jadrom a následne ich upravoval, ale tiež z analýz, ako ich vytvárajú oni. Preto je základným cieľom tejto štúdie formulovať hlavné úskalia pri vytváraní dilematického príbehu s morálnym obsahom a charakterizovať hlavné rysy edukačnej morálnej dilemy.

2 EDUKAČNÁ MORÁLNA DILEMA

Edukačná morálna dilema je didakticky stvárnený príbeh s morálnym problémom, ktorý má stimulovať proces morálneho a demokratického učenia tým, že dostatočne kognitívne a emocionálne umožňuje rozpoznať morálnu dilemu bez toho, aby učiacich sa preťažila. Jej úlohou je osloviť predovšetkým morálne city učiacich sa, hoci vopred nie je isté, či osloví všetkých zúčastnených. Svojim charakterom sa odlišuje od reálnej dilemy, hypotetickej, či odbornej morálnej dilemy. Podľa psychológa G. Linda (2013) platí, že čím väčšia je morálna kompetencia, tým kratší je rozhodovací čas v reálnej situácii morálnej

dilemy. A morálne kompetentné správanie charakterizuje G. Lind (Lind 2013, s. 18) ako „schopnosť riešiť morálnu dilemu alebo konflikt na základe všeobecných morálnych princípov prostredníctvom myslenia a diskusie a nie prostredníctvom sily, klamstva alebo násilia."

Edukačný príbeh s morálnou dilemou má mnohé úlohy; najmä má podporiť citlivosť pre morálny konflikt; uvedomenie si vlastných morálnych princípov a hodnôt, či hľadanie a nájdenie metaprincípov pre konfliktné situácie, ktoré následne umožnia riešenie situácie. Edukačný príbeh s morálnou dilemou ďalej rozvíja:

- presné pozorovanie okolností, kontextu a faktov danej situácie,
- rozlišovanie vlastných princípov podľa ich dôležitosti a vhodnosti,
- artikulovanie vlastných princípov v sociálnom kontexte za prítomnosti oponentov (vlastného názoru) alebo v situácii, že kamaráti zastávajú iný názor,
- načúvanie argumentom zúčastnených, hoci sú cudzie alebo vychádzajú z opačného názoru.
- rešpekt a toleranciu voči ostatným (napriek tomu, že zúčastnený nasledujúc svoje ciele),
- vnímanie „súpera" ako inštanciu testovania vlastných morálnych postojov,
- schopnosť riešenia konfliktov rozumným diskurzom a nie násilím.

Hneď v úvode si všimnime, že štruktúra *Príkladu 1* nenaplnila vlastnosti edukačnej morálnej dilemy, lebo sme neponúkli príbeh, ktorý napomáha tomu, aby sa recipient mohol kognitívne a emocionálne identifikovať s aktérom rozhodovania. Dokonca ani nemusí odkazovať na dilemu, len poukazuje na možný morálny konflikt. Ten je založený na tom, že aktér morálnu normu pozná, no nekoná v súlade s ňou, hoci by rovnako dobre mohol. Môže mu byť v podstate jedno, či v *Prípade 1* peniaze vráti, alebo nie. Morálny konflikt je teda konflikt medzi tým, čo je a tým, čo má byť a ocitáme sa v ňom vtedy, ak konáme proti vlastnému morálnemu presvedčeniu. V kontexte *Príkladu 1* sa aktér chce finančne obohatiť, tak (na prípadnú doplňujúcu otázku o platbe) bude klamať, že tovar už zaplatil, tak ako je napísané na faktúre.

2.1 Ako pripraviť kvalitný príbeh s morálnou dilemou?

Zvolíme induktívny postup a použijeme nasledovný príbeh, na ktorom identifikujeme všetky vlastnosti kvalitného príbehu s morálnou dilemou. Za každou jeho modifikáciou poukážeme na najdôležitejšie chyby, ktoré treba odstrániť ako prvé.

Príklad 2. Ondro, Fero a Ďuro, traja kamaráti, sa vracajú nočným mestom z oslavy. Prechádzajú okolo potravín a napadne ich, že si idú niečo kúpiť na jedenie. Spolu sa potulujú pomedzi regále, hľadajú na čo majú chuť a keďže chcú sa najesť spoločne, fakt nevedia čo vybrať. Fero navrhuje, aby vzali cestoviny so syrom, že tie ohrejú najrýchlejšie, no Ondro tvrdí, že z toho sa nenajedia, nech tam je aj nejaké mäso. Ďuro presviedča nech vezmú len instantnú polievku, tú pripravia najrýchlejšie. Takto sa so svojimi nápadmi vystriedajú zo dve kolá a nedôjdu k žiadnej dohode. Ďuro sa pozerá na všetky tie polotovary na dlhom regáli a jemne pripitý, fakt sa nevie rozhodnúť. A s tromi eurami vo vrecku sa tiež všetkým vyhovieť nedá. Treba sa, žiaľ, rozhodnúť len pre jedno. Čo stojí do troch eur, a bude to chutiť?. Pokladník Karol si ich všímal už od začiatku a akonáhle sa traja kamaráti už potácajú k východu, do obchodu vojdú privolaní policajti, ktorých Karol medzičasom zavolať. Traja kamaráti pristúpia k pokladni, zaplatia dve instantné polievky a odchádzajú.

Analýza

Príbeh neobsahuje morálnu dilemu. Kto ju rieši? Jediná dilema, ktorá je v príbehu vykreslená je tá, čo budú traja kamaráti večerať. Hoc to môže byť niekedy ťažké rozhodnutie, tu nesúvisí s morálkou, ale s gastronómiou či dietetikou, aspoň v našom príbehu, ako je formulovaný. Ak by sme predsa chceli vidieť súvis s morálkou, tak by sme pohľad zamierili na pokladníka Karola, ktorý možno premýšľa, či týmto trom klientom dôverovať alebo nie, veď ich vidí prvý krát a doteraz mu nič zlé nespravili, tak prečo by mali teraz? Odsúdiť ich pre výzor? Pre pripitú náladu, ak nikoho neobťažujú? Podľahnúť predsudkom ako má správny zákazník vyzerať? Tu platí, že nie každé rozhodnutie, nech je akokoľvek ťažké a javí sa ako dilema, je morálnym rozhodnutím. Či budem jesť chlieb s maslom alebo s lekvárom s morálkou nesúvisí, ak žiadne iné premenné do rozhodnutia nevstupujú.

Korekcia 1: rozhodovanie aktéra má súvisieť s morálkou. Problém musí byť morálnym problémom.

Modifikácia 1 Príkladu 2

> *Ondro, Fero a Ďuro, traja kamaráti, sa vracajú nočným mestom z oslavy. Prechádzajú okolo potravín a napadne ich, že si niečo kúpia na jedenie. Spolu sa potulujú pomedzi regále, hľadajú na čo majú chuť a keďže chcú sa najesť spoločne, fakt nevedia čo vybrať. Fero navrhuje, aby vzali cestoviny so syrom, že tie ohrejú najrýchlejšie, no Ondro tvrdí, že z toho sa nenajedia, nech tam je aj nejaké mäso. Fero presviedča nech potom vezmú len instantnú polievku, tú pripravia najrýchlejšie. Takto sa so svojimi*

nápadmi vystriedajú zo dve kolá a nedôjdu k žiadnej dohode. Ďuro sa pozerá na všetky tie polotovary na regáli a jemne pripitý, fakt sa nevie rozhodnúť, veď s tromi eurami vo vrecku toho veľa nekúpia. Vtom sa náhle rozhodne, že veľkú konzervu gulášu si strčí pod kabát. Pokladník Karol si ich všimol a akonáhle sa traja kamaráti už potácajú k východu, do obchodu vojdú privolaní policajti, ktorých Karol medzičasom už stihol zavolať. Traja kamaráti už boli za pokladňou po zaplatení a tak konzerva pod kabátom ich veľmi rýchlo usvedčuje z krádeže.

Analýza

Príbeh dostal morálny rozmer, lebo tematizuje krádež. Avšak slovo dilema nie je stále v tomto príbehu na mieste, kamaráti majú problém s tým čo bude na večeru, avšak asi si s tým nebudú lámať hlavu dlhšie ako dvadsať minút. Keďže sú pripití, nerobia si ani ťažkú hlavu z toho, že sa dopúšťajú krádeže, veď si myslia, že ich nikto nevidí. V tomto prípade sa stále jedná o morálny konflikt, keďže vedia, že kradnúť sa nemá, no napriek tomu to bez zaváhania urobia. Dilema však, ako veľmi ťažké rozhodnutie je dilemou vtedy, keď sa jej nedá vyhnúť, rozhodnutie je teda nevyhnutné a akokoľvek sa človek rozhodne ostáva nie len nespokojným ale aj vinným. Kvôli tušiacej vine to rozhodnutie spraviť nechce, je už dopredu jasné, že nech sa rozhodne tak, či onak, nebude to dobré.

Korekcia 2: morálny konflikt zmeniť na morálnu dilemu.

Ďalším problémom príbehu je, že pomenovaných aktérov je v príbehu veľa. S ktorým sa má recipient identifikovať? S Ondrom, Ferom, Ďurom, či Karolom? Kto je tu hlavným aktérom? Pozornosť sa triešti, recipient sa zamotáva v emóciách aktérov, nie je isté s ktorým sa má identifikovať, o každom vie málo.

Korekcia 3: dôraz v príbehu dať na jediného aktéra, toho, ktorého kvári morálna dilema, len jeho pomenovať, ostatné postavy nechať bezmenné, budú vyjadrené funkciou či vzťahom k hlavnému aktérovi. Príbeh začať hlavným protagonistom.

Tretím problémom je početnosť otázok či problémov, ktoré sa v príbehu riešia. Je dôležitejšie riešiť čo bude na večeru (tri postavy zákazníkov) alebo či ukradnúť tovar (postava Ďura), alebo či volať políciu (postava Karola)? Koho problém náš príbeh tematizuje?

Korekcia 4: zúžiť príbeh na vykreslenie jediného problému, ktorý je súčasne morálnou dilemou.

Modifikácia 2 Príkladu 2

Karol Mihálik je majiteľ obchodu s potravinami. Chvíľu pred záverečnou mu do obchodu príde muž, evidentne bezdomovec. Karolovi sa jeho správanie nepozdáva a rozhodne sa ho z diaľky pozorovať. Vidí, ako si muž strčil niečo pod kabát a odchádza preč. Karol ho pri vchode chytí a okamžite zavolá políciu. Kým prídu, Karol sa dozvedá, že muž je veľmi hladný a v zúfalstve ukradol bagetu, aby sa najedol. Karola presviedča, aby policajtov oklamal, že sa nič nestalo a došlo len k nedorozumeniu. Vraví, že ho už v minulosti dva krát chytili za krádež alkoholu a putoval by do väzenia. Karol to vníma len ako výhovorky a je rozhodnutý povedať policajtom celú pravdu o krádeži. (Študentská práca; mierne upravené.)

Analýza

Už v úvode je pomenovaný hlavný protagonista, je jeden a rieši svoj morálny problém. Tentokrát je ním predavač Karol Mihálik. Ostatné postavy sú v úzadí, myšlienky bezdomovca už nepoznáme, ani či rieši otázku či má kradnúť. Policajti ešte neprišli, avšak ich neodvratný rýchly príchod stavia hlavného protagonistu do pozície rýchleho rozhodovania. Musí rýchlo rozhodnúť, avšak teraz už aj s poznaním názoru druhého človeka. Má rozhodnúť, či jeho pričinením bezdomovec, ktorý je už aj tak dostatočne skúšaný životom, skončí vo väzení pre ukradnutie bagety za 1,50 Eur, alebo sa zľutuje, prejaví pochopenie, empaticky precíti hlad bezdomovca a veľkoryso odpustí ľudské zlyhanie.

Príbeh v tejto podobe má správnu formu, správnu dĺžku, tematizuje konflikt dvoch hodnôt (spravodlivosť verzus ľudomilná zhovievavosť), vylučuje technické riešenia konfliktu, stavia hlavného protagonistu do nutnosti rozhodnutia a pod časový tlak a je dilematický, čo znamená, že v hre nie je nič ťažšie ako ľudská sloboda. Úlohou príbehu je rozpoltiť skupinu recipientov na názorovo dva protikladné tábory, aby následne jej kontroverznosť si vyžiadala vyjasniť jednotlivé postoje, motivácie a argumenty, ktorými sú podopreté. Tu však je slabina *Modifikácie 2 Príkladu 2*, nakoľko v reálnej skupine vytvára pomer 1:3. Avšak príbeh s morálnou dilemou je vtedy dobre napísaný, keď jeho kontroverznosť triešti skupinu recipientov v pomere 1:1. V praxi sa ukazuje, že v tejto úprave príbehu, ¾ recipientov pošle bezdomovca priamo do väzenia.

Korekcia 5: posilniť pozíciu bezdomovca, aby umožnila identifikáciu s väčšou časťou recipientov a na Karola vytvorila väčší tlak pochybnosti. **Paralelná korekcia**: oslabiť pozíciu Karola.

Modifikácia 3 Príkladu 2

Karol v obchode

Karol Mihálik je majiteľ obchodu s potravinami, ktorý prevádzkuje už dvadsiaty rok a veľmi dobre sa mu darí. Úspech mu umožnila jeho pracovná disciplína a statočná práca, ktorá vždy rešpektovala zákony. Aj tento rok bude nadmieru úspešný, je deň pred Vianocami a Karol sa nevie dočkať, kedy už o chvíľu zavrie prevádzku a so svojou rodinou a v novom mercedese vyrazí ráno na vianočno-silvestrovský pobyt v rakúskych Alpách. Prihodí sa však ešte niečo.

Chvíľu pred záverečnou do obchodu príde žena, evidentne bezdomovkyňa. Karolovi sa jej správanie nepozdáva a rozhodne sa ju z diaľky pozorovať. Vidí, ako si žena strčí niečo pod kabát a odchádza preč. Karol váhavo, no predsa ju pri vchode zastaví a následne zavolá políciu. Kým prídu, Karol sa dozvedá, že žena je veľmi hladná a v zúfalstve ukradla bagetu, aby zahnala vlčí hlad a polovicu z nej priniesla aj svojmu chudobnému dieťaťu. Karola prosí, aby policajtov oklamal, že sa nič nestalo a došlo len k nedorozumeniu. Vraví, že ju už v minulosti dva krát chytili za krádež jedla a teraz by už putovala do väzenia.

Karol zrazu nevie čo robiť, myslí, že keď bude tolerovať jedného zlodeja, zajtra prídu ďalší. V tom však došli policajti a Karol im povie celú pravdu o krádeži.

Analýza

Do príbehu sa dostali nové informácii o úspešnom podnikaní Karola a spokojnosti jeho života. To umožňuje, že do príbehu sa dostane viac altruizmu, veľkorysosti, dobrej vôle a filantropie. Predvianočná atmosféra si možno tento prístup nepriamo vynucuje. Nové informácie o bezdomovkyni, jej úbohej situácii a dokonca o jej dieťati, taktiež zámena krádeže alkoholu v minulosti za krádež jedla umožňuje pocítiť, že rozhodovanie Karola bude zložitejšie ako na začiatku, zrazu to nie je len typický zlodejíček, ale človek v existenciálnej núdzi so svojim neúspešným životom. Absolútne posilnenie hodnoty pomoci druhému dosiahneme tak, že bezdomovca vymeníme za malého chlapca z ulice alebo za Karolovho bratranca. Vystavujeme sa však riziku, že správne nevybalancujeme tlak na Karola vychádzajúci z dvoch odlišných morálnych hodnôt a drvivá väčšina recipientov príbehu sa rozhodne pre veľkorysú láskavosť, ktorú si aj vianočná nálada vyžaduje.

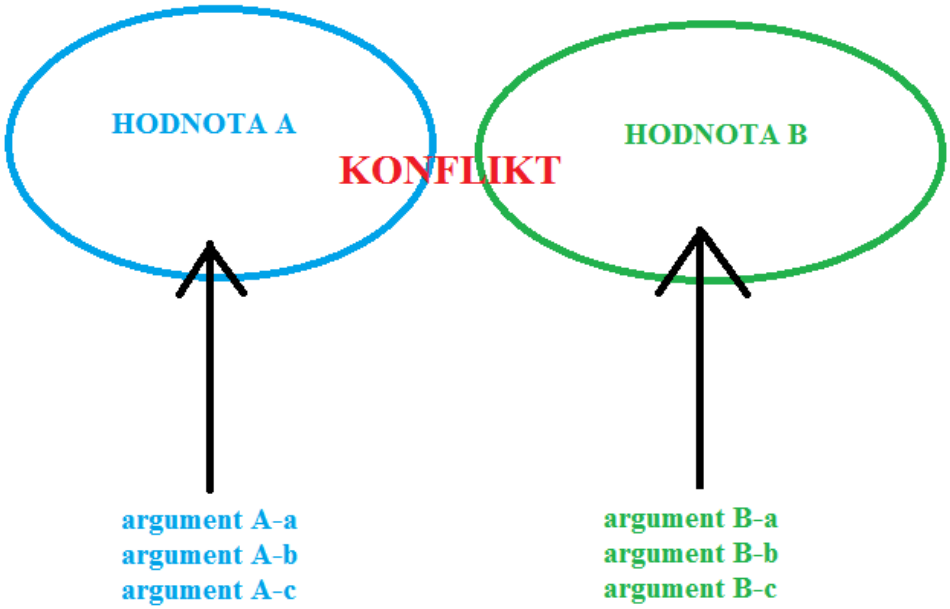
Na príbehu morálnej dilemy je však najdôležitejšie uvedomiť si jej obsahovú štruktúru, v ktorej sa ukrývajú morálne hodnoty. Tieto by mali byť v kontrapozícii a uprednostnenie jednej nutne znemožňuje realizovať druhú. Logickú štruktúru morálnej dilemy vyjadríme nasledovne.

Tabuľka 1. Logická štruktúra dilemy

Štruktúra dilemy	**Dilema Karola**
Buď p alebo q.	Buď Karol povie policajtom pravdu o krádeži alebo ju zamlčí.
Ak p, potom r.	Ak Karol rozpovie pravdu, ochráni svoj majetok, urobí zadosť spravodlivosti a pošle zlodeja do väzenia.
Ak q, potom s.	Ak Karol pravdu o krádeži zamlčí, riskuje zníženie zisku, zlodej ostane na slobode a aj jeho dieťa najedené.
Preto: buď r alebo s.	Preto, buď rešpektovať ekonomické istoty a právo alebo pomôcť človeku v núdzi.

Štruktúru hodnotového konfliktu, ktorý vytvára morálnu dilemu tiež môžeme graficky vyjadriť.

V príbehu sa stretávajú dve morálne hodnoty. **Hodnotu A** v našom príbehu predstavuje pravdovravnosť ale aj spravodlivosť (vo význame spravodlivého trestu ako aj spravodlivej odmeny). **Hodnotu B** predstavuje pomoc zúfalému úbožiakovi (a jeho dieťaťu), ktorý vo svojej zúfalosti pochybil ale aj odpustenie ako prejav ľudskosti. Príbeh ponúka aj niekoľko argumentov na podporu každého rozhodnutia.



Obrázok 1: Formálna štruktúra hodnotového konfliktu

Karol by mal uprednostniť hodnotu A, lebo:

A-a – poctivo, tvrdo pracoval, odmenu si zaslúži,

A-b – ak prepáči jednému zlodejovi, zajtra prídu ďalší,

A-c – krádež je trestný čin, spravodlivosť treba nastoliť,

A-d – klamať sa nemá, najmä nie policajtom.

Karol by mal uprednostniť hodnotu B, lebo:

B-a – je vianočná atmosféra lásky,

B-b – odpustenie je veľkorysé,

B-c – cena škody (bagety) je malá, on ju nepocíti,

B-d – uchráni ženu pred väzením a jej dieťa pred stratou matky.

Vo finálnej úprave príbehu je potrebné skontrolovať, či sme pri tvorbe edukačnej morálnej dilemy na nič nezabudli. Navrhujem kontrolu podľa nasledovných dvanástich bodov.

1. Má príbeh jedinečný nadpis? (odvolávajúci sa na hlavného protagonistu alebo situáciu/konflikt).
2. Je príbeh krátky? Maximálne tretina strany. Čím slabší/pomalší žiaci, tým kratší text je vhodnejší. Môžu sa nejakí protagonisti vynechať? Alebo nejaké nadbytočné informácie?
3. Prezentuje príbeh dilemu morálnu? Ktoré morálne hodnoty alebo princípy vstupujú do konfliktu?
4. Zameriava sa príbeh len na jeden problém? Uvádza nejaké „za“ aj „proti“ argumenty?
5. Vylučujú riešenia „technické“ riešenia? (V našom prípade poslednej modifikácie príbehu by „technickým riešením“ bolo napríklad, ak by sa náhle ukázalo, že Karol zle videl a bezdomovkyňa mala pod kabátom vlastnú bagetu, ktorú vonku našla v kontajneri.)
6. Je v príbehu len jedna hlavná postava? Môže sa recipient s ňou identifikovať? Je hneď v úvode predstavená menom?
7. Umožňuje zobrazenie príbehu rozpoznať, že sama hlavná postava tú dilemu pociťuje?
8. Rozpráva príbeh dilemu výlučne z perspektívy hlavnej postavy?
9. Ostali ostatné postavy príbehu v úzadí? Sú spomínané zriedkavo a nikdy nie ich menom?
10. Je citeľný časový tlak a nutnosť rozhodnutia?
11. Stojí na konci príbehu jasné rozhodnutie?
12. Otestovali ste príbeh?

3 ZÁVER

Práve analýza príbehu s morálnou dilemou núti riešiteľa uvedomovať si všetky zúčastnené morálne hodnoty, ich artikulovaný priestor, ich význam a aké všetky motívy môžu byť za nimi. Frekvenciou riešenia takýchto situácií rastie morálna kompetencia (Linda, 2009). Preto je v edukačnom procese

dôležité, aby učiteľ riešeniu edukačných morálnych dilem venoval pozornosť. G. Lind ako efektívny didaktický nástroj navrhol ním modifikovanú Kohlbergovu metódu a nazval ju *Konstancká metóda riešenia morálnych dilem*. (Metóde KMDD som sa venoval v štúdii *Dilemy súčasnej doby využité v edukačnom procese metódou riešenia morálnych dilem*.) Je efektívna, pre žiakov/študentov zaujímavá avšak vyžaduje si 90 minútový priestor. V školských podmienkach je to možné pri spojení dvoch vyučovacích hodín, alebo ak sa výučba realizuje projektovo, či vo väčších blokoch (záujmové krúžky, či škola v prírode).

Ešte širšie využitie má takýto dilematický príbeh vo vysokoškolskom vzdelávaní, keďže okrem riešenia morálnej dilemy sa študenti môžu zaoberať aj ich kreatívnym vytváraním, odskúšavaním a analyzovaním v akčnom pedagogickom výskume (čo na strednej škole môže rovnako dobre fungovať, ak by bol dostatok priestoru). Dá sa predpokladať, že takýto postup tvorby príbehu ešte zosilňuje proces morálneho učenia.

POĎAKOVANIE

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-14-0176.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BABINČÁK, P. 2012. *Meranie morálneho usudzovania – prehľad metodík*. Citované 15. 6. 2012, dostupné on-line, http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Babincak1/pdf_doc/1.pdf

ČIŽMÁRIKOVÁ, K. 2014. Riešenie morálnych dilem z podnikateľského prostredia v škole. In *Sociálna ekonomika a vzdelávanie*. Banská Bystrica : Belianum. S. 99-109. ISBN 978-80-557-0623-8.

FRIDRICHOVÁ, P. 2014. Projekty štruktúrovanej drámy ako zdroj hodnotovej reflexie (nielen) na hodinách etickej výchovy. In *Škola jako místo setkávání 2014 aneb Myslím a cítím, tedy jsem.* Praha : Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. S. 14-22. ISBN 978-80-7308-506-3.

KALISKÁ, L. 2013. Teoretické vymedzenie konceptu morálnej inteligencie. In KALISKÁ, L. (ed.) 2013. Vybrané aspekty psychológie morálky. Banská Bystrica : PF UMB. S. 51-71. ISBN 978-80-557-0514-9.

KALISKÁ, L., KALISKÝ, J., ČIŽMÁRIKOVÁ, K. 2013. *Morálny vývin stredoškolskej mládeže*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-557-0643-6.

KALISKÝ, J. 2009. *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-8083-904-8

KALISKÝ, J. 2015. Dilemy súčasnej doby využité v edukačnom procese metódou riešenia morálnych dilem. In *Univerzitné vzdelávanie v dilemách súčasnej doby 2 : zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 60. výročia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-557-1064-8.

LAJČIAKOVÁ, P. 2008. *Psychológia morálky.* Brno : Akademické nakladatelství Cerm. ISBN 978-0-7204-569-3.

kol. 2016. *Človek človeku : k prameňom etickej výchovy*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis.

LIND, G. 2009. Moral ist lehrbar. München: Oldenbourg Schulbuchverlag. ISBN 978-3-637-00866-3.

LIND, G. 2013. Moralische Kompetenz. In: Dippelhofer-Stiem, B. & Dippelhofer, S. (Hrsg). *Erziehungs- und Bildungssoziologie, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. München : Juventa-Verlag.

ROVŇANOVÁ, L. 2016. Morálne dilemy v edukácii. In *Vychovávateľ : časopis pedagógov*. ISSN 0139-6919, roč. 64, č. 9-10, s. 33-40.

SÁDOVSKÁ, A. 2013. Nové výzvy pre mravnú výchovu vo výchovno-vzdelávacom procese. In KALISKÝ, J. (zost.). *Dobro a zlo, alebo o morálke I. Psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii : zborník vedeckých štúdií*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. CD-ROM. ISBN 978-80-557-0538-5.

VACEK, P. 2011. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové : Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-108-2.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

VYUŽITÍ BIBLIOTERAPIE V PEDAGOGICKÉ PRAXI

Petra Bubeníčková
Katedra českého jazyka a literatury PF Univerzita Hradec Králové, petra.bubenickova@uhk.cz (ČR)

Abstrakt

Příspěvek věnuje pozornost možnostem využití biblioterapeutických textů ve školní praxi a upozorňuje na důležitost zařazování práce s tímto specifickým typem textů do výuky školách. V současné době se o metody práce s literárním textem používané v biblioterapii stále více zajímají učitelé ze základních i středních škol, kteří se ve své praxi denně kontaktují s dětmi i dospívajícími s různými typy fyzických i psychických handicapů. Z tohoto důvodu učitelé spatřují v práci s bibliterapeutickými texty v hodinách literární výchovy jednu z možností účinné pomoci při řešení problémů souvisejících s chováním nebo prožíváním nedospělého jedince ve skupině. Ze zkušeností učitelů dále vyplývá, že biblioterapeutický text otvírá žákům a studentům cestu k sebepoznání, seberozvoji a zároveň je motivuje k volnočasové četbě.

Kľúčové slová: biblioterapie, biblioterapeutický text, pedagogická praxe, literární výchova, čtenářství

1 ÚVOD

Biblioterapie je teoreticky i metodologicky spojována s několika obory. Nejvýrazněji se uplatňuje ve speciální pedagogice a psychologii. Je považována vedle muzikoterapie, dramaterepie, arteterapie, poetoterapie a pohádkoterapie za jednu z expresivních terapií, která ke svému vyjádření nevyužívá výhradně verbální projev, ale intenzivně kooperuje i s jeho nonverbálními formami, například tancem, pohybem, kresbou, hudbou nebo hraním rolí při dramatické exhibici apod. Vzhledem k tomu, že biblioterapie aktivně pomáhá i při léčbě klinických pacientů, a to nejen s psychiatrickou diagnózou, je rovněž spojována s lékařstvím. V takovém případě je však vnímána výhradně jako součást léčebné psychoterapie.

V současnosti se teritorium působnosti biblioterapie rozšiřuje. Z nemocnic a psychiatrických léčeben se prosazuje se stále větší intenzitou i v práci knihovnic, čtenářských klubů i čtenářských dílen. Potenciál biblioterapie začínají využívat i učitelé ve školách, a to primárně v předmětech estetickovýchovného charakteru, kam patří kromě literární výchovy zejména výchova výtvarná a hudební, v nichž se pak primárně uplatňují příbuzné disciplíny biblioterapie, jakými jsou arteterapie a muzikoterapie.

Využití biblioterapie i dalších výše zmíněných disciplín ve školní praxi nesouvisí jen s integrací dětí a dospívajících do školního prostředí z důvodu praktikované inkluze v českých školách, ale je v pedagogické praxi pozitivně přijímáno i v souvislosti s požadavkem aktivní spolupráce s jednotlivci či školním kolektivem s rozdílným společenským a kulturním zázemím. Práce s vybranými biblioterapeutickými metodami může u těchto jedinců či celé skupiny vhodně podpořit rozvoj vzájemné kooperace ve školním i privátním prostoru.

Z výše uvedeného vyplývá, že myšlenka využití biblioterapeutických metod v prostředí běžné školy není orientována výhradně na děti, žáky a studenty s přiznanými handicapy, např. s poruchami učení, poruchou pozornosti, hyperaktivitou, poruchou autistického spektra, případně na jedince s tělesným postižením, ale orientuje se i na děti bez zjevného handicapu, které mohou být obětí včasně neodhalené šikany v prostředí školy i mimo ni, nebo na děti se sníženou sociální adaptabilitou v novém školním prostředí či kolektivu apod.

Umělecké i naučné texty obsahující biblioterapeutické prvky lze vhodně využít ve výukových jednotkách na základní nebo střední škole. Práce s těmito texty ve výuce podporuje rozvoj osobnosti dospívajícího jedince. V době internetového dorozumívání bez osobního kontaktu tak účinně přispívá ke zlepšení mezilidské komunikace a interakce mezi jedinci při budování pozitivních vztahů v třídním nebo v jinak zaměřeném profesním kolektivu.

2 METODOLOGIE – STRATEGIE PRÁCE S TEXTEM S BIBLIOTERAPEUTICKOU DISPOZICÍ V PEDAGOGICKÉ PRAXI

Metoda analýzy textu dominuje v práci učitele literární výchovy na základní i střední škole. Vzhledem k faktu, že žák či student nejvíce interpretuje texty široké žánrové škály v hodinách literatury,

soustřeďujeme svoji pozornost na využití práce s textem s biblioterapeutickou dispozicí zejména do této výchovněvzdělávací oblasti, i když nevylučujeme využití biblioterapeutických metod a analýzy textu s biblioterapeutickými prvky i v jiných předmětech platného vzdělávacího systému České republiky (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání-RVP ZV; Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G; Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání – RVP SOV) s ohledem na účinnost takové práce ve zvoleném okruhu zájmu.

Učitel literární výchovy ve své praxi pracuje s metodami, jejichž prostřednictvím pomáhá žákům s interpretací literárního textu s deklarovanou estetickou funkcí, případně s analýzou obsahu naučného textu s deklarovanou informativní funkcí. Cílem jeho práce je zprostředkovat cílovému příjemci poruzumění textu v souvislostech.

Metody práce s literárním textem běžně používané ve výuce literatury v současné české škole lze přirozeně aplikovat i na texty s biblioterapeutickou dispozicí, které jsou dnes hojně vydávány českými nakladatelstvími a postupně pronikají i do čítanek a antologií na základních i středních školách. Upozorňujeme, že práce s biblioterapeutickým textem ve výuce si neklade za cíl léčit klinicky nemocného člověka, ale má pomoci při prevenci problémových a krizových situací, s nimiž se jedinci stále častěji konfrontují zejména v prostředí školy, a proto vnímáme použití vybraných metod s disponovaným biblioterapeutickým textem v práci učitele za možné, ba dokonce žádoucí.

Při práci s textem v literární výchově učitelé kladou důraz na rozvoj čtenářských dovedností a podporu aktivního využívání čtenářských strategií, díky kterým je čtenář schopen porozumět souvislostem a vztahům, které text obsahuje. Pro příklad uvedeme dvě metody, jež učitel využívá běžně při analýze jakéhokoliv narativního vyprávění a které lze použít i při práci s textem s biblioterapeutickými prvky.

První z metod je *Čtení s předvídáním* a druhou metodou je *Řízené čtení.* Obě avizované metody jsou součástí konceptu RWCT (Reading&Writing for Critical Thinking), jehož počátky nacházíme od roku 1997 v USA. O rok později se tento program dostal do České republiky a od té doby je soustavně rozvíjen občanským sdružením Kritické myšlení pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. (Šlapal, 2012) Program RWCT obsahuje celou škálu metod využitelných v praxi učitele literární výchovy. Výběr dvou z nich slouží jako modelový příklad pro práci s textem biblioterapeutického charakteru:

Metoda *Čtení s předvídáním* – popis

Při aplikaci této metody se primárně využívá techniky tichého čtení. Žáci čtou text tiše po částech. Rozčlenění textu na úseky provádí učitel. Respektuje významovou strukturu textu. Může akceptovat členitost textu (název kapitoly, odstavce) předepsanou autorem knižního originálu. Žáci po přečtení vyznačené části textu individuálně předvídají, jak bude příběh pokračovat. Při této aktivitě vycházejí z informací z již přečteného textu, dále pak z vlastní čtenářské nebo životní zkušenosti. Zpočátku autoři metody doporučují práci s tabulkou předpovědí, v níž jsou vepsány tři základní otázky:

Jak se podle tebe bude příběh vyvíjet? (Piš v celých větách, ne jen v bodech);

Proč si to myslíš?;

Co se opravdu doposud stalo? (Shrň celými větami, ne jen v bodech).

Na uvedené otázky žák odpovídá po přečtení každého učitelem vyznačeného úseku textu. Žáci si svoje odpovědi písemně zaznamenávají. Lze povolit i práci ve dvojici. Jakmile je text s využitím předepsané metody zpracován celý, dochází ke sdílení odpovědí ve skupině. Opakované kladení otázek vždy po přečtení předem definovaného úseku textu vede čtenáře k maximální koncentraci na obsah literární ukázky a zároveň aktivuje přemýšlení o textu v jeho hlubší rovině.

Význam metody *Čtení s předvídáním* pro práci s narativním textem s biblioterapeutickou dispozicí

Při vhodné aplikaci metody se žák učí přesně formulovat myšlenky a dokladovat svá tvrzení v součinnosti s obsahem literární ukázky. Názory a důkazy pro svá tvrzení objektivně posuzuje s informacemi obsaženými v textu. Prostřednictvím této metody se zejména naučí propojovat myšlenky analyzovaného literárního textu se svojí životní zkušeností, a následně adekvátně korigovat své jednání v krizové situaci.

Metoda *Řízené čtení* – popis

Tato metoda stejně jako ta předchozí preferuje tiché čtení beletristického textu po částech. V tomto případě je však odlišná organizace práce s textem v žákovském kolektivu. Žáci už nepracují jednotlivě, případně ve dvojicích, ale jsou rozmístěni ve třídě tak, aby na sebe vzájemně viděli. Při strukturovaném čtení dochází k přímé interakci mezi členy skupiny. Otvírá se prostor pro diskusi všech zúčastněných. Učitel při aplikaci této metody zastává roli moderátora diskuse, nereaguje na názory žáků, nechává

projevit je samotné a jejich odpovědi nepřeformulovává. Opatrně a s taktem zapojuje do diskuse i introvertní žáky. Odpovědi na položené otázky žáci písemně nezaznamenávají.

Prezentovaná metoda volně navazuje na čtení s předvídáním, odlišuje se však v přístupu k řešení problému vyplývajícího z analyzovaného textu – žáci se učí hledat východisko společně, ve vzájemné kooperaci. Metoda je nápomocna podpoře interakce a vzájemné podpory při řešení problémových situací.

Význam metody *Řízené čtení* pro práci s narativním textem s biblioterapeutickou dispozicí

Žáci diskutují o problému společně, navrhují různá řešení situace vyplývající z příběhu. Vytvářejí si hodnotící postoje k návrhům řešení – diskutují o nich, hledají jejich pozitiva a negativa. Posuzují řešení situace autorem textu a utvářejí si vlastní stanovisko k němu. Těmito postupy si zároveň uvědomují širší souvislosti mezi obsahem čteného textu, jinými texty s obdobnou problematikou a svými prožitými zkušenostmi.

Doposud prezentované metody práce s textem s biblioterapeutickou dispozicí jsou běžně využívány ve škole pro podporu rozvoje čtenářských strategií, jejich potenciál však překračuje hranice působnosti biblioterapeutickým směrem.

Učitel při práci s textem biblioterapeutického charakteru může ve školním prostředí pracovat s metodami, jež jsou součástí používané biblioterapeutické metodiky. Zároveň však při jejich výběru musí akceptovat teze platné vzdělávací strategie v České republice, nazvané Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (a další na něj navazující programy), který vstoupil v platnost roku 2007. Z programu jednoznačně vyplývá, že žáci v literárněvýchovných hodinách kromě jiných dovedností *získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu* (Rámcový vzdělávací program, 2016, s. 16). Požadavek *tvořivé recepce a interpretace* rezonuje s postupy práce s příběhem v biblioterapii, která se v uplatňované biblioterapeutické strategii jeví jako vhodná volba zejména pro práci ve škole. Biblioterapeutka Marina Stejskalová v této souvislosti uvádí: *Příběh rozšiřuje naše vědomosti, pracuje s naším myšlením, ovlivňuje naše prožívání a často i naše chování. Nutí nás zamyslet se nad sebou. Příběh by měl mít dobrý konec, aby rozvíjel a posiloval náš pozitivní přístup k životu. Nejlepším terapeutickým prostředkem je však příběh, který má otevřený konec. Právě takový příběh nás nutí přemýšlet, aktivizuje naše uvědomování, spouští naše emoce a rozvíjí náš zájem* (Stejskalová, 2012, s. 143).

Výše uvedeným principům odpovídají dvě metody aktivně využívané v biblioterapii, s nimiž však může kvalitně pracovat i učitel v literárněvýchovných hodinách ve škole. Vzhledem k tomu, že se jedná o metody v biblioterapii používáné, neuvádíme již explicitně význam těchto metod pro práci s narativním textem s biblioterapeutickou dispozicí, protože je obsažen již v samotném popisu aktivity:

Metoda *Práce s příběhem*

Při aplikaci této metody učitel text předčítá nahlas. Žáci se soustředí na obsah textu, intonaci, rytmus a zvýznamnění vybraných motivů učitelem-předčítačem. Výběr literárního textu souvisí s potřebami skupiny, v níž je text aplikován. Na volbě textu se však musí shodnout celá skupina. Interpretace textu s biblioterapeutickou dispozicí a s ní spojená diskuse se všemi účastníky aktivity následuje bezprostředně po přečtení celého příběhu. Otázky propojují dějovou linii příběhu se vztahovou problematikou jednajících postav. Žáci v diskusi prezentují svoje individuální postoje a hledají řešení odpovidající situaci nebo etickým normám apod.

Metoda *Produkce textu*

Princip metody *Produkce textu* spočívá v individuální tvorbě žáka, který píše text na zadané téma nebo dokončuje již autorem rozepsaný text originálu. Žáci píší text na předem zadané téma – například si mohou psát deník nebo vlastní životopis. Měli by se však při psaní oprostit od formálního psaní a stereotypů obvyklých pro zpracování takových textů a tvořit kreativně, kupříkladu sestavit sebeprezentaci formou básně, obrazu, prozaického příběhu apod. Vlastní produkce textu má na jednotlivce relaxační účinek a zklidňuje emoce, může dobře posloužit jako prostředek duševní hygieny.

Výběr všech výše uvedených metod akceptuje biblioterapeutickou strategii práce s literárním textem a zároveň odpovídá požadavkům deklarovaným státním programem pro vzdělávání. Výhodou provázanosti metod s platným vzdělávacím programem je podpora interdisciplinarity, která vede žáky vnímat obsah učiva v širších souvislostech.

3 TEXT S BIBLIOTERAPEUTICKOU DISPOZICÍ V PRÁCI UČITELE

Bylo již naznačeno, že biblioterapie má uplatnění v různých společenských oblastech. Pomineme-li oblast výhradně klinickou, slouží jako prevence problémů jednotlivců i skupin a pomáhá předcházet krizovým

stavům, zároveň je vhodným prostředkem rozvoje mezilidské komunikace. Čelí osamělosti a vrací jedince do společnosti. Její význam pro školní praxi je nesporný. Biblioterapie umožňuje jednotlivcům vnímat svůj problém z různých úhlů pohledu a pomáhá navrhovat vhodná řešení. Pro čtenáře je motivující číst příběhy, v nichž vystupují hrdinové ve shodném věku a shodné životní (problémové) situaci.

Z výše uvedeného vyplývá, že práce s textem s biblioterapeutickým obsahem může pomoci při řešení problémů objevujících se ve školním prostředí. Repertoár témat k řešení je poměrně široký. Učitel proto musí při práci s biblioterapeutickými texty respektovat individualitu žáka i složení celé školní skupiny a zohlednit další faktory související s metodikou práce s těmito specifickými texty.

Jedním ze základních faktorů je mentální a psychický věk dítěte/žáka/studenta. To znamená, že pro určitou skupinu recipientů jsou akceptovatelná jen některá témata, např. malým dětem vybíráme příběhy, v nichž hrdinové řeší strachy a úzkosti z osamění, opuštění nebo ze tmy. Specifické texty s biblioterapeutickým obsahem jim mohou pomoci s poznáním a ovládáním vlastních emocí a těm nejmenším třeba s usínáním.

Děti, které nastoupí do školy, se stávají členy školního kolektivu, tudíž řeší zcela odlišné problémy. Struktura školní skupiny se po určitou dobu progresivně neproměňuje v oblasti kvantity, ale změny, které ji provázejí, jsou spojeny s kvalititavními proměnami jedinců, kteří tuto skupinu po období školní docházky tvoří. Témata související s úzkým spojením se školním kolektivem jsou například: šikana, agrese, ale také motiv touhy po přátelství apod.

Dospívající s ohledem na excerpovaný faktor mentálního a psychického věku jedince primárně řeší témata sebepoznání, seberozvoje nebo závislosti ve vztazích, případně na ně navazující téma závislosti drogové atd.

Faktor mentálního a psychického věku jedince není jediným požadavkem, který musí být učitelem, jenž aktivně pracuje s textem s biblioterapeutickou dispozicí, akceptován. Druhým významným faktorem je volba vhodného textu pro biblioterapeutickou interpretaci. Zvolený text by měl akceptovat čtenářskou preferenci a kompetenci cílového příjemce. Učitel literární výchovy má výhodu v obeznámenosti se čtenářskými aktivitami svých žáků. Sestavit repertoár vhodných titulů pro něj nebude znamenat takovou zátěž. Seznam knih nemusí obsahovat tituly výhradně napsané pro terapeutické účely, zařazená kniha však musí biblioterapeutickou informaci obsahovat.

Pro ilustraci uvedeme jeden příklad - z široké nabídky knih dostupných na knižním trhu jsme vybrali publikaci Marcely Konárkové *Galerie aneb Arturovo dobrodružství* (Meander, 2015). Kniha je excelentní ukázkou techniky pohyblivých ilustrací (pop up), které aktivně vtahují čtenáře do dějové linie vyprávění. Artur, hlavní hrdina pohádkového putování, je personifikovaná kreslená postava chlapce z bezejmenného obrazu od neznámého autora. Tajemný obraz se v galerii ocitl zcela náhodou spolu s obrazy významných malířů 20. století. Artur, se rozhodl svůj obraz opustit a vydat se na dobrodružnou cestu poznání nejvýznamnějších děl českého moderního umění. Zatoužil po obdivu, který je dopřáván pouze obrazům slavných mistrů: *„Co je to za divný obraz? Ten určitě nebude tak vzácný jako všechna ta slavná díla kolem. Bodejť by ne, když se ani neví, kdo ho namaloval, tady dole to stojí – Neznámý autor.“ Artura tyhle posměšky trápily. Copak jeho obraz za nic nestojí? A jednoho dne se rozhodl. Vyjde ze svého obrazu a prohlédne si, oč jsou lepší ty ostatní obrazy, které návštěvníci galerie tolik obdivují. Zatoužil poznat tu krásu, o níž tak nadšeně mluvili, a možná taky potkat nové kamarády, zhlédnout jiné krajiny, ale hlavně, hlavně zažít nějaké dobrodružství* (Konárková, 2015, nestr.).

Artur prochází sedmi obrazy významných malířů. Nejprve navštíví Maroldův obraz V salónu, v němž vyzve k tanci krásnou ženu, ta ho však pohrdavě odmítne z důvodu jeho nedostatečné noblesy. Smutný Artur svoji pouť nevzdává a pokračuje ve svém putování, tentokrát ke Kleopatře do obrazu Jana Zrzavého. Podivná červená žena ležící na sofa v obrazu dominuje. Artur si s ní vymění místo a poprvé zažívá, co znamená být středem pozornosti a obdivu návštěvníků galerie. V obrazu se však cítí přiliš osaměle, zatouží po hře a společnosti. Rozhodne se proto podniknout cestu do dalšího slavného obrazu. Kosmické jaro malíře Kupky ho okouzlí rozmanitými barvami a připomene nádherné pohádkové příběhy, imaginární svět plný květin a vůní. Artur se tu od kouzelného mužíčka dozví, že ledabyle vypadající krása na obraze má svá pevná pravidla: *Každý tah štětce má svůj řád, každá barva má svou harmonii, všechny tvary svou dynamiku a to všechno dohromady udržuje svůj rytmus a rovnováhu. Inspirace je přece všude kolem nás, jen se musíš umět dobře kolem sebe dívat* (Konárková, 2015, nestr.). Krása a dokonalost obrazu ho začne nudit. Artur chce prožít jinakost. Opouští tak krásnou krajinu Kupkova jara a vstupuje do kubistického obrazu Emila Filly, nazvaného Žena v křesle s knihou. V neobyčejném křesle sedí žena, ale je jiná než všechny ostatní, má rozlámané tělo, vykloubené ruce a nohy. Artura velmi zaujala. Žena drží v ruce rozečtenou knihu s tajným písmem, kterému Artur nerozumí. Žena svolí k předčítání a začne hláskovat text. Artur se najednou začne proměňovat *v hranatého tvora podobného té čtverhranné ženě* (Konárková, 2015, nestr.). Čtení je náhle ukončeno a Arturovi se vrátí jeho původní podoba. Vytratí se

rychle z obrazu podivné ženy do magického světa Toyen, aby posléze objevil barevný obraz plný létajících balónů Kamila Lhotáka. V tomto obraze pochopí, co znamená udělat někoho šťastným, a pozná sílu velkého přátelství. Svoji dobrodružnou pouť končí v sedmém obraze, který se prezentuje názvem Hra. Dílo je tvůrčím počinem Jiřího Sopka. V tomto obraze si Artur po vypití magického nápoje uvědomí silné pouto ke svému bezejmennému obrazu od neznámého autora, který opustil, ale v němž se cítí konečně sám sebou: *A tak byl Artur zanedlouho zpět ve svém rámu, tam, kde to dobře zná a kde je jeho domov. Uvědomil si, že jeho obraz má pro něj největší hodnotu právě proto, že vše, co ho tam obklopuje, dělá právě ten jeho život krásný a pestrý. Svého putování však nelitoval. Byl šťastný, že toho tolik zažil. Někde se měl dobře, někde zase hůře, ale přišel na to, že přece jen platí: „Všude dobře, doma nejlíp!“* (Konárková, 2015, nestr.)

Prioritním cílem autorky bylo seznámit děti prostřednictvím žánru pohádky s významem umění a poznáním jeho hodnoty. Kniha však, byť sekundárně, plní i cíl biblioterapeutický: Artur – chlapec v outsiderské roli toužící po obdivu, respektu a přátelství se rozhodne hledat cestu ze svého osamění ve vnějším světě, za hranicemi svého nitra, aby posléze poznal, že krásu lidského bytí nosí sám v sobě.

Kniha vyzývá k biblioterapeutické interpretaci ve všech sedmi obrazech, notně k tomu dopomáhá i textový doprovod autorky Marcely Konárkové. Domníváme se, že text by mohl prospět při práci s kolektivem školní třídy v primárním vzdělávání.

Výběrem této knihy jsme chtěli ukázat, že potenciál některých publikací se rozšiřuje nad rámec původního záměru autora, v tomto případě biblioterapeutickým směrem. Učitel literární výchovy může s využitím vhodných metod vést interpretační práci zaměřenou na estetickou rovinu textu a ilustrace, zároveň však může využít biblioterapeutický potenciál textu a zaměřit se v případě knihy *Galerie aneb Artutovo dobrodružství* na práci s postavou v outsiderské roli.

4 ZÁVER

Knihy s biblioterapeutickou dispozicí jsou významnými pomocníky při řešení problémových situací ve školním prostředí. Mohou účinně pomoci i jako prevence krizových stavů žáků, studentů. V případě, že s těmito texty pracují učitelé literární výchovy, případně učitelé jiných předmětů, je nutné, aby měli na zřeteli, že metodika biblioterapeutické práce s knihou musí být používána účelně a citlivě s přihlédnutím k úrovni čtenářské a psychické vyspělosti cílového příjemce nebo skupiny.

POUŽITÁ LITERATÚRA

JEŘÁBEK, J. et al. 2016. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online].* Praha: : MŠMT, [cit. 2017-11-09]. Dostupné na internete: http://www.msmt.cz/file/37052/

KONÁRKOVÁ, M. 2015. *Galerie, aneb, Arturovo dobrodružství*. Praha: Meander. Modrý slon (Meander). Nestr. ISBN 978-80-87596-46-3.

MÜLLER, O. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada. 508 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4172-7.

ONDŘEJOVÁ, E. 2012. Biblioterapie v praxi. In: *Sborník příspěvků z konferencí Ústavu pedagogických a psychologických věd a Dětského centra Čtyřlístek z let 2008-2010*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd. s. 47-52. ISBN 978-80-7248-755-4.

STEJSKALOVÁ, M. 2012. *Psychoterapie uměním*. Praha: Pressto Publishing. 192s. ISBN 978-80-905141-0-2.

SVOBODA, P. 2013. *Biblioterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 107 s. ISBN 978-80-244-3684-5.

ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

REÁLNE ŠPECIFICKÉ CIELE NA HODINÁCH ETICKEJ VÝCHOVY

Anna Sádovská, Peter Kusý
Katedra pedagogických štúdií TU v Trnave, anna.sadovska@truni.sk (SR)
Katedra pedagogických štúdií TU v Trnave, peter.kusy@truni.sk (SR)

Abstrakt

V príspevku sa vraciame k téme cieľov vyučovacích hodín a aktivít na hodinách etickej výchovy. Vychádzame pritom z pozorovaní a analýz hodín etickej výchovy, z ktorých vyplýva, že učitelia nie vždy dokážu prepojiť cieľ hodiny, ktorý si stanovia, s reflexiou, ktorá je dôležitou súčasťou optimálneho postupu vedenia hodín etickej výchovy. V príspevku opätovne uvažujeme o postupe pri hľadaní a definovaní cieľov, na ktoré sa dá nadviazať v následnej reflexii.

Kľúčové slová: špecifické ciele, etická výchova, metodika

1 ÚVOD

Výchova a vzdelávanie je v klasických definíciách označené atribútmi ako zámerné, cieľavedomé a systematické. To, čo reálnu aktivitu učiteľa v škole odlišuje od bežných životných interakcií je práve zameranie a záujem o odovzdanie určitého vzdelávacieho obsahu, a k tomu sa pridružuje – či už v zámerne alebo nezámerne v určitých pedagogických situáciách – formovanie osobnosti. Škola (tradičná, či alternatívna) sa sústreďuje predovšetkým na úlohu sprostredkovateľa vedomostí, formovanie osobnosti je systematicky rozvíjané len za určitých podmienok nastavenia školského vzdelávacieho programu, ktoré sa reálne transformuje do života školy.

Akokoľvek, úspešný a zmysluplný proces výchovy a vzdelávania by bol nereálny bez jednoznačne stanovených cieľov. Každá odborová didaktika sa preto venuje i problematike výchovno-vzdelávacích cieľov a ich presnému definovaniu. Nie je to inak ani v metodike etickej výchovy.

Počas realizácie projektu VEGA MŠ SR 1/0557/16 s názvom *Verifikácia základnej orientácie na koncept prosociálnosti v etickej výchove so zreteľom na vývinové štádiá populácie nižšieho sekundárneho vzdelávania* sme ako jednu z výskumných metód používali analýzu videozáznamov z hodín etickej výchovy. Pri analýze smerujúcej k nášmu pôvodnému cieľu (popísanie dvoch fáz optimálneho vedenia hodín – senzibilizácia a reflexia), sme postupne zisťovali, že hodiny obsahujú mnoho nepresností a slabých miest (v zmysle dĺžka času, ktorý majú žiaci na vyjadrenie; priestor na overenie si významu vypovedaného zo strany žiakov; nepomer času venovaného aktivite a reflexii atď.), ktoré môžu mať súvis práve s tým, že učitelia sami nevedia celkom presne, kam sa „hodina uberá“. Práve nejasnosť toho, kam sa aktivita a reflexia posunula, môže byť následkom nedostatočne premysleného a sformulovaného špecifického cieľa hodiny.

Druhým podnetom k tomu, aby sme sa opätovne zaoberali problematikou cieľov, je skutočnosť, že sa pravidelne počas vedenia seminárov a sledovania výstupov študentov stretávame s ťažkosťami pri definovaní špecifických cieľov a ich prepojení s ďalšími časťami hodiny. Stále pretrváva tendencia zjednodušiť si cestu stanovením vágnych formulácií, ktoré obsahujúc všeobecne „populárne“ slová v humanisticko-pedagogickom slovníku, a tieto akoby mali „zachrániť situáciu“ a „malo by to byť nimi vybavené.“ Ide o ciele vyučovací hodín, či aktivít, typu (možno by sme ich už mohli nazvať i „klišé ciele“): „rozvíjať spoluprácu“, „podporiť tvorivosť a tvorivé myslenie“, „zvyšovať toleranciu“, atď.

Tretí, ale nie menej dôležitý podnet na napísanie tohto textu, je skutočnosť, že v súčasných didaktikách etickej výchovy sa ciele uvádzajú vo veľmi všeobecnej rovine, bez konkretizácie vo vzťahu k reálnemu výchovno-vzdelávaciemu procesu. A teda ambíciou je, že tento text bude podnetom pre učiteľov etickej výchovy a študentom tohto odboru, znovu sa zaoberať cieľmi svojich príprav.

2 ŠPECIFICKÉ CIELE V ETICKEJ VÝCHOVE

Celkovo však možno poukázať na niekoľko aspektov, ktoré majú vplyv na vyššie uvedené ťažkosti:

1. *Zmena a posuny v definovaní špecifických cieľov / výchovno-vzdelávacie výstupy*

Aj vyjadrenie špecifických cieľov v prípravách vyučovacích hodín prešlo v poslednom období určitým vývinom. Ak sme v minulosti volili pri ich formulovaní neurčitok slovesa vyjadrujúc, čo očakávame od

činnosti, dnes sa radšej prikláňame k tomu, aby sme ich formulovali v zmysle výchovno-vzdelávacích výstupov (learning outcomes), t. j. čo bude výsledkom činnosti, čo sa činnosťou dosiahne[16].
Vo svojej podstate sa definície výchovno-vzdelávacích výstupov zhodujú s tým, ako všeobecne vnímame špecifické ciele v našej pedagogickej tradícii. T. j. špecifický cieľ definuje stav osobnosti, správania sa žiaka, ktorý sa má dosiahnuť na konci vyučovacieho procesu (konkrétne vedomosti, zručnosti, návyky postoje, schopnosti; napr. Turek, 2008). Výchovno-vzdelávacie výstup je explicitné vyjadrenie výstupu učenia - čo by žiak mal vedieť, čomu by mal rozumieť a čo by mal byť schopný robiť (Bingham, 1999); vyjadrenie toho, čo žiak má vedieť, rozumieť, vyjadriť na konci obdobia učenia (Goosling – Moon, 2001), či špecifikuje druh výkonu a správania, ktorý musí žiak dosiahnuť počas alebo po skončení určitej učebnej jednotky (Miller - Linn – Gronlund, 2013).
V príprave budúcich učiteľov preto uprednostňujeme vyjadrenie špecifických cieľov z pohľadu žiaka („žiak vyjadrí", „žiak pomenuje", „žiak zopakuje"), pričom ako nesprávne vnímame ciele, ktoré vyjadrujú činnosť učiteľa („oboznámiť žiakov s pojmom tolerancia", „vysvetliť rozdiely medzi agresívnym a asertívnym správaním"); nesprávnou je aj kategória cieľov, ktorá je v podstate vyjadrením témy bez vyjadrenia činnosti (napr. „asertívne, pasívne a agresívne správanie", „verbálna komunikácia").

2. (Ne)typická etická výchova a špecifické ciele

Určenie si cieľov sa komplikuje i tým, že ide o predmet, ktorý je svojím výchovno-vzdelávacím obsahom osobitý a snaží sa ho komunikovať iným spôsobom (ak máme za to, že sa dodržiava optimálny postup vedenia vyučovacích hodín etickej výchovy, napr. Lencz, 1998; Podmanický, 2012).

Vyššie sme uviedli, že špecifické ciele určujú stav na konci istej vyučovacej jednotky, či periódy. Zvyčajne sa má za to, že touto najmenšou jednotkou je vyučovacia hodina. V prípade etickej výchovy bude skutočnosť trochu iná – *najmenšou jednotkou je konkrétna aktivita senzibilizácie alebo nácviku v triede a jej reflexia.*

Presné určenie si cieľa v konkrétnej aktivite má viacero dôvodov: *umožní skontrolovať si konzistentnosť cieľov* (Sú moje ciele podriadené cieľu tematického celku? Sú ciele jednotlivých aktivít „rozmenením" cieľov celej vyučovacej hodiny?); *umožní porovnať úroveň cieľov z hľadiska ich taxonómie* (Nepredbieham nejakú úroveň? Nezaradil/a som skôr hodnotenie ako analýzu? Nechcem od žiaka, aby vyjadril svoj postoj k hodnote ešte skôr, ako mu bola predstavená?); *zabezpečí zmysluplnú reflexiu* (v príprave si môžem skontrolovať, či moje otázky v reflexii sa pýtajú k tomu, čo je cieľ aktivity).

3. Mýtus dokonalosti odborných a metodických publikácií

V procese vyučovania etickej výchovy učitelia a študenti učiteľstva často siahajú po rozličných typoch odborných a metodických publikácií so zámerom pripraviť si kvalitnú hodinu. Toto je, samozrejme, prirodzená súčasť prípravy na vyučovanie. Na druhej strane, treba si uvedomiť, že tieto publikácie nemusia (hoci i boli vydané v uznávanom vydavateľstve v česko – slovenskom kontexte) obsahovať vždy špecifické ciele aktivít spĺňajúce najmä kritériá – primeranosť, jednoznačnosť a kontrolovateľnosť. Uvedené prináša do praxe to, že v príprave na vyučovanie sa aktivity, ich ciele, preberajú bez kritického posúdenia, a napokon ciele vôbec nekorešpondujú s tým, čo je výsledkom aktivity.

Súčasne, treba pripomenúť, ako bolo vyššie uvedené, i stanovenie cieľov prešlo v posledných troch desaťročiach vývinom, preto staršie metodické príručky môžu obsahovať nejednoznačné ciele, resp. formulované inak ako sa očakáva dnes. Avšak i nové príručky pripravené pre učiteľov (v súčasnosti najmä organizáciami z tretieho sektora) obsahujú isté nedostatky – zrejme to bude dôsledok publikačnej slobody, ktorá je závislá najmä na finančných zdrojoch.

Niekoľko príkladov z literatúry: *„Každá rodina má svoje pozitívne stránky aj svoje nedostatky. Cieľom nasledujúcej aktivity je zamyslieť sa nad tým, čo by sa dalo zlepšiť v rodine, ku ktorej patrím a ako.* (Lencz – Ivanová, 1995, s. 16; Do akej miery je jasný termín „zamyslieť sa"? Ako sa dá overiť?); *Prezentovať hodnoty manželstva a rodičovstva*. (ibid., s. 54; úloha pre učiteľa), v metodickej príručke Kompasito odporúčanej aj v Pedagogicko-organizačných pokynoch MŠ SR na vyučovanie výchovy a vzdelávanie detí k ľudským právam napr. *Oboznámiť deti s Dohovorom o právach dieťaťa. Pomôcť deťom nachádzať súvislosti medzi ľudskými právami a ich každodenným životom. Poukázať na problematiku ľudských práv*. (Kompasito, 2015, s. 71; úlohy pre učiteľa) alebo len nedávno zverejnená Metodická príručka na občiansku, mediálnu

[16] Pravdepodobne dôsledok trendu, ktorý nastal po tzv. Bolognskom procese, ktorý pre porovnateľnosť študijných odborov zavádza podmienku vyjadrenia ich výchovno-vzdelávacích výstupov (learning outcomes). Aj školské reformy (reforma z roku 2007) sústreďujúce sa na zmenu základného a stredného školstva na Slovensku preberali tento trend, vo vtedy záväznom tematickom výchovno-vzdelávacom pláne (TVVP) museli učitelia presne uvádzať výchovno-vzdelávací výstup pre konkrétnu hodinu. Dnes už TVVP nie je ani povinným dokumentom (rok 2017). Výchovno-vzdelávacie výstupy nachádzame v konkretizovaní výkonových štandardov i v inovovanom Štátnom vzdelávacom programe z roku 2015, ich formuláciu by sme mohli skôr prirovnať k čiastkovým cieľom.

a etickú výchovu (2017): „*Rozvíjať kritické myslenie. Objasniť potrebu robiť informované a zodpovedné rozhodnutia*." (s. 12; Veľmi všeobecné a nejasné a úloha pre učiteľa.); „*Viesť žiakov k schopnosti identifikovať (VIDIEŤ) problémy v spoločnosti, hľadať riešenia (CHCIEŤ) a riešiť ich (KONAŤ). Viesť žiakov k aktívnemu prístupu pri nefungovaní vecí okolo nás.*" (s. 25; úloha pre učiteľa, ako dokážem overiť uvedenú schopnosť v rámci jednej hodiny, resp. jedného bloku).

3 ČO ZNAMENÁ STANOVIŤ SI REÁLNE CIELE

V literatúre sa tradične odporúča stanoviť si ciele na základe psychických procesov žiakov (napr. Turek, 2005): *kognitívne* (oblasť vedomostí, intelektuálnych zručností, poznávacích schopností), *hodnotovo-afektívne* (citová oblasť, oblasť postojov, hodnotovej orientácie atď.), *psychomotorické* (oblasť motorických zručností a návykov za účasti psychických procesov).

Podmanický (2013) uvádza, že ciele ETV v sebe tri zložky – kognitívnu, hodnotovú a inštrumentálnu. Vzájomná prepojenosť sa odzrkadľuje vo vzťahu medzi poznaným, afektívnym prežívaním a konaním žiaka. Dopĺňa i *inštrumentálny cieľ*, ktorý vychádza z klasifikácie ľudských činností (pracovné, zdravotné) a stanovuje rozvíjanie potrebných zručností (komunikácia, asertivita, kreativita).

Isto, určenie všetkých cieľov vo vyučovacej hodine je náročné. Ich určenie je návodom, ako formulovať cieľ jednotlivých aktivít, ktoré – podľa nášho názoru – už nemusia obsahovať všetky ciele. Minimálne z dvoch dôvodov:

a) Zameriavame sa predovšetkým na afektívne ciele vzhľadom na vyučovací predmet, tieto by sa mali častejšie objaviť v aktivitách. Napokon, náš predmet etická výchova nie je primárne zameraný na transmisiu vedomostí.
b) Možnosť, kedy môže učiteľ skontrolovať to, ako boli ciele splnené, má len na vyučovacej hodine, keď je so žiakmi (mysliac pri tom na extrémny prípad, keď učiteľ vyučuje v danej triede len predmet etická výchova a inak sa so žiakmi nestretáva).

Ciele by mali byť ucelenými vetami, v ktorých nesmie chýbať sloveso vyjadrujúce to, čo sa má rozvíjať. Súčasne, dnes sa snažíme vyjadriť ich z pozície žiaka.

Praktickou pomôckou pri formulovaní cieľov sú taxonómie. V prípade kognitívnych cieľov predovšetkým Bloomova taxonómia (zapamätanie – porozumenie – aplikácia - analýza – syntéza – hodnotiace posúdenie). Pre nás je zaujímavá i Kratwohlova taxonómia afektívnych cieľov z roku 1964 (pozri napr. Kosová, 1998, Turek, 2005, Skalková, 2007), ktorej základnou schémou je:

1. *Vnímanie podnetov*: Žiak je ochotný prijímať a vnímať podnety, t. j. sleduje výklad učiteľa, počúva spolužiakov, riešiť vzorovú úlohu.

2. *Reagovanie na podnety*: Od pasívneho prijímania prechádza žiak k aktívnej činnosti, zapája sa do vyučovania. Dobrovoľné rozhodnutie reagovať prináša žiakovi pocit uspokojenia.

3. *Hodnotenie podnetov*: Žiak hodnotí správanie, javy, rozličné procesy, ktoré rozdeľuje na žiaduce, užitočné a nežiaduce. Spôsob akým určitý jav vyhodnotí ho motivuje správať sa

určitým spôsobom. Teda ak vníma niečo ako užitočné, cíti záväzok. Táto úroveň má aj svoje podkategórie: akceptovanie hodnoty, preferovanie hodnoty, presvedčenie o hodnote.

4. *Systematizácia hodnotenia* (integrácia hodnôt): Žiak si postupne interiorizuje hodnoty, čo však spôsobuje, že sú situácie, ktoré prinášajú so sebou viac ako jednu hodnotu. Tento konflikt sa musí riešiť systematizáciou hodnôt. Vytvára sa tak určitá hierarchia hodnôt.

5. *Zvnútorňovanie hodnôt*: Hodnoty získavajú stále miesto v hodnotovej hierarchii jedinca. Zvnútornené hodnoty dlhodobo riadia správanie jedinca, kryštalizujú jeho osobnú životnú filozofiu. Táto úroveň má tiež svoje podkategórie: generalizovaná zameranosť a charakterová vyhranenosť.

Na tomto mieste je prirodzené venovať sa merateľnosti afektívnych cieľov, ich kontrolovateľnosti. V praxi je merateľnosť bez problémov možná len pri cieľoch, ktoré odovzdávajú základný poznatok o hodnote, norme atď., vyhodnotenie iných cieľov by si vyžadovalo zložitejšie nástroje, ktorými pedagógovia nedisponujú. Vychádzajúc z Kratwohlovej taxonómie, domnievame sa, že pri formulovaní výchovných cieľov sa treba zamerať hlavne na prvé tri fázy, ktoré môže činnosťou na vyučovacej hodine učiteľ ovplyvniť, a tie následne majú vplyv na tvorenie hodnotovej hierarchie a zvnútorňovanie hodnôt.

Napokon, vnímanie – reagovanie – hodnotenie podnetov v afektívnych cieľoch je spojené s kognitívnymi procesmi – vnímanie, fantázia, pamäť, myslenie, a teda pomôckou nám môžu byť činnostné slovesá

zameriavajúce súvisiace s kognitívnymi cieľmi. Samotné skontrolovanie sa realizuje zvyčajne na úrovni verbalizácie emócie, zážitku, dojmu, názoru, predstavy...

Zvyčajne si na hodine etickej výchovy žiak uvedomuje, všíma objekt, stav, jav, situáciu, reaguje, hodnotí. Špecifické ciele preto môžu postupovať od slovies *sledovať, (p)opísať, nájsť, uviesť, pomenovať, roztriediť, priradiť, určiť, pochopiť, uvedomiť si* k slovesám *zhodnotiť (analyzovať), špecifikovať, porovnať, kategorizovať, modifikovať, zhrnúť, obhájiť, vyjadriť svoj názor, porovnať s inou normou, zdôvodniť, uviesť klady a zápory* (reakcia na podnety a ich zhodnotenie).

V závere tejto podkapitoly by sme sa radi sústredili na to, ako si pri príprave vyučovacej hodiny skontrolovať reálnosť cieľov. Pomôckou môže byť prepojenie cieľov a hodnotovej reflexie v optimálnom postupe etickej výchovy. Reflexia nasleduje vždy po realizovanej aktivite a je v nej priestor na to, aby sme sa presvedčili, ako o predstavenom obsahu (hodnote, zručnosti, situácii) rozmýšľajú žiaci. Súčasne sa overuje vhodnosť, či nevhodnosť aktivity, ktorú chceme použiť.

V rámci prípravy na vyučovaciu hodinu odporúčame odpovedať si na dve otázky: *Je možné vytvoriť taký obsah otázok v reflexii, ktoré konkrétne nadväzujú na špecifický cieľ hodiny/aktivity? Predurčuje aktivita ako taká možnosť použiť tieto otázky v reflexii?* Teda napr. ak sa v aktivite nacvičujeme použitie asertívnej komunikácie, špecifický cieľ môže byť: „*Žiak uvedie a zdôvodní výhody asertívnej komunikácie*.“, a následne v reflexii môžeme nadviazať otázkami: „*V čom vidíš rozdiel medzi asertívnou a agresívnou komunikáciou? Aké výhody má podľa teba asertívna komunikácia? Ako vplýva použitie asertívnej komunikácie na medziľudské vzťahy?*“ atď.

Stručný náhľad do problematiky je len opakovaním známeho – cieľ určuje našu aktivitu na hodine a to, ako budeme so žiakmi to, čo sa odohralo, reflektovať. Nanešťastie, prax a analýza hodín etickej výchovy naznačuje, že cieľu a reflexii sa venuje minimálna pozornosť a dôležitejšie je „len aby sa niečo odohralo“, „aby prebehla nejaká aktivita“, či „aby sa deti zahrali“. Týmto spôsobom sa však úplne stráca zmysel etickej výchovy.

4 ZÁVER

V našom texte sme sa venovali problematike určovania špecifických cieľov etickej výchovy, ktoré sú reálne kontrolovateľné počas hodín. Ukazuje sa, že na nepresnosti pri ich stanovení má vplyv vývoj v ich formulovaní – posun od cieľa v neurčitku k formulácii výchovno-vzdelávacieho výstupu, špecifiká predmetu etická výchova a skutočnosť, že v súčasnosti vydávané metodické publikácie a metodiky obsahujú nepresné formulácie cieľov. Pri určovaní špecifických cieľov je dôležité vychádzať z taxonómií cieľov a je vhodné určiť si „pracovný cieľ“ každej aktivity počas hodiny, čo umožní skontrolovať postupnosť cieľov a smerovanie celej hodiny. Napokon, ďalším spôsobom overenia reálnosti cieľov je skutočnosť, či je možné vytvoriť na základe obsahu aktivity otázky v reflexii, ktorými sa k cieľu aktivity/hodiny opätovne vraciame, a tým si i overujeme jeho splnenie.

POĎAKOVANIE

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA MŠ SR č. 1/0557/16 - Verifikácia základnej orientácie na koncept prosociálnosti v etickej výchove so zreteľom na vývinové štádiá populácie nižšieho sekundárneho vzdelávania.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BINGHAM, J. 1999. *Guide to Developing Learning Outcomes.* The Learning and Teaching Institute Sheffield Hallam University. Sheffield : Sheffield Hallam University, 1999.

FLOWERS N. et al. 2015. Kompasito – príručka výchovy a vzdelávania detí k ľudským právam. Bratislava : IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, 2015. ISBN 978-80-8072-121-3

GOSLING, D. - MOON, J. 2001. *How to use Learning Outcomes and Assessment Criteria [online].* [cit. 2017-10-10] London: SEEC Office, 2001. Dostupné na: https://www.aec-music.eu/userfiles/File/goslingmoon-learningoutcomesassessmentcriteria.pdf

KOSOVÁ, B. 1998. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa*. Banská Bystrica : 1998. ISBN 80–8055–200–2

LENCZ, I. 1998. Pedagogika etickej výchovy. Bratislava : MC, 1998. ISBN 80-85185-49-0

LENCZ, I. – IVANOVÁ, E. 1995. Metodický materiál III k predmetu etická výchova. Bratislava : MC, 1995. ISBN 80-85185-78-4

Metodická príručka na občiansku, mediálnu a etickú výchovu pre základné a stredné školy [online]. 2017. [cit. 2017-10-10]. Bratislava : Inštitút pre aktívne občianstvo, o. z., 2017. Dostupné na internete: http://ipao.sk/wp-content/uploads/2017/10/IPAO_SKMS2_METODICKA-PRIRUCKA-PRE-OBN_FINAL_zmensena-na-web.pdf

MILLER, M. E. - LINN, R. L. - GRONLUND, N. E. 2013. *Measurement and Assessment in Teaching*. New York, N. Y.: Pearson. ISBN 97-8013-2689-663

PODMANICKÝ, I. 2012. Teória a prax etickej výchovy 1. Trnava : Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, 2012. ISBN 978-80-8082-550-8

PODMANICKÝ, I. 2013. Teória a prax etickej výchovy 2. Trnava : Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, 2013. ISBN 978-80-8082-739-7

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

TUREK, T. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : 2005. ISBN 80–8052–230–8

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

POHYBOVÉ STVÁRNENIE VYBRANÝCH ČASTÍ SUITY KARNEVAL ZVIERAT

Zuzana Hubinská
Katedra hudby PF UKF v Nitre, z.hubinska@hotmail.sk (SR)

Abstrakt

Náš príspevok k téme konferencie sa zaoberá pohybovým stvárnením vybraných častí suity Karneval zvierat od Camille Saint-Saëns. Hudobné dielo sme vybrali na základe učebných osnov hudobnej výchovy pre základné školy (ISCED 1 – primárne vzdelávanie). Zo 14 častí stvárnime 4 – Klaviristi, Skameneliny, Labuť, Finále. Cieľom aplikovania klasickej hudby do tvorivého procesu je vytvárať u detí vzťah k vážnej hudbe. Počúvanie a zároveň precítenie hudby pohybom prináša deťom hlboký zážitok. Prepájaním počúvania a pohybového stvárnenia posilňujeme harmóniu medzi rozumom a citom. Rozvíjaním poznania pocitov, ktoré vychádzajú z hudby v spojení s pohybom, si deti kreujú svoju osobnosť. Deti zároveň poznávajú aj vyjadrovacie možnosti a schopnosti vlastného tela. Tento prístup je v dobe globalizácie a extrémneho technického rozvoja vo svete pre deti nevyhnutný. V predkladanom texte rozoberáme problematiku tvorby a práce s pohybom. Popisujeme vzťah hudby a pohybu vychádzajúc z ich spoločnej histórie. Tanečné kombinácie vytvárame na základe inšpirácie výrazovými prostriedkami hudby. Pre lepšiu orientáciu v pohybovom stvárnení v skratke konkretizujeme spôsoby pohybu, ktoré využívame pri tvorbe tanečných kombinácií.

Kľúčové slová: hudba, pohyb, emócia, zážitok, hudobné výrazové prostriedky, tanečno-pohybová kombinácia

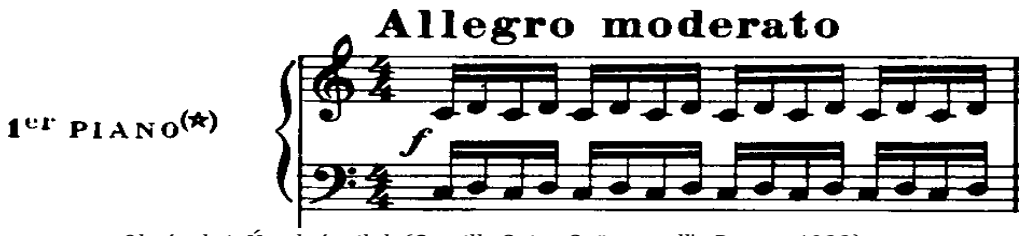
1 ÚVOD

V súčasnosti je nielen detský poslucháč obklopený hudbou na každom kroku. Vplyvom mediálnych a sociálnych sietí je však vo väčšej miere propagovaná populárna hudba (pop, r&b a iné), v tanečnom umení hip-hop, lady style a iné. Pohybovým spracovaním vybranej skladby na primárnom stupni umeleckého vzdelávania (ISCED 1) chceme zvýšiť záujem žiakov a vytvoriť vzťah aj k inej než súčasnej populárnej hudbe. Využitím pohybového slovníka moderného tanca chceme žiakom ukázať možnosti tvorivej a kreatívnej práce práve s klasickou hudbou. Ako príklad pohybového spracovania z praxe uvádzame skladbu Karneval zvierat od Camille Saint-Saëns. Suita, ktorú autor nazval ako veľkú zoologickú fantáziu, obsahuje 14 krátkych skladieb. V tomto príspevku spracujeme 4 vybrané časti, ktoré aplikujeme do vyučovacieho procesu primárneho stupňa umeleckého vzdelávania (ISCED 1) v rámci predmetu tanečná príprava. V pohybovom stvárnení a pri tvorbe tanečných kombinácií využívame rôzne spôsoby pohybu (podľa: Kröschlová 1980): základný pohyb, zložený pohyb, komplexný pohyb. Základnou požiadavkou je vedomé a precízne vykonanie pohybu (čistý začiatok, rozvinutie a ukončenie). **Základný pohyb** je jednoduchý pohyb vykonaný určitou časťou tela v určitom kĺbovom spojení. Jeho znakom je, že sa nedá rozložiť na jednoduchšiu formu. **Zložený pohyb** je zlúčenie dvoch alebo troch základných pohybov, ktoré robíme súčasne určitou časťou tela v jednom kĺbovom spojení. **Komplexný pohyb** sa skladá zo základných alebo zložených pohybov vykonávaných naraz rôznymi časťami tela v rôznych kĺbových spojeniach.

2 PRÍKLAD HUDOBNO-POHYBOVEJ ANALÝZY VYBRANÝCH ČASTÍ SKLADBY KARNEVAL ZVIERAT – CAMILLE SAINT-SAËNS.

2.1 Klaviristi

Cieľ: Schopnosť opakovať jednu pohybovú frázu v rôznych vertikálnych aj horizontálnych úrovniach, najskôr na mieste, potom v priestore. Presné dráhy pri ostrom pohybe.
Hudba: Veľmi špecifická a výnimočná časť skladby, čo sa týka hudobnej interpretácie. Interpreti majú možnosť precvičiť si stupnice podobným spôsobom ako poslucháči konzervatória. Každá stupnica začína trilkom prvej a druhej noty, po ktorom pokračuje malými rytmickými zmenami. Skladba je určená pre sláčikové nástroje a dva klavíry. Prechody medzi ukončením a začiatkom ďalšej stupnice tvorí súzvuk oboch klavírov. Po odohraní štyroch stupníc sa kľúč zmení. Klavíry hrajú trilkový vzor, zatiaľ čo struny hrajú časť pod nimi (Camille Saint-Saëns – The Carnival of the Animals, online).

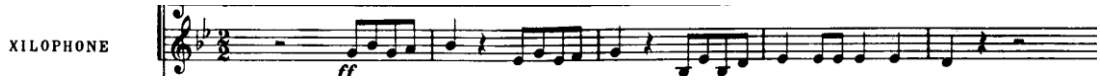


Obrázok 1. Úvodný trilok (Camille Saint-Saëns, podľa Duran, 1922)

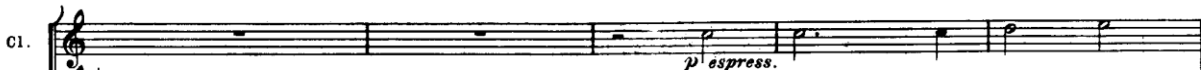
Pohybové znázornenie: Jednoduchosť a opakovaný melodický motív dávajú možnosť využiť opakovanie jednej pohybovej frázy v rôznych úrovniach po vertikálnej osi. Začneme pohybovú frázu s ťažiskom na zemi (ľah/sed), postupne po prvej odohranej stupnici zvyšujeme ťažisko mierne od zeme a postupujeme vyššie. Ostávame v stredne rýchlom tempe, dynamika pohybu sa mierne zvyšuje. Pohyby majú ostrý staccatový charakter. V závere skladby, kedy sa pridávajú sláčikové nástroje, môžeme pohybovú frázu doplniť o pohyb v priestore.

2.1 Skameneliny

Cieľ: Rozlišovať dynamické odtiene pohybu v náhlych zmenách. Izolovanie pohybu jednotlivých častí tela.
Hudba: Skladba určená pre sláčikové nástroje, dva klavíry, klarinet a xylofón. Saint-Saëns tu využíva svoju vlastnú melódiu zo symfonickej básne Danse macabre (Tanec kostlivcov). Hlavnú melódiu hrá xylofón a husle, ktoré sa striedajú s klavírom a klarinetom (Le carnaval des animaux » de Camille Saint-Saëns, online).



Obrázok 2. Motív kostlivcov (Camille Saint-Saëns, podľa Duran, 1922)



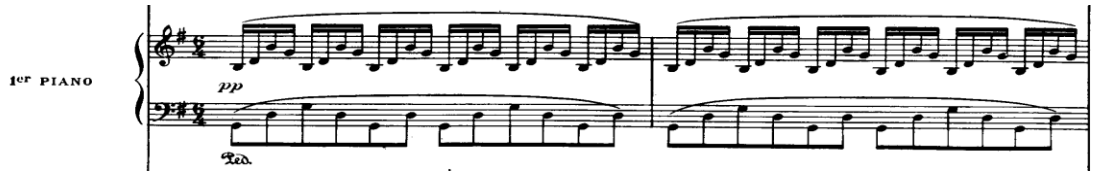
Obrázok 3. Dynamická a melodická zmena (Camille Saint-Saëns, podľa Duran, 1922)

Pohybové znázornenie: Tempo sa mierne zvyšuje. V tejto časti striedame rytmizované staccatové pohyby celého tela s rýchlymi lyrickými pohybmi s tendenciou postupovať do priestoru. Pohyb smeruje z centra tela von do priestoru osobnej kinesféry. Dynamika sa v jednom aj druhom spôsobe pohybu nemení, svalové napätie ostáva mierne zvýšené. Zmena nálady prichádza v druhej časti skladby. Dynamika sa znižuje, prevládajú legatové pohyby. Záver časti preberá motív z úvodu skladby (motív kostlivcov), dynamika pohybu zasa prudko stúpa. Deti tak majú možnosť rozlišovať jednotlivé dynamické odtiene pohybu. Do pohybových fráz môžeme zapojiť skoky zo skupiny stredne veľkých a veľkých skokov. Izolovaným pohybom jednotlivých častí tela navodíme deťom pocit, že sú kostry, ich pohyb tak bude zodpovedať podtextu skladby.

2.2 Labuť

Cieľ: Vypracovať rovnováhu v stoji na dvoch dolných končatinách alebo na jednej dolnej končatine v náročných polohách a v pomalej rotácií. Obohatiť pohyb o emóciu. Smerovať pohyb viac po horizontálnej než po vertikálnej rovine.
Hudba: Predposledná časť analyzovanej suity je najslávnejšou melódiou. V podaní violončela a sprievodu dvoch klavírov sa svojím charakterom vymyká z celej skladby. Romantické znenie violončela predstavuje labuť, ktorá sa kĺže po hladine. Klavír predstavuje jej nohy skryté pod hladinou, ktoré ju poháňajú (Camille Saint-Saëns – The Carnival of the Animals, online).

Obrázok 4. Labuť na hladine (Camille Saint-Saëns, podľa Duran, 1922)

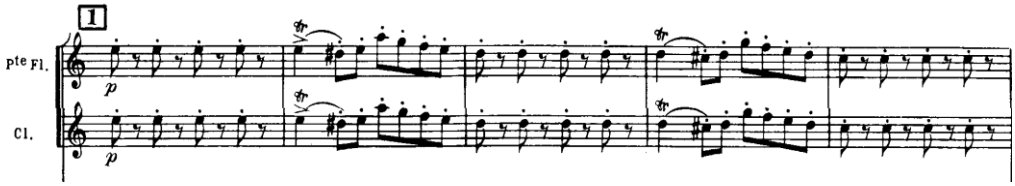


Obrázok 5. Pod hladinou (Camille Saint-Saëns, podľa Duran, 1922)

Pohybové znázornenie: Tempo sa výrazne spomaľuje. Využívame lyrické, legatové pohyby. Dynamika pohybu je slabá, svalové napätie nízke. Hudba má smutný, pochmúrny charakter, preto aj pohyb smeruje viac do centra s tendenciou tela zatvárať sa. Pohyb v priestore je obmedzený, skôr na mieste alebo len v minimálnom priestorovom rozsahu. Vo väčšej miere môžeme využívať prvky náročné na rovnováhu, stoj na jednej dolnej končatine, pomalé točenie alebo iné. Pohyb smerujeme skôr v horizontálnej rovine ako vo vertikálnej.

2.3 Finále

Cieľ: Vypracovať techniku rotácie v smere po diagonále v rýchlom tepme. Udržať rytmus v dolných končatinách, vypracovať fyzické dispozície – výdrž. Pre tieto potreby sa naučiť pracovať s dychom ako oporným elementom pohybu v rýchlom tempe na dlhšiu dobu.
Hudba: Príznačne nazvaná posledná časť je kompletnou predstavou celého orchestra. Sú tu zreprízované fragmenty tém všetkých častí cyklu. Otvára ho zvuk klavírov, ktoré hrajú rovnaké tremolo ako v úvode celej suity. Tie sú následne posilnené dychovými nástrojmi, sklenenou harmonikou (alebo zvonkohrou) a xylofónom. Sláčikové nástroje vytvárajú napätie niekoľkými nízkymi tónmi. Ich znenie opäť dopĺňa zvuk klavíra a nasleduje pauza pred hlavnou melódiou. Táto časť trochu pripomína americký karneval z polovice 20. storočia. Energická veta efektne uzatvára celú skladbu (Camille Saint-Saëns – The Carnival of the Animals, online).



Obrázok 6. Kankán (Camille Saint-Saëns, podľa Duran, 1922)

Pohybové znázornenie: Tempo sa rapídne zrýchľuje. Využívame pohyb v najvyššej úrovni vo vertikálnej rovine. Hlavným prvkom je rytmizovaná chôdza alebo beh, obohatené o skokové variácie zo skupiny veľkých skokov. Dynamika pohybu sa výrazne zvyšuje. Táto časť je fyzicky veľmi náročná vzhľadom na to, že plynutie hudby núti stále sa hýbať. Je to veselá, pozitívna energická pasáž, kde využívame rotáciu v diagonálnom smere. Pre americké karnevaly bol charakteristický aj tanec kankán, ktorý po vhodnej premene môžeme aplikovať v radových formáciách (rôzne švihy dolných alebo horných končatín v jednotnom tempe a rytme). V závislosti od dynamiky hudby sú švihy v rôznych úrovniach – 45°, 90°.

3 ZÁVER

Pohybové spracovanie popísané v predkladanom texte je jednou z možností, ako aplikovať klasickú hudbu v predmete tanečná prax na primárnom stupni umeleckého vzdelávania. Pohybom chceme zaujať deti pri práci s vybraným hudobným štýlom, a vytvoriť tak hlbší vzťah ku klasickej hudbe. Práca so skladbou je v tomto veku ešte stále sprostredkovaná cez hru, v úvode cez improvizáciu, kde deti prostredníctvom experimentovania objavujú výrazové prostriedky a možnosti vlastného tela. Jasné dynamické zmeny, kontrast jednotlivých častí a mimohudobný námet vybranej skladby (rôzne zvieratá) zvyšuje u žiakov záujem o pohybové stvárnenie.

POUŽITÁ LITERATÚRA

Camille Saint-Saëns – The Carnival of the Animals. [online]. Classiccat.net. 2016. [cit. 2017-10-01.]. Dostupné na internete: http://www.classiccat.net/saint-saens_c/_cota.info.php.

DURAND, A. & FILS, Editeurs, 1922. *Le Carnaval des Animaux – grande fantisie zoologique* [online]. Paríž: Durand et Cie, [cit. 2017-10-01]. Dostupné na internete: http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1166870b/f1.image

KRŐSCHLOVÁ, Jarmila - *Nauka o pohybu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 144 s.

Le carnaval des animaux » de Camille Saint-Saëns. [online]. Musicologie.org. Jún. 2016. [cit. 2017-10.01]. Dostupné na internete: https://www.musicologie.org/sites/c/carnaval_des_animaux.html.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

ROZVOJ TVORIVOSTI NA DIDAKTICKÝCH DISCIPLÍNACH VYUČOVANÝCH NA KVTV PF UKF V NITRE

Janka Satková
Katedra výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre, jsatkova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok prezentuje inovatívne edukačné metódy vyučované a realizované v rámci študijného programu „učiteľstvo výtvarného umenia v kombinácii“ a „učiteľstvo pre primárne vzdelávanie“. Metodika založená na princípoch zážitkového vyučovania a THV využíva praktickú výtvarnú tvorbu ako prostriedok získavania kľúčových kompetencií učiteľa výtvarnej výchovy na 1. a 2. stupni ZŠ, na ZUŠ a SŠ. Metódy priameho a nepriameho rozvoja tvorivosti sú aplikované do didaktických stratégií zameraných na rozvoj kritického a tvorivého myslenia budúcich učiteľov.

Kľúčové slová: didaktika, výtvarná výchova, rozvoj tvorivosti

1 ÚVOD

Jednou z hlavných úloh odborovej didaktiky je oboznámiť študentov s kľúčovými adaptívnymi vyučovacími stratégiami, pričom sa zameriava na kognitívne orientovaný rozvoj kritického a tvorivého myslenia. Katedra výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre zabezpečuje didaktické disciplíny venované výtvarnej výchove v dvoch študijných programoch. KVTV má vo svojom študijnom programe „učiteľstvo výtvarného umenia v kombinácii“ okrem teoretických a praktických predmetov aj didaktické disciplíny. Tieto majú za úlohu pripraviť do praxe budúcich učiteľov výtvarnej výchovy na 2. st. ZŠ, SŠ a ZUŠ. Ostatné disciplíny sa podieľajú na príprave študentov na budúcu pedagogickú prax zameraním, obsahom, metodikou vyučovania, ako aj vzájomnou inšpiráciou a spoluprácou študentov. Jadro didaktických disciplín sa realizuje v magisterskom stupni štúdia prostredníctvom povinných predmetov Didaktika I. Didaktika II., Metodika výtvarnej výchovy, povinne voliteľného predmetu Alternatívne výtvarné výchovy a výberového predmetu Základy arteterapie a artefiletiky. V rámci študijného programu „učiteľstvo pre primárne vzdelávanie“ KVTV zabezpečuje didakticky orientované disciplíny Didaktika výtvarnej výchovy, Výtvarné projekty a Základy arteterapie vo výtvarnej edukácii.

2 TVORIVO-HUMANISTICKÉ A ZÁŽITKOVÉ VYUČOVANIE VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE AKO VÝCHODISKÁ DIDAKTIKY VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Tvorivosť akcentujú tvorcovia koncepcie tvorivo-humanistického vyučovania (THV) Zelinová a Zelina, ktorých cieľom je, aby tvorivosť bola prostriedkom dosiahnutia sebaaktualizácie. V zmysle tejto koncepcie zaraďujeme do vyučovania aktivity priamo či nepriamo rozvíjajúce tvorivosť (Zelina, 1996). Je možné to robiť úlohami zameranými na priamy rozvoj tvorivosti, ktoré sú typické svojím zadaním: „vymysli, vylepši, navrhni“. Okrem toho existujú úlohy na rozvoj divergentného myslenia, ktoré majú viac než jedno správne riešenie, ďalej zdanlivo absurdné úlohy narušujúce rigidné myslenie a podporujúce nachádzanie riešení nezvyklých, netradičných úloh. Nepriamy rozvoj tvorivosti je zameraný na rozvíjanie vlastností osožných pre rozvoj tvorivosti: zvedavosť, hravosť, samostatnosť, synestézia, sebadôvera, smelosť, motivácia, sebahodnotenie, fantázia, imaginácia, intuícia a empatia. Tento spôsob využíva špeciálne úlohy zamerané na jednotlivé vlastnosti. V našom vyučovaní využívame úlohy na priamy rozvoj tvorivosti, ale aj úlohy rozvíjajúce fantáziu, imagináciu a empatiu. Zvedavosť, samostatnosť, sebadôvera, smelosť, motivácia a sebahodnotenie sú v našom prístupe rozvíjané prostredníctvom využívania princípov nedirektívneho a zážitkového vyučovania.

THV má niekoľko princípov spoločných s koncepciou P-C-E, čo je Rogersov humanistický prístup orientovaný na človeka, uplatňovaný v školstve, kde je konkretizovaný ako výchova zameraná na osobnosť, či vyučovanie zamerané na žiaka/študenta. Toto vyučovanie kladie dôraz na motiváciu a všíma si osobnosť, jej slobodu, sebarealizáciu a tvorivosť. Učiteľ v tomto systéme hrá úlohu facilitátora - podporovateľa. Je to človek, ktorý vie, čo vyžaduje život, ale berie do úvahy aj to, čo chcú študenti od školy. Osobnosť facilitátora je charakterizovaná oblasťami: autenticitou, úctou, dôverou, empatiou, sebahodnotením, slobodou a atmosférou. Autenticitou sa rozumie ozajstnosť facilitátora, ktorý môže byť vo vzťahu k žiakom skutočným človekom, môže prejaviť emócie kladné i záporné, môže byť nadšený i unavený. Úctou sa rozumie úcta voči učiacemu sa, voči jeho pocitom, názorom, osobnosti. Učiteľ

akceptuje strach a váhanie študenta a dôveruje v jeho schopnosť rozvíjať svoj osobnostný potenciál, ak je mu to umožnené. Empatické porozumenie je schopnosť učiteľa porozumieť žiakovi zvnútra, bez hodnotenia a posudzovania. Autoevaluácia sa chápe ako základ osobnostného rastu, lebo reálne sebahodnotenie vedie k pozitívnej motivácii k prekonaniu negatív osobnosti a učí tolerancii ostatných ľudí. Sloboda spočíva v prenesení časti zodpovednosti na žiaka a v možnosti výberu. Atmosféra podporujúca učenie sa v mnohom podobá atmosfére podporujúcej tvorivosť, pričom vyplýva v značnej miere zo vzťahu učiteľa a žiaka, kde učiteľov záujem o žiaka pozitívne ovplyvňuje jeho školskú činnosť a jej výsledky (Freiberg, Rogers, 1998).
Podľa Gogolovej (2013) je zážitkové učenie zamerané na iniciovanie emocionálnych zážitkov, prostredníctvom ktorých človek získava skúsenosť. Patria sem napr. hry, aktivity v prírode, využívanie všetkých druhov umenia a športov. Hlavnými princípmi sú: hra ako prostriedok učenia; reflexia prežitého usmerňovaná učiteľom; transfer do pedagogickej praxe umožnený zhodnotením a zovšeobecnením skúsenosti; podpora učiteľa; získaná neopakovateľná, ale vďaka emóciám ľahko a dlhodobo zapamätateľná skúsenosť; úloha ako problém na riešenie; individuálna práca aj spolupráca v skupine, ale aj medzi žiakmi; učiteľ ako partner, tvorca úlohy a motivátor; zodpovednosť je sčasti prenesená na žiakov (Gogolová, 2013). Vyššie uvedené princípy sú vlastné aj postupom akčného výtvarného umenia. Toto využíva princípy happeningu, performance (performancie), land artu (krajinné umenie), a body artu (telové umenie). Akčná tvorba kladie dôraz na zážitok - osobnú skúsenosť získavanú v činnosti, umožňuje kontakty s materiálom, vecami i prostredím, aktivity v krajine a využitie vlastného tela ako výtvarného média. Vondrová (2005) pokladá za základ akčnej tvorby akciu, kedy výtvarnú prácu prežívame a sústredíme sa na jej tvorivý priebeh, nie na konečnú podobu diela, pričom zaznamenávame priebeh tvorby fotoaparátom alebo videokamerou.
Pri uplatňovaní metodiky vyučovania didaktických disciplín vychádzame z princípov THV, P-C-E a zážitkového vyučovania a na základe týchto východísk pripravujeme obsah hodín. Pri vyučovaní sa opierame o platné školské dokumenty a o metodické východiská predmetu výtvarná výchova na druhom stupni ZŠ v rámci ŠVP ISCED 2 (Čarný a kol, 2009), ktoré sú: činnosti žiakov, témy zobrazovania, reflexia výtvarných diel. Odporúčanými stratégiami vyučovania sú motivačné a expozičné metódy, praktické aktivity, samostatné učenie a experimentovanie, a diagnostické metódy. Odporúčanými stratégiami v Učebných osnovách pre výtvarný odbor ZUŠ (Fischer, Čarný) v rámci ŠVP ISCED 2B sú: projektové a globálne metódy, programové vyučovanie, sledovanie línie metodických radov a tematických okruhov, spontánne, heuristické, empatické, meditačné a zmyslové metódy. Aktuálne osnovy v konkretizovaných štandardoch výtvarnej výchovy uplatňujú princípy rozvoja tvorivosti a kritického myslenia využívajúc vnímanie, tvorbu, hodnotenie, výtvarné techniky, témy vychádzajúce z antropologických konceptov.

3 STRATÉGIE ROZVOJA TVORIVOSTI VO VÝTVARNEJ EDUKÁCII BUDÚCICH UČITEĽOV VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Stratégie rozvoja tvorivosti vo výtvarnej edukácii na KVTV PF UKF v Nitre, orientované na budúcich učiteľov výtvarnej výchovy, sú podložené teoretickými východiskami vyššie uvedených prístupov. Semináre didaktických disciplín sú realizované formou mikrohodín, ktoré čerpajú formou aj obsahom zo školských dokumentov a prípravy na ne sú priamo využiteľné v neskoršej školskej praxi študentiek.
Akcia inšpirovaná princípmi akčného umenia je buď plánovaná ako hlavná aktivita mikrohodiny, alebo je iniciovaná pedagógom ako ozvláštnenie bežnej hodiny. V jednom prípade študentky študijného programu „učiteľstvo pre primárne vzdelávanie“ tvorili na hodine origami v tvare hviezdy, pričom motivačná prezentácia obsahovala zábery súhvezdí, planét, hviezd a galaxie. Hra s papierovými hviezdami (Obr. 1) na konci hodiny bola preto inšpirovaná súhvezdiami a tzv. veľkým treskom.

Obrázok 1. Hviezdy

Vyučovanie v kostýmoch (Obr. 2) býva realizované v rámci študijného programu „učiteľstvo výtvarného umenia“ ako súčasť predmetu „Metodika výtvarnej výchovy“. Cieľom takéhoto vyučovania je ozvláštniť vyučovanie a využiť kostýmy ako prostriedok vytvárania živých obrazov napr. pri praktickej interpretácii

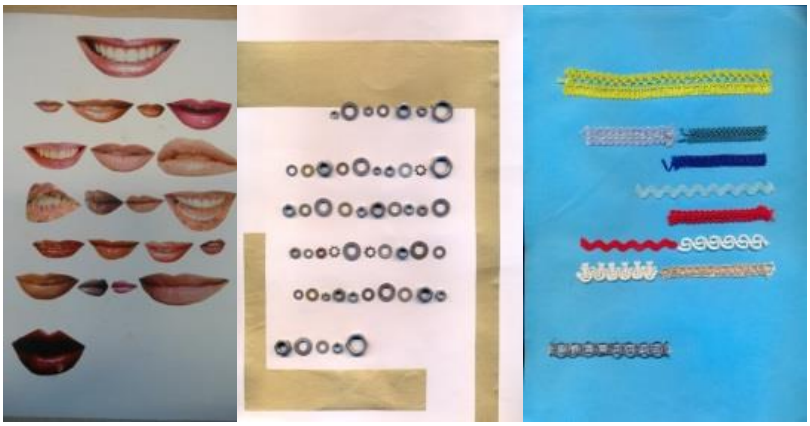
umeleckého diela. Jeden zo študentov sa nemohol na vyučovaní zúčastniť, preto sa prezliekol do kostýmu doma, a pedagógovi poslal fotografiu. Aktivite venoval čas a energiu napriek tomu, že si bol vedomý toho, že sa tým absencia nedá nahradiť. Pri premietaní fotografie počas vyučovania jeho spolužiaci reagovali veľmi pozitívne a jeho snahu ocenili.

Obrázok 2. Vyučovanie v kostýmoch

Synestetické podnety sú vo výtvarnej výchove realizované napríklad zadaním: „Výtvarne znázorni vôňu, chuť a dotyk čokolády (prípadne iného zdroja zmyslových podnetov). Rozvoj emocionálnej inteligencie je možný okrem iného aj rozvojom empatie úlohami: „Výtvarne znázorni ako sa cítiš; ako by si sa chcel cítiť; ako sa cíti tvoja susedka; ako sa cíti tvoja farbička“. Úlohy na priamy rozvoj tvorivosti sú spojené so zadaním: „vytvor nové zviera, vylepši svoj život, navrhni značku Vstup povolený len dobrým a múdrym, nakresli predstavu Zeme bez gravitácie“. Všetky tieto oblasti rozvoja tvorivosti sú na obr. 3. Úloha o dopravnej značke a o gravitácii je z knihy od Zelinu (1996) uvedenej v literatúre.

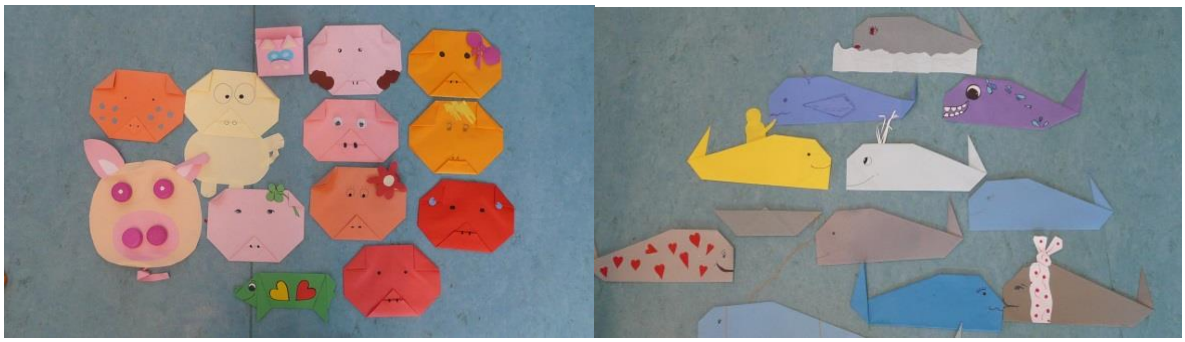
Obrázok 3. Synestetické podnety

Vizuálna báseň je výtvarné dielo, ktoré má optickú podobu/formu básne s nadpisom, veršami a podpisom, ale pracuje s inými znakmi ako sú písmená a slová (Obr 4). Autorom tohto relatívne nového výtvarného postupu využívajúceho techniku koláže/fotokoláže je Jiří Kolář, český výtvarník. Úlohu je možné využiť ako podnet k originalite zadaním „Snaž sa o takú báseň, akú nebude mať nikto v triede“.



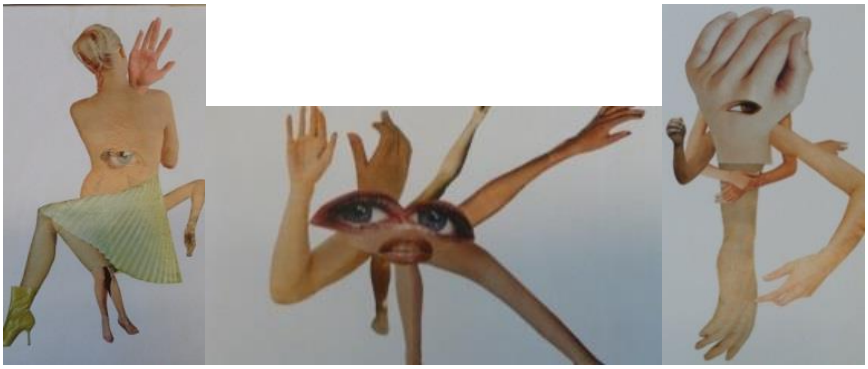
Obrázok 4. Vizuálne básne

Origami je typické svojou presnou formou a nemenným postupom a ako také nerozvíja tvorivosť, iba jemnú motoriku a schopnosť pochopiť pokyny, prípadne iné, zväčša remeselné zručnosti. Ak však pridáme úlohu „Ozvláštni svoje orgiami tak, aby také nemal nikto iný v triede“, dávame tým podnet na rozvoj originality, prípadne, ak je nápadov viac, aj rozvoj fluencie (Obr. 5).



Obrázok 5. Origami

Fotomontáž ako podnet k tvorbe absurdnej úlohy, vytvárajúcej nové myšlienkové pochody a rozvíjajúcej predstavivosť, je prostriedkom rozvoja tvorivosti, pričom vychádza z princípov umeleckého smeru surrealizmus. Úlohou je vytvoriť z častí tela vystrihnutých z časopisu, nového tvora, prípadne obludu (Obr. 6).

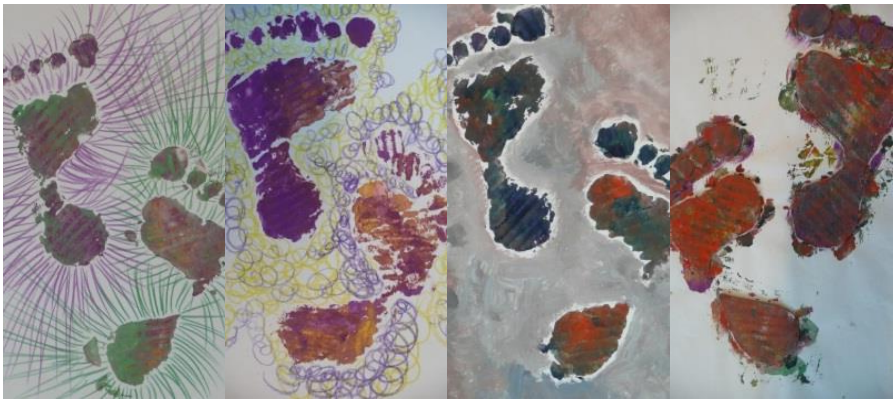


Obrázok 6. Surrealistický tvor

Hra s drobnými predmetmi (korkovými krúžkami, vrchnákmi z plastových fliaš, gombíkmi) je podnetom k samostatnosti a k variovaniu, ak zadáme úlohu: „Poskladajte akékoľvek tri slová/obrázky“. Slová DOBRÝ PIATOK (Obr. 7) vznikli na blokovom vyučovaní študentiek „učiteľstva pre primárne vzdelávanie“ na predmete Didaktika výtvarnej výchovy a boli reakciou na tvorivú atmosféru, ktorá vládla počas vyučovania vďaka uplatňovaniu vyššie uvedených princípov.

Obrázok 7. Dobrý piatok

Grafická technika otláčania papierovej šablóny je jednoduchou technikou vhodnou pre ZŠ. Úlohou „Vytvor niekoľko rozdielnych obrázkov z jednej šablóny, obrázok môžeš k dotvárať" podnecujeme tvorivosť s dôrazom na fluenciu, flexibilitu, prípadne originalitu, podľa toho, aký typ osobnosti úlohu plní (Obr. 8). Na obrázku sú tri varianty riešenia od jednej autorky a na jeho konci papierová šablóna.



Obrázok 8. Stopy

Netradičné techniky sú už svojou podstatou podnetom k zvedavosti a experimentovaniu (ak nevieme ako to dopadne). Na obrázku je ukážka maľby vzniknutej pomocou niekoľkých fľašiek bublifuku, ukážka grafickej techniky otláčania bublinkovej fólie, ukážka maľovania roztečeným voskom z čajovej sviečky, ukážky maľovania a otláčania holiacej peny, a ukážka maľby krajiny s použitím nalepeného cukru (Obr. 9).

Obrázok 9. Netradičné techniky

Obrázok 10. Divadielko

Improvizované divadlo (Obr. 10) vzniklo na konci hodiny venovanej tvorbe papierových bábok ako plánovaná a pripravovaná záverečná časť mikrohodiny. Študentky vytvorili skupiny a v rámci svojej skupiny vymýšľali divadelný príbeh, ktorý potom postupne hrali pred spolužiačkami. Vymýšľanie príbehu podnecuje k imaginácii a k improvizácii. Na tento účel dobre poslúžia aj veľmi jednoduché príbehy, pretože samotná činnosť je dostatočne nová a zaujímavá. Nutnosť spolupráce a riešenia organizačných problémov podporuje kooperáciu a organizačné schopnosti. Tieto aktivity sú vítaným a v reflexiách študentiek veľmi oceňovaným prostriedkom spoznávania sa v skupine (v ročníku), ako aj prostriedkom vytvárania spoločných, emocionálne pozitívnych zážitkov.

Obrázok 11. Vyučovanie bez pedagóga

Vyučovanie bez pedagóga sa môže stať podnetom k samostatnosti a zodpovednosti, k zvyšovaniu organizačných schopností, vrátane schopnosti plánovať a časovo rozvrhnúť vyučovaciu jednotku. K takémuto typu vyučovania dochádza vtedy, ak učiteľka (a autorka článku) nemôže prísť na vyučovanie, avšak realizácia vyučovania je nutná z dôvodu povinného prezentovania mikrohodín. Na tie niekedy počas semestra nie je vždy dosť času, a to kvôli voľnu alebo/aj nepraktickému systému vyučovania v párnom či nepárnom týždni. Niekedy je neprítomnosť učiteľky predpokladaná a plánovaná (služobná cesta), niekedy neočakávaná (choroba), avšak vždy je možné napísať organizačný mail cez akademický informačný systém. Mail obsahuje vysvetlenie a zdôvodnenie postupu, organizačné pokyny, inštrukcie pre prezentujúce študentky, a záverečné povzbudenie a vyjadrenie dôvery v schopnosti a zodpovednosť študentiek. Študentky počas vyučovania fotograficky dokumentujú svoje aktivity. Vo fotografiách odovzdávaných učiteľke sa okrem povinných dokumentačných fotografií takmer vždy nachádzajú aj fotografie improvizované, neformálne, selfie, avšak nikdy nie mimo akademickej úrovne (Obr. 11). Takéto fotografie dokazujú, že tento spôsob, inšpirovaný Rogersom, je v univerzitnom prostredí využiteľný, spĺňa svoj účel, zvyšuje radosť z prítomnosti v škole, podnecuje improvizáciu a experimentovanie. Zdôrazňujeme, že ešte nikdy nebolo jeho dôsledkom nesplnenie povinných, formálnych úloh z daného predmetu.

4 ZÁVER

Budúci učiteľ by mal byť schopný premýšľať kriticky, tvoriť originálne, hovoriť múdro, byť tolerantný voči iným názorom, postaviť sa za svoj názor, inokedy byť flexibilný a zmeniť názor po vypočutí presvedčivých argumentov. Osobnosť budúceho učiteľa výtvarnej výchovy je možné rozvíjať na každej disciplíne – teoretickej, praktickej i didaktickej. Teoretické disciplíny výtvarnej výchovy majú veľký potenciál rozvíjať osobnosť študenta metodikou výchovy umením, vnímaním, kritickým hodnotením, reflektovaním a hlbším pochopením diela a procesu jeho vzniku (Récka 2017). Aby absolvent štúdia výtvarného umenia mohol rozvíjať žiakovu osobnosť prostredníctvom výtvarnej výchovy, v záujme transferu do praxe musí vedome a cielene rozvíjať svoju osobnosť. Túto rozvíja prostredníctvom vlastnej skúsenosti, plánovanej, iniciovanej a usmerňovanej pedagógom na univerzite. Výtvarná tvorivosť sa tak môže stať prostriedkom rozvoja osobnosti študenta, pretože tvorivosť v jej najširšom zmysle, je popri kritickej reflexii vlastného učenia, konania, myslenia a zrenia, podľa nás tou najdôležitejšou súčasťou vysokoškolskej prípravy učiteľa.

POUŽITÁ LITERATÚRA

ČARNÝ, L. et al. 2009. *Výtvarná výchova, vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra. Štátny vzdelávací program ISCED práva [online].* Bratislava: ŠPÚ, [cit. 2017-20-11]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/vytvarna_vychova_isced2.pdf

GOGOLOVÁ, D. 2013. *Niektoré interaktívne metódy efektívneho učenia*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-515-6.

RÉCKA, A. 2017. Wladyslaw Hasior´s assemblages as a source of inspiration for creating of collages. In *Hasior – Assemblage.* Tomalski, K. (red.). Nowy Sacz: PWSZ w Nowym Saczu, p. 67-74, ISBN 978 - 83-65575-05-0.

ROGERS, C. R., FREIBERG, H., J. 1998. *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona, ISBN 80-967980-0-6.

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

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, ISBN: 80-967013-4-7.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

OUTDOOROVÁ EDUKÁCIA V PODMIENKÁCH PROSOCIÁLNEJ VÝCHOVY

Vladimír Fedorko

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie PF PU v Prešove,
vladimir.fedorko@unipo.sk (SR)

Abstrakt

Cieľom tohto príspevku je poukázať na komplexnú prepojenosť a efektívne využitie outdoorovej edukácie v podmienkach prosociálnej výchovy, kde učiteľ dokáže využiť iné, prirodzené prostredie človeka (mimoškolské prostredie, prírodu) na vytváranie a upevňovanie prosociálnych spôsobilostí žiaka.

1 ÚVOD

Pravidelná fyzická aktivita je spojená s okamžitým aj dlhodobým prínosom pre zdravie detí (psychická pohoda, lepšia kontrola hmotnosti a menšia pravdepodobnosť vzniku nadváhy, nižší tlak, zlepšená srdcovo-cievna činnosť a činnosť dýchacieho aparátu). Problémom súčasnosti sa však stáva klesajúca fyzická aktivita dnešných žiakov, ktorú nahrádza čas strávený v spoločnosti televízora, DVD, alebo počítača. Alarmujúce je, že množstvo fyzickej aktivity klesá aj v klasickej školskej výchove, na základných i stredných školách. Nedostatkom pohybu v detskom veku sa zaoberala americká organizácia National Institute on Media and the Family, ktorá vo svojej výročnej správe uviedla, že sedavý spôsob života, ktorý dnes vedú často aj malé deti, sa viditeľne prejavuje na ich celkovom zdravotnom stave. Veľmi dôležitý je pritom fakt, že zdravotné poruchy spôsobené sedavým životným štýlom sa podieľajú na príčinách závažných ochorení a smrti v neskoršom veku. Podľa zistení tejto organizácie poklesla fyzická aktivita amerických detí a mládeže v porovnaní s rokom 1990 o 13 %, pričom čas strávený pri počítačovej obrazovke sa zvýšil o 33 %. Výsledkom je zrýchľovanie výskytu obezity, ktorá však neohrozuje len americké deti, ale stále častejšie aj naše. Pohybová aktivita je základným biologickým prejavom života. Je nevyhnutnou súčasťou zdravého rastu a vývinu dieťaťa. Deti síce chápu pohyb ako niečo normálne a prirodzené, ale pod vplyvom mnohých civilizačných faktorov, a hlavne vplyvom rozvíjajúcich sa prostriedkov masovej komunikácie dochádza postupne k redukovaniu ich prirodzeného záujmu o pohyb. Negatívne javy dnešnej doby je nutné optimálne kompenzovať. Významnú úlohu v tomto zmysle zohrávajú predškolské zariadenia, ktoré sa svojou činnosťou môžu pokúsiť o spomínanú kompenzáciu. Organizácia pobytových aktivít vo vhodnom prírodnom prostredí so zaraďovaním tém z environmentálnej a zdravotno-výchovnej , ale aj iných oblastí sa ukazuje ako jedna z najvhodnejších alternatív na riešenie. Vplyv prírodného prostredia, aktívny pohyb v prírode, spojenie pohybu s poznávaním a emocionalitou stavia činnosti v prírodnom prostredí na popredné miesto z hľadiska priaznivého účinku na organizmus žiaka (Volkovová, 2015).

2 PROSOCIÁLNA VÝCHOVA

Slovo **prosociálnosť** je odvodené z latinského slova *socius = spoločník, priateľ*. Prosociálny je teda človek, ktorý sa k iným ľuďom správa ako k potencionálnym priateľom. ***Prosociálne správanie*** je zamerané na pomoc alebo prospech iných osôb, skupín, spoločenských cieľov, avšak bez nároku na odmenu (napríklad finančnú, resp. pochvalu, uznanie). To znamená, že motívom a predpokladom takéhoto správania je vnútorná potreba robiť to, čo prospeje inému. Cieľom teda nie je len osvojenie si určitého správania, ale snaha priviesť deti k vnútornej potrebe takéhoto správania. ***Prosociálne správanie*** je v zhode so zlatým pravidlom mravnosti, ktoré znie: *„Čo (ne)chceš, aby robili tebe, (ne)rob ani ty druhým.“* Ak nie som prosociálny, nebudem schopný, ani ochotný robiť iným to, čo by som chcel, aby oni robili mne (Ivanová 2004, s. 6 – 7). Z hľadiska morálneho vývoja je práve obdobie mladšieho školského veku, kedy sa dieťa navštevuje primárnu školu veľmi dôležité, nakoľko v tomto vekovom období sa dieťa nachádza v prechode medzi heteronómnou a autonómnou morálkou v hetero-autonómnej (viď. Piaget 1977), kde ešte morálny úsudok a myslenie môže okolie do istej miery ovplyvniť (Vacek 2008, s.19). Morálka v tomto štádiu je ešte rigídna a stanovené pravidlá platia bez ohľadu na rozličné situácie. Dieťa začína postupne chápať normy skôr ako prejav dohody, ktorú dobrovoľne akceptuje a autonómia sa tu uskutočňuje len z polovice, pretože je stále vnímaná ako niečo vnútené zvonku (Piaget 1999, s.132-141). Tieto špecifické štádia morálneho vývoja využíva a používa prosociálna výchova v prospech morálneho vývinu osobnosti

jedinca a najefektívnejším prostredím je prirodzené vonkajšie prostredie, kde sa využíva outdoorová edukácia. Prosociálna výchova sa na Slovensku vyučuje cez predmet etická výchova na základných a stredných školách. Jeho cieľom je výchova osobnosti s vlastnou identitou; s interiorizovanými etickými normami, so zrelým morálnym úsudkom, a správaním určeným vlastným presvedčením neovplyvneným vonkajšími tlakmi; s pozitívnym vzťahom k sebe a k druhým ľuďom, a preto je schopná spolupracovať s inými a iniciovať spoluprácu. Etická výchova sa ako nepovinný predmet na základných školách prvýkrát stala súčasťou kurikula v roku 1991 a jeho obsah a ciele upravovali Učebné osnovy pre nepovinný predmet etická výchova schválené Ministerstvom školstva SR pod číslom 5198/1991-20 s platnosťou od 1. 9. 1991. Rozhodnutím Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky zo dňa 29. 6. 1993 (pod číslom 3795-30) sa etická výchova od školského roka 1993/1994 stala povinne voliteľným predmetom na 2. stupni základných škôl a v prvých dvoch ročníkoch stredných škôl a nepovinným predmetom na 1. stupni ZŠ. V školskom roku 2004/2005 sa etická výchova stala povinne voliteľným predmetom aj v primárnom vzdelávaní, a to rozhodnutím č. CD- 2004-5691/11376-1:096 (Fridrichová 2012, s. 6). Pre etickú výchovu je primárny rozvoj etických postojov a prosociálneho správania. Jej súčasťou je aj rozvoj sociálnych zručností (otvorená komunikácia, empatia, pozitívne hodnotenie iných, atď.) ako aj podpora mentálnej hygieny, podieľa sa na primárnej prevenciu porúch správania a učenia a vytvára podmienky na to, aby pomohla pri prekonávaní týchto prekážok žiakom vhodnými aktivitami, využívajúcich najmä zážitkovú metódu a dominantou je v tomto prípade aj prostredie a to najmä vonkajšie, kde žiaci majú najviac prirodzených podnetov. Mimoškolské prostredie v rámci školy totiž na hodinách etickej výchovy vplýva pozitívne na žiaka a jeho aktivitu v procese.

3 OUTDOOROVÁ EDUKÁCIA

Aktivita žiaka na základnej škole je spoločným menovateľom mnohých druhov učenia (Karbowniczek, in Trubíniová, 2007) – aktívneho, situačného, autentického, participatívneho, interaktívneho, skúsenostného atď. Ak je vlastná aktivita žiaka pri učení spojená s emocionálnym prežívaním žiaka, hovoríme o zážitkovom učení sa žiaka, ktoré má synonymum experienciálne učenie či skúsenostné učenie. Väčšina odborníkov zaoberajúcich sa zážitkovým učením vychádza z Kolbovho cyklického modelu učenia na základe skúsenosti (experiential learning model). Termín experienciálne učenie a od neho odvodené termíny vychádzajú z anglického výrazu „experience“, ktorý sa prekladá aj ako zážitok aj ako skúsenosť. Význam tohto pojmu v zmysle zážitku je podľa Kolba (1984) subjektívny, ide o vnútorný stav jedinca. Druhý význam je objektívny, spojený s prostredím. Prepojenie týchto dvoch významov – zážitku a skúsenosti – ako subjektívnych a objektívnych podmienok, nazýva Dewey (1938) situáciou, v ktorej dochádza k získaniu vedomostí a zručností, a tie sa stávajú nástrojom porozumenia a konania v rôznych situáciách (viď. Dočekal, 2012). Podľa Dočekala (2012, s. 13, 14) teda „...všetky tri termíny môžeme využiť pri pomenovaní cyklu učenia – prežívanie je základným zdrojom energie procesu, zážitok je potom podmienkou vzniku skúsenosti“. Ďalej uvádza, že „...ak budeme brať do úvahy cyklický charakter tohto procesu, dochádza vďaka zážitku cez jeho transformáciu k vzniku novej skúsenosti, ktorá je však novým vstupným zážitkom pre zisk ďalšej skúsenosti“. Práve tento fakt vystihuje princíp kontinuity skúsenosti Deweyho (1938, s. 35), podľa ktorého „...každá skúsenosť prijíma niečo z toho, čo už prebehlo predtým a určitým spôsobom modifikuje kvalitu toho, čo príde neskôr“. Na základe tohto je prípustné používanie oboch prekladov termínu experiential learning – zážitkové učenie aj skúsenostné učenie. Dôležité je, aby toto učenie dosahovalo aj záverečnú fázu. Hartl a Hartlová (2000, s.701) vysvetľujú pojem zážitok „ako každý duševný stav, ktorý jedinec prežíva, vždy vnútorný, subjektívny, citovo previazaný, zdroj osobnej skúsenosti, hromadí sa celý život a skladá jedinečné duševné bohatstvo každého človeka“. Hanuš a Chytilová (2009) ponúkajú zaujímavý pohľad na slovo „zážitok“. Rozdelili ho na predponu „za“, ktorá dáva celému slovu ucelenosť a na základ „žiť“. Z toho usudzujú, že celé slovo obsahuje v sebe uskutočnené prežívanie a zvnútornené skúsenosti. Švábová (in Trubíniová a kol., 2007) uvádza, že dieťa prostredníctvom zážitkov nadobúda nové poznatky a vzťahy na základe osobnej skúsenosti. Dôležité je, čo prebieha vo vnútri dieťaťa, ako sa cíti. Zdôrazňuje potrebu záverečnej reflexie, teda zhodnotenia a pochopenia prežitého kvôli prehĺbeniu zážitku detí. Bekéniová (2005) zasa poukazuje pri zážitkovom učení na tri faktory, medzi ktoré patrí klíma (radosť z učenia sa), tvorivosť a rozvoj celistvej osobnosti. „Silné autentické zážitky, precítenie toho, čo chceme, aby si dieťa osvojilo, preskúmanie a ohmatanie všetkými zmyslami sa pokladá za najistejšiu cestu skutočného a efektívneho učenia sa“ (Cejpeková, 2001, s. 43) a to všetko môžeme dosiahnuť aj outdoorovou edukáciou. Outdoorová edukácia v materskej škole má obrovský potenciál schopný pozitívne ovplyvniť život detí - minimalizujú negatívne civilizačné vplyvy, prispievajú k rozvoju fyzickej zdatnosti, majú pozitívny vplyv na psychiku dieťaťa, umožňujú rozvoj jeho vedomostí a poznatkov a súčasne podporujú emocionálnu stránku dieťaťa (Bubelíniová, Wiegerová 1999). Outdoorové vzdelávanie je organizovaná výchova a vzdelávanie prebiehajúcej vonku (Bunting, 2006). Outdoorové vzdelávanie vychádza z filozofie, teórie a praxe experimentálneho a environmentálneho vzdelávania. Outdoorové vzdelávanie môže byť tiež definované ako experimentálne

forma učenia v prírode, o nej a pre ňu. (viď. Bunting, 2006, Wikipedia, Gilbertson, Bates, McLaughlin, Ewert, 2006) Outdoorové aktivity sú teda všetky činnosti odohrávajúce sa vo vonkajšom prostredí. "Prostredím pre outdoorové programy nie je len príroda, ale všetko, čo sa vymyká školskému, pracovnému prostrediu. Takto všeobecne chápané outdoorové programy mohou být poňaté ako aj divadelné predstavenie, kamenosochárska dielňa a pod." (Hroník, 2006, s.207). Nemusí teda ísť iba o aktivity vonku v prírode, ale môže sa jednať o rôzne druhy aktivít v netradičných priestoroch. Termín outdoorová aktivita je veľmi všeobecný a skrýva sa pod ním veľa druhov činností, najčastejšie sa jedná o hry, športy a kreatívnu tvorbu. Podľa Forana (2010) je pobyt vonku zmyslovým zážitkom, kedy príroda, telo, emócie, zmysly a myseľ hrajú dôležitú úlohu, pretože umožňujú zvýšenie intenzity zážitku z výchovy a vzdelávania. Príroda je chápaná ako miesto, kde deti majú možnosť využiť poznatky získané počas výučby a workshopov. Zisťujú, že prešli osobným rastom, vďaka ktorému sa im darí nadviazať pozitívne spoločenské vzťahy. V prírode môže byť realizovaných aj veľa iných zručností, napr. komunikácia, spolupráca, riešenie problémov, rozhodovanie, občianstvo a kritické myslenie. Outdoorové vzdelávanie využíva prirodzené prostredie na experimentálne učenie a zážitkové učenie. Moderné outdoorové vzdelávanie nemá iba jedného zakladateľa a za svoj vznik vďačí mnohým iniciatívam. Už na prelome 19. a 20. storočia sa v Európe, Veľkej Británii, USA, Austrálii a na Novom Zélande objavilo prvé organizovanej kempovanie. V roku 1907 bol založený prvý skautský oddiel Robertom Baden-Powellom, ktorý využíval neformálne podoby vzdelávania s dôrazom na praktické vonkajšie aktivity. Dánske Lesné školy sú príkladom európskych programov s podobnými zámermi a cieľmi. Kľúčovým priekopníkom outdoorového vzdelávania bol Kurt Hahn, nemecký pedagóg, ktorý založil niekoľko škôl, napr. Schule Schloss Salem v Nemecku, Gordonstoun School v Škótsku, Atlantic College vo Walese, hnutie United World Colleges, udeľovanie cien vojvodu z Edinburghu (dôraz na verejnoprospešné práce, remeselné zručnosti, fyzické zručnosti a outdoorové výpravy) a hnutie Outward Bound (http://en.wikipedia.org/wiki/Outdoor_education). Rôzni autori (napr. Adkins, Simmons, Ford) rozlišujú rôzne ciele outdoorového vzdelávania, avšak môžeme povedať, že existujú tri typické ciele:

- naučiť sa, ako prekonať ťažkosti;
- podporiť osobné a sociálny rozvoj;
- prehĺbiť vzťah k prírode.

Vďaka outdoorovému vzdelávaniu môžu deti zapojiť svoje fyzické, duševné i emocionálne stránky, ktoré sú tak dôležité v rámci prosociálnej výchovy. Veľmi dobrý príklad toho, čím vlastne outdoorové vzdelávanie je, bol uvedený Priest (1988) a nazvaný "Rebrík environmentálneho vzdelávania„ ("The ladder of environmelntal learning"). Aby učitelia v materských školách začali preferovať a efektívne využívať outdoorovú edukáciu mali by sme vidieť jasne a objektívne výhody a nevýhody, ktoré najčastejšie sú: najpreferovanejšie výhody outdoorovej výučby sú:

- jednoduchšie predstava priebehu určitých dejov priamo v reáli,

- vyskúšanie jednotlivých metód a foriem práce,

- uvoľnenie žiaka z hľadiska slobodnejšieho pohybu,

- rozvíjanie spolupráce v skupinách,

- rozvíjanie tvorivého myslenia,

- rozvíjanie komunikačných zručností,

- prepájanie medzipredmetových súvislostí,

- zohľadňovanie individuálnych štýlov učenia.

Nevýhody outdoorové výučby:

- časovo náročná príprava,

- dôkladná príprava pomôcok a metodických materiálov,

- dodržiavanie bezpečnostných zásad v prírodnom prostredí,

- počasie,

- náročnosť z hľadiska organizácie,

- zvolenie vhodného miesta pre výučbu.

4 ZÁVER

Na záver môžeme konštatovať, viditeľné, jednoznačné a prirodzené prepojenie potrieb prosociálnej výchovy s outdoorovou edukáciou. Jej výnimočným postavením a pomocou nej je rozvoj jednotlivých schopností, daností a špecifických individualít u žiaka v mladšom, ale aj staršom školskom veku formou zážitkového učenia vo vonkajšom prostredí komplexnejší a efektívnejší. Na Slovensku súčasnosti prebieha medzinárodný projekt s názvom *Taking learning outdoors – Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care* – **TAKE ME OUT.**. Jeho zámerom je zaviesť do materských škôl a predškolských zariadení outdoorový prístup s cieľom umožniť našim najmenším tráviť čo najviac času vonku, mimo tried. V rámci projektu spolu s partnermi v SR, ako i partnermi z UK, Estónska a Dánska, bude výstupom množstvo metodických materiálov, tréningového programu, motivačných aktivít a podporných služieb pre dospelých i učiteľov, ktorí s deťmi v predškolskom veku pracujú. Aj takto môžeme totiž pomaly a efektívne meniť prístup pre naše deti v predškolskom veku efektívnejší v rámci ich budúcnosti, nakoľko im už teraz dáme zodpovednosť za ich konanie s našou pomocou učiteľov a rodičov.

Príspevok vznikol v rámci projektu: *Taking learning outdoors – Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care* – **TAKE ME OUT.** (Erasmus+) – KA2 – Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices Strategic Partnerships for school education.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BEKÉNIOVÁ, Ľ. 2005. *Projektové vyučovanie a tvorivá dramatika ako prostriedok demokratizácie a humanizácie výučby a školy*. Metodické centrum : Prešov. ISBN 80-8045-397-7.

BUBELÍNIOVÁ, M., a kol. 1999. *Premeny školy v prírode*. Iuventa : Bratislava. ISBN 80-88893-46-1.

CEJPEKOVÁ, J. 2001. *Pedagogika predškolského veku*. Bratia Sabovci : Zvolen. ISBN 80-8055-491-9.

DEWEY, J. 1938. *Experience and Education*. Touchstone : New York.

DOČEKAL, V. 2012. *Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení?* In: e-PEDAGOGIUM, 2012, č. 1, s. 9 – 17. ISSN 1213-7499.

FRIDRICHOVÁ, P. 2012. *Komplexná prosociálnosť v etickej výchove*. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici : Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-0353-4.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Portál : Praha. ISBN 80-7178-303-X.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Grada Publishing, a.s : Praha. ISBN 978-80-247-2816-2.

HRONÍK, F. 2006. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Grada : Praha. ISBN: 9788024714578.

IVANOVÁ, E., KOPINOVÁ, Ľ. 2004. *Etická výchova v 1. ročníku základnej školy*. Metodická príručka pre učiteľov. MPC Bratislava : Bratislava. ISBN 80-8052-206-5.

REDMOND, K., FORAN, A., DWYER, S. 2010. Quality Lesson Plans for Outdoor Education. Human kinetics. ISBN: 0736071318.

KARBOWNICZEK, J. 2007. *Aktivita dieťaťa*. In: Trubíniová, V. a kol. Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity. ISBN 978-80-8084-162-1.

KOLB, D., A. 1984. *Experiential Learning*. Prentice-Hall : New Jersey. ISBN 0132952610.

Outdoor education. [cit. 20. októbra 2017]. Dostupné na internete: http://en.wikipedia.org/wiki/Outdoor_education

PIAGET, J. 1999. *Psychologie inteligence.* SPN Praha : Praha. ISBN 80-7178-309-9.

PIAGET, J. 1977. *The moral judgement of the child*. Penguin Books : Harmondsworth.

ŠVÁBOVÁ, B. 2007. *Zážitkové učenie*. In: Trubíniová, V. a kol. Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník. Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity : Ružomberok. ISBN 978-80-8084-162-1.

TRUBÍNIOVÁ,V., a kol. 2007. *Predškolská pedagogika, terminologický a výkladový slovník*. PF KU : Ružomberok. ISBN 97880-8084-162-1.

VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Portál : Praha. ISBN 80-7367-386-4.

VOLKOVOVÁ, T. 2015. *Outdoorové aktivity vo výchove mimo vyučovania*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave : Bratislava. 2015. ISBN 978-80-565-1386-6.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

DIDAKTICKÁ PROPEDEUTIKA HUDEBNÍ VÝCHOVY PRO ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY – PŘÍNOS A SPECIFIKÁ PŘEDMĚTU

Ludmila Kroupová
Hudební katedra PF, Univerzita Hradec Králové, horova.ludmila@seznam.cz (ČR)

Abstrakt

Příspěvek přináší prezentaci nového předmětu zaměřeného na výuku hudební nauky na základních uměleckých školách se zvláštním zřetelem na přípravnou hudební výchovu. Stručně shrnuje jeho hlavní probíraná témata a definuje specifika práce s žáky základních uměleckých škol a jejich přesah do jednotlivých hudebních činností.

Kľúčové slová: didaktika, propedeutika, hudební výchova, základní umělecké školy

1 ÚVOD

Absolventi oboru Hudební výchova (příp. Hudební kultura) jsou kromě této výchovy na zvoleném stupni školy oprávněni vyučovat i předmět hudební nauka na základních uměleckých školách (název předmětu se může lišit podle jeho pojetí ve školním vzdělávacím plánu dané ZUŠ, ale obvykle se jedná o jednu hodinu týdně, během níž jsou formou kolektivní výuky předávány hudebně teoretické základy potřebné ke hře na nástroj, a zároveň jsou hlouběji rozvíjeny intonační a rytmické schopnosti i hudební cítění žáků). Přestože jsou mladí pedagogové po stránce teoretické i dovednostní dostatečně vybaveni do běžné praxe, nezřídka nejsou připraveni na nesporná specifika práce s žáky základních hudebních škol v hodinách hudební nauky, a to ani když mají za sebou roky studia hry na nástroj a výborně jej ovládají a případně i vyučují. Cílem předmětu Didaktická propedeutika hudební výchovy pro základní umělecké školy je budoucí pedagogy na tato specifika alespoň v základní míře připravit. Přestože je přednáška jako teoretické východisko předmětu nezbytná, důraz je kladen na jeho praktickou stránku - k tomu slouží plnění dílčích úkolů v seminářích umožňující okamžité využití získaných poznatků v krátkých výstupech a modelových přípravách na vyučování.

Tabulka 1. Hlavní témata a jejich rozdělení do jednotlivých bloků:

Týden	Obsah
1.	Vstupní diagnostika.
2.	Specifika výuky hudební výchovy na základních uměleckých školách.
3.	Přípravná hudební výchova na základních uměleckých školách – 1. část.
4.	Přípravná hudební výchova na základních uměleckých školách – 2. část.
5.	Potřeba hudební teorie a její využití pro navazující činnosti.
6.	Výuka dějin hudby a nauky o hudebních nástrojích.
7.	Intonační a sluchová cvičení.
8.	Hlasová výchova a zpěv, hlasová hygiena.
9.	Pohyb a hra na hudební nástroje.
10.	Poslech hudby a jeho spojení s dalšími činnostmi.
11.	Prvky muzikoterapie a její další využití.
12.	Další možnosti vzdělávání v oboru: didaktické materiály, pracovní listy, aktuálně pořádané semináře
13.	Závěrečné shrnutí.

2 PRÁCE S ŽÁKEM ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY

Výuka v hudebním oboru na základní umělecké škole klade na žáka poměrně vysoké nároky: musí vykonat přijímací zkoušku, skládat další zkoušky při postupu do vyšších ročníků i při absolutoriu, obvykle vystupuje minimálně na interních, ale především na veřejných akcích, nebo se připravuje na další studium na vyšším typu umělecké školy. To všechno se promítá do požadavků na úroveň jeho dovednostní i teoretické přípravy.

Pro pedagoga je nespornou výhodou možnost práce s nadanými dětmi a využití jejich zaujetí studiem, nevýhodou potom častá preference praktické hry na nástroj před budováním znalostní teoretické základny. Skupiny jsou navíc diferencovány podle jednotlivých ročníků a nikoliv podle nástrojů, tudíž i očekávání žáků jsou směrem k činnostem v předmětu nauky velmi rozdílná a široce rozprostřená. Úkolem pedagoga zde tedy není ani tak žáky výrazněji motivovat k práci, protože motivováni většinou alespoň v základní míře už jsou – jednak od svých vyučujících na nástroj a nezřídka také již i vnitřně - ale ještě více než kde jinde najít v rámci skupiny (při zachování požadavků výstupů ŠVP daného ročníku) optimální způsob, jak rovnoměrně oslovit žáky všech oborů, aby si při osvojování nutného teoretického základu i při rozvoji obecných hudebních dovedností byl každý z nich schopen vztáhnout probíranou látku ke svému oboru a svým konkrétním potřebám.

3 HLAVNÍ TÉMATA PŘEDMĚTU

V úvodu k podrobnějšímu pojednání o jednotlivých tématech je třeba podotknout, že vzhledem k nutně širokému záběru předmětu je věnován prostor především oblastem, v nichž se výuka odlišuje od výuky na běžných základních nebo středních školách (jinak by tomu pochopitelně bylo u škol se zaměřením na hudbu nebo hudební pedagogiku) – ať už celkovým pojetím nebo, a to především, hloubkou zpracovávaného obsahu.

Vstupní diagnostika by měla sloužit nejen ke zmapování úrovně dosavadních znalostí nových studentů, ale rovněž ke sdílení představ, případně zkušeností, které tito studenti s předmětem hudební nauka na ZUŠ mají. Mnozí z nich jsou absolventy různých hudebních škol, a tak mají k výuce co říci alespoň z pohledu vyučovaného. Výsledek diagnostiky se stane východiskem pro konkrétní náplň obecně stanovených tématických přednášek a seminářů.

Přípravná hudební výchova si zaslouží nejvíce prostoru, neboť její správné vedení determinuje celý další hudební vývoj: přípravné studium je určeno dětem ve věku 5 – 7 let. Jeho cílem je seznámit děti nenásilnou formou (prostřednictvím záměrně řízené hry) se světem hudby. Úkolem pedagoga se zde tedy stává cílená příprava na hru na nástroj (ne všechny předškolní děti začnou hrát na vybraný nástroj okamžitě) a rozvíjení hudebnosti a tvořivosti dětí. Studenti by si během lekcí měli udělat představu o tom, jak pomocí prostředků hudby, pohybu, slova i např. výtvarného umění vytvářet u svých žáků základy pro všestranný hudební rozvoj.

Pro žáky školního věku je zásadní součástí hodin hudební nauky výuka **hudební teorie,** kterou by budoucí pedagogové (a potažmo později jejich žáci) neměli chápat jako samoúčelné penzum neaplikovatelných faktů, nýbrž jako odrazový můstek ke zdokonalení hry na nástroj díky chápání hudebních vztahů a souvislostí. Zde se bude rozsah učiva nejvíce lišit od potřeb běžně vyučované hudební výchovy – studenti by se měli orientovat nejen v možnostech výkladu a ukázek probírané látky, ale především v nepřeberných možnostech jejího procvičování a návaznostech na další hudební činnosti a dovednosti, které bez teoretického základu nelze realizovat (některá sluchová a intonační cvičení, zpěv a hru z listu, improvizaci, harmonizaci nebo transpozici skladeb…). Naproti tomu se výuka **dějin hudby** nebo **nauky o hudebních nástrojích**, práce s **pohybem** a **hra na hudební nástroje,** případně **poslech hudby** bude lišit co do podrobnosti rozsahu, ale zdaleka ne tolik co se týče použitých metod.

Samostatnou (a velmi obsáhlou) kapitolou jsou **intonační a sluchová cvičení**. Studenti by si měli být vědomi, že se při nich zdaleka nejedná pouze o zpěv předepsaných intervalů nebo krátkých sekvencí, nýbrž že je celá problematika mnohem komplexnější (zahrnuje například i záznam slyšené melodie nebo schopnost zapisovat a číst rytmus). Seznámí se s principy budování harmonického cítění a slyšení, vytváření hudebních představ a jejich realizace i s nejfrekventovanějšími intonačními metodami.

Logickým pokračováním je téma **hlasové výchovy a zpěvu**, kam je dán prostor pro praktické ukázky rozezpívání a různých typů přípravných cvičení (dechová, artikulační…). Samotná práce s vybraným repertoárem žádná specifika nevyžaduje - stejně jako na všech ostatních typech škol poskytují i v základní umělecké škole použité písně námět a inspiraci k dalším činnostem. V souvislosti s probíranou oblastí je zařazen stručný vhled do tématu **hlasové hygieny**, především ve spojení s prevencí hlasových poruch, a to u žáků i pedagogů: zásady péče o hlas jsou pro obě skupiny v zásadě shodné.

Předposlední seminář by se měl alespoň dotknout oblasti **muzikoterapie**, a to nejen jako součásti léčebné pedagogiky, ale především jako škály různorodých činností, které dokáží snižovat napětí a napomáhají udržovat zdravou a svěží mysl. Není nutné (a vzhledem k časovým možnostem předmětu ani možné) se hlouběji věnovat její historii nebo teoretickému zázemí: po krátkém úvodu zaměřeném na obecné

principy muzikoterapie, její možnosti a oblasti využití v praxi, by měl být veškerý zbylý prostor využit na ukázky konkrétních typů technik – hry s rytmem, předměty a nástroji, se zpěvem nebo pohybem, spojení s výtvarnými činnostmi, poslechem nebo cílenou relaxací.
Poslední setkání před závěrečným shrnutím slouží víceméně pro nasměrování k **dalšímu studiu a samostudiu**, ať už se bude jednat o jednorázová školení a semináře (kdo je obvykle pořádá, jak a kde je vyhledat apod.) nebo stručné seznámení se stránkami a elektronickými systémy, které jsou přímo určeny základním uměleckým školám. Studenti by měli mít možnost prohlédnout si ucelené hudební nauky (jakou je například Hudební nauka D. Lisé nebo J. Klindery), různé typy pracovních listů (M. Vozar, Z. Cucorová a A. Rétiová), předpřipravené testy pro jednotlivé ročníky nebo soubory hudebních příkladů, aby si alespoň utvořili vlastní představu a nebyli nuceni se v počátcích svého působení spoléhat na náhodný výběr nebo ochotu starších kolegů.

4 ZÁVER

Předmět Didaktická propedeutika hudební výchovy pro základní umělecké školy je pojat poměrně široce, nicméně toto je dáno předpokladem, že studenti jsou již dostatečně vybaveni po stránce teoretické i dovednostní, aby jej dokázali pojmout jako příležitost rozšířit možnosti svého působení ve vlastní budoucí pedagogické praxi. Samozřejmě teprve čas ukáže jeho použitelnost a životaschopnost v akademickém prostředí i v praxi, ale zcela jistě má potenciál výrazně napomoci budoucím pedagogům při jejich profesním profilování.

POUŽITÁ LITERATÚRA

HOLAS, M. 1994. *Hudební nadání.* Praha : Hudební fakulta AMU. 98 s. ISBN 80-85883-007.

HORÁKOVÁ, M. 2005. Nástin dějin evropské a české hudby, hudební nástroje a základy hudebních forem. Olomouc : Univerzita Palackého. 93 s. ISBN 80-244-1012-5

GRIGOVÁ, V. 2009. Všeobecná hudební nauka. Olomouc : ALDA. 225 s. ISBN 80-85600-46-3

GRIGOVÁ, V. 2009. Základní hudební znalosti. Olomouc : Alda. 106 s. ISBN 80-85600-88-9

KLINDERA, J. 2001. Hudební nauka I. - V. Praha : ARED. 20 - 24 s.

LISÁ, D. 2013. Hudební nauka pro malé i větší muzikanty. Díl 1. Praha : Editio Bärenreiter. 56 s. ISBN 80-86385-20-5

RÉTIOVÁ, A., CUCOROVÁ, Z. 2008. Tralazošit: pracovné listy pre najmenších muzikantov. 1. - 2. diel. Cart print. 64 a 60 s.

SLANÁ, M. 2007. Kdo si hraje, ten je zdravý… Brno : Lynx. 131 s. ISBN 978-80-86787-20-6

STAŠEK, Č. 2000. Hudebně pěvecký kurs pro dětské pěvecké sbory a jejich přípravná oddělení. Praha : IPOS. 90 s. ISBN 80-7068-145-4a

TICHÁ, A., ŠIMANOVSKÝ Z. 2016. Lidové písničky a hry s nimi. Praha : Portál. 146 s. ISBN 978-80-262-0527-2

VOZAR, M. 2006. Hudební nauka pro ZUŠ, pracovní sešit (1. – 5. ročník). Praha : Talacko Editions.

VOZAR, M. 2008. Příklady z hudební teorie: pracovní sešit. Praha : Talacko Editions. 92 s.

VOZAR, M. 2008. Pojďme si hrát: pracovní sešit pro PHV. Praha : Talacko Editions. 96 s.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

UPLATŇOVANIE STRATÉGIÍ KRITICKÉHO A TVORIVÉHO MYSLENIA VO VYUČOVANÍ TECHNICKY ORIENTOVANÝCH PREDMETOV

Monika Valentová, Peter Brečka, Jana Depešová

Katedra techniky a informačných technológií PF UKF v Nitre, mvalentova2@ukf.sk (SR)
Katedra techniky a informačných technológií PF UKF v Nitre, pbrecka@ukf.sk (SR)
Katedra techniky a informačných technológií PF UKF v Nitre, jdepesova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

V mnohých krajinách sa rozvoj kritického a tvorivého myslenia stal jedným z hlavných cieľov vzdelávacieho kurikula. Tak je tomu aj v inovovanom štátnom vzdelávacom programe predmetu Technika pre nižšie sekundárne vzdelávanie. Otázkou zostáva, ako sú s týmto cieľom stotožnení učitelia a študenti budúci učitelia. Odpoveď na túto a mnohé ďalšie otázky sme zisťovali prostredníctvom výskumu uskutočneného v rámci riešenia projektu APVV-15-0368 Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy. V príspevku sú prezentované výsledky pilotného overovania stratégií kritického a tvorivého myslenia vo výučbe technicky orientovaných predmetov. Prieskumu sa zúčastnilo 211 učiteľov, 25 cvičných učiteľov, 31 študentov a odborový didaktik. Výsledky poukazujú na stratégie, ktoré učitelia ako aj študenti v praxi uplatňujú a pripisujú im veľký význam. Zo záverečnej interpretácie výsledkov výskumu vyplýva požiadavka zavedenia potrebných zmien do prípravy študentov budúcich učiteľov z pohľadu zlepšenia skúmaných stratégií.

Kľúčové slová: technika, kritické myslenie, stratégie

1 ÚVOD

Vyučovací predmet Technika podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu (2015) vedie žiakov k získavaniu základných užívateľských zručností v rôznych oblastiach ľudskej činnosti, prispieva k poznaniu trhu práce, vytváraniu životnej a profesijnej orientácie žiakov. Pri výbere metód a foriem práce je preto potrebné mať na zreteli rozvoj tvorivej myšlienkovej spoluúčasti a spolupráce žiakov a cielene sa treba zameriavať na zručnosti a návyky potrebné pre uplatnenie žiakov v ďalšom živote, v spoločnosti a v budúcej práci. Uplatňovanie širokej škály metód, foriem a postupov práce, ktoré aktívne zoznamujú žiakov s výrobou a výrobnými procesmi je predpokladom úspešného dosahovania stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov a kľúčových kompetencií. Jednou z nich je i kritické myslenie, ktoré sa v posledných rokoch javí ako kľúčová zručnosť pre život (Paul a Elder, 2001; IŠVP, 2015; Milénium, 2002). Každý učiteľ preto hľadá spôsoby (metódy, formy práce), ako ju integrovať do edukácie. Problematika rozvoja kritického myslenia sa tak čoraz viac dostáva do centra pozornosti prípravy žiakov, študentov, ale aj do prípravy učiteľov v rámci odborovej didaktiky. Projekt APVV-15-0368 Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy je toho príkladom. Hlavný cieľ projektu je orientovaný na identifikáciu vyučovacích stratégií pre rozvoj kritického a tvorivého myslenia žiakov v konkrétnych odborových didaktikách a ich implementáciu v pregraduálnej praktickej príprave učiteľov sekundárneho vzdelávania (Duchovičová, 2017). Súčasťou riešiteľského tímu je aj Katedra techniky a informačných technológií, ktorá sa podieľa na identifikáciu stratégií kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní technicky orientovaných predmetov. Výsledky pilotného overovania stratégií kritického a tvorivého myslenia sú prezentované v nasledujúcich častiach. Podrobnejšie analýzy a rozpracované výsledky sledovaných stratégií sú súčasťou pripravovanej vedeckej monografie „*Stratégie kritického a tvorivého myslenia v odborových didaktikách výchovných predmetov*“ (2017), ktorá čitateľovi bližšie ozrejmí jednotlivé aspekty a vzťahy medzi skúmanými javmi.

2 POUŽITÉ METÓDY

Hlavným cieľom výskumu uskutočneného Katedrou techniky a informačných technológií bolo zistiť mieru uplatňovania stratégií kritického a tvorivého myslenia v technicky orientovaných predmetoch.

Čiastkové ciele:

- Zistiť význam a frekvenciu uplatňovania jednotlivých stratégií učiteľom;
- Zistiť význam a frekvencia uplatňovania jednotlivých stratégií študentom;

- Overiť reflexiu spolupráce učiteľa s cvičným didaktikom;
- Zistiť uplatňovanie stratégií cvičným učiteľom a sebareflexiu študenta;
- Overiť reflexiu spolupráce študenta s cvičným učiteľom;
- Overiť reflexiu spolupráce študenta s odborovým didaktikom.

Pilotné overovanie hlavného cieľa ako aj cieľov čiastkových bolo uskutočnené prostredníctvom dotazníkového šetrenia:

A. Dotazník pre učiteľov:

I. časť – zisťovanie frekvencie uplatňovania jednotlivých stratégií kritického a tvorivého myslenia vo vlastnom vyučovaní technicky orientovaných predmetov učiteľom a významnosť stratégií z pohľadu učiteľov;

II. časť – zisťovanie názorov na uplatňovanie stratégií zo strany študentov počas ich pedagogickej praxe ako aj reflexiu učiteľov samotných na význam danej stratégie;

III. časti – hodnotenie spolupráce učiteľov s odborovým didaktikom.

B. Dotazník pre študentov:

I. časť - zisťovanie názorov študentov na uplatňovanie stratégii kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní cvičnými učiteľmi. Hodnotenie sebareflexie študentov na uplatňovanie už spomínaných stratégií počas praxe.

II. časť - overovanie reflexie spolupráce študenta s cvičným učiteľom, akú intenzitu venovali cvičný učitelia jednotlivým činnostiam a aký prínos mali tieto činnosti pre študenta.

III. časť – overovanie spolupráce študenta s odborovým didaktikom. Aj v tejto časti mohli študenti vyjadriť svoj názor na jednotlivé oblasti, ktorým sa odborový didaktik počas ich praxe venoval prípadne nevenoval, ako aj to, či bola daná oblasť pre nich významná.

Oslovených bolo 211 učiteľov, 25 cvičných učiteľov, 31 študentov a katedrový odborový didaktik.

3 VÝSLEDKY PILOTNÉHO OVEROVANIA

Z analýzy výsledkov získaných administráciou **A. Dotazníkov pre učiteľov (I. časť)** bolo zistené, že učitelia pripisujú veľký význam klasifikácií vzdelávacích cieľov podľa B.S. Bloomovej taxonómie, na základe ktorých vytvárajú situácie, ktoré vedú žiakov k porozumeniu, hodnoteniu informácií a následne aj ostatným kategóriám cieľov. Z odpovedí učiteľov ďalej vyplynulo, že význam, aký jednotlivým kategóriám pripisujú je priamoúmerný ich aplikovaniu v praxi. Rozdiely boli len minimálne. Z nášho pohľadu je toto zistenie pozitívne, nakoľko význam a opodstatnenie Bloomovej taxonómie pri rozvoji kritického myslenia je výskumne potvrdený (Smith a Szymanski, 2013).

Ďalej sme zistili, že učitelia preferujú najmä situácie v ktorých môžu žiaci voľne diskutovať či formulovať otázky podporujúce rozvoj tvorivého myslenia, činnosti, kde môžu kriticky hodnotiť výsledky svojej práce z hľadiska funkčnosti, hospodárnosti, spoločenského významu. Aj v tomto prípade sa miera významu, aký jednotlivým stratégiám pripisujú rovnala ich uplatňovaniu v praxi.

Z hľadiska najvyšších cieľov predmetu technika nás zaujímalo, aký význam pripisujú učitelia stratégiám ako napr.: používaniu rôznych zdrojov učebných pomôcok, vedenie žiakov k zodpovednosti a kvalite výsledkov svojej práce, k získavaniu užívateľských zručností, k experimentovaniu a k práci s technickými materiálmi a nástrojmi a s nimi súvisiacimi navrhovateľskými a konštrukčnými činnosťami, realizované najmä formou práce v skupinách. Znova môžeme konštatovať rovnajúcu sa mieru uplatňovania stratégií v praxi s významom, ktorý jednotlivým stratégiám učitelia pripisujú.

V ďalšej časti výskumu sme zisťovali uplatňovanie a význam stratégií kritického a tvorivého myslenia u študentov z názorov ich cvičných učiteľov **(II. časť).** Z výsledkov sme dospeli k záverom, že študenti podobne ako učitelia uplatňujú situácie, ktoré vedú žiakov k hodnoteniu, porozumeniu, zapamätávaniu, ktoré učitelia z hľadiska významu radia medzi najvýznamnejšie vo vyučovaní technicky orientovaných predmetov. Z výsledkov ďalej vyplýva že cvičný učitelia najväčší význam v oblasti všeobecných stratégií kritického a tvorivého myslenia pripisujú situáciám, kedy študenti vedú žiakov ku kritickému hodnoteniu výsledku svojej práce, k tomu aby vedeli formulovať a nebáť sa klásť otázky podporujúce myslenie. Frekvencia uplatňovania týchto stratégií študentmi bola podľa učiteľov aj v tomto prípade priamoúmerná významu. Okrem týchto stratégií z výsledkov vyplynulo, že študenti pomerne často uplatňujú situácie so zameraním na orientáciu v štruktúre učiva. Grafickým znázorňovaním učiva pomáhajú žiakom orientovať sa v množstve informácií a poznatkov, identifikovať kľúčové fakty, osvojiť si správnu terminológiu a iné. Z hodnotení cvičných učiteľov vyplynulo, že študenti pomerne často vo vyučovaní technicky orientovaných predmetov uplatňujú aj problémové vyučovanie, ako aj divergentné úlohy. Z oblasti technicky

orientovaných stratégií kritického a tvorivého myslenia študenti, podľa hodnotení cvičných učiteľov, na každej hodine preferujú praktické činnosti s technickými materiálmi, ktoré môžu žiaci sami navrhovať pri uplatňovaní vlastnej fantázie a tvorivosti. Pozitívnym zistením je pomerne časté uplatňovanie rôznych druhov učebných pomôcok, metód rozvoja tvorivosti a aktivity zo strany študentov. Aj v tomto prípade bola miera zhody medzi uplatňovaním stratégií a významom, aký im cvičný učitelia prisudzujú rovnaká.

III. časť dotazníka pre učiteľov bola zameraná na hodnotenie spolupráce cvičných učiteľov s odborovým didaktikom. Z výsledkov vyplynulo pozitívne hodnotenie najmä osobnej, ale aj mailovej komunikácie so zameraním na rozbor vyučovacej hodiny. Otvorené odpovede cvičných učiteľov nasvedčujú tomu, že by ocenili viac možnosti osobnej komunikácie a spolupráce prostredníctvom spoločne konaných workshopov či projektov. Dôkazom dobrej spolupráce cvičných učiteľov a odborového didaktika sú i zistenia, ku ktorým sme dospeli vzájomným porovnaním hodnotenia činnosti cvičného učiteľa a odborového didaktika vo vzťahu k príprave študentov počas pedagogickej praxe. Z hodnotení študentov vidíme, že učitelia aj didaktici komunikujú s cieľom jednotnej prípravy na prax. Cvičný učitelia ako aj odboroví didaktici venujú najväčšiu resp. intenzívnu pozornosť udržiavaniu disciplíny počas vyučovania, obsahovému spracovaniu témy ako aj voľbe metodických postupov vo vyučovaní.

Nasledujúca etapa výskumu pozostávala zo zisťovania názorov prostredníctvom **B. Dotazníka pre študentov (I. časť)**. Porovnaním výsledkov sebahodnotenia študentov na vlastnú pedagogickú činnosť a uplatňovanie stratégií kritického a tvorivého myslenia ako aj hodnotenia činnosti cvičných učiteľov z pohľadu študentov sa občas líšili.

Príkladom je uplatňovanie situácií podľa B.S. Bloomovej taxonómie cieľov. Hodnotenia väčšiny učiteľov sa nachádzali v rozpätí uplatňovanie stratégií na každej hodine a takmer na každej hodine, no podľa väčšiny študentov učitelia uplatňujú stratégie podľa Blooma len občas. Podľa študentov, najväčšiu pozornosť venujú učitelia zapamätávaniu a najmenšiu hodnoteniu.

Zaujímali nás aj názory študentov na vlastné uplatňovanie Bloomovej taxonómie počas ich pedagogickej praxe. Z hodnotení vyplynulo, že študenti ich uplatňujú len zriedkakedy. Podľa vlastných hodnotení sa najmenej venujú činnostiam so zameraním na porozumenie, nevedú žiakov k analýzam a rozborom prác. Uvedené tvrdenia sa zhodovali aj s tvrdeniami cvičných učiteľov. Z názorov študentov na uplatňovanie stratégií kritického a tvorivého myslenia vyplynulo, že učitelia na každej hodine vedú žiakov k diskusiám na rozvoj myslenia. Významné zistenie pre nás bolo hodnotenie učiteľov študentami v oblasti uplatňovania tvorivých a vlastných nápadov pri pracovných činnostiach, ktoré študenti najvýraznejšie ohodnotili na škálach 5 (uplatňovanie takmer na každej hodine) a 2 (takmer žiadne uplatňovanie). Z uvedeného môžeme dedukovať, že existujú dva typy učiteľov technicky orientovaných predmetov tí, ktorí do vyučovania vnášajú zaujímavosť, aktivitu a tvorivosť a tí, ktorí riadia vyučovanie čisto mechanicky s cieľom vytvárania vzorového produktu bez akéhokoľvek záujmu rozvoja žiakov. Opäť nás zaujímalo ako sa v danej oblasti ohodnotia samotní študenti. Vyplývajúc z najviac zastúpených hodnotení na najvyššej škály dotazníka vyplynulo, že na každej hodine uplatňujú stratégie kritického a tvorivého myslenia a to najmä vytváranie diskusií, uplatňovanie tvorivých nápadov riešení, vytváranie bádateľských a navrhovateľských činností a pod. Významné percentuálne zastúpenie študentov sa ohodnotilo na škálach 4 - 3, z čoho vyplýva, že uplatňovanie stratégií kritického a tvorivého myslenia ako napr.: vyhľadávanie príčin problémov, kritické hodnotenie, uplatňovanie divergentných úloh, grafické znázorňovanie učiva a iné, je zo strany študentov len občasné. Z názorov študentov na uplatňovanie technicky orientovaných stratégií sme dospeli k zisteniam, že cvičný učitelia na každej hodine technického vzdelávania uplatňujú praktické činnosti s materiálmi, s náradím, vytvárajú situácie v rámci ktorých môžu žiaci vyhľadávať príčiny problémov, navrhovať riešenia, uplatňujú rôzne zdroje učebných pomôcok. Komparáciou so sebareflexnými hodnoteniami učiteľov sa nám potvrdil fakt vytvárania malých skupín počas vyučovania. Sebahodnotenia študentov vypovedajú o veľmi častom uplatňovaní technicky orientovaných stratégií ako napr.: získavanie užívateľských zručností, praktické činnosti s materiálmi a náradiami, uplatňovanie rôznych učebných pomôcok a iné. K občasnému uplatňovaniu radili činnosti na rozvoj technického a tvorivého myslenia.

V nasledujúcej časti sme overovali spoluprácu študentov a cvičných učiteľov **(II. časť)**. Podľa študentov, učitelia venujú najväčšiu pozornosť udržiavaniu disciplíny počas vyučovania, obsahovému spracovaniu témy a voľbe metodických postupov. Uvedené činnosti učiteľov sú v zhode s významom, aký im študenti pripisujú. Väčšiu pozornosť zo strany učiteľov by však prijali v rámci uplatňovania stratégií rešpektujúc individuálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov.

V poslednej časti dotazníka pre študentov sme sa zamerali na hodnotenie spolupráce s odborovým didaktikom **(III. časť)**. Aj študenti rovnako ako cvičný učitelia sú so spoluprácou, reflexiou hodnotenia odborového didaktika spokojní. V niektorých oblastiach vyjadrili menšiu nespokojnosť, no v otvorených položkách nevyužili možnosť vyjadriť svoj názor na zlepšenie vzájomnej reflexie. Z výsledkov sme dospeli

k záverom, že je potrebné venovať väčšiu pozornosť v príprave študentov na prax, najmä tvorbe podrobnej písomnej prípravy.

4 ZÁVER

Vzhľadom na fakt, že kritické myslenie je považované za myslenie, ktoré je nad rámec zapamätania, reprodukovania informácií, výsledky pilotného overovania poukazujú na pozitívne zistenia v oblasti uplatňovania niektorých stratégií kritického a tvorivého myslenia v technicky orientovaných predmetoch, ale rovnako poukazujú na oblasti, ktorým je potrebné venovať väčšiu pozornosť počas prípravy študentov na ich pedagogickú prax. Je dôležité, aby aj učitelia pochopili, že úloha, ktorú zohrávajú pri rozvíjaní kritického myslenia, je dôležitá a v záujme zapojenia študentov musia pôsobiť ako sprostredkovatelia, ktorí im umožnia diskutovať a podporia proces slobodnejšieho myslenia a ktorí im pomôžu pochopiť, že myslieť kriticky nie vždy končí správnou odpoveďou, ale niekedy končí v ďalších otázkach (Halx a Reybold, 2005; Arend, 2009). V neposlednom rade je potrebná i špecifikácia perspektív učiteľov a študentov smerom ku kritickému mysleniu a potrebné sú i ďalšie skúmania v tejto oblasti.

POĎAKOVANIE

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu APVV-15-0368 Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy.

POUŽITÁ LITERATÚRA

VALENTOVÁ, M., BREČKA, P. a kol. 2017. *Stratégie kritického a tvorivého myslenia v odborových didaktikách výchovných predmetov.* PF UKF v Nitre, ISBN 978-80-558-1227-4.

DUCHOVIČOVÁ, J., TOMŠÍK, R. 2017. Critical and creative thinking strategies in teaching internal consistency of the research tool. In *Slavonic Pedgogical Studies Journal*. Vol. 6, N. 2, p. 375-394.

DUCHOVIČOVÁ, J. a kol. 2017. *APVV-15-0368 Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy*.

PAUL, R., ELDER, L. 2001. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. [cit. 2017-09-10]. Dostupné na: http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-in-everyday-life-9-strategies/512.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. 2015 *Nižšie strední vzdelávania – 2. stupeň základnej školy*. 2015. [cit. 2017-08-10]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-pre-2stupen-zs/.

MILÉNIUM: *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov*. MŠ SR. 2002. Bratislava : IRIS, 2002. ISBN 80-89018-36-X.

SMITH, V.G., SZYMANSKI, A. 2013. Critical thinking: More than test scores. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8 (2), 15-24.

AREND, B. 2009. The journal of educators online, volume 6, number 1, january 2009 1, encouraging critical thinking in online threaded discussions. *The Journal of Educators Online*, *6*(1), doi: 10.1.1.412.1694.

HALX, M., REYBOLD, L. E. 2005. A pedagogy of force: Faculty perspectives of critical thinking capacity in undergraduate students. *The Journal of General Education*, *54*(4), 293-315. doi: 10.1353/jge.2006.0009.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

KRITICKÉ MYSLENIE A TVORIVOSŤ V ROZVOJI KULTÚRNEHO POVEDOMIA A VYJADROVANIA BUDÚCICH UČITEĽOV VÝTVARNÉHO UMENIA

Adriana Récka
Katedra výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre, arecka@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok je venovaný problematike vysokoškolského vzdelávania budúcich učiteľov výtvarného umenia s dôrazom na rozvoj kultúrneho povedomia a vyjadrovania, jednej z ôsmich kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie, definovaných v roku 2006 Európskym parlamentom a Radou Európskej únie. Autorka skúma problém v súvislosti s cieľmi projektu podporovaného Agentúrou na podporu výskumu a vývoja podľa zmluvy č. APVV-15-0368 v kontexte súčasných požiadaviek pedagogickej praxe v oblasti rozvoja kritického myslenia a kreativity.

Kľúčové slová: kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie, kultúrne povedomie a vyjadrovanie, výtvarná edukácia, kritické myslenie a tvorivosť

1 ÚVOD

Problematika kritického myslenia a tvorivosti v kontexte slovenskej edukačnej praxe je už dlhšie diskutovanou témou, bola pomenovaná okrem iného aj v roku 1999 v Koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov v rámci projektu "MILÉNIUM" a formulovaná v kontexte kľúčových kompetencií človeka ako *„schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy, identifikovať ich, analyzovať, navrhovať riešenia, spätnoväzebne ich zhodnocovať a učiť sa z nich, vedieť pracovať aj v náročných, záťažových podmienkach*“ (Rosa, V., Turek, I., Zelina, M. 1999, s. 18). Ako príklad aktuálnych úsilí venovaných danej problematike môžeme uviesť iniciatívu pracovníkov mesačníka N magazín, ktorí na základe požiadaviek z edukačnej praxe vytvorili v roku 2017 časopiseckú publikáciu *Kritické myslenie. Ako rozlíšiť pravdu od lži. Ako nenaletieť. Ako nepodľahnúť konšpiračným teóriám. Ako sa nebáť rozmýšľať samostatne, ale pritom dôverovať aj iným (Kostolný, J., 2017).* Publikácia okrem mimoriadne podnetných odborných článkov prináša *Príručku pre stredné školy – kritické myslenie* v autorstve Ondreja Gažoviča a Jána Markoša s návrhmi 11 aktivít na rozvoj kritického myslenia v edukačnom prostredí (Gažovič, O., Markoš, J., 2017). Uvedomujeme si, že kritické myslenie a tvorivosť môže byť výsledkom iba systematického rozvoja a ide o dlhodobý proces, v ktorom podnetné edukačné prostredie vrátane odborných kompetencií učiteľa zohráva významnú úlohu. Pregraduálna príprava budúcich učiteľov výtvarného umenia (ďalej aj ako UVU) zahŕňa v sebe axiologický rozmer racionálneho aj emocionálneho aspektu výtvarnej edukácie, otvárajúc tak celý rad príležitostí na rozvíjanie kritického myslenia a tvorivosti.

2 KULTÚRNE POVEDOMIE A VYJADROVANIE V KONTEXTE ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA A KREATIVITY

Dokument „Odporúčanie Európskeho parlamentu a rady“ z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES) (*Recommendation of the European Parliament and of the Council" of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/E*C) v prílohe „Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec“ (*Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework*), stanovuje osem kľúčových kompetencií: 1. komunikácia v materinskom jazyku**,** 2. komunikácia v cudzom jazyku, 3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky, 4**.** digitálna kompetencia, 5. naučiť sa učiť, 6. spoločenské a občianske kompetencie, 7. iniciatívnosť a podnikavosť, 8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie. Z nich za relevantné pre študijný program učiteľstva výtvarného umenia považujeme najmä rozvoj kompetencie kultúrne povedomie a vyjadrovanie a najmä tých kompetencií, ktoré priamo alebo nepriamo s ňou súvisia v kontexte prípravy budúcich učiteľov výtvarného umenia s dôrazom na rozvoj kritického myslenia a tvorivosti: komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzom jazyku, digitálna kompetencia a spoločenské a občianske kompetencie.

Definícia kompetencie *kultúrne povedomie a vyjadrovanie* v celom spektre umeleckých druhov koreluje aj s obsahom vzdelávania budúcich učiteľov výtvarného umenia: *„Uvedomovanie si dôležitosti kreatívneho vyjadrovania myšlienok, skúseností a emócií prostredníctvom rôznych médií vrátane hudby, scénických umení, literatúry a výtvarných umení".* Základné vedomosti, zručnosti a postoje súvisiace s touto kompetenciou sú v dokumente formulované nasledovne: *„Vedomosti o kultúre zahŕňajú informovanosť o miestnom, národnom a európskom kultúrnom dedičstve a ich mieste vo svete. Patria sem základné vedomosti o významných kultúrnych dielach vrátane súčasnej ľudovej kultúry".* Rozvoj vedomostí v tomto kontexte je v rámci študijného programu UVU zabezpečený predmetmi teoretickej povahy so zameraním na teóriu a dejiny výtvarného umenia, v aktuálne akreditovanom študijnom programe v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia v nasledovnom znení: Úvod do výtvarnej kultúry, Umenie praveku a staroveku, Dejiny umenia stredoveku, Umenie novoveku od renesancie po koniec 19. storočia, Umenie 1. pol. 20. storočia, Umenie 2. pol. 20. storočia a súčasnosti pre bakalársky stupeň štúdia, v magisterskom stupni štúdia sú to predmety Výtvarné umenie na Slovensku od praveku po súčasnosť, Analýza a interpretácia výtvarného diela, a Exkurzia - galérie, múzeá. Všetky uvedené predmety vzhľadom na spôsob ich realizácie formou prednášok a seminárov s rovnakou hodinovou dotáciou v režime 1/1 týždenne zároveň umožňujú okrem vedomostnej, kognitívnej zložky rozvíjať aj ďalšie kompetencie v súlade s definovaním ďalších zručností vo vyššie uvedenom dokumente „Odporúčanie Európskeho parlamentu a rady"*: „Zručnosti súvisia s uvedomovaním si a vyjadrovaním: ocenenie a radosť z umeleckých diel a predstavení rovnako ako vyjadrovanie vlastných pocitov a myšlienok prostredníctvom rozličných médií za použitia vrodených schopností jednotlivca".* Vďaka predmetu Výtvarné umenie na Slovensku od praveku po súčasnosť vzniká v rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov priestor pre naplnenie cieľov ďalšieho očakávania v kontexte kompetencie kultúrne povedomie a vyjadrovanie: *„Dobré pochopenie vlastnej kultúry a zmysel pre identitu môže byť základom otvoreného postoja vo vzťahu k rozmanitosti kultúrneho vyjadrovania a jeho rešpektovania".* Predmet Analýza a interpretácia výtvarného diela, predpokladajúci schopnosť študenta vnímať, chápať a interpretovať vizuálnu kultúru v širokom spektre výtvarných disciplín z hľadiska formálnych, obsahových a významových kvalít vytvára priestor pre analytický, komparatívny a syntetizujúci prístup k interpretácii umeleckých hodnôt: *„Je nesmierne dôležité chápať kultúrnu a jazykovú rozmanitosť v Európe a v iných oblastiach sveta, potrebu chrániť ju a chápať význam estetických faktorov v každodennom živote. Zručnosti zahŕňajú takisto schopnosť spájať kreatívne a expresívne pohľady jednotlivca s názormi ostatných a určovať a uvedomovať si spoločenské a hospodárske príležitosti v kultúrnych aktivitách".* Teoretické disciplíny zamerané na teóriu a dejiny výtvarného umenia spolu so širokým spektrom praktických disciplín a disciplín zameraných na didaktiku a metodiku výtvarnej edukácie adekvátne pripravujú budúcich učiteľov výtvarného umenia v súlade s ďalším predpokladom: *„Kultúrne vyjadrovanie je základom rozvíjania kreatívnych zručností, ktoré možno preniesť do rôznych profesionálnych súvislostí".*

Adekvátne vnímanie, chápanie a interpretovanie vizuálnej kultúry v širokom spektre výtvarných disciplín v časovej relácii od praveku po súčasnosť v rozmanitom geografickom priestore z hľadiska formálnych, obsahových a významových kvalít si vyžaduje primerané kompetencie vrátane kritického myslenia a tvorivosti. Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky v súvislosti s vyučovacími predmetmi, pre ktoré sa v rámci pregraduálnej prípravy pripravujú budúci učitelia výtvarného umenia, menovite pre predmety Výtvarná výchova – nižšie stredné vzdelávanie, Umenie a kultúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom, explicitne definujú ciele v súlade s vyššie citovaným dokumentom (pozri bližšie *Štátny vzdelávací program.* Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra. Výtvarná výchova – nižšie stredné vzdelávanie © Štátny pedagogický ústav. [online]. [cit. 2017-12-20]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vytvarna-vychova_nsv_2014.pdf a *Štátny vzdelávací program*. Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra. Umenie a kultúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. © Štátny pedagogický ústav [online]. [cit. 2017-12-20]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci program/umenie _a_kultura_g_4_5_r.pdf.).

Možnosťami a formami rozvoja kritického myslenia a kreativity v rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov výtvarného umenia z rôznych aspektov sme sa v minulosti zaoberali vo viacerých príspevkoch (Récka, A., 2010, 2013, 2016, 2017). Náš príspevok by sme chceli venovať problematike vnímania fenoménu kritického myslenia zo strany študentov aktuálne študujúcich učiteľstvo výtvarného umenia na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (ďalej KVTV PF UKF v Nitre) v záujme zistenia ich postojov, priorít a následného dizajnovania obsahu a foriem edukačných aktivít realizovaných v budúcnosti, zameraných na rozvíjanie profesijných kompetencií so zreteľom a dôrazom na rozvoj kritického myslenia a tvorivosti.

3 VÝSKUM ZAMERANÝ NA POSTOJE ŠTUDENTOV KU KRITICKÉMU MYSLENIU

3.1 Ciele výskumu

Cieľom výskumu realizovaného formou anonymného dotazníka bolo zistenie postojov študentov aktuálne študujúcich učiteľstvo výtvarného umenia na KVTV PF UKF v Nitre vo vzťahu k relevantnosti indikátorov kritického myslenia so zreteľom na rozvíjanie kritického myslenia v prostredí školy formou rôznych aktivít. Okrem primárneho cieľa výskumu, získať dáta o preferencii respondentov v jednotlivých položkách, bolo našim zámerom zisťovať zhody a rozdiely medzi postojmi študentov bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia vo vzťahu k skúmanej problematike.

3.2 Hypotézy výskumu

Predpokladali sme, že:

1. V skupine respondentov magisterského stupňa štúdia bude markantne viac preferencií pre významnosť analýzy a syntézy súvislostí než pre významnosť osvojovania informácií kognitívnej (poznávacej) povahy.
2. V skupine respondentov magisterského stupňa štúdia bude viac preferencií pre dôležitosť používania overených odborných zdrojov pri vyhľadávaní informácií než v skupine respondentov bakalárskeho štúdia.
3. V skupine respondentov magisterského stupňa štúdia bude viac preferencií pre význam analýzy a interpretácie umeleckých diel a porovnávanie (komparáciu) výtvarných štýlov a umeleckých diel v prospech rozvoja kritického myslenia v prostredí školy než v skupine respondentov bakalárskeho štúdia.

3.3 Plán výskumu a výskumný súbor

Našu výskumnú vzorku tvorilo 107 respondentov, študentov UKF v Nitre, študujúcich v akademickom roku 2017/2018 v študijnom programe učiteľstvo výtvarného umenia vo všetkých ročníkoch bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia v dennej forme v kombinácii podprogramov garantovaných na viacerých fakultách UKF v Nitre. Do výskumu sa zapojilo 70 študentov bakalárskeho stupňa štúdia (1. ročník – 35 respondentov, 2. ročník – 25 respondentov, 3. ročník – 10 respondentov) a 37 študentov magisterského stupňa štúdia (1. ročník – 17 respondentov, 2. ročník – 20 respondentov). Výskum sa realizoval na KVTV PF UKF v Nitre v priebehu zimného semestra akademického roka 2017/2018.

3.4. Metódy výskumu

Metódou získavania dát sa stal anonymný dotazník, zostavený autorkou tohto príspevku. Pre meranie postojov sme ako nástroj použili škálovanie. Škálovanie obsahovalo päť kategórií:1 – nepodstatné, zanedbateľné, 2 – málo významné, 3 – významné, 4 – veľmi významné, 5 – zásadné, hlavné. Dotazník obsahoval dve časti s uzavretými otázkami so škálovaním v jednotlivých položkách (časť A a B dotazníka) a jednu časť s otvorenými otázkami s možnosťou doplniť odpovede (časť C dotazníka), v časti A s 21 položkami – indikátormi kritického myslenia (viď nižšie), v časti B s 10 položkami s definovaním možných aktivít, resp. foriem rozvoja kritického myslenia v edukačnom prostredí (znenie položiek viď nižšie). Časť C obsahovala položky so zameraním na respondenta v kontexte stupňa štúdia, ročníka štúdia, študijného programu, absolvovanej strednej školy, kraja trvalého bydliska a pohlavia.

Časť A dotazníka
Indikátory (ukazovatele) kritického myslenia:
a) permanentné (neprestajné) získavanie a vyhodnocovanie informácií
b) overovanie pravdivosti informácií od viacerých navzájom nezávislých zdrojov
c) kladenie otázok a hľadanie odpovedí
d) ovládanie a používanie cudzích jazykov
e) chápanie historických súvislostí
f) schopnosť prepájať ekonomický a politický kontext
g) schopnosť hodnotiť umenie a literatúru
h) schopnosť vytvárať vlastný názor
ch) schopnosť prejavovať solidaritu (súdržnosť, spolupatričnosť)
i) vedieť pracovať v tíme

j) byť flexibilný pri rýchlych zmenách
k) schopnosť objektívne, nezaujato hodnotiť
l) pri hodnotení schopnosť zohľadniť viac uhlov pohľadu
m) adekvátne (primerané) vyhodnocovanie konkrétnych situácií
n) schopnosť vnímať, chápať a verbálne popísať zrakom pozorovateľné rozdiely a súvislosti
o) schopnosť vnímať, chápať a verbálne popísať zrakom nepozorovateľné - skryté významy a súvislosti
p) schopnosť primeranej sebareflexie
r) vedieť prijať konštruktívnu kritiku
s) používanie jazyka, ktorému všetci bez obmedzenia rozumejú (napr. nepoužívanie absolútnych termínov ako „vždy“, „často“, „mohlo by“...)
t) schopnosť využívať informačné a komunikačné technológie
u) nebáť sa konfrontácie názorov a stretu záujmov

Časť B dotazníka

Rozvíjanie kritického myslenia v prostredí školy formou uvedených aktivít, resp. činností:
a) kritické čítanie (napr. kontrola zdroja v použitom texte)
b) osvojovanie informácií kognitívnej (poznávacej) povahy
c) pri vyhľadávaní informácií používanie overených odborných zdrojov
d) analýza a interpretácia umeleckých diel
e) porovnávanie (komparácia) výtvarných štýlov a umeleckých diel
f) analýza (rozbor) a syntéza (spájanie) súvislostí
g) rozhovory a diskusie na vybrané témy
h) vytváranie priestoru pre prezentovanie vlastných názorov a postojov
i) písanie esejí a slohových prác
j) kooperatívne vyučovanie a stimulujúca práca učiteľa s edukantmi

Metódou spracovania dát sa stala kvantitatívna a kvalitatívna analýza odpovedí z dotazníka, premietnutých do tabuliek, resp. do slovnej interpretácie odpovedí, ako aj overenie, resp. zhodnotenie hypotéz.

3.5 Výsledky výskumu

Výsledkom nami realizovaného výskumu je niekoľko zaujímavých zistení. Výsledky v kvantitatívnej podobe uvádzame vo forme tabuliek, prinášajúcich číselné aj percentuálne vyjadrenie preferencií respondentov za skupinu študentov bakalárskeho štúdia (Tabuľka 2 a 4) a za skupinu študentov magisterského štúdia (Tabuľka 6 a 8). Pre komplexnejší prehľad prinášame výsledky – preferencie študentov u jednotlivých položiek aj za každý ročník jednotlivo (Tabuľka 1, 3, 5, 7). Vzhľadom na limitovaný rozsah tohto príspevku, slovne analyzujeme výsledky iba parciálne, v kontexte nami formulovaných hypotéz.

Naša hypotéza č. 1, ktorou sme predpokladali, že v skupine respondentov magisterského stupňa štúdia bude v časti B dotazníka markantne viac preferencií pre významnosť analýzy a syntézy súvislostí (položka f) než pre významnosť osvojovania informácií kognitívnej (poznávacej) povahy (položka b), sa nepotvrdila (viď Tabuľka 8). Až 91,9% našich respondentov – študentov 1. a 2. ročníka magisterského štúdia si myslí, že osvojovanie informácií kognitívnej (poznávacej) povahy je významné, veľmi významné, ba zásadné, hlavné, zvyšných 8,11% si myslí, že je to málo významné. Takmer totožný percentuálny pomer je v položke f), 91,89% respondentov tej istej skupiny respondentov si myslí, že analýza (rozbor) a syntéza (spájanie) súvislostí je významné, veľmi významné, ba zásadné, hlavné, 2,70% si myslí, že je to málo významné a 5,41% opýtaných označilo možnosť nepodstatné, zanedbateľné. Toto zistenie je pre nás prekvapujúce, nakoľko u študentov magisterského stupňa štúdia sme očakávali postoj preferujúci význam hľadania súvislostí medzi rôznymi javmi, vychádzajúc z cieľov a obsahu už absolvovaného bakalárskeho stupňa vysokoškolského vzdelávania.

Naša hypotéza č. 2, ktorou sme predpokladali, že v skupine respondentov magisterského stupňa štúdia bude v časti B dotazníka viac preferencií pre dôležitosť používania overených odborných zdrojov pri vyhľadávaní informácií (položka c) než v skupine respondentov bakalárského štúdia, sa nepotvrdila (porovnaj Tabuľku 6 a 8). Až 97,14% našich respondentov – študentov 1., 2. a 3. ročníka bakalárskeho štúdia si myslí, že používanie overených odborných zdrojov pri vyhľadávaní informácií je významné, veľmi významné, ba zásadné, hlavné, 1,43% si myslí, že je to málo významné, 1,43% označilo možnosť nepodstatné, zanedbateľné. Z respondentov – študentov 1. a 2. ročníka magisterského štúdia v tejto položke označilo možnosti významné, veľmi významné, ba zásadné, hlavné 91,89% opýtaných, 5,41% si myslí, že je to málo významné, 2,70% označilo možnosť nepodstatné, zanedbateľné. Toto zistenie je pre

nás prekvapujúce, nakoľko u študentov magisterského stupňa štúdia sme očakávali postoj preferujúci význam používania overených odborných zdrojov pri vyhľadávaní informácií, vychádzajúc z ich predpokladaných edukačných skúseností počas bakalárskeho stupňa vysokoškolského vzdelávania a stupňa kritického myslenia.

Naša hypotéza č. 3, ktorou sme predpokladali, že v skupine respondentov magisterského stupňa štúdia bude v časti B dotazníka viac preferencií pre význam analýzy a interpretácie umeleckých diel (položka d) a porovnávanie (komparáciu) výtvarných štýlov a umeleckých diel (položka e) v prospech rozvoja kritického myslenia v prostredí školy než v skupine respondentov bakalárského štúdia, sa nepotvrdila (porovnaj Tabuľku 6 a 8). V skupine respondentov – študentov bakalárského stupňa štúdia spolu 91,42% označilo pri položke d) možnosti významné, veľmi významné, ba zásadné, hlavné. Za málo významné túto aktivitu považuje 8,57% opýtaných. V skupine študentov magisterského štúdia za významné, veľmi významné, ba zásadné, hlavné považuje analýzu a interpretáciu umeleckých diel v kontexte rozvoja kritického myslenia 81,08% opýtaných, 10,81% si myslí, že je to málo významné, a 8,11% označilo možnosť nepodstatné, zanedbateľné. Porovnávanie (komparáciu) výtvarných štýlov a umeleckých diel v rozvoji kritického myslenia (položka e) považuje za významné, veľmi významné, ba zásadné, hlavné v skupine študentov bakalárskeho stupňa štúdia 94,29% našich respondentov, 5,71% označilo možnosť málo významné. V skupine študentov magisterského štúdia za významné, veľmi významné, ba zásadné, hlavné považuje komparáciu umeleckých diel 91,89% opýtaných, 5,41% percent si myslí, že jeto málo významné a 2,70% to považuje za nepodstatné, zanedbateľné. Toto zistenie je pre nás opäť prekvapujúce, nakoľko u študentov magisterského stupňa štúdia sme očakávali postoj viac preferujúci význam analýzy a interpretácie umeleckých diel a porovnávanie výtvarných štýlov a umeleckých diel v prospech rozvoja kritického myslenia v prostredí školy, vychádzajúc z cieľov a obsahu už absolvovaného bakalárskeho stupňa vysokoškolského vzdelávania, v rámci ktorého systematicky rozvíjame predmetné kompetencie budúcich učiteľov výtvarného umenia v súlade s požiadavkami praxe.

Tabuľka 1. Výsledky preferencií študentov bakalárskeho stupňa štúdia časti A dotazníka s indikátormi kritického myslenia, vyjadrené podľa jednotlivých ročníkov v číslach

Časť A	**I. nepodstatné, zanedbateľné**			**II. málo významné**			**III. významné**			**IV. veľmi významné**			**V. zásadné, hlavné**		
Bc. Roč.	**1.**	**2.**	**3.**	**1.**	**2.**	**3.**	**1.**	**2.**	**3.**	**1.**	**2.**	**3.**	**1.**	**2.**	**3.**
a)	1	0	0	2	1	0	15	12	8	9	8	2	8	4	0
b)	0	0	0	2	0	0	11	7	3	12	9	4	10	9	3
c)	1	0	0	1	0	1	8	4	2	14	7	4	11	14	3
d)	1	1	0	5	2	0	13	10	7	12	8	2	4	4	1
e)	2	0	0	1	1	0	13	10	7	11	11	2	8	3	1
f)	2	0	0	9	5	4	18	15	4	4	3	2	2	2	0
g)	0	0	0	3	0	2	11	8	3	14	9	5	7	8	0
h)	1	0	0	0	1	0	2	0	1	7	8	2	25	16	7
ch)	0	0	0	2	1	2	13	3	4	12	13	2	8	8	2
i)	0	1	0	3	3	2	10	4	1	16	8	4	6	9	3
j)	0	0	0	3	2	1	13	8	5	15	14	3	4	1	1
k)	0	0	0	1	1	1	9	3	1	8	11	6	17	10	2
l)	0	0	0	1	0	0	11	5	3	13	9	1	10	11	6

m)	0	0	0	4	1	0	17	11	3	10	8	5	4	5	2
n)	1	1	0	4	2	1	10	9	4	13	9	3	7	2	2
o)	1	0	0	4	4	1	11	12	3	11	4	3	8	3	3
p)	1	0	0	2	0	0	11	8	3	16	11	5	5	6	2
r)	1	0	0	1	1	0	9	4	1	15	11	5	9	9	4
s)	3	0	0	10	7	1	15	8	8	4	6	1	3	4	0
t)	0	0	0	4	0	2	13	8	5	13	12	2	5	5	1
u)	0	0	0	1	1	0	10	7	4	11	10	5	13	7	1

Zdroj: autor

Tabuľka 2. Výsledky preferencií študentov bakalárskeho stupňa štúdia časti A dotazníka s indikátormi kritického myslenia, vyjadrené spolu za všetky tri ročníky v číslach a percentách

Časť A	**I. nepodstatné, zanedbateľné**	**II. málo významné**	**III. významné**	**IV. veľmi významné**	**V. zásadné, hlavné**
Bc. Roč.	**1., 2., 3. spolu**	**1., 2., 3. spolu**	**1., 2., 3. spolu**	**1., 2., 3. spolu**	**1., 2., 3. spolu**
a)	1 *(1,43%)*	3 *(4,29%)*	35 *(50,00%)*	19 *(27,14%)*	12 *(17,14%)*
b)	0 *(0%)*	2 *(2,86%)*	21 *(30,00%)*	25 *(35,71%)*	22 *(31,43%)*
c)	1 *(1,43%)*	2 *(2,86%)*	14 *(20,00%)*	25 *(35,71%)*	28 *(40,00%)*
d)	2 *(2,86%)*	7 *(10,00%)*	30 *(42,86%)*	22 *(31,43%)*	9 *(12,86%)*
e)	2 *(2,86%)*	2 *(2,86%)*	30 *(42,86%)*	24 *(34,29%)*	12 *(17,14%)*
f)	2 *(2,86%)*	18 *(25,71%)*	37 *(52,86%)*	9 *(12,86%)*	4 *(5,71%)*
g)	0 *(0%)*	5 *(7,15%)*	22 *(31,43%)*	28 *(40,00%)*	15 *(21,43%)*
h)	1 *(1,43%)*	1 *(1,43%)*	3 *(4,29%)*	17 *(24,29%)*	48 *(68,60%)*
ch)	0 *(0%)*	5 *(7,15%)*	20 *(28,57%)*	27 *(38,57%)*	18 *(25,71%)*
i)	1 *(1,43%)*	8 *(11,43%)*	15 *(21,43%)*	28 *(40,00%)*	18 *(25,71%)*
j)	0 *(0%)*	6 *(8,57%)*	26 *(37,14%)*	32 *(45,71%)*	6 *(8,57%)*
k)	0 *(0%)*	3 *(4,29%)*	13 *(18,57%)*	25 *(35,71%)*	29 *(41,43%)*
l)	0 *(0%)*	1 *(1,43%)*	19 *(27,14%)*	23 *(32,86%)*	27 *(38,57%)*
m)	0 *(0%)*	5 *(7,15%)*	31 *(44,29%)*	23 *(32,86%)*	11 *(15,70%)*
n)	2 *(2,86%)*	7 *(10,00%)*	23 *(32,86%)*	25 *(35,71%)*	11 *(15,70%)*
o)	1 *(1,43%)*	9 *(12,86%)*	26 *(37,14%)*	18 *(25,71%)*	14 *(20,00%)*

p)	1 *(1,43%)*	2 *(2,86%)*	22 *(31,43%)*	32 *(45,71%)*	13 *(18,57%)*
r)	1 *(1,43%)*	2 *(2,86%)*	14 *(20,00%)*	31 *(44,29%)*	22 *(31,43%)*
s)	3 *(4,29%)*	18 *(25,71%)*	31 *(44,29%)*	11 *(15,70%)*	7 *(10,00%)*
t)	0 *(0%)*	6 *(8,57%)*	26 *(37,14%)*	27 *(38,57%)*	11 *(15,70%)*
u)	0 *(0%)*	2 *(2,86%)*	21 *(30,00%)*	26 *(37,14%)*	21 *(30,00%)*

Zdroj: autor

Tabuľka 3. Výsledky preferencií študentov magisterského stupňa štúdia časti A dotazníka s indikátormi kritického myslenia, vyjadrené podľa jednotlivých ročníkov v číslach

Časť A	**I. nepodstatné, zanedbateľné**		**II. málo významné**		**III. významné**		**IV. veľmi významné**		**V. zásadné, hlavné**	
Mgr. roč.	**1.**	**2.**	**1.**	**2.**	**1.**	**2.**	**1.**	**2.**	**1.**	**2.**
a)	0	0	4	1	8	8	1	9	4	2
b)	0	0	0	1	4	5	7	9	6	5
c)	0	0	0	2	2	2	8	11	7	5
d)	1	0	2	2	4	13	6	2	4	3
e)	0	0	3	0	4	12	6	7	4	1
f)	3	0	2	4	6	10	5	4	1	2
g)	0	0	1	1	5	9	9	9	2	1
h)	0	0	0	0	0	1	3	3	14	16
ch)	0	1	2	1	2	6	7	7	6	5
i)	0	0	2	3	7	7	4	7	4	3
j)	1	0	1	3	4	7	10	7	1	3
k)	0	0	0	0	4	5	5	8	8	7
l)	0	0	0	0	5	4	8	12	4	4
m)	0	0	0	2	9	6	6	10	2	2
n)	0	0	1	1	10	10	4	6	1	3
o)	0	0	2	1	8	10	6	6	0	3
p)	0	0	0	0	3	6	9	9	5	5
r)	0	0	0	1	3	7	7	5	7	7
s)	1	3	3	3	6	10	6	2	1	2

t)	0	0	1	2	8	10	4	7	4	1
u)	0	0	0	3	5	7	7	6	5	4

Zdroj: autor

Tabuľka 4. Výsledky preferencií študentov magisterského stupňa štúdia časti A dotazníka s indikátormi kritického myslenia, vyjadrené spolu za oba ročníky v číslach a percentách

Časť A	**I. nepodstatné, zanedbateľné**	**II. málo významné**	**III. významné**	**IV. veľmi významné**	**V. zásadné, hlavné**
Mgr. roč.	**1., 2. spolu**	**1., 2. spolu**	**1., 2. spolu**	**1., 2. spolu**	**1., 2. spolu**
a)	0 *(0%)*	5 *(13,51%)*	16 *(43,24%)*	10 *(27,03%)*	6 *(16,27%)*
b)	0 *(0%)*	1 *(2,70%)*	9 *(24,32%)*	16 *(43,24%)*	11 *(29,73%)*
c)	0 *(0%)*	2 *(5,41%)*	4 *(10,81%)*	19 *(51,35%)*	12 *(32,43%)*
d)	1 *(2,70%)*	4 *(10,81%)*	17 *(45,95%)*	8 *(21,62%)*	7 *(18,92%)*
e)	0 *(0%)*	3 *(8,11%)*	16 *(43,24%)*	13 *(35,14%)*	5 *(13,51%)*
f)	3 *(8,11%)*	6 *(16,27%)*	16 *(43,24%)*	9 *(24,32%)*	3 *(8,11%)*
g)	0 *(0%)*	2 *(5,41%)*	14 *(37,84%)*	18 *(48,65%)*	3 *(8,11%)*
h)	0 *(0%)*	0 *(0%)*	1 *(2,70%)*	6 *(16,27%)*	30 *(81,10%)*
ch)	1 *(2,70%)*	3 *(8,11%)*	8 *(21,62%)*	14 *(37,84%)*	11 *(29,73%)*
i)	0 *(0%)*	5 *(13,51%)*	14 *(37,84%)*	11 *(29,73%)*	7 *(18,92%)*
j)	1 *(2,70%)*	4 *(10,81%)*	11 *(29,73%)*	17 *(45,95%)*	4 *(10,81%)*
k)	0 *(0%)*	0 *(0%)*	9 *(24,32%)*	13 *(35,16%)*	15 *(40,54%)*
l)	0 *(0%)*	0 *(0%)*	9 *(24,32%)*	20 *(55,15%)*	8 *(21,62%)*
m)	0 *(0%)*	2 *(5,41%)*	15 *(40,54%)*	16 *(43,24%)*	4 *(10,81%)*
n)	0 *(0%)*	2 *(5,41%)*	20 *(55,15%)*	10 *(27,03%)*	4 *(10,81%)*
o)	0 *(0%)*	3 *(8,11%)*	18 *(48,65%)*	12 *(32,43%)*	3 *(8,11%)*
p)	0 *(0%)*	0 *(0%)*	9 *(24,32%)*	18 *(48,65%)*	10 *(27,03%)*
r)	0 *(0%)*	1 *(2,70%)*	10 *(27,03%)*	12 *(32,43%)*	14 *(37,84%)*
s)	4 *(10,81%)*	6 *(16,27%)*	16 *(43,24%)*	8 *(21,62%)*	3 *(8,11%)*
t)	0 *(0%)*	3 *(8,11%)*	18 *(48,65%)*	11 *(29,73%)*	5 *(13,51%)*
u)	0 *(0%)*	3 *(8,11%)*	12 *(32,43%)*	13 *(35,16%)*	9 *(24,32%)*

Zdroj: autor

Tabuľka 5. Výsledky preferencií študentov bakalárskeho stupňa štúdia časti B dotazníka so zameraním na rozvíjanie kritického myslenia v prostredí školy formou uvedených aktivít, resp. činností, vyjadrené podľa jednotlivých ročníkov v číslach

Časť B	**I. nepodstatné, zanedbateľné**			**II. málo významné**			**III. významné**			**IV. veľmi významné**			**V. zásadné, hlavné**		
Bc. Roč.	**1.**	**2.**	**3.**	**1.**	**2.**	**3.**	**1.**	**2.**	**3.**	**1.**	**2.**	**3.**	**1.**	**2.**	**3.**
a)	0	0	0	5	5	0	16	10	6	12	6	3	2	4	1
b)	0	0	0	0	1	0	19	12	2	13	9	4	3	3	4
c)	0	1	0	1	0	0	7	10	1	14	7	3	13	7	6
d)	0	0	0	2	3	1	6	4	3	17	12	4	10	6	2
e)	0	0	0	4	0	0	5	8	4	17	10	5	9	7	1
f)	0	0	0	5	1	1	8	9	3	10	8	2	12	7	4
g)	0	0	0	1	2	2	12	5	4	8	10	2	14	8	2
h)	0	0	0	1	2	1	13	2	1	4	11	4	17	10	4
i)	2	1	0	12	6	4	13	12	4	7	6	1	1	0	1
j)	1	0	0	0	1	0	7	4	2	12	11	3	15	9	5

Zdroj: autor

Tabuľka 6. Výsledky preferencií študentov bakalárskeho stupňa štúdia časti B dotazníka so zameraním na rozvíjanie kritického myslenia v prostredí školy formou uvedených aktivít, resp. činností, vyjadrené spolu za všetky tri ročníky v číslach a percentách

Časť B	**I. nepodstatné, zanedbateľné**	**II. málo významné**	**III. významné**	**IV. veľmi významné**	**V. zásadné, hlavné**
Bc. Roč.	**1., 2., 3. spolu**	**1., 2., 3. spolu**	**1., 2., 3. spolu**	**1., 2., 3. spolu**	**1., 2., 3. spolu**
a)	0 *(0%)*	10 *(14,29%)*	32 *(45,71%)*	21 *(30,00%)*	7 *(10,00%)*
b)	0 *(0%)*	1 *(1,43%)*	33 *(47,14%)*	26 *(37,14%)*	10 *(14,29%)*
c)	1 *(1,43%)*	1 *(1,43%)*	18 *(25,71%)*	24 *(34,29%)*	26 *(37,14%)*
d)	0 *(0%)*	6 *(8,57%)*	13 *(18,57%)*	33 *(47,14%)*	18 *(25,71%)*
e)	0 *(0%)*	4 *(5,71%)*	17 *(24,29%)*	32 *(45,71%)*	17 *(24,29%)*
f)	0 *(0%)*	7 *(10,00%)*	20 *(28,57%)*	20 *(28,57%)*	23 *(32,86%)*
g)	0 *(0%)*	5 *(7,15%)*	21 *(30,00%)*	20 *(28,57%)*	24 *(34,29%)*
h)	0 *(0%)*	4 *(5,71%)*	16 *(22,86%)*	19 *(27,14%)*	31 *(44,29%)*
i)	3 *(4,29%)*	22 *(31,43%)*	29 *(41,43%)*	14 *(20,00%)*	2 *(2,86%)*
j)	1 *(1,43%)*	1 *(1,43%)*	13 *(18,57%)*	26 *(37,14%)*	29 *(41,43%)*

Zdroj: autor

Tabuľka 7. Výsledky preferencií študentov magisterského stupňa štúdia časti B dotazníka so zameraním na rozvíjanie kritického myslenia v prostredí školy formou uvedených aktivít, resp. činností, vyjadrené podľa jednotlivých ročníkov v číslach

Časť B	**I. nepodstatné, zanedbateľné**		**II. málo významné**		**III. významné**		**IV. veľmi významné**		**V. zásadné, hlavné**	
Mgr. roč.	**1.**	**2.**	**1.**	**2.**	**1.**	**2.**	**1.**	**2.**	**1.**	**2.**
a)	1	1	2	2	7	7	3	9	4	1
b)	0	0	1	2	8	9	7	7	1	2
c)	1	0	0	2	2	2	10	11	4	5
d)	2	1	0	4	6	3	6	5	3	7
e)	0	1	2	0	2	10	8	5	5	4
f)	1	1	1	0	2	10	8	5	5	4
g)	0	0	1	1	5	4	7	9	4	6
h)	1	0	1	1	3	5	4	9	8	5
i)	6	1	6	5	2	11	3	2	0	1
j)	1	0	1	0	2	3	3	10	10	7

Zdroj: autor

Tabuľka 8. Výsledky preferencií študentov magisterského stupňa štúdia časti B dotazníka so zameraním na rozvíjanie kritického myslenia v prostredí školy formou uvedených aktivít, resp. činností, vyjadrené spolu za oba ročníky v číslach a percentách

Časť B	**I. nepodstatné, zanedbateľné**	**II. málo významné**	**III. významné**	**IV. veľmi významné**	**V. zásadné, hlavné**
Mgr. roč.	**1., 2. spolu**	**1., 2. spolu**	**1., 2. spolu**	**1., 2. spolu**	**1., 2. spolu**
a)	2 *(5,41%)*	4 *(10,81%)*	14 *(37,84%)*	12 *(32,43%)*	5 *(13,51%)*
b)	0 *(0%)*	3 *(8,11%)*	17 *(45,95%)*	14 *(37,84%)*	3 *(8,11%)*
c)	1 *(2,70%)*	2 *(5,41%)*	4 *(10,81%)*	21 *(56,76%)*	9 (24,32%)
d)	3 *(8,11%)*	4 *(10,81%)*	9 (24,32%)	11 *(29,73%)*	10 *(27,03%)*
e)	1 *(2,70%)*	2 *(5,41%)*	12 *(32,43%)*	13 *(35,14%)*	9 (24,32%)
f)	2 *(5,40%)*	1 *(2,70%)*	12 *(32,43%)*	13 *(35,14%)*	9 (24,32%)
g)	0 *(0%)*	2 *(5,41%)*	9 (24,32%)	16 *(43,24%)*	10 *(27,03%)*
h)	1 *(2,70%)*	2 *(5,41%)*	8 *(21,62%)*	13 *(35,14%)*	13 *(35,14%)*

i)	7 *(18,92%)*	11 *(29,73%)*	13 *(35,14%)*	5 *(13,51%)*	1 *(2,70%)*
j)	1 *(2,70%)*	1 *(2,70%)*	5 (13,51%)	13 *(35,14%)*	17 *(45,95%)*

Zdroj: autor

ZÁVER

Z výsledkov nášho výskumu vyplýva, že príprava učiteľov výtvarného umenia v podmienkach univerzity z hľadiska systematického rozvoja ich kritického myslenia a tvorivosti v kontexte edukačných cieľov bakalárskeho a magisterského štúdia si vyžaduje zefektívnenie metód, ako aj inováciu obsahu vzdelávania. Nazdávame sa, že v rámci seminárov a cvičení k predmetom teoretickej povahy so zameraním na teóriu a dejiny výtvarného umenia bude v budúcnosti potrebné zaradiť do edukačného procesu viac aktivizačných foriem s možnosťou vytvárania priestoru na prezentovanie vlastných názorov a postojov študentov v bakalárskom, ako aj v magisterskom stupni štúdia.

POĎAKOVANIE

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368.

POUŽITÁ LITERATÚRA

GAŽOVIČ, O. - MARKOŠ, J., 2017. *Príručka pre stredné školy – kritické myslenie. In Kostolný, M. (red.) Kritické myslenie. Ako rozlíšiť pravdu od lži. Ako nenaletieť. Ako nepodľahnúť konšpiračným teóriám. Ako sa nebáť rozmýšľať samostatne, ale pritom dôverovať aj iným [online]*. N magazín. Mesačník č. 10/2017, ročník 2. ISSN 2453-9597. [cit. 2017-12-20]. Dostupné na internete: https://a-static.projektn.sk/2017/11/casopis-kriticke-myslenie-low.pdf.

KOSTOLNÝ, M. (red.). 2017. Kritické myslenie. Ako rozlíšiť pravdu od lži. Ako nenaletieť. Ako nepodľahnúť konšpiračným teóriám. Ako sa nebáť rozmýšľať samostatne, ale pritom dôverovať aj iným [online]. N magazín. Mesačník č. 10/2017, ročník 2. ISSN 2453-9597. [cit. 2017-12-20]. Dostupné na internete: https://a-static.projektn.sk/2017/11/casopis-kriticke-myslenie-low.pdf.

Odporúčanie európskeho parlamentu a rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES) [online],[cit. 2017-12-20]. Dostupné na internete: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=SK.

RÉCKA, A. 2010. Formation of professional attitudes of the future fine arts teachers with the impact put on the European artistic-historical context and cultural values understanding. In Kompetencyjny kontekst warsztatu pracy nauczyciela. Myslowice : Górnoslaska Wyzsza Szkola Pedagogicna im. Kardynala Augusta Hlonda, 2010. ISBN 978-83-89032-44-7, s. 188-193.

RÉCKA, A. 2013. Rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov výtvarného umenia v rámci ich vysokoškolskej prípravy - objektívne a subjektívne. In Pedagogika umění/Umění pedagogiky aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci : sborník vychází u příležitosti konání mezinárodní konference 15.—17. 10. 2012 pořádané KVK PF UJEP v Ústí nad Labem. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2013. ISBN 978-80-7414-582-7, s. 31-36.

RÉCKA, A. 2016. Komparácia vo výtvarnej edukácii. In Szalai, D. (edit.) KOMPaRATIO.1. vyd. Nitra : UKF, 2016. ISBN 978-80-558-0969-4, s. 79-83.

RÉCKA, A. 2017. Wladyslaw Hasior´s assemblages as a source of inspiration for creating collages In: Hasior - Assemblage 2016 : miedzynarodowy projekt artystyczny. - Nowy Sacz : Państwowa Wyzsza Szkola, 2017. ISBN 978-83-65575-05-0, p. 67-74.

ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M. 1999. Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt "MILÉNIUM") [online], s. 18, [cit. 2017-12-20]. Dostupné na internete: http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/MILENIUM.pdf.

Štátny vzdelávací program. Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra. Výtvarná výchova – nižšie stredné vzdelávanie © Štátny pedagogický ústav. [online]. [cit. 2017-12-20]. Dostupné na internete:

http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vytvarna-vychova_nsv_2014.pdf.

Štátny vzdelávací program. Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra. Umenie a kultúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. © Štátny pedagogický ústav [online]. [cit. 2017-12-20]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/umenie_a_kultura_g_4_5_r.pdf.

PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA A INDIVIDUÁLNA STRATÉGIA VYUČOVANIA

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

PROJEKTÍVNE METÓDY AKO PROSTRIEDOK SPÄTNEJ VÄZBY PRI ROZVOJI UČITEĽA

Jana Trabalíková
Ústav celoživotného vzdelávania ŽU v Žiline, jana.trabalikova@uniza.sk (SR)

Abstrakt

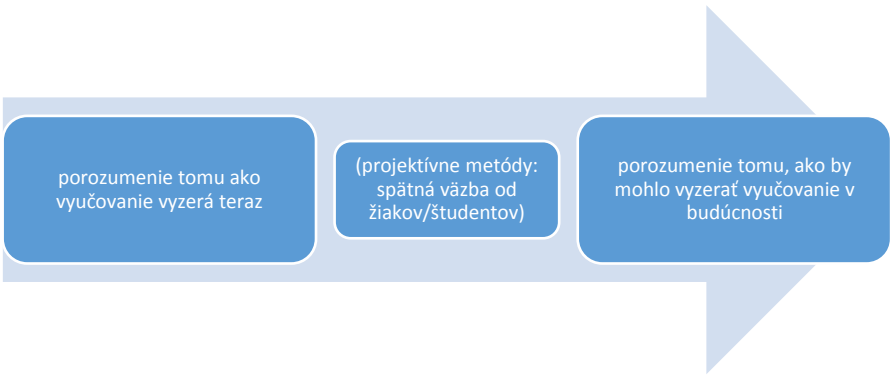
Učiteľ má pri vytváraní si vlastnej, jedinečnej cesty v prístupe k využívaniu rôznych vyučovacích stratégií niekoľko možností. Jednou z nich je dovoliť aj svojim žiakom nastaviť mu zrkadlo, pýtať sa na ich pohľad, názor a očakávania. Pozorne počúvať hlas tých, ktorých učí a s týmito informáciami pracovať ďalej v podobe realizovania inovácií vo vyučovacom procese. V príspevku prezentujeme niektoré príklady dobrej praxe zamerané na získavania spätnej väzby zo strany žiakov, ktoré môže učiteľ použiť a ich výsledky zvážiť pri následnom plánovaní vyučovania.

Kľúčové slová: cielená spätná väzba, reflexia pedagogickej praxe, vyučovacie stratégie

1 ÚVOD

V diskusii o slovenskom školstve sa neustále nabáda k zmenám na rôznych úrovniach. Výsledky jedného z prieskumov hovoria, že by sa mal zmeniť najmä prístup učiteľov, vybavenie digitálnymi technológiami a zvýšiť podiel práce žiakov v skupinách. Žiaci chcú aby sa učili zaujímavo a zábavne, chcú výzvy, chcú učiteľov, ktorých zaujímajú ich názory (OZ Nové školstvo, 2015). V súlade s týmito ideálmi sa investuje do kontinuálneho vzdelávania učiteľov, avšak výsledné efekty zrejme na seba dajú čakať dlhšie. Ukazuje sa napr., že vo výchovno-vzdelávacom procese naďalej prevládajú tradičné metódy a formy práce žiakov. Štátna školská inšpekcia uvádza, že pri hospitačnej činnosti využilo efektívne a zážitkové metódy v základných školách 33 % vyučujúcich, 42% učiteľov gymnázií a 25% učiteľov SOŠ (Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR, 2015/16, ŠŠI). Medzi najslabšie rozvíjané kompetencie žiakov patrilo rozvíjanie digitálnych zručností, rozvoj kritického a hodnotiaceho myslenia, komunikácia a rozvíjanie vzájomnej spolupráce. Nebudeme na tomto mieste polemizovať o tom, do akej miery tieto čísla odrážajú skutočnú realitu, a teda koľko percent učiteľov využíva tieto metódy v čase, kedy inšpekcia neprebieha. Na druhej strane samotní učitelia by v rámci kontinuálneho vzdelávania uprednostnili viac praktických ukážok s využitím inovatívnych prvkov vo vyučovacom procese. Informácie, ktoré by v tomto smere hovorili o stave na vysokých školách, nie sú k dispozícii.

Z nášho pohľadu, ak má dochádzať k progresu vo vyučovaní a učení sa, učiteľ (máme na mysli učiteľa základnej, strednej alebo vysokej školy bez rozdielu) by mal brať do úvahy aj hlas, ktorý môže počuť „zdola“, t. j. názory, postrehy, pocity svojich žiakov, študentov. Hlavní aktéri výchovno-vzdelávacieho procesu majú tak možnosť vyjadriť sa ku každodennosti vyučovania aj možnosť spoluutvárať jeho priebeh. Pýtame sa teda: Počujeme hlas svojich žiakov/študentov? Nesporne, učitelia majú záujem na tom, aby sa ich žiaci učili lepšie. Prvým krokom je zvýšenie ich záujmu o učenie. Motiváciou pre žiakov môže byť aj ich poznanie, že ich predstavy o učení sa sú aspoň čiastočne akceptované a oceňujú, že takto môžu participovať na určovaní smeru vyučovacích hodín. Ak učiteľ dáva svojim žiakom, študentom možnosť nastaviť mu zrkadlo, a s týmito informáciami cieľavedome pracuje pri plánovaní vyučovania, prispieva tak k aktivizácii svojich žiakov, motivuje ich k učeniu.



Obrázok 1. Porozumenie procesu vyučovania

Táto úvaha korešponduje s názorom City, E. A. a kol. (2016, s. 17), ktorí píšu, že najskôr je potrebné poznať ako vyzerá vyučovanie teraz, až následne môžeme porozumieť tomu, ako má vyzerať v budúcnosti (obr. 1). My sme sa rozhodli využívať ako prostriedok pri porozumení procesu vyučovania projektívne metódy.

2 POUŽITÉ METÓDY

V jednotlivých častiach príspevku sa zameriavame na to, ako môže učiteľ modifikovať a aktualizovať svoje pedagogické zručnosti aj tak, že berie v optimálnej miere do úvahy výsledky takto získanej spätnej väzby a na základe toho aktualizovať (aj v zmysle zefektívnenia) svoj vyučovací štýl. Sústredíme sa pritom na prácu so spätnou väzbou získanou prostredníctvom určitých projektívnych techník, ktorých potenciál sme sa rozhodli využiť na rôznych stupňoch vzdelávania v obmenenej podobe, prispôsobiac ich nášmu zámeru. Výskumy tu sumarizujeme v skrátenej podobe, uvádzame len najpodstatnejšie dáta.

Projektívne metódy v edukačnom výskume

Zisťovanie údajov priamym spôsobom so sebou nesie nebezpečenstvo, že respondent zámerne skreslí odpoveď. Môže ísť napr. o zatajenie adekvátnych odpovedí, tendenčné odpovedanie, prezentovanie spoločensky žiadúcich odpovedí a pod. (Švec, Š. a kol., 1998, s. 161). Naše zistenia ukazujú, že toto riziko je ešte väčšie ak ide o rovinu žiak – respondent a jeho učiteľ – výskumník. Žiak môže mať ešte väčšiu tendenciu odpovedať takým spôsobom ako si myslí, že učiteľ očakáva. Hodnota takýchto údajov, ak majú byť vnímané ako spätná väzba od žiakov, je sporná. Ak chceme pravdivo poznať to, čo si myslia žiaci, týmto následkom sa môžeme vyhnúť práve používaním projektívnych, resp. semiprojektívnych procedúr, do riešenia ktorých sa premietnu často nevedomé osobnostné tendencie a prispejú k získaniu adekvátnejších a skutočnosti viac zodpovedajúcich údajov. Učiteľ v role diagnostika môže voliť rôzne kategórie týchto procedúr, či už kresbové, dotazníkové projektívne procedúry alebo interview a pod. vzhľadom na vekové osobitosti, rozmanité schopnosti žiakov ale aj vzhľadom na to, čo on sám od výskumu očakáva.

Projektívne techniky sú také nejednoznačné, že respondentovi umožňujú odpovedať z jeho pohľadu, využiť jeho nápad v súvislosti s podnetom. Takto vlastne môžu odhaliť, identifikovať úplne nové otázky. Catterall, M; Ibbotson, P. (2000, s. 246) píšu, že pre žiakov môže byť projektívna technika zábavná, pretože sa v nej vyžaduje aktívny prístup respondenta a cenná obzvlášť vtedy, ak sú zapojení aj do ich analýzy a interpretovania. Navyše, ak sa dozvedia, že výsledky budú použité za istým účelom, ktorý im môže byť prospešný. Z pohľadu výskumníka je zároveň pravdepodobnejšie, že na otvorené otázky nezíska jednotvárne odpovede a hlbšie porozumie situácii prostredníctvom získaných dát.

My sme, na rôznych stupňoch vzdelávania, s cieľom zhodnotiť v tomto zmysle názory, príp. očakávania žiakov, študentov použili z projektívnych metód kresbovú projektívnu procedúru, procedúru nedokončených viet a pojmové mapy. Materiály sme vytvárali tak, že pri pilotnom zadaní určitej projektívnej procedúry sme pozorne sledovali reakcie respondentov a zaznamenali sme si ich otázky. Stimul, ktorý sme použili pri projektívnej procedúre sme korigovali. Dáta, ktoré sme získali projektívnymi technikami sú zaujímavé, aj keď si vyžadujú zo strany používateľa tacitné znalosti úplne iného charakteru ako pri využívaní konvenčnejších techník. V tomto prípade, tak ako vyžadujeme od žiakov/študentov aby pri vyjadrovaní sa k projektívnym technikám uplatnili svoju predstavivosť, kreativitu, aj výskumník (učiteľ) musí byť tvorivý pri príprave projektívnych techník a dôsledný pri ich vyhodnocovaní.

Kresbová projektívna procedúra

Žoldošová (2001) použila metódu kresby na štúdium predstáv žiaka o ideálnom edukačnom prostredí. Žiaci kreslili predstavu ideálnej triedy pre prírodovedné vyučovanie, po absolvovaní neformálneho prírodovedného vzdelávania v teréne. My sme kresbovú projektívnu procedúru použili najskôr pri skúmaní vplyvu kooperatívneho učenia na predstavy žiakov o vyučovaní a potom pri skúmaní predstáv žiakov o ideálnom vyučovaní. Samozrejme, cieľom nebolo nakresliť umelecky hodnotný obrázok ale jednoduchý náčrt, schému a pod. Pokiaľ ide o žiaka, ten predtým, ako začne kresliť, rozmýšľa napr. nad tým, ako vlastne vyzerá vyučovanie, ako by mohlo vyzerať, ako vlastne má rozmiestniť žiakov, kde situovať učiteľa, aké pomôcky nakresliť, možno rozmýšľa nad tým, čo sa môže diať na obrázku a pod., rozmýšľa nad tým, čo sa vlastne od neho očakáva.

Môžeme tak odhaliť veci, o ktorých by nám žiak nikdy nepovedal, ale v našich, predpokladáme, že správnych rukách sa tieto informácie môžu stať užitočné v zmysle zlepšenia vzťahov v triede, zlepšenia pocitov žiaka súvisiacich zo školou a pod. V prípade, že použije kresbovú projektívnu procedúru u svojich žiakov učiteľ, môže využiť možnosť dodatočného opytovania..

Vyhodnocovanie a interpretácia kresieb

Pri vyhodnocovaní je potrebné hodnotiť znaky čo najobjektívnejšie a byť vo svojich vyjadreniach opatrný. Vyhodnocovanie kresieb nie je natoľko zložité a pre potreby učiteľa z praxe nie je potrebné detailné vyhodnocovanie kresby. Doposiaľ bolo aj pre nás dostatočné zhodnotiť celkový dojem, celkovú koncepciu kresby, tak ako ju odporúča pedagógom použiť aj Gavora (1996, s. ...) a zamerať sa na podstatné kategórie sledovaných javov.

Postupujeme tak, že v kresbách vyhľadáme spoločné a rozdielne javy, ktoré súvisia s inštrukciou, vytvoríme kategórie a neskôr ich zjemňujeme. Ťažkostiam pri subjektívnom hodnotení javov predchádzame tak, že jednotlivé kategórie definujeme jasne a zvážime určovanie javov s nízkym a vysokým stupňom vyvodzovania. Príkladom javu s nízkym stupňom vyvodzovania (low-inference categories) je napr. učiteľ vysvetľuje pred tabuľou, učiteľ skúša, žiaci pracujú v skupinách. Javy s vysokým stupňom vyvodzovania (high-inference categories) sú napr. žiaci sú aktívni, hodina ich baví. Niekedy výskumník (učiteľ) bez skúsenosti s vyhodnocovaním kresieb definuje javy, ktoré je problematické považovať za objektívne vyhodnotené, napr. žiaci sú zaujatí, počúvajú výklad učiteľky, majú radi svojich učiteľov, učiteľ je zábavný, sa cítia osamelo, žiak má príjemné zážitky z odpovedania, učiteľ má zlú náladu. Ak je totiž učiteľ na kresbe zamračený, môže to znamenať, že je nespokojný s výsledkom žiakov, žiaci vyrušujú a pod. Na druhej strane, pri vyvodzovaní javov s vysokým stupňom vyvodzovania síce môže mať meranie nižšiu spoľahlivosť ale môže priniesť zaujímavejšie výsledky. Na základe našej skúsenosti môžeme potvrdiť, že pri hodnotení javov s vyšším stupňom vyvodzovania pomôže výskumníkovi skúsenosť s vyhodnocovaním kresieb.

Procedúra nedokončených viet

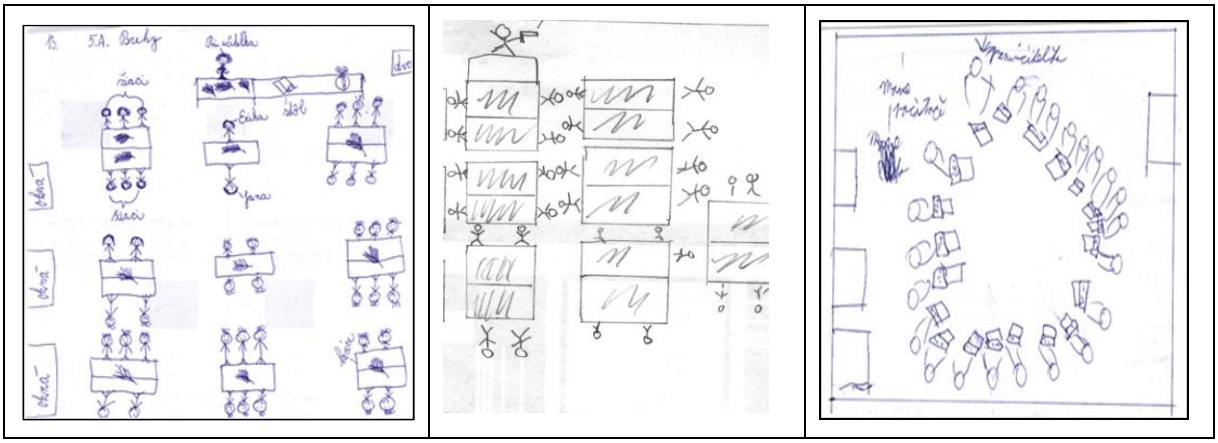
Metóda patrí medzi dotazníkové projektívne procedúry. Nazýva sa procedúrou nedokončených viet, resp. doplňovania viet (Švec, 1998, s. 162). Vychádza sa z predpokladu, že navodením určitého podnetu (nedokončenej vety) vzniká situácia, keď žiak premietne do dokončenia vety vlastné postoje, názory, stavy a pod. Gavora (1996) hovorí o písomnej metóde, kde skúmané osoby voľne doplňujú nedokončené vety. Dĺžka odpovedí nie je ohraničená, je daná voľným priestorom na papieri medzi dvoma nedokončenými vetami.

3 VÝSLEDKY

3.1 Kresbová projektívna procedúra v edukačnom výskume

3.1.1 Diagnostika vplyvu kooperatívneho učenia

Kresbovú projektívnu procedúru sme najskôr použili vo výskume (Trabalíková, 2007), kde sme predpokladali, že polročné implementovanie kooperatívneho učenia bude mať vplyv na predstavy žiakov (N = 61) o vyučovaní, učiteľovi, usporiadaní triedy. Išlo o uplatnenie kooperatívneho učenia v 5. roč. ZŠ v rozsahu 45% vyučovacích hodín biológie v podmienkach bežnej školy. Inštrukcia pre žiakov bola nasledovná: „Nakresli svoju predstavu o tom, ako sa na prírodopise učíte túto tému: „Rozlišovanie ihličnatých drevín.“ (táto téma tiež bola odučená kooperatívne).



Obrázok 2. Ukážka kresieb žiakov

Analýza kresieb ukázala, že uplatňovanie kooperatívneho učenia sa odrazilo v kresbách žiakov (tab. 1). Naša neskoršia skúsenosť hovorí, že aj po kratšej dobe (4-6 týždňov) sa skupinové formy vyučovania odrazia v kresbách žiakov v podobe štatisticky významných rozdielov.

Keďže v kooperatívnom učení prijíma učiteľ intenzívnejšie rolu koordinátora aktivít žiakov, na kresbách žiakov experimentálnej skupiny (ES) sa častejšie napr. nachádza uprostred žiakov, oproti kresbám žiakov kontrolnej skupiny (KS) sú častejšie zakreslení žiaci v kruhu alebo v skupinách a pod.

Tabuľka 1. Vybrané zaznamenané rozdiely v kresbách žiakov

	kategória	ES (%)	KS (%)
1.	žiaci usporiadaní do kruhu	46,3	8,4
2.	žiaci sa učia v skupine	27,9	10
3.	učiteľ pred lavicami	8,2	46,7
4.	učiteľ uprostred žiakov	27,9	0

3.1.2 Hlbšie porozumenie kresbám žiakov

V rokoch 2011-15 sme kresbovú projektívnu procedúru používali v spolupráci s učiteľmi z praxe na analýzu pohľadu žiakov na vyučovanie a následnú modifikáciu vo vyučovaní. Inštrukcia znela: „Nakresli, ako sa v Tvojej triede učíte na Tvojej najobľúbenejšej vyučovacej hodine“. Pokúsili sme sa kresbám žiakov porozumieť aj hlbšie a pri rozhovoroch so žiakmi, ktoré nasledovali po kreslení, sme zistili určité stereotypy (opakujúce sa javy vo výpovediach) v súvislosti s určitými zakreslenými prvkami (detailami, javmi) na kresbách (tab. 2).

Tabuľka 2. Vybrané opakujúce sa javy vo výpovediach

kategória	ak ...	... potom...	ISCED 1 (%) (N=220)	ISCED 2 (%) (N=340)
učiteľ	je za katedrou	... nemal o žiakov až taký záujem, bol im vzdialený, záležalo mu veľmi na učive, držal si odstup, bol prísnejší ale spravodlivý ...	9,1	28,24
učiteľ	vysvetľuje pri tabuli	... jeho vysvetľovanie bolo zaujímavé, hovoril zábavne, bol autoritou ...	27,3	14,12
žiaci	sedia v skupinách	... tvorivé učenie sa, robili rôzne aktivity, úlohy, projekty ...	12,27	3,53
žiaci	pracujú vzadu	... učiteľ sa s nimi veľa rozprával, diskutovali, vraveli svoj názor, vymýšľali ...	29,1	4,76

Žiaci mali možnosť prezrieť si aj kresby ostatných, zisťovali o aký vyučovací predmet ide, kde je kto zakreslený a pod. Aktívne sa pri tom rozprávali, diskutovali, mali pozitívnu náladu. Nemyslíme si, že to nejakým spôsobom uberá výskumu na hodnote. Naopak, boli potom ochotnejší objasňovať, čo jednotlivé prvky znamenajú. Z kresieb sme mohli posúdiť, ktoré vyučovacie metódy učiteľov sú žiakmi v určitej triede obľúbené, ako vnímajú svojich učiteľov a pod. Na základe tejto spätnej väzby mohli jednotliví učitelia plánovať zmeny vo vyučovaní napr. so zámerom zintenzívniť skupinové činnosti, viac času venovať komunikácii so žiakmi, priblížiť sa im, zvýšiť podiel aktivizujúcich metód vo vyučovaní a pod.

Analýza kresieb priniesla do výskumu aj zistenia, ktorých riešenie prednostne nebolo cieľom výskumu. Z nich vyberáme nasledovné:

- žiaci prvého stupňa ZŠ častejšie zakresľovali učiteľa medzi žiakov na obrázku, zároveň je často zakreslený aj pred lavicami žiakov (vysvetľuje),
- v kresbách žiakov druhého stupňa postupne, od piateho ročníka vyššie, rastie frekvencia výskytu kresieb, na ktorých je učiteľ zakreslený tak, že sedí alebo stojí za katedrou,

- učitelia na druhom stupni mávajú na kresbách častejšie ukazovátko,
- žiaci ani prvého ani druhého stupňa neboli vyzvaní k tomu aby kreslili farebne. Napriek tomu, žiaci prvého stupňa automaticky siahali po farebných pastelkách, žiaci piateho-šiesteho ročníka ešte sporadicky pastelky používali, žiaci vyšších ročníkov už kreslili len perom, príp. ceruzou.

Odpovede na to, čo tieto zistenia znamenajú, čiastočne poznáme, na tomto mieste sa však nebudeme nimi hlbšie zaoberať. Uviedli sme ich však ako podnet na zamyslenie.

3.1.3 Diagnostika vplyvu inovácií v rámci projektov v škole

Kresbovú projektívnu procedúru sme uplatnili ako jednu z metód v diagnostike možnosti ovplyvnenia predstáv žiakov o prijateľnom prostredí na vyučovaní. Inštrukcia znela: „Nakresli, ako sa v Tvojej triede učíte na Tvojej najobľúbenejšej vyučovacej hodine“. Školy, v ktorých sa výskum realizoval, inovovali vyučovacie hodiny v zvolených predmetoch v rámci projektu prebiehajúceho v základnej škole. Cieľom aktivít projektu bolo zaviesť nové metódy a formy vyučovania. Vzhľadom k výsledkom, ktoré sme zistili v priebehu projektu, sme formulovali ďalšie návrhy na inovovanie vyučovacích hodín, aby sa skvalitnila, zefektívnila výučba. Učitelia deklarovali aktivizovanie žiakov inovatívnymi vyučovacími metódami ale mohli sme stále identifikovať prevahu vyučovacích hodín tradičného typu s informačno-receptívnymi metódami. Na vyučovaní malo prevahu frontálne vyučovanie na úkor práce žiakov v skupinách. Odporúčali sme zaradiť vyučovanie v skupinách a uplatňovanie problémového, projektového vyučovania, besied, inscenačných a situačných metód.

3.2 Procedúra nedokončených viet v edukačnom výskume

Z pohľadu učiteľa z praxe môžu byť hodnotné údaje, ktoré získa predložením nedokončených viet žiakom, po uplatnení inovatívnych metód vyučovania, s ktorými experimentuje. My sme túto procedúru použili po tom, čo žiaci 1. ročníka gymnázia (N = 26) pracovali v 3-členných skupinách, počas niekoľkých vyučovacích hodín biológie na príprave prezentácií v PowerPoint.

Tabuľka 3. Príklady vyjadrení žiakov k nedokončeným vetám

Tvorba prezentácie bola pre našu skupinu ...	... pretože ...
... príjemná; zaujímavá; vyskúšali sme si pracovať spolu, nie ako samostatná jednotka; zaujímavá lebo sme sa navzájom dopĺňali; pracovala som s dievčatami, s ktorými sa nie veľmi kamarátim ale bolo to super; prácou na kolektíve; ...	... baví ma to; je to iné ako keď pracujeme sami za seba, každý do toho niečo vložil a bola z toho výborná práca; témy nás zaujímali viac ako keby sme ich robili osobitne; zabávali sme sa na chybách, ktoré sme urobili; vedeli sme si navzájom pomôcť; ...
Na tvorbe prezentácie sa mi páčilo ...	... pretože ...
... nemuseli sme sa to učiť doma ale v škole; bolo to oživenie hodiny, je ťažké stále počúvať učiteľov; nebolo to fádne; dozvedela som sa zaujímavé veci zaujímavým spôsobom; naša spolupráca; iný štýl učenia; spoznala som, akí sú ostatní pri práci v skupine, ktorých som doteraz takto nepoznala; že hodina bola uvoľnená a sami sme si vyberali, čo je podstatné; ...	... používali sme z internetu odborné veci; bez našej snahy a aktivity by nám to nebolo vyšlo; spolupráca bola na 100%; vedeli sme si rozdeliť úlohy; naučili sme sa veľa o prezentácii; nemuseli sme to robiť samostatne; sme to mohli naučiť spolužiakov trochu ľahším a zaujímavejším spôsobom;
Keď som prezentoval pred spolužiakmi bolo to pre mňa ...	... pretože ...
... veľmi dobré a nerobí mi to problém; trošku menší stres ale inak v pohode; jednoduché, lebo veľmi rada rozprávam a učím iných; trošku napätie, lebo keď sa mi pošťastí nejaká chyba, môžu mať zo mňa posmech; veľká zodpovednosť, lebo keď to odprezentujem zle nepochopia to a urobia si o mne zlú mienku; veľká zodpovednosť; normálne ako keby som sa s nimi rozprávala;	... pretože spolužiakov dobre poznám a nehanbím sa pred nimi; keď sa to naučím tak to nie je až taký problém prezentovať; niekedy si zo mňa naschvál vystrelia a to ma trošku naštve; mám strach, že niečo dopletiem; keď im to zle vysvetlím, bude to na mňa, že som im to zle vysvetlil; horšie by to bolo, keby som ju prezentovala pred niekým, koho nepoznám;

ľahšie zapamätateľné; super pocit; v pohode, som na to naučená; to najlepšie čo môže byť; sranda, baví ma to, asi sa rád predvádzam; ...	dostala som trému; je to pre mňa pocta, že prácu, ktorú sme urobili môžem prezentovať práve ja; horor, bojím sa, že sa zaseknem; ...

Na základe ich jedinečných vyjadrení v dokončených vetách, sme identifikovali nedokonalosti v zadaniach práce a realizovali opatrenia, ako im predchádzať. Tiež sme lepšie porozumeli procesu práce žiaka na prezentácii v skupine so spolužiakmi, dozvedeli sme sa veľmi presne, čo oceňujú, čoho sa boja a čo je im nepríjemné.

3.3 Pojmové mapy v edukačnom výskume

Posledný príklad využitia projektívnej procedúry, ktorý v skrátenej verzii uvádzame, je z prostredia vysokej školy. Našim cieľom bolo porozumieť pohľadu študenta na jeho hodnotenie na vysokej škole. Vysokoškolákov (N=210) sme inštruovali k vytvoreniu pojmovej mapy na zachytenie vizuálneho zobrazenia pojmov, ktoré majú vplyv na ich individuálny výsledok zo skúšky. Študenti mali predložené dve schémy:

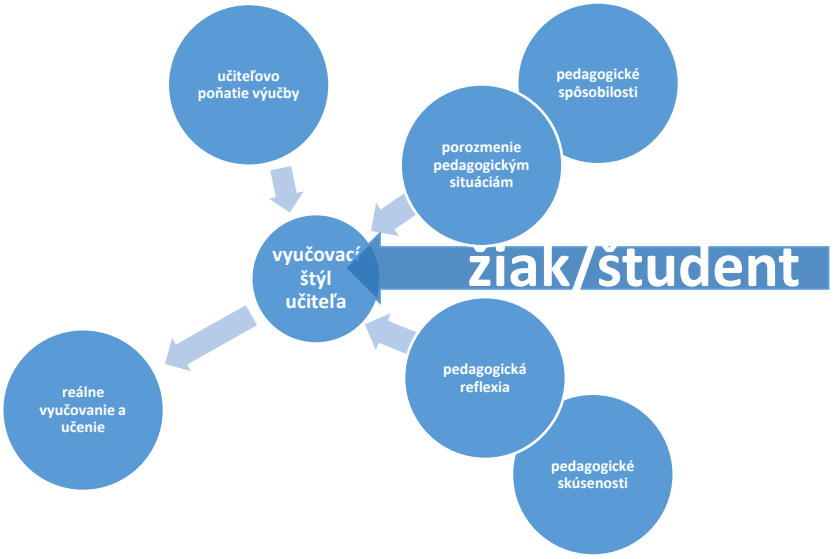
1. schéma: do nej mali zapísať čo najviac svojich myšlienok súvisiacich s činnosťami, javmi, ktorými ako *vysokoškolskí študenti* ovplyvňujú kvalitu svojho výsledku zo skúšky,
2. schéma: myšlienky súvisiace s činnosťami *vysokoškolského učiteľa*, ktorými ovplyvňuje kvalitu výsledku študenta zo skúšky.

Mali použiť krátke výroky alebo pojmy, napísať čo najviac spontánnych, podvedomých nápadov, sústrediť sa na kvantitu nápadov a rôzne uhly pohľadu, prípadne doplniť činnosti, ktoré súvisia s kľúčovými činnosťami. Očakávali sme, že študenti pomenujú javy, činnosti, ktoré sa podieľajú na ovplyvnení procesu hodnotenia a kvality ich výsledku zo skúšky. Projektívnu procedúru sme využili preto, aby sme získali skutočne rôznorodú škálu pohľadov študentov.

V spontánnych vyjadreniach študentov v súvislosti s činnosťami, ktorými oni sami ovplyvňujú kvalitu svojho výsledku zo skúšky, má najvýraznejšie miesto príprava na skúšku, zabezpečenie si informácií, samotná osobnosť študenta, aktuálna situácia na skúške a vzájomná interakcia s učiteľom. Vysokoškolský učiteľ ovplyvňuje kvalitu výsledku skúšky študenta najmä kvalitou edukačnej činnosti, zabezpečením informácií, aktuálnou situáciou na skúške, vzájomnou interakciou so študentom, svojou osobnosťou a napokon objektivitou samotného hodnotenia. Z tohto možno tiež usúdiť, že študenti rozumejú tomu, že ich vlastná zodpovednosť za výsledky štúdia spočíva v ich záujme cieľavedome skutočne študovať, nielen jednoducho „získať“ známku. Odráža sa tu teda celý proces hodnotenia na vysokej škole od prvého stretnutia s vysokoškolským učiteľom až po zapísanie známky do indexu.

4 ZÁVER

Stále viac sa potvrdzuje, že vyučovací štýl učiteľa (učiteľovi vlastný postup, akým vyučuje) je ovplyvňovaný učiteľovým poňatím výučby a jeho pedagogickými spôsobilosťami. Učiteľovo poňatie výučby sa vysvetľuje ako „učiteľova každodenná filozofia, týkajúca sa spôsobu výberu učiva, voľby vyučovacích metód, komunikácie so žiakmi a pod“. Významným zdrojom rozvoja vyučovacieho štýlu sú pedagogické skúsenosti (avšak iba za predpokladu, že sa stanú predmetom učiteľovej sebareflexie). Pedagogické spôsobilosti vznikajú a zdokonaľujú sa u každého učiteľa inak. Spôsob ich uplatnenia sa mení v nových pedagogických situáciách. Základom tohto uplatnenia je porozumenie pedagogickým situáciám (Maňák, J., Švec, V.; 2003, s. 38-41). V procese učiteľovej pedagogickej reflexie a úsilia porozumieť pedagogickým situáciám má, z nášho pohľadu, významné postavenie odozva žiakov, ich pohľad (obr. 2). Práve v tejto rovine môže do profilovania sa vyučovacieho štýlu učiteľa vstupovať žiak, študent a učiteľ ho k tomu môže pozývať prostredníctvom projektívnych metód.



Obrázok 3. Dôležité premenné vyučovacieho štýlu

Samozrejme, môžeme oponovať, že na to nemáme v škole možnosti. Veď ak by sme aj pripustili možnosť, že žiaci môžu vedieť, čo by sa chceli učiť, nemôžu, podľa nás, predsa vedieť, čo bude pre ich budúcnosť dobré aby sa naučili a pod. Zároveň však musíme priznať, že ani my, učitelia, nemôžeme s istotou tvrdiť, že obsah vzdelávania, metódy, ktoré používame je to najlepšie, čo môžeme ponúknuť. Pripravujeme svojich žiakov na povolania a systém práce, ktorý dnes ešte neexistuje. V tejto rovine je možné za najdôležitejšie považovať motivovanie žiakov k celoživotnému učeniu sa, rozvíjaniu ich schopnosti ľahšie sa prispôsobovať novým podmienkam, okolnostiam, neustále sa meniacim pomerom. Navyše, predpokladom efektívneho učenia je motivácia žiaka k učeniu. Ak ho chceme angažovať, zapojiť, môžeme sa „pýtať" aj jeho, čo z aktivít, činností, ktoré v škole robí, ho zaujíma, baví, je na to zvedavý a pod. Potrebu takéhoto skúmania, prehlbujúceho profesijné spôsobilosti učiteľov, potvrdzujú i súčasné trendy vo svete.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BOMBA, L.; TRABALÍKOVÁ, J. 2015. Plastickosť vytvárania hodnotenia z pohľadu študenta vysokej školy. In *Pedagogika.sk* , roč. 6, č. 3, s. 141-159. ISSN 1338-0982.

CATTERAL, M.; IBBOTSON, P. 2000. Using Projective Techniques in Education Research. In *British Educational Research Journal*, vol. 26, no. 2, pp. 245-256. ISSN 0141-1926.

CITY, E. A.; ELMORE, R. F.; FIARMAN, S. E; TEITEL, L. 2016. *Instructional rounds in education.* Cambridge: Harward Education Press. 219 s. ISBN 978-1-934742-6-7.

GAVORA, P. 1996. *Výzkumné metody v pedagogice.* Brno: Paido. 130 s. ISBN 808593115X.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. 2003. Výukové metody. Brno: Paido. 223 s. ISBN 80-7315-039-5.

OZ Nové školstvo, 2015. *Kampaň Chceme vedieť viac o vzdelávaní na Slovensku [online]*. [cit. 2017-11-11]. Dostupné na internete: http://chcemevedietviac.sk/?p=1865

Štátna školská inšpekcia, 2015/16. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR [online].* [cit. 2017-11-11]. Dostupné na internete: https://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk#2015_2016

ŠVEC, Š. et al. 1998. *Metodológia vied o výchove.* Nitra: IRIS. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.

TRABALÍKOVÁ, J. 2007. *Dizertačná práca.*

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

SUBJEKTÍVNA KONCEPCIA UČITEĽA A JEJ VPLYV NA KRITICKÉ MYSLENIE ŽIAKOV

Margita Feranská
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, margita.feranska@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá teoretickou analýzou subjektívnej koncepcie/teórie učiteľa a jej vplyvom na kritické myslenie žiakov. V príspevku opisujeme učiteľovo poňatie vyučovania vo vzťahu ku kritickému mysleniu žiakov. Kritické myslenie žiakov je veľmi aktuálnou témou, zaoberáme sa teda tým, ako vníma učiteľ kritické myslenie žiakov priamo vo vyučovacom procese v rámci subjektívnej teórie učiteľa.

Kľúčové slová: subjektívna koncepcia učiteľa, subjektívna teória učiteľa, kritické myslenie žiakov, formy kritického myslenia

1 ÚVOD

Problematika subjektívnej teórie učiteľov je zaujímavou a aktuálnou oblasťou pedeutológie. Ako môže subjektívna teória resp. koncepcia učiteľa ovplyvniť kritické myslenie žiakov? Fenomén, pojem subjektívna koncepcia učiteľov vychádza zo základného pojmu *"Subjektive Theorien von Lehrern",* ktorý sa používa hlavne v nemecky hovoriacich krajinách. Záujem o problematiku subjektívnych koncepcii učiteľov je motivovaný kognitívnym obratom v psychológii, ku ktorému došlo približne v 60.tich rokoch 20. Storočia.

Čo sa týka témy kritického myslenia žiakov, či učiteľov sa v ostatných rokoch dostáva tiež do popredia v odbornej či vedeckej pedagogickej literature. Je zrejmé, že téma kritického myslenia sa stáva skôr heslom, preto kritické myslenie žiakov dávame do vzťahu spolu so subjektívnou teóriou učiteľov.

Náš príspevok orientujeme na teoretickú analýzu subjektívnej teórie učiteľa vo vzťahu k teoretickému ukotveniu kritického myslenia žiakov.

2 SUBJEKTÍVNA KONCEPCIA UČITEĽA

Učiteľova subjektívna teória/koncepcia je určitá premenná, ktorá ovplyvňuje jeho pedagogickú činnosť, rozhodovanie, konanie a správanie. Práve z toho dôvodu má význam zisťovať, na akej báze funguje subjektívna koncepcia učiteľa a na základe čoho sa učiteľ rozhoduje.

T. Janík (2005, s. 47) definuje subjektívnu teóriu učiteľa ako *"konštrukt, ktorý riadi naše rozhodovanie. Do toho rozhodovania vstupujú viac či menej intenzívne dve perspektívy: interná (subjektívna) perspektíva a externá (objektívna) perspektíva. Pokiaľ objektívna perspektíva je určovaná oficiálnymi vedeckými teóriami, subjektívna perspektíva je určená subjektívnymi teóriami, ktoré sa u učiteľa utvárajú na základe jeho vlastných skúseností".*

Subjektívne teórie učiteľov ovplyvňujú pedagogické rozhodovanie učiteľov skôr subjektívne, alebo objektívne teórie? Táto otázka a tiež odpoveď na ňu nie je ľahká. V reálnej pedagogickej praxi je však učiteľ veľmi často nútený rozhodovať "pod tlakom", keď sa situácie odohrávajú vo vysokom interakčnom tempe rozhodovanie učiteľa v takej situácii vychádza zo subjektívnej teóre, správanie učiteľa je teda intuitívne.

Subjektívna teória učiteľa je determinantom k procesom učenia a vyučovania. Predstavujú určitý mentálny kapitál učiteľa, s ktorým vstupuje do vyučovania. Subjektívna koncepcia vyučovania ovplyvňuje povahu interakcie medzi učiteľom a žiakmi. Učitelia sa opierajú o svoje subjektívne teórie, keď sa snažia vysvetliť alebo predvídať správanie sa žiakov, aby san a základe toho mohli rozhodnúť pre určité správanie, či konanie vo vyučovaní.

J. Mareš (2013) nazýva subjektívnu teóriu učiteľov ako učiteľovo poňatie vyučovania a vysvetľuje ju ako komplex pedagogických postojov či názorov a argumentov učiteľa, ktoré sa zdôvodňujú. Tento komplex vytvára kognitívnu a emocionálnu základňu pre učiteľove uvažovanie o edukácii, pre hodnotenie edukačného procesu a učiteľove konanie, rozhodovanie so všetkými aktérmi edkačného procesu.

Ide o veľmi široké spektrum toho, ako učiteľ chápe svoju pedagogickú činnosť, ako sa pripravuje na edukačný process, na vyučovanie, ako si plánuje priebeh konkrétnych vyučovacích hodín, ktoré postupy používa, ako sa v priebehu hodiny rozhoduje, ako po skončení vyučovania spätne svoju hodinu hodnotí (sebareflexia), čo vyvodzuje, aké závery pre svoju ďalšiu prácu, resp. pre svoje prípadné zlepšenie.

Medzi základé úlohy, vlastnosti subjektívnej teórie môžeme zaradiť podľa J. Mareša (2013, s. 456) tieto:

- **Implicitná –** skrytá vlastnosť – nemá vo väčšine podoby vyslovene povedaných a detailne prepracovaných zásad.
- **Subjektívna vlastnosť –** znamená to, že rôzny učitelia majú rôzne poňatia, názory, subjektívne teórie, poňatie súvisiace so zvláštnosťami osobnosti a pedagogickými skúsenosťami a vedie ich k individuálnemu štýlu pedagogickej činnosti.
- **Relatívne neuvedomovaná činnosť –** vlastnosť, ktorá je typická pre situáciu, kedy sa učiteľ obvykle vedome nezaoberá, premyslene nekontroluje, jeho poňatie vyučovania funguje skôr nekontrolovateľne (nevedome), čiže automaticky.
- **Orientovaná vlastnosť –** zahŕňa kladné, neutrálne záporné postoje a hodnotenie, učiteľ niečo prijíma a niečo necháva ľahostajným, čiže niečo vytesňuje a niečo absolútne odmieta.
- **Stereotypná vlastnosť –** takáto vlastnosť v subjektívnej teórii učiteľov máva ustálený priebeh, malú alebo minimálnu variabilitu, malú pružnosť, pritom sa tvári ako optimálna pre učiteľa.
- **Relatívne stabilná vlastnosť –** odoláva vonkajším zásahom a len pomaly sa mení v čase čo zäčša komplikuje intervenčné zásahy v pedagogických situáciách.

Predpokladáme tak, že subjektívna teória resp. koncepcia učiteľov, alebo učiteľovo poňatie vyučovania sa skladá z radu malých zložiek, ktoré sú rozdelené tiež do funkcii a vlastností.

Učitelia ako odborníci v pedagogickej činnosti si často kladú otázku ako správne vyučovať. Správna odpoveď na túto otázku neexistuje, pretože každý učiteľ si sám volí formy a metódy vyučovania a tiež si každý učiteľ individuálne vyhodnocuje pedagogické situácie.

J. Průcha – E. Walterová – J. Mareš (2009) v pedagogickom slovníku charakterizujú subjektívnu teóriu učiteľov ako: *"complex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí a predsudkov, ktoré vytvárajúkognitívnu základňu pre učiteľove konanie, pre vnímanie a realizáciu edukačných procesov."*

V prvej časti nášho príspevku sme sa sústredili na teoretickú analýzu pojmu, čo je subjektívna teória učiteľa, ako s ňou narábať, čo všetko zahŕňa a ako sa tvorí. V nasledujúcich častiach sa zameriavame a sústreďujeme viac na kritické myslenie žiakov a ako ho efektívne rozvjať na základe spomínanej subjektívnej koncepcii učiteľa.

2.1 SUBJEKTÍVNA KONCEPCIA UČITEĽA VO VZŤAHU KU KRITICKÉMU MYSLENIU ŽIAKOV

Rôznorodosť chápania pojmu kritického pojmu vo vzťahu k učiteľom viedla k rôznorodým diskusiám. E.,R. Lai (2011) preferuje nasledovný prehľad relatívne akceptovaných komponentov definície kritického myslenia v niekoľkých bodoch:

- analýza argumentov alebo dôkazov učiteľa vo výučbe,
- hodnotenie (zo strany učiteľa na základe jeho subjektívnej koncepcie),
- rozhodovanie alebo riešenie problémov,
- určenie záverov pomocou induktívneho alebo deduktívneho uvažovania (vyvodenie záverov, hodnotenia a i.).

Uvedené komponenty sú výsledkom niekoľkoročného interdisciplinárneho skúmania, experimentovania a hľadania limitov v danej oblasti od viacerých odborníkov pedagogiky.

Podľa A. Petrasovej (2008) je jedno z možných riešení, ako sa posunúť ďalej v problematike kritického myslenia učiteľov napríklad aj štandardy pre učiteľa. Konkrétne kritické myslenie vo vyučovaní – štandardy pre učiteľa. Autorka predstavuje päť štandardov pre dosiahnutie aspektov kvality v danej oblasti:

- učebné prostredie triedy,
- plánovanie a projektovanie vyučovania,
- kladenie otázok,
- hodnotenie,

- profesijný rast a sebarozvoj.

Tieto štandardy môžu učiteľom poskytnúť vhodnú inšpiráciu pre zlepšenie kvylity vyučovania, resp. konkrétnej vyučovacej hodiny vo vzťahu ku kritickému mysleniu (žiakov, učiteľov).

Dôležitú hodnotu však majú aj vlastné výkony a ich hodnotenie učiteľom, teda spätná väzba a sebareflexia učiteľa. Pri kvalitnom rozvoji kritického myslenia učiteľov prostredníctvom vlastného hodnotenia, sebareflexie učebnej činnosti je dôležité, aby si učiteľ kládol otázky ako:

1. Mám jasne stanovený cieľ? Je tento cieľ oprávnený? (vývinová fáza, učebná látka a i.).
2. Je táto otázka stanovená jasne? Existuje súlad medzi otázkou a cieľom? Alebo medzi otázkou a účelom danej otázky?
3. Sú poskytnuté informácie presne? Budú vedieť žiaci vyvodiť závery, či odpovede z poskytnutých informácii?

Tieto základné tri otázky sme vyvodili priamo z pedagogickej praxe, ktoré otázky učiteľ najčastejšie používa pri hodnotení vlastnej práce. Existuje mnoho iných a ďalších otázok, my sme uviedli tie základné, ktoré si dokáže položiť široké spectrum učiteľov odhliadnúc od stupňa vdelávania na ktorom pôsobia.

Námetov na rozvoj kritického myslenia učiteľov je mnoho, a problematika kritického myslenia je predmetom vedeckého bádania už niekoľko rokov.

Stotožňujeme sa s názorom E. Petláka (2016), že je potrebné vytvárať vhodné prostredie, ktoré vedie k zmene postojov učiteľov k plánovaným školským zmenám.

3 KRITICKÉ MYSLENIE ŽIAKOV

Pojem kritické myslenie sa na Slovensku začína čoraz viac používať, no začalo sa až na prelome 20. 21.storočia.

Podľa Grecmanovej a kol. (2000, s. 7) kritické myslenie znamená *"schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých hľadísk, tvoriť úsudky, posudzovať význam nových myšlienok a informácií pre svoje vlastné potreby".*

Kritické myslenie môžeme ponímať aj ako komplex myšlienkových operácií začínajúcich transformáciou a končiacich prijatím rozhodnutia.

G. Watson – E.M. Glaser (2012) hodnotia, že kritické myslenie obsahuje:

- postoje k informáciám ktoré zahŕňajú schopnosť rozpoznať existenciu problému,
- vedomosti ako plané domienky, abstrakcie a generalizácie, v ktorých dôležitosť alebo presnosť rôznych dôkazov sú logicky zistené,
- schopnosti využiteľné v zamestnaní.

U spomenutých autorov zaznamenávame v kritickom myslení kognitívnu a afektívnu dimenziu, ktoré autori vidia v úzkom prepojení. Tieto poňatia kritického myselnia naznačujú rôznorodosť názorov na tento pojem. Kritické myslenie sa v definíciach črtá v spomenutých dvoch dimenziách – kognitívnej a afektívnej. Kritické myslenie žiakov môže však rozvíjať aj konatívna stránka, napríklad pojmové mapy, Vennov diagram a i. a na základe vymenovaných pripradíme k rozvoju kritického myslenia aj konatívnu dimenziu.

Čo sa týka jednotlivých kognitívnych operácií kritického myslenia, nachádzame zhodu mnohých autorov v týchto oblastiach:

- analýza argumentov alebo dôkazov,
- hodotenie,
- rozhodovanie alebo riešenie problémov,
- určenie záverov pomocou induktívneho alebo deduktívneho uvažovania.

Spomenuté oblasti sú veľmi prepojené s tými v oblastiach kritického myslenia učiteľov. Navzájom sú prepojené a ovplyvňujú sa.

M. Kosturková (2016) definuje kritické myslenie a vníma ho v týchto troch dimenziách:

1. Kognitívnej – kontakt s prvou informáciou, až po podložený argument prijatého rozhodnutia.
2. Afektívnej – vzbudenie záujmu, mať ochotu, vytrvalosť, byž zvedavý, mať potrebu byť informovaný a pod.

3. Konatívnej – byť zručný v postupoch jednotlivých činností vedieť sprostredkovať informácie pomocou rôznych typov schém, diagramov a pot.

Na základe takéhoto poznatku by sa mala odvíjať aj samotná definícia kritického myslenia. Samotní autori sa nezhodujú na jednoznačnej definícii. Podstata tohto myslenia zahŕňa v sebe intelektuálny proces, ktorý je zameraný na niekoľko kognitívnych myšlienkových procesov začínajúcich informáciou a končiacich odôvodnením prijatého rozhodnutia.

3.1 ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA ŽIAKOV

Pre kvalitný rovoj kritického myslenia žiakov je dôležité využiť vhodné formy, čo vyplýva opäť z práce učiteľa. Z výberu vhodných metód, foriem práce, ktoré dokážu kvalite rozvíjať kritické myslenie žiakov.

Nie len voľba vhodnej metódy, ale aj spomenutá voľba formy organizácie práce ovplyvňuje dosiahnutie stanoveného cieľa, resp. rozvoj kritického myslenia žiakov. Kompetenčné vzdelávania (napríklad Rámcový vzdelávacií program) kladie veľký dôraz na aktivitu žiaka a jeho prácu v edukačnom procese. Pre rozvoj kritického myslenia študenta – žiaka považueme za veľmi dôležitú individuálnu prácu, prácu v skupine, spoločnú prácu a individualizovanú prácu.

Podľa M. Kosturkovej (2016) práve individuálna práca žiaka rozvíja učenie k samostatnosti, pričom ide o takú učebnú činnosť, pri ktorej žiaci získavajú poznatky vlastnou činnosťou nezávisle na cudzej pomoci. Efektívna samostatná práca rozvíja kritické myslenie a zároveň tvorivé myslenie. Pri rozvoji kritického myslenia, pri individuálnej práci očakávame, že žiaka učí k zodpovednosti za vlastné učenie a poskytuje žiakovi príležitosť prezentovať vlastný originálny názor. Pre porovnanie skupinová práca, pri práci v malých skupinách žiakom umožňuje spoločne premýšľať a navzájom sa učiť. Je jedným z dôležitých článkov pozitívneho pôsobenia na osobnosť žiaka. V tejto forme vyučovania, resp. práci kladie dôraz na spoločný cieľ skupiny nie na individuálnu prestíž. Použiť sa dajú napríklad pojmové mapy, heslá skupiny (skupinové pravidlá) a pod.

Spoločná práca sa preferuje hlavne v úvodnej motivačnej faze, napríklad prostredníctvom Brainstormingu, Sokratovský rozhovor, resp, aj v časti reflexive učiteľovej učebnej činnosti konkrétne tvorbou Pojmových máp a i. Táto forma má hlavnú nedostatočnosť v stagnovaní jedinečnosti osobnosti žiaka, či nedostatočný rozvoj samostatnosti, tvorivosti a činorodosti žiakov.

Individualizovaná forma výučby je známa aj ako výučba na mieru. Môžeme sem zaradiť napríklad Daltonský plán, individualizované vyučovanie, samoučenie žiakov, problémové či projektové metódy. V rámci rozvoja kritického myslenia uprednostňujeme problémové a projektové vyučovanie ako komplexnú stratégiu s využívaním prvkov, ktoré sú cielené na rozvoj kritického myslenia žiakov.

Jedným z hlavných cieľov rozvoja kritického myslenia žiakov je, aby sa stali individuálne mysliacimi jednotlivcami v eukačnom procese, pričom si vedeli vymeniť názory a zapájať sa do rôznych diskusií.

4 ZÁVER

Jedným z cieľov vzdelávania je prispieť k rozvoju všeobecného myslenia študentov, medzi ktoré patria najmä schopnosť kriticky myslieť. Cieľom teoretického uchopenia tejto problematiky bolo prepojiť subjektívnu koncepciu učiteľa vo vzťahu ku kritickému mysleniu žiakov a vybrať niektoré z možných metód pre rozvoj kritického myslenia žiakov. Z nášho pohľadu je kritické myslenie zložitý myšlienkový proces, založený na niekoľkých operáciách, ktoré stavajú na vedomostnom základe edukanta a začína jeho postojom k myšlienke, schopnosťou pracovať s prijatou myšlienkou a dospieť k určitým záverom až po odôvodnenie svojho rozhodnutia.

POĎAKOVANIE

Chcela by som sa touto formou poďakovať pani doc. PaedDr. Lívii Fenyvesiovej, PhD. za jej odbornú pomoc, cenné rady a konzultácie pri tvorbe tohto príspevku.

POUŽITÁ LITERATÚRA

GRECMANOVÁ, H., URBANOVÁ, H., NOVOTNÝ, P. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků.* Olomouc: HANEX. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.

JANÍK, T. 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdelávání.* Brno: Paido. 171 s. ISBN 80-7315-080-8.

KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku.* Prešov: Rokus. 176 s. ISBN 978-80-555-1563-2.

KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl.* Prešov: Prešovská univerzita. 188 s. ISBN 978-80-555-1755-1.

LAI, E.R., 2011. *Critical Thinking: A literature Rewiew* [online]. Pearson [cit..2017-11-10]. Dostupné z:

http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Critical ThinkingReviewFINAL.pdf

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie.* Praha: Portál. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

PETLÁK, E. 2016. *Úvaha nad premenou školy.* In: Pedagogická revue. Roč. 63,č.1 – 2, s. 5-13. ISSN 1335-1982.

PETRASOVÁ, A., 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy: (Sprievodca zavádzaním štandardov).* Prešov: Rokus. 136 s. ISBN 978-80-89055-88-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

WATSON, G., GLASER, E.M.,2012. *Critical Thinking Appraisal: User-Guide and Technical Manual.* United Kingdom, USA: Pearson Education. 96 p.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

PEDAGOGICKÁ PRAX V PROCESE ROZVÍJANIA KĽÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽA

Ján Kancír, Alena Madziková

Katedra prírodovedných a technických disciplín PF PU v Prešove, jan.kancir@unipo.sk (SR)
Katedra geografie a aplik. geoinformatiky FHPV PU v Prešove, alena.madzikova@unipo.sk (SR)

Abstrakt

Pedagogická prax je neoddeliteľnou súčasťou vysokoškolskej pregraduálnej prípravy učiteľov. Vychádza z teoretickej a odborno-didaktickej prípravy, umožňuje okamžité kontakty so školskou praxou a konfrontuje úroveň pripravenosti na učiteľskú profesiu. V príspevku sa zaoberáme vybranými aspektmi hodnotenia výkonov študentov geografie na PU v Prešove v rámci záverečnej súvislej praxe v poslednom ročníku magisterského štúdia. Na základe hodnotenia cvičných učiteľov i samotných študentov sme sa pokúsili zistiť, aká je úroveň zvládnutia konkrétnych kompetencií budúcich učiteľov geografie. V snahe o skvalitnenie prípravy učiteľov sa budeme vo zvýšenej miere venovať práve kompetenciám, ktorých zvládnutie nevykazuje požadovanú úroveň. V rámci inovatívnych prístupov v didaktike geografie sa budeme opierať hlavne o posilnenie praktickej zložky prípravy, a tým i optimalizáciu výsledkov štúdia.

Kľúčové slová: učiteľ geografie, pregraduálna príprava, pedagogická prax, kľúčové kompetencie, výsledky prieskumu

1 ÚVOD

Pregraduálne vzdelávanie učiteľov pozostáva z teoretickej a praktickej prípravy. Teoretická príprava prebieha zvyčajne v akademickom priestore vysokých škôl prostredníctvom prednášok, seminárov a cvičení. Problematika rozvoja profesijných kompetencií zasahuje takmer do všetkých stránok osobnosti učiteľa. Dnes sú kompetencie ako základná cieľová kategória súčasťou kurikulárnych dokumentov všetkých vyspelých krajín, operujú nimi didaktické modely vzdelávania rôznych predmetov a odborov a stali sa súčasťou merania vzdelávacích výsledkov žiakov a študentov v medzinárodných evalváciách. Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme je bezprostredne zviazaná so vzdelávaním učiteľov, ktoré tvorí základ ich profesijného rastu. V týchto intenciách sa snažíme smerovať aj prípravu učiteľov geografie.

1.1 Kurikulum prípravného vzdelávania učiteľov založené na kompetenciách

Prípravné vzdelávanie učiteľov vnímame ako jednotu pedagogickej teórie a praxe. V zahraničí, ale aj u nás sa začína upúšťať od polarizácie teórie a praxe a naopak posilňuje sa prístup založený na ich integrácii. Ukazuje sa totiž, že súčasný, všeobecnejší model prípravného vzdelávania učiteľov (hlavne jeho pedagogicko-psychologickej zložky), ktorý spočíva v aplikácii osvojenej teórie na riešenie praktických pedagogických situácií, nie je nosný. Pre študentov učiteľstva, ktorí poväčšine nedisponujú (hoci aj elementárnymi) pedagogickými skúsenosťami, je pedagogická teória ťažko zrozumiteľná. To vedie k tomu, že si teoretické poznatky len zapamätávajú bez hlbšieho porozumenia. Pedagogická prax je zasa založená na pozorovaní pedagogickej reality v školách (hospitácie) a na pedagogických výstupoch, pri ktorých sa študenti učia vyučovať žiakov v reálnych podmienkach triedy (Průcha, 2009).

V rámci kompetencií orientovaných na edukačný proces sa od učiteľa požaduje: poznať základné pedagogické dokumenty, ovládať obsah ním vyučovaných predmetov, schopnosť plánovať a projektovať vyučovanie, schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka, schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód, *schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka.*

Vašutová (2001) dospela k siedmim kľúčovým oblastiam kompetencií, ktoré sú v súčasnosti všeobecne prijímané: 1.Predmetové (odborovo predmetové); 2. Didaktické a psychodidaktické; 3. Pedagogické (všeobecne pedagogické); 4. Diagnostické a intervenčné; 5. Sociálne, psychosociálne, a komunikatívne; 6. Manažérske a normatívne; 7. Profesijne a osobnostne kultivujúce.

Ako vyznievajú výsledky sebahodnotenia študentov geografie (učiteľstvo) a hodnotenia cvičných učiteľov po realizácii záverečnej súvislej pedagogickej praxe?

1.2 Autoevalvačné hodnotenie prípravy budúcich učiteľov

Prostredníctvom dotazníkov sme oslovili študentov končiaceho ročníka magisterského stupňa vzdelávania na FHPV PU v Prešove – učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov v kombinácii s geografiou. Dotazník bol zameraný na autoreflexiu profesijných kompetencií učiteľa. Oslovení študenti boli už po absolvovaní súvislej záverečnej pedagogickej praxe.

Výsledky dotazníka pre študentov končiacich ročníkov

Úlohou študentov bolo doplniť do tabuľky poradie učiteľských kompetencií, ktoré majú možnosť získať v priebehu štúdia. Proces štúdia sme rozdelili na dve časti – teoretickú prípravu a pedagogickú prax. V týchto stĺpcoch uvádzali poradie uvedených učiteľských kompetencií číslom 1 až 7, pričom 1 znamená najlepšie a 7 najslabšie zvládnuté kompetencie. V poslednom stĺpci sa pokúsili známkou 1 až 5 (princíp školskej klasifikácie) vyjadriť svoj osobný pocit úrovne zvládnutia uvedených kompetencií na záver štúdia.

Tabuľka 1 Hodnotenie osvojenia učiteľských kompetencií študentmi

KOMPETENCIE	PORADIE – teoretická príprava	PORADIE – pedagogická prax	SEBAHODNOTENIE – (1 – 5)
Odborno-predmetové kompetencie Učiteľ ako garant sprostredkovania vedeckých základov, predmetov svojej aprobácie.	1	2	1,8
Psychodidaktické kompetencie Učiteľ ako subjekt vytvárajúci priaznivé podmienky pre učenie - motivujúci, aktivizujúci myslenie, diagnostikujúci a regulujúci sociálnu klímu, schopný regulovať procesy učenia dieťaťa.	2	1	2,1
Komunikačné kompetencie Učiteľ ako subjekt s patričnou úrovňou verbálnej a neverbálnej komunikácie vo vzťahu k deťom, žiakom, rodičom, kolegom.	4	3	1,4
Organizačné a riadiace kompetencie Učiteľ schopný plánovať svoju činnosť.	3	4	2,2
Diagnostické a intervenčné kompetencie Učiteľ schopný diagnostikovať problémy svojich žiakov a hodnotiť výsledky edukácie.	6	5	2,6
Poradenské a konzultačné kompetencie Učiteľ schopný pomôcť a poradiť rodičom svojich žiakov.	7	7	3,6
Kompetencie reflexie vlastnej činnosti Učiteľ schopný reflektovať, hodnotiť a modifikovať vlastné edukačné spôsoby.	4	6	2,6

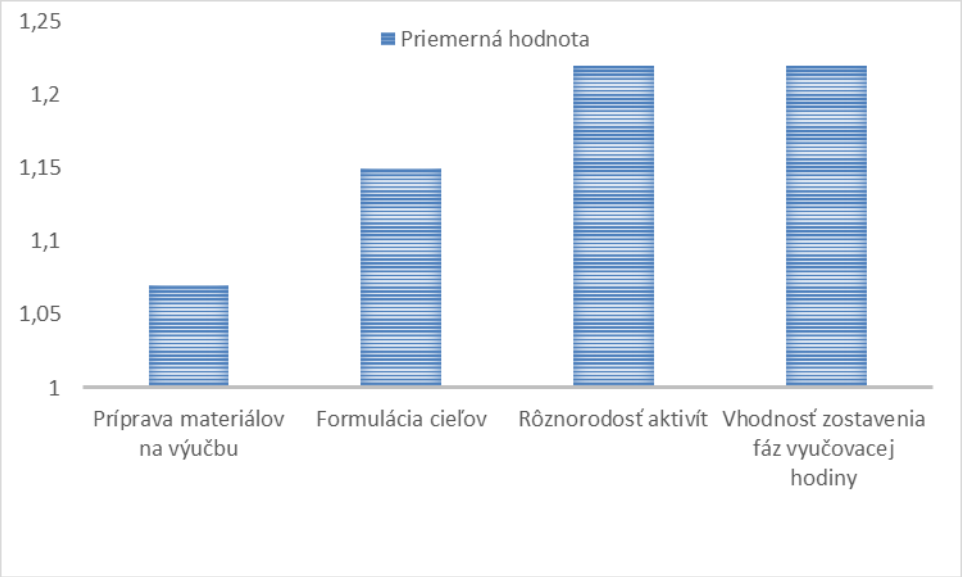
Zdroj: Vlastné spracovanie podľa výsledkov prieskumu, r. 2017

Zovšeobecňujúce konštatovania rôznych šetrení v predmetnej oblasti sa nám vcelku potvrdili aj na našom pracovisku. Tieto výsledky sú potvrdené i hodnotením uvádzajúcich učiteľov po súvislej pedagogickej praxi. V snahe o skvalitnenie prípravy učiteľov práve v oblasti rozvoja profesijných kompetencií zameraných na rozvoj schopností hodnotenia priebehu a výsledkov edukácie zaradzujeme do didaktiky geografie problematiku hodnotenia vzdelávacích výsledkov žiakov s posilnením praktickej zložky prípravy.

1.3 HodnOtenie študentov cvičnými učiteľmi V RÁMCI pedagogickej praxe

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť, ako je hodnotená úroveň profesijných zručností a spôsobilostí študentov učiteľstva geografie Prešovskej univerzity v závere vysokoškolského štúdia. Hodnotenia realizovali cviční učitelia zo základných a stredných škôl na základe prípravy a realizácie výučby geografie v rámci súvislej pedagogickej praxe. Získané výsledky plánujeme využiť v procese optimalizácie výučby didaktiky geografie a k jej intenzívnejšiemu prepojeniu s pedagogickou praxou.
Na základe analýzy 54 hodnotiacich formulárov sme z údajov v prvých dvoch blokoch, resp. oblastiach vypočítali priemerné hodnoty v podobe váženého aritmetického priemeru s využitím numerických hodnôt jednotlivých klasifikačných stupňov A-FX (1-6). Najlepšie hodnotenie je vyjadrené hodnotami blížiacimi sa k 1. Konkrétne vypočítané hodnoty sa pohybovali v intervale 1,01 až 1,26. Ak to porovnáme s ponúknutou škálou hodnotení, zistíme, že cviční učitelia využívali len jej prvú polovicu (hodnotenia A-C), čo môže viesť k úvahám o vhodnosti použitia tejto škály, resp. o relevantnosti nastavenia kritérií pre jednotlivé klasifikačné stupne.
Z parciálnych položiek prvého bloku zameraného na hodnotenie projektovania prípravy na vyučovaciu jednotku bola cvičnými učiteľmi najlepšie hodnotená spôsobilosť študentov v príprave materiálov na výučbu. Na tomto fakte sa podľa nášho názoru pozitívne podieľajú skúsenosti a zručnosti študentov zo seminárov z didaktiky geografie, v rámci ktorých si tvoria vlastné portfólio, ktorého súčasťou je aj rôznorodý materiál na výučbu. Cviční učitelia pozitívne hodnotia inovatívnosť tohto materiálu z hľadiska obsahu či využitia IK technológií.
S istými rezervami bola hodnotená spôsobilosť študentov v zostavení jednotlivých fáz vyučovacej hodiny, najmä v plynulom prechode medzi jednotlivými fázami. S rovnakým priemerným hodnotením bola učiteľmi posúdená aj rôznorodosť aktivít, pričom rezervy boli v pomerne limitovanom využívaní metód a foriem spolupráce medzi žiakmi. Získané výsledky poukazujú na skutočnosť, že študentom sa nie vždy darí úspešne „pretaviť“ svoje teoretické pedagogicko-didaktické poznatky do praxe, resp. učia sa až praktickým konaním a následnou reflexiou.

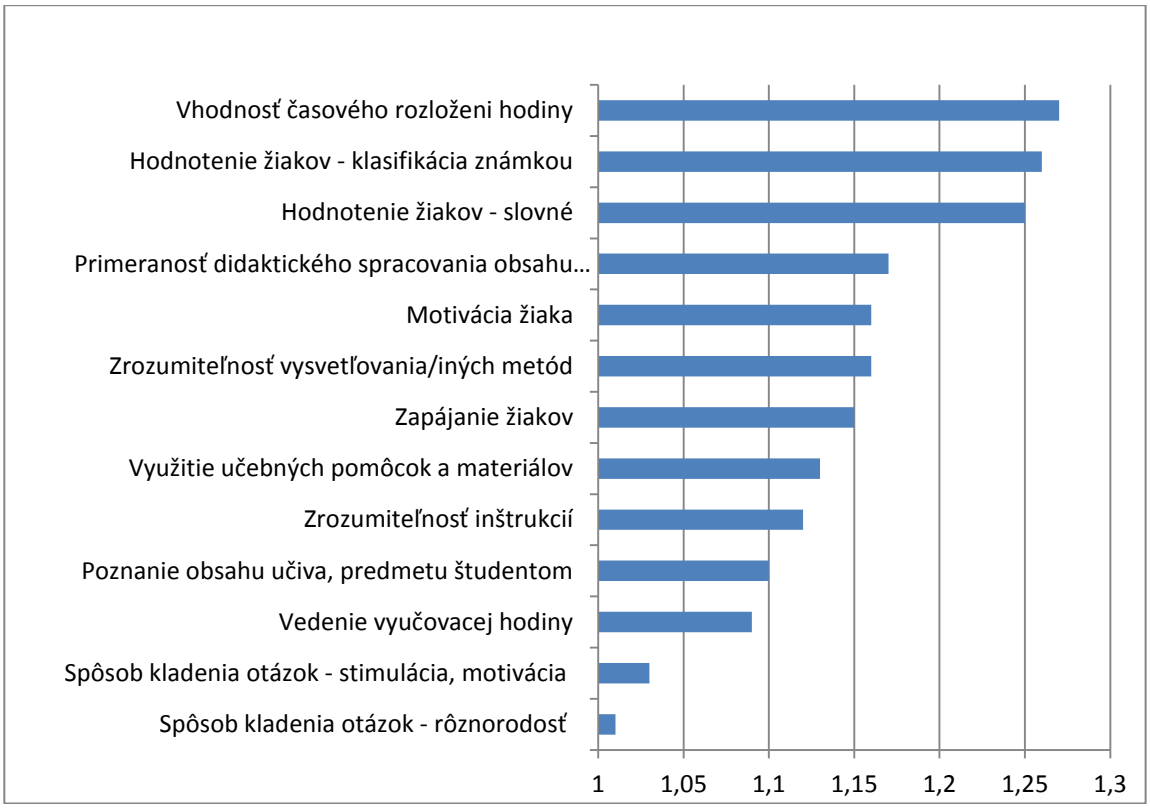
Graf 1 Hodnotenie projektovania výučby cvičnými učiteľmi



Zdroj: Vlastné spracovanie podľa výsledkov prieskumu, r. 2017

Až 13 parciálnych položiek bolo obsiahnutých v druhom bloku hodnotiacom realizáciu výučby študentom. Medzi najlepšie zvládnuté bola v hodnotení učiteľov považovaná zručnosť v kladení rôznorodých otázok a schopnosť stimulovať a motivovať otázkami žiakov. Ukazuje sa, že aj rozvíjanie tejto zručnosti v rámci teoretickej prípravy sa môže pozitívne premietnuť do praktickej realizácie. V príprave mikrovýstupov je priestor aj na uvedomenie si významu adekvátne sformulovaných otázok ako nástroja motivácie a aktívneho zapájania žiakov do vyučovacieho procesu.
V grafe 2 sú jednotlivé hodnotené položky zoradené zhora nadol od najhoršieho priemerného hodnotenia po najlepšie.

Graf 2 Hodnotenie realizácie výučby cvičnými učiteľmi



Zdroj: Vlastné spracovanie podľa výsledkov prieskumu, r. 2017

K najhoršie hodnoteným položkám patrila vhodnosť časového rozloženia hodiny a schopnosti študentov v hodnotení žiakov – a to slovnom aj klasifikáciou známkou. Nedostatky v časovom rozložení vyučovacej hodiny opäť poukazujú na limity v absencii praktickej skúsenosti študentov – aj napriek plánovanému proporcionálne stanovenému časovému rozloženiu vyučovacej hodiny dochádza často k jeho zlyhaniu. Okrem prirodzeného procesu postupného získavania skúseností vidíme jedno z možných riešení aj v užšej spolupráci s cvičnými učiteľmi a v cielenom systematickom rozvíjaní a reflexii tejto schopnosti už od prvých samostatných výstupov študenta počas praxe. Podstatne zložitejšia je problematika hodnotenia žiakov a klasifikácie. Aj napriek tomu, že sa jej venuje pozornosť vo viacerých pedagogických, psychologických disciplínach a aj v rámci didaktiky geografie, študenti ju vnímajú ako nedostatočne zvládnutú, resp. poukazujú na značnú mieru svojej neistoty, pochybností a nerozhodnosti v hodnotení výkonu žiakov a jeho klasifikácii známkou. Aj to je jeden z dôvodov, prečo sa snažia vyhnúť týmto aktivitám na výstupoch počas pedagogickej praxe. Dôležitou skutočnosťou, ktorú je potrebné pripomenúť v súvislosti s hodnoteniami cvičných učiteľov, je fakt, že prevládajúcou formou skúšania a hodnotenia v základných a stredných školách je ústna skúška, s profesionálnym používaním ktorej nemajú študenti učiteľstva dostatočnú skúsenosť. Jednou zo stratégií, ktorou smerujeme k rozvoju schopností v skúšaní a hodnotení, a ktorú uplatňujeme vo výučbe didaktiky geografie je nácvik hodnotenia výkonu (hodnotenie mikrovýstupov študentov) na základe vopred stanovených kritérií v slovnej podobe aj známkou. Osobitnú pozornosť venujeme špecifikám písomného skúšania, najmä tvorbe didaktických testov z geografie.
Hodnotenia cvičných učiteľov predstavujú jeden zo zdrojov informácií o úrovni dosiahnutých schopností a spôsobilostí študentov na výkon učiteľskej profesie v závere vysokoškolského štúdia. Z pohľadu prípravy učiteľov geografie nás zaujímalo hodnotenie úrovne ich odborno-predmetovej prípravy. V komplexe hodnotených zručností a spôsobilosti patrilo poznanie obsahu predmetu k najlepšie hodnoteným položkám. O niečo kritickejšie sa vyjadrovali učitelia stredných škôl, avšak hodnotenia všetkých cvičných učiteľov sa pohybovali v rozpätí A-B. V porovnaní s tým bolo horšie hodnotené didaktické spracovanie obsahu, čo vypovedá o istých rezervách v predmetovo-didaktických kompetenciách potrebných vo výučbe najmä v nižších ročníkoch na strednom stupni vzdelávania.
Ak porovnáme výsledky nášho prieskumu s výsledkami zistení Černotovej (2015), potvrdia sa nám niektoré spoločné závery, najmä nedostatočná úroveň zručností budúcich učiteľov pri hodnotení a klasifikácii žiakov, ako aj problémy v projektovaní vyučovacích hodín.

2 ZÁVER

Z názorov cvičných učiteľov získaných v prieskume možno vyvodiť závery, že medzi najlepšie hodnotené zručnosti a spôsobilosti študentov v príprave a realizácii výučby geografie patrila príprava materiálov na výučbu a v samotnej realizácii vyučovania, veľmi dobré zručnosti v kladení otázok, vedení výučby a poznanie obsahu učiva. Z hľadiska štruktúry kompetencií, boli teda pozitívne reflektované najmä odborno-predmetové a komunikačné kompetencie. Naopak, najväčšie rezervy boli identifikované v plánovaní štruktúry hodiny (vrátane časového manažmentu), rôznorodosti učebných aktivít žiakov a v hodnotení výsledkov vzdelávania, čo indikuje nižší stupeň rozvoja psychodidaktických a hlavne diagnostických kompetencií budúcich učiteľov. V podobnom duchu vyznievajú aj hodnotenia samotných študentov.

Pedagogická prax má nezastupiteľné miesto vo vysokoškolskej príprave učiteľov geografie. Jej pozícia vo vysokoškolských študijných programoch, ktorá je u nás vyjadrená rozsahom hodín a počtom kreditov tomu však nezodpovedá. Pedagogická prax poskytuje študentovi možnosť aplikovať teoretické poznatky v praxi, získať, rozvíjať a overiť svoje zručnosti a spôsobilosti potrebné pre výkon učiteľskej profesie. Pre didaktiku geografie ako jednu z disciplín na magisterskom stupni štúdia je permanentný kontakt s praxou zdrojom nových podnetov a inovácií v obsahu výučby. Týka sa to hlavne oblastí prípravy a rozvoja kompetencií, ktoré sa ukazujú v pregraduálnej prípravu budúcich učiteľov geografie ako nedostatočne zvládnuté.

POUŽITÁ LITERATÚRA

ČERNOTOVÁ, M. 2015. Cvičné školy a fakulty – náš večný a veľký problém? [online]. *Rodina a škola*. Výchova, vzdelávanie, [cit. 2015-09-09]. Dostupné na internete: http://www.skvelarodina.sk/rok-2015.

MADZIKOVÁ, A., KANCÍR, J. 2015. *Didaktika geografie.* Vysokoškolská učebnica. Prešov: FHPV PU, 198 s. ISBN 978-80-555-1500-7.

PRŮCHA, J. (ED.). 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdelávacím kontextu*. Brno: Paido, 190 s. ISBN 978-80-7315-082-2.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

POSTAVENIE UČITEĽA V KONTEXTE SÚČASNEJ EDUKÁCIE

Zuzana Valachová, Zita Jenisová, Jana Braniša
ZŠ s MŠ Banka, zuzanavalachova307@gmail.com (SR)
Katedra chémie FPV UKF v Nitre, jbranisa@ukf.sk (SR)
Katedra chémie FPV UKF v Nitre, zjenisova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Škola je v našej spoločnosti prostriedok na získanie potrebného vzdelania a výchovy dieťaťa pre uplatnenie v budúcnosti na pracovnom trhu 21. storočia. Jej kvalitu ovplyvňuje množstvo faktorov. Jedným z hlavných sú odborne pripravení a kompetentní pedagógovia. Práve oni sú neodmysliteľným faktorom pri formovaní osobnosti žiakov a súčasne hodnotení kvality štúdia. Pri charakterizovaní osobnosti učiteľa dominuje presné vystihnutie interakcie medzi jeho základnými vlastnosťami a individuálnou štruktúrou.

V príspevku sa venujeme porovnávaniu súčasného – reálneho učiteľa na slovenských školách a predstave o ideálnom učiteľovi. Prezentujeme empirický výskum realizovaný na slovenských školách. Na jeho realizáciu sme si zvolili výskumnú metódu sémantický diferenciál.

Kľúčové slová: učiteľ, sémantický diferenciál, empirický výskum

1 ÚVOD

Žijeme v dobe, ktorá je spojená s veľkým rozmachom technológií v každom odvetí hospodárstva. Je poznačená prívlastkami ako rýchla a hektická. Prebiehajú rýchle zmeny, ktoré pretvárajú našu spoločnosť na informačnú. Zmeny sa odzrkadľujú aj v riadení procesu vzdelávania. Nútia nás hľadať nové, moderné metódy a formy, so zreteľom na zvyšovanie kvality v vyučovacom procese. Dôraz na kvalitu vzdelávania deklaruje už roky vo svojich vyhláseniach aj Európska únia.

V školstve sa pojem kvalita (manažérstvo kvality) vzťahuje na niekoľko prvkov, najmä na vzdelávací proces, školské zriadenie (vybavenosť školy), vyučovací proces a učenie sa žiakov, resp. študentov. Tri z uvedených hľadísk sú úzko zviazané s profesnými zručnosťami pedagóga a jeho osobnosťou. Učiteľ je nepostrádateľný element súčasného vzdelávacieho procesu(Turek). Teoretické didaktické práce i rôzne programové dokumenty EÚ (napr. J. Delors, 1996, Strategies for Educational Reform: From Concept to Realisation, 2000, MILÉNIUM – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov, 2000, ap.) sa zhodujú v tvrdení, že učitelia sú hlavnými nositeľmi premeny školy a aktérmi vzdelávacej reformy. Ich aktívna spolupráca sa pokladá za samozrejmosť. V skutočnosti sú často práve aktérmi zavádzania zmien do vyučovacieho procesu (Jenisová, 2008, Hudec a kol., 2011).

Vnímanie osobnosti učiteľa spoločnosťou je často skreslená subjektívnymi okolnosťami, či neznalosťou školského prostredia a pedagogickej profesie. Aký je však názor a ponímanie jeho osobnosti a profesionality práve im samým? Je rozdiel v chápaní pojmu "ideálny učiteľ" a "súčasný učiteľ? Vidia súčasní učitelia, kde majú rezervy? Na tieto a podobné otázky sa snažíme nájsť odpoveď v uvedenom príspevku.

2 UČITEĽ

Učiteľ je jeden zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, ktorý je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu (Průcha, 2002).V súčasnej dobe plnia učitelia množstvo rolí, sú hlavní tvorcovia školskej klímy. V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi charakteristikami učiteľov. Všetky sa snažia byť objektívne a rozdeliť, či charakterizovať učiteľa z rôznych uhlov jeho osobnosti, či postojov k vyučovaniu, alebo vzťahu k žiakom a pod. (Dytrytová, Krhutová, 2009). Prvú známu typológiu osobnosti, ktorá sa používa dodnes, zostavil na základe kritéria temperametu známy antický lekár Hippokrates. Ten rozdelil ľudí do 4 základných skupín: sangvinik, cholerik, flegmatik, melancholik (Nakonečný, 1995). W. O. Döring vo svojich prácach vychádzal pri tvorbe typológie z hodnôt, na ktorých si v živote ľudia zakladajú. Nezabudol uviesť, že učitelia patria medzi zmiešané typy. Uvádza rozdelenie na: náboženský (charakterovo zodpovedný), estetický (bohatá fantázia, vysoká empatia), sociálny (záujem venuje rovnako celej skupine), teoretický (viac sa venuje teoretickým poznatkom ako žiakom), ekonomický(hlavný cieľ pripraviť žiaka do praxe),

politický (presadzuje vlastnú osobnosť, je to mocenský typ). Za ideálny typ pre povolanie učiteľa pokladá sociálny. Tento učiteľ je žiakmi milovaný a veľmi trpezlivý. Vorwickelova typologia vychádza z prístupu pedagóga k žiakom. Vymedzuje dva základné typy (osobný a vecný) a niekoľko podtypov. Vecný typ sa vyznačuje striktným dodržiavaním memorovania vedomostí, nevedie študenta k samostatnosti a k tvorivému, či kritickému mysleniu. Osobný typ sa vyznačuje nesystematickosťou, ale pristupuje k študentom individuálne, necháva sa viesť emóciami a intuíciou (Kohoutek, 2002). . V odborných literatúrach nájdeme mnoho nových moderných typológií (Beňo, Prokop, Vašutová, a iní), ktoré vychádzajú z uvedených typológií. Vo svojich typológiách zohľadňujú vplyvy zmien, ktoré v školstve u nás aj vďake niekoľkým reformám nastali.

Postoje sú naučené hodnotiace reakcie dlhodobého charakteru. Funkcie, ktoré postoje v ľudskej psychike plnia môžeme zhrnúť do dvoch oblastí. Po prvé, postoje organizujú poznanie a vytvárajú preferencie v hodnotení a správaní. Hodnotenia, na základe ktorých vznikajú postoje triedia naše okolie na príjemné a nepríjemné, dobré a zlé, priateľské a nepriateľské kategórie. Postoje tak plnia istú poznávaciu funkciu, vzniká istá zjednodušená kognitívna schéma, ktorá pre nás utrieďuje inak mnohoznačné a komplexné okolie. Cez triedenie poznatkov na „dobré a zlé“ potom postoje plnia aj tzv. utilitárnu funkciu, napomáhajú maximalizovať naše zisky a minimalizovať naše straty v interakcii s okolím. Po druhé, postoje slúžia k napĺňaniu vyšších psychologických potrieb. Celé skupiny ľudí, ba až kultúry, formujú svoju identitu na báze zdieľania spoločných postojov, vyjadrujúcich ich ideológiu, svetonázor. Postoje v podstate slúžia na vytvorenie a udržiavanie sociálnych vzťahov, čiže plnia sociálno-adaptatívnu funkciu. Ego-defenzívna funkcia slúži na ochranu pocitu sebaúcty, ide o snahu zachovávať si nemennosť postojov, resp. zastávať postoje, ktoré sú navzájom v súlade (Kollárik, 2008). Niektorí autori zastávajú názor, že postoje sú z veľkej časti vrodené, iní uvádzajú, že väčšinu postojov si človek osvojuje v priebehu života priamou skúsenosťou s objektmi alebo sprostredkovane prostredníctvom sociálneho učenia (Křižan, 2013, Jenisová 2015). Výrazným zdrojom postojov je vplyv primárnych a sekundárnych skupín (rodina, školská trieda, pracovný kolektív, parta vrstovníkov atď.). Dokázaný je aj vplyv kultúry a masmédií na obsah postojov (Nakonečný, 2003). V súčasnom období sa s pojmom postoj stretávame nielen v psychológii, ale aj v celom rade ďalších vedných odborov. Príčiny možno hľadať v explanačnej sile tohto pojmu pri vysvetľovaní príčin správania sa jedinca i sociálnych skupín. Vychádza sa tu z predpokladu fungovania kauzálneho vzťahu – t. j. že poznanie postojov umožňuje sformulovať viac-menej platné predpoklady o smeroch budúceho správania (Výrost, 2008).

3 POUŽITÉ METÓDY

Za najvhodnejšiu metódu merania postojov sme vybrali sémantický diferenciál. Sémantický diferenciál je výskumná metóda zameraná na zisťovanie toho, ako ľudia vnímajú pojmy. Každý pojem má okrem denotatívneho významu aj význam konotatívny. **Denotatívny význam** pojmu je zjavný, všeobecne platný význam, napr. výchovný trest sa definuje ako pôsobenie rodičov, učiteľov spojené s určitým správaním alebo konaním, ktoré, vyjadruje negatívne spoločenské hodnotenie tohto správania alebo konania a dieťaťu prináša obmedzenie jeho potrieb, nepríjemnosť, príp. frustráciu. **Konotatívny význam** pojmu znamená skrytý, subjektívny význam, napr. pod pojmom trest si každý môže predstaviť niečo iné: fyzický trest, domáce väzenie, zákaz obľúbenej činnosti, krik apod.(Gavora, 2010).
Túto metódu zaviedol Charles Osgood so svojimi spolupracovníkmi. Je to kvantitatívna výskumná metóda, ktorá meria individuálny význam pojmov pomocou posudzovacích škál. Krajné body škál sú vždy tvorené dvojicou adjektív. Jednotlivým bodom na škále sa priraďujú číselné hodnoty, takže významy jednotlivých pojmov môžeme znázorniť graficky. Osgood doporučuje posudzovať každý pojem z hľadiska troch faktorov, ktoré sú označené ako faktor hodnotenia, faktor potencie a faktor aktivity. Faktor hodnotenia môžeme interpretovať ako dobro či zlo pojmu, faktor potencie ako silu pojmu a faktor aktivity ako vzťah pojmu k pohybu a zmenám. Ak určíme istému pojmu tieto tri faktory, určíme tým, podľa Osgooda, individuálny psychologický význam daného pojmu. Významy jednotlivých pojmov môžeme potom graficky znázorniť ako body v trojdimenzionálnom priestore, ktorý sa označuje ako sémantický priestor (Chráska, 2016). Sémantický diferenciál je vhodný predovšetkým na meranie emocionálnych a behaviorálnych aspektov postoja. Jeho veľkou prednosťou je ľahká administrácia a rýchle vyhodnotenie (Hewstone, 2006). Táto metóda sa s úspechom využíva pri prieskume trhu, v reklame, pri zisťovaní verejnej mienky. Uplatnenie sémantického diferenciálu v školskom prostredí overoval profesor M. Chráska. Nástroj, ktorý M. Chráska vytvoril na meranie postojov k edukačnej realite sa označuje ako dotazník ATER (Vašťatková, 2010).

Vhodné bipolárne adjektíva sme vyberali na základe prác Osgooda, Chrásku, Gavoru a iných autorov. Vybrali sme 7 dvojíc, ktoré už boli v dotazníkoch sémantického diferenciálu používané. Boli to dvojice: spravodlivý –zaujatý, aktívny – pasívny, hlučný – tichý, pokojný – nervózny, rýchly – pomalý, hlboký – plytký, príjemný – odporný. Ďalších 8 dvojíc sme zvolili tak, aby súviseli s pojmom učiteľ. Hľadali sme

obsahovo príbuzné synonymá, aby sme dodržali podmienku, podľa ktorej dvojice adjektív nemajú byť tvorené pomocou zápornej predpony ne-. Dotazník spolu obsahoval 15 dvojíc adjektív, ktoré sme zaradili do troch dimenzií, pričom v každej dimenzii bolo 5 dvojíc (Tab.1). Pri zostavovaní dotazníkov sme vybrali súvisiace pojmy: súčasný učiteľ a ideálny učiteľ. Dotazníky sme distribuovali na 3 školách a taktiež sme ich zverejnili na internetových stránkach. Do výskumu sme zapojili 290 žiakov a 95 rodičov. Dotazníky sme zbierali od novembra 2016 do februára 2017, kedy sme začali výsledky spracovávať a vyhodnocovať. Ak priemerné skóre položky dosahuje hodnotu 3,5 je pojem hodnotený neutrálne. Čím viac je bodové hodnotenie nižšie, tým viac je daný pojem hodnotený lepšie. Hodnoty medzi 3,5 – 1.75 považujeme za mierne pozitívne, nižšie ako 1,75 sú veľmi pozitívne. Naopak, hodnoty od 3,5 – 5,25 sú mierne negatívne, nad 5,25 veľmi negatívne.

Tabuľka 1. Bipolárne škály použité na hodnotenie pojmov v dotazníkoch

	1	2	3	4	5	6	7	
spravodlivý								zaujatý
dynamický								statický
dominantný								submisívny (poddajný)
moderný								zastaralý
aktívny								pasívny
hlučný								tichý
pokojný								nervózny
rýchly								pomalý
hlboký								plytký
dôsledný								povrchný
pracovitý								lenivý
jednoduchý								zložitý
príjemný								odporný
motivujúci								stereotypný
vzdelaný								obmedzený (zaostalý)

4 VÝSLEDKY

Metóda sémantického diferenciálu poskytuje rôzne možnosti spracovania výsledkov. Pri vyhodnocovaní dotazníkov môže výskumník preferovať analýzu odpovedí na úrovni jednotlivých adjektív (položiek), analýzu odpovedí na úrovni jednotlivých dimenzií alebo globálne hodnotenie jednotlivých pojmov. Výhoda analýzy odpovedí na úrovni jednotlivých položiek je v tom, že jej grafické znázornenie jednoznačne ukazuje, či sú postoje k pojmom skôr kladné alebo záporné a aký je medzi nimi rozdiel. Získané empirické údaje sme najskôr zdigitalizovali, potom sme údaje spracovali v tabuľkovom programe Microsoft Excel a využili sme aj štatistický program. Výsledky výskumu sú uvedené v tabuľke 2 a grafoch1 - 2.

V tab.2 sa nachádzajú priemerné hodnoty postojov žiakov aj rodičov. Postoje žiakov k pojmu súčasný učiteľ sa pohybujú okolo hodnoty 3.19, postoje k pojmu ideálny učiteľ sú o stupeň nižšie. Výsledky rodičov sú o niekoľko desatín vyššie, rodičia hodnotia súčasných aj ideálnych učiteľov negatívnejšie ako žiaci.
V prvom grafe porovnávame postoje žiakov a rodičov k pojmu SÚČASNÝ UČITEĽ. Na základe údajov v grafe 1 môžeme konštatovať, že priemerné hodnoty postojov žiakov k súčasným učiteľom sa pohybujú okolo hodnoty 3,5. Žiaci hodnotili súčasných učiteľov neutrálne. Rodičia hodnotia súčasných učiteľov vo všetkých položkách v intervale 3 – 4; postoje rodičov k súčasným učiteľom sú mierne negatívne. Za veľmi príjemné považujeme zistenie, že ani v jednej položke nebolo hodnotenie veľmi negatívne. Najvyššie hodnotenie (3,93) sme zaznamenali v položke pokojný –nervózny. Červená krivka znázorňuje postoje žiakov, zelená postoje rodičov. Najnižšie hodnoty sme zaznamenali v 5, 11 a 15 položke, žiaci považujú svojich učiteľov za aktívnych, pracovitých a vzdelaných. Naopak, vyššie hodnoty sú v položkách 2, 7, 9, 12

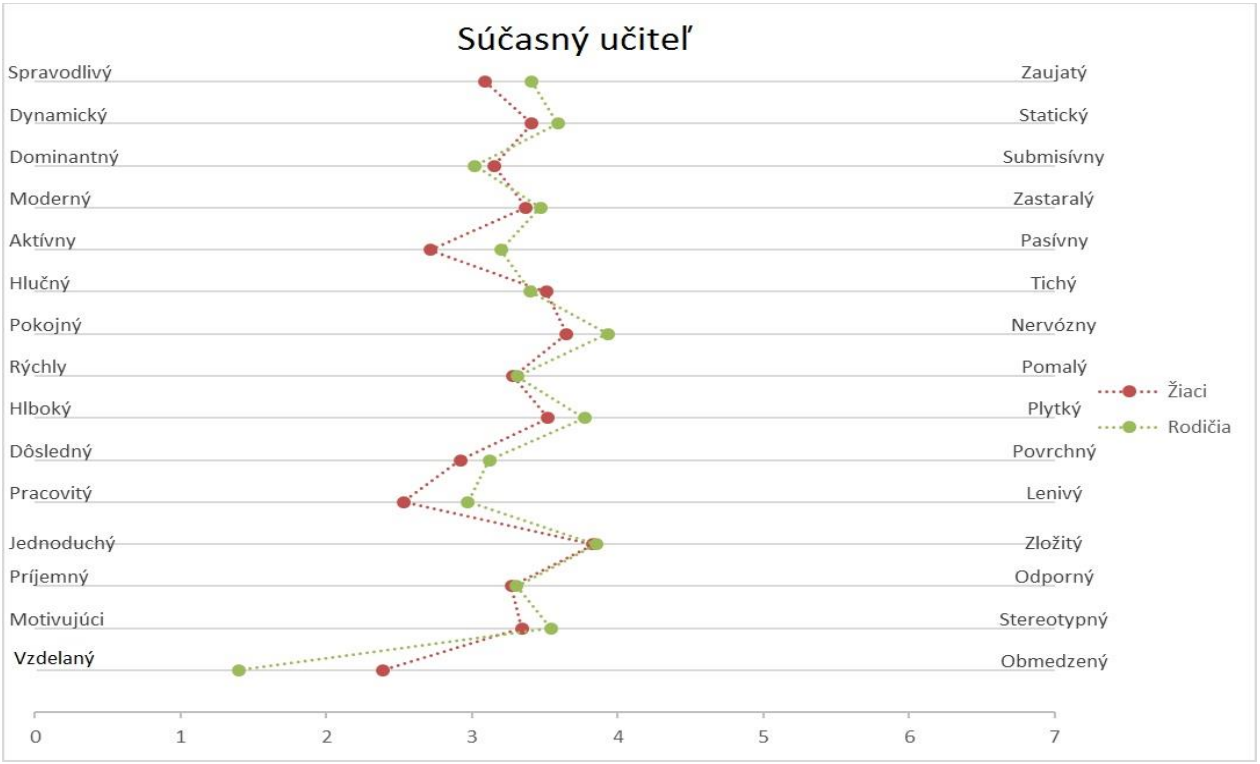
a 14 – súčasný učitelia sú podľa toho statický, nervózny, plytký, zložitý a stereotypný. Zaujímavé sú výsledky v poslednej položke, kde rodičia hodnotili učiteľov pozitívnejšie ako žiaci a považujú ich za veľmi vzdelaných..

V druhom grafe porovnávame postoje žiakov a rodičov k pojmu IDEÁLNY UČITEĽ. Vlastnosti ideálnych učiteľov by mali byť posunuté na ľavú stranu škály k pozitívnejším hodnotám. Názory na ideálneho učiteľa sú oveľa menej vyvážené. Priemerné hodnoty položiek sú v intervale 1,33 – 4,27. Najnižšie skóre majú položky 1, 4, 7, 13, 14, 15 – žiaci chcú mať ideálnych učiteľov spravodlivých, moderných, pokojných, príjemných, motivujúcich a vzdelaných. Na opačnej strane sú položky 3 a 6 – ideálny učiteľ by mal byť menej dominantný a tichší ako súčasný.

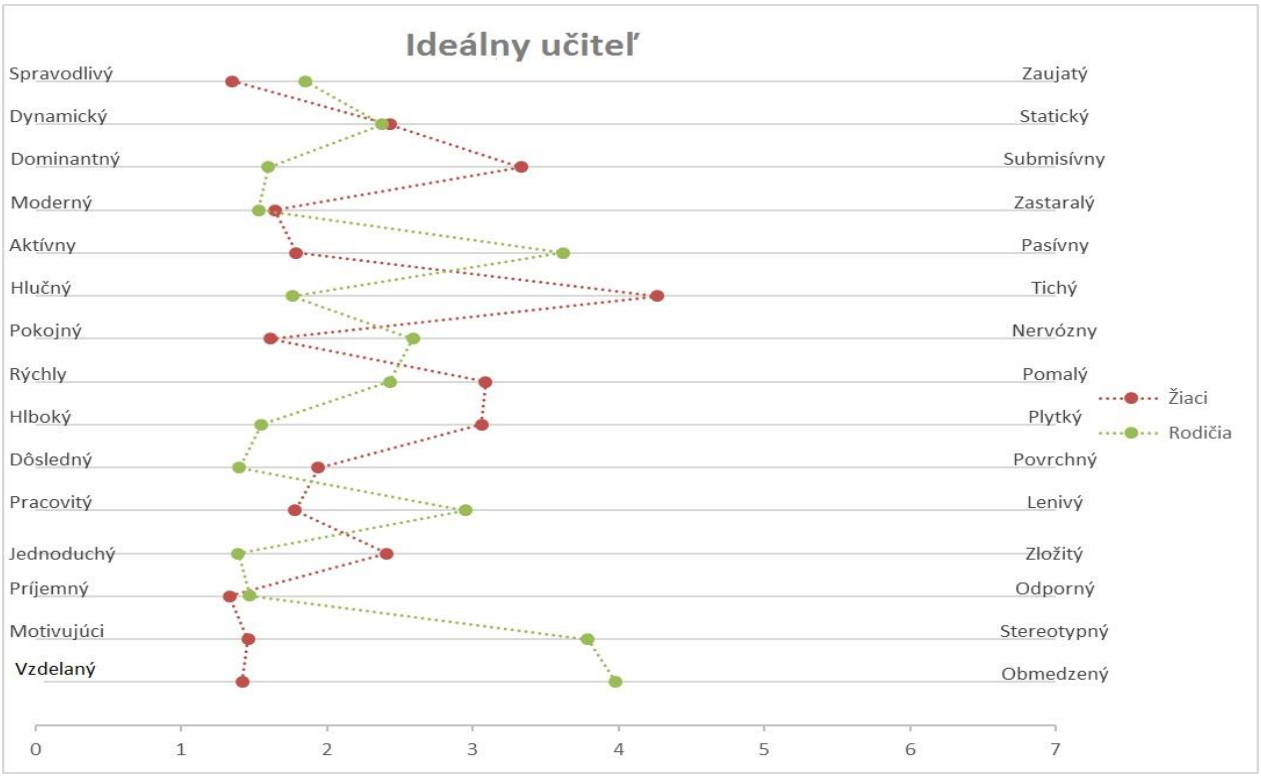
Obidve skupiny respondentov sa najviac zhodujú v názore, že ideálny učiteľ má byť veľmi moderný a príjemný, mierne dynamický. V ostatných položkách sa predstavy žiakov a rodičov značne rozchádzajú. Rodičia uvádzajú, že ideálny učiteľ má byť dominantný, hlučný, môže byť stredne pracovitý, pasívnejší, stereotypný a menej vzdelaný. Tieto výsledky potvrdzujú domnienku, že rodičia vnímajú učiteľa skôr ako autoritu nad výučbou než experta na edukáciu.

Tabuľka 2. Priemerné hodnoty jednotlivých položiek

	Žiaci		Rodičia	
Dvojice adjektív	Súčasný učiteľ	Ideálny učiteľ	Súčasný učiteľ	Ideálny učiteľ
spravodlivý - zaujatý	3,09	1,35	3,41	1,85
dynamický - statický	3,41	2,43	3,59	2,38
dominantný - submisívny	3,15	3,33	3,02	1,60
moderný -zastaralý	3,37	1,64	3,47	1,53
aktívny - pasívny	2,71	1,79	3,20	3,62
hlučný – tichý	3,51	4,27	3,40	1,76
pokojný – nervózny	3,65	1,61	3,93	2,59
rýchly - pomalý	3,28	3,09	3,31	2,43
hlboký - plytký	3,52	3,06	3,77	1,55
dôsledný - povrchný	2,92	1,94	3,12	1,40
pracovitý - lenivý	2,53	1,78	2,97	2,95
jednoduchý - zložitý	3,83	2,41	3,85	1,39
príjemný - odporný	3,27	1,33	3,31	1,47
motivujúci - stereotypný	3,34	1,46	3,54	3,79
vzdelaný - obmedzený	2,39	1,42	1,40	3,98
priemer	3,19	2,19	3,28	2,29



Graf 1. Postoje respondentov k pojmu SÚČASNÝ UČITEĽ



Graf 2. Postoje respondentov k pojmu IDEÁLNY UČITEĽ

5 ZÁVER

Vo viacerých prípadoch sú postoje žiakov a rodičov takmer zhodné – body na krivkách sú tesne vedľa seba. Celkový priebeh kriviek je veľmi podobný, z čoho môžeme usudzovať, že postoje sú skutočne naučené hodnotiace reakcie a deti ich preberajú od svojich rodičov. Rozdiely v číselných hodnotách si vysvetľujeme tým, že žiaci na základe svojej vlastnej skúsenosti korigujú mieru postojov. Zistenie, že ani

žiaci, ani rodičia nevyžadujú od ideálnych učiteľov najpozitívnejšie hodnoty jednotlivých vlastností naznačuje, že vnímajú učiteľov ako ľudí, od ktorých očakávajú predovšetkým príjemný a pokojný prístup a vysoké vzdelanie chápu skôr ako bariéru, prekážku v komunikácií. S týmto súvisí aj požiadavka, aby učitelia boli jednoduchší, menej zložitý.
Výsledky empirického výskumu sa môžu využiť:
1) Ako usmernenie pri príprave budúcich učiteľov.
2) Ako spätná väzba pre učiteľov na školách.
3) Ako východisko pri plánovaní zmien ďalšieho vzdelávania na základných a stredných školách.

Poďakovanie

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368

POUŽITÁ LITERATÚRA

DYTRYTOVÁ, R. - KRHUTOVÁ M. 2009. *Učitel – Příprava na profesi*. Praha : GRADA, 2009. 101 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. [cit. 2017-01-03]. URL: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>. ISBN 978–80–223–2951–4.

HEWSTONE, M. – STROEBE, W. 2006. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 776 s. ISBN 80-7367-092-5.

HUDEC, M a kol., 2011. *Popularization of Chemistry for students primary and secondary schools at the Constantine the Philosopher University in Nitra.* In: Chemistry Education - 2011: International Scientific - Practical Conference, 14. - 15. November 2011. Riga: University of Latvia, P. 73-78. ISBN 978-9984-45-421-4.

CHRÁSKA, M. 2016. *Metódy pedagogického výskumu*. 2. vyd. Praha : Grada, 2016. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

JENISOVÁ, Z., 2015 : *Vyučovanie chémie v kontexte požiadaviek súčasnej doby*; Nitra : UKF, 2015. - 145 s. - ISBN 978-80-558-0805-5.
JENISOVÁ, Z. 2008.*Osobnosť učiteľa prírodovedných predmetov = Personality of a natural science teacher.* In: Acta Didactica 4: teória a prax vyučovania prírodovedných predmetov, ISSN 1337-0073, Roč. 2, č. 4 (2008), s. 73-79.

KOLLÁRIK, T. a kol. 2008. *Sociálna psychológia*. 2. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. 548 s. ISBN 80-223-2479-3.

KŘIŽAN, R. 2013. *Rozdíly v postojích studentů sociální pedagogiky k předmětu studia* : diplomová práca. Zlín : Univerzita Tomáše Bati, 2013. 90 s.

NAKONEČNÝ, M. 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1995. 336 s. ISBN 80-200-0525-0.

NAKONEČNÝ, M. 2003. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha : Academia, 2003. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

PRŮCHA, J. 2002. *Učitel – Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

VAŠŤATKOVÁ, J. – CHVÁL, M. 2010. *K využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy.* In ORBIS SCHOLAE. ISSN 1802-4637, 2010, roč. 4, č. 1, s. 111-128.

VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I. 2008. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada, 2008. 416 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

DOMÁCE ÚLOHY V KONTEXTE DIDAKTICKEJ PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV

Viera Kurincová , Anna Klimentová , Tomáš Turzák
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, vkurincova@ukf.sk (SR)
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, aklimentova@ukf.sk (SR)
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, tturzak@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok je zameraný na riešenie problematiky domácich úloh ako prirodzenej súčasti výchovno-vzdelávacej práce učiteľa. Na základe teoretického poznania problematiky (za využitia domácich i zahraničných zdrojov) bol autormi uskutočnený vlastný výskum, ktorého vybrané výsledky sú prezentované. Pozornosť je sústredená najmä na pohľady študentov -budúcich učiteľov- na význam domácich úloh v učebnom procese žiaka, na teoretickú prípravu budúcich učiteľov v tejto oblasti ako i na ich skúsenosti z pedagogickej praxe. V záveroch sú uvedené niektoré limity v príprave budúcich učiteľov v sledovanom kontexte.

Kľúčové slová: domáca príprava žiaka, domáca úloha, edukačné dimenzie domácich úloh, príprava budúcich učiteľov, didaktika, pedagogické prax, rodičia, autorský výskum

Motto:

„Benefity domácich úloh začínajú v škole. Domáce úlohy môžu spojiť deti, rodičov a učiteľov v spoločnej snahe o skvalitnenie učenia sa žiaka. Učitelia sú životne dôležitým spojovacím článkom, ktorý zabezpečí, že sa to tak stane“.

N. Paulu

1 ÚVOD

Najčastejšie otázky, ktoré rodičia deťom po príchode zo školy kladú sú napríklad: „Dostal si dnes nejakú známku?“, „Aké domáce úlohy máš urobiť?“, „Dobre si si poznačil, čo sa máš na zajtra do školy naučiť? “ a pod. I keď deti tieto otázky nemajú v obľube, zo strany rodičov sú prejavom záujmu o dieťa a jeho školu a predstavujú jednu z oblastí ich rodičovskej zodpovednosti. Problematika domácich úloh je témou, ktorá je diskutovaná v rodičovskej verejnosti, riešia ju učitelia a ďalší odborníci v oblasti pedagogiky a je predmetom mnohých rozhovorov medzi deťmi/žiakmi navzájom. Je prirodzené, že každý z nich nazerá na tento pedagogický fenomén z iného uhla pohľadu.

Nás zaujímajú predovšetkým pohľady pedagogickej teórie a praxe. Ukazuje sa, že na pedagogickej scéne problematika domácich úloh patrí do kategórie tých tém, ktoré sú odborne riešené a podopreté výskumom, ale stále nie sú vyriešené na adekvátnej úrovni. Podľa autorov C. Sharp, W. Keys a P. Benefield domáce úlohy ako edukačný fenomén si vyžadujú ďalšie štúdium a výskum tak, aby odpovedal na ich také dôležité aspekty ako sú napr. benefity domácich úloh (predovšetkým u detí mladšieho školského veku), domáce úlohy a vzťah medzi učiteľmi a rodičmi (typy zapojenia rodičov do domácej prípravy žiaka), domáce úlohy a postoje žiakov k nim, využívanie moderných technológií pri riešení domácich úloh, diferencované domáce úlohy, efektívne domáce úlohy pre slabo prospievajúcich žiakov, žiakov so špeciálnymi potrebami, podľa individuálnych učebných štýlov žiakov, vzťah domácich úloh a seba riadenia žiaka/samostatnosti pri učení a pod. (viac 2001, s. 11).

Vzhľadom na to, že ako autori tejto štúdie sa podieľame na pedagogickej príprave budúcich učiteľov, v tomto kontexte hľadáme odpovede aj na to, ako sú práve oni na pedagogické aktivity spojené s domácimi úlohami pre žiakov pripravovaní a aké postoje k nim zaujímajú.

2 DOMÁCE ÚLOHY, ICH KATEGORIZÁCIA A EDUKAČNÉ DIMENZIE

Teoretické aspekty domácich úloh, domácej prípravy a štúdia, ako i empirické dáta o tejto edukačnej oblasti poskytujú mnohé práce domácej a zahraničnej proveniencie. Na základe ich analýzy možno konštatovať, že domáce úlohy sú vo všeobecnosti považované za integrálnu súčasť výchovno-

vzdelávacieho procesu. Sú prirodzeným pokračovaním vyučovania v škole v podmienkach domova, resp. ide v nich o splnenie požiadaviek kladených učiteľmi v mimovyučovacom prostredí žiaka. Odborná literatúra prináša mnohé prístupy ku kategorizácii domácich úloh podľa najrozmanitejších kritérií. J. Maňák (1992) konštatuje, že domáce úlohy možno členiť podľa ich obsahu, podľa ich vzťahu k dominantným fázam vyučovania, podľa ich funkcie, podľa podielu samostatnej práce žiaka, podľa vzťahu k indivíduu. J. Malach (2003) delí domáce úlohy na úlohy podľa prevažujúceho spôsobu realizácie, podľa pomôcok, ktoré k vypracovaniu úlohy boli využité, podľa použitých metód, podľa dĺžky času potrebného na vypracovanie úlohy, podľa rozsahu záberu. Dôležitým momentom je, aby sa jednotlivé druhy domácich úloh striedali, aby boli pestré, primerané, aby bol jasný ich význam, lebo len tak môžu žiaka motivovať. S tým súvisí aj diferencovaný prístup k zadávaniu domácich úloh žiakom, podľa ich schopností. Ide o moment, ktorý je v teórii známy, ale v praxi málo aplikovaný.

Zúžený pohľad na domáce úlohy limituje ich význam len na prostriedok prehĺbenia, resp. rozšírenie vedomostí alebo zručností žiakov, ktoré sú potrebné na školské vyučovanie. Treba však vidieť aj ich ďalšie dimenzie – domáce úlohy ako prostriedok osobnostného rozvoja žiaka, jeho vytrvalosti, kreativity, zodpovednosti, samostatnosti a sebaregulácie, ako to, čo prepája heteroedukáciu s autoedukáciou žiaka (teda také charakteristiky žiaka, ktoré sú významné pre celoživotné učenie sa žiaka). Domáce úlohy sú aj faktorom, ktorý sa prenáša do spolupráce rodiny školy. Okrem toho, podľa J. Majerčíkovej a B. Petru Puhrovej, domáce úlohy vstupujú do domáceho prostredia, ovplyvňujú život rodiny a vzťah dieťaťa/školáka a jeho rodičov (2017, s.17-29).

V tomto zmysle treba hodnotiť i iniciatívy mnohých škôl na Slovensku, keď odporúčajú, aby najmä žiaci prvých a druhých ročníkov ZŠ vypracovávali domáce úlohy skutočne v prostredí domova a za asistencie rodičov a nie v školskom klube detí. Rozhodujúcim obdobím, ktoré predurčuje výsledky žiaka v škole a jeho vzťah k škole a školským povinnostiam je práve obdobie prvých rokov školskej dochádzky. Táto fáza života dieťaťa je charakteristická novou sociálnou pozíciou žiaka a spolužiaka a novými požiadavkami na tieto roly. Dieťa ako žiak musí čeliť novým podmienkam jeho detstva, mení sa jeho denný režim, začína sa systematicky učiť, plniť si každodenné povinnosti školáka, preberať na seba zodpovednosť a to za „supervízie“ svojich rodičov (a ich spolupráce so školou).

2.1 Učitelia a ich „umenie“ zadávania domácich úloh

Zadávať domáce úlohy tak, aby skutočne boli efektívne (aby ich napr. žiaci nevnímali ako trest za nepochopenie učiva), aby priniesli benefity, ktoré sa od nich očakávajú vo vedomostnom, ale aj osobnostnom rozvoji žiaka, je pre učiteľa náročná úloha. N. Paulu na základe výskumných zistení odporúča učiteľom dodržiavať niekoľko dôležitých pravidiel:

1. Stanoviť očakávania učiteľa vo vzťahu k žiakom hneď na začiatku školského roka. Je dôležité, aby učiteľ dal žiakom informácie o tom, aké pravidlá stanovil pre domáce úlohy, kde si budú žiaci zapisovať zadania, kedy budú mať domáce úlohy, ako sa budú hodnotiť a podobne. Jeho filozofiu domácich úloh by mali poznať i rodičia žiakov.
2. Pripraviť zadanie domácej úlohy s jasným zámerom. Domáca úloha je vtedy efektívna, ak má jasný zámer. Domáca úloha môže pomôcť žiakovi precvičiť si nové učivo, doplniť si ďalšie aspekty učiva a vidieť ich vo väčšej hĺbke, pripraviť sa na ďalšie vyučovanie, získavať zručnosti vo využívaní rôznych učebných zdrojov a pod. Domáca úloha pre mladších žiakov vedie k sebadisciplíne, zodpovednosti a samostatnosti. Jej prostredníctvom sa zároveň žiaci učia časovému manažmentu. Pre učiteľa však platí, že domáce úlohy nemajú žiakovi zaberať veľa času a nikdy nesmú byť trestom.
3. Presvedčiť sa, či žiaci porozumeli zámeru domácej úlohy. Učiteľ musí so žiakmi o domácej úlohe hovoriť, žiakovi musí byť jasné, čo mu má splnenie úlohy priniesť.
4. Urobiť zadanie domácej úlohy jasným a pochopiteľným. Len ako je študentovi jasné, čo presne má robiť, môže domáca úloha priniesť to, čo učiteľ od nej očakáva. Ak sa domáca úloha rozptyľuje do väčšieho množstva zámerov, môže viesť k frustrácii a zmätenosti žiaka a spravidla menej prispieva k jeho učeniu sa.
5. Pripraviť domácu úlohu pre študenta tak, aby mu bola výzvou k premýšľaniu a integrovaniu. Domáca úloha môže byť zadaná tak, že vedie žiaka k tvorivému kombinovaniu viacerých ideí a využívaniu rôznych zdrojov mimo kontrolovaného školského prostredia, čo je pre mnohých žiakov motivujúcim.
6. Zadania domácich úloh treba meniť. Ak sú domáce úlohy stále rovnaké, stávajú sa pre žiakov nudnými. Rôznymi variáciami zadaní sa tomu dá zabrániť.
7. Treba dávať takú domácu úlohu, ktorá robí z učenia osobnú záležitosť žiaka. Motivujúce sú úlohy, kde žiak využíva vlastné skúsenosti, môže čerpať zo života vlastnej rodiny, kultúry a zvykov, či najbližšieho environmentu.

8. Domáca úloha má byť naviazaná na súčasnosť. Je motivujúce, keď študent vidí previazanosť minulosti so súčasnosťou a istú perspektívu.
9. Treba prepojiť domácu úlohu so zručnosťami, záujmami a potrebami žiakov. Pre učiteľa je náročné , aby pripravil zadanie úlohy konkrétne na každého žiaka. Ale i v heteronómnej triede sú možnosti variovať štýly vypracovania domácej úlohy, formu, či obsah tak, aby boli pre žiakov zaujímavými. Možnosť vybrať si, je pre žiaka motivujúce a vedie k zodpovednosti za vlastné učenie sa . Osobitný záujem je potrebné venovať deťom z ohrozených skupín obyvateľstva.
10. V domácich úlohách je potrebné využívať školské a miestne zdroje (previazať ich s lokálnym prostredím). Uvedená podmienka sa dá dodržať za predpokladu, že učiteľ toto prostredie dobre pozná. Domáca úloha, ktorá je postavená na využívaním lokálnych zdrojov je atraktívna a žiaci ju pozitívne hodnotia.
11. Treba zadávať domáce úlohy, ktoré korešpondujú s vyučovacím štýlom učiteľa. Domáce úlohy prinášajú svoje výsledky nielen vtedy, ak korešpondujú so záujmami žiakov, ale aj učiteľ musí mať zo zadania domácej úlohy dobrý pocit.
12. Domáce úlohy musia mať primeraný rozsah. Existujú časové odporučenia na množstvo domácich úloh podľa veku žiaka, ktoré sú praxou overené. S týmto mávajú problém začínajúci učitelia, u ktorých sa objavujú tendencie preťažovať žiakov úlohami. Pri zadávaní úloh je tiež dôležité, aby učitelia, ktorí vyučujú v jednej triede množstvo zadaných úloh spoločne koordinovali.
13. V súvislosti s domácimi úlohami je potrebné podporovať vhodné študijné návyky žiakov. Tieto sa vekom žiaka postupne stupňujú. Očakáva sa, že vo vytváraní študijných návykov a zručností žiaka, bude učiteľ spolupracovať s jeho rodičmi.
14. Žiakom treba poskytnúť konštruktívnu spätnú väzbu k vypracovanej domácej úlohe. Žiak potrebuje vedieť, na akej úrovni úlohu vypracoval, ako úlohu urobili jeho spolužiaci a ako splnil požiadavky učiteľa. Vypracovanie úlohy musí byť vždy so žiakmi prediskutované. Učiteľ má k dispozícii množstvo postupov ako domácu úlohu skontrolovať a hodnotiť tak, aby bola naozaj spätnou väzbou nielen pre žiaka, ale aj pre učiteľa a rodičov žiaka.
15. Učiteľ má žiakovu prácu nad domácou úlohou oceniť a motivovať ho. Hodnotenie má byť úprimné a vystihnúť to, čo žiak skutočne do domácej úlohy vložil. Falošné pozitívne hodnotenie žiak pozná a nemôže ho ďalej motivovať do práce.
16. Ak je to žiaduce, učiteľ má žiakovi poskytnúť pomoc. Povinnosti učiteľa sa neviažu len na konkrétne vyučovanie. Učitelia poskytujú žiakom i konzultačné hodiny, alebo inú pomoc v súvislosti s domácimi úlohami. Mnohí žiaci potrebujú poradiť nielen s akademickým obsahom domácej úlohy, ale aj s taktikou jej vypracovania. Žiada sa dodať, že okrem toho (najmä v niektorých zahraničných školách) existujú centrá domácich úloh, telefónne linky pre pomoc s vypracovaním úlohy, systém pomoci dospelých dobrovoľníkov, alebo vrstovníkov, či tzv. „homework buddy“ .
17. Je potrebné, aby učiteľ komunikoval s rodičmi. V analyzovanom metodickom materiáli pre učiteľov je práve uvedenému pravidlu venované najviac pozornosti. Komunikácia učiteľa a rodiča (resp. opatrovateľa dieťaťa) aj v súvislosti s domácimi úlohami musí začať hneď na začiatku školského roka. Rodič musí poznať politiku domácich úloh príslušnej školy, ale aj filozofiu učiteľa v tomto smere. Pre mnohých rodičov je potrebná osveta a jeho pedagogizácia v rodičovskej role školopovinného žiaka. Učiteľ je často prvým odborníkom, ktorý rodičovi vysvetľuje význam domácich úloh, miesto rodiča pri ich plnení žiakom, časový a priestorový režim rodiny v kontexte plnenia si domácich úloh žiakom, súčinnosť rodiny pri vytváraní podmienok k domácim úlohám žiaka, komunikáciu pri hodnotení úrovne domácej úlohy žiaka, jeho problémov a pod. Uvedené je obsahom spoločných rodičovských stretnutí, alebo i individuálnych osobných, či telefonických konzultácií.
18. Je dôležité, aby učiteľ preukazoval, že si žiakov váži. Žiak cíti, či má učiteľ skutočný záujem o jeho pokroky v učení. Toto je pre žiaka ďalším silným motivujúcim faktorom (viac Paulu, N. 1998).

Ako to i z predchádzajúceho textu vyplynulo, učiteľ je aj tým profesionálom, ktorý poskytuje podporu rodičom, rozširuje ich pedagogické poslanie a pomáha im zdokonaľovať sa v ich rodičovskej role. Týka sa to najmä rodičov, ktorí majú prvé školopovinné dieťa, resp. rodičov, ktorí majú deti na primárnom stupni edukácie. Vedú ich k tomu, aby boli:

1. manažérmi, „režisérmi“ domáceho prostredia, v ktorom si žiaci robia domáce úlohy (aby zabezpečili pre dieťa pokojné prostredie na učenie a písanie úloh, aby dieťa malo dostatok vhodných pomôcok
2. Motivátormi (aby prostredníctvom domácich úloh poukázali na význam učenia sa pre dieťa a aby si uvedomili, že ich postoj k domácej príprave a domácim úlohám sa prenáša na dieťa)
3. Rolovými modelmi (treba, aby rodič počas domácej prípravy vykonával činnosti, ktoré súvisia s učivom, ktoré si precvičuje dieťa – číta, počíta a pod. Dieťa teda vidí, že jeho úlohy súvisia

i s prácami dospelého človeka. V čase domácej prípravy dieťaťa sa nemá zabávať, resp. pozerať TV a i.)

4. Monitorujúcimi dospelými, ktorí pozorne sledujú, či dieťa dobre postupuje, či nie je unavené, či nepotrebuje rodičovskú pomoc.
5. Mentormi – ak učiteľ požiada rodiča o nejakú účasť v príprave domácej úlohy, nech dieťaťu pomôže. Ak má žiak urobiť na domácu úlohu všetko spraviť sám, treba dieťaťu ponechať voľnosť v práci, ktorá je taká dôležitá pre rozvíjanie jeho samostatnosti.

Okrem toho, od učiteľa sa očakáva, že to bude on, kto dáva odborné usmernenia svojim žiakom a vedie ich k tomu, aby

1. Si domácu úlohu robili vo vhodnom čase (v rovnakom čase, pred alebo po večeri, ale nikdy nie tesne pred spaním)
2. Aby si domáce úlohy robili vždy na rovnakom mieste a pred začatím prípravy, aby mali pri sebe všetko, čo potrebujú
3. Aby si vypracovali vlastnú taktiku v príprave do školy a najprv sa sústredili na to, čo považujú za ťažšie a až potom to, čo je menej náročné
4. Ak je domáca úloha pre deti ťažká, aby nemali obavy požiadať o pomoc rodičov, alebo starších súrodencov
5. V prípade, ak je domácou úlohou väčší projekt, aby si dokázali rozplánovať čas na kompletizovanie úlohy (viac: www.dailyteachingtools.com).

Z uvedeného, ale i ďalšej preštudovanej literatúry sa ukazuje, že príprava budúcich učiteľov v tomto kontexte nie je okrajovou požiadavkou, ale tým, čo má mať primeranú vážnosť a rozsah.

3 POUŽITÉ METÓDY

Výskumnú vzorku tvorili vysokoškolskí študenti (N= 93), 74 žien a 19 mužov, ktorí študujú magisterský stupeň štúdia (učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov) na UKF v Nitre (PF, FF, FPV a FSŠ v Nitre).

Metódy získavania dát

Výsledky sme získali administráciou dotazníka vlastnej konštrukcie. Neštandardizovaný dotazník obsahoval vstupné, faktografické položky (1. časť), otázky s výberom z viacerých možností zamerané na posudzovanie a sebaposudzovanie (2. časť), otázky s otvorenými položkami a vedomostné otázky (3. časť), ktoré boli vyhodnocované kvalitatívne.

Metódy analýzy dát

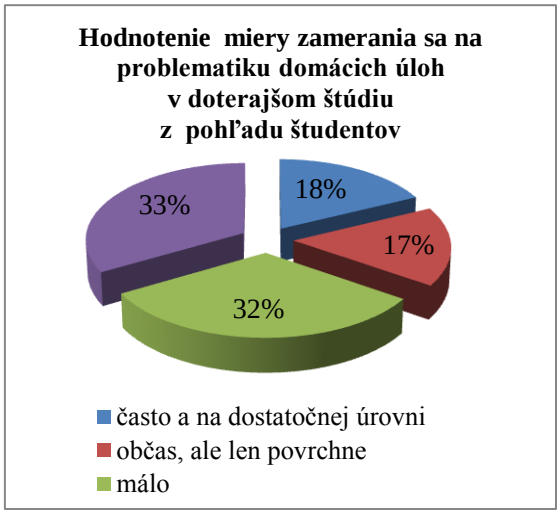
Získané výsledky sme analyzovali v dvoch rovinách. Pri kvantitatívnej analýze sme využili štatistický program SPSS 15.0 for Windows (analyzované faktografické položky dotazníka a otázky s výberom z viacerých možností zamerané na posudzovanie a sebaposudzovanie). Pre potreby prvej explorácie témy sme sa pre túto štúdiu rozhodli obmedziť analýzu dát iba na úroveň deskripcie – početnosti, percentuálne hodnoty, aritmetické priemery, štandardné odchýlky. V budúcnosti plánujeme analyzovať ďalej dáta aj na úrovni štatistickej inferencie s využitím testovacieho kritéria – Chí kvadrát (analýza vzťahu medzi premennými – pohlavie, študijný odbor, ročník, fakulta).

V druhej rovine sme získané dáta podrobili kvalitatívnej analýze (otázky s otvorenými položkami a vedomostné otázky). Uvedené položky sa obsahovo viazali k otázkam s výberom z viacerých možností. Tieto výsledky vysvetľujú postoje študentov a dopĺňajú ich o kľúčové témy. V štúdii ich interpretujeme v diskusii.

4 VÝSLEDKY

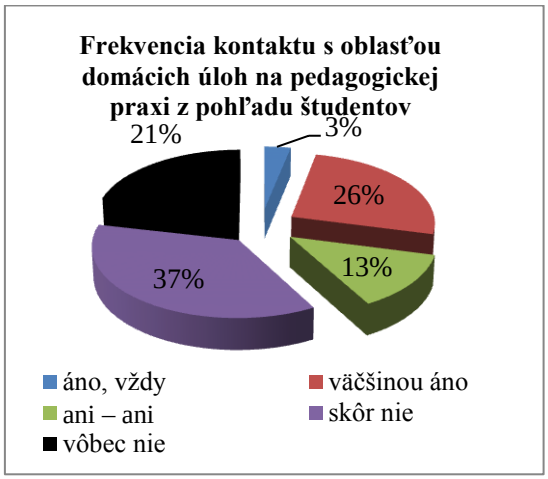
Vysokoškolskí študenti, budúci učitelia, hodnotili viacero spolusúvisiacich otázok. Jedným z našich čiastkových cieľov bolo preskúmať úroveň ich vedomostí v oblasti domácich úloh ako aj hodnotenie množstva času, ktorý bol venovaný tejto téme v ich doterajšom štúdiu. Študenti pri definovaní funkcií, ktoré by mala spĺňať dobrá domáca úloha, najčastejšie uvádzali pojmy ako: *„kontrolná funkcia, motivačná, informačná, opakovacia“* a pod. Pri definovaní domácej úlohy na základe ich doterajšieho odborného štúdia vyzdvihovali väčšinou domácu úlohu ako nástroj opakovania a upevnenia si prebraného učiva. Našim zámerom bolo tiež zistiť, v ktorých predmetoch sa problematike domácich úloh najviac venovali. Najčastejšie odpovede smerovali k odborovým a predmetovým didaktikám, alebo respondenti uviedli, že si nespomínajú na konkrétny predmet s týmto obsahom. V menšom množstve sme zaznamenali aj odpovede ako teória vyučovania – všeobecná didaktika. S uvedenými odpoveďami úzko súvisí aj hodnotenie množstva času, ktorý bol venovaný tejto téme v ich štúdiu (viď graf. č. 1).

Graf. č. 1



Iba 18 % študentov uvádza, že sa problematike domácich úloh počas štúdia venovali často a na dostatočnej úrovni. Uvedené korešponduje s menšou presnosťou odpovedí študentov vo vedomostných otázkach v dotazníku. 33 % študentov uvádza, že sa tejto téme venovali iba okrajovo a 32 % uvádza, že sa téme venovali málo. Výsledky sú apelom pre modifikáciu obsahu odborových a predmetových didaktík. Okrem teoreticko-odbornej roviny prípravy budúcich učiteľov nás zaujímali aj otázky začlenenia témy domácej prípravy a domácich úloh do pedagogickej praxe študentov. Iba 3 % respondentov uvádza, že ich vždy cviční učitelia inštruovali v oblasti domácich úloh na pedagogickej praxi. 26 % sa prikláňa k možnosti „väčšinou áno". Vysoké percento študentov (37% - skôr nie), (21% - vôbec nie) uvádza, že s cvičnými učiteľmi sa tejto oblasti nevenovali (graf. č. 2).

Graf. č. 2

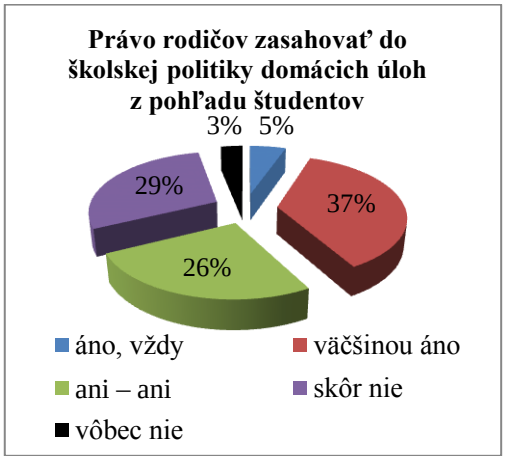


S výsledkami súvisia aj zistenia z otvorených položiek doazníka. Počas pedagogickej praxe sa študenti väčšinou neoboznámili s elektronickou dokumentáciou učiteľov a komunikáciou učiteľ- rodič (napr. požiadavky učiteľov smerom k rodičom k domácej príprave žiakov, s elektronickou žiackou knižkou a pod.), čo je už bežnou praxou súčasných škôl. Výnimkou je študijný program učiteľstvo informatiky, kde prevládajú pozitívne odpovede na túto otázku. Uvedené je pochopiteľné vzhľadom na zameranie predmetu štúdia. Dosiahnuté výsledky jasne naznačujú potrebu užšieho prepojenia teoretickej a praktickej prípravy budúcich učiteľov a to najmä v oblasti lepšej komunikácie odborových didaktikov s cvičnými učiteľmi v školskej praxi.

Významnou oblasťou v školskej praxi je aj pozícia a pohľady rodičov na otázky výchovy a vzdelávania žiaka v školskom prostredí. V kontexte nami riešenej témy sú mimoriadne dôležité postoje rodičov a ich prístup k domácej príprave a domácim úlohám žiakov. Túto problematiku sme analyzovali v našich predchádzajúcich výskumných štúdiách. Považujeme však za významné, aby si aj budúci študenti už počas svojho štúdia uvedomili, akú dôležitú rolu zohrávajú rodičia v tomto procese. Našim zámerom bolo preto zistiť, aké práva zasahovať do školskej politiky domácich úloh majú z pohľadu študentov rodičia. V

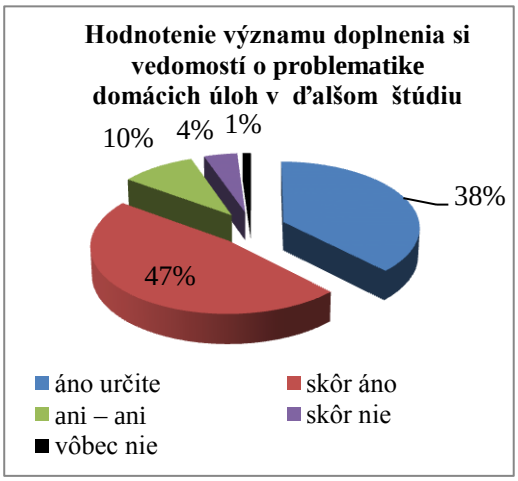
porovnaní s ostanými položkami v dotazníku sme pri tejto otázke zaznamenali najviac nejednoznačných odpovedí študentov (ani – ani 26%). 37 % študentov si myslí, že rodičia majú právo zasahovať do práce školy v sledovanej oblasti a 29 % študentov si myslí že rodičia by skôr nemali do toho zasahovať – graf. č. 3). Hodnotenie študentov, budúcich učiteľov, je ovplyvnené nedostatkom ich skúseností.

Graf. č. 3



Súčasťou „osobnostnej výbavy učiteľov" a neoddeliteľnou oblasťou kompetencií v pedagogickej práci učiteľov je aj schopnosť sebareflexie vlastnej činnosti. Túto schopnosť by mali študenti učiteľských študijných programov nadobudnúť už počas štúdia na vysokej škole. Na základe uvedeného sme chceli preskúmať, či sú študenti otvorení prijať ďalšie poznatky o problematike domácich úloh. Zaujímalo nás, či dokážu zhrnúť oblasti, v ktorých sa potrebujú ďalej zdokonaľovať, aby dokázali pre žiakov pripraviť efektívne domáce úlohy. Študenti vo svojich odpovediach uvádzali najmä potrebu nadobudnutia praktických skúseností v tejto oblasti. Viacerí tiež zdôrazňujú nutnosť lepšej teoreticko-odbornej prípravy. Niektorí študenti spochybňujú svoje schopnosti posúdiť prínos zadanej úlohy pre žiakov. Zdôrazňujú potrebu práce na osobnej motivácii vytvárať pre žiakov zmysluplné a tvorivé domáce úlohy. Budúci učitelia by prijali ďalšie informácie o problematike domácich úloh vo svojom štúdiu. Až 47 % študentov uvádza, že by potrebovali doplniť si vedomosti o tejto problematike a 38 % je o tom dokonca určite presvedčených (graf. č. 3).

Graf. č. 4



5 ZÁVER A ODPORÚČANIA PRE PRAX

Pochopenie zmyslu domácej úlohy predstavuje významnú súčasť individuálnej pedagogickej filozofie (mienky) študentov. Toto zistenie možno považovať za základné východisko prípadných inovácií v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. Na základe nami dosiahnutých výsledkov možno zhrnúť vybrané odporúčania pre pedagogickú prax:

Teoreticko-odborná rovina prípravy

Možno konštatovať, že teoreticko-odborná rovina prípravy študentov v podstate reflektuje problematiku domácich úloh, i keď nie v postačujúcej miere. Tému domácej úlohy je potrebné prirodzene integrovať do obsahu vyučovacích predmetov ako všeobecná didaktika a predmetové didaktík a v kontexte prípravy študentov na komunikáciu s rodičmi žiakov aj do predmetu pedagogika rodiny.

Pedagogická prax študentov

Časťou pregraduálnej prípravy, ktorej by sa bolo potrebné koncepčne venovať, je hlavne pedagogická prax študentov. Cielená komunikácia odborových didaktikov a metodikov na katedrách pripravujúcich budúcich učiteľov s cvičnými učiteľmi by bola žiaduca.

Ako už bolo uvedené, s problematikou domácej prípravy úzko súvisí oblasť prístupu rodičov k domácim úlohám žiakov. Budúci učitelia by mali nadobudnúť dostatočné odborné a komunikačné zručnosti, ktoré im umožnia efektívne spolupracovať s rodičmi pri vytváraní podmienok na zvládnutie zadaných domácich úloh žiakmi/deťmi. Užitočným by sa tak mohol javiť koncept, v ktorom by sa už počas pregraduálnej prípravy v rámci pedagogickej praxe mohli študenti zúčastňovať okrem bežnej výučby aj na stretnutiach učiteľov a rodičov (rodičovské združenia), prípadne na ich individuálnych konzultáciách s rodičmi.

Vzhľadom na hlavný zámer konferencie spojenej s riešením výskumného projektu APVV „Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek“ sme sa v príspevku zamerali na pedeutologický a didaktický rozmer problematiky domácich úloh. Uvedomujeme si, že v pedagogickej príprave budúcich učiteľov domáce úlohy treba vnímať ako tému, ktorá sa prelína nielen pedeutológii a v didaktike (resp. v odborových didaktikách), ale má svoje miesto i v teórii výchovy, či v pedagogike rodiny. I keď sme si vedomí istých limitov nášho výskum (najmä veľkosť výskumnej vzorky), predsa sa nám podarilo poukázať na oblasť prípravy študentov, ktorej je potrebné venovať väčšiu pozornosť.

Aj viacerí zahraniční autori odporúčajú viac skúmať pozitívne a negatívne efekty domácich úloh na žiakov, postoje žiakov k domácim úlohám, vzťahy učiteľov a rodičov a typy zapojenia rodičov do pomoci žiakom pri príprave domácich úloh, využívanie nových technológií pri vypracovávaní domácich úloh, sledovať problematiku domácich úloh vo vzťahu k žiakom z menej podnetného prostredia a žiakom so špeciálnymi edukačnými potrebami, domáce úlohy a individuálny učebný štýl žiaka, či proces seba riadenia žiaka a podobne. Je samozrejmé, že všetky tieto, ale i ďalšie problémy sa dajú riešiť len za predpokladu, že sú na ne odborne a metodicky pripravení učitelia a rodičia žiakov sú ústretoví k požiadavkám učiteľov.

POUŽITÁ LITERATÚRA

Homework Tips that Really Work for Teachers, Parents, and Students. 2017. *[online],* [cit. 2017-09-10*]*, <Dostupné na internete: <http://www.dailyteachingtools.com/homework-tips.html>

ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-8-247-3450-7.

ČAPEK, R. 2013. *Učitel a rodič*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.

KURINCOVÁ, V., TURZÁK, T., KLIMENTOVÁ, A. 2017. Homework and pupil home preparation for lessons from the parents perspective, In: *SGEM 2017: 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Urban Planning, Architttecture & Design Conference Proceedings*, Volume 2, Albena. Sofia : STEF 92, 2017. ISBN 978-619-7408-22-5, p. 263 – 270.

MAJERČÍKOVÁ, J., PETRU PUHROVÁ, B. 2017. *Everyday Family Experience: A Child´s Home Preparation for School.* In: Acta Educationis Generalis. 2017/7, č. 2, s. 17 - 29.

MAŇÁK, J. 1992. *Problém domácích úkolů na základní škole*. Brno : MU, 1992. 157 s. ISBN 80 – 210 – 0388 – 1.

MALACH, J., 2003. *Základy didaktiky.* Ostrava : Ostravská univerzita v Ostrave, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-266-1.

PAULU, N., DARBY, B. L. (eds.) 1998. *Helping Your Students with Homeworks. A Guide for Teachers.* Office of Education Research and Improvement. U. S. Department of Education, 1998, *[online],* [cit. 2017-09-10*]*, <Dostupné na internete: <https://www2.ed.gov/PDFDocs/hyc.pdf >

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

SHARP, C., KEYS, W., BENEFIELD, P. 2001. *Homework: a Review of Recent Research*. Slough: NFER. 2001. *[online],* [cit. 2017-09-10*]*, <Dostupné na internete: < https://www.nfer.ac.uk/publications/HWK01/HWK01.pdf>

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

KRITICKÉ UVAŽOVANIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PODĽA MODELU JANE SCHAFFER

Martina Kosturková, Janka Ferencová

Katedra pedagogiky FHPV PU v Prešove, martina.kosturkova@unipo.sk (SR)
Katedra pedagogiky FHPV PU v Prešove, janka.ferencova@unipo.sk (SR)

Abstrakt

Prijatím nového Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ďalších národných dokumentov sa vytvoril priestor pre rozvoj kritického myslenia v slovenskej edukácii. Výsledky v kritickom myslení edukantov a edukátorov naznačujú rozpor medzi víziou národných dokumentov a realitou v danej oblasti. Je evidentné, že rozvoj kritického myslenia v slovenskej edukácii nie je systematický, skôr ide o individuálne snahy jednotlivcov. Zámerom výskumu bolo aplikovať model Jane Schaffer na podporu kritického uvažovania do edukácie spoločensko-vedných študijných predmetov u študentov v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie. Parciálne výsledky výskumu naznačili zmenu pregraduálnej prípravy, ale hlavne systematickú podporu riadenú štátom a následne manažmentom školy v danej oblasti.

Kľúčové slová: kritické myslenie, model Jane Schaffer, téza, argument, komentár, záverečný úsudok

1 ÚVOD A TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku donedávna nepatrilo medzi prioritu štátnej vzdelávacej politiky. Prvé oficiálne výsledky o nedostatočnej úrovni kritického myslenia slovenských žiakov prezentovali viaceré analýzy testových meraní OECD PISA realizované v roku 2003. Ďalšie nasledujúce merania konané v trojročných cykloch mali pokračujúci trend (NÚCEM, 2016). Až školským zákonom z roku 2008 sa oficiálne vytvoril priestor pre rozvoj kritického myslenia v slovenských školách. Od učiteľov sa v tomto smere očakávalo, že budú tvorcovia kurikula. Na túto rolu však neboli vôbec pripravení (Kosová, 2017; Porubský et al., 2014) a podľa Petrasovej (2008) už vôbec nie ako kriticky mysliaci. Dôvod posilnenia kritického uvažovania v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva tkvie v myšlienke, koľko pozornosti sa venuje rozvoju kritického myslenia edukantov, ktorú svetoví odborníci považujú za jednu z najdôležitejších spôsobilosti budúcnosti (napr. World Economic Forum, 2016).

Systematické mapovanie časopiseckej literatúry na Slovensku za obdobie rokov 2008 až 2017 (ešte nepublikovaný zdroj) zachytilo fakt, že problematika kritického myslenia je u nás na periférii. V rámci procesu triedenia boli evidované teoretické, empirické a aplikačné poznatky rozdelené do troch skupín: a) filozofické; b) psychologické; c) edukačno-vedné. Analýza 72 príspevkov bola sústredená na oblasť kritického myslenia v slovenskej edukácii v týchto oblastiach: diagnostika stavu kritického myslenia edukantov a edukátorov, identifikácia bariér a možností rozvoja kritického myslenia, experimentálne overenie efektívnosti stratégií rozvoja kritického myslenia v školskej edukácii. Výsledky analýzy preukázali, že prevažná väčšina príspevkov bola teoretického zamerania, v ktorých sa vyskytovali čiastkové námety a metodické odporúčania, ako podporiť rozvoj kritického myslenia edukantov. Dominanciu tvorili odborné články zamerané na predčitateľskú a čitateľskú gramotnosť (napr. Koníčková, 2010-2011; Ludvigová, 2012-2013; Húsková, 2015-2016 atď.). Priamo o kritickom myslení pojednávali len niektoré príspevky, napr. Petláka (2012-2013), Pavlíkovej (2013-2014), Kosturkovej (2012a, 2012b), Knapíka (2013). V empirickom skúmaní problematiky kritického myslenia za roky 2008 až 2017 nachádzame veľký deficit. V časopiseckej literatúre nachádzame veľmi málo štúdií k danej problematike (napr. Gavora a Matúšová, 2010; Kosturková, 2013a, 2013b, 2017a, 2017b; Čavojová a Jurkovič, 2017; Ferencová, 2017; Petrová a Kozárová, 2017). Z uvedených len dve boli zamerané na experimentálne overenie rozvoja vybraného komponentu kritického myslenia.

Dovolíme si zhodnotiť, že v odbornej komunite sa venuje málo pozornosti komplexnému skúmaniu budúcich učiteľov v oblasti kritického myslenia. Absentuje oblasť diagnostiky stavu kritického myslenia študentov učiteľstva v rámci celého Slovenska, chýbajú identifikované bariéry jeho rozvoja ako aj experimentálne overenia danej spôsobilosti. Na základe uvedeného sme formulovali vedecký problém: Aká je úroveň kritického uvažovania študentov učiteľstva vo výstupoch zameraných na kritické písanie pomocou modelu Jane Schaffer?

2 ZAMERANIE ŠTÚDIE

Jednou z cieľových požiadaviek medzinárodných a národných dokumentov je, aby sa školy stali intelektuálnymi centrami, kde informácie sú východiskom myslenia a nie jeho výsledkom. Výsledky vzdelávania predstavené prostredníctvom Dublinských deskriptorov, Európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie, Národného kvalifikačného rámca Slovenskej republiky a pod. kladú dôraz na prenositeľné spôsobilosti, medzi ktoré patrí aj kritické myslenie. Od absolventov daného stupňa vzdelávania a aj od budúcich učiteľov sa bude očakávať, že nadobudnuté spôsobilosti budú aplikovať aj v praxi. Keďže v slovenskom školstve absentujú odborné fakty reflektujúce podnety na rozvoj kritického myslenia študentov učiteľstva, našou snahou bolo aplikovať model Jane Schaffer (1995) do povinného študijného predmetu spoločensko-vedného základu v 1. ročníku magisterského štúdia učiteľských programov na Prešovskej univerzite v Prešove.

2.1 Cieľ štúdie

Cieľom štúdie je zistiť úroveň kritického uvažovania študentov učiteľstva prostredníctvom kritického písania odborných esejí.

Parciálnym cieľom je zistiť:

- schopnosť študentov špecifikovať tézu,
- schopnosť študentov zapracovať adekvátne detaily podporujúce tézu,
- schopnosť študentov relevantne vysvetliť komentáre k vybraným argumentom,
- schopnosť študentov spracovať záverečný úsudok.

2.2 Stratégia rozvoja kritického uvažovania podľa Jane Schaffer

Východiskom výberu metódy pre posilnenie kritického myslenia boli poznatky viacerých zahraničných autorov. Napr. Roybal (2012) konštatuje, že metóda písania esejí je jednak považovaná za najúčinnejší nástroj rozvoja kritického myslenia a jednak umožňuje edukantovi preniknúť do hĺbky problému, teda nejde o povrchné písanie.

Jane Schaffer (1995) v publikácii ponúka viacero odporúčaní, ktoré by mali byť dodržané z hľadiska formálnej a obsahovej stránky. Z dôvodu limitov štúdie predstavujeme len jej koncíznu podobu:

1) Výzva.
2) Postup, ako napísať efektívny odsek – je potrebné si pripraviť farby:
   - modrou farbou bude zvýraznená téma a záverečný úsudok;
   - červená farba je určená pre konkrétne detaily;
   - zelená farba je určená pre komentáre.
3) Tematické vyhľadávanie – ide o prvú vetu v odseku, ktorá zobrazuje hlavnú myšlienku. Zvyčajne je to mierne kontroverzné vyhlásenie; niečo, čo je potrebné dokázať. Táto minitéza môže byť aj krátka (napr. 3 slová).
4) Faktické podrobnosti – tu je potrebné zvážiť fakty, citácie, príklady. Ide o dôkazy, ktoré podporujú naše stanovisko.
5) Komentár k faktom – vyžaduje sa analýza, interpretácia, vysvetlenie alebo náhľad do textu.
6) Záverečný úsudok – ide o tvrdenie, názor.

Z praktickej stránky Jane Schaffer ponúka schému, ktorá má presné poradie:

Tematická veta (TV), ***konkrétne detaily*** (KD), podporné dôkazy, pripomienky a ***komentáre*** (KM) a ďalšia poznámka – komentár (KM). Ak edukanti zvládnu základný odsek (napr. 4 vety), majú pridať ***ďalšie konkrétne detaily*** a vždy použiť pomer ***dvoch komentárov*** na ***jeden detail***. Neskôr študenti pridávajú ***záverečnú vetu*** (ZV).

Schéma písania odbornej eseje graficky vyzerá nasledovne:

Schéma písania odbornej eseje (zdroj: Schaffer, 1995)

3 POUŽITÉ METÓDY

Základnou metódou výskumu bola obsahová analýza 207 odborných esejí, ktoré boli súčasťou výstupu povinného študijného predmetu z povinného spoločensko-vedného základu troch učiteľských fakúlt Prešovskej univerzity v Prešove. Študijný predmet bol ponúkaný ako povinný predmet v zimnom semestri akademického roka 2016/2017 pre študentov 1. roč. magisterského štúdia na Fakulte humanitných a prírodných vied, Filozofickej fakulte a Fakulte športu.

V štúdii sú prezentované štyri vybrané analytické kategórie, ktoré mali určený presný kvantifikačný postup (viď. Príloha 2).

4 VÝSLEDKY

Schopnosť spracovať odbornú esej na požadovanej úrovni je ovplyvnená viacerými okolnosťami. Študent jednak by mal disponovať relevantnými informáciami a jednak by mal ovládať formálne a obsahové komponenty spracovania takéhoto typu seminárnej práce. Celkové hodnotenie úrovne odborných esejí je v tabuľke 1.

Tabuľka 1. Celková úroveň kritického uvažovania študentov pomocou kritického písania

Úroveň spracovania	Početnosť n	Relatívna početnosť %
A	22	10.63
B	32	15.46
C	35	16.90
D	24	11.59
E	27	13.05
Fx	67	32.37
Spolu	207	100.00

Vzhľadom k faktu, že študenti boli počas celého semestra pripravovaní na takýto výstup, výsledok celkovej úrovne odborných esejí vyjadrených hodnotou M = 2, 69 (klasifikačný stupeň D) považujeme za neuspokojivý. Konkrétnejšie, 32,37 % odborných esejí (n = 67) bolo podľa vopred stanovených kritérií (Príloha 2) ohodnotených klasifikačným stupňom Fx – nedostatočne. Iba približne 10 % študentov vedelo uplatniť kritické uvažovanie pri procese kritického písania na úrovni A. Zistenie z analýzy naznačuje, že študenti nie sú zvyknutí pracovať na úrovni myslenia vyššieho radu, čo dokazujú viaceré fakty, napr. stav kritického myslenia študentov učiteľstva diagnostikovaný pomocou Watson-Glaserovho testu hodnotenia kritického myslenia (M = 42,95 – z plného počtu 80 bodov; Kosturková, Ferencová, Šuťáková, 2016); problémy pri uplatnení hodnotiaceho myslenia (Ferencová, 2017); nedostatočný rozvoj kritického myslenia vo vysokoškolskej edukácii (Kosturková, 2017c); výsledky vzdelávania v informačných listoch študijných predmetov učiteľských študijných programov (N = 118) orientované prevažne na myslenie nižšieho radu – až 64 % (Kosturková, 2016). Čitateľov oboznamujeme s tým, že uvedené zistenia sa týkajú rovnakého pracoviska. Dovolíme si poznamenať, že je ťažko očakávať od študentov kritické uvažovanie, keď doposiaľ neboli cielene takto vedení. Ďalšia analýza je zameraná na vybrané prvky obsahového spracovania odborných esejí.

Najpodstatnejším prvkom kritickej eseje je vedieť sformulovať základnú tézu, ktorou sa chce daný autor zamýšľať. Téza je tvrdenie, ktoré obsahuje predmet a domnienku; mala by byť argumentovateľná alebo spochybniteľná. Hodnotenie analytickej kategórie formulovania tézy je predstavené v tabuľke 2.

Tabuľka 2. Hodnotenie špecifikácie tézy k vybranému spoločenskému problému

Kritérium hodnotenia	Početnosť n	Relatívna početnosť %
tvrdenie obsahujúce predmet a domnienku	47	22,71
slabé tvrdenie s absenciou predmetu alebo domnienky	59	28,50
nejasne formulované tvrdenie	64	30,92
neadekvátne tvrdenie	37	17,87
spolu	207	100,00

Z tabuľky 2 vyplýva, že v analyzovaných odborných esejach bolo 47 téz (22,71 %) formulovaných správne, 59 téz (28,50 %) bolo formulovaných s menšími nedostatkami, nejasne formulované tvrdenie sa vyskytlo v 30,92 % téz (n = 64) a neadekvátne formulované tézy boli analyzované v 37 odborných esejach (17,87 %). Schopnosť študenta štylizovať tézu súvisí s jeho schopnosť pracovať s relevantnou odbornou literatúrou a dostupnými informáciami. Stanovenie tézy je základom študentovej práce v procese kritického písania

Jadro práce podľa modelu Jane Schaffer (1995) je založené na odsekoch, kde každý začína minitézou a konkrétnym detailom (argumentom) na podporu hlavnej tézy. V tomto komponente sa zohľadňujú faktické podrobnosti (fakty, citácie, príklady). Ide o dôkazy, ktoré silne podporujú stanovisko. Hodnotenie spracovania detailov podporujúcich tézu vyjadruje tabuľka 3.

Tabuľka 3. Adekvátnosť spracovania detailov podporujúcich tézu

Kritérium hodnotenia	Početnosť n	Relatívna početnosť %
odsek obsahuje dva konkrétne podrobnosti, ktoré silne podporujú tému/tézu a pod.	42	20,29
odsek obsahuje dva konkrétne podrobnosti, ktoré podporujú tézu, ale dôkazy sú menej presvedčivé	49	23,67
len jeden konkrétny detail; alebo konkrétne detaily, ktoré nie celkom podporujú alebo súvisia s tematickou vetou/tézou	57	27,54
konkrétne detaily absentujú alebo sú irelevantné k téme/téze	59	28,50
spolu	207	100,00

Analytická kategória (tabuľka 3) v analyzovaných odborných esejach bola hodnotená nasledovne: 42 odborných esejí (20,29 %) obsahovalo fakty silne podporujúce tézu; v 49 prácach (23,67 %) boli identifikované menej presvedčivé dôkazy; 57 výstupov (27,54 %) obsahovalo detaily, ktoré slabo podporovali tézu a v 59 odborných esejach (28,50 %) boli identifikované irelevantné detaily k téze alebo absentovali detaily. Z analýzy vyplýva, že približne 56 % esejí neobsahuje adekvátne zakomponované relevantné argumenty, resp. absentujú. Domnievame sa, že v tomto smere sa od študenta očakávala vyššia miera využitia súboru zručností potrebných pre kritické písanie ako len v prípade opisného či vysvetľujúceho písania. To sa odrazilo aj v celkovom hodnotení tejto analytickej kategórie. Odborníci na

University of Leicester (2017) odporúčajú pri takejto forme akademickej diskusie (diskusia v rámci jadra eseje) dôkladne zvážiť dôkazy a argumenty ostatných a prispieť svojimi. Autor eseje by mal:

- zvážiť kvalitu dôkazov a argumentov, ktoré získal;
- určiť kľúčové pozitívne a negatívne aspekty, ktoré komentuje;
- posúdiť ich význam a užitočnosť v časti diskusie pre účely práce;
- zistiť, ako najlepšie môžu byť skonštruované do argumentácie.

O vlastnostiach argumentu (analyzovať, hodnotiť, rozvíjať a odôvodňovať pôvodné argumenty), ako aj uplatňovať stratégie na zlepšenie písania, pojednáva napr. Watson (2010). Vyššie naznačené veľmi úzko súvisí aj s ďalšou analyzovanou kategóriou.

Logická štruktúra spracovania odbornej eseje požaduje relevantný komentár k faktom podporujúcich tézu (Schaffer, 1995). V tomto bode sa od študenta vyžaduje analýza, interpretácia, vysvetlenie a náhľad do textu. Adekvátnosť spracovania komentárov v analyzovaných esejach predstavuje tabuľka 4.

Tabuľka 4. Adekvátnosť spracovania komentárov vysvetľujúcich argument

Kritérium hodnotenia	Početnosť n	Relatívna početnosť %
komentáre, ktoré sú výstižné	21	10,15
komentáre, ktoré sú menej výstižné	68	32,85
komentáre, ktoré nie celkom vystihujú detail, fakt a pod.	36	17,39
neadekvátny komentár, resp. absencia komentára	82	39,61
Spolu	207	100,00

Tabuľka 4 vypovedá o schopnosti študentov učiteľstva výberového súboru pracovať s argumentmi a relevantne ich vysvetľovať: v 21 odborných esejach (10,15 %) boli komentáre k faktom hodnotené ako výstižné a relevantné; 68 prác (32,85 %) obsahovalo menej výstižné komentáre; komentáre, ktoré nie celkom vystihovali fakt boli identifikované v 36 výstupoch (17,39 %) a neadekvátny komentár, resp. absencia komentára boli analyzované v 82 odborných esejach (39,61 %). Dá sa konštatovať, že približne 57 % odborných esejí bolo v tomto komponente hodnotených negatívne.

Záverečný úsudok je výsledkom kritického uvažovania nad hlavnou myšlienkou. Autor by mal zhrnúť myšlienky, mal by sa zamyslieť na tým, čo už bolo povedané a urobiť osobné vyhlásenie o predmete vo forme konkrétneho detailu s relevantným komentárom. Výsledky analýzy tejto analytickej kategórie sú v tabuľke 5.

Adekvátne vyslovený záverečný úsudok podľa analýzy (tabuľka 5) bol v 39 odborných esejach (18,84 %); menej presvedčivý záverečný rozsudok bol identifikovaný v 58 prácach (28,02 %). Negatívne hodnotenia boli identifikované v 35 výstupoch (16,91 %) ako nejasný náznak záverečného úsudku a irelevantný úsudok bol identifikovaný až v 75 esejach (36,23 %). Viac ako polovica analyzovaných esejí nespĺňala základný komponent, a to relevantný záverečný úsudok. Objavovali sa tu všeobecné vyjadrenia, ktoré nie sú akceptovateľné v akademickom kritickom písaní. Študent by sa mal na závery pozrieť kriticky; preskúmať, či záverečný úsudok je dostatočne podporený predchádzajúcimi argumentmi a ich komentármi; prehodnotiť, či závery majú zmysel a či dávajú logiku.

Hlavnou charakteristikou takého akademického písania je jeho kritický prvok. Odborníci prestížnych svetových univerzít ponúkajú užitočné spôsoby, ako skontrolovať vlastné kritické písanie. Sprievodca kritického písania na Univerzite v Leicestri (2017) odporúča použiť dve farebné perá a cez marginálie vyznačiť, ktoré riadky sú opisné (deskriptívne) a ktoré kritické. Je potrebné zistiť, aká je rovnováha medzi popisným a kritickým písaním. Rovnako je dôležitá otázka: „Prečo by čitateľ mal byť presvedčený tým, čo som napísal?“ Kritické prečítanie vlastného písania môže odhaliť medzery v logike.

Tabuľka 5. Adekvátnosť spracovania záverečného rozsudku

Kritérium hodnotenia	Početnosť n	Relatívna početnosť %
jasný záverečný úsudok s podporou relevantného dôkazu	39	18,84
menej presvedčivý záverečný úsudok	58	28,02
nejasný náznak záverečného úsudku	35	16,91
irelevantný úsudok	75	36,23
spolu	207	100,00

Pri výučbe pomocou písania odborných esejí so zameraním na kritické myslenie za dôležitú považujeme aktívnu debatu, schopnosť argumentovať a schopnosť klásť otázky. Viacerí autori (napr. Facione, 1990; Paul a Elder, 2003, 2006; Crenshaw et al., 2011 a i.) sa zhodujú na tom, že pri procese kritického myslenia je dôležité položiť si otázky a odpovedať na ne:

- Aké informácie používam?
- Kde som ich získal?
- Aké koncepcie sú pre moju interpretáciu kľúčové?
- Aké predpoklady robím? Sú platné?
- Aké závery som vyvodil? Aké sú dôsledky?

V závere diskusie si dovolíme skonštatovať, že celková úroveň spracovania odborných esejí slovenských študentov učiteľstva vybraných fakúlt predstavuje hodnotu $M = 2,69$ (klasifikačný stupeň D – uspokojivo). Domnievame sa, že tento fakt je odrazom predošlého štúdia, ktorý nie je cielený na rozvoj ich kritického myslenia. Na západných univerzitách je esej považovaná za jeden z najdôležitejších nástrojov hodnotenia študentov. Mallia (2017) sa vo svojej štúdii zaoberal základnými úlohami a prvkami akademického písania na britských univerzitách (štruktúra odseku, základné zložky eseje a rôzne typy esejí), ktoré môžu pomôcť hlavne zahraničným študentom pri takomto type činnosti, na ktorú počas svojho doterajšieho štúdia neboli pripravovaní. Autor zároveň zdôrazňuje význam písania a uplatňovania kritického myslenia pri písaní. Univerzita v Birminghame (2015) ponúka pre svojich študentov stručného sprievodcu kritickým písaním. Písanie esejí so zameraním na kritické myslenie je oveľa zložitejšie ako deskriptívne písanie. Zahŕňa viac diskusie, analýzy a hodnotenia. Medzi dôležité činnosti sa zaradzuje:

- otvorené a objektívne šetrenie dôkazov,
- prezentácia dôvodov na spochybnenie konkrétneho zistenia,
- poskytnutie alternatívneho prístupu,
- rozpoznávanie obmedzení dôkazov,
- zamyslenie sa nad špecifickým problémom,
- byť opatrný a pokorný pri spochybnení názoru.

Stratégiu akademického písania predstavujú aj odborníci univerzity v Leicestri (The University of Leicester, 2017), kde medzi najcharakteristickejšie prvky radia:

- jasné a dôveryhodné odmietnutie prijať závery iných odborníkov bez hodnotenia argumentov a dôkazov, ktoré poskytujú;
- vysvetlenie dôvodov, prečo môžu byť prijaté závery iných autorov alebo je potrebné, aby sa s nimi zaobchádzalo opatrne;
- jasné predstavenie vlastných dôkazov a argumentov, ktoré vedú k vlastnému záveru;
- uznanie obmedzení vo vlastných dôkazoch, argumentoch a záveroch.

5 ZÁVER

V štúdii sme sa zaoberali kritickým uvažovaním študentov učiteľstva, ktoré bolo hodnotené prostredníctvom písania odborných esejí podľa modelu Jane Schaffer. Uvádzaný model bol vybratý

zámerne, nakoľko ponúka množstvo rozmanitých kognitívnych zručností. Jeho výhodou je aj štruktúrovaná schéma (Príloha 1), ktorá pomáha študentovi prejsť náročným procesom kritického uvažovania a zároveň písania. Obsahovou analýzou odborných esejí boli zistené viaceré nedostatky – približne 30 % odborných esejí neobsahovalo základné obsahové a formálne náležitosti kladené na takýto druh výstupu. Problém vidíme hlavne v nedostatočnej predošlej príprave (a aj pregraduálnej) bez systematickej orientácie na kompetencie budúcnosti a prenositeľné zručnosti. Od začínajúceho učiteľa sa bude v praxi požadovať, aby napĺňal jednu z cieľových požiadaviek Štátneho vzdelávacieho programu SR, a to rozvoj kritického myslenia. V tomto smere je potrebná systémová zmena vedúca k zmene myslenia budúcich učiteľov, na ktorú apelovali už viacerí odborníci (Petrová a Duchovičová, 2013; Rovňanová, 2015, 2017; Petlák, 2016; Zelina, 2016; Kosová, 2017 a i.).

Za najdôležitejšie považujeme to, aby sa výchova ku kritickému mysleniu v školách stala skutočnou, nie len formálnou prioritou štátnej vzdelávacej politiky.

Štúdia je výstupom projektu VEGA č. 1/0382/16 s názvom Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie.

POUŽITÁ LITERATÚRA

A short guide to critical writing for Postrgraduate Taught students. Birmingham: Academic Skills Centre. March 2015. Dostupné na internete: https://intranet.birmingham.ac.uk/as/libraryservices/library/skills/asc/documents/public/pgtcriticalwriting.pdf

ČAVOJOVÁ, V., JURKOVIČ, M. 2017. Comparison of experienced vs. Novice teachers in cognitive reflection and rationality. In *Studia Psychologica,* vol. 59, no. 2, pp. 100–112. ISSN 0039-3320.

FERENCOVÁ, J. 2017. Príprava študentov učiteľských študijných programov na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov. In *Edukácia,* roč. 2, č. 2, s. 52–61. ISSN 1339-8725.

GAVORA, P., MATÚŠOVÁ, P. 2010. Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov. In *Pedagogika,* roč. 1, č. 3, s. 183–196. ISSN 1338-0982.

HÚSKOVÁ, A. 2015/2016. K akreditovaným vzdelávacím programom zameraným na čitateľskú gramotnosť. In *Naša škola,* roč. 19, č. 1, s. 26–31. ISSN 1335-2733.

KNAPÍK, J. 2013. Demokratická klíma triedy – dôležitý prvok pri výchove žiakov. In *Vychovávateľ,* roč. 62, č. 3–4, s. 19–22. ISSN 0139-6919.

KONÍČKOVÁ, J. 2010/2011. Metódy a aktivity podporujúce čítanie s porozumením a rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov. In *Naša škola,* roč. 16, č. 10, s. 32–37. ISSN 1335-2733.

KOSOVÁ, B. 2017. Učitelia v reformách školy a kurikula. In *Edukácia,* roč. 1, č. 2, s. 126–138. ISSN 1339-8725.

KOSTURKOVÁ, M. 2012a. Možnosti využitia stratégie E-U-R v edukácii. In *Pedagogické rozhľady,* roč. 21, č. 1–2, s. 1–5. ISSN 1335-0404.

KOSTURKOVÁ, M. 2012b. Kriticky mysliaci učiteľ v roli vychovávateľa a sprievodcu žiakov pre budúcnosť. In *Vychovávateľ,* roč. 61, č. 1–2, s. 39–42. ISSN 0139-6919.

KOSTURKOVÁ, M. 2013a. Stav kritického myslenia žiakov stredných škôl. In *Didaktika,* roč. 4, č. 2, s. 11–15. ISSN 1338-2845.

KOSTURKOVÁ, M. 2013b. Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. In *Pedagogika,* roč. 4, č. 4, s. 283–297. ISSN 1338-0982.

KOSTURKOVÁ, M. 2016. Hodnotenie informačných listov učiteľských študijných programov v kontexte návrhu profesijného štandardu začínajúcich učiteľov. In P. Hlaďo (Ed.), *Aktuální výzvy celoživotního vzdělávání a učení.* Brno: MU v Brne, Inštitút celoživotného vzdelávania, 247–267. ISBN 978-80-7509-426-1.

KOSTURKOVÁ, M., FERENCOVÁ, J., ŠUŤÁKOVÁ, V. 2016. Hodnotenie kvality vyučovacieho procesu vo vzťahu k rozvoju kritického myslenia študentov učiteľstva. In J. Malach (Ed.), *Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání.* Ostrava: Ostravská univerzita, (s.155–167). ISBN 978-80-7509-426-1.

KOSTURKOVÁ, M. 2017a. Experimentálne overenie schopnosti študentov učiteľstva tvoriť otázky. In *Edukácia,* roč. 2, č. 1, s. 139–148. ISSN 1339-8725.

KOSTURKOVÁ, M. 2017b. Rozvoj schopnosti tvoriť otázky – súčasť výchovy ku kritickému mysleniu. In *Manažment školy v praxi,* roč. 12, č. 7–8, s. 2–6. ISSN 1336-9849.

KOSTURKOVÁ, M., 2017c. Zhodnotenie vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov vo vzťahu k rozvoju ich vyšších myšlienkových operácií. In *Edukácia,* roč. 2, č. 2, s. 91–102. ISSN 1339-8725.

LUDVIGOVÁ, I. 2012/2013. Čitateľská a literárna gramotnosť detí v predprimárnom vzdelávaní. In *Naša škola,* roč. 16, č. 4, s. 40–44. ISSN 1335-2733.

MALLIA, J. 2017. Strategies for Developing English Academic Writing Skills. In *Arab World English Journal,* vol. 8, no. 2, pp. 3–15. ISSN 2229-9327.

NÚCEM. 2016. *Výsledky PISA – výzva pre skvalitnenie slovenského školstva [online].* Bratislava: NÚCEM, [cit. 2017-10-05]. Dostupné na internete: http://nucem.sk

PAVLÍKOVÁ, A. 2013/2014. Vplyv kritického myslenia na rozvoj tvorivosti žiakov pri práci s bájou. In *Naša škola,* roč. 17, č. 7–8, s. 26–30. ISSN 1335-2733.

PETLÁK, E. 2012/2013. EUR – Kritické myslenie žiakov vo vyučovaní. In *Naša škola,* roč. 16, č. 2, s. 6–11. ISSN 1335-2733.

PETLÁK, E. (2016). Globalizácia a výzvy pre edukáciu. In *Manažment školy v praxi,* roč. 12, č. 3, s. 1–5. ISSN 1336-9849.

PETRASOVÁ, A. 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy.* Prešov: Rokus. 136 s. ISBN 978-80-89055-88-3.

PETROVÁ, G., DUCHOVIČOVÁ, J. 2013. Vysokoškolská príprava učiteľov v kontexte transformačných zmien. In *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání,* roč. 3, č. 1, s. 8–37. ISSN 1805-8868.

PETROVÁ, G., KOZÁROVÁ, N. 2017. Relačná rovina učebných štýlov žiakov a frekvencie hierarchizácií zaznamenaných v mentálnych mapách. In *Pedagogická revue,* roč. 64, č. 1, s. 6–25. ISSN 1335-1982.

PORUBSKÝ, Š. et al. 2014. *Škola a kurikulu: Transformácia v slovenskom kontexte.* Banská Bystrica: Belianum. 191 s. ISBN 978-80-557-0838-6.

ROVŇANOVÁ, L. 2015. Vyučovacie prístupy v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. In *Edukácia,* roč. 1, č. 1, s. 225–234. ISSN 1339-8725.

ROVŇANOVÁ, L. 2017. Komparácia názorov učiteľov a študentov učiteľstva na náročnosť vykonávania vybraných profesijných činností. In *Edukácia,* roč. 2, č. 2. s. 208–218. ISSN 1339-8725.

ROYBAL, R. A. 2012. *Critical Thinking Writers in Middle School: A Look at the Jane Schaffer Model [online].* California: Dominican University od California, 49 p. [cit. 2017-10-25]. Dostupné na internete: http://scholar.dominican.edu/masters-theses

SCHAFFER, J. 1995. *Teaching the multiparagraphy essay: A sequential nine-week unit.* San Diego, California: Jane Schaffer Publications.

SCHAFFER, J. 2016. *Teaching the Multi-Paragraph Essay [online].* [cit. 2017-10-05]. Dostupné na internete: https://d2ct263enury6r.cloudfront.net/BqQazvVJmlWZlnrKeAzRpnAJjLlWOq1baZx9jZdgedc1r1RE.pdf

SCHAFFER, J. 2017a. *J. Schaffer Essay Rubric (JAN) [online].* [cit. 2017-06-05]. Dostupné na internete: http://www.tanqueverdeschools.org/Downloads/160125%20J%20Schaffer%20Essay%20Rubric%20JAN.pdf

SCHAFFER, J. 2017b. *Paragraph Jane Schaffer Essay Outline [online].* [cit. 2017-11-15]. Dostupné na internete: https://www.untdallas.edu/sites/default/files/page_level2/pr0172/pdf/5-paragraph-jane-schaffer-essay-outline.pdf

WATSON, G. 2010. *Developing Skills for Business Leadership.* London: Chartered Institute of Personnel and Development. 586 p. ISBN 978-1-843-98260-9.

WORLD ECONOMIC FORUM. 2016. *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution [online].* Dawos: WEF, [cit. 2017-09-05]. Dostupné na http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

ZELINA, M. 2016. Ľudské kvality pre budúcnosť. In *Pedagogická revue*, roč. 63, č. 1–2, s. 14–12. ISSN 1335-1982.

PRÍLOHY

Príloha1: Pracovný list na písanie odbornej esej podľa modelu Jane Schaffer

Názov: _____
Dátum: _____

Písanie odbornej eseje podľa Jane Schaffer
Reakcia na tému/literatúru...

I. Úvodný odsek

a. Otázka:

_____
_____

b. Názov, autor, žáner...:

_____
_____

c. Stručný prehľad témy:

_____
_____

d. Vyhlásenie o tvrdení:

_____
_____

II. Odsek 1

a. Minitéza:

_____
_____

b. Konkrétny argument/detail:

_____
_____

c. Komentár 1:

_____
_____

d. Komentár 2:

_____
_____

e. Záverečná veta (s prechodom na nasledujúci odsek):

_____
_____

III. Odsek 2

a. Minitéza:

_____
_____

b. Konkrétny argument/detail:

_____
_____

c. Komentár 1:

_____
_____

d. Komentár 2:

_____
_____

e. Záverečná veta (s prechodom na nasledujúci odsek):

_____
_____

IV. Záverečný odsek

a – d: Zhrňte: opätovne zopakujte prácu/titul/autor, čo ste dokázali, akým spôsobom a k čomu ste dospeli – záverečný rozsudok s argumentom a relevantným komentárom.

_____
_____

(Zdroj: Schaffer, 2017b)

Príloha 2: ***Vybrané kritériá bodového hodnotenia odbornej eseje***

Kritériá hodnotenia odbornej eseje	3 body	2 body	1 bod	0 bodov
Téma	nadčasová téma	aktuálna téma	menej aktuálna téma	neaktuálna téma
Téza (J. Schaffer, 2017)	tvrdenie obsahujúce predmet a domnienku	slabé tvrdenie s absenciou predmetu alebo domnienky	nejasne formulované tvrdenie	neadekvátne tvrdenie
Prvá veta odseku – mini téza (J. Schaffer, 2017)	zaujímavá veta témy, ktorá predstavuje hlavnú myšlienku odseku	primeraná veta témy, ktorá predstavuje myšlienku odseku	pokus (nejasný náčrt) o tematickú vetu je nejasný	veta, ktorá nie je adekvátna vo vzťahu k téze
Konkrétne detaily (J. Schaffer, 2017)	odsek obsahuje dva konkrétne podrobnosti, ktoré silne podporujú tému/tézu a pod.	odsek obsahuje dva konkrétne podrobnosti, ktoré podporujú tézu, ale dôkazy sú menej presvedčivé	len jeden konkrétny detail; **alebo** konkrétne detaily, ktoré nie celkom podporujú alebo súvisia s tematickou vetou/tézou	konkrétne detaily absentujú alebo sú irelevantné k téme/téze
Komentáre (J. Schaffer, 2017)	komentáre, ktoré sú výstižné	komentáre, ktoré sú menej výstižné	komentáre, ktoré nie celkom vystihujú detail, fakt a pod.	neadekvátny komentár, resp. absencia komentára
Záverečný rozsudok (J. Schaffer, 2017)	jasný záverečný úsudok s podporou relevantného dôkazu	menej presvedčivý záverečný úsudok	nejasný náznak záverečného úsudku	irelevantný úsudok
Relevantnosť zdrojov	vysoko relevantné zdroje v súlade s témou, domáci a zahraniční odborníci v danej oblasti, primárne zdroje – min. 5 monografií, 3 časopisecké zdroje a 2 relevantné internetové zdroje	relevantné zdroje domácich a zahraničných odborníkov k téme, prevažne primárne zdroje	použitie sekundárnych zdrojov	absencia relevantných zdrojov k danej téme
Formálne náležitosti	vysoká úroveň formálnych kritérií	menšie formálne nedostatky, napr. rozostúpenie odsekov, okraje atď.	väčšie formálne nedostatky – väčší rozpor medzi normou a výstupom	absencia formálnej stránky, teda normalizovanej úpravy
Štylizácia	výborná štylistická úroveň	menšie štylistické nedostatky, napr. opakovanie slov, menej vhodný slovosled	väčšie štylistické nedostatky – nejasná a nevhodná štylizácia, nepresná terminológia, nezrozumiteľná stavba súvetia, nespisovné slová a pod.	výrazné nedostatky pri formulovaní viet
Gramatika	0–1 chýb	2–3 chyby	4–5 chýb	viac ako 5 chýb
Etika a technika citovania	vysoká etická a technická norma	menšie nedostatky v technike citovania, napr. interpunkcia, ojedinele nejednotnosť v citovaní a pod.	väčšie nedostatky v technike citovania	akékoľvek porušenie etiky citovania a nedodržanie techniky citovania

Zdroj: upravené a doplnené podľa návrhu Schaffer (2017a)

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

INDIVIDUÁLNA PEDAGOGICKÁ KONCEPCIA UČITEĽSTVA V KONTEXTE STRATÉGIÍ VYUČOVANIA V MATERSKEJ ŠKOLE

Tatiana Slezáková

Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, tslezakova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Autorka sa v príspevku venuje otázkam individuálnej pedagogickej koncepcie učiteľa ako jednej z dôležitých zložiek stratégie výučby. Bližšie analyzuje proces výučby v materskej škole v súvislosti s inovovaným kurikulom pre predprimárne vzdelávanie. S tým úzko súvisí aj problematika individuálnej pedagogickej koncepcie budúcich učiteľov pre materské školy, od ktorých sa očakáva dôsledná znalosť špecifík poznávacieho procesu dieťaťa, spôsobilosť projektovať a plánovať vzdelávacie aktivity v jednotlivých vzdelávacích oblastiach, voliť vhodné stratégie realizácie cieľov a v neposledním rade i spôsobilosť hodnotiť výstupy detí i samotného učiteľa.

Kľúčové slová: stratégie vyučovania, individuálna pedagogická koncepcia učiteľa, predstavy dieťaťa o prírode, didaktická analýza obsahu, vzdelávacia oblasť, príprava učiteľa

1 ÚVOD

V súčasnosti sa v pedagogickej teórii i praxi venuje veľká pozornosť otázkam súvisiacich s efektivitou procesu výučby. Ide o zmenu celkovej koncepcie, kde sa pozornosť sústreďuje predovšetkým na učenie sa detí a na utváranie ich poznatkovej štruktúry prostredníctvom aktívneho zmocňovania sa sveta, namiesto mechanického prijímania hotových poznatkov od učiteľa.

Vo svojom príspevku sa chceme bližšie venovať učiteľovej individuálnej pedagogickej koncepcii v svislosti s inovovatívnymi prístupmi k prírodovednému vzdelávaniu detí v materskej škole. Individuálna pedagogická koncepcia učiteľa vo významnej miere ovplyvňuje efektívnosť procesu výučby v oblasti jprírodovedného vzdelávania, cieľom ktorého je utváranie ucelených predstáv detí o svete, o jeho fungovaní a o mieste človeka v ňom. Prostredníctvom vybraných vedeckých faktov, pojmov, ich kritického zhodnotenia a schopnosti jednotlivca ich aplikovať v praxi sa vytvárajú základy vedeckej gramotnosti.

V predškolskom veku dieta poznáva svet vo svojom okolí. V interakcii s dospelým získava skúsenosti, zároveň si vytvára aj vlastné interpretácie javov, ktoré vníma, pozoruje a prežíva. Dôležitú úlohu v tomto zohráva učiteľovo ponímanie procesu výučby, poznanie cieľov a obsahu danej vzdelávacej oblasti, jej výchovnej a vzdelávacej hodnoty pre dieta. Ďalej poznanie špecifík vývinového obdobia, mechanizmov učenia sa a priraďovania významov pozorovaným javom a udalostiam samotnými deťmi, ktoré robia ich svet zmysluplným. Od učiteľa sa očakáva zmena v stereotypoch jeho myslenia, uvažovania, postojov vo vzťahu k edukačnej realite, v zmene pohľadu na postavenie dieťaťa v procese výučby, vo výbere inovatívnych metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov.

1.1 Individuálna pedagogická koncepcia učiteľa a súčasné dieťa predškolského veku

Individuálna pedagogická koncepcia učiteľa je výsledkom dlhodobého vývoja jeho chápania procesu výučby v kontexte všetkých komponentov - od cieľov, obsahu, prostriedkov, výsledkov až k samotnému objektu/subjektu – k dieťaťu.a jeho postavenia v procese výučby. Efektívnosť vyučovania si vyžaduje v prvom rade *zmenu pohľadu učiteľa na dieťa*. Dieťa je potrebné vnímať ako partnera, ktorý sa pod vedením dospelého aktívne podieľa na vlastnom vzdelávaní a postupne sa mení z objektu na subjekt. Subjekt, ktorý je vnútorne motivovaný poznávať to, čo ho zaujíma a čo má v jeho súčasnom živote zmysel.. Dieťa žije prítomnosťou, ktorá predpokladá prežívanie skutočného života teraz, tu a s ostatnými. Z toho vyplýva pre učiteľa ďalšia požiadavka - *dobre poznať vekové a individuálne osobitosti súčasných detí.* V pedagogickej praxi sa často stretávame s tým, že učiteľ sa lepšie orientuje v obsahu jednotlivých vzdelávacích oblastí, než v deťoch. Nepozná dobre potreby a záujmy súčasných detí. Ako konštatuje Nazaretin, V. I. (2002), žijeme v období „mozaikovej kultúry“, v ktorej majú významný vplyv médiá. Súčasné dieťa má omnoho viacej informácií, než dieťa spred niekoľkých rokov. Tieto informácie sú fragmentárne, pochádzajú z rôznych zdrojov, predovšetkým z televízie a internetu. Deťom chýba jeden významný zdroj poznávania a to spoločné činnosti s rodičmi, ktoré prinášajú každodenné situácie a

spoločné rozhovory s nimi. Tie sú důležitým zdrojom chápania istých súvislosti a vzťahov medzi ľuďmi, medzi predmetmi a javmi a podstaty života v tomto svete. Učiteľ v materskej škole ako profesionál má vnímať a chápať potreby detí a v súlade s nimi vytárať podnetné edukačné prostredie, ktoré rešpektuje súčasné inovativně trendy.

1.2 Konštruktivistické ponímanie výučby a individuálna pedagogická koncepcia učiteľa

Súčasná vzdelávacia politika preferuje aj na predprimárnom stupni vzdelávania socio-kognitívnu teóriu vzdelávania (D.P. Ausbel, J. Piget, Vygotský a ďalší). Proces učenia sa je chápaný v tomto kontexte ako individuálne konštruovanie poznania jednotlivca na základe vlastných skúseností a v kontexte danej kultury vo vzájomnej interakcii s ostatnými. Učiteľ, ktorý preferuje socio-kognitívnu teóriu vzdelávania pri plánovaní a projektovaní procesu výučby volí také stratégie, ktoré stimulujú aktívnu úlohu jednotlivca pri poznávaní, pričom rešpektuje jeho možností a schopností.. Stratégie v širšom význame chápeme ako systémové usporiadanie a premyslené zoskupenie vícerých metód výučby s jednotnou rozvojovou filozofiou, resp. individuálnou koncepciou učiteľa, pričom metódy výučby predstavujú usporiadaný systém vyučovacej činnosti učiteľa a učebných aktivít detí smerujúcich k dosiahnutiu daných výchovno-vzdelávacích cieľov (Maňák,J., V., Švec, V., 2003, s. 23).

Pri modelovaní učebných situácií učiteľ vychádza z konkrétnych životných problémov, ktoré sa môžu vyskytovať v okolí detí. Prostredníctvom pozorovania života okolo seba, experimentovaním, objavovaním, a myšlienkovými aktivitami sa ich učia riešiť

Učiteľ si postupne uvedomuje, že v novom ponímaní výučby je *dôležité dieťa a nie učivo.* To znamená, že na obsah edukácie nahliada z pozície potrieb a záujmov dieťaťa a rozvoja jeho osobnosti.

V našom prípade danú oblasť vzdelávania predstavuje prírodovedné vzdelávanie, úlohou ktorého je vytvárať u detí primárny ucelený obraz o svete - o prírode, o spoločnosti, o človeku a o vzťahoch medzi nimi. Na základe získaných skúsenosti si deti v predškolskom veku budujú základy prírodovednej gramotnosti, súčasťou ktorej je pozitivny a aktívny vzťah k prírode. Dieťa od útleho veku je vedené k ochrane a tvorbe životného prostredia a k utváraniu pozitívneho vzťahu k prírode ako hodnote.

Aby učiteľ vedel metodicky správne projektovať vzdelávacie aktivy pre deti a vybrať vhodné vyučovacie metódy a formy, musí poznať mechanizmus vytvárania prírodovedných predstáv a pojmov, musí vedieť ako sa detí učia, a ako premýšľajú. Ako im môže pomôcť zaradiť nové vedomosti do už existujúcej poznatkovej štruktúry a vedieť ich prakticky využívať.

Socio-kognitívna teoria poznávania predpokládá pri procesoch učenia sa aj vzájomnú spoluprácu a kooperáciu medzi deťmi. Pod vedením učiteľa deti riešia úlohy v skupinách alebo vo dvojicích, Učia sa vyslovovať predpoklady, spoločne diskutovať, vymieňať si svoje skúsenosti a spoločne zdieľať zážitky. Súčasťou je i sebareflexia vlastných zistení a ich porovnávanie v skupine. Takýmto spôsobom dieťa sa stáva aktívnym subjektom učiacej sa skupiny.. Od učiteľa sa očakáva podpora poznávaciích schopností dieťaťa, jeho schopnosti pozorovať, vyslovovať predpoklady, argumentovať. Získavať nové vedomosti o všeobecných prírodných javoch, o zmenách, ktoré nastávajú v prírode, ako človek ovplyvňuje tieto zmeny v negatívnom slova zmysle, ako tieto zmeny ohrozujú existenciu všetkého živého a akým spôsobom môže jednotlivec prispieť ku zachovaniu existencie života. Učiteľ v podstate vedie dieťa k vedeckému poznávaniu sveta.

1.3 Vedecké poznávanie sveta a jeho špecifiká v predškolskom veku

„Vedecké poznávanie“ sveta sa začína u malých detí oveľa skôr, ako nastúpia do školy. Ročné dieťa škriabe ostrým predmetom po nábytku, dvojročné rozoberá hračku a pátra, čo sa nachádza vnútri. Dvojročné dieťa „myslí rukami“, jemu dostupným spôsobom mení predmety, trhá ich, láme, rozoberá. Tak poznáva ich vlastnosti. Trojročné dieťa začína vďaka reči poznávať nielen vonkajší svet, to čo je možné vidieť, počuť, ochutnať, dotknúť sa, ale aj svet, ktorý sa odráža v slovách, v predstavách a neskôr v pojmoch. Postupne sa zmocňuje nových poznatkov o prírode, o rastlinách ,o zvieratách, o človeku, o neživej prírode, o vesmíre, o hviezdach a pod. Je dôležité, aby učiteľ poznal špecifiká detského myslenia, aby poznal jazyk, ktorým „hovorí myslenie dieťaťa“. V prvom rade je dôležité zistiť, čo si o danom jave myslí samotné dieťa. Preto je vhodné dať dieťaťu otázku:„ A ty si čo myslíš? Prečo je obloha modrá?“V odpovediach detí nájdeme špecifiká ich detského myslenia,napr. že deti predškolského veku prírode dávajú „dušu“. V ich ponímaní predmety a javy myslia, cítia, majú želania. Slnko svieti preto, aby nám bolo teplo a svetlo, vietor fúka preto, aby sa mohli pohybovať plachetnice. Noc strieda deň, aby si ľudia a zvieratká oddýchli a pod. Príroda ako keby vedela, čo človek potrebuje, aby mu bolo príjemne. Tomuto javu hovoríme animizmus (z lat. animus – duša).

Dieťa v predškolskom veku ešte nevie presne ohraničiť, čo je skutočné, čo je výplod jeho fantázie, predstavivosti, nevie stanoviť hranicu medzi živým a neživým. Z toho vyplýva, že rozprávka a detská hra vystupujú ako dôležité spôsoby osvojenia si sveta dieťaťom. Svet detských hier, rozprávok umožňuje dieťaťu znížiť napätie, ktoré cíti v dôsledku množstva neznámych vecí, dejov, ktoré prebiehajú v jeho okolí. Poznávaním sa stáva svet príjemnejší, pochopiteľnejší (môžem v ňom byť, hrať sa, experimentovať). Takéto animistické poznávanie je dočasné. Staršie dieťa pátra po naozajstných príčinách. Experimentuje s jemu dostupnými predmetmi, zisťuje, že napr. keď kovové predmety hodíme do vody, tak klesnú na dno, že predmety z dreva plávajú na povrchu, že keď ponoríme kvety do atramentu, tak sa sfarbia a pod. Dieťa si začína uvedomovať, že predmety z kovu sú ťažšie a klesajú ku dnu. Postupne sa zbavuje animizmu, aj keď jeho vysvetlenia sú niekedy naivné, ale postupne sa približujú skutočným vedeckým poznatkom. Táto skutočnosť nám signalizuje, že dieťa je pripravené na ďalšiu etapu, ktorou je školské učenie.

Ďalšou osobitosťou detského poznávania sveta je jeho „globálnosť". Dieťa nedokáže vyčleniť pri poznávaní predmetov, ich vlastností ako sú forma, objem, veľkosť, tvar, určité súvislosti (keď prelejeme vodu z vysokej a úzkej fľaši do malej a širokej, tak v tej druhej je vody menej, aj keď majú rovnaký objem). Až ku koncu predškolského veku a začiatkom mladšieho školského veku dieťa môže pochopiť, že výška predmetu je kompenzovaná jeho šírkou, pričom sa nezmení objem, váha a pod. V rôznych experimentoch bolo dokázané, že dokonca štvorročné dieťa dokáže objaviť isté súvislosti medzi vlastnosťami predmetov, ale musí sa aktívne zmocňovať poznatkov. Ak mu je umožnené experimentovať s vodou, s pieskom, ak sú mu predkladané jednoduché problémy, otázky problémového charakteru, je schopné sa učiť.

Postupne ako sa rozvíjajú poznávacie procesy dieťaťa, stúpa kvalita jeho jazykového prejavu , ktorý umožňuje dieťaťu lepšie chápať súvislosti medzi predmetmi a javmi a ich slovným označením. Pomocou reči dieťa svoje skúsenosti porovnáva, triedi, zovšeobecňuje a tým sa dostáva na vyššiu úroveň poznávania. Postupne prechádza od zhromažďovania informácií, k ich porovnávaniu, triedeniu, zovšeobecňovaniu, neskôr k vysvetľovanie určitých javov. Dieťa vyčleňuje podstatné znaky predmetov a javov, formujú sa uňho komplexnejšie predstavy a utvára sa pojmový aparát. Komplexnejšie predstavy a pojmy sa stávajú základom získavania nových skúsenosti.

Toto všetko a ďalšie skutočnosti, ktoré sú typické pre detský svet si musí učiteľ uvedomiť. Je dôležité, aby nazeral na špecifiká detského myslenia, ale aj cítenia, správania ako na hodnoty a nie nedostatky.

S poznaním detskej psychiky, špecifík detského poznávania sveta je dôležité , aby budúci učiteľ dokázal *pretransformovať obsah predprimárnej edukácie prezentovaný v jednotlivých vzdelávacích oblastiach do hrových a edukačných aktivít,* pomocou ktorých bude formovať predstavy a pojmy dieťaťa o prírode. Je nevyhnutné poznať nové spôsoby plánovania rôznych aktivít dieťaťa, využívanie inovatívnych metód práce ako tvorba integrovaných blokov (uspriadanie obsahu v určitých súvislostiach, ktoré sa viažu k jednej téme), vytváranie prírodovedných projektov, ktoré umožnia deťom pochopiť určité súvislosti a vzťahy medzi predmetmi a javmi, využívanie bádania a objavovania, ktoré vedú dieťa k vlastným úvahám, ku zmysluplnému objavovaniu sveta. K ďalším metódam patria napr.metódy činnostnej práce, metódy situačné a problémové a pod.

Učiteľ nezabúda na neohrozujúcu, tvorivú klímu, na diferenciáciu a individualizáciu edukačného procesu. Každé dieťa má príležitosť sa prejaviť aktívne, je pozitívne motivované a provokované k určitej aktivite, k vyjadrovaniu svojich myšlienok, neskôr úsudkov a vlastnej interpretáciíi javov.

1.4 Príprava budúcich učiteľov

V kontexte inovatívnych trendov, o ktorých sme sa zmienili vyššie v texte nášho príspevku, od budúceho učiteľa materskej školy sa očakáva tvorivosť, sloboda rozhodovania, ale aj osobná zodpovednosť pri plánovaní, projektovaní a samotnej realizácii edukačného procesu v materských školách. V súvislosti s týmt sa naskytá potreba inovatívnych zmien aj v samotnej príprave budúciich učiteľov.

Na našej katedre sa pripravujú budúci učitelia materských škôl v študijnom progrme Predškolská a elementárna pedagogika,v ktorom získavajú odborné a pedagogicko - psychologické spôsobilosti, vrátane spôsobilostí z jednotlivých metodík predškolskej edukácie ako napr. Poznávanie sociálneho a prírodného enironmentu, Rozvoj matematických predstáv, Výtvarné vnímanie a vyjadrovanie dieťaťa, Hudobné vnímanie a vyjadrovanie dieťaťa, Rozvoj pohybových zručností dieťaťa, Teória a metodika rozvíjania gramotnosti v predškolskom veku, Technika a pracovnotechnické zručnosti dieťaťa a pod. V rámci pedagogických praxí postupne nadobúdajú zručnosti v projektovaní, plánovaní a samotnej realizácii vzdelávacích aktivít v materských školách. V súlade so súčasnými požiadavkami pedagogickej praxe v materských školách kladieme v príprave budúcich učiteľov akcent na nasledovné spôsobilostí študentov-budúcich učiteľov materských škôl:

1. aby sa študent orientoval v základných školských dokumentoch. V našom prípade je potrebná dôsledná orientácia v inovovanom Štátnym vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách., Študent sa oboznamuje s obsahovými a výkonvými štandardami jednotlivých vzdelávacích oblastí. Na základe analýzy a syntézy chápe určité súvislosti medzi jednotlivými oblasťami vzdelávania, ktoré v konečnom dôsledku vedú k integrácii poznatkov.
2. Študent je spôsobilý realizovať didaktickú analýzu obsahu učiva jednotlivých vzdelávacích oblastí. Didaktická analýza predpokladá myšlienkovú činnosť učiteľa zameranú na pochopenie samotným výchovnej a vzdelávacej hodnoty daného učiva (akým spôsobom pomôžu vedomosti, zručnosti, návyky z konkrétnej oblasti dieťaťu zorientovať sa v jeho súčasnom, ale aj budúcom živote).Je to veľmi náročná činnost pre študentov, ale postupne v rámci prednášok a seminárov, následne na pedagogickej praxi sa študent učí robiť pojmovú a vzťahovú analýzu (učí sa pochopiť štruktúru učiva – vymedziť kľúčové pojmy, ich vzájomné vzťahy, premýšľa nad príkladmi, pomocou ktorých by sprístupnil dieťaťu dané učivo). Projektuje praktické využitie daného učiva v živote dieťaťa.
3. V ďalšej etape študent dokáže plánovať a projektovať vzdelávacie aktivity pre detí, ktorými ich stimuluje či už v praktickej rovine, alebo ich myšlienkovú činnosť (deti pozorujú, porovnávajú, nachádzajú rozdielne a spoločné vlastnosti, zovšeobecňujú a pod).Vyberá vhodné metódy, organizačné formy a materiálne prostriedky Dôležitú úlohu pri projektovaní vzdelávacích aktivít má integrácia poznatkov dieťaťa.
4. Študent je spôsobilý v sebareflexii, ktorá mu umožňuje spätne si uvedomiť svoje silné a slabé stránky pri projektovaní a realizácii procesu výučby, V súvislosti s tým dokáže hodnotiť a analyzovať výstupy detí, ich reakcie, mieru uspokojenia potrieb a záujmov,detí, kvalitu ich vedomostí, zručností a návykov.
5. Postupne si vytvára individuálnu pedagogickú koncepciu, ktorá sa vyvíja, mení, skvalitňuje v ďalších rokoch jeho pedagogického poôsobenia

Takýmto spôsobom študent poznáva skutočné dieťa, ktoré je jedinečné vo svojom vnímaní, cítení, myslení a v správaní. Dôležitú úlohu v tomto zohrávajú aj komunikatívne zručnosti budúceho učiteľa. Študenti sa učia formulovať otázky primerané veku dieťaťa, odpovedať na otázky detí. Niekedy je to dosť zložité, nakoľko deti sú veľmi zvedavé a tvorivé a práve otázky z oblasti poznávania prírody sú náročné i na znalosť určitých faktov a vzťahov medzi nimi. Samotní študenti majú niekedy problémy s vedeckým poznaním sveta. Na praxi sa presviedčajú, že aj malé deti potrebujú múdrych učiteľov.

2 ZÁVER

V závere nášho príspevku chceme ešte raz zdôrazniť význam učiteľovej individuálnej koncepcie vo vzťahu k efektivite procesu výučby. Ak učiteľ ustrnie vo svojich stereotypoch, ak bude naďalej uprednostňovať behaviorálne ponímanie výučby ak nebude prihliadať na potreby detí aktívne sa zmocňovať sveta, na potrebu zmysluplnosti vo vyučovaní, na integráciu poznatkov o svete, na prežívanie radosti z objavovania nového, tak žiadna reforma sa nezrealizuje v plnej miere. A ešte jedna dôležitá osobitosť detského veku - schopnosť žasnúť nad obyčajnými vecami.

Je na nás učiteľoch a rodičoch, aby táto pozoruhodná schopnosť dieťaťa žasnúť nad obyčajnými vecami, ktoré nám ponúka táto Zem, ho sprevádzala po celý život.

POUŽITÁ LITERATÚRA

MAŇÁK, J., ŠVEC., V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

NAZARETIN, 1992. *Urok dlja sobremennoho rebjonka*. In Načaľnaja škola, č. 3, s 126-128

PODROUŽEK, L. 2003. *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primárni školu*. Dobrá voda: Aleš Čenek, ISBN 80- 86473-45-7.

ROSECKÁ, Z. ET AL . 2007. *Malá didaktika činnostného učení. Sdružení učitelu a škol*

se základním vzdelávaním. Brno: Tvořivá škola, ISBN 80-903397-3-5.

SUBBOTSKIJ, E. V.2007. *Osoboje myslenije doškolnikov.* Dostupné na internete:http: //adalin.mospsy.ru/1 03 00/1 030163.shtml.

UHRINOVÁ, M. 2011.*Vybrané didaktické aspekty prírodovedného vzdelávania v materskej škole.* Ružomberok, s. ISBN 978-80-8084-786-9.

ŠIKULOVÁ, R. 2007/2008. *Poznávaní přírody a jeho místo ve vzdelávacím programu mateřské školy* In Predškolská výchova, marec - apríl, s. 29 - 33.

ŽOLDOŠOVÁ, K. 2006. *Východiská primárneho vzdelávania*. Bratislava: Veda, ISBN 80-8082-095-3.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

OSOBNOSŤ UČITEĽA V SÚČASNÝCH EDUKAČNÝCH PROCESOCH

Gabriela Siváková, Katarína Tišťanová
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky PF KU v Ružomberku,
gabriela.sivakova@ku.sk (SR)
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky PF KU v Ružomberku,
katarina.tistanova@ku.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na analýzu učiteľskej profesie a jeho vplyvu na ich samotnú osobnosť v súčasnom edukačnom procese. Od počiatkov výchovy a vzdelávania v spoločnosti bola učiteľovi prejavovaná úcta. Dnes sa však čoraz častejšie stretávame presne s opačným fenoménom a učiteľ už zďaleka nemá v spoločnosti takú autoritu ako v minulosti. Autorky v príspevku analyzujú vo všeobecnosti problematiku učiteľskej profesie a popisujú predpoklady na úspešné zvládnutie svojho povolania, ako aj s ním spojenej pracovnej záťaže.

Kľúčové slová: učiteľská profesia, osobnosť učiteľa, vyučovacia hodina, záťaž učiteľa

1 ÚVOD

Učiteľ predstavuje kľúčovú postavu vo výchovno-vzdelávacom procese. Každé jeho slovo, názor, odovzdávanie skúseností, gestá sú centrom pozornosti žiakov. Sú neustále sledovaní, či už zo strany žiakov, rodičov, tak aj širokej verejnosti. Doba stále napreduje a aj učiteľ je nútený prispôsobovať sa jej požiadavkám. Sú naňho kladené čoraz väčšie nároky. Často sa stretávame s názorom, že učiteľské povolanie nie je nič ťažké, majú veľa voľna, odučia si zopár hodín a idú domov. Náročnosť tejto profesie však ocení len ten, ktorý si túto prácu sám vyskúša. Nie každý má ale predpoklady toto povolanie vykonávať. Aká by mala byť osobnosť učiteľa, aby spĺňal všetky predpoklady na výkon tejto profesie? Každý učiteľ je jedinečný a vyznačuje sa osobitými charakterovými vlastnosťami. Neustále pôsobí na formovanie žiakov v triede, nemusí však byť vnímaný žiakmi rovnako. Prísny učiteľ môže byť pre niektorých žiakov ideál, pre iných však hrozba, ktorá sa môže odzrkadliť v ich ďalšom vývoji.

2 POHĽAD NA SKÚMANÚ PROBLEMATIKU

Krahulová (2010, s. 22-23) uvádza, že v dnešnej dobe nie je učiteľ len autoritou, ale aj partner vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý sprevádza žiaka. Je na učiteľovi, aký vyučovací štýl si zvolí, pretože môže mať také isté dobré výsledky pri dlhoročnej praxi s liberálnym štýlom, ako začínajúci učiteľ s autoritatívnym štýlom, ktorý mu pomáha na udržať poriadok v triede. Konkrétne prístupy sa odvíjajú od situácií v triede, individuality žiakov, klímy v triede, ale aj od samotnej školy. Škola neslúži iba na vzdelávanie a výchovu. Je kultúrnym centrom, pretože ponúka žiakom rôzne aktivity aj po vyučovaní, spolupracuje s celou rodinou spoločne s učiteľom. Osobnosť učiteľa tu zohráva dôležitú rolu. Práca učiteľa bude stále náročná.

„Učitelia majú nezastupiteľnú úlohu na rozvoji celého školského systému. Ich profesionálne pôsobenie na školách patrí k aktuálnym témam pedagogickej teórie i vzdelávacej politiky. V praxi podporujú rozvoj slobodnej osobnosti s mravnými hodnotami a vzťahmi, ktoré sa premietajú do náročných procesov výchovy a vzdelávania na školách“ (Manniová, 2013, s.7).

„Profesia učiteľa je jednou z najstarších v dejinách ľudstva. Už u antických učencov sa zdôrazňovali požiadavky na žiaduce rysy osobnosti učiteľa a tieto snahy boli formulované mnohými pedagógmi, medzi nimi aj J. A. Komenský (Kaliská, 2003). Osobnosť učiteľa, ako uvádza Scholzová (2013, s.7) sa vyznačuje najmä psychickou determináciou a môžeme ju chápať ako všeobecný model osobnosti človeka. Utváranie osobnosti učiteľa je veľmi zložité a bádateľsky ťažké. Od osobnosti človeka, jeho morálnych a odborných kvalít závisí celkový priebeh a výsledok výchovno-vzdelávacieho procesu. Učiteľ je plne zodpovedný za to, aby jeho pedagogické pôsobenie bolo účinné a úspešné. Rozdiely medzi učiteľmi v dnešnej dobe sú viditeľné. Niektorí učitelia sú obľúbení a sú autoritou, žiakom dôverujú a žiaci si takých učiteľov vážia. Podnety, ktoré dávajú učitelia žiaci prijímajú a na základe toho sa všestranne rozvíjajú. Pokiaľ učiteľ rešpektuje žiakovu osobnosť, empatiu a je k nemu otvorený a úprimný, dosiahne lepšie nadviazanie kontaktu. Žiak vtedy prijíma kritiku od učiteľa, dôveruje mu a na základe toho, sa učiteľovi so žiakom môže lepšie pracovať. Existujú aj učitelia, ktorí majú rozporuplný morálny, ľudský profil, sú málo zdatní,

bez autority a nevedia sa vcítiť do myslenia a cítenia svojich žiakov. Najhoršie na tom sú učitelia, ktorí vyžadujú absolútnu poslušnosť zo strany žiakov, bez ohľadu na osobitosti žiakov. V dnešnej dobe je takéto výchovné pôsobenie zo strany učiteľov aktuálne a niekedy si to ani sami neuvedomujú a nepripúšťajú.*„Významný negatívny vplyv na atmosféru triedy má učiteľ agresívny, šíriaci okolo seba strach, učiteľ vľúdny, vnútorne napätý, nepripravený, nepozorný, učiteľ, ktorému unikajú mnohé detaily, učiteľ málo presvedčený a málo motivujúci žiakov, učiteľ pobehajúci od jedného vyučovacieho cieľa k ďalšiemu, zle organizujúci svoju prácu. To všetko sa prejavuje nízkou efektivitou vyučovania"* (Scholzová, 2013, s.7).
Osobnosť človeka, ako uvádza Gál (1995, s.1-13) je založená na spôsobe komunikácie, vďaka ktorej sa osobnosť odhaľuje. Pri komunikácii si to ľudia často uvedomujú, alebo aj nie. Pri ich prejave si vyberajú taký spôsob komunikácie, aby sa cítili čo najlepšie. Typológiu učiteľa môžeme rozdeliť do viacerých typov, ktoré sa vyznačujú tým, ako sa učiteľ správa, aký je jeho prejav a spôsob života.
Učiteľ je nositeľom výchovy a vzdelávania. Vždy to tak bolo a vždy aj bude. Jeho profesionálne pôsobenie patrí k aktuálnym témam širokej verejnosti, pedagogickej teórie a k témam vzdelávacej politiky. Spoločnosť sa stále mení a tým aj kontext výchovy a vzdelávania, menia sa školy, pracovné podmienky učiteľov a ich učiteľská profesia. Požiadavky na vedomosti učiteľov sú úzko späté s hierarchizáciou profesie z kvalitatívneho a kvantitatívneho hľadiska. Učiteľovo postavenie sa zúčastňuje na rozvoji ďalších generácii. Svojou profesiou a pôsobením vstupuje do systému vzťahov. Jeho úlohou je rozvíjať priamo, alebo nepriamo pedagogickým pôsobením svet dieťaťa pomocou situácii, ktoré sú dôležité a významné. Je to spôsob, ako výchovne ovplyvňovať žiakov, ktorí sa najskôr učia chápať samého seba a potom svet okolo seba. Na jednotlivcovi záleží, aká je daná situácia dôležitá (Manniová, 2013).
Počas vývinu teórie učiteľskej profesie rôzni autori hľadajú čo najvhodnejšie a nevyhnutné kompetencie a spôsobilosti učiteľa. Tie tvoria jadro učiteľskej profesionality a stále požadujú zmeny v požiadavkách na profesijnú prípravu učiteľa a jeho výkon. Dominuje v ňom niekoľko tendencií, od ktorých sa odvíja štruktúra a formulácia učiteľských kompetencií:
1. pregraduálna príprava, jej obsah a formulácia profilu absolventa,
2. konkrétny kontext edukačných situácií,
3. učiteľ, ako autonómny subjekt – jeho rozvoj a rozvoj žiaka,
4. požiadavky rozvíjajúce spoločnosť: rodina, región, štát, medzinárodné spoločenstvá, Európa, ktoré sú vyjadrené pomocou kľúčových kompetencií človeka (Kasáčová, Kosová, 2006, s. 37).
V tomto poradí sa body postupne presadzujú a navzájom sa tieto tendencie aj prelínajú, až k súčasnému prevládaniu 3. a 4. bodu. Začiatkom 90-tych rokov mal prevahu 1. bod. Typické pre tento bod je, že učiteľskými kompetenciami a spôsobilosťami sa zaoberajú pedeutológovia a pedagógovia vysokých škôl, ktorí pripravujú budúcich učiteľov. Zmeny, ktoré sa požadujú sú zamerané na obsah v pregraduálnej príprave a na reformy vzdelávania učiteľov. *„Kompetencie a spôsobilosti učiteľa sa vymedzujú v nadväznosti na obsah prípravy učiteľov, t. j. aké priority má príprava učiteľa zohľadňovať. V tomto trende sú známe najmä normatívne modely, ktoré určujú, čo v bode dovŕšenia prípravy má absolvent vedieť, resp. dokázať urobiť (a nie, aká má byť jeho profesionálna kompetencia)"* (Kasáčová, Kosová, 2006, s. 37). Najviac doteraz používané prístupy sú formulovať kompetencie, ktoré kopírujú učiteľskú prípravu: v odborno-predmetovej zložke prípravy, v pedagogicko-psychologickej zložke prípravy a v predmetovo-didaktickej zložke prípravy. Obdobie prechodu k modernému ponímaniu kompetencií učiteľa sú 90-te roky.
Pohľad na skúmanie podstaty učiteľskej profesionality sa často člení na jednotlivé cieľové zložky – na vedomosti a zručnosti. Za významný predpoklad učiteľskej profesionality sa pokladajú vedomosti učiteľa, ako teoretický základ výchovno-vzdelávacieho procesu. Za základ pedagogických zručností sa považujú implicitné pedagogické vedomosti. Znalosti sa v konkrétnych pedagogických situáciách zviditeľňujú a stávajú sa pozorovateľnými. Pre učiteľa a pre plnenie jeho profesionálnej identity sú potrebné pedagogické znalosti, ako základ profesionality. Znalosti sú obsahom vyučovania a sú aj všeobecne pedagogické, didaktické, psychologické, kurikulárne, školské, sociokultúrnea znalosti pre žiakov. Je dôležité pozorovať, ako sa pedagogické znalosti prejavujú v každodennom živote učiteľa. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 44-45).
Celková kvalita budúcich učiteľov zodpovedá tomu, kto sa hlási na štúdium učiteľstva. Nie každý, kto ukončí úspešne štúdium, sa chce venovať učiteľskému povolaniu aj naďalej. Prestíž učiteľského povolania odzrkadľuje hodnoty cenné pre spoločnosť. *„O prestíži učiteľskej profesie v našej spoločnosti sa veľa diskutuje, upozorňuje sa na znižovanie vážnosti učiteľov. Z tohto dôvodu je osožné poznať reálnu mienku na tento problém u tých, ktorí sú cieľovou skupinou práce učiteľa, teda žiakov"* (Hrubišová, 2014, s.3).
Hlavnou úlohou učiteľa je navrhnúť takú učebnú činnosť, aby pri nej jednotliví žiaci získavali čo najefektívnejšie zručnosti a poznatky, ktoré sú vyučovacím cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu. Všetci učitelia potrebujú mať na začiatku vyučovacej hodiny určitú predstavu o tom, čo chcú žiakov naučiť a aká hodina k tomu dopomôže. Zatiaľ čo od študentov učiteľstva vykonávajúci prax je žiadané, aby si robili podobné prípravy na vyučovaciu hodinu, skúsení učitelia sa často spoliehajú na svoje skúsenosti a iba v mysli si vytvoria plán hodiny a predstavu o tom, ako by to všetko malo vyzerať. To nemusí byť však

pravidlom, že plány hodiny skúsených učiteľov sú menej podrobné než plány začínajúcich učiteľov. Skôr sa týmto poukazuje nato, že príprava plánu na výchovno-vzdelávaciu činnosť sa neustálym opakovaním stáva zvnútornenou záležitosťou. Prvky plánovania a prípravy hodiny obsahujú štyri prvky:

- Výber vyučovacích cieľov, ktorým bude vyučovacia hodina venovaná.
- Výber činností a rozvrhnutie hodiny.
- Príprava všetkých pomôcok, ktoré bude učiteľ používať.
- Rozhodnutie o spôsobe sledovania a hodnotenia postupu práce žiakov a ich výsledky v priebehu hodiny aj po jej skončení (Kyriacou, 2012, s.31).

Podlahová (2004, s.80) uvádza, že v priebehu hodiny učiteľ realizuje svoju prípravu na vyučovanie. Všetky jeho sily a aktivity nemôžu byť ale zamerané výhradne na slepo. Jeho voľné úsilie a riadiaca činnosť musí byť rovnaká na žiakov, ako klientov školy – na ich možnosti, schopnosti, psychické naladenie, momentálnu náladu, kondíciu a iné. Kvalita riadenia práce učiteľa má priamy a základný vplyv na úspešnú realizáciu predchádzajúcej prípravy. Kto ale nevie riadiť a viesť, potrebuje dokonalejšiu a podrobnejšiu prípravu.

Pri realizácii vyučovacej hodiny ide o navodenie takých učebných skúseností, pri ktorých žiaci získajú požadované vedomosti a zručnosti. Pretože bolo vyvinutých veľa rôznych typov vyučovacích metód, existuje dnes široká škála dostupných učebných postupov, ktoré môžu učitelia s úspechom používať: výklad, praktické cvičenia, používanie pracovných listov alebo počítačových hier, metódy hrania rolí a diskusie v menších skupinách. Od učiteľov sa samozrejme očakáva, že budú na vyučovaní používať rôzne vyučovacie metódy (Kyriacou, 2012, s. 47).

Model vyučovacieho procesu Cangelosi (1994, s. 22-23) rozdeľuje na šesť bodov. Tento model nám poslúži nato, aby sme hneď na začiatku upozornili na kľúčové súvislosti, ktoré budeme postupne rozširovať a ďalšie informácie, ako žiakov vštepovať vedomosti. Pozostáva zo stanovenia potrieb žiakov, stanovenie učebného cieľa, výberu učebných činností, prípravy učebných činností, ich vedenia a zhodnotenia stupňov dosiahnutia učebných cieľov.

Pedagogickú činnosť a prácu učiteľa treba chápať ako proces, ktorý učiteľ plánuje na základe analýzy svojho predchádzajúceho konania a pôsobenia na žiakov, prostredníctvom spätnej väzby, ktorá je prostriedkom na posúdenie kvality jeho pedagogickej činnosti. Pokiaľ výsledky analýzy nie sú pre učiteľa dobré a uspokojivé, mal by logicky zmeniť svoj dosahovaný postup alebo odstrániť príčinu toho, prečo vo svojom pôsobení nebol úspešný. Učiteľ a jeho príprava by mala byť zameraná na rozvoj reflexnej stránky osobnosti. Učitelia sú pripravení k tomu, aby boli flexibilní vo vzdelávacích činnostiach a aby dokázali využívať efektívnejšie metódy pri výchove a vzdelávaní žiakov. Pokiaľ učiteľ na základe pedagogickej diagnózy výsledkov vzdelávania zistí, že jeho vzdelávací postup a výber metód nebol správny pre danú tému, alebo skupinu žiakov, má možnosť zvoliť iný postup práce, ktorý zodpovedá daným podmienkam. V tomto smere je reflexia zo strany učiteľov často používaná a prináša aj úspešné riešenia a uspokojenie učiteľa s výsledkami jeho práce (Dytrtovej a Krhutovej 2009, s. 59).

V pedagogike a didaktike podľa Petláka (2000) nájdeme rôzne ponímanie žiaka, ale nechápeme ho ako objekt pôsobenia učiteľa, ale ako významný subjekt výchovno-vzdelávacieho procesu. V posledných rokoch je to veľmi zdôrazňované. Pravda je však taká, že žiak je subjektom aj reálne, v školskej praxi. Či si povieme áno, alebo nie, odpoveď nebude úplne pravdivá, ale len čiastočne. Sú učitelia, ktorí berú žiaka ako významný subjekt a doceňujú ho, ale niektorí učitelia a školy, v ktorých prebieha klasická forma výučby je žiak len pasívny prijímateľ konkrétnych vedomostí. Učiteľ na neho pôsobí, ako na objekt. Keď si predstavíme výchovno-vzdelávací proces, objaví sa nám pred očami a vynorí učiteľ, ako hlavný realizátor výchovy a organizátor vzdelávania žiakov.

Učiteľ má žiakov vzdelávať, sprostredkovávať im vedomosti, zručnosti, spôsoby myslenia a činnosti, podľa jeho aprobácie, a vychovávať, rozvíjať ich záujmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podklade sústavného pozorovania žiakov (Čáp, Mareš, 2001). Učiteľ je teda vzorom, príkladom, živým modelom, ktorého žiaci napodobňujú a od jeho pôsobenia závisí kvalita a účinnosť výchovno-vzdelávacieho pôsobenia (Petlák, Hupková, 2004, s. 11). Švajčiarsky psychológ Caselmann (In Čáp, Mareš, 2001) rozlíšil dva základné typy učiteľov:

Logotrop sa snaží vzbudiť záujem žiakov o odbor, menej sa zaujíma o žiakov, ich problémy a obzvlášť o tých žiakov, ktorí neprejavujú záujem o učiteľov odbor. Niektorí logotropovia majú so žiakmi značné disciplinárne ťažkosti.

Paidotrop sa zaujíma skôr o žiakov než o odbor, snaží sa priblížiť žiakom, porozumieť im a pomôcť, ale niekedy upadá do takej zhovievavosti a znižuje požiadavky na žiaka. Oba typy učiteľov v krajných podobách vedú k nežiaducim výsledkom. Deti potrebujú učiteľa ako celého človeka, s porozumením pre triedu aj pre osobné problémy. Gavora (2005, s.46) opisuje interakčný štýl učiteľa, ktorým pôsobí na žiaka. Uvádza jednotlivé dimenzie, v ktorých je učiteľ v niektorých situáciách dominantný a iných je na nižšej úrovni. Ide o dimenzie:

1. organizátor vyučovania;
2. pomáhajúci učiteľ;
3. chápajúci učiteľ;

4. smerujúci žiakov k zodpovednosti;
5. neistý učiteľ;
6. nespokojný učiteľ;
7. karhajúci učiteľ;
8. prísny učiteľ.

Každý učiteľ má z každej dimenzie vo svojom interakčnom štýle, avšak vždy závisí do akej miery a pri akom styku, použije danú dimenziu. Ide o trvalú charakteristiku učiteľa, ktorý vytvára určite postoje a prístupy k žiakom. Podstata interakcie spočíva v komplexnom poznaní žiaka, teda zdravotného stavu, rodinného zázemia a prostredia, úrovne psychických a poznávacích procesov, záujmov žiaka, postavením žiaka v kolektíve a prejav žiaka počas vyučovacieho procesu (Petlák, 2000, s. 26).

Aby výchovno-vzdelávací proces fungoval je potrebná komunikácia. Komunikačné kompetencie sú v tomto ponímaní vysvetlené nie len ako dialóg medzi žiakmi a učiteľom, medzi žiakmi navzájom, ale aj medzi učiteľmi a predovšetkým aj komunikácia so sebou samým – sebareflexia. Učiteľ si musí vytvárať prostredníctvom komunikácie pozitívnu klímu, čím sa vyhne možným problémom. Taktiež to platí aj s odborno-pedagogickými kompetenciami, kde nejde len o pedagogické a psychologické vedomosti, ide o všeobecný prehľad, ktorý nadobúda učiteľ počas štúdia, a to v oblasti sociológie, filozofie, informatiky a iných ďalších vied, ktoré aplikuje do vyučovania. Žiaci na primárnom stupni vzdelávania sú veľmi zvedaví a vďační za nové poznatky aj z iných oblastí. S tým súvisia aj interpretačné kompetencie, prinášanie poznatkov z aktuálneho diania sa vo svete, prírode a v štáte, o ktorých žiaci počujú, ale nie vždy im rozumejú, iba vtedy keď učiteľ sleduje aktuality, vie žiakom poskytnúť všetky potrebné odpovede. Učiteľ by mal žiakov uvádzať na pravú mieru realitu aj v spojitosti s médiami, ktoré hlboko ovplyvňujú deti v ich vnímaní sveta a správneho fungovania v ňom. Práve aj táto kompetencia je významná ako prevencia pred problémovým správaním sa žiaka, ktoré pochádza z virtuálneho sveta. Učiteľ by taktiež mal so žiakmi komunikovať a vo vyššej úrovni a to otvorene, úprimne – kongruenciou, akceptáciou, empatiou a sebahodnotením. Nazývame to interakčnými kompetenciami, základy humanistickej pedagogiky, dôkladne poznanie žiaka. Ďalšími kompetenciami nadväznými sú ochranné kompetencie, inak nazývané kompetencie starostlivosti. Ide o bezpečnosť žiakov, ale aj správne využívanie didaktických metód, učiteľ má dbať na psychohygienu a celkovú záťaž žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese. V oblasti vedomostnej ide aj o fascilitátorské kompetencie, orientovanie sa a vyzdvihovanie pozitívnej stránky žiakov, nenecháva narastať problémy a snaží sa ich eliminovať v začiatkoch. Týmito kompetenciami učiteľ rozvíja aj osobnosť žiaka. Každý učiteľ by mal disponovať aj s asertívnymi kompetenciami a negosociačnými kompetenciami, ktorých úlohou je jednanie a presadzovanie si názorov, bez stresu a prirodzeným spôsobom. Na to sú potrebné aj kooperatívne kompetencie, spolupráca so žiakmi, rodičmi aj s ďalšími členmi školy. Učiteľ má žiakov viesť aj pomocou kooperatívneho vyučovania k spolupráci. V súvislosti s výberom foriem a metód sú dôležité aj didakticko-metodické kompetencie a organizátorské kompetencie, na základe ktorých učiteľ vedie a riadi vyučovanie, prepája výchovu so vzdelaním cez metódy a formy vyučovacieho procesu. K týmto kompetenciám sú potrebné autokreatívne kompetencie, informačno-mediálne kompetencie a tvorivo-autorské kompetencie. V týchto kompetenciách sa nachádza mnoho ďalších, ide však o ich význam a ich nevyhnutnosť pri výchovno-vzdelávacom procese (Petlák, Hupková, 2004, s. 102-108).

V roku 2002 medzinárodná expertná skupina Európskej komisie identifikovala profesijné kompetencie učiteľa v európskom regióne. Je syntézou kontextov, kľúčových podmienok, a štruktúry kompetencií učiteľov vo viacerých krajinách EÚ. Zdôrazňuje sa najmä potreba sociálnej kohézie spoločnosti prostredníctvom vzdelávania, narastajúca autonómia škôl, univerzitácia prípravy učiteľa, meniaca sa rola učiteľa v spoločnosti, zvyšujúci sa význam sociálnych a kultúrnych kompetencií, potreba nástrojov hodnotenia výkonu učiteľa a pod. Výrazná je orientácia na osobnosť žiaka.

European Comission (2002) rozdeľuje kompetencie učiteľa do dvoch veľkých skupín: (In Kosová, 2006, s. 41-42)

1. „**Kompetencie vzťahujúce sa na proces učenia** zahrňujú:
    a. Vstupné charakteristiky žiakov (znalosti a porozumenie sociálnym, etnickým a kultúrnym odlišnostiam žiakov, ktorých rozmanitosť vyžaduje individualizáciu učebných príležitostí, prispôsobenie vyučovania žiakom, diferenciáciu výučby, vyučovanie v iných jazykoch).
    b. Meniace sa podmienky vyučovania (zmena rolí učiteľa vo vyučovaní a v škole, dôraz na facilitáciu a zodpovednosť, otvorenosť učebného prostredie životu, účasť na výskume a na vlastnom profesionálnom rozvoji v celoživotnom vzdelávaní).
2. **Kompetencie vzťahujúce sa na výsledky učenia** vychádzajú najmä z medzinárodných dohovorov o kľúčových kompetenciách, ktoré má človek dosiahnuť, aby sa uplatnil v spoločnosti 21. storočia. Keďže tieto kompetencie má v budúcnosti dosiahnuť každý človek, sú práve pre profesiu učiteľa zásadne určujúce.

a. Kompetencie k občianstvu, európanstvu a udržateľnému rozvoju.
b. Kompetencie pre učiacu sa spoločnosť (tu sa zdôrazňuje motivácia celoživotne sa učiť, učiť sa ako sa učiť, digitálna gramotnosť, kreativita a inovácie, schopnosť riešiť problémy, komunikácia a spolupráca.
c. Kompetencie pre integrovanie IKT do výučby.
d. Kompetencie pre tímovú prácu.
e. Kompetencie k participácii na tvorbe školského kurikula, na evalvácii.
f. Kompetencie pre spoluprácu s rodičmi a so sociálnymi partnermi."

„Príkladom národnej aplikácie spomínaných európskych trendov je okrem iných škótsky program „kvalifikovaný učiteľ" prijatý v roku 2001 (podľa Vašutová, 2004), ktorý považuje za plne kvalifikovaného profesionála takého učiteľa, ktorý sa hodlá angažovať v skvalitňovaní vyučovania a v profesijnom sebarozvoji. Vyžaduje štyri oblasti profesijných kompetencií, ktoré rozpracúva až na úroveň indikátorov, sledujúcich ich kvalitu. Ide o:

1. Profesijné hodnoty a povinnosti
    a. Efektívnosť skvalitňovania učenia sa v triede (zabezpečiť pokrok žiaka v učení a jeho rozvoj, vytvárať pozitívnu klímu na učenie, využívať stratégie podporujúce učenie sa).
    b. Kritická reflexia, sebaevalvácia a rozvoj učiteľa (hodnotiť prax a kriticky ju reflektovať, zdokonaliť svoj profesijný výkon, byť angažovaný v systéme ďalšieho vzdelávania, využívať v práci výsledky výskumu).
    c. Spolupráca a ovplyvňovanie (kolegov v profesijnom rozvoji, partnerstvo, vzájomné poradenstvo, účasť na budovaní kultúry školy).
    d. Vzdelávacie a sociálne hodnoty (zmysel pre pravdu, zodpovednosť, spravodlivosť, rovnosť žiakov, vzťahovať vyučovanie k širším spoločenským hodnotám, k cieľom školy, k individuálnemu rozvoju žiakov)
2. Profesijné znalosti a porozumenie – kritické porozumenie procesom edukácie, jej sociálnemu a kultúrnemu kontextu a všetkým oblastiam kľúčových kompetencií človeka pre 21. storočie.
3. Profesijné a osobné atribúty (ako entuziazmus, empatia, efektivita, komunikácia, otvorenosť, tvorivosť, organizačné schopnosti, starostlivosť atď.)
4. Profesijné konanie – profesijné povinnosti, znalosti a osobné atribúty sa majú vo vzájomnej interakcii explicitne prejavovať v profesionálnom konaní" (In Kosová, 2006, s. 43).

Okrem profesijných kompetencií sú samozrejme potrebné aj tie osobnostné, ktoré zahŕňajú psychickú a fyzickú odolnosť, osobné postoje a hodnoty, ale tiež osobné a charakterové vlastnosti ako napr. bezúhonnosť, svedomitosť, trpezlivosť, sebaovládanie, zmysel pre humor, citová stabilita, ochota prijímať nové podnety, ale tiež empatiu a toleranciu (Droščák, 2015). Napriek tomu, že je to jeden z najlepšie prepracovaných modelov, je v ňom kopu nejednoznačných a opakujúcich sa pomenovaní kompetencií, ktoré sú tiež zmiešané s hodnotovou orientáciou a osobnostnými vlastnosťami.
Ako uvádza Vikartovský (2006, s. 5), často sa rozpráva o tom, aká bola osobnosť učiteľa dnes a v minulosti. Prostredníctvom rozhovorov s učiteľmi, rodičmi a na základe výskumov v Slovenskej republike môžeme hovoriť o určitých zmenách v postavení učiteľa. Učiteľská profesia v spoločnosti klesá. Odvíjajú sa od toho napr. platy pedagógov, ktoré pri porovnaní s inými profesiami klesajú. Následkom toho v spoločnosti učiteľská profesia klesá. V porovnaní s Európskou úniou sú platy učiteľov pod priemerom zamestnancov štátu. Pred 50. rokmi stačilo, aby učiteľ bol dobrý odborník a aby ovládal didaktické zásady, ktoré realizoval v praxi. Dnešná doba priniesla nové skutočnosti a najmä zlé správanie sa detí a mládeže. Od učiteľa sa vyžaduje ovládanie techník a metód nápravy správania, poradenstvo a pôsobenie v tejto oblasti. V minulosti to bolo iné. Osnovy, ktoré sa musia učitelia naučiť sú omnoho náročnejšie a kladú sa na nich vyššie nároky. Celkový nárast počtu žiakov sa zvýšil a tým sa aj podmienky práce učiteľa zhoršili. Neocenená práca učiteľov vedie k tomu, aby si popri svojom zamestnaní našli aj iné zamestnanie, len aby si prilepšili. V tom prípade sa znižuje efektivita a príprava učiteľa na vyučovanie, psychicky sa zaťažuje a potom jeho reakcie na vyučovaní v rôznych situáciách, aj mimo vyučovania sú neprimerané. Nástupom informačných technológii, cudzích jazykov, slobodou pohybu, zmien v kultúre a spoločnosti sa stráca autorita učiteľa nielen u žiakov, ale aj u rodičov a spoločnosti. Žiaci sa veľmi zmenili, pretože psychický svet dieťaťa je iný. Vzájomná komunikácia sa vytráca a u starších učiteľov je to problém, pretože žiakom nerozumejú.
Vychádzajúc zo slov Průchu (2002, s.63-66) sa všeobecne uznáva, že profesia učiteľa nie je až taká ľahká, pokiaľ hovoríme o pracovnej záťaži. Veľa ľudí však poukazuje na krátku pracovnú dobu učiteľa, dva mesiace prázdnin, ale pritom sami tvrdia, že vykonávať profesiu učiteľa by nemohli. Väčšina verejnosti pripúšťa, že povolanie učiteľa je mimoriadne namáhavé psychicky a môže pôsobiť nepriaznivo na zdravotný stav učiteľa. Zdravotné problémy majú samozrejme veľa aspektov. Záťaž sa chápe ako nesúlad medzi požiadavkami na učiteľa a jeho možnosťami. Pokiaľ ide o fyzickú záťaž je prekvapivé, že učitelia sami väčšinou nehodnotia svoju profesiu za nadmerne fyzicky zaťažujúcu. Ale na druhej strane veľa

učiteľov pociťuje fyzickú únavu, pričom sa často sťažujú na bolesti nôh. Špecifický problém, či ochorenie z povolania u učiteľov je hlasová záťaž. Veľa učiteľov si poškodzuje svoje hlasivky nadmerným zvyšovaním sily hlasu, alebo nedodržiavaním hlasovej hygieny. Je známe, že niektoré ženy – učiteľky sa napomínať svojich žiakom pokrikovaním. Ešte významnejšou svojou negatívnou stránkou pre zdravie učiteľa je psychická záťaž. Môžeme ju rozdeliť na senzorickú záťaž (vysoké nároky na zrak a sluch), mentálnu záťaž (psychologické problémy, ktoré nastávajú pri práci so žiakmi, s riadením triedy, s poznávaním a formovaním žiakov a pod.) a emocionálnu záťaž (je vytvorená efektívnou odozvou pedagogickej práce učiteľa). Niektorí autori uvádzajú, že výskumy dokazujú vysokú mieru neuroticizmu (plachosť) u učiteľov a zvlášť u žien – učiteliek na základnej škole.
Záťaž učiteľa, ako uvádza Vikartovský (2006, s.5) je oveľa vyššia. Záťaž je spôsobená nie len osnovami, látkou a počtom žiakov, ale aj postupmi, ktoré sa postupom času zmenili. Učiteľ musí zvládať viac metód pri svojej práci, väčší počet žiakov, viac učebnej látky za rovnaký čas, ako predtým v zhoršených podmienkach, aby bol dobrý učiteľ. Niektorí učitelia sú dôsledkom toho nútení odísť z učiteľských služieb, pretože kvalifikácia pedagógov sa nezlepšuje a vtedy dochádza k neurotizácii, k záťaži a k vyhoreniu učiteľov.
Ostatné povolania pri porovnaní s učiteľským povolaním sú odlišné v tom, že učiteľ v sebe nesie tragický rys „rozplynutia do prázdna“ na rozdiel od iných profesii, ktoré majú jasný, reálny cieľ viditeľný a časovo daný. Učiteľ nikdy nemôže presne vedieť, v akej miere sú jeho žiaci vo svojom živote úspešní alebo naopak neúspešní. Táto neistota v ňom môže vytvárať pocit zbytočnosti, márnosti, neuspokojenia a to sa môže stať základom pre syndróm vyhorenia učiteľa (Podlahová, 2004, s.16).
„Celoživotné vzdelávanie ako integrálna súčasť profesionálnej dráhy učiteľa má okrem spoločenského významu aj osobný význam pre učiteľa. Je dôležitým faktorom udržiavania a zvyšovania spoločenského statusu profesie, implementácie nových poznatkov do prostredia aktuálnej spoločenskej praxe a umožňuje profesionálovi držať krok s dobou. Z osobného hľadiska je aj dôležitou súčasťou predchádzania nežiaducim javom v morálno-psychickom stave, napr. vyhorenie učiteľa“ (Kasáčová, 2004, s.55-56).Obdobie profesionálneho vyhasínania, profesionálneho konzervatizmu uvádza Kasáčová (2004, s.56) ako predôchodkové obdobie. Nie je možné však zistiť a tvrdiť, že sa to týka všetkých učiteľov a že každý učiteľ vyhasína. Typické charakteristiky spočívajú v tom, že sa viac orientujú na: záujem o financie a zárobok, záujem o podmienky pri práci a záujem o dobrých kolegov a vzťahy. Rôzne výskumy ukázali značné rozdiely medzi profesionálnou únavou u mužov a žien vekovo na vyššej hranici. Žena je viac unavená ako muž a faktory sú rôzne, napr. únava zo žiakov, ich správania, hrubosť, zlé vzťahy a iné. Muž, ako učiteľ má viac schopnosť ignorovať rôzne snahy pri edukácii, nie preto, žeby sa s tým nevedel stotožniť, alebo žeby s nimi nesúhlasil. Svoju profesiu učiteľa chce vykonávať a dokončiť v pokoji.
Dôležitý faktor pre udržiavanie profesionálneho uvažovania pre učiteľov je samostatný kontakt s dorastom a následne ich pomoc pri ich adaptácii na budúcu učiteľskú profesiu. Potrebný je tiež kontakt s aktuálnou odbornou literatúrou a s novými informáciami z oblasti pedagogiky a ostatných vied. Učitelia, ktorí študujú a zúčastňujú sa na rôznych aktivitách pri svojej profesii zriedkavejšie podliehajú profesionálnemu vyhoreniu. Celoživotné vzdelávanie je naozaj dôležité a preto učiteľ, ktorý na sebe pracuje a získava mnoho podnetov a inšpirácii k svojej práci, menej podlieha profesionálnej depresii.

3 ZÁVER

Povolaním učiteľa nie je len „naučiť“, ale aj dennodenne vnímať každého jedného žiaka v triede, vedieť správne motivovať a povzbudzovať, čeliť kritike zo strany rodičov, či verejnosti, alebo sa neustále vzdelávať. Je mnoho citátov o škole, poslaní učiteľa jeho význame pre žiaka. Skutočnosťou je však, že učiteľ kedysi a dnes sú dve rozličné povolania. Aj v súčasnosti táto práca mnohých napĺňa, pre iných má však z viacerých dôvodov od vysnívaného povolania ďaleko. Prvá otázka, ktorá by mala človeku napadnúť je: „Prečo nebyť učiteľom?“ Čoraz viac ľudí si však kladie úplne opačnú otázku: „Prečo by som ním mal byť?“ Je tu čas, zamyslieť sa nad postavením učiteľa v spoločnosti, jeho ohodnotením a uznaním. Aby neostali len tí, ktorí nemajú inú možnosť a šikovní pedagógovia budú pracovať na nekvalifikovaných, no lepšie platených miestach.

Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia projektu KEGA č. 007KU-4/2017 pod názvom „Devalvačné prejavy žiaka voči učiteľom – prejavy, príčiny, prevencia“.

POUŽITÁ LITERATÚRA

CANGELOSI, J. S. 1994. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržte spolupráci žáků při výuce.* Praha: Portál, 296 s. ISBN 80-7178-014-6

DROŠČÁK, M. 2015. Kompetencie učiteľa a ich význam pre prax. In Vysokoškolská pedagogika v doktorandskom štúdiu – teória a prax. Zborník príspevkov z konferencie Doktorandské štúdium a výskum v medzinárodnom kontexte (otázky, trendy, perspektívy). Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 115 s. ISBN 978-80-8105-725-0

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ M. 2009. Učitel. Příprava na profesi. Praha: Grada Publishing, 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

GÁL, J. 1995, Interpersonálne vzťahy učiteľ–žiak vo vzdelávaní. Banská Bystrica: Metodické centrum, 20 s. ISBN 80-8041-024-0

GAVORA, P. 2005. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, ISBN 80-7315-104-9.

HRUBIŠOVÁ, H. 2014. Súčasný slovenský učiteľ. In Manažment školy v praxi: odborný mesačník pre manažment škôl, školských a predškolských zariadení, roč.9, č.3, 2-6 s. ISSN 1336-9849

KALISKÁ, L. 2003. Vplyv osobnosti učiteľa na edukačný proces. In Technológia vzdelávania. Slovenský učiteľ, roč.11, č.9, 10-12 s.

KASÁČOVÁ, B. 2004. Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 84 s. ISBN 80-8045-352-7

KOLEKTÍV AUTOROV. Profesijný rozvoj učiteľa. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 164 s. ISBN 80-8045-431-0

KRAHULOVÁ, K. 2010. Jaká je škola 21. století? A jaký je učitel? In Moderní vyučováni: časopis na podporu rozvoje škol, roč.16, č.8, 22-23 s. ISSN 1211-6858

KYRIACOU, CH. 2012. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9

MANNIOVÁ, J. 2013. Učiteľ v procese výchovy a vzdelávania v pedagogickej teórii a praxi (1.). In Didaktika, roč.4, č.4 7-11 s. ISSN 1338-2845

PETLÁK, E. 2000. Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Bratislava: Iris, 124 s. ISBN 80-89018-05-X

PETLÁK, E., HUPKOVÁ, M. 2004. Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa. Bratislava: Iris, 2004. 129 s. ISBN 80-89018-77-7.

PODLAHOVÁ, L. 2004. První kroky učitele. Praha: Nakladatelství TRITON, s.r.o., 132 s. ISBN 80-7254-474-8

PRŮCHA, J. 2002. Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, s.r.o.,160 s. ISBN 80-7178-621-7

SCHOLZOVÁ, C. 2013. Pedagogické inovácie z pohľadu učiteľa odborných predmetov. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 30 s.

ŠVEC, V. 2005. Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe. Praha: ASPI, 136 s. ISBN 80-7357-072-6

VAŠUTOVÁ, J. 2004. Profese učitel v českém vzdelávacím kontextu. Brno: Paido.

VIKARTOVSKÝ, J. 2006. Osobnosť učiteľa dnes a v minulosti. In Rodina a škola, roč.54, č.3, 5 s. ISSN 0231-6463

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

JAZYKOVO URYCHĽOVANÝ VÝVIN – PODNETY A VÝZVY PRE VZDELÁVANIE DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

Viktor Gatial, Robert Tomšik

Katedra pedagogickej a školskej psychológie PF UKF v Nitre, vgatial@ukf.sk (SR)
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, robert.tomsik@ukf.sk (SR)

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme možnosťami uplatnenia vybraných teórií kognitívneho vývinu (Piagetova, Brunerova, Vygotského) v predprimárnom vzdelávaní v podobe systematických rozvíjacích programov. Dôraz kladieme na tzv. jazykovo urýchľovaný vývin detí a stratégie vytvorené v jeho intenciách (napr. Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Eľkonina).

Kľúčové slová: teórie kognitívneho vývinu, jazykovo urýchľovaný vývin, materská škola, metakognitívne stratégie vzdelávania

1 ÚVOD

Vzdelávanie detí (predškolského veku) v našej krajine nemôžeme považovať za uspokojivé. Existuje niekoľko rovín príčin, ale aj dôsledkov, ktoré uvedený fakt podporujú: V rovine príčin môžeme uviesť celkový stav nášho školstva, jeho finančné nedocenenie, spôsob prípravy predškolských pedagógov (po stránke obsahu aj nadobúdaných zručností), nedostatočnú psychologickú prípravu predškolských pedagógov, podceňovanie učiteľskej profesie (a to tak zo strany laickej verejnosti, ako aj kompetentných odborníkov – učiteľ v predprimárnom vzdelávaní nemusí mať ani vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa). V rovine dôsledkov ide o naozaj presvedčivé dôkazy, napr. v podobe slabých výsledkov testovania (čitateľskej a matematickej) gramotnosti našich žiakov a študentov. Sme presvedčení, že práve predškolskí pedagógovia by mali byť tí najlepší z najlepších, pretože práve oni vytvárajú základy budúcich vedomostí a zručností žiakov a študentov. To však predpokladá hlboké znalosti v teoretickej rovine (napríklad znalosti o kognitívnom vývine človeka) a zručnosti pre aplikáciu týchto znalostí v práci so žiakmi (napr. zručnosť adekvátne aplikovať primeranými teoretickými východiskami podložený rozvíjací program). V našom príspevku preto chceme upozorniť na niekoľko teórií kognitívneho a jazykového vývinu a na metakognitívne stratégie, o ktorých sme presvedčení, že by mali tvoriť portfólio znalostí a zručností dobrého predškolského pedagóga.

2 VYBRANÉ TEÓRIE PSYCHICKÉHO VÝVINU

2.1 Piagetova teória kognitívneho vývinu

Za podstatnú, prelomovú, historicky prvú a vo viacerých dimenziách stále platnú, považujeme teóriu kognitívneho vývinu švajčiarskeho psychológa Jeana Piageta. Bez znalostí Piagetom objavených vývinových princípov poznávania si nevieme predstaviť tak prácu pedagóga, špeciálneho pedagóga, ako ani detského, či školského psychológa, prípadne iných profesií, podieľajúcich sa na vzdelávaní detí, žiakov a študentov. Piaget svoju vývinovú teóriu postavil na empirickom skúmaní správania sa detí raného a predškolského veku. Zásadnou tézou jeho teórie je **zrenie nervovej sústavy,** ktoré je geneticky a prostredím podmienené, a ktoré tak vytvára možnosti pre uplatnenie (z hľadiska napredovania vo vývine) novej formy **kódovania** (vytvárania si predstáv o svete a o sebe vo vedomí dieťaťa), ktorá je charakteristická pre danú vývinovú fázu. Ďalším vývinovým princípom je **organizácia** – ide o vytváranie prvkov mentálneho života (tzv. schém), ktoré postupne vstupujú do vzájomných vzťahov medzi dieťaťom a prostredím a spájajú sa do väčšieho systému, ktorý predstavuje novú a komplexnejšiu schému. Motívom k takémuto konaniu normálne sa vyvíjajúceho ľudského jednotlivca (teda štatistickej väčšiny ľudí) je podľa Piageta **vyrovnávanie** – dieťa má za normálnych okolností motiváciu k fungovaniu mentálnych schém vždy na vývinovo vyššej úrovni, čo umožňuje zvyšovať adaptáciu jeho organizmu v prostredí (Piaget, J., Inhelderová, B., 2001). **Adaptácia** je potom trvalý kontakt medzi organizmom a prostredím, uskutočňuje sa prostredníctvom asimilácie a akomodácie. Pri adaptácii prostredníctvom **asimilácie** organizmus vníma len tú časť sveta, ktorá má preň podľa jeho doterajších skúseností zmysel (používa pôvodné schémy na riešenie problémov). Dieťa teda na riešenie problémov každodenného života využíva už naučené postupy. **Akomodácia** je stav formovania nových schém alebo modifikácie starých (Ruisel, I.,

2004). Piagetova teória kognitívneho vývinu patrí do skupiny tzv. štadiálnych vývinových teórií, t. j. vymedzuje jednotlivé fázy a obdobia kognitívneho vývinu vzhľadom na fyzický vek jednotlivca nasledovne: V **senzomotorickom štádiu** (trvá do konca prvého roku fyzického veku) je správanie dieťaťa charakteristické hlbokým egocentrizmom; kódovanie informácií o sebe a o svete realizuje vo forme činnosti (preferuje hmatové pocity a vnemy, ktoré získava prostredníctvom manipulácie s predmetmi – rukami alebo aj ústami). Do asi 8. mesiaca dieťa nie je schopné vytvoriť žiadnu mentálnu reprezentáciu. Piaget podporil tento poznatok experimentom s **konštantnosťou objektu** (pokiaľ konštantnosť objektu ešte nie je vytvorená, dieťa skrytú hračku, s ktorou predtým manipulovalo, nebude hľadať - „zabudne" na ňu. Ak hračku hľadá a prejavuje negatívne emócie z jej straty, je to podľa Piageta dôkaz o uložení jej mentálnej reprezentácie v pamäti dieťaťa). V **predoperačnom štádiu** (2 - 7 r.) sú v období predpojmového myslenia (2 – 4 r.) prítomné tzv. symbolické aktivity napr. pri hre (posteľ môže v rámci symbolizmu detskej hry predstavovať loď, obrátená stolička hrad a pod. Obdobie názorného myslenia (4 – 7 r.) je stále ovplyvňované **centráciou** myslenia dieťaťa, čo mu neumožňuje riešiť komplexnejšie a abstraktnejšie problémy. Ku koncu obdobia začína dieťa tvoriť pojmy na základe vystihnutia podstatných znakov (Ruisel, I, 2004). **Štádium konkrétnych operácií** (7 – 11 r.) je charakteristické prítomnosťou javu **decentrácie.** Dieťa potom začne byť schopné reprezentovať vo svojej mysli dve, alebo viac dimenzií problému (nesústreďuje sa len na časť problému). Stále je však dieťa viazané na konkrétnu predstavu, alebo situáciu. V smere zisťovania javu decentrácie Piaget zrealizoval známe pokusy so zachovaním množstva. Dieťa malo pozorovať napr. prelievanie tekutiny z nádoby, ktorá bola vysoká a úzka do nádoby širokej a nízkej. Potom malo posúdiť, v ktorej nádobe je (bolo) tekutiny viac. Dieťa s decentrovaným myslením vyriešilo problém správne – množstvo zostalo zachované. Najvyšším štádiom kognitívneho vývinu je podľa Piageta **štádium formálnych operácií** (11/12 r. →). V tejto vývinovej fáze je dieťa schopné narábať so symbolmi a stále menej je viazané na konkrétne predstavy. Presne definuje pojem, uvažuje o alternatívnych riešeniach problému. Je schopné tvoriť hypotézy a overovať ich (Piaget, J., Inhelderová, B., 2001).

2.2 Brunerova teória kognitívneho vývinu

Jerome S. Bruner vychádzal z Piagetovej teórie kognitívneho vývinu. Doplnil rôzne spôsoby mentálnych reprezentácií vzhľadom na fyzický vek dieťaťa a zdôraznil vplyv sociálnych faktorov (najmä sociálnej interakcie a jazyka). Podľa Brunera (In Hill, G., 2004) „kognitívny vývin postupuje zvonku dovnútra práve tak, ako zvnútra von". Bruner vyslovil niekoľko zásadných téz: Jazyk je symbolické (logické, operačné) myslenie. Jazykový výcvik môže urýchliť vývin poznávania (pretože umožňuje symbolické myslenie). V kognitívnom a sociálnom vývine majú neoceniteľný význam vzdelávanie a sociálna interakcia. Kognitívny vývin závisí na zvládnutí schopností, ktoré sú sprostredkované kultúrou, a to s rôznou úrovňou účinnosti a rôznou úspešnosťou. Podľa Brunera (In Hill, G., 2004) existujú vo vývine dieťaťa, vzhľadom na jeho fyzický vek, postupne tri rôzne druhy mentálnych reprezentácií, prostredníctvom ktorých dieťa kóduje svet a rieši problém: **Enaktívne predstavy** (0 – 1 rok) sú vývinovo prvotné, ich vytváranie závisí od fyzickej manipulácie jednotlivca s poznávanými predmetmi alebo javmi (hmat, činnosť), tzv. „svalová" pamäť. **Ikonické predstavy** (1 – 6 rokov) umožňujú poznávanie predmetov a javov prostredníctvom vizuálnej alebo auditívnej percepcie, fyzická manipulácia nie je potrebná (je tu však problém triedenia a chápania vzťahov). **Symbolické predstavy** (od 7eho roku) umožňujú poznávanie predmetov a javov prostredníctvom symbolov jazyka (pojmy, čísla), umožňujú ich triediť, sumarizovať, manipulovať s nimi pri premýšľaní.

2.3 Vygotského teória pojmového a jazykového vývinu

Lev Semionovič Vygotskij zdôrazňoval najmä význam sociálneho pôsobenia na jednotlivca (dieťa sa učí od starších, pretože majú schopnosti a poznatky, ktoré ono nemá). Vymedzil dve úrovne akýchkoľvek funkcií, objavujúcich sa vo vývine vždy dvakrát (najprv sa manifestujú funkcie sociálne, potom psychologické). Kľúčovým Vygotského pojmom je **zóna najbližšieho vývinu.** Ide o rozdiel aktuálnych zručností jednotlivca a jeho potenciálu v danom fyzickom veku. Úlohou učiteľa (rodiča, alebo všeobecne skúsenejšieho človeka v okolí dieťaťa) je tento rozdiel identifikovať a primeranými prostriedkami sa snažiť potenciál naplniť. Nie je to však možné realizovať prostredníctvom pojmov hneď od narodenia dieťaťa. Vygotskij predpokladá, že pojmový vývin dieťaťa prebieha v nasledovných stupňoch: **Neurčitý protikladný stupeň,** keď dieťa chápe pojmy nedostatočne, alebo vôbec. **Komplexný stupeň,** kedy dieťa používa nenáhodné stratégie riešenia problému, ale nedokáže ešte abstrahovať. **Stupeň potenciálneho pojmu,** kedy dieťa aplikuje pri riešení problému systematické stratégie, ktoré sú však stále limitované centráciou. **Stupeň zrelého pojmu,** kedy dieťa využíva systematické stratégie s ohľadom na viaceré dimenzie riešeného problému (úspešné formovanie pojmu, a z toho vyplývajúce riešenie problému). Na báze týchto predpokladov sformuloval Vygotskij teóriu jazykového vývinu: Vo **fáze predintelektuálnej sociálnej reči** (0 – 3 r.) myslenie neprebieha prostredníctvom jazyka a reč má iba úlohu stimulácie zmien

v sociálnom prostredí. Vo **fáze egocentrickej reči** (3 – 7 r.) jazyk v podobe „myslenia nahlas" dieťaťu umožňuje riadiť vlastné správanie. Vo **fáze vnútornej reči** (od 7. roka) je dieťa už schopné používať vnútornú reč k ovládaniu svojho správania a zároveň jazyk používa k verejnej sociálnej komunikácii (Ruisel, I., 2004).

3 PRÍSTUPY PODPORUJÚCE PSYCHICKÝ VÝVIN

Niektoré oblasti Piagetovej teórie kognitívneho vývinu boli podrobované kritike. Ako uvádza napr. M. G. Jaroševskij (1988), existujú tri sporné miesta Piagetovej koncepcie: 1. Že objektom analýzy nie je celostná bytosť, ale kognitívna funkcia, ktorej vývin Piaget opisuje nezávisle na vývine dieťaťa. 2. Že Piaget umelo oddeľuje intelektový život od života afektívneho a motivačného. 3. Že v Piagetovom chápaní sa jednotlivec ocitá sám proti okolitému svetu, a to dokonca aj v laboratórnych podmienkach. Preto sa niektorí vedci pokúsili replikovať Piagetove experimenty s úpravou podmienok, ktoré potom viedli k lepším výkonom detí pri riešení predkladaných problémov:

3.1 Jazykovo urýchľovaný vývin

V roku 1964 Francoise Franková (In Hill, G., 2004) replikovala Piagetov experiment so zachovaním množstva. Predpokladala, že obmedzením ikonického účinku zmien pri konzervácii predstáv môže dieťa využiť symbolické reprezentácie. Pri experimente s prelievaním tekutiny medzi nádobami s rôznou veľkosťou ich zakryla zástenou, na ktorú označila výšku hladiny kvapaliny, takže deti neboli ovplyvňované vizuálnym vnemom rôznej veľkosti nádob počas realizácie experimentu (deti stav videli pred a po skončení prelievania tekutiny). Deti verbálne opisovali dej („iba ste to preliali") a po odstránení zásteny sa spoliehali na vlastné slovné odôvodnenie. Výsledkom bolo zlepšenie výkonu štvorročných detí o 50%, päťročných detí o 70% a šesťročných detí o 50%. Podobne Sonstroem a kol. (In Hill, G., 2004) v roku 1966 napodobnili Piagetov pokus so zachovaním množstva, prostredníctvom manipulácie s plastelínovou guličkou. Na rozdiel od pôvodného experimentu však s plastelínou nemanipuloval experimentátor, ale dieťa samotné. Využitím všetkých troch spôsobov mentálnej reprezentácie (zámerné usporiadanie prostredia) sa zvýšila schopnosť konzervácie predstavy detí: enaktívnym spôsobom (manipulácia s plastelínovou guličkou), ikonickým spôsobom (pozorovanie vlastnej činnosti pri manipulácii), symbolickým spôsobom (slovný opis deja – plastelína sa predlžuje, ale zužuje).

3.2 Metajazyková stratégia

Riešenie problému na pojmovej úrovni sa javí byť najviac efektívnym. K takémuto spôsobu riešenia problému však dieťa musí postupne dospieť, a ako sme upozornili v predošlom texte, nižšie vývinové štádiá dieťaťu nedovoľujú toto riešenie použiť z dôvodu nedostatočnej zrelosti nervovej sústavy alebo nadpriemernej zložitosti riešeného problému. Na tomto mieste by sme preto chceli upozorniť na potrebu systematického a primeraného rozvíjania verbálnej komunikácie. Aktuálne máme u nás k dispozícii funkčný metalingvistický nástroj, ktorý verbálnu komunikáciu dieťaťa (najmä) predškolského veku adekvátne rozvíja. Ide o **Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Eľkonina**, ktorý systematicky rozvíja tzv. jazykové schopnosti a nepriamo tak umožňuje zlepšovať kognitívny vývin dieťaťa. Jazykové schopnosti (jazykový cit, porozumenie reči, fonematické schopnosti atď.) majú rozhodujúce postavenie v oblasti rozvoja čítania. „Fonematické uvedomovanie má ešte osobitne dôležitú úlohu. Je to schopnosť vedome narábať so segmentmi slov, uvedomovať si zvukovú štruktúru slov, identifikovať poradie zvukov reči v plynulom toku reči, uskutočňovať hláskovú analýzu, syntézu a zložitejšie manipulácie so zvukmi reči (pridať, odobrať, meniť poradie hlások v slove)" (Mikulajová, M., 2001, s. 7). Autorka upozorňuje na diametrálnu odlišnosť tradičnej analyticko-syntetickej metódy vyučovania čítania a Eľkoninovho prístupu. Predmetom tradičnej metódy je vzťah písmeno – hláska, pričom hláska je vyčleňovaná len na to, aby bola označená písmenom. Čítanie je potom inverzný postup. Z vyslovovaného reťazca grafém sa tvorí slovo. Jedným z faktov, ktoré však vzal Eľkonin do úvahy je, že fonémy si dieťa osvojuje skôr ako grafémy. Druhým faktom bolo, že jeho metódou sa deti neučia o celom okolitom svete, ale sú zamerané len na jednu časť objektívnej reality – na jazykovú (metajazyk). Tretím faktom je, že dieťa sa neučí poznávať hlásky v poradí na základe ich frekvencie v jazyku (ako je to v tradičnom prístupe), ale dichotómne, na podklade zisťovania rozdielov, diferenciáciou: Rozlišujú samohlásky a spoluhlásky, tvrdé a mäkké slabiky, krátke a dlhé slabiky. Osvoja si pritom odborné pojmy (slabika, hláska, samohláska, spoluhláska), naučia sa, že fonémy majú rozlišovaciu (dištinktívnu) schopnosť. Základnou stratégiou učenia v podaní D. B. Eľkonina je systematický prístup, sprostredkovanie znalostí zo strany dospelého. Spontánnosť, prirodzenosť učebnej činnosti dieťaťa, možnosť improvizácie, pokusu a omylu (ako napr. v prístupe J. Piageta) nevytvára optimálne podmienky na učenie. Eľkonin

hovorí, že učenie ide krok za psychickým vývinom dieťaťa. Podľa jeho názoru by však stratégie učenia mali, práve naopak, o krok predchádzať spontánny vývin. Takýmto vedeckým prístupom sa dosiahne optimálna orientácia dieťaťa v probléme, ktorý má riešiť, tu konkrétne v poznávaní hláskovej štruktúry slov. Keďže väčšina detí v danom veku (predškolský) ešte nedokáže dobre identifikovať reťazec hlások len sluchovou cestou, používa Eľkonin vo svojej metodike grafické modelovanie. Napríklad jednotlivé fonémy sú graficky znázorňované farebnými žetónmi (červený, okrúhly žetón predstavuje samohlásku, žltý, štvorcový žetón spoluhlásku). Postupne dochádza k automatizácii jednotlivých úkonov dieťaťa, odpútaniu sa od grafickej podpory a riešenie problému začne prebiehať iba v mysli dieťaťa. M. Mikulajová (2001, s. 10) upozorňuje aj na ďalšie prednosti predkladanej metodiky: „Forma hry je pre dieťa daného veku najprijateľnejšia. Vplyvom tejto metodiky dochádza tiež k rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho pozornosti, kritického myslenia, sebakontroly. V neposlednom rade sa rozvíja aj zmysel dieťaťa pre kooperáciu, keďže úlohy sú stavané na riešenie vo dvojiciach, alebo menších skupinkách.“ Tréning fonematického uvedomovania bol pôvodne adaptovaný na slovenské podmienky autorkami M. Mikulajovou a O. Dujčíkovou a bol určený deťom od fyzického veku päť rokov. Uplatňovať sa mohol plošne ako vzdelávací program pre predškolákov, ale aj ako rozvíjací program pre deti s odloženou školskou dochádzkou, ako reedukačný program pre žiakov trpiacich poruchami učenia, a aj ako doplňujúci program pre žiakov, ktorých možno charakterizovať ako slabších čitateľov. V januári 2015 bola metodika vydaná znova v prepracovanej verzii autorkami M. Mikulajovou, O. Tokárovou a Z. Sümegiovou. Teraz pozostáva z dvoch funkčných častí - Predgrafémová etapa a Grafémová etapa.

4 ZÁVER

Aby bolo vzdelávanie žiakov a študentov efektívne, domnievame sa, že je potrebné vytvárať najprv pevné základy vo vzdelávaní detí v materských školách. To sa však dá podľa nášho názoru zrealizovať jedine za predpokladu primerane vzdelaného predprimárneho pedagóga. Pedagóga, ktorý bude považovať znalosť vývinových teórií za neoddeliteľnú súčasť svojich vedomostí. Pedagóga, ktorý bude schopný zručne použiť v praxi stratégie, na základe týchto teórií vytvorené.

POUŽITÁ LITERATÚRA

HILL, G. 2004. *Moderní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-641-1

JAROŠEVSKIJ, M. G. 1988. *Dejiny psychológie*. Bratislava: Pravda

MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O. 2001. *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Eľkonina*. Bratislava: DIALÓG, spol. s r. o., ISBN 80-968502-1-0

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 2001. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-608-X

RUISEL, I. 2004. *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar. ISBN 80-551-0766-1

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

STRATEGICKÁ PRÁCA S CHYBOU VO VYUČOVACOM PROCESE

Zuzana Babulicová
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, zbabulicova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Cieľom príspevku je vysvetliť možnosti práce s chybou v učení i vyučovaní so zreteľom na potrebu rozvoja kognitívnych funkcií, ktoré možno definovať v taxonómii kognitívnych cieľov. Predpokladom zmyslupnej práce s chybou v procese učenia a vyučovania je potreba analyticky vnímať a vedieť reflektovať (vlastné) kognitívne procesy.

Kľúčové slová: chyba, fázy práce s chybou, kognitívny aspekt chyby

1 ÚVOD

Problematika rozvoja kognitívnych a metakognitívnych funkcií detí a žiakov v procese učenia a vyučovania (kam spadajú aj otázky práce s chybou) je v súčasnej odbornej literatúre často diskutovanou témou. Vychádzajúc z poznatkov biológie, psychológie, obzvlášť vývinovej psychológie a kognitívnej psychológie, a rovnako pedagogiky však musíme konštatovať, že predmetná problematika nie je v našich podmienkach dostatočne prepracovaná. Otázky týkajúce sa rozvoja kognície a metakognície žiakov sú rozpracované z hľadiska ich vývoja a zrenia organizmu, ale informácie, ktoré by napomohli ich zámernému rozvoju nie sú dostatočné a súčasný učiteľ konkrétnejšie praktické návody, či metódy, o ktoré by sa v procese vyučovania mohol oprieť nenájde. Moderné pedagogické snahy sa venujú poznatkom neurovedy a možnostiam ich aplikácie vo vyučovacom procese, tiež otázkam psychodidaktického poňatia vyučovania. Práve túto aktuálne riešenú oblasť bude dopĺňať a obohacovať naše skúmanie, ktoré bude zamerané na hlbšiu analýzu a syntézu teoretických východísk problematiky rozvoja kognitívnych a metakognitívnych funkcií detí a žiakov v procese učenia a vyučovania. Predmetom nášho záujmu v tomto príspevku bude náhľad k možnostiam práce s chybou, ktorá vzniká v procese učenia (teda zo strany žiaka) a tiež v procese vyučovania (teda zo strany učiteľa) a ich pedagogicko – psychologickým súvislostiam.

2 KOGNITÍVNA EDUKÁCIA

Každý človek získava polovicu svojej genetickej výbavy od otca a polovicu od matky, čo sa udeje pri splynutí zárodočných buniek. Súbor genetických predispozícií sa nazýva genotyp. Základnou jednotkou genetickej informácie je gén. V priebehu života človeka postupne dochádza k aktivácii jednotlivých mentálnych schopností, ktoré sa menia v procese zrenia (fyziologická zrelosť) a v procese učenia (získavanie skúseností).

T. Janík (2009, s. 341) hovorí, že kognitívny vývin sa vzťahuje k premenám poznávacích schopností a možností indivídua, či už sa odohrávajú na základe zrenia, či učenia. Zatiaľ čo zrenie sa vzťahuje k postupnosti zmien, ktoré sú relatívne nezávislé na vplyvoch prostredia, v prípade učenia je vplyv prostredia nezanedbateľný. Poznávacie schopnosti ako dispozície človeka k uchopovaniu sveta prechádzajú v priebehu ontogenézy ako kvalitatívnymi (napr. zmena spôsobu myslenia), tak kvantitatívnymi zmenami (napr. nárast kapacity pracovnej pamäte). Kognitívna edukácia sa vzťahuje k intencionálne organizovaným činnostiam, ktoré smerujú k zvyšovaniu úrovne existujúcich kognitívnych funkcií (Roth, M., 2006). Kognitívna edukácia je založená na kognitívnej aktivácii, ktorá prebieha v dvoch procesoch: pasívny mechanizmus a aktívny mechanizmus, pri ktorom môže dôjsť vzhľadom na jeho intenzitu k niekoľkým úrovniam aktivity.

Teoretické východiská kognitívnej edukácie boli vysvetľované na základe interakcie prostredia a dedičnosti. Ak sa totiž zaoberáme kognitívnou edukáciou so zreteľom zvýšenia efektivity kognitívnych funkcií, nesmieme vynechať ani genetické vplyvy, ani sociokultúrny kontext samotnej edukácie. Možno konštatovať, že takmer všetky formy edukácie, ktoré vychádzajú z genetickej úrovne jednotlivca, majú sklon dosiahnuť najvyššie možné kognitívne schopnosti. Identifikácia, hodnotenie a edukácia kognitívnych funkcií vystupuje ruka v ruke ako základná otázka s rodičovstvom a sociokultúrnym vplyvom na vývin dieťaťa a vzťahom medzi potenciálnym a funkčným poňatím.

Ako bližšie M. Roth (tamtiež) vysvetľuje, tieto subjekty nemôžu byť obmedzené iba na stimuláciu inteligencie, ale stále aktuálnejšou sa stáva problematika nutnosti stimulácie osobnosti a motivačných

faktorov, akými sú napríklad schopnosť stanoviť cieľ, schopnosť podnecovania, spolupráce, zvedavosti, zodpovednosti motivácie, rozvoj kognitívnych učebných stratégií, nadobúdanie sociálnych kompetencií, pretože všetko má vplyv na schopnosti jednotlivca.

Kognitívna edukácia v sebe zahŕňa rôznorodé teoretické orientácie a východiská. Kognitívna aktivácia teoreticky vychádza a spája sa s intelektuálnym potenciálom a zónou najbližšieho (proximálneho) vývinu (Vygotskij, L. S., 1978, 2004), plasticitou a adaptabilitou mozgu (Lurija, A. R., 1961), akceleráciou (Flyn, R., 1987), sprostredkovaním a modifikáciou (Feuerstein, R., 2006, Leeber, J., 2006).

Na základe uvedených teoretických ukotvení predmetnej problematiky podľa M. Roth (2006, s. 116) kognitívna edukácia môže operovať s rôznymi dimenziami:

- Jednotlivcom sú predkladané úlohy, ktoré majú všeobecný alebo špecifický (vzťahujúci sa k subjektu) význam.
- Jednotlivci sú povzbudzovaní k tomu, aby sami odhaľovali problémy a ich možné riešenia, ale je im sprostredkovaná kompetencia prináležania.
- Jednotlivci pracujú individuálne, v malých, v homogénnych skupinách, prípadne heterogénnych skupinách, eventuálne v triedach.
- Jednotlivci sú usmerňovaní, aby rozvíjali svoje vlastné kognitívne funkcie, tréningom a učením sa stratégiám, aby dosiahli riešenie, alebo jednotlivci dostávajú informácie a na záver sa učia ako s nimi pracovať.

Ako sme už naznačili, existujú rôzne teórie kognitívneho vývinu. Môžeme konštatovať, že každá z nich má svoje silné a slabé stránky. Bez ohľadu na konkrétny filozofický prístup uvádzajú autori R. J. Sternberg a C. Powell (1983) základné charakteristiky kognitívneho vývinu ako takého. Jednotlivec v priebehu vývinu získava kontrolu nad spôsobom svojho myslenia a učenia sa. Ako starne, stáva sa schopnejším vytvárať komplexnejšie vzájomné vzťahy medzi myslením a správaním. Rovnako tak s pribúdajúcim vekom jednotlivec dôkladnejšie spracováva získané informácie (starší žiaci dekódujú pri riešení problémov viac informácií ako mladší žiaci, jednotlivec získava nové informácie, ktoré si osvojuje aj v dospelosti a pod.). Autori ďalej uvádzajú, že v priebehu života postupne rastie schopnosť jednotlivca pružne používať rôzne stratégie myslenia, alebo iné informácie, dokážu informáciám pridávať ďalší význam a využívať ich v širšom kontexte (za iných okolností). Každá intervencia, ktorá je realizovaná v zmysle kognitívnej edukácie, zvyšuje predpoklady vzťahujúce sa k motivácii, rozvíjaniu metakognitívnych procesov, inteligencie, učebnej kapacity a tým priamo prispieva k sociálnej inklúzii človeka a zvyšovaniu kvality jeho života.

3 STRATEGICKÁ PRÁCA S CHYBOU

Strategickou prácou s chybou v procese učenia sa v našej proveniencii v 70. rokoch 20. stor. zaoberal V. Kulič. Empirickým skúmaním dospel k záverom, že chybu nie je možné z procesu učenia vylúčiť a snaha vyhnúť sa chybám neprispieva k efektivite učenia, ale práve naopak, výrazne znižuje aktivitu učiaceho sa jednotlivca. Jeho snahou bolo poukázať na „zmysluplnosť" chybného výkonu, aby bola chyba v procese učenia vnímaná ako „pomocník" pri úsilí dosiahnuť úspech v učení, a nie ako nemotivujúci, priam trestuhodný čin (Kulič, V., 1971).

Pedagogický slovník (odvoláva sa na V. Kuliča) definuje chybu ako výkony (jednotlivé reakcie, odpovede, riešenie úloh, výtvory), ktoré sa odchyľujú od vzorového priebehu či zadaného cieľa, nepostačujú požiadavkám, prípadne sú nesprávne. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009)

J. Čáp (1997) hovorí, že chyba v počiatočnom učení je zákonitý jav, ktorý je treba využiť k zlepšeniu ďalšieho priebehu učenia. Základnú prekážku poučenia sa z chýb, je podľa neho postoj učiteľa, ktorý považuje chybu za prejav neschopnosti žiaka alebo jeho nedostatočnej motivácie, prípadne negatívny prejav žiakových osobnostných charakteristík (nesnaží sa, je lajdák). Je dôležité aby učiteľ vedel s chybami pracovať, obrátiť chyby (obzvlášť tie, ktorých sa žiak dopúšťa z aktuálnej nevedomosti, neistoty, prípadne v procese hľadania nového riešenia problému) v prospech seba a najmä v prospech žiaka.

Podobný názor vyjadruje i Z. Helus (2001), ktorý varuje pred prílišnou orientáciou na chybu s následkom trestu, pretože takýto prístup by neustáleho vyhľadávania a upozorňovania na chyby žiaka by mohlo mať za následok znížené sebahodnotenie žiaka. V tomto zmysle si dovolíme pripomenúť odporúčania Z. Matejčeka (2007), ktorý varuje pred prílišnou orientáciou na udeľovanie negatívneho hodnotenia (trestov) a odporúča sústrediť sa na posilnenie žiaduceho správania, čo však neznamená, že si chyby v procese učenia nebudeme všímať, treba však vnímať chybu ako prirodzenú súčasť procesu učenia a naučiť učiaceho sa (žiaka) s chybou pracovať a využiť ju v osvoj prospech (poučenie).

Z. Helus (1982, 2004) upozorňuje na alarmujúce protiklady medzi povzbudzujúcimi a brzdiacimi prístupmi k učeniu a vyučovaniu, ktorú výrazne ovplyvňujú efektivitu týchto procesov. Uvádza nasledovné prístupy (in Lukášová, H., 2010, s. 32-33):

1. *Perspektívna orientácia učebnej činnosti žiakov môže byť v protiklade ku krátkodobej orientácii* – z tohto hľadiska je pre učiteľa dôležité rozlišovať medzi krátkodobými a dlhodobými cieľmi, ktoré pre žiaka stanovuje. Ak sa orientuje na krátkodobé ciele, kde za každú úspešnú/neúspešnú činnosť žiaka odmení/potrestá („niečo za niečo“) a najlepšie hneď, môže žiak stratiť vnútornú motiváciu k učeniu. V perspektívnom (dlhodobom) ponímaní učiteľ napomáha žiakom formulovať svoje vlastné ciele, ktoré ho vedú k sebarozvoju.
2. *Aktivizujúce sebapoňatie žiaka môže byť v protiklade k znevýhodňujúcemu (poškodzujúcemu) sebapoňatiu* – ide o kvalitu poznávacích aspektov vlastného „ja“ – ako vidím sám seba, za koho sa považujem (čo viem, čo dokážem). Ak z prostredia dieťa dostáva negatívnu spätnú väzbu, vytvára si o sebe negatívny obraz. Opakom je aktivizujúce sebapoňatie, ktoré povzbudzuje osobnosť dieťaťa a iniciatívu jeho „ja“, pričom však musí dieťaťu vytvárať hranice, ktoré budú krotiť jeho egoizmus.
3. *Rozvinutý jazykový kód môže byť v protiklade s redukovaným jazykovým kódom* – rozvinutý jazykový kód je charakteristický vzťah k jazyku ako prirodzenému prostriedku mentálnej činnosti. Redukovaný (obmedzený) jazykový kód je odozva na príkazy, zákazy, ktoré dieťa dostáva od rodiča i učiteľa.
4. *Orientácia na rozvoj učebnej činnosti môže byť v protiklade s orientáciou na chybu* – ak si rodičia dieťa v predškolskom veku už v bežných životných situáciách varovali pred chybami („nerob to, lebo...“), dieťa si pravdepodobne vytvorilo potrebu chybám sa vyhýbať, pričom sa pri nových činnostiach bojí prejaviť (z dôvodu obavy, že urobí chybu). Oveľa vážnejšie následky však pre rozvoj dieťaťa má predstava, že chyba je priam trestuhodný čin (nie zdroj poučenia). Prevládajúcu orientáciu na chybu tak treba preorientovať na dôslednú činnosť (prácu) s chybou, ktorá má podnecovať a motivovať k odstraňovaniu chýb. Pre učiteľa sa práca so žiakovou chybou má stať východiskom pre tvorbu rôzne náročných úloh pre autoreguláciu učenej činnosti.

V kontexte zmysluplnej a strategickej práce s chybou je potrebné poukázať na otázky týkajúce sa dôvodov vzniku (výskytu) chýb v procese učenia sa. P. Gavora (2005, str. 88) hovorí, že žiaka vedú k nesprávnej odpovedi na učiteľovu otázku, resp. vynechaniu odpovede (okrem nedostatkov vo vedomostiach – žiak neovláda učivo), napríklad tieto dôvody:

- žiak nerozumel učiteľovej otázke – učiteľ sa pýtal zložito, nezrozumiteľne (rýchlo, potichu apod.);
- žiak mal málo času na premyslenie, resp. sformulovanie odpovede;
- žiak si interpretoval otázku iným spôsobom ako to chcel učiteľ;
- žiak odpovedal iným spôsobom alebo inou formou, ako chcel učiteľ;
- žiak bol indisponovaný.

V. Kulič však zdôrazňuje, že za presne definovaných podmienok chyba nemusí ohroziť žiakovo učenie (detekcia chyby, identifikácia, interpretácia a korekcia). Chyby možno triediť podľa mnohých hľadísk, napr. podľa kognitívnej hodnoty (zmysluplné a nezmysluplné), podľa organizovanosti (pravidelné a náhodné), podľa nositeľa (individuálne a hromadné), podľa typickosti (bežné a neobvyklé), podľa závažnosti (podstatné a nepodstatné), podľa charakteru nedostatku (deklaratívne a procedurálne), podľa príčiny ai (in Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009). Uvedené východiská triedenia chýb nepovažujeme za vyčerpávajúce. V našom príspevku sa však zameriame na náčrt problematiky práce s chybou, ktorý vnímame ako jeden z mnohých atribútov rozvoja kognície a metakognície.

3.1 Fázy práce s chybou

Jednotlivé fázy práce s chybou formuloval V. Kulič (in Slavík, J., 1999):

1. Vyhľadávanie chyby – identifikácia a detekcia chyby - najskôr precvičujeme schopnosť zachytiť chyby - na začiatku ide o návyk spätnej kontroly vlastnej práce a s dôrazom na využívanie nadobudnutých vedomostí k tejto kontrole (na kontrolu majú mať žiaci dostatok času, pretože sa učia aj pri vzájomnom opravovaní chýb. V procese detekcie chyby ide o po rozpoznávanie chybného výkonu je dôležité zamyslieť sa nad tým, či bola chyba spôsobená náhodne (omyl vo výpočte, prehliadnutie), alebo či poukazuje na nejakú zákonitosť (žiak sa nesprávne naučil pravidlo, mylné chápanie inštrukcie). Tiež je dôležité zistiť, či je chyba závažná, či podstatným spôsobom ovplyvňuje výsledok práce, alebo nepodstatná, tiež je potrebné vedieť, či sa chyby dopustil jednotlivec alebo celá skupina. Aj túto časť práce s chybou by mohol

vykonávať žiak sám (v počiatočnom učení s pomocou učiteľa). Určenie chyby je dôležitým krokom k jej náprave.

2.Interpretácia (vysvetlenie) chyby - ide o zistenie hlbších príčin vzniku chyby (problém vo vzájomnom porozumení medzi žiakom a učiteľom, nedostatočná žiakova motivácia k učeniu). Učiteľ hľadá príčiny chyb spolu so žiakmi, dáva im úlohy zamerané na sledovanie vlastní práce a k vyhľadávaniu možných príčin chýb.

3. Korekcia chyby - náprava chyby nie je len jej opravenie. Je to celý súbor pedagogických zásahov, ktoré majú zabezpečiť, aby žiak chybu zbytočne neopakoval. Nevyhnutnou súčasťou tejto fázy je zdôvodnenie chyby (nielen mechanické vyhodnotenie správnych odpovedí).

V procese učenia a vyučovania musí byť chyba identifikovaná už na začiatku, nakoľko ak s ňou žiaci ďalej pracujú, tak odnaučenie osvojeného, „zafixovanej chyby" je oveľa zložitejšie ako pravidelná kontrola a bezprostredná spätná väzba. J. Linhart (1967) zdôrazňuje, že kontrolné informácie (spätná väzba) pôsobí inak v počiatočnej fáze učenia, ako v jeho priebehu či v záverečnej fáze, pretože v úvodnej etape vznikajú poznatkové štruktúry i nové vzájomné vzťahy a preto vo fixačnej fáze (pri opakovaní a upevňovaní) už spätná väzba nemá taký význam ako na začiatku. S týmto mechanizmom súvisí i proces zapamätávania, pretože proces zapamätávania je závislý na viacnásobnom opakovaní.

3.2 Kognitívny aspekt chyby

Predpokladom zmysluplnej práce s chybou v procese učenia a vyučovania je aktívny prístup učiaceho sa. V procese získavania nových poznatkov a konštruovania vlastného vedomostného aparátu je nevyhnutné vnímať proces učenia ako dynamickú aktivitu, niekedy vedomú, niekedy nevedomú. Podmienkou k vytváraniu a nácviku kognitívnych a metakognitívnych stratégií je poznanie cieľa. Pre proces učenia a vyučovania formulovaného v pedagogickej dokumentácii. Uvedomelý prístup učiaceho sa k samotnej učebnej činnosti a jeho výsledkom je predpokladom a nevyhnutnou vonkajšou i vnútornou motiváciou k dosahovaniu definovaných cieľov. V našom ponímaní je predpokladom pre možnosť práce s chybou vo vyučovaní nedielnou súčasťou rozvíjania kognície tak, ako je možné kognitívne funkcie a schopnosti hierarchizovať v podobe ich taxonómie kognitívnych cieľov. Pričom by bolo potrebné v pedagogickej praxi zdôrazniť nevyhnutnosť postupovať od nižších kognitívnych cieľov k vyšším, klásť dôraz na rozvoj vyšších kognitívnych procesov, ktoré sú predpokladom rozvoja metakognitívnych stratégií, ktoré učiaci sa môže využívať v samostatnom učení.

Kognitívny aspekt chyby zdôrazňuje, že podstatou učenia nie je len dosiahnutie výkonu, ale tiež jeho reflexia, ktorá umožňuje odhaliť chyby a využiť ich pozitívne funkcie k zefektívneniu učebného procesu. Medzi najčastejšie sa vyskytujúce a identifikované chyby zo strany učiteľa a žiaka patrí napríklad neznalosť učiva, nepochopenie otázky, (rýchlosť, zložitosť), chybná interpretácia, nedostatok času na premýšľanie (formulácia odpovede), iná forma odpovede akú učiteľ očakával a indispozícia žiaka (Gavora, 2005).

Vo vyučovacom procese, ktorý je otvorený vo vzťahu k žiakovým vedomostiam, schopnostiam a zručnostiam, teda nie je orientovaný len na výsledok, ale aj na proces ich nadobúdania, je nevyhnutným koncepčným východiskom pre prácu s chybou potreba analytického vnímania.

Pod potrebou analyticky vnímať rozumieme, že:

- využívanie percepčných procesov vedie k rozvoju rôznych kognitívnych stratégií;
- kognitívne procesy vyžadujú schopnosť diferencie (delenia celku na časti) a integrácie (zostavovania častí do celku);
- v detstve učiaci sa uprednostňuje predovšetkým globálne vnímanie, v adolescencii posun smerom k analytickému (výskumy však dokazujú, že sa tak deje, avšak málo spontánne).

Medzi základné operácie analytického vnímania patria: rozdelenie celku do častí (konkrétny aj abstraktný) – vzťah celok a časti, celok môže byť rôzne rozdelený, avšak jeho konštantnosť musí byť zachovaná, ovládanie impulzivity – spracovanie a zhromaždenie dostatočného množstva informácií, hypotetické myslenie – deduktívne a induktívne argumentovanie a reflexie, ai.

Predmetom nášho ďalšieho záujmu a riešenia výskumných problémov vidíme tak v teoretickej rovine, teda v spracovaním teoretických východísk problematiky rozvoja kognitívnych a metakognitívnych funkcií detí a žiakov v procese učenia a vyučovania, ako aj v rovine praktickej, ktorá bude výsledkom nášho empirického šetrenia. Prínos vidíme v otvorení a iniciálnom skúmaní otázky rozvoja kognitívnych a metakognitívnych fukcií detí a žiakov prostredníctvom práce s chybou, ktorá u nás nie je v širšom kontexte skúmaná, ani teoreticky spracovaná, pričom treba podotknúť, že i napriek tomu, že nie je

atraktívna, vo vyučovacom procese sa častokrát vyskytuje a nie je jej venovaný dostatočný priestor, v zmysle slovenského príslovia „aj chybami sa človek učí". Výsledkom nášho snaženia bude návrh metodických postupov, ako je možné prostredníctvom práce s chybou rozvíjať kognitívne a metakognitívne funkcie detí a žiakov.

Ako sme už uviedli, nami skúmaná problematika je v odbornej literatúre spracovaná len v teoretickej rovine, v zmysle opísania častí, funkcií, výžive, prípadne samotným fungovaním (činnosti) nervovej sústavy ako takej. Z pedagogického hľadiska je však oblasť rozvoja kognitívnych a metakognitívnych funkcií spracovaná nedostatočne a v našich podmienkach priam chýba teoreticko-aplikačný charakter dostupných zdrojov, ktoré budú nielen rešpektovať potreby intaktných a výnimočných jednotlivcov, ale budú plne kompatibilné s individuálnymi, psychickými i sociálnymi determinantmi nášho prostredia.

4 ZÁVER

Práca s chybou v procese učenia a vyučovania je v našich podmienkach málo rozpracovaná. Dovolíme si tvrdiť, že i v príprave budúcich učiteľov táto oblasť (psycho)didaktiky stojí na periférii. Študenti v spätnej väzbe v hodnotení (obsahu) predmetov konštatujú, že nie sú dostatočne pripravovaní na otázky zaoberajúce sa otázkami procesu hodnotenia, vyhľadávania chýb a ich ďalších atribútov. I počas ich samotného štúdia majú pocit, že sa pedagógovia zameriavajú viac na chyby ako na výkon a proces ich nápravy (tieto myšlienky často zdieľajú už samotní žiaci základných a stredných škôl, keď konštatujú, že učiteľ sa často zaujíma, priam vyhľadáva to čo nevedia, namiesto toho, aby zisťoval, čo sa naučili). V našom príspevku sme sa načrtli otázky práce s chybou v procese učenia a vyučovania, so zreteľom na otázku stanovenia kognitívnych cieľov. Súhlasíme s tvrdením J. Čápa (1997), ktorý píše, že definovaním jednotlivých fáz práce s chybou sú vlastne konkretizované úlohy učiteľa pri učení: učiteľ pomáha žiakovi v detekcii chýb, v ich identifikácii, interpretácii a korekcii. Podstatný je však postoj k chybám v učení, aký zaujmú učitelia, rodičia a žiaci. Závažnou prekážkou v práci s chybou je považovať chybu za prejav žiakovej neschopnosti. Chyba v počiatočnom učení je zákonitý jav, ktorý je potrebný využiť k zlepšeniu ďalšieho priebehu učenia v súlade s uvedenou koncepciou kognitívnej funkcie chýb. Vecný, pokojný postoj k chybám je dôležitým predpokladom efektívnej a zmysluplnej práce s chybou i celkovej pozitívnej emocionálnej klíme v triede a rodine.

POUŽITÁ LITERATÚRA

ČÁP, J. 1997. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-7.

FEUERSTEIN, R. 2006. Podpora inkluzivního a kognitivního vyučovaání ve školách. In POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitívní edukace*. Praha :UK. s. 10-20. ISBN 807290-258-X.

FLYNN, J.R. 1987. *Massive gais in 14 nations: What IQ tests really measure. Psychological Bulletin*, 101, s. 171-191.

GAVORA, P. 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Praha: Paido. ISBN 8073151049.

HELUS, Z. 2001. Dítě-škola-učitel: Skutečnosti jen samozřejme, anebo take nesamozřejme? In *Dítě-škola-učitel*. Praha: PdF UK. ISBN 80-7290-057-9.

HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 7178-888-0.

HELUS, Z. 1982. *Pojetí žáka a perspektivy jeho osobnosti*. Praha: SPN.

JANÍK, T. 2009. Kognitívny vývoj detí a mládeže. In : Průcha, J. (ed.).2009. *Pedagogická encyklopédia*. Praha : Portál. S. 341-347. ISBN 978-80-7367-546-2.

KULIČ, V. 1971. *Chyba a učení*. Praha: SPN.

LEBEER, J. 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchýlkami vývoje*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-103-4.

LINHART, J. 1976. *Činnost a poznávání*. Praha: Academia.

LUKÁŠOVÁ, H. 2011. *Kvalita života detí a didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-784-8.

LURIJA, A.R. 1961. *The role of speech in the gregulation of normal and abnormal behaviour. London* : Pergaon press.

MATĚJČEK, Z. 2007. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-270-6.

POKORNÁ, V. 2010. *Interný materiál ku kurzu Inštrumentálne obohacovanie*. České Budějovice.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

ROTH, M. 2006. Překonat neklid předškolních dětí – Kognitivní klíče. In POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitívní edukace*. Praha :UK. S. 115-128. ISBN 807290-258-X.

SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál. 80-7178-262-9BOĎOVÁ, M. et al. 1990. An introduction to algorithmic and cognitive approaches for information retrieval. In*18. Informatické dni : sborník referátů z mezinárodní vědecké konference o současných poznatcích informačních a komunikačních technologiích*. Praha : Univerzita Karlova, s. 17-28, ISBN 80-01-02079-7.

STERNBERG, R.J. – POWEL, J.S. 1983. Comprehending verbal comprehension. American Psychologist, 38, 878-893.

VYGOTSKIJ, L.S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA : Harvard University press.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

MOŽNOSTI VYUŽITIA ZÁŽITKOVEJ PEDAGOGIKY V PRÁCI UČITEĽA

Alexandra Pavličková

Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, apavlickova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Pedagogiku zážitku alebo učenie zážitkom evidujeme približne od obdobia novoveku, kedy už J. A. Komenský tvrdil, že človek získava najdôležitejšie skúsenosti prostredníctvom vlastných zmyslov. Zážitková pedagogika pracuje s osobným prežívaním nových situácií s cieľom dosiahnuť maximum pre ďalší rozvoj osobnosti jedinca. Škola by mala preto vytvoriť pedagógom i žiakom také podmienky výučby, ktoré by prispeli k naplneniu edukačných cieľov i k naplneniu túžby mladých ľudí po získaní poznatkov prostredníctvom motivujúcich zážitkových situácií. Príspevok sa zameriava na konkretizáciu bazálnych východísk zážitkovej pedagogiky a zároveň načrtáva ich možnosti využitia v práci pedagóga.

Kľúčové slová: pedagogika zážitku, učenie zážitkom, metódy zážitkovej pedagogiky, kompetencie

1 ÚVOD

Poznanie získavané vlastnou snahou človeka zanecháva poznatky trvalejšie. Už J. A. Komenský tvrdil, že človek získava najdôležitejšie skúsenosti pomocou vlastných zmyslov a vo vzdelávaní videl význam celostného rozvoja osobnosti. M. Vážanský (2001, s. 137) používa termín pedagogika zážitku a tvrdí, že je zameraná na jedinca, skupiny i celú spoločnosť a „uskutočňuje zmenu spôsobu myslenia a naliehavo upozorňuje na spojitosť triády mozog- hlava- srdce (ako už kedysi J. A. Komenský), alebo inak skúmaj-vysvetľuj-uvažuj-zdieľaj-prepájaj, ktorá zabezpečuje komplexnosť ľudského života a sociálnych vzťahov". Podľa E. Kratochvílovej (2010) predstavuje pedagogika zážitku teóriu a metodiku výchovy zážitkom, ktorá sleduje ciele intenzívneho celostného rozvoja osobnosti. Špecificky využíva obsah, formy, metódy a prostriedky výchovy, ktoré sú založené na osobných zážitkoch a získaných skúsenostiach. I. Jirásek (2004) ním chápe teoretické uchopenie a analýzu takých výchovných procesov, ktoré pracujú s navodzovaním, rozborom a reflexiou zážitkových udalostí za účelom získania skúseností, ktoré sa dajú preniesť do ďalšieho života. Podľa R. Pelánka (2008) je základným kameňom učenia zážitkom reflexia, ktorá spočíva v tom, že každý účastník si premyslí a skúma dôsledky a skúsenosti, ktoré v ňom zážitok vyvolal. Zároveň I. Jirásek tvrdí, že zážitková pedagogika môže prebiehať v rôznorodom prostredí, účastníkmi môžu byť členovia rôznych sociálnych skupín a ich ciele môžu byť dosahované najrôznejšími prostriedkami. To je v súlade s tvrdením M. Vážanského (1993, s. 26), že „zážitkové pedagogické formy vytvárajú situácie i overené procesy, či postupy, ktoré človeku umožňujú bezprostredným vlastným pre- žitím odhaliť nové oblasti, dosiahnuť vedomosti, získať skúsenosti". 20. storočie videlo posun od formálneho, abstraktného vzdelania ku vzdelaniu, ktoré je viac založené na skúsenosti. Najznámejší obhajca tohto konceptu bol John Dewey (1938). Zdôrazňuje, že medzi skúsenosťou a vzdelaním musí byť vzťah. Stotožňujeme sa s týmto tvrdením, pretože jedno bez druhého stráca opodstatnenie.

2 PODSTATA UČENIA ZÁŽITKOM

V zahraničnej literatúre sa stretávame s termínmi, ktoré označujú zážitkové učenie ako *„experientiallearning"*, *„outdooreducation"*, *„reflectiveeducation"* alebo *„experientialeducation"*. Akokoľvek by sa táto terminológia zdala byť neprehľadná, samotné názvy nie sú podstatné. Podstatný je ich obsah, ktorý vo svojom jadre odhaľuje ich spoločné prvky: rozvoj, zážitok, reflexia, prevedenie skúsenosti do praktického života a možnosť uplatnenia. V týchto kategóriách sa všetky pomenovania zhodujú, pričom na prvom mieste stojí samotná skúsenosť, ktorej získanie je podložené vlastným zážitkom. I. Jirásek (2004, s. 13) hovorí, že pre zážitkovú pedagogiku je typické ukotvenie zážitku do jeho širších súvislostí. Znamená to nielen vyvolanie zážitku, ale predovšetkým znalosť cieľov pri navodzovaní zážitkových situácií, spracovanie zážitku a jeho transformovanie do skúsenosti, ktorá môže byť opätovne použitá.

V českej literatúre sa okrem pojmu *zážitek* objavuje aj slovo *„prožitek"*, pre ktorý neexistuje v slovenčine vhodný ekvivalent. Vieme však s istotou potvrdiť, že sa tým nemyslí niečo, čo sa zastaralo, prežilo alebo je pozostatkom z minulosti. V českom jazyku sa význam slova *prožitek* rovná významu slova *zážitek*, pričom slovo *zážitek* je v súčasnej podobe češtiny používané zhruba trikrát častejšie (Jirásek, I., 2004). Autori B. Hájek, B. Hofbauer a J. Pávková (2008, s. 175) ho uvádzajú, že ide o *„emocionálne zafarbenú evidenciu minulého, prítomného i očakávaného". Zážitok* je typický svojou bezprostrednosťou. Forma, intenzita a

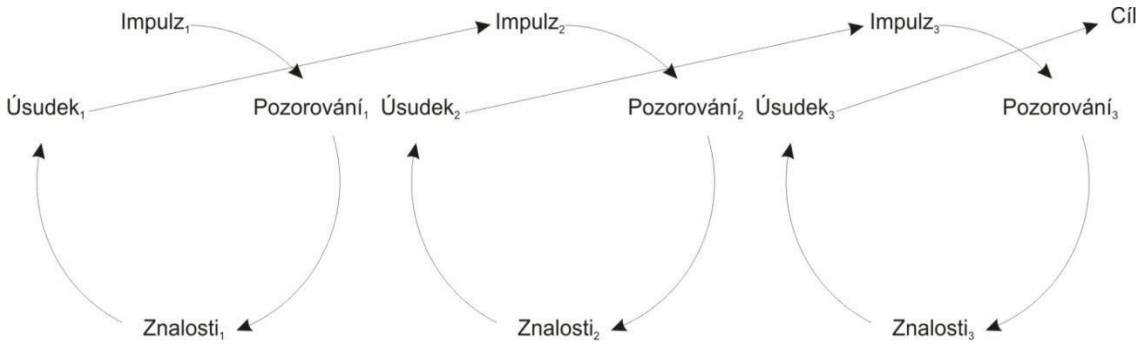
ďalšie charakteristiky *zážitku* sa odvíjajú od špecifík každého človeka. Pôsobenie *zážitku* má teda čisto individuálny charakter (Trebatická, 2015, s. 24).Je potrebné zdôrazniť, že samotný *zážitok* je pre zážitkovú pedagogiku vždy len prostriedkom, nie cieľom (Andersová, Z. 2013). V kontexte vyučovacieho procesu možno povedať, že pri vykonávaní tej istej činnosti budú mať rôzni žiaci rovnakú skúsenosť, ale rozdielny zážitok.

Vo wikipédii sa stretneme s názorom, že pedagogika zážitku človeku napomáha uvedomiť si vlastné prežívanie, zamerať sa na seba samého. Zážitková pedagogika sa v porovnaní s inými voľno-časovými aktivitami, ktoré sľubujú úžasný zážitok, orientuje na kontext zážitku, t.j. na jeho vyvolanie, spôsob spracovania a využitie (www.wikipedia.org). V druhej polovici 20. storočia predstavil A. Kolb (1984) skúsenostnú teóriou vyučovania, v ktorej je učenie definované ako proces, kde sa vedomosti formujú a upevňujú prostredníctvom pretvárania vlastnej skúsenosti.„Učenie je proces, kde sú vedomosti vytvárané skrz zážitky.“ (Kolb, A. in: McLeod, 2013). A. Kolb pritom vychádza zo štyroch základných spôsobov učenia sa:

1. Konkrétna skúsenosť, ktorú človek spontánne prežije.
2. Reflektívne pozorovanie, skúmanie vecí zo všetkých perspektív (*reflexivitou* označujeme aj kľúčovú kompetenciu, ktorá robí človeka schopným hodnotiť svoj vlastný výkon podľa dosiahnutých výsledkov; Čo to znamená?).
3. Abstraktná predstava spočívajúca v logickom premýšľaní, hľadaním súvislostí medzi údajmi, v plánovaní a stanovovaní logických záverov (Čo z toho vyplýva?).
4. Aktívne experimentovanie, ktoré predstavuje schopnosť použiť vytvorené koncepty v rozhodovaní sa a v riešení problémov (Čo keď...).

Na základe uvedeného súhlasíme s Kolbovým tvrdením, že k efektívnemu učeniu dôjde vtedy, ak učebný proces využije všetky štyri spôsoby učenia sa. Prvou etapou je konkrétna skúsenosť (človek niečo prežíva), na ňu nadväzuje uvedomelé pozorovanie (premýšľanie o zážitku a jeho významu). Potom nasleduje abstraktná predstava (zovšeobecnenie na základe predchádzajúcej skúsenosti a hľadanie uplatnenia teórie pri podobnom zážitku v budúcnosti). Nakoniec nastáva aktívne experimentovanie (testovanie teórií a ideí v nových situáciách). V poslednej fáze vzniká nová bohatšia skúsenosť a cyklus začína odznova. Tento Kolbov cyklus učenia možno využiť tiež ako schému krokov pri tvorení spätnej väzby. Po prvej etape prežívania niečoho nového sa pedagóg/ lektor v rámci druhej etapy pýta: „Čo sa stalo?“. Treťou etapou privedie účastníka k premýšľaniu nad otázkou „Čo z toho vyplýva?“ a v poslednejfáze k otázke „Čo ďalej?“ (Reitmayerová, E. 2007).

A. Kolb bol inšpirovaný aj modelom Johna Deweyho, ktorý kládol veľký dôraz na získavanie skúseností z praktickej činnosti a na aktívne experimentovanie, pričom vyjadril myšlienku, že skúsenosti z činností si vyžadujú vzápätí teoretické vysvetlenie. Skúsenosť teda stavia do centrálneho bodu jeho učebného procesu. Dewey zaviedol pojem *learning by doing*, teda učiť sa činnosťou a vypracoval aj model skúsenostného učenia založený na vzťahoch impulzu – pozorovania- znalosti- úsudku, pričom úsudok a názor sú zároveň novým impulzom.



Obr. 1 Deweyho model skúsenostného učenia (Dočekal, V. 2011, s. 23)

Jednotlivé prvky potom bližšie popisuje ako:

1. pozorovanie okolitých podmienok po danom impulze,
2. premyslenie si toho, čo sa stalo v podobnej situácii v minulosti, znalosti získané skúsenosťou a znalosti čiastočne získané ako informácie, rady a varovanie ostatných, ktorí mali väčšie skúsenosti,

3. úsudok, ktorý kombinuje súčasné pozorovanie a znalosti z minulosti, aby sme vedeli, čo predstavujú.

(Dewey In: Kolb, A. 1984, s. 22), (Hanuš, R., Chytilová, L. 2009, s.36-37).

J. Dewey teda hovorí o princípe učenia sa pozorovaním a vlastným zážitkom. Samostatné pozorovanie okolia však nestačí, treba porozumieť kognitívnemu významu všetkých predošlých zážitkov.

K. Lewin povedal: „Nie je nič také praktické ako dobrá teória" (podľa Kolb, A. 1984, s. 9), teda veril, že teória a prax by mali byť spojené. Autori D. Boud a D. Walker (1992) tiež hovoria o spojení teórie a praxe, ale vyjadrujú to tak, že chápu skúsenostné učenie ako sériu etáp, kde sa robí nejaký druh prípravy pred učením sa, kladú dôraz na prípravu na udalosť.

V zážitkovom učení sa spájajú skúsenostné a zážitkové metódy. Kým prvé sa spájajú s reálnym prežívaním situácie a uskutočňujú sa v reálnych situáciách, tie druhé predpokladajú vytvorenie zážitku, individuálne citové prežívanie skutočnej udalosti. Tento spôsob učenia následne vedie k nenútenému učeniu sa. Vzhľadom na edukačný proces je úlohou pedagóga ponúknuť žiakovi nejaký problém a motivovať ho k tomu, aby daný problém vyriešil na základe vlastnej skúsenosti, ktorá sa následne ukladá v pamäti pripravená na opätovné použitie. Tu treba spomenúť, že pri skúsenostnom a zážitkovom ponímaní učenia býva obvykle využívaná *reflexia.* Terminológia v tejto oblasti je pomerne komplikovaná, ale podstatný je fakt, že samotná reflexia do procesu učenia využívajúca zážitky jedinca neodmysliteľne patrí. Aj vyššie spomenutí autori M. Vážanský (1992), I. Jirásek (2004), ako aj R. Hanuš s L. Chytilovou (2009) sa zhodujú na to, že so zážitkami treba ďalej pracovať, porovnávať ich s predchádzajúcimi skúsenosťami jedincov a až na základe týchto činností sa zážitky môžu meniť na vnútorné štruktúry a ustálené vzorce osobnosti.

Na doplnenie uvádzame i Moonovu definíciu reflexie: „Reflexia je forma mentálneho spracovania, forma myslenia, ktorú možno použiť k naplneniu zámeru či dosiahnutiu očakávaného výsledku. Avšak možno tiež dosahovať výsledkov nečakaných. Termín reflexia označuje komplex zložitých myšlienkových operácií, pre ktoré neexistuje vopred dané jasné riešenie. V jeho rámci dochádza k ďalšiemu spracovaniu nových a doposiaľ neusporiadaných vedomostí, rovnako tak i vedomostí, ktoré už máme." (Moon, J., A. 1999, s. 11)

J. A. Moon teda predstavuje svoj popis toho, prečo je reflexia taká dôležitá v procese skúsenostného učenia. Jedincovi pomáha k roztriedeniu obsahu učenia a premyslenie získaných skúseností potom robí učenie zmysluplným. Reflexia umožňuje prehĺbiť kvalitu učenia prostredníctvom porovnávania výstupov nového učenia s tým, čo už jedinec poznal. Na jedinca je kladená väčšia zodpovednosť, keď musí situáciám porozumieť práve pomocou reflexie (Moon, J. A. 2013). Reflexia, ako jeden zo spôsobov sebapozorovania, znamená obrátenie myslenia na seba, do vlastného vedomia a zážitkov, pomocou ktorého sa nám dostáva spätná väzba. Pomocou nej totižto pracujeme na zvnútornení silných zážitkov. Spätná väzba nás má informovať nielen o tom, ako vidíme samých seba, ale aj o tom, ako nás vidí naše okolie (Hanuš, R. 2003). Tu treba podotknúť, že spätná väzba nemusí byť zakaždým pozitívna. Ale aby táto väzba bola čo najviac účinná, mali by sme pamätať na to, akým spôsobom ju postúpime ďalej. Tento spôsob by mal byť dôveryhodný, opatrný a mal by sa opierať o hmatateľné fakty. Určite ňou ale nesmieme nikomu uškodiť (Másilka, D. 2003). J. Neumann a kol. (2000) uvádzajú, že reflexia slúži na hodnotenie uskutočnenej aktivity prostredníctvom informácií zo spätnej väzby a k hľadaniu širších významov a súvislostí. Pomocou reflexie možno tiež sledovať vplyv jednotlivých aktivít na učenie a rozvoj jedincov. Reflexia pomáha tvoriť zmysel prežívanej skúsenosti a rozvíja schopnosť učiť sa pomocou skúsenosti. Rovnako ju možno chápať ako priestor na výmenu názorov jedinca s inými účastníkmi s tým istým zážitkom a skúsenosťou. Tí istí autori rozoznávajú niekoľko rovín, v ktorých sa reflexia odohráva:

1. rovina interpersonálna- zahŕňa pocity, ktoré prežívali jednotlivci,
2. rovina medziľudských vzťahov v súvislosti s dynamikou- týka sa vzájomného uznania, dôvery, bezpečnosti,
3. úroveň skupinová- týka sa toho, čo sa účastníci od seba naučili, ako si dôverujú, či podporujú sa.

Výsledná podoba reflexie však závisí od toho, aké techniky používa. K dispozícii je množstvo rôznych verbálnych aj neverbálnych techník s využitím rozličných pomôcok. Reflexia robí zážitok výchovným a formujúcim a v edukačnom procese je potrebné, aby učiteľ/ vychovávateľ vedel pomôcť žiakovi usporiadať a systematizovať to, čo práve prežíva. Samotná osobnosť učiteľa by pritom mala byť len pomocníkom, spoluautorom, ktorý stimuluje žiaka v hľadaní rozličných významov v tom, čo prežíva (Brestovanský, P. 2013).

J. Denková (2004) tvrdí, že „zážitkové vyučovanie je neoddeliteľnou súčasťou spomedzi didaktických metód v práci učiteľa, ktorý sa snaží u žiakov nájsť dostatočný motív a nabudenie pre spoluprácu a riešenie zadanej problematiky, ktorá si vyučovací predmet vyžaduje". Podľa M. Vážanského (1992) rovnako prebieha učenie zážitkom, keď sú ľudia pedagogicky vedení k stretnutiu vonkajšej skutočnosti s

tým, čo je vnútornou skutočnosťou jedinca potvrdené či korigované. „Pre zážitkovú pedagogiku je typické (a tým sa odlišuje od nepedagogických aktivít využívajúcich fenomén *prežitok*) zakotvenie *prežitku, resp. zážitku* do jeho širších súvislostí. Teda nielen vyvolanie zážitku, ale predovšetkým znalosť cieľov navodzovania zážitkových situácií, spracovanie zážitku a jeho prevedenie do skúsenosti, ktorá môže byť opätovne využitá." (Jirásek, I. 2004, s. 13)Všetci vyššie spomenutí autori upozorňujú na osobnosť učiteľa v pozícii istého vodcu, ktorý erudovane sprevádza svojich žiakov v procese učenia zážitkom.

V Pelánkovom popise pedagogiky zážitku sa dozvedáme, že „zážitková pedagogika sa zameriava na zručnosti a postoje a stavia na princípoch učení sa prostredníctvom zážitku." Základná je samotná aktivita, pomocou ktorej sú zážitky sprostredkovávané. Čím viac energie, či už psychickej, alebo fyzickej, jedinec do aktivity vloží, tým väčší rozvojový potenciál pre neho má (Pelánek, R. 2008). Keby sme tieto slová pretransformovali do vyučovacieho procesu, znamenalo by to, že čím viac priestoru nechajú pedagógovia žiakom na sebarealizáciu, čím viac ich podnietia k aktivite na vyučovacej hodine, tým viac bude mať pre nich takto odučená hodina zmysel a vedomosti pretrvajú aj do budúcnosti. Bonusom pre učiteľov tak bude pozitívna spätná väzba o ich pedagogickom pôsobení. Na túto myšlienku nadväzuje aj Z. Andersová (2013), ktorá hovorí, že zážitková pedagogika pracuje s navodzovaním, rozborom a reflexiou zážitkov za účelom získania skúseností, ktoré možno uplatniť v živote. Ciele takýchto výchovných procesov môžu byť vytyčované a môžu byť dosiahnuté v rôznych prostrediach, sociálnych skupinách a pomocou najrozličnejších prostriedkov.

Prikláňame sa k Jiráskovej definícii zážitkovej pedagogiky, ktorú vyjadruje ako „teoretické uchopenie a analýzu takých výchovných procesov, ktoré pracujú s navodzovaním, rozborom a reflexiou zážitkových udalostí za účelom získania skúseností, ktoré sa dajú preniesť do ďalšieho života" (Jirásek, I. 2004, s. 15).

3 METÓDY ZÁŽITKOVEJ PEDAGOGIKY A ROZVOJ KOMPETENCIÍ

Problematika využitia metód v zážitkovej pedagogike je veľmi rozsiahla. Vyplýva to zo samotnej podstaty zážitku. Podľa D. Másilka (2003) a R. Krautera (2001) sú niektoré z kľúčových metód nasledovné:

- **metóda motivácie**(jedinci sú motivovaní k činnosti v maximálnej intenzite),
- **metóda dramaturgie**(treba zostaviť aktivitu do zmysluplných tematických celkov, čo umožňuje účastníkom zážitku systematicky prehlbovať rozbor zažitého),
- **metóda výrazových prostriedkov**(vplyv faktorov, ako napr. svetlo- tma, hudba, miestnosť, pohyb atď.),
- **metóda ovplyvňovania osobnosti prostredníctvom situácií**(využitie tvorivosti, príbehu, hranie rolí, ...),
- **metóda využitia skupinovej dynamiky**(záujmy, hodnoty, postoje či potreby účastníkov zážitku získavajú nový rozmer),
- **metóda spätnej väzby**(absolvovanie ankety, testu, review a pod.).

Vo všeobecnosti platí, že výber metód by mal vždy vychádzať z vopred určených špecifických cieľov. A až keď sú ciele stanovené, možno premýšľať nad výberom prostriedkov ich dosiahnutia (Brestovanský, M. 2013, s. 40). D. Másilka (2003) hovorí o časovej a hierarchickej následnosti spomenutých metód a z časového hľadiska ich rozdeľuje na dve fázy, a to:

a) *fáza prípravná*, ktorá pracuje s výberom cieľov, resp. s presným určením cieľa, operujúc s rozborom požiadaviek klienta,
b) *fáza realizácie*, ktorú tvoria tri metódy:
   1. metóda motivácie (slúži k aktivizácii a motivovaniu jednotlivcov na báze dobrovoľnosti),
   2. metóda vzniku situácií, príbehov a dejov, tvoriaca u účastníkov danej aktivity silné autentické zážitky,
   3. metóda spätnej väzby, pomocou ktorej sa pracuje na zvnútornení silných zážitkov.

Učenie, rovnako tak ako získavanie kľúčových kompetencií, je celoživotným procesom rozvoja osobnosti každého jedinca v spoločnosti. Kľúčové kompetencie predstavujú súbor znalostí, zručností a postojov, ktoré presahujú konkrétne odborné vedomosti, umožňujú ich efektívne využitie, sú požadované pre veľké množstvo rôznych pracovných funkcií a zaradení.
V rámci Slovenskej republiky sú kľúčové kompetencie súčasťou základného strategického dokumentu vlády Slovenskej republiky v oblasti výchovy a vzdelávania v projekte MILÉNIUM Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov (MŠ SR, 2002 In: Turek, I. 2005). „Kompetencie sa vymedzujú ako spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti. Majú nadpredmetový charakter a ich realizácia je viazaná skôr k

metódam vyučovania ako k obsahu učiva“ .
Kľúčovými kompetenciami v tomto dokumente sú:

- komunikačné schopnosti a spôsobilosti,
- personálne a interpersonálne schopnosti,
- schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy,
- pracovať s modernými informačnými technológiami,
- realizácia numerických, symbolických aplikácií,
- formovať občiansku spoločnosť.

Autori H. Belz a M. Siegrist (2001) tvrdia, že osvojenie si kľúčových kompetencií nabáda jedinca nielen k tomu, aby flexibilne a v každej charakteristickej pozícii využíval to, čo sa naučil, ale navyše, aby:

a) podľa svojich potrieb obmieňal to, čo sa naučil,
b) do svojho systému zahrnul nové spôsoby počínania a správania sa,
c) z potenciálnych možností vyberal tie najadekvátnejšie,
d) svoje schopnosti obohacoval o nové, ktoré nadobudol počas riešenia problémových situácií, a takto objavovala využíval v činnosti aj ďalšie alternatívy riešenia, azda účinnejšie ako predchádzajúce.

Na základe výskumov sa spomenutí autori sústredili na tieto kompetencie:

- *komunikácia a spolupráca*,
- *riešenie problémov a tvorivosť,*
- *samostatnosť*,
- *zodpovednosť*,
- *spoľahlivosť*,
- *myslenie a učenie*,
- *zdôvodňovanie*.

M. Siegrist pri identifikácii kľúčových kompetencií rozlišuje 3 prístupy:

1. *Kognitívny prístup*- jeho podstatou je chápanie povolania ako sveta konania, v ktorom sa od jedinca/ zamestnanca vyžaduje, aby bol schopný myslieť a riešiť problémy, kritizovať, vytvárať úsudky a závery. Spočíva v hodnotení a porovnávaní mentálnych schopností človeka. Uvedené schopnosti sú pritom univerzálne a nevzťahujú sa na žiadne konkrétne povolanie. Zásadnou otázkou však je, aké myšlienkové operácie musí jedinec využívať na to, aby bol produktívne aktívny. Totižto pracovná činnosť, obohatená o *kogníciu*, sa v kombinácii s kompetenciami stáva skutočnou odbornou spôsobilosťou. *Kogníciu* možno chápať ako schopnosť pomenovať jednotlivé udalosti, vystihnúť ich zákonitosti, rozoznať vzájomné súvislosti a vedieť ich zoradiť podľa určitých hľadísk.
   Tu vidíme súvis s *kompetencio umyslenia, samostatnosti, spolupráce a zodpovednosti*..
2. *Prístup založený na analýze činností*- v rámci tohto prístupu je podstatné sledovať vzájomné súvislosti v profesijnom správaní jedinca a ujasňovať, ktoré základné schopnosti sú potrebné k flexibilnému zvládaniu rôznych situácií v zamestnaní. Toto je zároveň rozhodujúcim faktorom spolupôsobiacim pri získavaní kľúčových kompetencií, pretože pri dnešných rýchlych zmenách musí zamestnanec promptne reagovať na neustále modifikovanie profesijného sveta, obohacovať ho o nové prvky, alebo na zavádzať nové prvky, či už v oblasti rozvoja výrobných technológií, vytvárania možností pre expanziu firmy, alebo v hľadaní nových operatívnych spôsobov riešenia problémov. Avšak k permanentným zmenám dochádza aj v štruktúre získavania profesijných schopností. Tento vývin M. Siegrist označuje ako prechod *od práce podľa pokynov k samostatnosti*. Odvolávajúc sa na výskumy Belza a Siegrista teda môžeme povedať, že prístup založený na analýze činností korešponduje s vyššie uvedenými kompetenciami, hlavne v intenciách *riešenia problémov, tvorivosti, zdôvodňovania a samostatnosti*.

Požiadavky, ktoré sú kladené na osobnosť učiteľa, možno označiť ako *profesijné kompetencie* učiteľa. J. Spilková (2004, s. 25) chápe tieto kompetencie ako „pedagogické spôsobilosti uľahčujúce učiteľovi zvládanie zložitých a premenlivých situácií.“ A keďže v rámci zážitkovej pedagogiky dbáme na rozvoj odborných skúseností, vnímame to aj ako rozvoj profesných kompetencií. Podobne v Pedagogickom slovníku nájdeme definíciu kompetencií označenú ako „súbor profesijných schopností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2001, s. 130-104) Sám J Průcha (2002, s. 106)tiež upozorňuje, že kompetencie sú aj vrodenou dispozíciou na vykonávanie učiteľského povolania, nielen súborom vedomostí a zručností získaných počas prípravy na výkon tohto povolania. Súhrnne by sme teda mohli povedať, že učiteľ koná kompetentne

vtedy, keď sa v rôznych situáciách správa primerane a adekvátne v súlade s požiadavkami vyplývajúcimi zo Zákona č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ako i v súlade so sebou samým. Stotožňujeme sa s myšlienkou H. Belza a M. Siegrista, že vplyvom neustálych zmien v politickom, hodnotovom a sociálnom systéme by mal každý pedagóg svoje kompetencie dopĺňať, meniť a prispôsobovať svojmu aktuálnemu kariérnemu pôsobeniu.

3. *Prístup zameraný na spoločnosť*- jeho podstatou je úsilie zachytiť kompetencie potrebné k pokračovaniu a progresu celej spoločnosti. Tento prístup spolu s kognitívnym prístupom môžeme označiť za spoločné pre všetkých členov spoločnosti bez ohľadu na povolanie. Sú koncipované v súlade so záujmom rozvoja celej spoločnosti z pohľadu rodiny, regiónu, štátu, Európy (Kasáčová, B.,Kosová, 2006), a teda sa, podobne ako kompetencie v kognitívnom prístupe, neviažu na žiadnu konkrétnu profesiu.

Schopnosť kriticky myslieť, vytvárať úsudky, rozvíjať pracovné zručnosti,, zlepšovať pracovný výkon, schopnosť poznať samého seba v kontexte prebiehajúcich situácií- priesečníkom všetkých týchto kompetencií je *reflexívna kompetencia*. V rámci zážitkového učenia táto kompetencia súvisí s rozvojom reflexie. H. Belz a M. Siegrist (2001, s. 29) uvádzajú, že „reflexívna kompetencia robí človeka byť schopným hodnotiť po kritickom porovnaní vlastný výkon podľa dosiahnutých výsledkov."

Na to, aby učiteľ získal reflexívnu kompetenciu, je potrebné aby disponoval vedomosťami a zručnosťami, ako napr.

- komplex vedomostí o normách, ktoré sú vhodné na porovnanie sa,
- mal by ovládať schopnosti a zručnosti týkajúce sa diagnostikovania samého seba
- mal by vedieť zhodnotiť seba samého,
- mal by vedieť hľadať a nájsť priestor (svoje slabé miesta) na vykonanie zmien, (svoje silné miesta) na zlepšenie;
- mal by ovládať možnosti na realizáciu vlastného sebarozvoja (Pupíková, E. 2016, s. 373).

Mohli by sme uviesť aj ďalšie definície reflexívnej kompetencie, všetky však majú spoločný jeden znak a tým je schopnosť učiteľa hodnotiť seba samého a vnútorná motivácia pedagóga realizovať zmeny v správaní a konaní učiteľa.

Reflexívna kompetencia pracuje s termínmi *reflexia* a *sebareflexia*. Opierajúc sa o názory P. Hartla a H. Hartlovej (2000,s. 503), *reflexiu* možno chápať ako určitý druh sebapozorovania, obrátenia mysle dovnútra vlastného vedomia a prežívania. Z pohľadu učiteľa je to schopnosť s odstupom sa pozerať na seba ako na pedagogického zamestnanca školy. Následne na základe schopnosti vnímať seba samého a svoje správanie možno hovoriť o uskutočňovaní *sebareflexie*. Tu musíme podotknúť, že sebareflexia sa netýka iba učiteľskej profesie. Týka sa každého človeka, ktorý by mal uvažovať nad sebou samým v bežných aktivitách a životných situáciách. Z pohľadu učiteľa ide však o jednotlivé pedagogické situácie.

Reflexia i sebareflexia sú potrebné pre napredovanie v akomkoľvek povolaní. Mal by ich realizovať každý uvedomelý, zodpovedný a kritický zamestnanec. Len tak sa môže stať užitočným pre svojho zamestnávateľa a byť dôležitým článkom v rozvoji danej spoločnosti, či už profesijnej, alebo sociálnej. Pritom možno tvrdiť, že reflexívna kompetencia nezahŕňa len profesijné, ale i nadprofesijné schopnosti, vedomosti a zručnosti významné pre celoživotný rozvoj osobnosti.

4 ZÁVER

Uviedli sme základné atribúty zážitkovej pedagogiky, vykreslili sme rôzne formy definovania termínu učenie zážitkom a poukázali sme na metódy zážitkovej pedagogiky v súvislosti s nadobúdaním a rozvojom kľúčových kompetencií u žiakov i učiteľov. Podľa myšlienok R. Hanuša (2003) napr. projekty bez akýchkoľvek prvkov spätnej väzby jednoducho nepoužívajú metodiku zážitkovej pedagogiky. Prostredníctvom nej totiž pracujeme na zvnútornení intenzívnych zážitkov. Spätná väzba nás informuje nielen o tom, ako vidíme sami seba, ale i ako nás vidí naše okolie. Dôležité je poznamenať, že spätná väzba nemusí byť vždy pozitívna. Avšak aby bola táto väzba efektívna, mali by sme pamätať na spôsob, akým ju odovzdáme - mal by byť opatrný, dôveryhodný, opierajúci sa o skutočné fakty (Másilka, D. 2003).
Odporúčame pedagógom nebáť sa zbaviť tradičných, nemoderných postupov práce a pristúpiť k inováciám v didaktike. Mladí, i dospievajúci ľudia sú otvorení novým možnostiam vzdelávania a sú ich ochotní prijať, pretože si uvedomujú dôležitosť zmeny potrebnej pre jednotlivcov i spoločnosť.

Príspevok je súčasťou VEGA 1/0098/17 Individuálna koncepcia a stratégie vyučovania v kontexte profesijného rozvoja učiteľa. Téma čiastkovej úlohy: Využitie zážitkovej pedagogiky v individuálnej koncepcii učiteľa ZŠ a SŠ.

POUŽITÁ LITERATÚRA

ANDERSOVÁ, Z. 2013. Klíčení: příběh a řemeslo. Praha : Prázdninová škola Lipnice.

BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry. Praha : Portál. 374 s. ISBN 80-7178-479-6.

BEARD, C. M.; WILSON, J. P. 2006. Experiential Learning : A Best Practice Handbook for Educators and Trainers [online]. London: Kogan Page Publishers, 2006 [cit. 2017-10- 01]. Dostupné na WorldWide Web:

<http://books.google.com/books?id=3mQAFeBFcfEC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false>.

BOUD, D., WALKER, D. 1992. In theMidstofExperience: Developing a model to aid learners and facilitators, in Empowermentthroughexperientiallearning, eds J Mulligan and C Griffin , Kogan Page, London.

BRESTOVANSKÝ, P. 2013. Pedagogika voľného času 2. Pedagogika zážitku a hra. Trnava : Trnavská univerzita. 99 s. ISBN 978-80-8082-751-9.

HAMILTON, S. F. 1980. Experiential Learning Programs for Youth [online]. The University of Chicago Press: Chicago.

DEWEY, J. 1938. Experience and Education. New York. 91 s.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. 2008. Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy. Praha : Portál. 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. 2009. Zážitkově pedagogické učení. Praha : Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

HARTLOVÁ, H., HARTL, P. 2000. Pedagogický slovník. Praha : Portál. 776 s. ISBN 807178303X.

CHALOUPKOVÁ, L. 2005. Zážitková pedagogika – výzva provzdělávání pedagogických pracovníků. Diplomová práce. Brno : FF MU. 119 s.

JIRÁSEK, I. 2002. Zlatý fond her: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. I. Praha : Portál. 155 s. ISBN 80-7178-636-5.

JIRÁSEK. I. 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdninová škola Lipnice. roč. 1. č. 1. s. 15. ISSN 1214603X.

KASÁČOVÁ, B. , KOSSOVÁ, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. Kolektív autorov. In Profesijný rozvoj učiteľa. Prešov : Rokus. ISBN 80-89055-69-9

KIRCHNER, J. a kol. 2005. Pedagogicko – psychologické aspekty prožitku a zážitku. Ústí nad Labem : PedF UJEP. ISBN 80-7044-656-0.

KOLB, David A. 1984 Experientiallearning: experience asthesource of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, c1984, 256 p.

KRAUTER, R. 2001. Kompas proinstruktory. HNUTÍ GO! Šumperk : VOŠ a SPŠ Šumperk. 80 s. ISBN neuvedené

KRATOCHVÍLOVÁ E. 2010. *Pedagogika voľného času*. Trnava : TYPI Universitatis Tyrnaviensis. 356 s. ISBN 978-80-8082-6.

MÁSILKA, D. 2003. Zážitková pedagogika. Diplomová práce. Olomouc : Fakulta tělesné kultury UP.

MOON, J. A. 2013. Proč v procesu zkušenostního učení reflektovat?. In Krajinou zkušenostně reflektivního učení (1. vyd., s. 8 – 15). Brno: Masarykova univerzita.

MOON, J. A. 1999. Reflection in Learning and Professional Development. London: Kogan

NAAR, D., SLEJLŠKOVÁ, E., SLEJŠKA, Z. 2002. Manuál prožitkové pedagogiky. Egredior, 2002.

NEUMAN, J. 2007. Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha: Portál, 2007.

NEUMANN, J. 1998. Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha: Portál, 1998. 325 . ISBN 978-80-7367-276-8.

PÁVKOVÁ, J. 2008. Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času]. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. 221 s. ISBN 9788073674236.

PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., HRDLIČKOVÁ, V., PAVLÍKOVÁ, A. 2002. Pedagogika volného času. Praha : Portál. 221 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

PELÁNEK, R. 2008. Příručka instruktora zážitkových akcí. Praha : Portál. 208 s. ISBN 978-80-7367-353-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. Pedagogický slovník. 3. Rozšířené vydání. Praha : Portál. ISBN 80-7178-579-2.

SPILKOVÁ, J. et al. 2004. Současné proměny učitelů. Brno : Paido, 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

VÁŽANSKÝ, M. 2001. Základy pedagogiky volného času. Brno : Print-Typia. 175 s. ISBN 80-8638-400-4.

VÁŽANSKÝ, M. 1993. Volný čas a pedagogika zážitku. Brno : Masarykova univerzita. 64 s. ISBN 80-210-0428-2.

TREBATICKÁ, M. 2015. Pozitívny rozvoj osobnosti stredoškoláka prostredníctvom zážitkových metód v odbornom vzdelávaní. Bakalárska práca. Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom. 64 s.

PUPÍKOVÁ, E. Reflexive competence of kindergarten teachers [Reflexívna kompetencia učiteľov materských škôl]. doi: 10.18355/PG.2016.5.2.363-377, www.pegasjournal.eu/files/Pegas2_2016_12.pdf

Internetové zdroje:

http://cs.wikipedia/.org/wiki/zážitkové_pedagogika

http://sk.wikipedia.org/wiki/zážitok

Zákon č. 333/2012 Sb. Dostupné z http://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/zakon-ze-dne-19-zari-2012-kterym-se-menizakon-c-1092002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy-ve-skolskychzarizenich-a-o-preventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-alsichzakonu-ve-zneni-pozdejsich-predpisu-a-dalsi-souvisejici-zakony-19154.html.

Zákon č. 383/2005 Sb. Dostupné z http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-383-2005-sb-kterym-se-meni-zakon-c-109-2002-sbo-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy-ve-skolskych-arizenich-a-opreventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu-ve-nenipozdjesich-predpisu-a-dalsi-sou.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

PRÍPRAVA NA RODINNÝ ŽIVOT V PROCESE CELOŽIVOTNEJ VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Hana Zelená
Katedra Pedagogiky PF UKF v Nitre, hzelena@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Z hľadiska vývinu a formovania osobnosti, je rodina prvou socializačnou a výchovnou inštitúciou. Škola však tvorí neoddeliteľnú zložku pri získavaní vedomostí a zručností, vytváraní postojov, týkajúcich sa oblasti partnerských vzťahov, manželstva, rodičovstva a sexuality. Často sa stretávame s otázkami neujasnených kompetencií medzi školou a rodinou a to práve v oblasti výchovy k manželstvu a rodičovstvu. Primárna úloha by mala patriť rodine a rodičom. V pedagogickej praxi sa mnohokrát stretávame, s tendenciou rodiny presúvať niektoré povinnosti na školu. Obe inštitúcie by mali pôsobiť komplexne a s tým, že každá má svoje edukačné špecifiká. Môžeme teda konštatovať, že príprava na rodinný život, manželstvo, či partnerstvo, ktorou sa budeme v predkladanej štúdii zaoberať, tvorí integrálnu súčasť v súčasnosti výsadne nadradeného konceptu celoživotného učenia a vzdelávania sa. V príprave na manželstvo hrá dôležitú úlohu výchova k hodnotám rodinného života, k zodpovednému rodičovstvu a k oddialeniu sexuálnych aktivít až po nadviazanie trvalého vzťahu, akým je manželstvo

Kľúčové slová: diverzita rodiny; rodinná výchova; celoživotný proces vzdelávania sa; formálne, neformálne a informálne vzdelávanie

1 ÚVOD

Rodina a s ňou spojená komplexná príprava na rodinný život, predstavujú významný rozmer celoživotného socializačného a personalizačného rozvoja každej osobnosti. Toto pôsobenie nie je efektívne, pokiaľ navzájom nekoordinuje rodina, škola a mimoškolské organizácie. Príprava na rodinný život a samotné zdokonaľovanie sa v role rodiča prostredníctvom sebazdokonaľovania sa, sprevádza jednotlivca po celý život. Zdôrazňuje sa predpoklad, že človek by sa na túto úlohu mal dôkladne pripraviť a neskôr neustále reagovať na prípadné zmeny a požiadavky, s ktorými sa bude každodenne konfrontovať. Nezastupiteľnú úlohu, v tomto procese zohráva primárne prostredie jednotlivca a tým je jeho pôvodná (orientačná) rodina. Vplyv ďalších prostredí ako: škola, mimoškolské inštitúcie, priatelia a široká verejnosť pôsobia na osobnosť komplexne a vo vzájomných súvislostiach. Integrálnou súčasťou pedagogickej teórie i praxe sú preto otázky manželského, rodinného a pohlavného života.

V predkladanej štúdii poukazujeme na dôležitosť rodinného prostredia, ktoré vo veľkej miere ovplyvňuje spôsob budúceho života. Úlohou rodičov i pedagógov, je snaha o usmernenie mladého človeka pri napĺňaní osobného a intímneho života. E. Bujnová vyzdvihuje najmä kvalitnú a komplexnú prípravu už počas štúdia na základnej a strednej škole. Autorka ďalej poukazuje na viaceré faktory a podmienky, kde vyzdvihuje predovšetkým „osobnosť vychovávateľa, osobnosť vychovávaného, vplyv rodiny, úroveň výchovného procesu a v neposlednom rade i obsah danej problematiky“ (Bujnová, E. 2005, s. 38).

Môžeme konštatovať, že rodinná výchova vždy plnila pri výchove nového pokolenia nezastupiteľnú úlohu, no a nová doba toto jej poslanie ešte umocnila, pretože priniesla nielen veľa pozitívneho, ale aj veľa negatívneho, čím deštruktívne zasahuje stabilitu rodiny a jej výchovný vplyv. Zdravá fungujúca rodina poskytuje najväčšiu stabilitu, akú poznáme. Dáva niečo, čo nemôže dať žiadna iná profesionálna skupina ani inštitúcia. Dopĺňa to aj Koncepcia VMaR (2010), kde primárnym cieľom prijatej VMaR je: „vychovávať sociálne, morálne a emocionálne zrelé osobnosti, schopné vo svojom sexuálnom, manželskom a rodinnom živote konať, správať sa v súlade s etickými normami a hodnotami uznávanými danou spoločnosťou“ (Slovenská spoločnosť pre rodinu a zodpovedné rodičovstvo, 2005).

2 ŠIRŠÍ SPOLOČENSKO-HISTORICKÝ KONTEXT VÝCHOVY K MANŽELSTVU, RODIČOVSTVU A RODINNÝM VZŤAHOM

Vzhľadom na to, že rodina je považovaná za priestor života a výchovy, treba vidieť mnohofaktorový prístup k jej bádaniu. Jej vnútrorodinný systém je úzko naviazaný na spoločensko-historický kontext. Pre jednotlivca tak predstavuje spojovací mostík medzi ním, ako indivíduom a spoločnosťou, v ktorej žije (Kawula, S., Janke, A. W.,2009, s. 22). V zhode s A. W. Janke súhlasíme s tým, že východisko skúmania

rodiny a prípravy na rodinný život je vo filozofickom poňatí človeka ako rodinnej jednotky (homofamiliaris), v tzv. rodinnosti človeka (2009, s. 26). Efektívne a kultivované budovanie rodinných vzťahov a príprava na rodinný život sú neodmysliteľnou súčasťou každého človeka, na ktoré je potrebná cieľavedomá a zámerná príprava.

Ďalšou a podstatnou oblasťou skúmania je výchova k manželstvu a rodičovstvu a sexuálna výchova. Táto téma je v pedagogike (ale aj v konkrétnej edukačnej praxi) považovaná za tzv. *kroskurikulárnu* tému. Je predmetom záujmu teórie a metodiky pedagogiky i psychológie rodiny. Výchovu k manželstvu a rodičovstvu odborníci najčastejšie stotožňujú s rodinnou výchovou. Jej vnútrorodinný systém je úzko naviazaný na spoločensko-historický kontext. Ale tak ako každý sociálny i pedagogický jav má svoju genézu a historické súvislosti, tak je to i v prípade výchovy k manželstvu a rodičovstvu a sexuálnej výchovy.Vývin názorov na prípravu mladých ľudí na sexuálny život a zodpovedné plnenie manželskej, rodičovskej ale i partnerskej role sa v priebehu histórie mení a vyvíja v závislosti od spoločenských, demografických i materiálnych podmienok.

Dvadsiate a tridsiate roky minulého storočia môžeme charakterizovať ako zlatý vek sexuálnej výchovy v Československu. V tomto období vychádzali odborné i populárno-vedecké publikácie a štúdie, ktoré predkladanú problematiku rozpracovávali. Veľký vplyv na odbornú verejnosť mali prednášky a štúdie prvého československého prezidenta T. G. Masaryka. Jeho priekopníckym dielom, v ktorom publikoval svoje názory na pohlavnú výchovu detí bolo „Mravné názory“ (Poliaková, E.,1996).

Ďalším významným odborníkom bol prof. Dr. Otakar Chlup, ktorý v rokoch 1921-1924 publikoval v časopise Komenský sériu článkov o mravnej výchove a o morálnom vyučovaní. J. Prevendárová uvádza, že prof. Dr. Otakar Chlup navrhol aj Osnovu morálneho vyučovania pre meštiacke v roku 1920, avšak výučba tohto predmetu sa už nerealizovala.

V roku 1966 bol vládnym uznesením č. 71/1966 zo dňa 23.2. 1966 význam výchovy k rodičovstvu opäť zdôrazňovaný a bolo uložené ministrovi školstva a kultúry, Štátnemu úradu sociálneho zabezpečenia, Štátnej populačnej komisii a Ministerstvu zdravotníctva preskúmať formy a metódy výchovy k rodičovstvu a vypracovať jej koncepciu (Poliaková, E.,2002).

Až po roku 1989 vznikli povinné osnovy Sexuálna výchova, ktoré boli neskôr premenované na Výchovu k manželstvu a rodičovstvu pre základné a stredné školy bez vyčleneného špecifického predmetu (Lukšík, I., Supeková, M., 2003). V roku 1994 vydalo ministerstvo školstva pokyny k sexuálnej výchove na školách a nadväzne na to boli vydané učebné osnovy pre sexuálnu výchovu na základných a stredných školách. V nasledujúcich rokoch však ministerstvo školstva prijalo a vydalo novú koncepciu sexuálnej výchovy, ale s rozdielnym pomenovaním: „Výchova k manželstvu a rodičovstvu“. M. Potočárová pod výchovou k manželstvu a rodičovstvu (VMaR) rozumie ustálené pomenovanie, i keď sa medzi odborníkmi z predmetnej oblasti vyslovujú námietky v preferovaní výlučne manželskej rodiny a na druhej strane nepripúšťajú sa ostatné formy rodinného a partnerského spolužitia. Stotožňujeme sa s názorom autorky ktorá zastáva názor, že každý dospelý človek má slobodné rozhodnutie pri usporiadaní si svojho rodinného a partnerského života (Potočárová, M., 2008, s. 140).

Používanie termínu VMaR podporuje aj koncepcia „výchovy k manželstvu a rodičovstvu“ na základných a stredných školách, ktorú 29.júna 1998 schválilo vtedajšie Ministerstvo školstva SR s platnosťou od 1. septembra 1998 (pod číslom 2493/1998 - 41). Posledná inovácia učebných osnov VMaR pochádza z roku 2010 (schválené MŠ SR 15. marca 2010 pod číslom 4560/2010-916). Problémom však zostáva ich skutočná realizácia na základných a stredných školách.

V súčasnosti je pre slovenské školstvo najvyššou záväznou legislatívnou normou Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v rámci neho vytvára vzdelávacie a výchovné programy, vyhlášky nariadenia a ďalšie dokumenty. J. Vernarcová poukazuje na model riadenia škôl, ktorý je určený nadradeným štátnym vzdelávacím programom (ŠVP) a je východiskovým materiálom pre následnú tvorbu individuálnych školských vzdelávacích programov (ŠkVP) Autorka ďalej zdôrazňuje, že práve pri tvorbe ŠkVP je dnes priestor pre zavedenie samostatného predmetu VMaR a sexuálnej výchovy (SV) s konkrétnou časovou dotáciou (min. 0,5 hod. týždenne), nepovinného alebo voliteľného predmetu v nereformných ročníkoch, záujmového krúžku v rámci záujmového vzdelávania v rámci triednických hodín, hodín etickej / náboženskej výchovy, v rámci prierezových tém či využitím činnosti odborných asistentov školy (napr. cez školských psychológov) (Vernárcová, J., 2011, s. 13).

Dokumentujú to aj výsledky prieskumu B. Matejovičovej a kol. (2007), podľa ktorých schvaľuje zavedenie sexuálnej výchovy ako povinného predmetu do výchovno-vzdelávacieho procesu len 22% učiteľov a až 74% učiteľov je proti tomu. Podľa ich výpovedí dôvodom negatívneho postoja ku VMaR / SV na školách je ich vlastná neistota v danej oblasti. Priznávajú, že im chýba osobná skúsenosť s výučbou VMaR/SV počas

ich vysokoškolskej prípravy na povolanie učiteľa vlastné predsudky, hanblivosť a i. Problémom je tiež duálnosť etickej a náboženskej výchovy v školskom systéme.

Z hľadiska ukotvenia tejto prierezovej témy, ktorou sa zaoberáme, považujeme za významný historický moment postupné etablovanie sa aplikovanej pedagogickej disciplíny pedagogiky rodiny. Za priekopníčku je považovaná H. Rozinajová (1988, s. 9), ktorá ako prvá začala používať nový pojem – pedagogika matrimoniológie (pedagogika rodinného života), ktorému sa podrobne venuje vo svojom diele „Pedagogika rodinného života pre učiteľov". Autorka v spomínanom diele vyčlenila **4 hlavné časti, prípravy na rodinný život**, ako integrujúceho pojmu. Sú to: 1. Predmanželská výchova, 2. Výchova k manželstvu, 3. Výchova k rodičovstvu, 4. Rodinná výchova (Rozinajová, H.,1998, s. 82). V jednotlivých častiach poukazuje na zameranie výchovy pre život v rodine so zreteľom najmä na výchovu mravných vlastností, manželského, rodinného a pohlavného života. Taktiež na formovanie správnych predstáv, citov, postojov, kultúrnych návykov a zodpovedného konania voči partnerovi opačného pohlavia v predmanželskom, manželskom a rodinnom živote.

Ďalším a nemenej dôležitým faktom sa javí spomenúť skúmanie rodiny v historických súvislostiach podľa F. Adamski (1982), ktorý vo svojich prácach zadefinoval 4 hlavné štádiá, podľa toho, na čo bádatelia sústreďovali pozornosť v intenciách s rodinnou problematikou:

- ✓ prístup biologicko – antropologický,
- ✓ prístup s orientáciou na aktuálne problémy rodiny,
- ✓ prístup zameraný na psycho-sociálne aspekty rodinného života do 30. rokov 20. storočia,
- ✓ prístup po 2. svetovej vojne – snaha o tvorbu vedeckých teórií rodiny (In S. Kawula, 2009, s. 23).

Jednotlivé prístupy poukazujú na skúmanie rodiny v závislosti od teoretického bádania a tiež od prevažujúceho zreteľa ontogenetického, axiologického, etického či biologického. E. Poliaková považuje za východisko k zaradeniu SV a VMaR do náboženskej a etickej výchovy, práve axiologické a etické východisko. Biologická podmienenosť ich zaraďuje do systému prírodných vied. Autorka hovorí o multifaktoriálnej podmienenosti VMaR a SV, kde je vytvorený priestor pre tých, ktorí presadzujú jej medzipredmetový či nadpredmetový charakter (Poliaková, E., 2004, s. 53).

VMaR je jeden z možných názvov, ktoré sa používajú pre uvedenú oblasť výchovy a vzdelávania. Je pomerne ustáleným pomenovaním, hoci sa súčasne voči nemu často vyslovujú námietky, že VMaR preferuje výlučne iba manželskú rodinu a ostatné formy partnerského a rodinného spolužitia nepripúšťa. Touto problematikou sa bližšie zaoberá M. Potočárová (2008, s. 140), ktorá sa prikláňa k akceptovaniu slobodného rozhodnutia každého dospelého človeka pri usporiadaní si svojho partnerského a rodinného života.

Analýzou domácej i zahraničnej literatúry od autorov ako napr.: Kubíčková, G. (1995); Lukšík, I. (1996); Matějček, Z. (1996); Pšenička, O. (1997); Supeková, M., Bianchi, G. (1999, 2000); Poliaková, E. (1996, 2001); Prevendárová, J. (1995, 2005), sa môžeme stretnúť s množstvom označení, vďaka ktorým nadobúdame dojem istej pojmovej nejednotnosti. Tá sa dotýka nielen samotného názvu, ale i jej obsahu a cieľov. A tak sa pri vymedzení pojmu, môžeme stretnúť s týmito pomenovaniami: rodinná výchova, sexuálna výchova, výchova k manželstvu a rodičovstvu, výchova k rodičovstvu, manželská a rodičovská výchova, výchova pre život v rodine, príprava na manželstvo a rodičovstvo.

M. Potočárová (2008, s. 7) je toho názoru, že stav v akom sa v súčasnosti nachádza rodinná problematika, je v pedagogike daný tým, že téma rodiny i príprava na rodinný život, bola a aj dodnes je v rámci pedagogiky „roztrúsená". To autorka vysvetľuje najmä tým, že nemá osobitne vyčlenené miesto v štruktúre pedagogických disciplín, ani vyhranených autorov, ktorí by sa problematikou výchovy v rodine systematicky zaoberali. Helena Rozinajová je považovaná za odborníčku, ktorá túto výnimku reprezentuje, a venuje sa výlučne otázkam rodinnej výchovy. Jej monotematické monografie o rodine, ktoré vyšli prevažne v 80.-tych rokoch 20.storočia sú toho len dôkazom. Komplexnosť výchovnej problematiky vidí autorka v spojitosti pedagogiky s inými vedami – s vedami prírodnými, s ďalšími spoločenskými (pretože sama patrí medzi vedy spoločenské) ako i technickými vedami. Tieto vedy vo vzájomných vzťahoch a súvislostiach navzájom pomáhajú pedagogike riešiť niektoré aspekty výchovného procesu.

Pred rokom 1989 bol u nás v odbornej literatúre, ako aj v oficiálnych dokumentoch, preferovaný termín výchova k rodičovstvu. Ten však zužuje celú problematiku iba na vzťah rodiča a dieťaťa, akcentuje problémy s výchovou detí a úlohou rodiča na úkor iných, nemenej vážnych tém, zaoberajúcich sa sexualitou, partnerskými a manželskými vzťahmi J. Prevendárová. Autorka ďalej v tomto kontexte považuje VMaR za dlhodobý proces spočívajúci v nadobudnutí vedomostí a zručností, formovaní názorov, postojov, charakterových vlastností, správania a konania, týkajúcich sa oblasti partnerských vzťahov, manželstva, rodičovstva a sexuality (Prevendárová, J., 2000, s. 7).

Pri používaní pojmu sexuálna výchova býva často zužovaný jeho obsahový rámec na otázky anatómie a fyziológie reprodukčných orgánov a reprodukcie či „technológie pohlavného života" Z tohto vyplýva, že sexuálna výchova by mala zahŕňať aj výchovu k medziľudským vzťahom, výchovu komplexnú, napomáhajúcu k uspokojovaniu sexuálnych potrieb a túžob (Supeková, M. a Bianchi, G., 1999, s. 111). Na základe uvedeného sa domnievame, že sexuálnu výchovu treba chápať komplexne a v úzkom prepojení s výchovou k manželstvu a rodičovstvu.

Výskumné zistenia domácich (Lukšík, I. – Bianchi, G.,1996; Lukšík, I. – Bianchi, G., – Popper, M.,1996; Vernárcová, J. –Turček, K.,2000; Vernárcová, J. –Selvek, P.,2004) i zahraničných autorov (Jorgensen, S. R. – Potts,V. – Camp, B.,1993; Zuckermanet, M., et. al, 1976; Langer, L. et. al., 2001; Sommers, C. – Gleason, C.,2001; Weaver, H. et. al, 2005; Weiss, P. –Zvěřina, J.,2001) v poslednom desaťročí vedú k poznaniu o pozitívnom vplyve sexuálnej výchovy smerom k zvýšeniu úrovne informovanosti v danej oblasti. S týmito zisteniami tiež korešponduje rozsiahla analýza celosvetových programov sexuálnej výchovy a výchovy k zdraviu (Sexual and Health Education) prezentovaná autormi A. Grunseit a S. Kippax (1997) (Vernárcová, J.,2011, s. 15).

V roku 1994 vydalo Ministerstvo školstva SR koncepciu sexuálnej výchovy, ktorú neskôr nahradila koncepcia predmetu výchova k manželstvu a rodičovstvu, a nadväzne na to boli vydané učebné osnovy pre sexuálnu výchovu na základných a stredných školách (Poliaková, E.,2003). Je možné, že zmenu názvu, podľa autorky spôsobili názorové a ideologické tlaky. Niektorí autori nový názov predmetu kritizujú. Z množstva autorov, napr. G. Bianchi (2001) tvrdí, že takýto názov vyvoláva dojem, že ide o výchovu iba pre tých, ktorí „sa chcú zosobášiť a byť rodičmi".

Za diskriminujúce faktory pojmov VMaR a SV považuje E. Poliaková (2004, s. 55) ciele a problémové oblasti v závislosti od veku a vývinového štádia dieťaťa. Obsahom pojmu SV sú problémy súvisiace s vývinom sexuálnej a rodovej identity, fyziologické a anatomické odlišnosti pohlaví, prežívanie sexuality a jej zakomponovanie do hodnotového systému, prijatie všeobecne akceptovaných a spoločensky únosných noriem a vzorcov správania vo vzťahu k sexualite. Cieľom je vychovať sociálne, morálne a emocionálne zrelé osobnosti, schopné konať a správať sa v súlade s etickými normami a hodnotami uznávanými v spoločnosti.

Cieľom VMaR a rodičovstvu je vychovať deti tak, aby raz samy chceli mať deti, aby ich mali s tým, s kým ich naozaj chcú mať a v čase ktorý bude pre všetkých zainteresovaných optimálny. Z takto postaveného cieľa si môžeme odvodiť obsah výchovy k manželstvu a rodičovstvu. Sú to otázky súvisiace s výberom životného partnera, významom manželstva a rodičovstva. Ale i základné poznatky súvisiace s potrebami a výchovou dieťaťa v rodine, významom rodiny pre dieťa a i. Obsahom VMaR by mali byť aj základné poznatky o komunikácii medzi členmi rodiny a výcvik komunikačných zručností.

Stotožňujeme sa s názorom E. Bujnovej (2005, s. 9), ktorá vo svojej publikácii uvádza, že „nejednotnosť súvisí nielen so samotným označením a obsahom uvedených pojmov, ale aj názory na predmetnú problematiku, celkové chápanie a koncepcia sú ešte stále v štádiu rozvoja a výskumu. Zmeny chápania vyplývajú zo súčasných spoločenských podmienok a súvisia s demokratizáciou a humanizáciou spoločnosti." Pri vymedzovaní oboch pojmov je dôležité zdôrazniť nevyhnutnosť rešpektovania veku a stupňa psychosociálneho vývinu detí a od nich odvodené vývinové potreby detí. Preto nemôžeme oddeliť sexuálnu výchovu od VMaR a naopak.

3 RODINNÁ VÝCHOVA AKO SÚČASŤ PRÍPRAVY K ZODPOVEDNÉMU PARTNERSTVU, MANŽELSTVU I RODIČOVSTVU

Rodina a jej zmeny sa stali predmetom úvah a výskumov mnohých vedných disciplín a oblastí spoločenskej teórie a praxe. Existuje nespočetné množstvo definícií rodiny, ktorých formulácie sú podmienené odbornou zameranosťou ich autorov. Poznanie podstaty rodinných vzťahov je dôležitou podmienkou pre správne výchovnovzdelávacie pôsobenie školy a dobrú spoluprácu detí a rodičov a tiež nevyhnutnou súčasťou teoretických východísk rodinnej výchovy, výchovy k manželstvu a rodičovstvu. Dôležitú úlohu zohráva i stav súčasnej rodiny a poznanie trendov jej vývoja.

Za najvýznamnejšiu súčasť výchovy v rodine, v škole v mimoškolských zariadeniach i v celej spoločnosti považujeme prípravu na rodinný život. Prístup k otázkam zodpovedného rodičovstva a spokojného manželstva, patrí už dlhodobejšie k najdôležitejším témam skúmania, zo strany pedagógov, psychológov, sociológov, ale i rodičov a ďalších zainteresovaných výchovných pracovníkov. Súčasný stav rodiny, úroveň jej vzniku a výchovy v nej, vzťahy medzi rodičmi a deťmi jednoznačne potvrdzujú nevyhnutné riešenie otázok spojených s výchovou k zodpovednému manželstvu, partnerstvu i rodičovstvu. Zhodujeme sa s viacerými autormi (Tamášová, V., 2007; Rozinajová, H., 1992; Hamarová ,J. - Holkovič, Ľ., 1987; Helus, Z., 2007; Střelec, S., 2007, Potočárová, M., 2008), že rodina má neodmysliteľne najväčšiu zodpovednosť za

výchovu dieťaťa. Vyplýva to najmä z právnych noriem stanovených v Zákone č. 36 o rodine z roku 2005 a z Dohovoru o právach dieťaťa v čl.18. Výchova k zodpovednému rodičovstvu je významnou súčasťou výchovy v rodine, v škole i v celej spoločnosti. J. Prevendárová (2000, s. 8) charakterizuje výchovu k manželstvu a zodpovednému rodičovstvu „ako dlhodobý proces formovania osobnosti človeka, v zmysle jeho prípravy na prevzatie optimálnej mužskej a ženskej role a plnenie budúceho partnerského a rodičovského poslania".

P. Říčan (2004), hovorí o vykonávaní najrôznejších ľudských povolaní, ktorými každý človek prechádza a dôkladne sa na ne pripravuje. Do jedného z najťažších a najzodpovednejších povolaní, ktorým bezpochyby rodičovstvo je, vstupuje človek často značne nepripravený alebo iba čiastkovými vedomosťami a predstavami o tom, čo táto rola prinesie do jeho života". Rodinná výchova na prvý pohľad predstavuje skôr výchovu v rodine a preto sa i v pedagogickej terminológii menej používa. A preto je mieste hovoriť o výchove k manželstvu a rodičovstvu, pretože v súčasnosti pribúdajú partnerstvá, v ktorých i partneri plánujú svoje rodičovstvo. Nie je možné však úplne oddeliť rodinnú výchovu a výchovu k manželstvu a rodičovstvu. Ak hovoríme o rodinnej výchove zväčša je realizovaná v rodine a rodinou, oproti tomu výchova k manželstvu a rodičovstvu býva zastúpená a realizovaná inštitúciou, ako napr. školou, školskými zariadeniami alebo inými mimoškolskými a mimorodinnými ustanovizňami. Na tomto mieste je dôležité zdôrazniť, že vplyv rodiny by sa mal v škole rozvíjať a teda nadväzovať, rozpracovávať, prípadne usmerňovať to, čo si dieťa z rodiny prináša. Pre rodinnú výchovu sú charakteristické podľa J. Prevendárovej (2000) nasledovné ukazovatele: kvalita manželského spolužitia rodičov, vzťah rodičov k deťom a ich výchovným štýlom, celková úroveň detstva vychovávaného, rodinné vzory.

Môžeme vysloviť názor, že rodinná výchova v rodine je skôr intuitívna, s používaním tradičných výchovných metód, predovšetkým v rodine pôsobia už spomínané vzory, ktoré majú mimoriadny účinok na osobnosť vychovávaného. Osobitosti rodinnej výchovy a prípravy na rodinný život podáva Z. Matějček (2003, s. 73) v troch podstatných zložkách, ktoré na seba nadväzujú a vzájomne sa dopĺňajú a prelínajú. Autor ich označil heslami a to: **vzťah - vzor - poučenie**

- rovina vzťahov –poukazuje na základné citové naladenie dieťaťa, ktoré je doménou rodinného života. Na vrodených základoch sa podľa Z. Matějčeka rozvíja a kultivuje schopnosť dieťaťa prijímať druhých, mať k nim dôveru, reagovať na ich citové priblíženie, mať radosť z radosti druhých. To znamená, že dieťa v rodine vždy sexuálne vychovávame a tak ho pripravujeme na jeho budúce plnenie rodičovskej role;
- rovina vzorov – otec a matka v rodine pôsobia na dieťa svojim správaním, konaním a myslením ako vzor. Poznáva ako sa muž (otec) správa k žene (matke) a všíma si zároveň všetky prejavy vo vzťahu: priazeň, nežnosť, hnev, bolesť, vášnivosť a i. Tieto vzory správania si dieťa všíma, osvojuje si ich a na ich základe bude formovať svoje správanie.
- rovina poučení– ale tiež i vedomostí, zručností, techník a návodov. Podľa autora, je táto rovina zrejme najľahšou k pochopeniu a k naplneniu. Predchádzajúcim dvom rovinám prináleží miesto najmä v rodine, táto tretia je zväčša doménou spoločenských a vzdelávacích inštitúcií, odborných publikácií a programov. Môžeme konštatovať a súhlasiť s autorom, že rovinu vzťahov a vzorov nemôže nahradiť iná inštitúcia ako primárne rodinné prostredie.

Nádväzujúc na predchádzajúce roviny, môžeme zdôrazniť, že vyrovnaný rodinný a následne manželský život a dobré rodinné prostredie patria medzi základné predpoklady pocitu šťastia, sebarealizácie a dobrej výchovy detí. Až v rodine s deťmi sa rozvíja zmysel života. Byť dobrým rodičom a vychovávať svoje deti tak, aby sa aj ony raz stali dobrými rodičmi, to je akýsi ustavičný kolobeh rodinnej výchovy. Nie je to nič krátkodobé a jednostranné, ale cieľavedomý a dlhodobý proces pôsobiaci na všetky stránky osobnosti

Dôležitou otázkou ale zostáva, kto by mal byť prvým informátorom svojich detí v oblasti manželstva, rodičovstva, pohlavnom a partnerskom živote? Dôležité je najmä vhodným a veku primeraným rozhovorom vytvárať u detí kladné postoje k vlastnej rodine, matke, otcovi, súrodencom a ďalším blízkym osobám. To najdôležitejšie sa dieťa naučí v reálnej situácii, na konkrétnom probléme a samozrejme poučením z vlastných skúseností. Dnešná spoločnosť je nesmierne dynamická a dokonca sa zdá, že sa jej tempo neustále stupňuje. Vplyv rozsiahlych a rýchlych zmien sa dotýka najmä rodinného spoločenstva – jeho podstaty, štruktúry a foriem. S tým, ako sa mení spoločnosť, v ktorej žijeme, rastie aj naša potreba týmto zmenám rozumieť, zachytiť ich podstatu a pochopiť, kam sa spoločnosť bude uberať v budúcnosti.

3.1 Výchova k manželstvu a rodičovstvu v školskom prostredí

Výchova k manželstvu a rodičovstvu je súčasťou nášho každodenného života a od nej sa odvíja kvalita etického myslenia každého človeka. Práve preto si dovoľujeme tvrdiť, že škola má v tejto oblasti nezastupiteľné miesto. Špecifikum výchovy v rodine je v tom, že sa prevažne realizuje osobami (rodičmi)

bez pedagogického vzdelania, že jej pôsobenie je každodenné a má viac-menej individuálny ráz. Na rozdiel od inštitucionálnej výchovy nebýva často plánovaná a taktiež jej úlohy a ciele mnohí rodičia realizujú skôr intuitívne než zámerne a uvedomene. Týmito charakteristikami sa do istej miery líši od VMaR, realizovanej v školách a mimoškolských výchovných zariadeniach. Škola je vzdelávacou a výchovnou inštitúciou, ktorá v určitom vekovom období vstupuje do socializačného procesu dieťaťa prostredníctvom vyškolených odborníkov v danej oblasti.

Realizáciu vzdelávania v oblasti VMaR v školskom prostredí, označujeme aj „formálnym vzdelávaním". Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa (2000, s. 9) považuje za formálne vzdelávanie také: „kde sú jednotlivcovi poskytované základné vedomosti, zručnosti i návyky spravidla v školskej inštitúcii a ktoré vždy vedú k dosiahnutiu určitého stupňa vzdelania". Formálne vzdelávanie z oblasti VMaR a SV je obsiahnuté v tematických okruhoch jednotlivých predmetov žiakov a študentov primárneho, sekundárneho a terciárneho stupňa vzdelávania.

Pôsobenie školy v oblasti prípravy na rodinný život, problematiku VMaR a SV je nikým a ničím nenahraditeľné. Škola má osobitné možnosti poskytovať žiakom systematické vzdelanie na odbornej úrovni, orientovať deti na ušľachtilé hodnoty manželského a rodinného života, prebúdzať v nich radosť z budúceho rodičovstva a výchovy vlastných detí a pomôcť im vedieť sa správne realizovať aj v partnerských a intímnych vzťahoch. Najmä v súčasnej dobe, keď svetové spoločenstvo zaplavujú negatívne javy, život a zdravie ohrozujúce ako: drogy, AIDS, násilie. V takomto prípade je dôležité využiť každú príležitosť na nevtieravé, ale sugestívne poučenie a poskytnúť žiakom všetky dostupné informácie z tejto oblasti života

Obsah prípravy na rodinný život sa zameriava a bližšie charakterizuje jednotlivé stránky fungovania rodiny od splodenia a socializovania detí k vykonávaniu rodičovstva v neskorších štádiách cyklu rodinného života. Š. Švec (1997) popisuje 5 základných kategórií problémov:

1. plánovanie rodiny, kontrola počatia a narodenia prenatálna starostlivosť,
2. utváranie spôsobilostí výkonu roly rodičovstva, vrátane pomoci rodičom detí so špec. potrebami,
3. skúmanie zmien v štýloch rodičovstva v dôsledku meniacich sa sociálnych podmienok,
4. pomoc rodičom zlepšiť sociálno-ekonomické postavenie rodiny a jej členov,
5. výživa a zdravotná starostlivosť o deti, ako aj starostlivosť o ich školské vzdelávanie a celkový vývin.

Uvedené tematické okruhy zovšeobecňujú obsah prípravy na rodinný život a tým je integrácia filozofických, sociologických, psychologických, pedagogických a biologických poznatkov o manželstve, rodinnom, partnerskom živote i intímnych vzťahoch. Keďže realizácia obsahu VMaR na školách v primárnom a sekundárnom vzdelávaní nefiguruje v učebných plánoch ako samostatný vyučovací predmet, jej ciele a obsah sa realizujú v rámci vyučovania viacerých učebných predmetov. Začínať v dnešnej dobe s výchovou k manželstvu a rodičovstvu v siedmom alebo ôsmom ročníku základnej školy, či dokonca na strednej škole, je príliš neskoro. Podľa E. Poliakovej je potrebné začať čo najskôr, a to podľa možnosti v predprimárnom vzdelávaní a radí k tomu využiť prvé a druhé opytovacie obdobie dieťaťa (In Volochová, V., 2003, s. 3). Pre toto obdobie predškolského veku, je pre dieťa typické: začiatok verbálneho dorozumievania, identifikácia sociálnych vzťahov, osvojovanie si návykov adaptácia na kolektív rovesníkov, odhaľovanie vzťahov autority. Dôležitá je najmä pomoc zo strany pedagógov, vychovávateľov a rodičov v usmernení detí.

Primárne vzdelávanie „je obsahovo zamerané na získanie základných vedomostí a zodpovedných postojov v oblasti partnerských vzťahov a rodičovstva v súlade s vedeckými poznatkami a etickými normami. V neskorších ročníkoch sa obsah rozširuje o tematiku zameranú na výchovu celej osobnosti dospievajúcich tak, aby boli schopní poznávať a chápať mravné, sociálne, psychologické a fyziologické zvláštnosti ľudských jedincov podľa pohlavia" (Učebné osnovy VMaR, 2010). Významnými a kľúčovými vyučovacími predmetmi sú, ktoré zastrešujú problematiky rodinnej a sexuálnej výchovy: prvouka, prírodoveda, občianska výchova, prírodopis, etická a náboženská výchova.

Komplexnejší pohľad v príprave na rolu rodiča, manžela i partnera poskytuje sekundárne vzdelávanie. Učebné osnovy VMaR (2010), koncentrujú pozornosť na: „utváranie základných vedomostí a zodpovedných postojov v oblasti partnerských vzťahov a rodičovstva v súlade s vedeckými poznatkami a etickými normami". E. Bujnová (2005, s. 90) zdôrazňuje, že je potrebné brať do úvahy vekovú kategóriu žiakov a stupeň ich telesnej, duševnej i sociálnej vyspelosti, ale tiež špecifické podmienky školy, výchovné vplyvy rodinného prostredia i danej lokality, kde sa škola nachádza.

Cieľom VMaR v školskom prostredí je zrozumiteľne vysvetliť dospievajúcej mládeži základné pravidlá zodpovednosti a mravnosti vo vzťahu k manželstvu, rodičovstvu a sexuálnemu životu. Je dôležité

prihliadať na primeranosť informácií s ohľadom na psychickú a fyzickú vyspelosť žiakov, rovnako treba brať do úvahy z akej sociálnej skupiny dieťa pochádza, aby sa nenarušili zvyklosti a tradície kultúry jeho okolia. Ďalšou oblasťou formálneho vzdelávania poskytovaného vysokými školami a univerzitami je terciárne formálne vzdelávanie. Absolventi vysokých škôl a univerzít, sú vo veku, keď sa začínajú osamostatňovať od svojich rodičov a už častokrát si zakladajú svoje vlastné prokreačné rodiny. P. Říčan (2004, s.231) toto zlomové vekové obdobie vo svojej publikácii Cesta životem, pomenúva „Zlaté dvadsiate roky" (vývoj vo veku od 20 – 30 rokov). „Je to obdobie veľkých nádejí, optimistického budovania a energického až nadšeného životného rozbehu. Dvadsiatnik už nemyslí abstraktne (neskúsene) a neposudzuje svet okolo seba len čierno-bielo, ale má viac zmyslu pre odtiene".

Zvládnutie tematických okruhov VMaR, pomáha absolventom pri ich zvládaní rodičovskej role, ale žiaľ nie je zastrešená na každej univerzite, či vysokej škole na Slovensku. Z vlastných skúseností a praktických realizovaní seminárov spomenieme Univerzitu Konštantína Filozofa v Nitre, kde majú študenti možnosť navštevovať predmety ako: „Pedagogika rodinného života a výchova k manželstvu a rodičovstvu", či „Rodinná a mimoškolská výchova". Tieto predmety realizujú problematiku prípravy na rodinný život z rôznych aspektov skúmania. Študenti si prehlbujú poznatky o špecifikách výchovy v jednotlivých typoch rodín, schopnosti diagnostikovať rodiny žiakov a pracovať s nimi.

V časti o výchove k manželstvu a rodičovstvu získajú prehľad najmä v systéme školskej výchovy VMaR, oboznámia sa s pedagogickou dokumentáciu v predmetnej oblasti a osvoja si základy metodiky výchovy VMR. (Zdroj: Informačný list predmetu - Pedagogika rodinného života a výchova k manželstvu a rodičovstvu). Študenti si tak osvoja vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré nadobudnú v období ešte pred prijatím rodičovskej role. V procese ďalšieho vzdelávania zameraného na každodenné problémy a otázky v rodinách, nenachádzame ďalšie pokračovanie vo formálnom, čiže školskom prostredí. Inšpiratívnymi podľa autorov C. Határa a V. Kurincovej v tomto prípade môžu byť i zahraničné skúsenosti, najmä z krajín západnej Európy či z USA, v ktorých existujú novokreované večerné školy, modely rodičovskej výchovy a kurzy pre rodičov. Ako príklad autori uvádzajú aktivity americkej spoločnosti PPEA – Practical Parent Education Agency. Prostredníctvom ktorej, sú pripravovaní rodičovskí edukátori, profesionáli a ich poslanie je odborne usmerňovať rodičov pri nadobúdaní rodičovských skúseností a kreovaní kurikúl pre systematickú rodičovskú výchovu (Határ, C., Kurincová, V., 2005, s. 113).

3.2 Celoživotný proces zdokonaľovania sa v príprave a realizácií manželskej, partnerskej a rodičovskej role

Koncepcia celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike (2004), predstavuje nikdy nekončiaci proces a ktorý zároveň prechádza všetkými fázami života jednotlivca (nejedná sa tu už len o obdobie detstva prípravy na povolanie, ktorými bolo učenie a vzdelávanie v minulosti často výhradne spájané), a je poskytované rôznymi formami a prebieha v rozličných prostrediach (nie iba formálne cestou v školskom prostredí, ale aj neformálnym a informálnym spôsobom v situáciách každodenného života). Koncepcia ďalej poukazuje na fakt, že potreba celoživotného rodičovského vzdelávania dnes rastie z dôvodu neustále sa zvyšujúcej rozvodovosti, znižujúcej sa pôrodnosti, odkladanie materstva na neskorší vek, či rastúci počet detí a mladistvých, ktorí sa dostávajú do konfliktu so zákonom (In Zelená, H., 2011, s. 47).

V krátkosti si priblížime a zadefinujeme neformálne a informálne pôsobenie v oblasti rozvoja partnerských, manželských i rodičovských vzťahov. Definíciu neformálneho učenia nachádzame v pedagogickom slovníku (Průcha, J., et al., 2002, s. 136) a vymedzuje neformálne vzdelávanie ako organizované a systematické vzdelávanie, ktoré je zväčša realizované mimo formálneho vzdelávacieho systému. Poskytuje vzdelanie pre určité skupiny populácie, dospelých i deti vo vybraných typoch, formách a obsahových oblastiach a je organizované rôznymi inštitúciami (napr. podnikmi, nadáciami, kultúrnymi zariadeniami, klubmi a školami). Začleňuje programy funkčnej gramotnosti pre dospelých, plánovanie rodičovstva, zdravotnú výchovu, rekvalifikačné kurzy, kurzy ovládania počítača apod.

Poskytovateľmi neformálneho vzdelávania v oblasti rodinnej prípravy bývajú v našom prostredí najčastejšie rôzne neštátne neziskové organizácie, cirkevné združenia či občianske združenia. Tieto centrá zamerané na rodinu poskytujú rôzne programy a aktivity, ktoré by sme mohli zhrnúť a rozdeliť do troch kategórií:

1. *rodinné (*napr.: rekreačno-vzdelávacie pobyty pre rodiny, aktivity pre mamičky na materskej dovolenke, koordinácia klubov mamičiek, víkendy - otec s deťmi);
2. *vzdelávacie* (napr.: prednášky pre základné a stredné školy, kurzy prípravy na manželstvo a kurzy pre nastávajúcich rodičov);

3. *sociálne* (napr.: pobyty pre osamelé mamičky s deťmi, klub pre osamelých rodičov, sprevádzanie rodín v krízových situáciách, programy pre bezdetné páry, projekty na pomoc sociálne znevýhodneným rodinám).

Koordinácia týchto centier a zaistenie všetkých programov po odbornej i organizačnej stránke, si mnohokrát vyžaduje pomoc dobrovoľníkov a odborníkov zo sociálnej, lekárskej a psychologickej oblasti, ale tiež aj spoluprácu s mnohými školskými organizáciami a inštitúciami.

K neformálnemu vzdelávaniu a najmä obohacovaniu sa o nové vedomosti, zručnosti a návyky radíme aj „materské centrá". Po roku 1998 vzniklo občianske združenie, ktoré v súčasnosti zastrešuje cca 90 materských centier. Vytvorenie spoločnej siete materských centier pod názvom „Únia materských centier" (ÚMC) sa podarilo lepšie koordinovať spoločné aktivity. Jej primárnym poslaním, je dosiahnuť uznanie a úctu materstva v spoločnosti a spolupodieľať sa na podporujúcich podmienkach.

Nemenej dôležitú úlohu v neformálnom vzdelávaní plnia i organizácie a akadémie, ktoré realizujú kurzy a organizované skupinové aktivity so zameraním na rodinu a výchovu k zodpovednému rodičovstvu. Tieto aktivity neformálneho rodičovského vzdelávania Poskytovateľmi bývajú najčastejšie rôzne neštátne a neziskové organizácie, občianske združenia, či cirkev. Z mnohých spomenieme „Združenie pre rozvoj rodiny", ktoré koordinuje jednotlivé programy, s bližším zameraním na rozvoj a podporu rodiny. Napr. Kurz efektívneho rodičovstva ponúka riešenie vzťahov rodič – dieťa na základe praktickosti. Jeho hlavným cieľom nie je len riešenie otázok nevhodného správania, ale aj budovanie vzájomného vzťahu na báze rešpektu a zodpovednosti, na základe poskytnutia možnosti voľby v rámci vymedzených hraníc.

Spolupráca rodiny a školy je najfrekventovanejšou formou kontaktu rodičov a učiteľov. Dominujú neformálne stretnutia na úrovni školy, spoločné konferencie rodičov a učiteľov či školskej triedy – rodičovské schôdzky s triednymi učiteľmi, prostredníctvom ktorých dochádza ku vzájomnej výmene skúseností a spoločného riešenia problémových situácií. V. Kurincová (2009) v súvislosti s inšpiráciou pre pedagogickú realitu vyzdvihuje:

- neformálne stretnutia, ktoré predstavujú širokú skupinu písomných foriem (listy rodičom, vydávanie školských novín, vedenie webových stránok, listy rodičom, vydávanie školských novín, vedenie webových stránok, informačné panely a i.);
- podujatia, ktoré približujú celkovú kultúru školy a výsledky školskej práce detí a učiteľov (dni otvorených dverí, rodičovské soboty, spoločné oslavy hudobné a športové podujatia);
- možnosti pre rodičov na výmenu rodičovských skúseností (vytváranie rodičovských asociácií, zabezpečenie priestoru pre rodičov v škole – „rodičovské kútiky", okrúhle stoly, či rodičovské kaviarničky);
- podujatia edukačného charakteru (formy vzdelávania a osvety rodičov, ale aj pomoc rodičov učiteľom napr. vo forme asistencie pri žiakoch so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, resp. pri žiakoch z imigrantských rodín a i.) (In Kurincová, V. - Slezáková, T.,2009, s. 144).

Informálne vzdelávanie v oblasti rodinných a intímnych vzťahov, nazerá na učenie, ktoré vychádza z každodenných aktivít jednotlivca, v úzkom spojení s prácou, rodinou alebo voľným časom. Koncepciu celoživotného vzdelávania v SR (2004, s. 3), ho definuje ako neštruktúrované (podľa cieľov, podpory učenia sa, alebo počtu hodín) a obyčajne nevedie k získaniu osvedčenia.

K najvýznamnejším informálnym zdrojom získavania informácií v oblasti výchovy k zodpovednému plneniu roly rodiča, nepochybne patrí rodina. V rodine sa človek učí pomocou vlastných skúseností, či teóriou vlastných chýb, ktorý sa v budúcnosti vyvaruje. Každého jednotlivca totiž formovali skúsenosti a zážitky z vlastného detstva, no a tie sa v dospelosti prejavia vo jeho vlastnom výchovnom snažení a vzťahoch s vlastnými potomkami. Môžeme konštatovať, že každý rodič pôsobí pre svoje deti ako vzor materského a otcovského správanie, ktoré však v neskoršom veku mladí ľudia viac či menej vedome kopírujú. Dôležitú súčasť získavanie informácií v predmetnej oblasti informálneho vzdelávania zastupujú priatelia a známi, ktorí môžu poskytnúť každému jednotlivcovi nielen konkrétne rady vo výchovných a opatrovateľských problémoch.

Médiá, ktoré v súčasnej dobe stále viac a viac zasahujú do každodenného života človeka a vplývajú na jeho myslenie, konanie a poznanie. Z hľadiska legislatívy nie sú zodpovedné za socializáciu dieťaťa, na rozdiel od rodiny a školy (Šedová, K.,2006, s. 58). Zo všetkých masmédií, je v súčasnosti podľa J. Janošovej (2008), televízia najvýznamnejším sprostredkovateľom kultúrnych hodnôt a očakávaní. Podľa nej však televízia (cez filmovú tvorbu i reklamy) poskytuje silne stereotypný obraz o obsahu mužskej a ženskej role. A keďže posolstvo televízie býva predovšetkým pôsobiace na ľudskú emocionalitu (a menej podrobované rozumovej reflexii), býva prijímané viac menej nevedomky a nekriticky. Väčšinou je možné negatívny

dopad toho, čo poskytujú médiá ovplyvniť napr. rozhovormi doma či v škole (In Vernárcová, J.,2011, s. 20).

Sme toho názoru, že ako prvými informátormi svojich detí v oblasti sexuality by mali byť rodičia.. Výskumy však poukazujú na fakty, že väčšina rodičov sa tejto oblasti zodpovednosti akosi vzdáva. W. Kyman (1999) tvrdí, že väčšina rodičov má v súčasnosti veľmi málo informácií na to, aby rozvinuli efektívnu komunikáciu o sexualite. Sami totiž neprešli žiadnym edukačným programom v školách a väčšina ani nediskutovala o tejto téme so svojimi rodičmi. V tejto súvislosti je na mieste podotknúť, že väčšina detí a mládeže nie je v oblasti intímnych vzťahov, intímneho života dobre pripravená. Ani množstvo rozličných časopisov, odborných i populárnych publikácií, filmových či televíznych vysielaní nenahradí živé a úprimné slovo dospelého, ktorému dieťa verí, ktoré uznáva a ktoré má rado.

4 ZÁVER

Problematika rodičovského vzdelávania sa stále viac dostáva do popredia odborníkov z oblasti sociológie, pedagogiky i psychológie. Nakoľko i rodičovstvo je sociálnou rolou, nesie so sebou radosti i strasti spojené s nárokmi spoločnosti kladené na otca i matku. Otázkou však zostáva, či je možné sa na ne dokonale pripraviť? Dá sa s nimi vyrovnať? Snáď áno, napríklad prostredníctvom vzdelávania, ktoré by malo reflektovať potreby rodičov. Práve v dnešnej dobe stále viac ľudí pociťuje potrebu zúčastňovať sa na vzdelávaní, pretože predstavuje významnú hodnotu a možnosť rozvíjania svojho potenciálu.

Primárnu zodpovednosť za výchovu k manželstvu a rodičovstvu má rodina, ktorá ako prvá sprostredkováva informácie svojim deťom a tak ich pripravuje na plnenie si zodpovednej úlohy vo vlastnej prokreačnej rodine. Sekundárna zodpovednosť je ponechaná pedagógom, vychovávateľom a ďalším poradným pracovníkom školy. Z tohto hľadiska, dôležitosť skúmania danej problematiky považujeme za nevyhnutné včas diagnostikovať, (už počas štúdia na strednej škole) pripravenosť a úroveň poznania spomínanej problematiky u študentov a zároveň ovplyvňovať ich ďalšiu prípravu v tejto oblasti. Vo výskume je nutné prihliadať na koordináciu rodinnej a školskej výchovy, ktorá je potrebná. Podľa E. Bujnovej (2005, s. 34) záleží na tom, aby si každá skupina dôkladne vykonávala to, čo je jej špecifickou výchovnou úlohou, ktorú nemôže druhá strana prevziať. Je teda zrejmé, že rodičia a učitelia, môžu urobiť pre výchovu čo najviac, keď sa ich ciele vzájomne zhodujú a keď vychovávajú v rovnakom zmysle. Je potrebné naďalej zaoberať sa štúdiami, ktoré by dospievajúcu mládež chápali ako špecifickú skupinu zasluhujúcu si komplexnú výskumnú analýzu v kategóriách ako je napr. rodina, manželstvo, rodičovstvo, postoje a hodnoty mládeže i otázky sexuálnej výchovy.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BIANCHI, G. 2001. Sexuálne zdravie ako kultúrny, sociálny a politický jav. In: Bianchi, G. (Ed.) 2001. *Identita, zdravie a nová paradigma – Human Communication Studies*. Vol. 7. Bratislava : Veda – KVSBK., s. 169-184.

BUJNOVÁ, E. 2005. Príprava na rodinný život v rodinnom a školskom prostredí. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška. 138 s. ISBN 80-8050-891-7.

HATÁR, C. - KURINCOVÁ, V. 2005. Možnosti edukácie rodičov v kontexte sociálnej andragogiky. Pedagogická revue, 2005, roč. 57, č. 1, s. 37 - 129.

KAWULA, S. – BRAGIEL, J. – A. W. JANKE. 2009. Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki. Toruň : Wydawnictwo Adam Marszałek. ISBN 978-83-7611-325-8.

KONCEPCIA CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA V SLOVENSKEJ REPUBLIKE. 2004. Bratislava : Ministerstvo školstva SR. Dostupné na: http://www.minedu.sk/MIN/KaP/koncepcia_celozivotneho_vzdelavania_SR.doc.

KURINCOVÁ, V. – SLEZÁKOVÁ, T. 2009. Žiak na začiatku školskej dochádzky. Edukačná podpora učiteľov a rodičov. Nitra : PF UKF, 158s. ISBN 978-80-8094-457-5.

KWAK, A. (red.). 2008. Rodzicielstwo. Warszawa : Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. 238 s. ISBN 978-83-89600-50-9.

MATEJČEK, Z. 2003. Co děti nejvíc potřebují. Praha : Portál. 148 s. ISBN 80-7178-853-8.

MATOUŠEK, O. 1997. Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha : SLON. 144 s. ISBN 80-85850-24-9.

MEMORANDUM O CELOŽIVOTNOM VZDELÁVANÍ SA. 2000. Brusel : Komisia Európskych spoločenstiev. SOC/COM/00/075. Dostupné na <http://www.minedu.sk/DVZ/VDOC/2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf.

POLIAKOVÁ, E. a kol. 1996. Výchova k rodičovstvu, manželstvu a etike intímnych vzťahov. Nitra : SlovDidac. 238 s. ISBN 80-967339-8-2.

POLIAKOVÁ, E. 2002. Výchova k manželstvu, rodičovstvu a intímnym vzťahom. Bratislava : UK. ISBN 80-223-1789-6.

POTOČÁROVÁ, M. 2008. Pedagogika rodiny. Teoretické východiská rodinnej výchovy. Bratislava : UK. 211 s. ISBN 978-80-223-2458-8.

PREVENDÁROVÁ, J. 2000. Výchova k manželstvu a rodičovstvu. Bratislava : SPN. 128 s. ISBN 80-08-02933-1.

PRÜCHA, J. 2002. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 481 s., ISBN 80-7367-047-X.

ROZINAJOVÁ, H. 1988. Pedagogika rodinného života pre učiteľov. Bratislava : SPN. 267 s. 067-269-88 PRZ.

ROVŇANOVÁ, L. – LUKŠÍK, I. - LUKŠÍKOVÁ, Ľ. 2007. Metodická príručka sexuálnej výchovy na druhom stupni základných škôl v rámci učebných osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu. Spoločnosť pre plánované rodičovstvo. Dostupné na: http://www.rodicovstvo.sk – časť dokumenty.

ŘÍČAN, P. 2004. Cesta životem. Druhé prepracované vydanie. Praha : Portál. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.

ŠEĎOVÁ, Klára. 2006. Rodinné vzdělávání jako součást celoživotního učení. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Studia pedagogica*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, roč. LIV, U11, s. 55-66 ISSN 1211-6971.

ŠVEC, Š. 1997. Ciele a obsah výchovy k rodičovstvu. In: Pedagogická revue, roč. 49, č. 9-10, s. 401-408.

UČEBNÉ OSNOVY. Výchova k manželstvu a rodičovstvu pre základné a stredné školy. 1998. MŠ SR.

UČEBNÉ OSNOVY. Výchova k manželstvu a rodičovstvu pre základné a stredné školy. 2010. MŠ SR.

VYCHOVÁ, H. 2008. Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU. Praha : VÚPSV. 185 s. ISBN 978-80-7416-017-2.

VERNÁRCOVÁ, J. 2011. Sexuálna výchova. Nitra. 84 s. ISBN 978-80-8094-954-9.

ZÁKON O RODINE č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ZELENÁ HANA. 2011. Zdokonaľovanie sa v rodičovstve v procese celoživotnej výchovy a vzdelávania. Rigorózna práca. Nitra. 114 s.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

UPLATŇOVANIE STRATÉGIÍ KRITICKÉHO A TVORIVÉHO MYSLENIA VO VYUČOVANÍ ŠTUDENTMI NA PEDAGOGICKEJ PRAXI

Robert Tomšik, Jana Duchovičová, Lívia Fenyvesiová
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, robert.tomsik@ukf.sk (SR)
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, jduchovicova@ukf.sk (SR)
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, lfenyvesiova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Práca sa zaoberá problematikou uplatňovania stratégií kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní študentmi na pedagogickej praxi. Výskum u študentov zisťuje mieru uplatňovania stratégií na rozvoj kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní, a rozdiely v miere uplatňovania jednotlivých stratégií na rozvoj kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní vzhľadom na fakultu, na ktorej študenti študujú. Stratégie kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní boli zisťované pomocou SKTMV dotazníka na vzorke 556 vysokoškolských študentov regionálneho školstva. V štúdii bol zistený signifikantný rozdiel medzi jednotlivými výskumnými skupinami v miere uplatňovania nasledovných stratégií rozvoja kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní: Stratégie na rozvoj sebaregulácie ($F = 9{,}459$; $p < 0{,}001$), Stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností ($F = 6{,}716$; $p < 0{,}001$), Stratégie argumentácie ($F = 12{,}450$; $p < 0{,}001$), Stratégie na rozvoj hodnotenia ($F = 6{,}960$; $p < 0{,}001$) a Stratégie pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov ($F = 3{,}281$; $p = 0{,}021$).

Kľúčové slová: kritické myslenie, tvorivé myslenie, stratégie, pedagogická prax

1 ÚVOD

K aktuálnym problémom odborovej didaktiky v súčasnosti patrí optimálne obsahové a rozsahové vymedzenie praktickej prípravy budúcich učiteľov v rámci pregraduálnej prípravy a rozvoj psychodidaktických kompetencií učiteľa pre realizáciu adaptívnych vyučovacích postupov medzi procesmi učenia sa žiaka a procesmi vyučovania s akcentom na výstavbu poznania žiaka. Ide o stratégie rozvíjajúce kritické a tvorivé myslenia učiacich sa. Táto problematika je témou mnohých medzinárodných výskumov, ktoré naznačujú, že miera aplikácie rôznych stratégií pre rozvoj kritického a tvorivého myslenia varíruje v závislosti od školského systému (štátu), študijných programov, odborov a pod. S cieľom identifikovať adaptívne vyučovacie stratégie uplatňujúce kognitívne orientovaný prístup pre rozvoj kritického a tvorivého myslenia v konkrétnych odborových didaktikách a ich implementáciu v pregraduálnej praktickej príprave učiteľov sekundárneho vzdelávania bol konštruovaní dotazník *Stratégie kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní* (Duchovičová, J., Tomšik, R., 2017) pričom v predmetnej štúdii sa zameriavame na zistenie miery uplatňovania jednotlivých stratégií študentmi na pedagogickej praxi.

2 TEORETICKÉ A EMPIRICKÉ VÝCHODISKÁ

Kritické myslenie sa vymedzuje oproti štandardne skúmaným konceptom (tvorivosti, motivácii, metakognícii) ako jedinečná zručnosť, ktorú nie je možné so žiadnym z nich stotožniť. I napriek výraznej nejednotnosti filozofických, psychologických a pedagogických myšlienkových prístupov, ktoré sme komaprovali v našich predošlých štúdiách (bližšie v Duchovičová, J., Tomšik, R., 2017), došlo k snahám vymedziť špecifické faktory, ktoré tvoria konštrukt kritického myslenia. Ako príklad, uvádzame model podľa E. R. Laia, (2011), ktorý implementoval nasledovne myšlienkové procesy ako dominantné stratégie rozvoja kritického a tvorivého myslenia:

- analýza argumentov, tvrdení alebo dôkazov (Facione, P. A., 1990, Halpern, D. F., 2014; Paul, R. W., 1992);
- dedukcia založená na induktívnych alebo dedukitívnych argumentoch (Ennis, R. H., 1985, Paul, R. W., 1992, Willingham, D. T., 2007);
- posudzovanie a hodnotenie (Case, R., 2005, Ennis, R. H., 1985; Facione, P. A., 1990; Lipman, 1988);
- rozhodovanie alebo riešenie problémov (Ennis, R. H., 1985; Halpern, 2014; Willingham, D. T., 2007);
- odpovede na otázky na objasnenie (Ennis, R. H., 1985);
- definovanie pojmov (Ennis, R. H., 1985);
- identifikácia hypotéz (Ennis, R. H., 1985, Paul, R. W., 1992);

- vysvetľovanie (Facione, P. A., 1990);
- verbálne zdôvodnenie najmä vo vzťahu k javom pravdepodobnosti a neistoty (Halpern, D. F., 2014);
- predikcia (Tindal, G., Nolet, V., 1995);
- nazeranie na problém z viacerých strán (Willingham, D. T., 2007),
- dôsledná mentálna činnosť zameraná na hodnotenie argumentov, alebo výrokov na formulovanie záverov.

Napriek tomu, že teória kritického myslenia vo vyučovaní je v odbornej literatúre častou témou a je podrobne opísaná z rôznych uhlov pohľadu, nie je častým predmetom výskumu v regionálnych štúdiách. Medzinárodné výskumné štúdie (napríklad ICMI, TEDS, Preparing Teachers around the World, 2003; Standards of Practic, 2009, 2013), poskytujú pomerne komplexný prehľad o vedeckom výskume prípravy učiteľov jednotlivých predmetov formou národných prezentácií i medzinárodných komparatívnych výstupov, ktoré umožňujú získať objektívny pohľad na štandard pedagogickej praxe v zahraničí i kvalitu prípravy učiteľa v SR (OECD Talis, 2008). Na základe výsledkov týchto štúdii, napriek tomu, že neboli aplikované rovnaké výskumné nástroje pre zisťovanie jednotlivých premenných, je možné komparovať profesijnú prípravu budúcich učiteľov a rozvoj ich expertnosti v jednotlivých krajinách (Zuljan-Valencic, M., Vogrinc, J., et al., 2011; Spilkova, V., Tomkova, A. A., 2010; Hattie, J. A. C., 2003). Napríklad, signifiakntné rozdiely identifikujeme v porovnaní s Českom a Poľskom v rozsahu praktickej prípravy, ako aj v kompetenčných štandardoch praktickej prípravy (najmä v oblasti konkretizovaných kompetencií a zručností pre uplatňovanie adaptívnych vyučovacích postupov; Duchovičová, J., Tomšik, R., 2017). Čo je dôležité poznamenať, najmä z hľadiska témy a problematiky výskumu tejto štúdie, že vedené rozdiely sa odzrkadľujú najmä kompetenciách pre uplatnenie kognitívne orientovaného prístupu, zmysluplného učenia, rozvíjania kritického myslenia žiakov, stimulácie tvorivosti, reflexie učebného štýlu a špecifík v mentálnej štruktúre a koncepcii žiaka. Jednotlivé rozdiely v miere uplatňovania stratégií pre rozvoj kritického myslenia, tvorivého myslenia, hodnotenia, argumentácie atď., nie sú identifikované len medzi štátmi alebo inými geografickými oblasťami, ale aj na úrovni študijných odborov v rámci jedného vzdelávacieho systému. Poukázali na to napríklad výskumy OECD (Innovation Strategy for Education and Training), pri definovaní potreby zahrnutia prírodovedne orientovaných, umelecky orientovaných a humanitne orientovaných predmetov z dôvodu špecifických odborovodidaktických konceptov. Vzhľadom na tieto skutočnosti vyplývajú aj ciele nášho výskumu, ktorými sú: identifikácia miery jednotlivých faktorov kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní a zistenie rozdielov v miere uplatňovania stratégií kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní medzi fakultami, ktoré sú zamerané na výchovu a vzdelávanie rozdielne orientovaných predmetov.

3 VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumnú vzorku tvorilo N = 556 vysokoškolských študentov regionálneho školstva študijných programov v odbore Učiteľstvo akademických predmetov (jednoodborové a v kombinácii). Do výskumu boli zaradení študenti bakalárskeho (N = 342) štúdia a magisterského (N = 214) stupňa štúdia. Z celkového počtu participantov výskumu bolo N = 88 respondentov a N = 468 respondentiek. Priemerný vek respondentov bol M = 24,48 rokov so štandardnou odchýlkou SD = 2,68 roku (min = 21; max = 44). Vzhľadom na výskumný cieľ respondenti vo výskumnom súbory boli klasifikovaný do štyroch základných skupín podľa fakulty, na ktorej študujú: fakulta prírodných vied (n = 175), filozofická fakulta (n = 197), Pedagogická fakulta (n = 144) a Fakulta stredoeurópskych štúdií (n = 40).

4 METÓDY

Stratégie kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní (Dotazník pre študentov) je dotazník určený pre vysokoškolských študentov učiteľstva (Duchovičová, J. a kol. 2017). Pomocou dotazníka je možné identifikovať kľúčové didaktické stratégie pre rozvoj kritického a tvorivého myslenia žiakov. Konkrétne, študenti pomocou položiek vyjadrujú aké stratégie považujú za dôležité a tiež, ktoré z daných stratégií majú možnosť nacvičovať a uplatňovať v rámci pedagogickej praxe. Výskumný nástroj pozostáva z troch dvojdimenzionálnych častí, z ktorých pre účely nášho výskumu bola volená prvá časť mapujúca činnosti vo vyučovaní uplatňované študentom – sebareflexia (Duchovičová, J., Tomšik, R., 2017).

Táto časť pozostáva z 40 položiek, ktoré sýtia nasledovných šesť subškál (reliabilita jednotlivých subškál pre jednotlivé dimenzie je vyjadrená Cronbachovým koeficientom α): Stratégie na rozvoj sebaregulácie (8 položiek; α=0,936; α=0,985), Stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností (9 položiek; α=0,925; α=0,857), Stratégie argumentácie (6 položiek; α=0,943; α=0,886), Stratégie pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov (8 položiek; α=0,811; α=0,722), Stratégie na rozvoj hodnotenia (5 položky; α=0,861; α=0,738), Stratégie na rozvoj čitateľských zručností (4 položiek; α=0,888; α=0,743). Reliabilita celého nástroja vyjadrená Cronbachovým koeficientom je α=0,955.

Vnútorná konzistencia a validita dotazníka bola overená faktorovou analýzou (Duchovičová, J., Tomšik, R., 2017). Vzhľadom na nejednotný počet položiek v jednotlivých subškálach dotazníka, skóre odpovedí respondentov sa môže pohybovať na rozdielnych úrovniach. Vyššie skóre predstavuje vyššiu úroveň faktoru, na ktorý je subškála zameraná. Všetky položky sú formulované ako deklaratívne vety, na ktoré sa odpovedá pomocou päťstupňovej stupnice Likertovho typu (1–5).

5 VÝSLEDKY

V prvej časti výskumu sa zameriame na identifikáciu miery uplatňovania jednotlivých zastúpených v premenných dotazníka SKTMV, čiže uplatňovania stratégií kritického a tvorivého myslenia študentmi na pedagogickej praxi. Štatistické analýzy boli realizované v štatistickom programe IBM SPSS 20 (Statistical Package For The Social Sciences). Najvyššie skóre bolo zistené vo faktore Stratégie na rozvoj čitateľských zručností (IM = 4,337), Stratégie pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov (IM = 4,321), Stratégie na rozvoj hodnotenia (IM = 4,154) a Stratégie na rozvoj sebaregulácie (IM = 4,054). O niečo nižšie priemerné skóre bolo zistené vo faktore Stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností (IM = 3,968), kým vo faktore Stratégie argumentácie bolo namerané najnižšie priemerné skóre (IM = 3,588; Tabuľka 1).

Tabuľka 1. Deskriptívna štatistika.

Premenná	N	M	IM	SEM	SD	MIN	MAX	S	C
Stratégie na rozvoj sebaregulácie	479	32,432	4,054	0,506	11,069	0,00	52,00	-0,969	1,194
Stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností	477	35,709	3,968	0,459	10,024	0,00	52,00	-1,528	3,218
Stratégie argumentácie	475	21,528	3,588	0,288	6,280	0,00	34,00	-0,859	1,507
Stratégie pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov	475	34,566	4,321	0,366	7,977	0,00	48,00	-1,914	5,961
Stratégie na rozvoj hodnotenia	474	20,768	4,154	0,228	4,960	0,00	30,00	-1,591	4,817
Stratégie na rozvoj čitateľských zručností	485	17,346	4,337	0,211	4,646	0,00	24,00	-1,465	3,291

**Pozn.: N – počet; M – priemer; IM – priemer položiek; SEM – štandardná chyba priemeru; SD – štandardná odchýlka; S – šikmosť; C – špicatosť.*

V nasledovnej časti výskumu sa zameriame na identifikáciu miery a rozdielov u študentov jednotlivých výskumných skupín v premenných dotazníka SKTMV. Na zistenie rozdielov medzi výskumnými skupinami v premenných dotazníka SKTMV bola volená ANOVA (Tomšik, R., 2016, 2017). Deskriptívne charakteristiky sú uvedené v Tabuľke 2, kým výsledky analýzy ANOVA sú uvedené v Tabuľke 3.

Tabuľka 2. Deskriptívne charakteristiky jednotlivých skupín

		N	M	IM	SD	SE	95% Interval spoľahlivosti pre M	
							Lower Bound	Upper Bound
Stratégie na rozvoj sebareguláci	FPV	159	29,648	3,706	9,899	0,785	28,097	31,198
	FF	157	33,369	4,171	9,597	0,766	31,856	34,882
	PF	123	32,577	4,072	13,680	1,233	30,136	35,019
	FSŠ	40	39,375	4,922	8,136	1,286	36,773	41,977
Stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností	FPV	160	34,844	3,872	8,691	0,687	33,487	36,201
	FF	152	37,368	4,152	8,804	0,714	35,957	38,779
	PF	125	33,408	3,712	12,721	1,138	31,156	35,660
	FSŠ	40	40,050	4,450	7,327	1,159	37,707	42,393

Stratégie argumentácie	FPV	159	20,119	3,353	5,553	0,440	19,250	20,989
	FF	151	22,397	3,733	5,929	0,482	21,444	23,351
	PF	125	20,776	3,463	7,162	0,641	19,508	22,044
	FSŠ	40	26,200	4,367	4,570	0,723	24,739	27,661
Stratégie pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov	FPV	157	33,726	4,216	6,687	0,534	32,672	34,780
	FF	155	35,703	4,463	7,202	0,578	34,560	36,846
	PF	123	33,528	4,191	10,439	0,941	31,665	35,392
	FSŠ	40	36,650	4,581	5,740	0,908	34,814	38,486
Stratégie na rozvoj hodnotenia	FPV	155	21,252	4,250	4,409	0,354	20,552	21,951
	FF	154	21,240	4,248	4,588	0,370	20,510	21,971
	PF	125	19,120	3,824	5,951	0,532	18,067	20,173
	FSŠ	40	22,225	4,445	3,711	0,587	21,038	23,412
Stratégie na rozvoj čitateľských zručností	FPV	161	17,298	4,325	4,143	0,326	16,653	17,943
	FF	159	17,830	4,458	4,517	0,358	17,123	18,538
	PF	125	16,592	4,148	5,638	0,504	15,594	17,590
	FSŠ	40	17,975	4,494	3,246	0,513	16,937	19,013

**Pozn.: N – počet; M – priemer; IM – priemer položiek; SD – štandardná odchýlka; SE – štandardná chyba; FPV – Fakulta prírodných vied; FF – Filozofická fakulta; PF – Pedagogická fakulta; FSŠ – Fakulta stredoeurópskych štúdií.*

Vzhľadom na fakultu, na ktorej študujú sme zistili štatisticky významný rozdiel v nasledovných faktoroch dotazníka SKTMV na hladine štatistickej významnosti p<0.001: Stratégie na rozvoj sebaregulácie (F = 9,459; p < 0,001), Stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností (F = 6,716; p < 0,001), Stratégie argumentácie (F = 12,450; p < 0,001) a Stratégie na rozvoj hodnotenia (F = 6,960; p < 0,001), kým rozdiel medzi výskumnými skupinami vo faktore Stratégie pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov bol významný na hladine štatistickej významnosti p < 0,05 (F = 3,281; p = 0,021). Vo faktore Stratégie na rozvoj čitateľských zručností nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi výskumnými skupinami (Tabuľka 3).

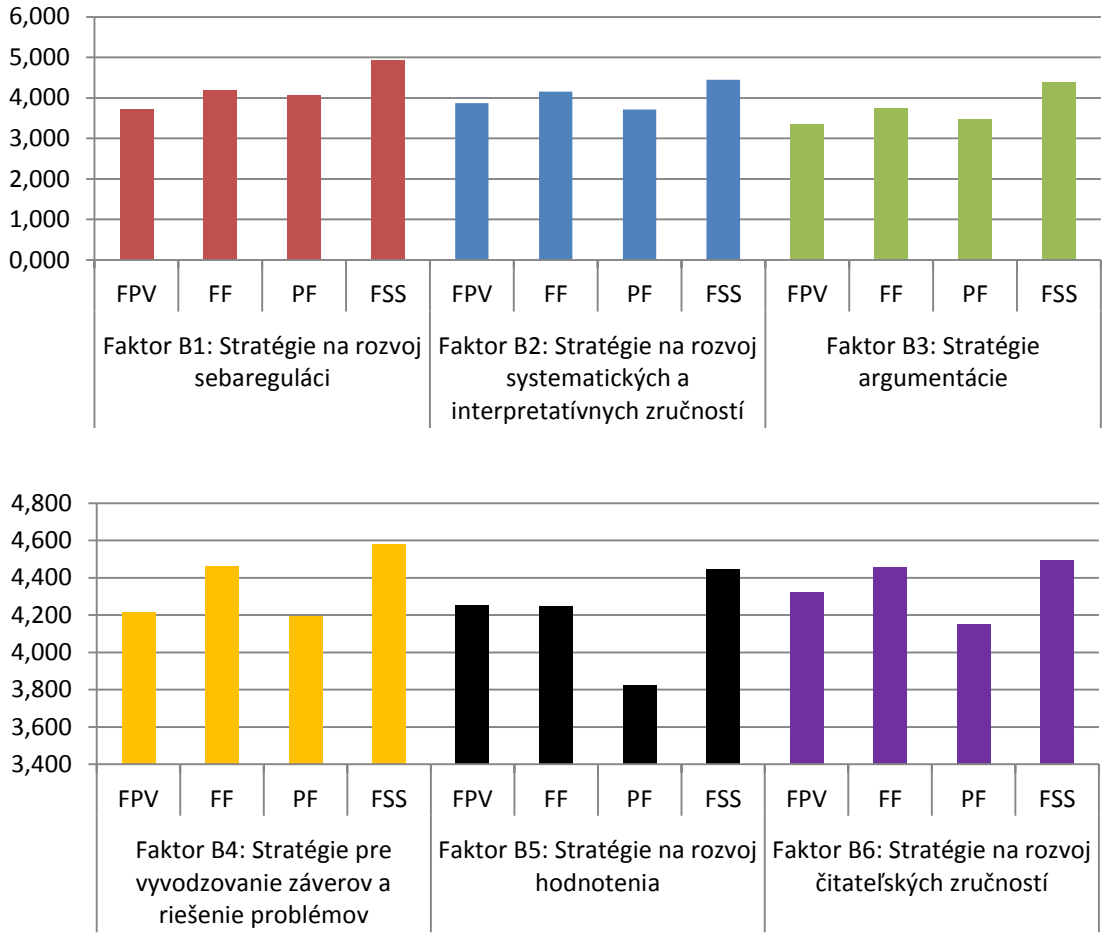
Pozorujúc priemerné skóre v Tabuľke 2, boli zistené rozdiely v miere uplatňovania Stratégií na rozvoj sebaregulácie, Stratégií na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností a Stratégií argumentácie medzi študentmi, ktorí študujú na filozofických, pedagogických a prírodovedných fakultách a študentmi, ktorí študujú na fakultách stredoeurópskych štúdií, kde u týchto študentov boli namerané signifikantne vyššie priemerné hodnoty. V miere uplatňovania Stratégií pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov boli najvyššie priemerné hodnoty namerané u študentov študujúcich na filozofických fakultách a fakultách stredoeurópskych štúdií, kde u študentov, ktorí študujú na prírodovedných a pedagogických fakultách bolo namerané signifikantne nižšie priemerné hodnoty. Najväčšie rozdiely boli namerané v miere uplatňovania Stratégií na rozvoj hodnotenia, kde najvyššie priemerné hodnoty boli namerané u študentov študujúcich na fakultách stredoeurópskych štúdií, o niečo nižšie skóre bolo namerané u študentov študujúcich na prírodovedných a filozofických fakultách, kým výrazne najnižšie skóre v tejto premennej bolo namerané u študentov študujúcich na pedagogických fakultách. V miere uplatňovania Stratégií na rozvoj čitateľských zručností študenti študujúci na fakultách stredoeurópskych štúdií a filozofických fakultách získali najvyššie, porovnateľné priemerné hodnoty, kým o niečo nižšie skóre bolo namerané u študentov študujúcich na prírodovedných a pedagogických fakultách. Komparácia jednotlivých výskumných skupín v uplatňovaní stratégií na rozvoj kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní je graficky znázornená v Grafe 1.

Tabuľka 3. Výsledky analýzy ANOVA

	df	MS	F	p
Stratégie na rozvoj sebaregulácie	3	1100,435	9,459	0,000
Stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností	3	651,314	6,716	0,000
Stratégie argumentácie	3	457,783	12,450	0,000
Stratégie pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov	3	205,780	3,281	0,021

Stratégie na rozvoj hodnotenia	3	165,000	6,960	0,000
Stratégie na rozvoj čitateľských zručností	3	41,512	1,934	0,123

**Pozn.: df – stupne voľnosti; MS – kvadratická hodnota; F – ANOVA; Sig. – hladina štatistickej významnosti; FPV – Fakulta prírodných vied; FF – Filozofická fakulta; PF – Pedagogická fakulta; FSŠ – Fakulta stredoeurópskych štúdií.*



Graf 1. Miera zastúpenia stratégií študentmi podľa jednotlivých fakúlt

6 DISKUSIA A ZÁVER

Cieľom výskumu bolo identifikovať mieru uplatňovania stratégií kritického a tvorivého myslenia študentmi učiteľských fakúlt počas pedagogickej praxe. Z výsledkov výskumu vyplynulo, že najčastejšie sú študentmi uplatňované stratégie zamerané na rozvoj čitateľských zručností. Do tejto kategórie stratégií boli zaradené didaktické aktivity ako využívanie digitálnych učebných materiálov, programov a aplikácií, vedenie žiakov k práci s textom a tvorbe vlastných poznámok, využívanie grafických znázornení učiva, vytváranie prezentácií a podporných učebných materiálov pre žiakov. Medzi študentmi jednotlivých fakúlt sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel, to znamená, že charakter predmetov, resp. odborovodidaktické zameranie študijného programu nemá zásadnejší vplyv na mieru uplatňovania danej stratégie.

Najnižšie priemerné skóre a teda najnižšiu mieru zastúpenia sme zistili v súvislosti s využívaním stratégií argumentácie. Ide predovšetkým o vedenie žiakov k identifikácii rozdielov medzi faktom a názorom, ku grafickému znázorňovaniu učiva, využívanie hrania rolí, prezentovanie učiva v neobvyklých situáciách. Schopnosť argumentácie je problémom mnohých vysokoškolských študentov, s čím sa stretáva väčšina akademických pracovníkov. Ak študent argumentuje, mal by dodržiavať isté princípy, ktoré sú v argumentácii dôležité (Martincová, 2016). Nedostatočnú schopnosť argumentovať u študentov učiteľských fakúlt identifikovali vo svojich výskumoch i Kosturková, (2013), Gavora, Matušková, (2010). Schopnosť argumentácie je pritom dominantným pilierom kritického a tvorivého myslenia. Je preto

potrebné i počas pregraduálnej prípravy viesť študentov ku kritickému čítaniu, hľadaniu a zdôvodňovaniu faktov, hodnoteniu vlastných názorov.

Detailná analýza výsledkov odhalila rozdiely v miere uplatňovania konkrétnych stratégií študentmi jednotlivých fakúlt. Najvyššie priemerné hodnoty vo všetkých stratégiách dosiahli študenti Fakulty stredoeurópskych štúdií. Relatívne nízke hodnoty, v porovnaní s ostatnými fakultami, dosiahli v štyroch zo šiestich stratégií študenti Pedagogickej fakulty. Sme presvedčení, že daný fakt je spôsobený skutočnosťou, že väčšina študentov tejto fakulty študuje predmety výchovného charakteru, prípadne študujú tieto predmety v aprobácii. Predmety výchovného charakteru, ako napr. technická výchova, telesná či hudobná výchova majú svoje špecifiká, ktorých podstata spočíva v charakteristickom odborovodidaktickom koncepte a ten sa následne premieta i do metodickej prípravy študentov.

Miera uplatňovania jednotlivých stratégií študentmi učiteľstva počas pedagogickej praxe je determinovaná viacerými skutočnosťami. Jednou z nich je osobnostná a kognitívna výbava samotného študenta. Výskumy v posledných rokoch dokumentujú relatívne nízku úroveň kritického myslenia žiakov našich základných, stredných či vysokých škôl (Kosturková, 2016) a absencia prijímacích pohovorov na učiteľské prípravky spôsobuje výraznú kognitívnu rôznorodosť študentov. Ďalším z determinantov sú už spomínané odoborovodidaktické špecifiká jednotlivých študijných predmetov, ktoré sa premietajú i do praktickej prípravy študentov.

Podľa Kosturkovej (2016, s. 43) v edukácii vysokých škôl v SR neexistuje systematicky rozpracovaný program konkrétneho predmetu zameraného na rozvoj kritického myslenia študentov – budúcich učiteľov v ich pregraduálnej príprave. Autorka síce vyslovuje tézu, že nedostatočne rozvinutú schopnosť kriticky a tvorivo myslieť si študenti vysokých škôl prinášajú už zo svojich základných a stredných škôl, avšak motívom možných zmien by sa mala stať filozofia, že zručnosť kriticky myslieť je možné vo výchovno-vzdelávacom procese priamo ovplyvňovať. Rozvoj kritického myslenia študentov učiteľských fakúlt by sa mal stať prioritou vzdelávania. V pregraduálnej príprave je nevyhnutné v teoretickej ako i odborovodidaktickej rovine intenzívnejšie venovať pozornosť rozvoju kognitívnych spôsobilostí akými sú induktívno-deduktívne myslenie, analýza, argumentácia, kladenie otázok, hodnotenie, formulácia súdov a záverov ale taktiež reflexia vlastných myšlienkových procesov. K zvýšeniu kvality pregraduálnej prípravy učiteľov môže dôjsť len permanentným prepájaním teórie a praxe. K ich prepojeniu, ako konštatuje B. Kosová (2012) dôjde len vtedy, ak je prax na odbornej báze reflektovaná, ak sa implicitné postupy zvedomujú, explicitne zasadzujú do rámca odbornej teórie, ak študent kriticky preskúmava vlastnú činnosť a myslenie s oporou o vedecké poznatky, ak premýšľa, čo je za jeho činnosťou, ak sa pýta na príčiny a predpoklady situácií a dôsledkov. Pretože len učiteľ, ktorý vie kriticky a tvorivo uvažovať dokáže tieto schopnosti rozvíjať i u svojich žiakov.

Poďakovanie
Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368“. Je výstupom projektu Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy

POUŽITÁ LITERATÚRA

CASE, R. 2005. Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada,* vol. 45, no. 2, pp. 45–49.

DUCHOVIČOVÁ, J. a kol. 2017. *Stratégie kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní*. Nitra : PF UKF (interný materiál).

DUCHOVIČOVÁ, J., TOMŠIK, R. 2017. Stratégie kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní vnútorná konzistencia výskumného nástroja. *Slavonic Pedagogical Studies Journal : the scientific educational journal,* vol. 6, no. 2, pp. 375–394.

ENNIS, R. H. 1985. A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, vol. 43, no. 2, pp. 44–48.

FACIONE, N.C. et al. 1998. *The California Critical Thinking Skills Test (CCTST): forms A and B and test manual.* Millbrae CA: California Academic Press.

FACIONE, P. A. 1990. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Reserch Findings and. Recommendations. Newark: APA

GAVORA, P . MATÚŠKOVÁ, P. 2010. Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolákov. In *Pedagogika*, roč. 3, č. 1, s. 183-196.

HALPERN, D. F. 2014. *Trought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. New York, London: Taylor & Francis.

HATTIE, J. A. C. 2003. *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?* [online]. Australian Council for Educational Research [cit. 21. 11. 2017]. Retrieved from: https://goo.gl/SdRufu

KOSOVÁ, B.2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov: vývoj, analýza, perspektívy.* Banská Bystrica : PF, UMB, 143 s.

KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Kritické mysleni v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov : Rokus, 2016.

KOSTURKOVÁ, M. 2013. Schopnosť študentov učiteľských odborov argumentovať. In Krajčová, M. – Šuťáková, V. (Eds.) *Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác.* Prešov . FHPV PU a Škola plus, s.r.o, s. 46-54.

LAI, E. R. 2011. *Critical thinking: A Literature Review.* [cit. 21. 11. 2017]. Retrieved from: http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf

LIPMAN, M. 1988. Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership,* vol. 46, no.1, pp. 38–43.

MARTINCOVÁ, 2016. Úroveň kritického myšlení studentů vybrané fakulty humanitních studií. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2016, roč. 6, č. 2, s.83-105.

OECD TALIS, 2008. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu*. Národná správa. Bratislava : NÚCEM, 2010.

PAUL, R. W. 1992. Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges,* no. 77, pp. 3–24.

SPILKOVA, V., TOMKOVA, A. a kol. 2010. *Kvalita učitele a profesní standard.* Praha : Univerzita Karlova Pedagogická fakulta.

Standards of Effective Practice for Teachers. 2009. [online] The Office of the Revisor of Statutes. Minnesota Administrative Rules [cit. 21. 11. 2017]. Retrieved from: https://goo.gl/d12rVH

Standards of Practice. 2013. [online] Ontario College of Teachers [cit. 21. 11. 2017]. Retrieved from: http://www.oct.ca/public/professional-standards/standars-ofpractice

TALIS RESULTS. 2013. [online] OECD. [cit. 21. 11. 2017]. Retrieved from: https://goo.gl/8mGHvZ

TINDAL, G., NOLET, V. 1995. Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. *Focus on Exceptional Children,* vol. 27, no. 7, pp. 1–22.

TOMŠIK, R. 2016. *Štatistika v pedagogickom výskume : Aplikácia komparačných a korelačných metód pomocou programu Microsoft Excel*. Nitra : UKF. 304 s. ISBN 978-80-558-1027-0.

TOMŠIK, R. 2017. *Kvantitatívny výskum v pedagogických vedách : úvod do metodológie a štatistického spracovania*. Nitra : UKF, 2017. 505 s. ISBN 978-80-558-1206-9.

WILLINGHAM, D. T. 2007. Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31, 8-19. [cit. 21. 11. 2017]. Retrieved from: http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf

ZULJAN-VALENCIC, M., VOGRINC, J. 2011. *European Dimensions of Teacher Education: Similarities and Differences.* Ljubjana: Faculty of Education, University of Ljubljana.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

PSYCHODIDAKTICKÉ ATRIBÚTY ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA ŽIAKOV

Nina Kozárová, Denisa Gunišová
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, nina.kozarova@ukf.sk (SR)
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, dgunisova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Cieľom príspevku je analyzovať vybrané psychodidaktické oblasti, prostredníctvom ktorých môže učiteľ u žiakov rozvíjať kritické myslenie. Problematiku práce s textom považujeme za základnú psychodidaktickú problematiku a stavebný prvok kritického myslenia. V príspevku analyzujeme preferované postupy a stratégie práce s učivom, textom.

Kľúčové slová: kritické myslenie, psychodidaktické atribúty, psychodidaktické postupy učiteľa

1 PSYCHODIDAKTICKÉ ATRIBÚTY VO VYUČOVANÍ

V neustále sa meniacom svete sa ľudia potrebujú stále prispôsobovať, učiť sa mnohým veciam a vedieť flexibilne reagovať na vzniknuté situácie. Je náročné kvantifikovať, koľko sa každú hodinu na človeka nahrnie údajov, správ, faktov, výsledkov... dá sa povedať, že sme doslova zavalení informáciami.

V poslednom období dochádza v pedagogickom prostredí k odmietaniu transmisívnosti vo vyučovaní a postupne sa dostáva do popredia vyučovanie, postavené na podpore a rešpektovaní psychodidaktických zásad.

Z pohľadu psychodidaktiky je vyučovací proces orientovaný na rozvoj metakognície žiakov, vytváranie učebných situácií, v ktorých je podporovaná vlastná aktivita žiakov. Považujeme za dôležité, vzhľadom na vyššie uvedené, aby bolo vyučovanie orientované na podporovanie učebných štýlov žiakov, aby bola zabezpečená kompatibilita učebného štýlu žiaka a vyučovacieho štýlu učiteľa, rozvíjanie autoregulácie učenia vedúce ku kritickému mysleniu a zmysluplnému učeniu, využívanie adekvátnych spôsobov štruktúrovania učiva, vedenie žiakov k vytváraniu interpretačných diskusií, postavených na argumentáciách.

Poznanie psychodidaktických aspektov a procesov učenia sa, pomáha učiteľovi identifikovať učebné stratégie jednotlivých žiakov, na základe čoho môže efektívne ovplyvňovať a modifikovať ich učebný výkon, za pomoci vhodne zvolených metód, rešpektujúcich ich individuálne zvláštnosti.

Rozvoj kritického myslenia žiakov má zásadný význam a vplyv na učenie sa a každodenný život. Kritické myslenie je v odbornej literatúre charakterizované predovšetkým systémom (zameranie pozornosti na logické súvislosti, relevantné usporiadanie informácií), metakogníciou (zdokonaľovanie vlastného myslenia), kladením otázok, zvedavosťou, vyššími myšlienkovými operáciami, aktívnosťou a afektívnymi dispozíciami.

Sumarizovaním viacerých vedeckých pohľadov na kritické myslenie môžeme konštatovať, že kriticky myslieť znamená premýšľať o informáciách do hĺbky (porozumieť im, vyvodzovať závery), pričom sledujeme určitý zámer (dosiahnutie výsledku, vyriešenie problému, splnenie úlohy, dosiahnutie stanoveného cieľa).

V predkladanom príspevku sa zameriame na rozvoj kritického myslenia žiakov, pričom v danom ponímaní považujeme za významné psychodidaktické determinanty vyučovacieho procesu predovšetkým učebný štýl žiaka, vyučovací štýl učiteľa a prácu s textom (respektíve štruktúrovanie učiva).

Mnohé poznatky o učebných štýloch žiakov zosumarizovali autori R. Dunna a K. Dunna (2002), podľa ktorých rešpektovanie učebných štýlov žiakov v škole zlepšuje ich postoj k učeniu, zvnútorňuje motiváciu k učeniu a zlepšuje dosahované učebné výsledky. Podľa autorov je základom učebného štýlu vlastné spracovávanie informácií a vytváranie asociačných väzieb, preto je potrebné rešpektovať individuálny učebný štýl každého žiaka.

Istou analógiou učebných štýlov žiakov je individuálna učiteľova koncepcia, na základe ktorej učiteľ rieši všeobecné ako aj špecifické edukačné situácie, nakoľko vyučovací štýl učiteľa súvisí s celkovým kontextom chápania výučby. Niektorí učitelia prijímajú inovácie vo výučbe s radosťou (niekedy až

nekriticky), iní ich striktne odmietajú a ďalší s nimi pracujú – premýšľajú o nich, overujú ich vo vlastnej edukačnej praxi.

G. D. Fenstermacher a J. F. Soltis (2008) definujú 3 základné kategórie vyučovacieho štýlu, konkrétne ide o *manažérsky štýl* (učiteľ je chápaný ako manažér učenia) *facilitačný štýl* (učiteľ podporuje autenticitu osobnosti žiakov, rešpektuje ich potreby, vzťahy a interakcie) *pragmatický štýl* (učiteľ kladie dôraz prioritne na učivo a edukačné ciele).

Pre úplnosť uvádzame tiež vyučovací štýl učiteľa, ktorý vychádza z interakcie medzi učiteľom a žiakom, ide o tzv. *interakčný štýl* učiteľa. Charakteristiky daného štýlu bývajú najčastejšie posudzované v 8 základných dimenziách (*organizátor, pomáhajúci, chápajúci, vedúci žiakov k zodpovednosti, neistý, nespokojný, kritizujúci, prísny).* V neposlednom rade je dôležité uviesť, že interakčný štýl je v priebehu pedagogickej praxe vyučujúceho značne modifikovaný.

Úlohy, ktoré má učiteľ spĺňať nie sú jednoduché. Nie je iba sprostredkovateľom informácií, ktoré majú žiaci vedieť, ale je aj vychovávateľom a rozvíjateľom osobností žiakov. Každý učiteľ musí dokonale ovládať a rozumieť svojim aprobačným predmetom, musí byť pedagogicky podkutý a okrem odborného a pedagogického vzdelania nesmieme opomenúť ani všeobecné vzdelanie a výnimočné charakterové vlastnosti, nakoľko bude učiteľ pre svojich žiakov vždy vzorom. Ide o mimoriadne zodpovednú prácu, pričom sa funkcia učiteľa v posledných rokoch výrazne transformuje. Už nie je ten, kto riadi, kontroluje, ale stáva sa facilitátorom, ktorý podporuje, diagnostikuje, inšpiruje, pomáha, aktivizuje a vytvára pozitívnu klímu.

Poznanie a uvedomenie si vyššie uvedených determinantov by mal učiteľ rešpektovať aj pri zostavovaní učebného textu, jeho podoby a spôsobu prezentovania. Problematiku štruktúrovania učiva a práce s textom považujeme za jednu zo základných psychodidaktických problematík a stavebný prvok kritického myslenia. V našich podmienkach sa problematike práce s textom venujú J. Mareš (2001, 2011), P. Gavora (2012), J. Duchovičová a D. Gunišová (2014), G. Petrová a N. Kozárová (2016) a iní.

Učivo v našom ponímaní predstavuje kreovanie vnútorných reprezentácií, prípadne modifikácií reprezentácií, ktoré sú závislé na skúsenostiach učiacich sa subjektov.

Pre učivo je prvoradý vzdelávací obsah, ktorý má učiteľ naučiť svojich žiakov. Náročnosť obsahu však nie je konštantná a často je vzdelávací obsah príliš ťažký pre jednotlivých žiakov. Zvládnuť však učivo musia všetci žiaci, nakoľko je preberaná učebná látka spoločná pre celý ročník. Túto situáciu popísal veľmi výstižne Z. Helus (1990), podľa ktorého: „aby obsah (učivo) sám žiak mohol vnútorne pochopiť tak, že sa stane jeho individualizovanou, osobnou skúsenosťou, bez toho, aby stratilo svoju sociálnu, nadindividuálne platnú významnosť.“ Je potrebné neustále apelovať na to, že žiaci si musia učivo osvojiť tak, aby ho vedeli aplikovať, hodnotiť, analyzovať, pracovať s ním, prepájať ho s poznatkami z rôznych iných vied.

Hlavnou úlohou štruktúrovania učiva a práce s textom je preto zlepšiť učebnú stratégiu žiakov tak, aby sa ich postupy pri učení zefektívnili. Je potrebné zlepšiť žiakovu činnosť pri výbere učiva, tvorbe jeho vlastnej mentálnej reprezentácie učiva, zapamätávaní a vybavovaní si z pamäte. Informácie, ktoré si žiak ukladá vo svojej pamäti pri učení sa, nie sú izolované, ale veľmi podobne systemizované ako je štruktúra učebného textu. S akousi prvotnou štruktúrou sa stretávajú už deti v materskej škole, kedy prichádzajú do kontaktu so štruktúrou príbehu. Z toho dôvodu je používanie poznatkov o štruktúre textu žiakmi základnou súčasťou ich učebných zručností. Medzi dané zručnosti možno podľa P. Gavoru (2011) zaradiť:

- spojenie doterajších vedomostí s novými informáciami,
- podčiarkovanie kľúčových informácií v texte,
- vypisovanie poznámok z textu,
- vyhľadávanie v obsahu knihy,
- vyhľadávanie v slovníkoch,
- integrovanie informácií z rôznych zdrojov,
- rozlíšenie faktu a názoru,
- hľadanie zmyslu v texte, zvažovanie argumentov,
- objavenie vzťahov v učive,
- hľadanie súvislosti medzi učivom a osobnými skúsenosťami,
- konštrukcia vlastnej verzie učiva.

Z vyššie uvedeného konštatujeme, že psychodidaktický prístup k štruktúrovaniu učebného textu považujeme za nevyhnutný, nakoľko sa nesústredí len na vlastný proces učenia sa, ale aj na neurokognitívne aspekty.

1.1 Psychodidaktické postupy v práci učiteľa - rozvíjajúce kritické myslenie žiakov

Kritické myslenie v školskej výučbe považujeme za nesporne dôležitú problematiku. V školskom prostredí sa žiaci stretávajú s textami, ktoré nie sú vždy uvádzané v učebniciach, pracujú s modernými médiami. Z toho dôvodu je podstatné, aby žiaci dokázali informácie samostatne vyhľadávať, hodnotiť ich a selektovať podľa dôležitosti.

V súčasnej dobe sa stále častejšie stretávame s predimenzovanosťou informácií. Zo všetkých strán niečo počujeme, čítame, vnímame, čo už robíme takmer mechanicky a prijímané informácie neprejdú akýmsi kritickým sitom. Práve to považujeme za jeden z argumentov opodstatnenosti rozvoja kritického myslenia nielen v škole a školskom prostredí, ale aj v bežnom živote. Kritické myslenie by malo byť primárnou kompetenciou každého človeka. Teoretickým východiskom kritického myslenia, ako modelu vyučovania, sa stala konštruktivistická teória výučby - založená na konštrukcii a rekonštrukcii žiakovho poznania.

V nasledujúcej prehľadnej tabuľke uvádzame diferencované prístupy v práci učiteľa na základne jeho podpory a rozvoja kritického myslenia žiakov:

Tabuľka 1. Učiteľ a kritické myslenie

Kritické myslenie v práci učiteľa	
Učiteľ podporujúci kritické myslenie žiakov	**Učiteľ nepodporujúci kritické myslenie žiakov**
Ponúka žiakom stratégie učenia	Uprednostňuje zaužívané spôsoby učenia
Sústredí sa na spoluprácu medzi žiakmi	Vystupuje sám ako neomylná autorita
Vytvára pozitívnu atmosféru dôvery	Zameriava vyučovací proces bezprostredne na osvojenie informácií
Vyžaduje a podporuje aktivitu žiakov	Vyhovuje mu, ak sa žiaci učivo mechanicky naučia
Vedie žiakov k vyhľadávaniu a selekcii informácií	Učiteľ sám prezentuje fakty, hotové poznatky
Oceňuje originálne nápady žiakov a podporuje žiakov v ich sehodnotení	Spätná väzba je sprostredkovaná iba učiteľom
Vedie žiakov k samostatnému organizovaniu poznatkov	Poznatky žiakom organizuje a podáva učiteľ
Vedie žiakov k riešeniu problémov	Preferuje jednostrannú komunikáciu
Zameriava sa na motiváciu žiakov	Vyžaduje poslušnosť a ticho na hodinách
Vystupuje ako organizátor a facilitátor	Rozhoduje o priebehu vyučovania sám
Hodnotí každého žiaka v jeho pokroku, vedie k sebahodnoteniu	Pri hodnotení porovnáva žiakov navzájom
Prihliada na záujmy žiakov	Neprihliada na záujmy a motiváciu žiakov
Vyžaduje alternatívne riešenia a využíva divergentné úlohy	Sústreďuje sa na konvergentné úlohy
Zadáva úlohy, ktoré podporujú rozvoj tvorivosti a kritického myslenia	Nepodporuje kritiku, nápady a otázky žiakov k učivu

Ľudský spôsob myslenia obsahuje oblasť poznávania z počutého. Informácie, vďaka ktorým sú tvorené pojmy z videnia sú považované za hodnoverné, nakoľko boli testované a skúmané. Rozsah a obsah pojmov, ktoré vznikli na základe počutého však kontrolu hodnovernosti nemá, z toho dôvodu je potrebné do spracovania tohto typu informácií zahrnúť ďalšiu myšlienkovú operáciu – overenie hodnovernosti informácie. To znamená, že musíme kriticky posúdiť, či je pojem pravdivý a má poznávaciu hodnotu.

V tomto duchu J. Mareš (2001) zdôrazňuje potrebu nielen prezentácie učiva učiteľom, ale aj jeho štruktúry. Autor je presvedčený o tom, že správna štruktúra postupu napomáha konštrukcii poznania a rozvoju kritického myslenia žiakov. Ak hovoríme o rozvíjaní kritického myslenia vo výchovno-vzdelávacom procese, rozumieme tým „schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých perspektív, tvoriť si úsudky o ich vierohodnosti a hodnote, posúdiť význam nových myšlienok, informácií pre svoje vlastné potreby." (Grecmanová et al., 2000, s. 7). Z toho vyplýva dôležitá úloha pre učiteľa, naučiť žiakov kriticky myslieť, respektíve ponúknuť alternatívy práce s textom (napríklad mentálne mapovanie, rôznorodé metakognitívne stratégie...). Metodickým kreovaním práce s textom, dokáže učiteľ tvorivou činnosťou aj menej zaujímavý text, či náročnejšie učivo prepracovať do zaujímavejšie a jednoduchšie zapamätateľnej podoby. Sme toho názoru, že spojenie kritického myslenia a práce s textom napomáha žiakovi dostať sa do hĺbky - pod povrch obsahu vybranej učebnej látky, nakoľko sa v tomto bode prelína proces porozumenia a hodnotenia.

V procese porozumenia je venovaná pozornosť čítaniu obsahu textu, uvedomeniu si jeho zmyslu a užitočnosti. Text následne žiak prijíma a rozumie mu. V procese hodnotenia zase rozlišuje nový text, nové informácie a dáva ich do vzťahu so skôr osvojenými poznatkami, či existujúcimi skúsenosťami. Žiak tak prehodnocuje informácie a vytvára si vlastné stanovisko k prečítanému textu, prípadne tvorí svoju individuálnu mentálnu reprezentáciu.

E.R. Lai (2011) hovorí o technike „hlasného myslenia učiteľa", kedy môžu žiaci sledovať učiteľa ako tvorí text, aké argumenty volí, aby bol text logicky usporiadaný. Učiteľ predvedie vzorový postup a následne praktické precvičenie postupu so žiakmi, ktorí týmto spôsobom preberajú zodpovednosť za vlastné učenie, sú viac motivovaní a ich učenie sa stáva efektívnejšie.

Ak učiteľ chce vo vyučovacom procese dosiahnuť, aby žiaci dokázali pracovať s textom a porozumeli mu, je dôležité dodržiavať určitú postupnosť. V prvom rade je potrebné oboznámiť žiakov so širokým spektrom stratégií, uľahčujúcich proces učenia sa.

Základom daných stratégií je rozvoj metakognície žiakov (aktívne sledovanie a riadenie vlastných kognitívnych procesov). Hlavnou podmienkou nácviku porozumenia textu je učiteľovo presvedčenie o tom, že daná činnosť je potrebná, čo znamená, že metodická stránka nácviku porozumenia je až druhoradá. Prvoradou je učiteľovo presvedčenie o užitočnosti systematického nácviku. Ďalšou podmienkou je modifikovanie a prebudovanie presvedčení žiakov, u ktorých sa prejavuje uprednostňovanie zlej stratégie a často sa učia učivo verbálne, bez porozumenia.

Podľa P. Gavoru (2008) existujú dva stupne učiteľovej pomoci žiakovi pri porozumení textu. Rozdiely medzi nimi sú strategické, nakoľko jeden predstavuje nižšiu úroveň a druhý vyššiu - pedagogicky cennejšiu. O prvom stupni hovorí ako o epizodickom inštruovaní a druhý stupeň považuje za systematické nacvičovanie postupov porozumenia textu.

V rámci epizodického inštruovania učiteľ vedie žiaka ku konkrétnemu porozumeniu textu, usmerňuje ho, aby text pochopil, upozorňuje ho na dôležité miesta, kladie otázky. Epizodické inštruovanie je veľmi užitočné, no ide skôr o nesystémovú pomoc žiakom pri učení sa, čo vidíme napr. v tom, ak sa žiak dostane do situácie, kedy určitej časti textu nerozumie, vtedy dostane pomoc, ktorá mu zablokovanie pomôže prekonať. Takto poskytnutá pomoc je konkrétna a situačná. Žiak však nie je vedený k tomu, aby sa naučil postupom, ktoré by mohol používať aj samostatne v iných situáciách.

Z toho dôvodu je efektívnejším postupom systematické nacvičovanie porozumeniu textu, ktoré prináša prístup, kedy učiteľ vedie žiaka k efektívnejšej práci s textom a systematicky s ním nacvičuje postupy porozumenia (ktoré sú využiteľné v širokej škále textových obsahov). Cieľom daného prístupu je zaistiť, aby si žiaci osvojili sebaregulačné postupy v práci s textom, aby dokázali riadiť seba a svoje vlastné učenie.

„Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368".

POUŽITÁ LITERATÚRA

DUCHOVIČOVÁ, J., GUNIŠOVÁ, D. 2014. Teacher´s Subject matter Structuring and Conceptualization of Students Knowledge. In: *Slavonic Pedagogical Studies Journal : The Scientific Educational Journal.* Vol. 4, no. 1, 2015, p. 33, ISSN 1339-8660.

DUNN, R., DUNN, K. 2002. Our Philosophy and Mission. In: *Learning Styles Network [*online]. [cit. 2017-02-05]. Dostupné na internete: <http://www.learningstyles.net/n 7 html>.

FERNSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J.F. 2008. Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál, 2008. 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

GAVORA, P. 2012. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2012. 191 s. ISBN 978-80-89132-57-7.

GRECMANOVÁ, H. et al. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.

HELUS, Z. 1990. Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu k žakům. In *Pedagogika,* 40(1), 27–38.

LAI E. R. 2011. *Critical Thinking: A Literature Review. Research Report*. (citované , 2017– 05-07). Dostupné na: https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf

MAREŠ, J. 2001. Štruktúrovanie učiva. In *Čáp, J., Mareš, J*. Psychologie pro učitele. Praha: Portál. 2001, 655 s. ISBN 80- 7178-463-X.

MAREŠ, J. 2011. Učení a subjektívní mapy pojmů. In *Pedagogika,* 2011, roč. LXI, s. 215-247, ISSN 1338-0982.

PETROVÁ, G., KOZÁROVÁ, N., 2015. Conceptual mapping from the point of view of the development of learning process effectiveness. In: *R&E SOURCE : SCHOLA* 2015. New Approaches to engineering pedagogy. 11th International Scientific Conference, Hollabrunn, [online]. 2015. , Spec. Iss. 4 , p. 1-4 [cit. 2017-10-15]. Dostupné na internete: http://journal.phnoe.ac.at/index.php/resource/article/view/270/308.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

KRITICKÉ MYSLENIE AKO KĽÚČOVÁ KOMPETENCIA ČLOVEKA 21. STOROČIA

Maroš Stacho
Katedra Pedagogiky UKF Nitra, maros.stacho@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok teoreticky pojednáva o potrebe rozvoja aktívneho myslenia v podmienkach súčasnej školy. Hľadá konsenzus medzi kritickým, tvorivým myslením, hĺbkovým učením a čítaním s porozumením. Definuje "správne myslenie" a teoreticky hodnotí stav rozvoja kritického myslenia v našich podmienkach. Zaoberá sa nutnosťou prechodu od povrchového k hĺbkovému učeniu a čítaniu ako nevyhnutnej súčasti komplexného rozvoja kritického myslenia a aktivizácie objektu výchovno-vzdelávacieho procesu. Príspevok zjednocuje vybrané pojmy a vyslovuje požiadavku na kontinuálny rozvoj kritického, tvorivého myslenia a hĺbkového učenia. Rovnako tak pojednáva o možnostiach rozšírenia kompetenčného profilu absolventa učiteľských študijných programov ako súčasti profesijného rozvoja učiteľa.

Kľúčové slová: globalizácia, správne myslenie, kritické myslenie, tvorivé myslenie, kompetenčný profil absolventa, hĺbkové učenie

Cieľom príspevku je potreba zvýšenia povedomia o dôležitosti rozvoja kritického a tvorivého myslenia v podmienkach našej spoločnosti a našich škôl. Autori definujú tvorivé a kritické myslenie diverzne a len málo autorov (väčšinou zahraniční autori) jednotlivé myslenia stotožňujú. Úlohou štúdie je nájsť konsenzus medzi jednotlivými druhmi myslenia a prepojenie s hĺbkovým učením a čítaním s porozumením.
Príspevok sa venuje nevyhnutnosti zamerania sa na hĺbkové učenie ako podstatu komplexného rozvoja kritického a tvorivého myslenia žiakov základných, stredných a vysokých škôl a reguláciu encyklopedického modelu vyučovania. Čiastkovým cieľom prvotnej snahy rozvoja myslenia musí byť premena submisívneho na dominantný, aktívny spôsob uvažovania.

1 ÚVOD

V školskom systéme Slovenskej republiky sa ostatné roky objavuje požiadavka rozvoja kritického myslenia, tvorivosti a ďalších kľúčových kompetencií žiaka v zmysle požiadaviek moderného kurikula. Z pohľadu vedecko-výskumnej činnosti je nevyhnutné zjednotiť a konkretizovať jednotlivé pojmy a možnosti rozvoja vo vybranej oblasti.

2 POUŽITÉ METÓDY

V rámci nášho teoretického skúmania sme využili hypoteticko-deduktívnu a literárnu metódu dokazovania a objavovania. Vybrané metódy boli prispôsobené požadovanému cieľu teoretickej štúdie.

3 VÝSLEDKY

Schopnosť kritického myslenia je dôležitou súčasťou človeka žijúceho v modernej spoločnosti, ktorý sa stáva obeťou informačnej explózie, spojenej s prudkým rozvojom informačných a komunikačných technológií. Práve informačné technológie, internet a média sa zaslúžili o najrýchlejšiu globalizáciu toku informácií. Postupne sa zväčšoval počet neverifikovaných zdrojov produkujúcich nové informácie a logickou úlohou recipienta bola nutná selekcia. Pre moderného človeka je nevyhnutné, aby sa v tomto toku dokázal správne orientovať a aby sa nestal len pasívnym prijímateľom informácií. Je dôležité, aby túto kompetenciu získal už v školskom veku a aby bol dostatočným spôsobom aktivizovaný činnosťou učiteľa. Zásadným predpokladom je, že spôsobilý učiteľ vhodným prístupom a využívaním moderných, aktivizačných metód je schopný u žiakov rozvíjať vyššie kognitívne procesy. *Z teoretických zistení, príspevok zjednocuje pojmy kritické a tvorivé myslenie a vyslovuje požiadavku na kontinuálny rozvoj myslenia, hĺbkového učenia a čítania s porozumením.*

3.1 Kritické a tvorivé myslenie ako integrálne súčasti globálne ponímaného sveta

Globalizácia komplexne mení spôsob nášho života a výrazne diferencuje spôsob nášho myslenia. Ľudstvo z globálneho hľadiska čelí množstvu problémov, ktoré výrazne ovplyvňujú naše jestvovanie. Či už je to globálne otepľovanie, masívne znečistenie rôznych typov a úrovní, finančné krízy, nové epidémie v podaní civilizačných chorôb moderného sveta alebo iné. K tomu, aby sme našli adekvátne riešenia ponúknutých problémov, je nevyhnutné myslieť správne, potrebujeme prísť k riešeniam, ktoré by dokázali eliminovať mnohé spomenuté aj nespomenuté negatívne fenomény súčasnej doby. Globalizácia neznamená len zdieľanie a spoluúčasť na problémoch všeobecného charakteru, ale tiež bezprostredne ovplyvňuje naše životy spôsobom nám bližším, a to charakterom toku informácii. Informácie sa síce stali nám dostupnejšími ale zároveň aj ťažšie uchopiteľnými vo svojej podstate. Trend apeluje na nevyhnutnosť aktivizácie jednotlivca pri transformácií jednotlivých informácií. Spôsob spracovania enormného množstva informácií vedie k diverzne subjektívnemu spracovaniu a následnému osvojeniu. Jednotlivec v súčasnej spoločnosti je odkázaný na spoľahlivosť vlastných kognitívnych schopností. Informácie nám ponúkli nové možnosti rozvoja na rôznych úrovniach. Subjektívna orientácia v modernom svete je závislá na spôsobe interpretácie spomínaných informácií a na rozvoji metakognitívnych procesov. Súčasná doba nás núti k tomu, aby sme boli schopní aktívne sledovať a riadiť vlastné kognitívne činnosti.

Človek by mal myslieť a reagovať primeraným spôsobom. Pretože naše myslenie priamo ovplyvňuje naše životy prostredníctvom rozhodnutí, ktoré denno denne robíme. Je veľmi dôležité, aby naše rozhodnutia boli výsledkom "správneho myslenia". (In Lau, J.Y.F., 2011)

➢ **Aké je to "správne myslenie" ?**

"Správne myslenie" nevyhnutne musí obsahovať kritické, ale aj tvorivé myslenie. V prípade kritického myslenia sa bavíme o čisto racionálnom myslení, ktoré je presné a systematické. Je to myslenie, ktoré nasleduje pravidlá logiky a zdôvodnení vedných disciplín. Na druhej strane tvorivé myslenie nám ponúka nové nápady a alternatívne možnosti.

➢ **Je dôležitejšie kritické alebo tvorivé myslenie ?**

Obidve sú rovnako dôležité a nie je možné ich oddeliť. Potrebujeme kreativitu v kritickom myslení k ponúknutiu náležitých argumentov a alternatívnych vysvetlení daného problému. Zároveň kreativita nevyhnutne potrebuje kritické myslenie pri vyhodnocovaní a vylepšovaní nových nápadov. Tvorivé a kritické myslenie sú základnými nástrojmi myslenia ako takého a vzájomne sa dopĺňajú. (In Lau, J.Y.F., 2011)

Tézu obsahu "správneho myslenia" potvrdzuje J.C. Gainsburg (2014), ktorý považuje kritické čítanie za neodmysliteľnú súčasť kritického myslenia a stotožnuje ho s hĺbavým, reflektujúcim, aktívnym, interpretačným a tvorivým čítaním. V prípade, ak číta človek tvorivo stáva sa spoluautorom knihy, článku akéhokoľvek textu, pretože svojim myslením, predstavami obohacuje text vlastnými skúsenosťami, ktoré potvrdzujú alebo vyvracajú určité tvrdenia. Sám sa rozhoduje, čo je ochotný prijať, s čím je ochotný súhlasiť. Aktívne subjektívnym spôsobom odhaľuje chyby v texte. Tento spôsob čítania je obohacujúci aj pre samotného čitateľa, pretože sa stáva aktívnym. Aktívne čítanie je podstatne zážívnejšie ako pasívne, submisívne preberanie informácií.

- Kriticky, aktívne mysliaci jednotlivec je človek, ktorý dokáže :

  1. Porozumieť logickému prepojeniu medzi myšlienkami.
  2. Formulovať myšlienky stručne a presne.
  3. Identifikovať, vytvárať a vyhodnocovať argumenty.
  4. Hodnotiť plusy a mínusy jednotlivých rozhodnutí.
  5. Vyhodnocovať dôkazy, ktoré sú pre a proti jednotlivým predpokladom.
  6. Odhaľovať chyby.
  7. Systematicky analyzovať problémy.
  8. Dokázať identifikovať relevantnosť myšlienok.
  9. Byť schopný metakognície. Nadobudnúť metakognitívnu schopnosť.
  10. Reflektovať svoju činnosť. (In Lau, J.Y.F., 2011)

Princípy tohto myslenia tvoria zároveň základné požiadavky moderného človeka a občana. Aktívne myslenie je nevyhnutné pri komunikácii, rozhodovaní, analyzovaní a riešení akéhokoľvek problému.

- **Znamená myslieť kriticky, kritizovať ?**

Niektorí ľudia si mýlia kritické myslenie s kritizovaním niečoho, bez konštruktívneho charakteru. Je veľmi dôležité rozlišovať medzi kritickým pohľadom na určitú záležitosť a kritizovaním. Spomínaný druh myslenia je veľmi dôležitý, pretože napríklad odmietnutím nesprávneho názoru sme bližšie k nájdeniu pravdy. Kritické myslenie nie je o kritizovaní, pretože kriticky mysliaci človek nemusí z princípu nesúhlasiť, ak človek vraví pravdu. Naopak, myslenie nám pomôže identifikovať to, ak niekto pravdu nehovorí. Niekedy máme pocit, že ponúknutý argument, myšlienka, informácia sú nesprávne a nevieme presne, prečo je to tak. Toto myslenie nám ponúka koncept vysvetlenia čo a prečo je nesprávne. (In Matthews, R.- Lally, J., 2010)

- **Kto je schopný myslieť kriticky ? Je možné kritické myslenie zlepšovať ?**

Evidentne, kritického myslenia je schopný každý z nás, avšak vždy tu existuje spôsob ako myslenie vylepšiť. Rovnako ako sa dá tréningom a cvičeniami vylepšiť naše dýchanie, tak sa dá aj prepracovanou metodikou vybraných cvičení vylepšiť naše myslenie. Zhoršená schopnosť myslieť kriticky sa podľa výskumov týka aj priemerne inteligentných ľudí, ktorí robia v spôsobe rozmýšľania množstvo chýb, čoho výsledkom sú nesprávne úsudky. Štúdiom kritického myslenia je možné sa týmto chybám vyvarovať. (In Matthews, R.- Lally, J., 2010)

Z uvedeného vyplýva nevyhnutnosť rozvíjania schopnosti kritického myslenia u všetkých ľudí. Najvhodnejším spôsobom plošného rozvoja je práve edukačné prostredie.

Z pohľadu rozvoja "správneho myslenia" považujeme za nevyhnutné zamerať sa na popísanie súčasného stavu progresu v našich podmienkach a pojednávať o možnostiach ďalšieho rozvoja.

3.2 Rozvoj kritického myslenia a výsledky testovania OECD v našich podmienkach

I. Turek (2003) uvádza, že aj napriek tomu, že pojem kritické myslenie je známy už od sokratovských čias, tak je stále v našich podmienkach relatívne novým pojmom. V bývalom Československu sa pojem kritické myslenie nepoužíval vôbec. Na Slovensku vyšli až v roku 1995 dve publikácie zamerané na rozvoj kritického myslenia, ako reakcia na udelený grant z roku 1994. Publikácie vznikli ako reakcia na nadviazanie spolupráce medzi Pedagogickou fakultou UK v Bratislave a Univerzitou v Severnej Iowe v USA. Výsledkom boli publikačné výstupy teoretického charakteru a boli zamerané na problematiku kritického myslenia na základných školách. Autorka publikácii prevzala integrovaný model myslenia od odborných pracovníkov Katedry pedagogiky Štátnej univerzity v Iowe a upravila ho pre podmienky našich škôl. Ako bolo spomenuté publikácie mali len teoretický charakter, pretože absentoval empirický výskum z podmienok našich škôl.

Myšlienku výchovy ku kritickému mysleniu medzi prvými na Slovensku podporili: Z. Kolláriková, P. Gavora, M. Lapitka, Kurtis S. Meredith, Jeannie L. Steeleová a M. Zelina. (In Kosturková, M. 2016)

Aj napriek tomu, že bola vyslovená potreba premeny tradičného školstva na tvorivo-humanistické, ktorá vyústila v projekte Milénium (Turek, Zelina a Rosa 2000) prijatím Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike už v roku 2000, až výsledky testovania OECD PISA boli spúšťačom verejných dišpút o rozvoji kritického myslenia a rôznych iných inovácii v podmienkach našich škôl. (In Kosturková, M. 2016)

V súčasnosti systém edukácie v Slovenskej republike podlieha pre odbornú ale aj laickú verejnosť premenami. Spomenuté zmeny sú logickým následkom viacerých udalostí odohrávaných v našich školách. Jednou z udalostí sú aj výsledky štúdie PIRLS a PISA. Posledné výsledky boli zverejnené Národným ústavom certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM) 6. decembra 2016. Merania medzinárodnej inštitúcie štúdie PISA 2015 boli zamerané na zisťovanie úrovne vedomostí a zručností matematickej, čitateľskej a prírodovednej gramotnosti, 15-ročných žiakov slovenských škôl. Štúdie sa v našich podmienkach zúčastnilo 292 škôl s počtom žiakov 6350. Štúdia PISA sa uskutočňuje v trojročných intervaloch už od roku 2000. Zistenia vyplývajúce zo štúdie boli znepokojujúce, ale zároveň boli očakávané, keďže je to už v poradí piaty cyklus meraní gramotnosti žiakov. Zatiaľ sme sa vo všetkých meraniach umiestnili pod priemerom ostatných krajín.

M. Kosturková (2017) uvádza testovania OECD PISA 2003, 2006, 2009, 2012 a 2015. Autorka zvýrazňuje fakt, že v slovenskom školstve sa nevenuje dostatočná pozornosť rozvoju vyšších kognitívnych operácií.

Štúdia PISA z roku 2015 potvrdila fakt, že sa nachádzame hlboko pod priemerom ostatných testovaných krajín, a preto sa dostávame do nelichotivej situácie. Najhoršie slovenskí žiaci dopadli v oblasti čitateľskej gramotnosti, kde dosiahli len 453 bodov pričom priemer dosahoval 493 bodov. Vyrovnali sme sa krajinám ako Turecko alebo Mexiko. Tieto krajiny sú známe zlou situáciou politickej kultúry, dlhodobo nepriaznivým ekonomickým postavením a vysokou kriminalitou. Do rizikovej skupiny žiakov, sa podľa štúdie PISA 2015 dostalo až 32,1% slovenských žiakov. Riziková skupina žiakov sa vyznačuje neschopnosťou žiakov pracovať s textom (t.j. nájsť, interpretovať, uvažovať a hodnotiť informácie, vyvodzovať z textu podstatu). (In Kosturková, M. 2016)

Napriek tomu, že počet žiakov nachádzajúcich sa v rizikovej skupine stúpol len o 3 percentá od testovania z roku 2012, situáciu hodnotíme ako kritickú a je priam až nevyhnutné, aby každý jednotlivec, ktorý zodpovedá za aktuálny stav slovenského školstva prebral zodpovednosť. Je potrebné si uvedomiť, že žiaci ktorých v tomto kontexte zaraďujeme do kategórie rizikových, sú žiaci, ktorí nemajú ani základné zručnosti v rámci čitateľskej gramotnosti. A preto podľa názoru odborníkov nie je možné ďalšia edukácia.

Tlačová agentúra Slovenskej republiky (2006) informovala, že ide o dlhodobý trend mladých ľudí, trvalej ľahostajnosti voči čítaniu a knihám.

Ministerstvo školstva (2016) upozorňuje, že za momentálny stav môže fenomén modernej spoločnosti. Vo svete sa hovorí o bibliofóbii alebo o a-gramotnosti. Jednoducho môžeme povedať, že mladí ľudia prestávajú úplne čítať knihy alebo iné printové publikácie.

Tento stav potvrdzujú aj výsledky štúdie Literárneho informačného centra (Výskum súčasného stavu a úrovne čítania v SR), ktorý bol realizovaný v rokoch 2003-2008, ktorý ukázal, že čítanie už viac nie je prirodzenou súčasťou života mladého človeka. „Zvyšuje sa počet mladých, ktorí nečítajú beletriu, hoci takmer 16% z nich profesionálne, a teda aj pravidelne, sleduje odbornú literatúru a ďalších 12% číta odbornú literatúru pravidelne v rámci svojho voľného času. Uvedené výsledky sú alarmujúce aj preto, lebo na slovenských školách sa venuje pomerne veľká pozornosť práve analýze a interpretácii umeleckých textov.“ (Hincová,K. 2010)

Napriek vyhláseniu Ministerstva školstva sa Slovenská republika svojim plánom na školský rok 2016/2017 pridáva medzi krajiny, ktoré prijali plán na zlepšenie čitateľskej gramotnosti. Ministerstvo školstva vyhlásilo školský rok 2016/2017 za “Rok čitateľskej gramotnosti.“ Zároveň, rozvoj vyšších myšlienkových operácií sa stal prioritou deklarovanou aj Štátnym vzdelávacím programom (2008), ako jedna z jeho cieľových požiadaviek.

- **Je teda možné kritické myslenie selektovať od myslenia ako takého ?**

Podľa nášho názoru nie je možná úzka koncetrácia na jeden typ myslenia alebo na rozvoj jedného spôsobu myslenia. V prípade ak hovoríme o rozvoji kritického myslenia pojednávame o rozvoji komplexného “správneho myslenia“.

3.2.1 Reakcia na výsledky testovania OECD v podmienkach vysokých škôl

M. Kosturková (2017) zvýrazňuje fakt, že od budúcich učiteľov sa na základe Štátneho vzdelávacieho programu (2008) očakáva, že budú dbať na rozvoj vyšších myšlienkových operácii v edukačnej praxi, čím vyjadruje požiadavku na zvýšenie kvality pregraduálnej prípravy učiteľov. Autorka tvrdí, že slovenská odborná verejnosť sa vyslovenému problému venuje v porovnaní so zahraničnou odbornou verejnosťou len minimálne. Uvádza výsledky názorov respondentov na rozvoj kľúčových kompetencii zameraných na vyššie kognitívne procesy realizovaných u študentov bakalárskch učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove (Kosturková, M. 2016), žiakov základných škôl (Kosturková, M. 2016b), u vysokoškolákov doplňujúceho pedagogického štúdia (Kosturková, M. 2014). Výsledky výskumov analýzy názorov sa zhodujú v tom, že škola nemá vplyv na rozvoj vyšších kognitívnych procesov. Študenti sa najkritickejšie vyjadrili k rozvoju seba hodnotenia a sebakontrole, kde sa primárne jedná o sebauvedomenie vlastných aktivít.

E. Ballová Mikušková (2017) z ústavu experimentálnej psychológie SAV Centra spoločenských a psychologických vied SAV prišla k záveru, že adepti učiteľského povolania nemyslia kriticky na dostatočnej úrovni. Téza potvrdzuje všeobecný predpoklad. Podľa výskumov autorky na vzorke 394 respondentov, študentom učiteľstva chýba kritické myslenie a tým pádom nevedia overovať dôveryhodnosť zdrojov, ktoré by mali zabrániť tomu, aby verili konšpiračným teóriám. Autorka našla priamu úmeru medzi vzťahom racionálneho uvažovania a konšpiračných teórií. Podľa výsledkov výskumu „študenti, ktorí verili v konšpirácie menej ako iní, dosahovali vyššie skóre v úlohách merajúcich racionálne myslenie. A naopak, tí, ktorí verili v konšpirácie, uvažovali menej racionálne.“ (In: Ballová Mikušková, E. 2017)

Z pohľadu komplexného rozvoja kritického a tvorivého myslenia, teda "správneho myslenia" žiakov je nevyhnutné, aby sme sa presunuli v procese vyučovania od povrchového učenia k hĺbkovému učeniu. To znamená, že je nevyhnutné, aby žiaci prestali vnímať školu, vyučovacie hodiny, učiteľa a napokon aj samotný obsah pasívne, ale aby sa presunuli do sféry aktívnej, v ktorej je prítomná vlastná aktivita žiakov podporovaná samostatným myslením. Aktivita objektu výchovno-vzdelávacieho procesu je výrazným spôsobom ašpirovaná aktivitou subjektu výchovno-vzdelávacieho procesu. Z toho dôvodu je nevyhnutné zvyšovať kompetenčný profil absolventov vysokoškolského štúdia.

Z pohľadu činnosti pedagogických fakúlt, ktoré sa priamo podieľajú na výchove a vzdelávaní budúcej generácie učiteľov, musí byť primárnym záujmom vychovávať takých absolventov, ktorí dokážu nelichotivú situáciu posunúť správnym smerom. Učitelia, ktorí budú schopní žiakov nabádať ku kritickému, tvorivému mysleniu a vytvoria v nich určité návyky "správneho myslenia". Učitelia, ktorí sú si vedomí svojich kvalít, sú vnútorne motivovaní a majú jasne vymedzené postoje a hodnoty. Učitelia, ktorí sú schopní diferenciácie a individualizácie, podporujú kooperáciu a majú dostatočne rozvinutý základný kompetenčný profil. Napr. psychodidaktickú kompetenciu na zabezpečenie dokonalej transformácie učiva a priaznivej klímy v triedach. Budú podporovať divergentné myslenie u žiakov a snažiť sa minimalizovať konvergentné úlohy. Dokážu si vhodne zvoliť metódu a stratégiu, zaručiť kognitívny a metakognitívny rozvoj myslenia. Učitelia, ktorí vychovávajú novú generáciu ľudí a podporujú myšlienku sociálnej inklúzie.

Je nevyhnutné, aby sa učiteľ odpútal od encyklopedického modelu vyučovania, ktorý stavia žiaka do pozície submisívneho vykonávateľa didaktických inštrukcií, čo mimoriadne potláča jeho tvorivosť a kritické myslenie. (Germušková, 2012 In Kosturková, M. 2016)

Ak chceme u žiakov kritické myslenie plnohodnotne rozvíjať musíme ním sami disponovať.

3.3 Povrchové, hĺbkové učenie a kritické myslenie v edukačnej realite

I. Turek (2003) na základe analýzy predstaviteľov fenomenologickej psychológie Marton a Saljo (1976) uvádza dva kvalitatívne odlišné prístupy k učeniu : povrchový a hĺbkový.

Povrchový prístup k učeniu: je založený na reprodukcii učiva, pasívnom prijímaní poznatkov, ide najmä o pamäťové učenie, memorovanie. Je to mechanické „bifľovanie", kvantitatívne rozširovanie poznatkov bez úsilia o pochopenie. Pri tomto druhu učenia subjekt edukácie nemyslí kriticky vôbec alebo iba v minimálnej miere.

Hĺbkový prístup k učeniu je založený na snahe porozumieť textu, snaha o vystihnutie významu, žiaci/študenti, ktorí sa učia hĺbkovým prístupom, sa neučia len kvôli písomkám a skúškam, ale aj z dôvodu porozumenia textu. Sú vnútorne motivovaní, zvedaví, premýšľajú nad tým, čo je podstatné, hlavné a čo je vedľajšie. Je tu prítomné kritické myslenie. Vytvárajú si určitý obraz učiva, ktorý následne začleňujú do pomyselnej siete získaných poznatkov. Výsledkom tohto prístupu nebýva len zapamätanie, ale aj pochopenie učiva a jeho následná aplikácia v širších súvislostiach.

Z pohľadu úrovní dimenzie kognitívneho procesu revidovanej Bloomovej taxonómie v znalostných dimenziách: zapamätanie, porozumenie, aplikovanie, analyzovanie, hodnotenie a tvorivosť sa pri povrchovom učení dostávame na prvú úroveň a pri hĺbkovom učení sme schopní aj finálnej úrovne v podobe hodnotenia a tvorivosti. Kritické myslenie je založené na analýze, syntéze a hodnotení a tvorivé myslenie na syntéze, imaginácii a elaborácii.

I. Turek (2003) zvýrazňuje potrebu hĺbkového učenia, ako reakcie na súčasný svet, ktorý je príznačný rýchlymi zmenami a explóziou informácií s rýchlym tempom inovácií.

P. Gavora (1995) zvýrazňuje potrebu rozvoja kritického myslenia, ako jeden z nevyhnutných faktorov prechodu od povrchového učenia k hĺbkovému učeniu. (In Kosturková, M. 2016)

Na základe spomenutého sa vynára otázka. *Potrebujú žiaci najprv kritické myslenie, aby sa dopracovali k hĺbkovému učeniu alebo sa žiaci musia začať hĺbkovo učiť, aby boli schopní kriticky myslieť ?* Sme zástancami názoru, že rozvoj obidvoch činností a schopností prebieha kontinuálne a nie je možné ich od seba v edukačnom procese oddeliť.

M. Kosturková (2017) vychádzajúc z publikácie Kollárikovej (1995) uvádza, že komplexný proces myslenia výrazným spôsobom vytvára vedomostný základ (osvojovanie a vybavovanie poznatkov).

K problematike potreby rozvoja kritického myslenia sa vyjadruje aj dekanka Fakulty masmediálnej komunikácie Univerzity Cyrila a Metoda v Trnave D. Petranová, ktorá sa zaslúžila o konkrétnu aplikáciu zavádzania metód kritického myslenia do edukačného procesu. (2007, 2013)

„Kritické myslenie môžeme vo všeobecnej rovine definovať, ako myslenie v procese, ktorého človek dospeje k novému poznatku prostredníctvom bádania, porovnávania či preverovania si správnosti vlastných aj iných myšlienok. Kritické myslenie je podmienené predchádzajúcim analytickým myslením. Jeho výsledkom je schopnosť identifikovať dôležité fakty a súvislosti v množstve informácií a na ich základe formulovať názory a riešenia. Rozvoj kritického myslenia je základnou stavebnou jednotkou pre rozvoj mediálnych kompetencií. Kritickým myslením človek nielen získa schopnosť efektívnejšieho učenia, ale odrazí sa aj na jeho produktívnom živote, Rozvinuté kritické myslenie je charakteristické tým, že prijímanie informácií je kritické, hľadá príčiny, dôkazy, predvída dôsledky, nie je zaujaté, odhaľuje stereotypy či nepodlieha propagande. Tento typ myslenia umožňuje vidieť svet v skutočnej a nie mediálnej realite. Zvyšuje sa tak sloboda človeka, ktorý kritickým myslením disponuje a rozširujú sa jeho možnosti uplatnenia sa v praktickom živote.“ (D. Petranová, 2011)

O konkrétnu aplikáciu zavádzania metód kritického myslenia do edukačného procesu svojou publikáciou („Rozvíjame kritické myslenie pri čítaní“ In „Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka“) sa zaslúžila aj Jolana Manniová, ktorá sa o kritickom myslení vyjadruje nasledovne.

„Kritické myslenie je základom čítania, kritickým myslením sa žiak dostáva pod povrchovú rovinu čítaného textu (hĺbkový prístup) a dáva do vzťahu informácie, ktoré sú v texte, s vlastným poznaním, skúsenosťami, hodnotovou a emocionálnou orientáciou. V tejto aktívnej činnosti čítania sa uskutočňujú dva vzájomne sa prelínajúce procesy, procesy porozumenia a hodnotenia, ktoré sú charakteristické práve pre kritické čítanie.“ (Manniová,J. 2008, s. 118)

Z uvedeného vyplýva, že kritické myslenie okrem spôsobu preberania a hodnotenia informácií tvorí základ k rozvoju iných nevyhnutných kompetencií človeka 21. storočia, ako je mediálna a komunikačná kompetencia a spôsobilosť celostnej orientácie sa v toku informácií. Tento druh myslenia je nezávislý, nepodlieha vonkajším vplyvom, je ťažšie ovplyvniteľný a je čisto subjektívnym pohľadom jednotlivca na vybranú tému. Je to kompetencia, ktorá stojí na pevných základoch vlastného vnímania reality.

4 ZÁVER

Ako už bolo uvedené, hypoteticko-deduktívnou metódou sme sa dopracovali k výsledku úzkeho prepojenia všetkých spomínaných pojmov. V podmienkach našich škôl je nutné zamerať sa na rozvoj aktivity žiakov, ktorá vedie k prebudeniu myslenia, predstavivosti a následnému zaangažovaniu sa na procese budovania vlastných kognitívnych a metakognitívnych procesov. Len vlastnou aktivitou je možná edukácia, ktorá má šancu konkurovať modernému svetu.

Už nasledujúce testovanie štúdie PISA ukáže, kde sme sa dokázali posunúť v období troch rokov. V súčasnosti prebieha príprava realizácie štúdie PISA 2018, v rámci ktorého bude zapojených 400 základných a stredných škôl. Hlavné meranie sa uskutoční 16. – 27. apríla 2018.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ,E. 2017. *Budúcim učiteľom chýba kritické myslenie*. SAV. Dostupné na internete [http://www.sav.sk/index.php?doc=services-news&source_no=20&news_no=6788].

GAINSBURG, J.C. 2014. *Critical reading is creative reading and needs creative teaching.* In: The reading teacher, vol.15, No.3, Reading as Thinking pp. 185-192. ISSN 0034-0561.

GAVORA,P. 2009. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka.* Enigma. 193s. ISBN 978-8-089132577.

KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1563-2.

KOSTURKOVÁ, M. 2017. *Zhodnotenie vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov vo vzťahu k rozvoju ich vyšších myšlienkových operácií.* In: Edukácia. Vedecko-odborný časopis. roč. 2, č. 2 s. ISSN 1339-8725.

KUNOVÁ, K.-BURJAN, V. 2008. Čitateľská gramotnosť. In: Dobrá škola. roč. 3 č. 6. ISSN 1338-0338.

LAU, J.Y.F. 2011. *Think more, think better, An Introduction to critical thinking and creativity*. Wiley, first edition. 272p. ISBN 978-0-470-19509-3.

MANNIOVÁ,J. 2016. *Kritické myslenie a poznávacie úrovne otázok*. In: Direktor. ISSN 1339-925X.

MATTHEWS, R. – Lally, J. 2010. *The thinking teachers toolkit, critical thinking, thinking skills and global perspectives.* Jo Lally books. 208p. ISBN 978-1441143686.

PETRÍKOVÁ, K. 2015. *Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese.* In: Edukácia. Roč. 1, č. 2, p. 115–124. ISSN 1339-8725.

POTTER, R.R. 2012. *Exploring semantics and critical thinking*. Globe, fitfh or later edition. 245p. ISBN 978-0870652639.

SCHAFFER, J. C. 1995. *Teaching the multiparagraphy essay: A sequential nine-week unit. San Diego, California: Jane Schaffer Publications*. 196 p.

STERNBERG, R. J. 1987. *Teaching critical thinking: Eight easy ways to fail before you begin*. Phi Delta Kappa, Vol. 68, 456–459.

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. 2011. *Stav podmienok na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v stredných školách v školskom roku 2011/2012.* Dostupné na internete [https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/RZI_CG_ZS.pdf].

TOMENGOVÁ, A. 2010. Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa. Metodicko-pedagogické centrum, BA. 40s. ISBN 978-80-8052-353-4.

TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. Metodicko-pedagogické centrum, BA. 56s. ISBN 808-0-414459.

ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava: Iris, 235 s. ISBN 80-967013-4-7.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

POSTOJE ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA K PRÁCI S MENTÁLNYMI MAPAMI V EDUKAČNOM PROCESE

Rebeka Štefánia Koleňáková
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, rebeka.stefania.kolenakova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Predmetom štúdie sú mentálne mapy ich využitie a prínos v primárnom vzdelávaní a postoje žiakov k ním a teda cieľom príspevku je identifikovať aké postoje zastávajú žiaci primárneho vzdelávania k mentálnym mapám. Výskumnú vzorku tvorilo 113 respondentov primárneho vzdelávania pracujúcich s touto edukačnou metódou. Z výsledkov prieskumu sa v príspevku opisujú subjektívne postoje žiakov k práci s mentálnymi mapami vo vyučovaní.

Kľúčové slová: mentálne mapy, mapovanie, primárne vzdelávanie, žiaci, vnímanie, postoje, edukačný proces

1 ÚVOD

O dôležitosti edukácií detí, našej budúcnosti, netreba polemizovať. Prioritou pre pedagógov by malo byť deťom túto činnosť spríjemniť, zefektívniť a oživiť, nech majú z učenia sa radosť a zážitky. Tak ako napreduje svet technológie, vidíme posun a modernizáciu aj v edukácií. Objavujú sa nové trendy v obsahu vzdelávania, v metódach, vo formách práce a v neposlednom rade vo využívaní moderných učebných prostriedkov. Medzi nové trendy v edukácií zaraďujeme metódu mentálneho mápovania, ktorá patrí medzi interaktívne aktivity žiakov s pedagógmi, alebo i medzi samotnými žiakmi. Sme toho názoru, že spomínaná edukačná stratégia je efektívna pri celkovom zorientovaní sa v učive, čoho následkom môže byť i jeho rýchlejšie pochopenie. V edukácií je potrebné dbať aj na postoj žiakov k danej edukačnej stratégií, či ich táto aktivita zaujíma a v neposlednom rade nezaťažuje. Žiaci musia mať k vykonávaným aktivitám pozitívny postoj, pretože od toho závisí ich ďalšia motivácia a záujem k ďalším činnostiam a samotnému učeniu sa.

2 POSTOJ

Postoj sa chápe ako psychologická tendencia, ktorá sa prejavuje v pozitívnom alebo negatívnom hodnotení konkrétnej entity (Eagly, A., Chaiken, S., 1988 in Výrost, J., 2008). Predpokladá sa, že časť postojov je vrodených, no väčšinu postojov si jednotlivec vytvára prostredníctvom individuálnej skúsenosti, či sociálnym učením počas života.

Predmetom postoja sa môže stať čokoľvek, osoba alebo skupina ľudí, objekt, situácia, abstraktný princíp alebo edukačna metóda. Postoj k vlastnej osobe sa nazýva sebahodnotenie, postoje k sociálnym skupinám sú predsudky a postoje k abstraktním entitám bývajú označené ako hodnoty (Eagly, A., Chaiken, S., 1988 in Hewstone, M., Stroebe, W., 2006).

Hodnota sa považuje za akýsi ideálny model stavu, ku ktorému ľudia na základe vlastných skúseností vzťahujú svoje hodnotenie určitej kvality. U hodnôt môžeme rozlišovať štyri základné kategórie, do ktorých patrí špecifická funkčnosť (relativita vzhľadom k smeru využívania), platnosť (vyžadovanie, uznávanie a dodržiavanie v spoločnosti či sociálnej skupine), kultúra (špecifické duchovné a materiálne hodnoty) a čas (možnosť kategorizácie hodnôt na súčasne, pozemské a nadčasové) (Potměšil, M., 2016).

V literatúre nachadzáme tri oblasti postoja, ktoré sú pre jeho vývin dôležité, konkrétne kognitívna, afektívna a behaviorálna oblasť. Vzájomnou komparáciou jednotlivých sfér, počas skúsenosti s predmetom a v reakcií naň vzniká postoj, ktorý sa následne znova behaviorálne prejavuje v spomínaných oblastiach. Kognitívna sféra sa prejavuje v názoroch, ideách a myšlienkach o predmete postoja, afektívnu sféru predstavujú emócie a afektívne reakcie, ktoré predmet postoja vyvoláva, behaviorálna sféra sa dotýka konania k predmetu postoja a s úmyslom k takémuto chovaniu (Hewstone, M., Stroebe, W., 2006; Hayesová, N., 2003).

Postoje sú v mnohých situáciách premenlivé, ale dôležitou vlastnosťou je ich konzistentnosť. Ak sú postoje v kognitívnej rovine konzistentné, tvoria logický, koherentný celok (Atkinson, R., L., 2003). Pri vysokej konzistencii v afektívnej oblasti hovoríme o sile postoja, pretože stretnutie s objektom postoja

vždy vyvolá silné a jasné emócie, ktoré sú základom hodnotenia. Konzistentnosť postoja v behaviorálnej oblasti sa prejavuje ako spôsob jednania k objektu postoja (Hewstone, M., Stroebe, W., 2006).

Názory, postoje a hodnotenie školy, vyučovania alebo hodnotenie iného objektu jedincom môže byť ovplyvnené viacerými faktormi, medzi ktoré zaraďujeme záujmy, vzťahy v rodine, v škole, medzi rovesníkmi, spôsob výchovy, motivácia k učeniu, špecifické schopnosti a zručnosti jedinca i celková klíma triedy a iné. Je dôležité brať do úvahy všetky determinanty vplývajúce na osobnosť jednotlivca.

3 MENTÁLNE MAPY V EDUKÁCII

K tomu, aby žiak podal učebný výkon, je potrebné, aby počas edukačného procesu udržal pozornosť, sústredil sa na učenie, aby bol schopný zapamätať si nové poznatky, spracovať novonadobudnuté informácie, vyjadriť podstatu veci a ďalšie schopnosti, potrebné k učeniu sa, ktoré sú navzájom prepojené. Ide o kognitívne schopnosti. Ako uvádzajú autori (Kovalčíková, I., Ropovník, I., 2012), kognitívne schopnosti patria k najdôležitejším mechanizmom, zodpovedajúcim za naše poznávanie. Označujú sa, ako súbor psychických schopností, nevyhnutných na efektívne využívanie poznatkov pri výkone aktivít.

Okrem myslenia, zapamätávania si, porozumenia, aplikácie poznatkov, analýzy, hodnotenia a tvorivosti, do kognitívnych funkcií patrí i proces percepcie, teda vnímania. Počas procesu percepcie si jedinec modifikuje nadobudnuté informácie o prostredí do obrazov uchovávaných v mysli. Ide o mentálne mapy, autori ako T. Buzan (2007, 2011), H. Műller (2013), J. Duchovičová (2011), D. Gunišová a N. Kozárová (2016) a další ich nazývajú myšlienkové mapy, mapy mysle alebo aj kognitívne mapy.

Za priekopníka mentálnych máp sa považuje T. Buzan (2007, 2011), ktorý pod mentálnou mapou rozumie obrazové vyjadrenie lúčového myslenia. Je to proces ľudského mozgu a spôsob akým premýšľa a prichádza s nápadmi. Mentálnu mapu vytvoríme tak, že myšlienky a nápady zachytíme, mentálna mapa je vonkajšie zrkadlo odrážajúce to, čo sa deje vo vnútri našich hláv. Mentálne mapy sa dajú využiť v rôznych oblastiach (okrem výchovy a vzdelávania sa môže využiť aj pri plánovaní, strojárstve alebo v iných odboroch), a môžu mať rôzne formy.

V súčasnosti sú mentálne mapy využívané v edukácii ako aktivizujúca metóda edukačného procesu, prostredníctvom ktorej si jednotlivec rozvíja pamäť, fantáziu, myslenie, motivuje ho, ale i celkový edukačný proces je efektívnejší. Počas mentálneho mapovania vo vyučovaní sú žiaci aktívne zapájaní, podieľajú sa na tvorbe nápadov a svojich poznatkov. Žiaci nad novými informáciami premýšľajú, interpretujú a hierarchizujú ich vo vlastnej mentálnej mape.

Úlohou učiteľa je zoznámiť žiakov s technikou mapovania a naučiť ich s touto technikou pracovať a využívať ju vo svoj prospech. Je dôležité presvedčiť žiakov, že práca s mentálnou mapou môže byť pre nich veľmi prínosná, tak ako v pracovnej sfére, ako aj v osobnom živote (Veteška, J., 2009). Mentálne mapy nemôžeme vnímať len ako pracovný nástroj, ale vďaka nim môžeme plánovať spoločenský a osobný život, to znamená, že mentálnu mapu môžeme využiť okrem učenia sa nového učiva v škole aj pri plánovaní a organizovaní akejkoľvek udalosti, situácii (Buzan, T., 2007, 2014).

V súčasnosti sa mentálnemu mapovaniu venujú napr. B. Pupala, Ľ. Osuská (1997), R. Fischer (1997), J. Mareš (2001), J. Doulík, J. Škoda (2011), Petrová, G., Kozárová, N., (2015), D. Gunišová, J. Duchovičová (2015), D. Gunišová, N. Kozárová (2016) a ďalší. Problematikou postojov žiakov a študentov sa zaoberajú Prokop, P., Chudá, J., (2007), Broggy, J., McClleland, G., (2008), Rusek, M., (2013), Švandová, K., Kubiatko, M., (2012) a iní. Spomenuté štúdie pojednávajú o postojoch žiakov a študentov, predovšetkým sa zameriavajú na vzťah žiaka v edukačnom procese k vybranému edukačnému premetu.

Problematike o postojoch žiakov k mentálnym mapám sa v minulosti venovali Luchembe, D., Chinyama, K. a Jumbe, J., (2014), ktorí vo svojej štúdií prostredníctvom experimentu prišli k záverom, že mentálne mapovanie bola lepšia učebná metóda ako pracovné listy, nakoľko učenie žiakov prostredníctvom mentálneho mapovania bolo zmysluplnejšie. Štúdia prostredníctvom ďalšej metódy-interview tiež ukázala, že žiaci mentálne mapy používajú pri opakovaní, pri komparácií nových informácií so starými, taktiež žiaci uviedli, že mali pozitívny postoj k mentálnym mapám a plánujú ich používať aj pri iných vyučovacích predmetoch, okrem fyziky.

Uvedenej problematike sa v súčasnej edukačnej praxi nevenuje veľká pozornosť. V našej štúdii sme sa venovali postojom žiakov primárneho vzdelávania k práci s mentálnymi mapami. Je známe, že mentálne mapy patria medzi efektívne vyučovacie metódy, nevieme však, aké postoje a názory zastávajú k mentálnemu mapovaniu žiaci primárneho vzdelávania.

4 POSTOJE ŽIAKOV K PRÁCI S MENTÁLNYMI MAPAMI V EDUKAČNOM PROCESE

Zámerom štúdie bola identifikácia postojov žiakov primárneho vzdelávania k práci s mentálnymi mapami v edukačnom procese. Z uvedeného výskumného cieľa vyplynul deskriptívny výskumný problém.

Výskumný problém: Aký je postoj žiakov primárneho vzdelávania k práci s mentálnymi mapami v edukačnom procese. Z tohto problému vyplynula hypotéza:

- **H**: Predpokladáme, že žiaci primárneho vzdelávania budú mať pozitívne postoje k práci s mentálnymi mapami.

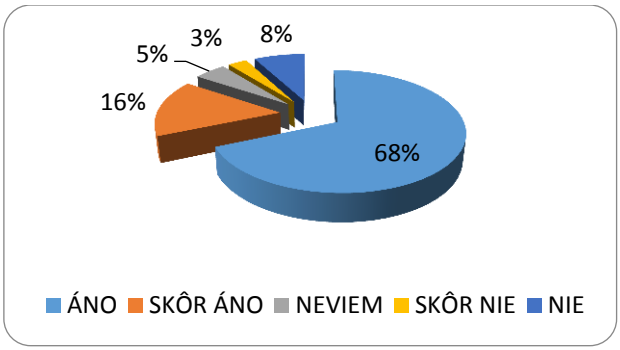
Pri interpretácii postojov žiakov k mentálnym mapám sme využili dotazník škálového typu, ktorého cieľom bolo identifikovať subjektívne názory a postoje na prácu s mentálnymi mapami a tak i na samotné vyučovanie.

Výberovým súborom boli žiaci primárneho vzdelávania. Výber výskumnej vzorky podliehal zámernému výberu práve preto, že sme sa zamerali na primárne vzdelávanie a žiakov, ktorí už pracovali a pracujú s mentálnymi mapami. Prieskum bol realizovaný na siedmych základných školách, v Nitrianskom, Trenčianskom a Banskobystrickom kraji. V prieskume sme sa zamerali na tretí a štvrtý ročník, nakoľko žiaci v treťom a štvrtom ročníku sú na školské prostredie dostatočne aklimatizovaní, učivo je obsiahlejšie, ich schopnosť vyjadrovať sa písaným slovom a vizualizáciami je na dobrej úrovni. Dotazník bol škálového typu a celkovo 113 respondentov odpovedalo na jedenásť otázok.

4.1 Interpretácia výskumných zistení

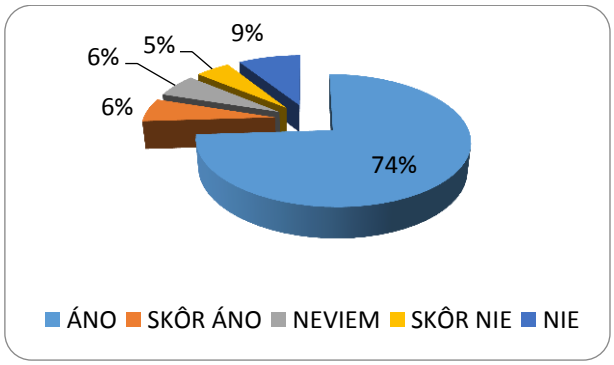
Získane výsledky boli spracované a analyzované prostredníctvom počítačového programu Excel pre metódy popisnej štatistiky. Vyhodnotenie dotazníka je grafické a sumárne, výsledky sme analyzovali na základe odpovedí respondentov na jednotlivé otázky, ktoré sú uvádzané v nasledujúcich grafoch.

Graf č. 1: Otázka: Poznáš mentálne mapy alebo grafické schémy?



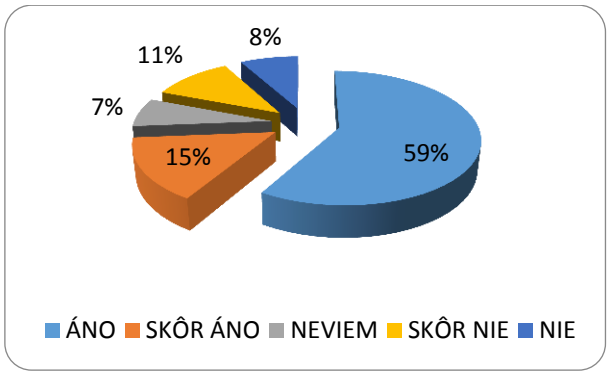
V grafe č. 1 je znázornené, že 68% opýtaných žiakov pozná mentálne mapy a 16% sa prikláňa k rovnakej odpovedi. Ďalších 5% žiakov si nebolo istých a zaznačili odpoveď neviem. Mentálne mapy nepozná 8% opýtaných žiakov a zvyšný počet žiakov, čo predstavuje 3% sa tiež prikláňa k tejto odpovedi.

Graf č. 2. Otázka: Využívaš mentálne mapy?



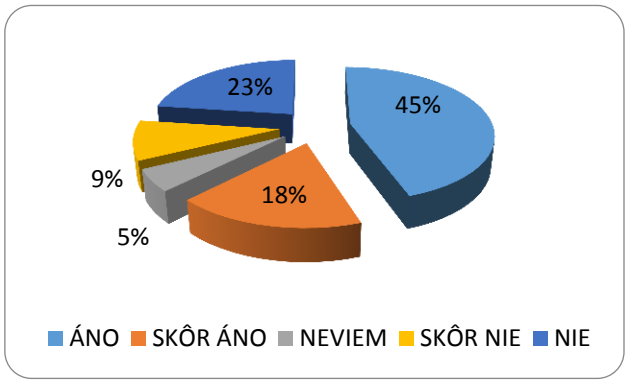
V grafe č. 2 je znázornené, že 74% opýtaných žiakov používa mentálne mapy a ďalších 6% sa prikláňa k tejto odpovedi. 6% žiakov si nebolo istých a zaznačili odpoveď neviem. Mentálne mapy nepoužíva 9% opýtaných žiakov a zvyšný počet, čo predstavuje 5% sa tiež prikláňa k rovnakej odpovedi.

Graf č. 3: Otázka: Páči sa ti vytvárať mentálne mapy?



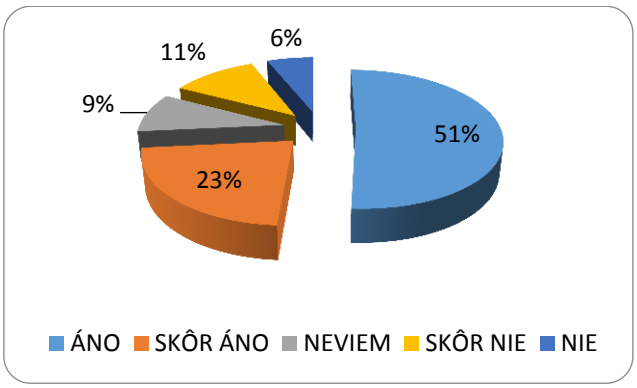
V grafe č. 3 je znázornené, že 59% opýtaných žiakov sa páči vytvárať mentálne mapy a 15% sa tiež prikláňa k tejto odpovedi. Ďalších 7% žiakov si nebolo istých a zaznačili odpoveď neviem. Mentálne mapy sa nepáči vytvárať 8% opýtaných žiakov a zvyšný počet žiakov, čo predstavuje 11% odpovedalo rovnako.

Graf č. 4. Otázka: Robíš si mentálne mapy farebné a s obrázkami?



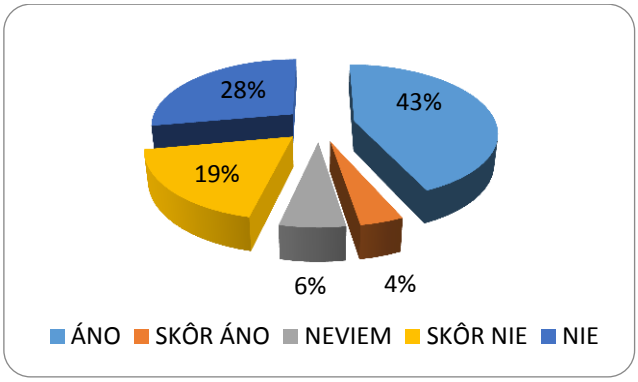
V grafe č. 4 je znázornené, že 45% opýtaných žiakov si robí mentálne mapy farebné a s obrázkami a 18% sa prikláňa k tejto odpovedi. Ďalších 5% žiakov si nebolo istých a zaznačili odpoveď neviem. Z opýtaných žiakov 23% odpovedalo, že si mentálne mapy nerobí farebné a s obrázkami, ale 6% žiakov napísalo, že používa iba pojmy a obrázky nie. Zvyšný počet žiakov, čo predstavuje 9% sa rovnako prikláňa k odpovedi *„nie“*.

Graf č. 5. Otázka: Je to pre teba zábava tvoriť mentálne mapy?



V grafe č. 5 je znázornené, že pre 51% opýtaných žiakov je tvorba mentálnej mapy zábava a ďalších 23% sa prikláňa k tejto odpovedi. Odpoveďou si nebolo istých 9% žiakov, a preto zaznačili odpoveď neviem. Z opýtaných žiakov 6% odpovedalo, že to pre nich zábava nie je a zvyšný počet žiakov, čo predstavuje 11% sa tiež prikláňa k odpovedi nie.

Graf č. 6: Otázka: Pochváli si sa už so svojou mentálnou mapou rodičom alebo kamarátovi?



V grafe č. 6 je znázornené, že 43% opýtaných žiakov sa so svojou mentálnou mapou pochválilo a 4% sa prikláňa k tejto odpovedi. Z opýtaných žiakov 37% napísalo, že sa pochválilo svojím rodičom. Ďalších 6% žiakov si nebolo istých a zaznačili odpoveď neviem. Mentálnou mapou sa nepochválilo 28% opýtaných žiakov a zvyšný počet žiakov, čo predstavuje 19% sa prikláňa k tejto odpovedi.

Z jednotlivých grafov môžeme súhrnné konštatovať, že žiakov primárneho vzdelávania pracujúcich s mentálnymi mapami, ich tvorba baví, táto aktivita sa im páči, tvoria si rôzne mentálne mapy, hlavne farebné a taktiež sa aj so svojou mapou chcú svojim blízkym pochváliť.

5 ZÁVER

Škola predstavuje pre žiaka sekundárne spoločenstvo, v ktorom sa najčastejšie vyskytuje a okrem výchovy a vzdelávania vo veľkej miere sa tu žiak i socializuje. Škola je prostredie, ktoré musí byť iniciatívne, zábavne, zaujímavé a nezaťažujúce. Žiak sa tu musí cítiť dobre aj napriek tomu, že sa musí učiť. Zámerom štúdie je poukázať na to, aké je dôležité dbať na to, či vykonávane aktivity žiakov v edukačnom procese bavia a motivujú k práci. Ak sú žiaci participantmi svojho poznávania tak si ani nemusia uvedomovať, že sa vzdelávajú ale, že si len kreslia. Aj keď je táto metóda pre pedagóga v prípravnej a realizačnej fáze náročnejšia, tak po prekonaní týchto prvotných nácvičných fázach i so samotnými žiakmi sa môže ukázať, že sa žiaci na vyučovaní a v škole cítia užitočne, hodnotnejšie a schopnejšie.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368.

POUŽITÁ LITERATÚRA

ATKINSON, R. L. 2003. Psychologie. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 751 s. ISBN 80-7178-640-3.

BUZAN, T. 2007. Mentální mapování. Praha: Portál, 2007. 168 s. ISBN 978-80-7367-200-3.

BUZAN, T. 2011. Myšlenkové mapy. Brno: Computer Press, 2011. 213 s. ISBN 978-80-251-2910-4.

BROGGY, J., - McCLLELAND, G. 2008. Undergraduate students' attitudes towards physics after a concept mapping experience. University of Limerick, Ireland, 2008. [15.12.2017] Dostupné na: https://pdfs.semanticscholar.org/21f0/8ed733f9d2172caf0c58bcec174a66753e04.pdf

FISHER , R., 1997. Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7.

GUNIŠOVÁ, D. - KOZÁROVÁ, N. 2016. Pojmové mapy v teórií a praxi. Nitra: ForPress Nitrianské tlačiarne s.r.o, 2016. 174 s. ISBN 978-80-558-1075-1.

GUNIŠOVÁ, D. - DUCHOVIČOVÁ, J. 2015. Subjektívny pohľad žiaka na spôsob štruktúrovania učiva učiteľom. In: Lifelong learning - Celoživotní vzdělávání. ISSN-1804 526X. roč. 5, č. 2 s. 148-171. [22.3.2017]. Dostupné na: http://lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/ll1502/fulltext.pdf

HAYESOVÁ, N. Základy sociální psychologie. Praha: Portál, 2003.

HEWSTONE, M., STROEBE, W. 2006. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006.769 s. ISBN 80-7367-092-5.

KOVALČÍKOVÁ, I. - ROPOVNÍK, I. 2012. Exekutívne fungovanie ako predpoklad schopnosti učiť sa. In Pedagogické rozhľady, ISSN 1335-0404, 2012, č. 5, s. 1-5.

KUBIATKO, M., ŠVANDOVÁ, K., ŠIBOR, J., ŠKODA, J. 2012. *Vnímání chemie žáky druhého stupně základních škol.* In Pedagogická orientace, 2012. ISSN: 1805-9511, č. 1, roč. 22, s. 82–96.

LUCHEMBE, D., CHINYAMA, K., JUMBE, J. 2014. *The Effect of Using Concept Mapping on Student's Attitude and Achievement When Learning the Physics Topic of Circular and Rotational Motion*. In European J of Physics Education, Volume 5 Issue 4, 2014. [22.11.2017]. Dostupné na: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068159.pdf

MAREŠ, J., 2011. Učení a subjektívní mapy pojmů. In: Pedagogika, ISSN 1338-0982, 2011, roč. LXI, č. 3, str. 215-247.

PETROVÁ, G., KOZÁROVÁ, N. 2015. *Conceptual mapping from the point of view of the development of learning process effectiveness*. In R&E-SOURCE, Special Issue 4, 2015, ISSN: 2313-1640.

POTMĚŠIL, M. A KOL. Vzdělání pohledem žáků se zdravotním postižením. Olomouc: UP, 2016. 154 s. ISBN 978-80-244-4924-1.

PROKOP, P., TUNCER, G., CHUDÁ, J. 2007. *Slovakian students' attitudes toward biology*. In Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technolog y Education, 2007, roč. 3, č. 4, s. 287–295. ISSN 1305-8223.

PUPALA, B. - OSUSKÁ, Ľ. 1997. Stimulácia učenia detí pomocou pojmového mapovania. In Pedagogická revue, ISSN 1335-1982, 1997. roč. XLIX. č. 5/6. str. 5-6.

RUSEK, M., 2013. Vliv výuky na postoje žáků SOŠ k chemii. In Scientia in educatione. ISSN 1804-7106. 2013. roč. 4, č. 1 s. 33-47. [22.11.2017]. Dostupné na: http://scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/43/41

ŠKODA , D. - DOULÍK, P. 2011. Psychodidaktika. Praha: Grada Publishing, 2011. 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.

VETEŠKA, J. a kol. 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávaní dospělých*. Praha: Educa Service, 2009. 341 s. ISBN 978-80-87306-0408.

VÝROST, J. 2008. *Postoje, jejich utváření a změna*. In Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.) (2008). Sociální psychologie. 2., přepracované a rozšírené vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

PREFERENCIE STRATÉGIÍ ROZVÍJAJÚCICH KRITICKÉ MYSLENIE ŽIAKOV A BUDOVANIE INDIVIDUÁLNEJ STRATÉGIE VYUČOVANIA UČITEĽOM

Lívia Fenyvesiová , Jana Duchovičová , Soňa Grofčíková, Robert Tomšik

Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, lfenyvesiova@ukf.sk (SR)
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, jduchovicova@ukf.sk (SR)
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, sgrofcikova@ukf.sk (SR)
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, robert.tomsik@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Príspevok prezentuje výsledky výskumu, ktorý bol zameraný na zisťovanie frekvencie uplatňovania stratégií kritického a tvorivého myslenia učiteľmi sekundárneho vzdelávania v Slovenskej republike. Preferencia stratégií kritického a tvorivého myslenia bola zisťovaná pomocou SKTMV dotazníka určeného pre učiteľov a cvičných učiteľov (Duchovičová, J. a kol., 2017). Frekvencia uplatňovania jednotlivých stratégií bola hodnotená na škále Likertovho typu (1-5), pričom mieru častosti uplatňovania predstavovala vyučovacia hodina. Výskumnú vzorku tvorilo 125 učiteľov sekundárneho vzdelávania, pričom priemerná dĺžka praxe bola 20,61 rokov. Vo výskume bolo zistené, že najčastejšie uplatňovanými stratégiami kritického a tvorivého myslenia učiteľmi sekundárneho vzdelávania sú stratégie pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov (4,760), stratégie na rozvoj hodnotenia (4,50). Najmenej frekventovanými a uplatňovanými stratégiami sú stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností (4,06).

Kľúčové slová: kritické myslenie, stratégie rozvoja kritického myslenia, učiteľ, žiak, individuálna stratégia vyučovania

1 ÚVOD

Schopnosť kriticky myslieť bude nevyhnutným predpokladom efektívneho spôsobu života v 21.storočí. Dnešná generácia mladých ľudí, generácia Z (deti narodené po roku 2000) a generácia alfa (deti narodené po roku 2010) sa narodili do sveta technológií a ďalší masívny technologický rozvoj a s ním spojená informačná predimenzovanosť si od nich bude vyžadovať schopnosť posudzovať, hodnotiť a selektovať informácie, schopnosť kritického uvažovania, argumentácie. Z týchto prognóz plynú i výzvy pre školstvo, pre obsahové ale predovšetkým procesuálne zmeny výchovy a vzdelávania a samozrejme i výzvy smerom k zmenám prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov. Autori koncepcie reformy slovenského školstva *Učiace sa Slovensko* zdôrazňujú potrebu nahradiť transmisívny spôsob vyučovania efektívnejšími spôsobmi, ktoré budú poskytovať žiakom priestor pre kladenie otázok, tvorbu hypotéz, vedenie diskusií, prezentáciu vlastných názorov a ich argumentácie, experimenty a rôznorodú aktívnu participáciu pri práci s učebným obsahom.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ CHÁPANIA KONCEPTU KRITICKÉHO MYSLENIA

Kritické myslenie je relatívne nová problematika, v podmienkach slovenského školstva takmer neprebádaná. Na Slovensku existuje len relatívne málo výskumov, ktoré by dokumentovali reálny stav kritického myslenia žiakov základných škôl, študentov stredných či vysokých škôl a takisto ich učiteľov. Výsledky medzinárodných meraní PISA z rokov 2012, 2015 čiastočne dokumentujú, že stav čitateľskej, matematickej či prírodovednej gramotnosti našich žiakov je dlhodobo pod priemerom ostatných krajín OECD. Avšak reálnejšie štúdie, ktoré by jasne dokumentovali úroveň jednotlivých oblastí kritického myslenia našich žiakov a učiteľov absentujú. Z autorov, ktorí sa danej problematike v Slovenskom edukačnom priestore aktuálne venujú sú Petrasová (2008), Kosturková (2016).
V snahe definovať kľúčové konštrukty kritického myslenia pre potreby evaluácie učebných výsledkov sa experti pokúsili o vytvorenie konsenzuálnej definície, ktorú publikovali v Delfskej správe (Facione, 1990). Kritické myslenie je definované ako *„zámerné, regulované, usudzovanie vychádzajúce z dôsledného zváženia dôkazov, konceptov, metód, kritérií a súvislostí, zamerané na interpretáciu, analýzu hodnotenie a vyvodzovanie záverov*. Jadro kritického myslenia tvoria dve dimenzie (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul,1992; Halpern, 2014, Bailin et al.,1999):

1. konkrétne kategórie kognitívnych spôsobilostí: interpretácia, analýza, hodnotenie, usudzovanie, vysvetľovanie, sebaregulácia;
2. dimenzia osobnostných dispozícií: otvorenosť mysle, široký okruh záujmov, ochota brať do úvahy rôzne alternatívy, prehodnocovať vlastné stanovisko a ďalšie;,

V intenciách uvedeného je aktuálnou výzvou pre naše školstvo, aby sa rozvoj jednotlivých elementov kritického a tvorivého myslenia stal súčasťou individuálnej stratégie každého učiteľa. Individuálna stratégia vyučovania sa prejavuje v špecifickom spôsobe riadenia vyučovacej hodiny a organizovania práce žiakov, ktorá je zameraná na spracovávanie obsahu, teda učiva žiakmi. Špecifickou súčasťou individuálnej stratégie vyučovania sú tzv. didaktické poznatky obsahu. Ide o unikátny typ poznania, ktorý predstavuje prienik medzi poznatkami obsahu, t.j. vyučovacieho predmetu a didaktikou, ktorá učiteľovi umožňuje transformovať vedný obsah do podoby učiva (Janík, 2005, s. 43). Tento špecifický druh poznania sa priamo premieta v úrovni psychodidaktických kompetencií učiteľa. Psychodidaktické kompetencie učiteľa vymedzujeme ako schopnosti a zručnosti učiteľa psychodidakticky spracovať učivo a riadiť vyučovanie so zámerom rozvíjania kognitívnych a metakognitívnych procesov žiakov a ich aplikácie do praxe, realizovať vyučovacie stratégie a aktivity hodnotenia, ktoré majú potenciál významne prispieť k rozvoju všetkých osobnostných a kognitívnych charakteristík žiaka. (Duchovičová, Petrová, 2016). Vyššie uvádzané kritériá kritického a tvorivého myslenia sú, resp. by mali byť následne elementmi vzdelávacích stratégií učiteľov a študentov učiteľských študijných programov. Považujeme ich za jadro psychodidaktickej kompetencie učiteľov.

Medzinárodné merania Tallis (2008) poukázali na skutočnosť, že na Slovensku prevláda štrukturovaný prístup k vyučovaniu – v porovnaní s postupom orientovaným na žiaka a rozširujúcim vyučovaním. Frekvencia uplatňovania rozširujúceho typu vyučovania, v ktorom dominujú samostatné a tvorivé aktivity žiakov (debata, argumentácia, práca na projekte, výroba produktu pre iného, písanie eseje) bola identifikovaná ako najnižšia zo všetkých troch hodnotených typov vyučovania. I mnohé staršie výskumy dokumentujú, že učitelia v malej miere rozvíjajú vyššie kognitívne schopnosti žiakov (Zelina 1990, Portík, M. 2001, Šuťáková, 2017). Kosturková (2016) hodnotí stav kritického myslenia slovenských učiteľov gymnázií ako neuspokojivý. V porovnaní so súborom Britských učiteľov dosiahli naši učitelia v W-GCTA teste (Watson-Glaserov test kritického myslenia) relatívne nízke priemerné hrubé skóre (41,15 bodov z možných 80-tich). Vychádzajúc z tézy, že úroveň kritického myslenia učiteľov sa priamo premieta do uplatňovaných stratégií vyučovania, ktoré sú fundamentom individuálnej stratégie a koncepcie vyučovania učiteľa, bolo v prvej etape výskumu naším zámerom, identifikovať frekvenciu uplatňovania jednotlivých stratégií učiteľmi. Výsledky výskumu môžu následne predstavovať i východiská zmien v pregraduálnej príprave učiteľov.

3 VÝSKUMNÁ VZORKA

Cieľom výskumu bolo zistiť využívanie stratégií kritického myslenia učiteľmi sekundárneho vzdelávania vo vyučovacom procese. Výskumnú vzorku tvorilo N = 125 učiteľov pôsobiacich na základných (n = 67) a stredných školách (n = 58) Slovenska. Priemerný vek respondentov bol M = 45,58 rokov so štandardnou odchýlkou SD = 9,71 roku (min = 25; max = 65)., pričom priemerná dĺžka praxe bola 20,61 rokov. Z celkového počtu participantov výskumu bolo N = 16 respondentov a N = 107 respondentiek (n = 2 nekategorizovaní).

4 METÓDY

Stratégie kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní je dotazník určený pre učiteľov a cvičných učiteľov. Pomocou dotazníka je možné identifikovať kľúčové didaktické stratégie pre rozvoj kritického a tvorivého myslenia žiakov. Konkrétne, učitelia a cviční učitelia pomocou vyjadrujú aké stratégie považujú za dôležité a tiež, ktoré z daných stratégií majú možnosť uplatňovať. Výskumný nástroj pozostáva z dvoch dvojdimenzionálnych častí a jednej jednodimenzionálnej časti. Pre účely nášho výskumu bola volená prvá časť mapujúca frekvenciu využívania jednotlivých stratégií vo vyučovaní pre rozvoj kritického a tvorivého myslenia študentov (Duchovičová, Tomšik, 2017), ktorá pozostáva zo 41 položiek, ktoré sýtia nasledovných šesť subškál (reliabilita jednotlivých subškál pre jednotlivé dimenzie je vyjadrená Cronbachovým koeficientom α):

- Stratégie na rozvoj sebaregulácie (9 položiek; α=0,824; α=0,844),
- Stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností (10 položiek; α=0,785; α=0,800),
- Stratégie argumentácie (6 položiek; α=0,803; α=0,760),
- Stratégie pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov (8 položiek; α=0,673; α=0,608),
- Stratégie na rozvoj hodnotenia (5 položky; α=0,522; α=0,586),
- Stratégie na rozvoj čitateľských zručností (4 položiek; α=0,737; α=0,643).

Reliabilita celého nástroja vyjadrená Cronbachovým koeficientom je α=0,935.
Vnútorná konzistencia a validita dotazníka bola overená faktorovou analýzou (Duchovičová, Tomšik, 2017). Vzhľadom na nejednotný počet položiek v jednotlivých subškálach dotazníka, skóre odpovedí respondentov sa môže pohybovať na rozdielnych úrovniach. Vyššie skóre predstavuje vyššiu úroveň faktoru, na ktorý je subškála zameraná. Všetky položky sú formulované ako deklaratívne vety, na ktoré sa odpovedá pomocou päťstupňovej stupnice Likertovho typu (1-5).

5 VÝSLEDKY

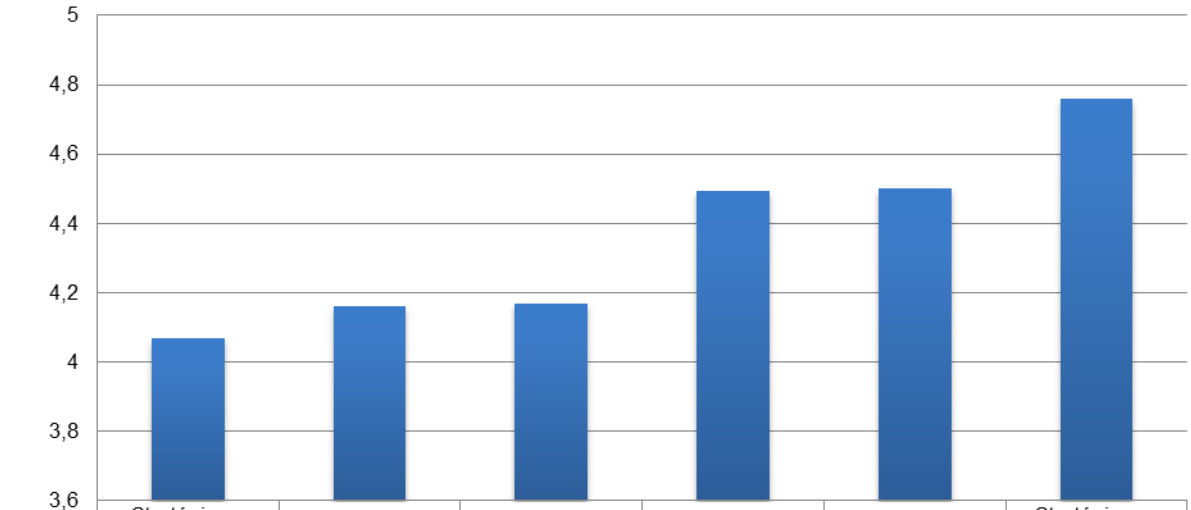
Výskumné dáta boli spracovávané programom Microsoft Excel a štatistickými programami IBM SPSS (ver. 22) a STATA (ver. 9). Na opis výskumných dát boli použite metódy deskriptívnej štatistiky, a to konkrétne: počet, priemer, priemer položiek (sumárne skóre vydelené príslušným počtom položiek vo faktore), štandardná odchýlka, štandardná chyba priemeru, minimum, maximum, šikmosť a špicatosť distribúcie dát (Tomšik, 2016; 2017). Výsledky štatistických analýz sú uvedené v Tabuľke 1.

Tabuľka 1. Deskriptívna štatistika výskumných dát.

Premenná	N	M	IM	SEM	SD	MIN	MAX	S	C
Stratégie na rozvoj sebaregulácie	119	37,44	**4,16**	0,56	6,10	19,00	53,00	-0,29	0,19
Stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností	116	40,70	**4,07**	0,50	5,34	28,00	51,00	-0,21	-0,59
Stratégie argumentácie	120	25,02	**4,17**	0,41	4,51	15,00	35,00	-0,11	-0,45
Stratégie pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov	117	38,09	**4,76**	0,51	5,51	20,00	48,00	-0,38	-0,04
Stratégie na rozvoj hodnotenia	116	22,51	**4,50**	0,29	3,14	15,00	29,00	-0,30	-0,22
Stratégie na rozvoj čitateľských zručností	123	17,97	**4,49**	0,26	2,91	10,00	24,00	-0,34	-0,13

**Pozn.: N – počet; M – priemer; IM – priemer položiek; SEM – štandardná chyba priemeru; SD – štandardná odchýlka; S – šikmosť; C – špicatosť.*

Pozorujúc len priemerné skóre položiek, najvyššie priemerné skóre bolo namerané vo faktore Stratégie pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov (IM = 4,76). O približne 0,2 bodu nižšie priemerné hodnoty boli namerané vo faktoroch Stratégie na rozvoj hodnotenia (IM = 4,50) a Stratégie na rozvoj čitateľských zručností (IM = 4,49). Porovnateľné priemerné hodnoty boli zistené vo faktoroch Stratégie argumentácie (IM = 4,17) a Stratégie na rozvoj sebaregulácie (IM = 4,17), kde hodnoty boli o približne 0,6 bodu nižšie v porovnaní so Stratégiami pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov. Najnižšie priemerné skóre bolo namerané vo faktore Stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností (IM = 4,07). Komparácia miery preferencie jednotlivých stratégií na rozvoj kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní je graficky znázornená v Grafe 1.



	Stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností	Stratégie na rozvoj sebaregulácie	Stratégie argumentácie	Stratégie na rozvoj čitateľských zručností	Stratégie na rozvoj hodnotenia	Stratégie pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov
Rady1	4,069827586	4,159663866	4,169444444	4,491869919	4,501724138	4,760683761

Graf 1. Preferencie stratégií rozvoja kritického myslenia učiteľmi sekundárneho vzdelávania

6 DISKUSIA A ZÁVER

Cieľom výskumu bolo zistiť preferenciu uplatňovaných stratégií zameraných na rozvoj kritického a tvorivého myslenia žiakov učiteľmi sekundárneho vzdelávania. Z výsledkov výskumu vyplynulo, že najčastejšie uplatňovanými stratégiami sú stratégie pre vyvodzovanie záverov a riešenie problémov (*IM - 4,76*). Z vyjadrení učiteľov plynie, že často uplatňujú metódy riešenia problémov, aplikujú princípy problémového vyučovania, debatu ako vyučovaciu metódu, vedú žiakov k zovšeobecňovaniu a vyvodzovaniu záverov a k využívaniu rôznorodých zdrojov poznatkov. Z hľadiska frekvencie uplatňovania sú učiteľmi taktiež relatívne často aplikované stratégie na rozvoj hodnotenia (*IM - 4,50*), pričom ide o vedenie žiakov k identifikácii kľúčových pojmov, faktov v učive, vedenie žiakov k identifikácii príčiny a následku, štrukturovaniu učiva na základe jednotlivých taxonómií. Na základe faktorovej analýzy boli do tejto kategórie stratégií zaradené i aktivity učiteľa zamerané na kladenie otázok zameraných na zapamätávanie učiva. V poradí tretiu, najčastejšiu kategóriu stratégií, podľa vyjadrení respondentov, predstavujú stratégie na rozvoj čitateľských zručností. Ide u využívanie digitálnych učebných materiálov a programov, grafických znázornení prezentovaného učiva, vedenie žiakov k práci s textom a tvorba podporných materiálov pre žiakov. Ak analyzujeme jednotlivé stratégie detailnejšie, musíme konštatovať, že najčastejšie sú podľa vyjadrení opýtaných, teda na prvých troch miestach vyučovacie stratégie, ktorých uplatňovanie a zaraďovanie do vyučovania sa od učiteľov vyžaduje už niekoľko rokov. Sú to vyučovacie metódy a didaktické postupy, ktoré sú súčasťou tak všeobecnej didaktiky a odborových didaktík už i počas pregraduálnej prípravy a to tak v teoretickej ako i v metodickej rovine. Inovatívne prístupy a možnosti využívania aktivizujúcich didaktických postupov tvoria obsah rôznych vzdelávacích podujatí i v rámci kontinuálneho vzdelávania pedagógov. Je to skupina tzv. moderných, resp. aktivizujúcich vyučovacích metód akými sú napr. metóda riešenia problémov, metódy skupinovej práce, rôzne druhy diskusie, inscenačné metódy a ďalšie. Tieto metódy a stratégie vyučovania sú ešte i dnes mnohokrát v literatúre označované ako moderné. Treba však zdôrazniť, že v súčasnosti ide skôr o komplementárny element popri tradičných, na transmisii poznatkov založených vyučovacích metódach. Čo v konečnom dôsledku dokumentuje i náš výskum.

Z hľadiska frekvencie uplatňovania možno stratégie argumentácie, čiže rôzne didaktické aktivity učiteľa vedúce k využívaniu protirečení, vedenie žiakov k argumentáciám, vedenie žiakov k dôveryhodnosti zdroja, aplikovanie učiva v neobvyklých situáciách a úlohách ako i metódy hrania rolí zaradiť na základe výsledkov medzi zriedkavo uplatňované (IM - 4,16). Najmenej často sú učiteľmi vo vyučovaní využívané stratégie na rozvoj systematických a interpretatívnych zručností (IM – 4, 06), pričom túto kategóriu tvorili aktivity zamerané na uplatňovanie dedukcie a konkretizácie pri vyvodzovaní učiva, využívanie postupov na zapamätávanie a pochopenie učiva, preferencia kognitívne náročnejších úloh ako i vedenie žiakov k tvorbe originálnych myšlienok, riešení a produktov.

Na základe uvedených výsledkov by sme mohli vysloviť tézu, že nami skúmaní učitelia skutočne a relatívne často využívajú stratégie na rozvoj kritického a tvorivého myslenia. Podmieňovací spôsob „by

sme mohli“ však nie je zámerný. Pretože ak učitelia nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania skutočne uplatňujú uvádzané stratégie, vzápätí sa naskytá otázka: Prečo naši žiaci dosahujú v medzinárodných meraniach neuspokojivé, podpriemerné výsledky? Jedným z možných vysvetlení diskrepancie týchto javov môže byť nami použitý merací nástroj. Bol ním dotazník. Dotazník má vysokú mieru subjektivity a tým výsledky, ktoré sme ním získali, nemusia odzrkadľovať reálny stav. Zároveň treba uviesť, že dotazník bol vo výskume použitý bez overovania vnútornej konzistencie. Dané zistenia je preto nutné podrobiť ďalšiemu skúmaniu a analýzam. Za vhodné považujeme využitie napr. mikrovyučovacích analýz, pomocou ktorých je možné zisťovať kvalitu vyučovania i v rovine rozvoja kognitívnych schopností ako i v rovine rozvoja kritického myslenia.

Frekvenciu uplatňovania stratégií na rozvoj kognitívnych procesov učiteľmi sekundárneho vzdelávania možno hodnotiť ako uspokojivú (hodnoty sa pohybovali na škále medzi 4,76 – 4,09). Výsledky si však vyžadujú podrobnejšie analýzy i z dôvodu, aby sme našli odpoveď na kľúčovú otázku: *Prečo dosahujú naši žiaci v neuspokojivé výsledky v jednotlivých oblastiach kritického a tvorivého myslenia?* Za jednu z kľúčových príčin tohto stavu považuje Zelina (2011, s.15) práve učiteľmi uplatňované metódy, formy práce a vzťahovú rovinu medzi učiteľom a žiakom. Nami získané výsledky predstavujú akúsi prvotnú základnú a východiskovú orientáciu v rovine uplatňovania stratégií kritického a tvorivého myslenia učiteľom. Ide o deskripciu aktuálneho stavu uplatňovaných stratégií učiteľmi stredných škôl. Zároveň je možné na dané údaje nazerať i ako na istú cestu k úprave a modifikácii výskumného nástroja, taktiež i ako na východisko k voľbe a tvorbe ďalších výskumných nástrojov, ktoré by pomohli odhaliť základné charakteristiky individuálnych stratégií učiteľov. Tieto výsledky môžu byť podnetom pre ďalšie vzdelávanie učiteľov ako i pre orientáciu vzdelávania v pregraduálnej príprave. Na tieto oblasti je potrebné upriamiť intenzívnejšiu pozornosť samozrejme aj v metodickej rovine. Problematika si naďalej zasluhuje intenzívnu pozornosť.

Poďakovanie

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy VEGA MŠ SR č. 1/0098/17 *Individuálna koncepcia a stratégia vyučovania v kontexte profesijného rozvoja učiteľa.*

POUŽITÁ LITERATÚRA

BAILIN, S., CASE, R., COOMBS, J. R., DANIELS, L. B. 1999. Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies,* vol. 31, n. 3, pp. 285–302.

DUCHOVIČOVÁ, J. a kol. 2017. *Stratégie kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní*. Nitra : PF UKF (interný materiál).

DUCHOVIČOVÁ, J. - PETROVÁ, G. 2016. Pesonal competences of absolvents as prerequisite of social inclision. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal : The Scientific Educational Journal*, ISSN 1339-8660, Vol. 5, no. 1 (2016), p. 184-200.

DUCHOVIČOVÁ, J., TOMŠIK, R. 2017. Stratégie kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní vnútorná konzistencia výskumného nástroja. *Slavonic Pedagogical Studies Journal : the scientific educational journal,* vol. 6, no. 2 (2017), pp. 375–394.

ENNIS, R. H. 1985. A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership, vol. 43, n.*2, pp. 44–48.

FACIONE, P. A. 1990. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Reserch Findings and. Recommendations. Newark: APA

FALUS, I. 2003. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Budapest : Nemzeti Tankönyvkaidó, 2003, 550 s., ISBN978-963-19-5296-4.

FENYVESIOVÁ, L.– KOLLÁROVÁ, D. 2013. Self Eficcacy of Teachers of Secondary Education. In *Technology of Education.* ISSN 1338-1202. Vol. 21, no.5, p. 8-12.

HALPERN, D. F. 2014. *Trought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. (5 ed.) New York, London: Taylor & Francis,

JANÍK, T. 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání.* Brno : Paido, 2005, 177 s., ISBN 80-7315-080-8.

KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku.* Prešov : Rokus, 2016, 168 s., ISBN 978-80-555-1563-2.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013, 702 s., 978-80-262-0174-8.

PAUL, R. W. 1992. Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges,* 77, p. 3–24.

PETRASOVÁ, A. 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov : MPC, 2008. ISBN 978-80-8045-517-0

PORTÍK, M. 2001. *Od vnímania k tvorivému mysleniu žiakov mladšieho školského veku*. Prešov : PU, 2001, 131 s., ISBN 80-8068-032-9.

ŠUŤÁKOVÁ, V. 2017. Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. In *Edukácia,* Roč. 2, č. 1, s. 303 – 312, ISSN

TOMŠIK, R. 2016. *Štatistika v pedagogickom výskume : Aplikácia komparačných a korelačných metód pomocou programu Microsoft Excel*. Nitra : UKF, 2016, 304 s., ISBN 978-80-558-1027-0.

TOMŠIK, R. 2017. *Kvantitatívny výskum v pedagogických vedách : úvod do metodológie a štatistického spracovania*. Nitra : UKF, 2017. 505 s. ISBN 978-80-558-1206-9.

ZELINA, M. 2011. Funkčná gramotnosť žiakov v kontexte školskej reformy. In *Rozvoj funkčnej gramotnosti v kontexte medzinárodných porovnávacích štúdií PISA a PIRLS* : Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava : ŠPÚ, 2011, ISBN 978-80-8118-057-6, s. 15 – 25.

ZELINA, M. 1990. *Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní.* Bratislava : Psychodidaktické a didaktické testy š.p., 1990, 241 s., ISBN 80-85179-12-1.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

ETICKÁ DIMENZIA UČITEĽSKEJ PROFESIE V EDUKAČNOM PROCESE VYSOKEJ ŠKOLY

Ján Knapík

Katedra spoločenských vied TF KU v Ružomberku, jan.knapik@ku.sk (SR)

Abstrakt

Etická dimenzia učiteľského povolania významne ovplyvňuje edukačný proces. Učiteľ má poznať etiku svojej profesie a byť s ňou stotožnený. Článok ponúka výsledky výskumu, ktorý skúma ako hodnotia vysokoškolskí študenti etickú dimenziu svojich pedagógov vo vzťahu k zákonným, religióznym a profesionálnym normám. Respondenti hodnotili pomocou dotazníka pedagogické rozhodnutia učiteľov; povinnosť učiteľa zachovávať ochranu údajov, permanentne sa vzdelávať; možnosti externého prostredia kontrolovať profesionalitu učiteľa; charakterové vlastnosti učiteľa a rešpektovanie náboženského vierovyznania študenta resp. toho, že sa prezentuje ako neveriaci. Výskumné zistenia sú pozitívne vo všetkých skúmaných oblastiach a vo vzťahu k mediálnym výstupom, ktoré mapujú oblasť školstva aj prekvapujúce.

Kľúčové slová: etická dimenzia, vysokoškolský pedagóg, vysokoškolský študent, vysoká škola

1 ÚVOD

Otázky etiky, ktoré formujú dnešnú podobu učiteľskej profesie patria k najstarším problémom pedeutologického charakteru a filozofia ich riešila dávno pred tým ako vznikla pedagogika ako samostatná vedná disciplína (Kasáčová, 2004). Učiteľskú etiku radíme medzi odvetvové druhy profesijnej etiky. Jej predmetom je teoretická reflexia etických a morálnych otázok učiteľskej profesie, vrátane kreovania etického kódexu. V praktickej rovine je to aj hľadanie riešení morálnych problémov učiteľského povolania (Gluchmanová, 2008). Etika učiteľskej profesie je hraničná oblasť medzi etikou a pedagogikou zaoberajúca sa podstatou a poňatím morálky učiteľského povolania, etickou dimenziou učiteľskej profesie a etickým kódexom profesie pedagóga, ktorý konkretizuje záväzky voči žiakovi a povolaniu (Kasáčová, 2004).

Výskumný problém

Morálka učiteľského povolanie je systém profesionálnych noriem, podľa ktorých posudzujeme profesionálne myslenie, konanie a postoje učiteľa. Najvšeobecnejšou a základnou normou učiteľskej etiky je viesť edukačný proces takým spôsobom, ktorý je dobrý pre žiaka a pre štát a zároveň sa vyhnúť všetkému, čo mu škodí. Na tom sa s najväčšou pravdepodobnosťou zhodne väčšina zainteresovaných, ale v konkrétnych situáciách je niekedy obťažné jednoznačne posúdiť, či konanie učiteľa bolo naozaj v prospech žiaka. Tieto situácie vyplývajú z paradoxov, ktoré by mal učiteľ poznať a brať ich do úvahy pri riešení etických otázok povolania. Prístup k riešeniu týchto paradoxov upravujú nasledujúce axiómy, ktoré uvádza Kasáčová (2004).

Sloboda verzus zodpovednosť. Sloboda voľby učiteľa pri výkone povolania je spojená s vysokou zodpovednosťou. Každé rozhodnutie učiteľa v edukačnom procese je okrem napĺňania jeho profesionálnych ambícií a plnenia povinností zároveň vážnym zásahom do slobody žiaka a celej štruktúry jeho vzťahov. Okrem oficiálne stanovených a žiadaných vplyvov v oblasti kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej, je žiak ovplyvňovaný aj skrytým kurikulom – teda vzorcami správania učiteľa, s ktorými sa identifikuje a interiorizuje ich. Z tohto paradoxu vzišla axióma – učiteľ má právo slobodne sa rozhodovať a povinnosť odborne sa zodpovedať.

Pedagogická veda verzus etika. Učiteľ volí pedagogické postupy s cieľom dosiahnuť kognitívne, afektívne a psychomotorické ciele edukačného procesu. Pritom musí zvažovať nielen ich správnosť, ale aj to, ako sa dotknú žiaka a či ho nemôžu aj negatívne ovplyvniť. Nie vždy je možné, aby zvolené postupy konzultoval so skúsenejšími kolegami, pretože každá vyučovania hodina prináša situácie, ktoré sa nedajú stopercentne predvídať. Preto učiteľ má právo rozhodovať o pedagogických stratégiách a povinnosť rešpektovať etiku pri ich voľbe a realizácii.

Etika verzus informovanosť. Na voľbu efektívnych stratégií v edukačnom procese potrebuje učiteľ informácie o žiakovi, jeho rodine, zdravotnom stave a sociálnych vzťahoch, v ktorých žije. Časť týchto informácii je súčasťou súkromia, či dokonca intimity žiaka, preto nepatrí do verejného priestoru a musí

byť chránená. Učiteľ zodpovedá za to, aby sa tieto informácie nedostali do nepovolaných rúk. Zároveň ich nesmie zneužiť proti žiakovi, či využiť vo svoj prospech alebo v prospech niekoho iného. Axióma vyplývajúca z tohto paradoxu znie: učiteľ má právo na pravdivé informácie o žiakovi a povinnosť zachovávať ochranu údajov.

Profesionálny rast učiteľa. Nové poznatky v odbornej a pedagogickej sfére, ale aj napredujúci spoločenský pokrok vyžadujú od učiteľa neustále zdokonaľovanie sa v týchto oblastiach. Ukončenie požadovaného vzdelania ako legitímnej podmienky na vykonávanie učiteľskej profesie je chápané ako základňa, ktorá musí byť neustále aktualizovaná, takže permanentné vzdelávanie je právom a povinnosťou každého učiteľa.

Kontrolovateľnosť profesionálneho výkonu učiteľa je rozumná požiadavka, ale naráža na určité úskalia. Prvým je nepoužiteľnosť kontrolných kritérií z iných profesionálnych odborov, takže o tomto povolaní môžeme povedať, že nie je jednoznačne merateľné a hodnotiteľné. Ďalším je používanie faktu o nedostatočných vedomostiach žiakov ako argumentu, ktorý má dokazovať nízku úroveň práce učiteľa. Ale na žiakových výsledkoch sa okrem profesionálneho výkonu učiteľa podieľa aj psychická a osobnostná individualita žiaka, vplyv rodiny a tiež širšieho sociálneho prostredia. Asi najjednoduchším argumentom v tejto otázke je rovnaký výkon učiteľa v jednej triede a rôznorodé edukačné efekty jednotlivých žiakov. Z vyššie uvedeného vyplýva, že kontrolu profesionálneho výkonu učiteľa môže vykonávať jedine profesionálna inštitúcia disponujúca odborníkmi, ktorí dokážu účinne eliminovať neodborné hodnotenia verejnosti, vrátane médií.

Duchovné blaho. Súčasťou všestranného rozvoja osobnosti žiaka je aj rešpektovanie duchovného blaha. To by malo v praxi znamenať, že učiteľ rešpektuje vierovyznanie svojich žiakov, resp. to, že sa rozhodli nepraktizovať žiadne vierovyznanie.

Tieto zásady sa odrážajú v etických kódexoch, ktoré schválili jednotlivé vysoké školy. Niektoré z nich sú veľmi stručné, napr. Etický kódex Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre má iba štyri strany. Okrem spoločných zásad obsahuje zásady v pedagogickej činnosti pre učiteľov a žiakov, a tiež zásady vedeckej a umeleckej tvorivej činnosti. Naopak Etický kódex Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity je obsiahlejší. Na 17 stranách rozoberá morálne princípy manažmentu, eticko-profesijné princípy učiteľa, etické princípy vo vzťahu k študentom, medziľudské vzťahy, korupciu a konflikt záujmov a prezentáciu učiteľa na verejnosti. V ďalšej časti sa podrobne venuje etickým princípom, ktorú sú kladené na všetkých študentov fakulty. Ešte podrobnejšie sú rozpracované etické kódexy na zahraničných univerzitách. Napr. Teachers' Code of Ethics and Practice vydaný Ministerstvom školstva a zamestnanosti na Malte obsahuje šesť kľúčových princípov – udržiavať dôveru v povolanie; zachovávať profesionálne vzťahy so študentmi; rešpektovať jedinečnosť a rozmanitosť študentov; spolupracovať s kolegami, rodičmi a opatrovateľmi; konať čestne a bezúhonne; aktualizovať teoretické vedomosti a praktické zručnosti profesie v súlade s pokrokom.

2 METODOLÓGIA

Na základe vyššie uvedených axióm sme zostavili dotazník, ktorý mal skúmať ako hodnotia študenti vysokej školy (N = 363; dostupný výber) rôzne oblasti etickej dimenzie učiteľa v edukačnom procese. Dotazník obsahoval 26 tvrdení, ktoré mapovali 6 oblastí:

1. pedagogické rozhodnutia učiteľov;
2. povinnosť učiteľa zachovávať ochranu údajov, ktoré sa pri výkone učiteľskej profesie dozvie o študentovi;
3. právo a povinnosť učiteľa permanentne sa vzdelávať;
4. kontrola profesionality učiteľa pochádzajúca z externého prostredia – rodičia, médiá;
5. charakterové vlastnosti učiteľa – spravodlivosť, schopnosť sebareflexie, čestnosť;
6. rešpektovanie náboženského vierovyznania študenta, resp. toho, že sa prezentuje ako neveriaci, a postoj učiteľa k rôznym náboženským smerom.

Respondenti mohli každému tvrdeniu prisúdiť hodnoty od 1 – maximálny nesúhlas s tvrdením až po 10 maximálny súhlas. Získané priemery naznačujú ako vnímajú vysokoškolskí študenti napĺňanie, resp. porušovanie týchto noriem vo vzťahu k vlastnej osobe. Ďalším výskumným zámerom bolo zistiť, či existujú štatisticky významné rozdiely medzi pohlaviami, fakultami a študijnými stupňami?

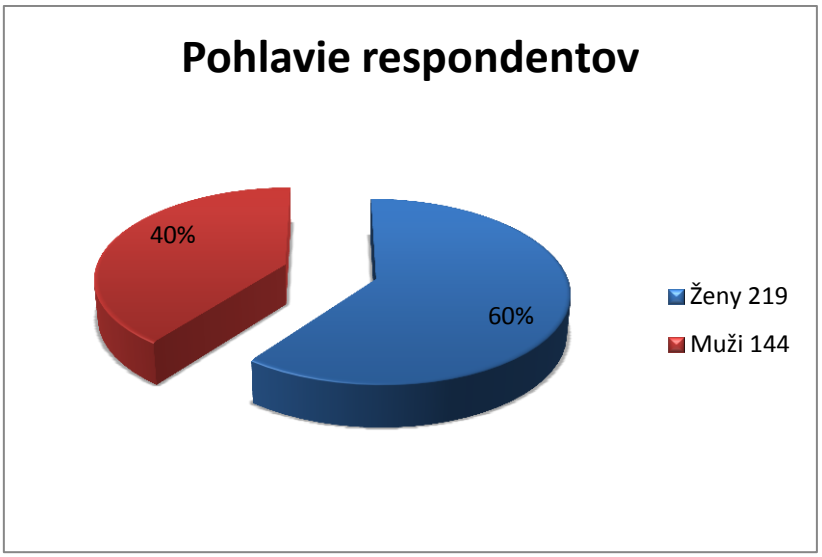
Namerané priemery jednotlivých kategórií sme rozdelili do piatich úrovní: 1 – 2,8 = dôrazné odmietanie; 2,9 – 4,6 = nesúhlas; 4,7 – 6,4 = stredná miera súhlasu; 6,5 – 8,2 = vysoká miera súhlasu; 8,3 – 10 = jednoznačné stotožnenie sa. Pri charakteristikách jednotlivých skupín sme použili základné štatistické charakteristiky: početnosť (*n*), relatívna početnosť (%), priemer (M), smerodajná odchýlka (SD),

minimálna a maximálna hodnota. Na porovnanie mužov a žien v rámci jednotlivých oblastí sme použili alternatívu Studentovho t-testu pre dva nezávisle výbery – Welchov t-test. Jednotlivé fakulty sme v rámci oblastí porovnali pomocou neparametrickej náhrady jednovchodovej analýzy rozptylu – Kruskal-Wallisovým testom. A napokon na porovnanie bakalárskeho a magisterského stupňa v rámci jednotlivých oblastí ma použili Studentov t-test pre dva nezávisle výbery.

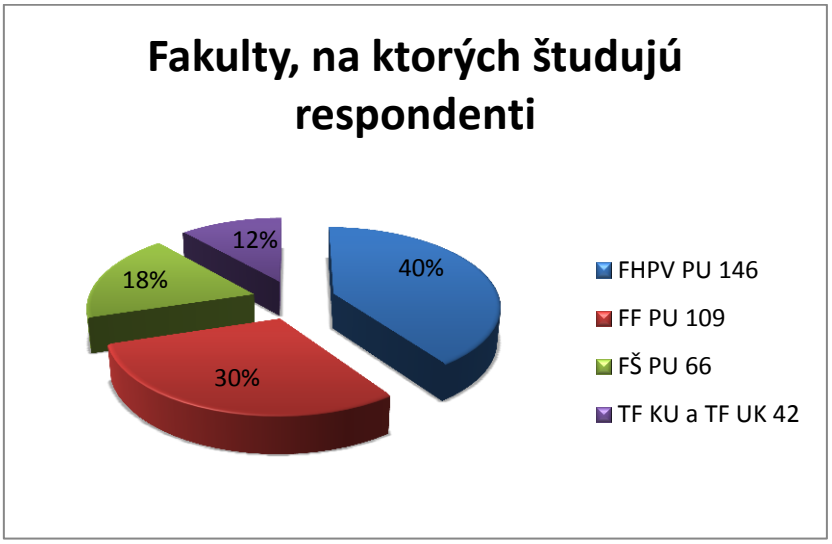
Výberový súbor

Výberový súbor tvorilo 363 respondentov – vysokoškolských študentov, z toho bolo 219 žien a 144 mužov, študujúcich na piatich fakultách – Fakulta humanitných a prírodných vied PU, Filozofická fakulta PU, Fakulta športu PU, Teologická fakulta KU a Teologická fakulta UK. Na bakalárskom stupni bolo 157 študentov a na magisterskom 206 študentov.

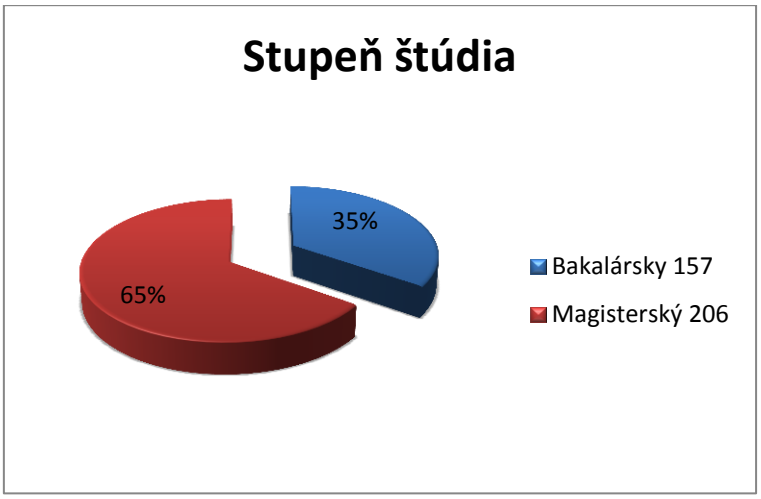
Graf 1 Pohlavie respondentov



Graf 2 Fakulty, na ktorých študujú respondenti



Graf 3 Stupeň štúdia respondentov



3 ANALÝZA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

V nasledujúcej časti uvádzame výsledky jednotlivých kategórií, oblastí a porovnanie medzi mužmi a ženami, fakultami a študijnými stupňami.

3.1 Výsledky jednotlivých kategórií

Dotazník obsahoval 26 tvrdení, s ktorými mali respondenti vyjadrovať mieru súhlasu, resp. nesúhlasu. Dosiahnutý priemer je nutné správne interpretovať, pretože tvrdenia mali vo vzťahu k etickým normám pozitívnu alebo negatívnu povahu. Napr. tvrdenie *učiteľ použil informácie o mojej osobe, rodine a sociálnych vzťahoch, v ktorých žijem pred mojimi spolužiakmi tak, že to bolo pre mňa nepríjemné* získalo celkový priemer 2,04, čo je vo vzťahu k skúmanej problematike výborné hodnotenie, pretože znamená, že študenti ho dôrazne odmietajú. Čo značí, že sa s ním v edukačnom procese takmer nestretávajú, alebo len v zanedbateľnej miere. Tvrdenie *rozhodnutia pedagóga voči mne hodnotím ako zodpovedné* získalo priemer 7,55 bodu, čo znamená vysokú mieru súhlasu (bodový priemer 6,5 – 8,2) a takisto ho interpretujeme ako pozitívne zistenie výskumu.

Tabuľka 1 Štatistické spracovanie všetkých skúmaných kategórií

KATEGÓRIE	N	MINIMUM	MAXIMUM	PRIEMER	ŠTANDARDNÁ ODCHÝLKA
a	363	1,00	10,00	6,95	1,86
b	363	1,00	10,00	7,55	1,83
c	363	1,00	10,00	5,90	2,46
d	363	1,00	10,00	6,90	2,14
e	363	1,00	10,00	6,34	2,84
f	363	1,00	10,00	3,95	2,48
g	363	1,00	10,00	8,13	2,81
h	363	1,00	10,00	1,85	1,99
ch	363	1,00	10,00	1,53	1,60
i	363	1,00	10,00	1,92	1,90
j	363	0,00	10,00	2,04	2,07
k	363	1,00	10,00	7,17	2,12
l	363	1,00	10,00	7,12	2,05
m	363	0,00	10,00	6,96	1,91

n	363	0,00	10,00	6,23	2,30
o	363	1,00	10,00	3,22	2,32
r	363	0,00	10,00	3,91	2,31
s	363	0,00	10,00	6,31	2,50
t	363	0,00	10,00	3,95	2,41
u	363	1,00	10,00	3,80	2,38
v	363	1,00	10,00	6,87	2,19
w	363	1,00	10,00	6,53	2,01
x	363	1,00	10,00	7,21	2,11
y	363	1,00	10,00	8,32	2,18
z	363	0,00	10,00	6,65	3,66
ž	363	0,00	10,00	7,42	2,56

Najvyšší priemer spomedzi všetkých kategórií dosiahlo tvrdenie *učitelia, ktorí ma učia rešpektujú moje náboženské vierovyznanie* (8,32) a zároveň ako jediné dosiahlo od respondentov najvyššiu mieru súhlasu – jednoznačné stotožnenie sa (bodový priemer 8,3 – 10 bodov). Ďalších 12 kategórií dosiahlo priemernú hodnotu spadajúcu do škály vysokej miery súhlasu (bodový priemer 6,5 – 8,2). V skupine s najnižším priemerom (dôrazné odmietanie) sa ocitli 4 kategórie (bodový priemer 1 – 2,8). Išlo o tieto tvrdenia:

- učiteľ zneužil informácie o osobe študenta, jeho rodine a sociálnych vzťahoch, v ktorých žije proti jeho rodine;
- učiteľ zneužil informácie o osobe študenta, jeho rodine a sociálnych vzťahoch, v ktorých žije proti nemu;
- učiteľ použil informácie o osobe študenta, jeho rodine a sociálnych vzťahoch, v ktorých žije vo svoj prospech;
- učiteľ použil informácie o osobe študenta, jeho rodine a sociálnych vzťahoch, v ktorých žije tak, že to bolo pre neho nepríjemné.

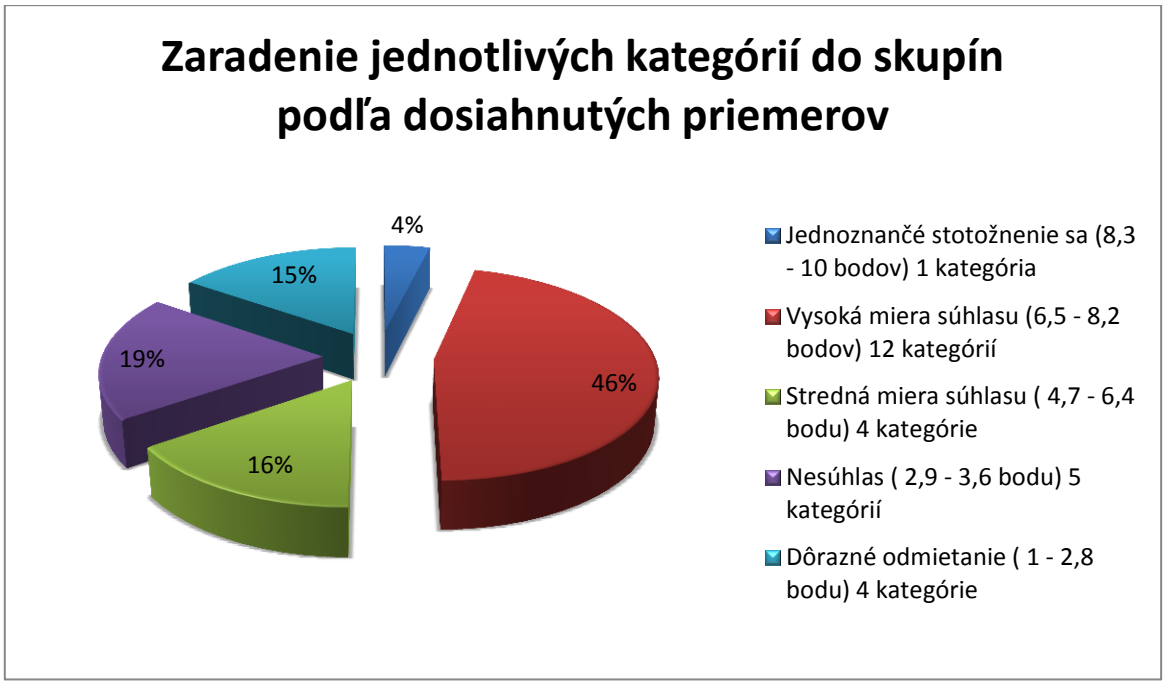
Najnižší priemer v týchto vyjadreniach znamená, že respondenti majú len zanedbateľnú skúsenosť s takýmto správaním pedagógov. Tento fakt hodnotíme pozitívne. Rozdelenie jednotlivých kategórií do skupín pozri v Grafe 4, celkové priemery jednotlivých kategórií sú uvedené v Tabuľke 1.

Tabuľka 2 Označenie kategórií z Tabuľky 1 písmenami od A po Ž

AXIÓMY	KATEGÓRIE
Učiteľ má právo slobodne sa rozhodovať a povinnosť odborne sa zodpovedať.	A/ Pedagogické postupy pedagóga boli osožné pre moje dobro. B/ Rozhodnutia/postupy/správanie pedagóga voči mne hodnotím ako zodpovedné. C/ Keď pedagóg nejakým svojím rozhodnutím obmedzil moju slobodu, bolo to potrebné pre moje štúdium.
Učiteľ má právo rozhodovať o pedagogických stratégiách a povinnosť rešpektovať etiku pri ich voľbe a realizácii.	D/ Pedagogické rozhodovanie učiteľa (voľba pedagogických metód, stratégií, postupov a foriem) považujem za správne. E/ O správnosti učiteľových rozhodnutí (voľba pedagogických metód, stratégií, postupov a foriem) som mohol s učiteľom slobodne diskutovať bez sankcií a postihov zo strany učiteľa.
Učiteľ má právo na pravdivé informácie o dieťati a povinnosť	F/ Učiteľ mal pri tvorbe pedagogických rozhodnutí týkajúcich sa mojej osoby dostatok informácií o mojej osobe, rodine a sociálnych vzťahoch, v ktorých žijem.

zachovávať ochranu údajov.	G/Učiteľ nezneužil nijakým spôsobom informácie o mojej osobe, rodine a sociálnych vzťahoch, v ktorých žijem. H/ Učiteľ zneužil informácie o mojej osobe, rodine a sociálnych vzťahoch, v ktorých žijem proti mne. CH/ Učiteľ zneužil informácie o mojej osobe, rodine a sociálnych vzťahoch, v ktorých žijem proti mojej rodine. I/ Učiteľ použil informácie o mojej osobe, rodine a sociálnych vzťahoch, v ktorých žijem vo svoj prospech. J/ Učiteľ použil informácie o mojej osobe, rodine a sociálnych vzťahoch, v ktorých žijem pred mojimi spolužiakmi tak, že to bolo pre mňa nepríjemné.
Permanentné vzdelávanie učiteľov má byť ich právo a povinnosť.	K/ Pedagógovia, ktorí ma učia, sa neustále vzdelávajú a rozširujú svoje pedagogické vedomosti. L/ Pedagógovia, ktorí ma učia, neustále zdokonaľujú svoju odbornú špecializáciu. M/Pedagógovia, ktorí ma učia, neustále rozširujú svoj kultúrny rozhľad.
Kontrola výkonu má byť záležitosťou profesionálnou a má podliehať nástrojom na ochranu profesionála.	N/Profesionalita učiteľa je dostatočne kontrolovaná vedením školy. O/ Profesionalita učiteľa je dostatočne kontrolovaná rodičmi. R/ Profesionalita učiteľa je dostatočne kontrolovaná médiami. S/ Vedenie školy je schopné adekvátne posúdiť profesionalitu učiteľa. T/ Rodičia sú schopní adekvátne posúdiť profesionalitu učiteľa. U/ Média sú schopné adekvátne posúdiť profesionalitu učiteľa.
Charakterové vlastnosti učiteľa.	V/ Učitelia, ktorí ma učia sú v pedagogickom procese spravodliví. W/Učitelia, ktorí ma učia sú schopní sebareflexie. X/ Učitelia, ktorí ma učia sú čestní.
Učiteľ má rešpektovať duchovné blaho žiakov	Y/ Učitelia, ktorí ma učia rešpektujú moje náboženské vierovyznanie. Z/ Učitelia, ktorí ma učia rešpektujú, že som bez náboženského vierovyznania. Ž/ Učitelia, ktorí ma učia sa úctivo vyjadrujú o rôznych náboženských smeroch.

Graf 4 Zaradenie jednotlivých kategórií do skupín podľa dosiahnutých priemerov



3.2 Výsledky jednotlivých oblastí

Kategórie uvedené v dotazníku sme rozdelili do 6 oblastí (celkové priemery jednotlivých oblastí sú v Tabuľke 3). Najvyšší priemer jednotlivých kategórií 7,46 bodu získala duchovná oblasť (boli v nej tri kategórie – 1. učitelia, ktorí ma učia rešpektujú moje náboženské vierovyznanie; 1. učitelia, ktorí ma učia rešpektujú, že som bez náboženského vierovyznania; 3. učitelia, ktorí ma učia, sa úctivo vyjadrujú o rôznych náboženských smeroch). Študenti, ktorí sa prezentovali ako veriaci, ale aj tí bez vierovyznania sa cítili byť vysoko rešpektovaní vo svojom ideologickom presvedčení. Okrem toho hodnotili vyjadrovanie svojich učiteľov o rôznych náboženských smeroch ako úctivé. Považujeme to za vysoko pozitívne zistenie výskumu. Na jednej strane by rešpektovanie náboženskej slobody, resp. nevyznávania žiadnej viery malo byť samozrejmosťou, rovnako tak ako úcta k iným vierovyznaniam, na strane druhej však vieme, že v praktickom živote tieto zásady nie sú bezchybne dodržiavané. O to cennejšie je toto výskumné zistenie.

Oblasť *permanentné vzdelávanie učiteľa* (obsahovala 3 kategórie – 1. pedagógovia, ktorí ma učia, sa neustále vzdelávajú a rozširujú svoje pedagogické vedomosti; 2. pedagógovia, ktorí ma učia, neustále zdokonaľujú svoju odbornú špecializáciu; 3. pedagógovia, ktorí ma učia, neustále rozširujú svoj kultúrny rozhľad) bola študentmi hodnotená priemerom 7,08 bodu na kategóriu. Túto oblasť študenti nemajú možnosť exaktne kontrolovať, takže vysoké hodnotenie je predovšetkým ich subjektívnym pohľadom na to, ako vnímajú povinnosť učiteľov neustále zvyšovať svoju odbornú a pedagogickú spôsobilosť.

Tabuľka 3 Štatistické spracovanie jednotlivých oblastí

	N	MINIMUM	MAXIMUM	PRIEMER	ŠTANDARDNÁ ODCHÝLKA	PRIEMER NA JEDNU KATEGÓRIU
Študent hodnotí pedagogické rozhodnutia učiteľov	363	7,00	50,00	33,64	7,79	6,72
Povinnosť učiteľa zachovávať ochranu údajov	363	3,00	40,00	7,35	6,38	1,83
Permanentné	363	5,00	30,00	21,25	5,42	7,08

vzdelávanie učiteľa						
Kontrola profesionality učiteľa externým prostredím	363	4,00	40,00	14,88	7,41	3,72
Charakterové vlastnosti učiteľa	363	3,00	30,00	20,61	5,35	6,87
Duchovná oblasť	363	3,00	30,00	22,38	6,57	7,46

Súčasťou dotazníka boli aj tvrdenia mapujúce ako respondenti hodnotia svojich učiteľov, čo sa týka charakterových vlastností (do tejto oblasti boli zaradené tri kategórie – 1. učitelia, ktorí ma učia sú v pedagogickom procese spravodliví; 2. učitelia, ktorí ma učia sú schopní sebareflexie; 3. učitelia, ktorí ma učia sú čestní). Priemerná hodnota jednotlivých kategórií bola 6,87 bodu. Najvyšší priemer dostala kategória – učitelia, ktorí ma učia, sú čestní 7,21 bodu. Napriek tomu, že táto oblasť nedosiahla najvyšší priemer, jej hodnotenie študentmi je pomerne vysoké. Považujeme to za kľúčovú oblasť v etickej dimenzii edukačného procesu. Aj tu, ako v predchádzajúcej oblasti, ide o subjektívne vnímanie respondentov, ale to, že považujú svojich učiteľov za spravodlivých, čestných a schopných sebareflexie, je vzácnou devízou konkrétnej vzdelávacej inštitúcie a bolo by žiaduce, aby sa vyskytovala v školskom systéme ako jeho nedeliteľná súčasť. Práve v tejto oblasti môžu študenti najmarkantnejšie pocítiť pozitívnu etickú klímu edukačného procesu. Jej vplyv aktivizuje zdravú súťaživosť, podnecuje zmysluplnosť snaženia a vytvára podmienky pre kvalitnú výchovno-vzdelávaciu prácu.

Takmer identický priemer, 6,72 bodu, dosiahli aj kategórie v oblasti *študent hodnotí pedagogické rozhodnutia učiteľov*. Súčasťou tejto oblasti boli kategórie označené písmenami A, B, C, D, E. Najvyšší priemer dosiahla kategória *rozhodnutia/postupy/, správanie pedagóga voči mne hodnotím ako zodpovedné* 7,55 bodu. Najnižší priemer dosiahla kategória *keď pedagóg nejakým svojím rozhodnutím obmedzil moju slobodu, bolo to potrebné pre moje štúdium* 5,9 bodu. Celá táto oblasť dosiala priemer v pásme vysokej miery súhlasu, čo je pozitívny výsledok pre rozhodnutia a správanie pedagógov v edukačnom procese. Zároveň je evidentné, že respondenti boli výrazne citlivejší na zásah do osobnej slobody, aj keď to bolo podľa pedagóga potrebné pre štúdium.

Priemer 3,72 bodu, čo je pásme nesúhlasu dosiahla oblasť *kontrola profesionality učiteľa externým prostredím* (kategórie označené O,R,T,U). Je to zaujímavé zistenie výskumu, pretože vo verejnom priestore sa pravidelne operuje názormi rodičov, ktoré sa používajú ako argumenty na rôzne zmeny v školskom systéme. Práve média dávajú týmto laickým názorom punc hodnovernosti, či priam odbornosti. Nespochybňujeme právo rodičov vyjadrovať sa k výchove vlastných detí, na druhej strane, laický hlas, hoc akokoľvek silný, či početný nemá automaticky odbornú úroveň a preto sa s ním musí nakladať opatrne. Respondenti výskumu odmietli tvrdenia o tom, že rodičia a médiá sú schopné adekvátne posúdiť a hodnoverne kontrolovať profesionalitu učiteľa. Najnižší priemer v tejto oblasti 3,22 bodu dosiahla kategória *profesionalita učiteľa je dostatočne kontrolovaná rodičmi*, takže študenti vyjadrili najnižšiu dôveru tým, ktorých by mali najviac poznať.

Najnižší priemer jednotlivých kategórií, len 1,83 bodu, získala oblasť *povinnosť učiteľa zachovávať ochranu údajov* (kategórie označené H, CH, I, J). Všetky 4 tvrdenia v tejto oblasti boli naformulované v zmysle, že učiteľ zneužil informácie o študentovi alebo ich využil vo svoj prospech. Nameraný priemer znamená, že respondenti sa s týmito tvrdeniami vôbec nestotožňujú, čo je vysoko pozitívne hodnotenie. Jeho úroveň ešte umocňuje výsledok ďalšej kategórie z tejto oblasti, ktorú sme nemohli zarátať do vyššie uvedených priemerov, pretože má opačný význam *učiteľ nezneužil nijakým spôsobom informácie o mojej osobe, rodine a sociálnych vzťahoch, v ktorých žijem* – priemer 8,13 bodu, čo je druhé najvyššie hodnotenie spomedzi všetkých meraných kategórií. Jednoznačné stotožnenie sa respondentov s týmto výrokom v kombinácii s nízkymi priemermi kategórií, ktoré tvrdili, že učitelia zneužívali informácie o študentoch, má silnú výpovednú hodnotu a znamená, že respondenti tohto výskumu sa takmer nestretli so zneužívaním informácií o svojej osobe.

3.2.1 Porovnanie výsledkov medzi pohlaviami

Na porovnanie mužov a žien v rámci jednotlivých celkov sme použili alternatívu Studentovho t-testu pre dva nezávisle výbery – Welchov t-test, keďže nemáme rovnomerne rozdelené skupiny – 40% mužov a 60% žien. Deskriptívna štatistika a priemery jednotlivých oblastí sú uvedené v Tabuľke 4.

Tabuľka 4 Porovnanie jednotlivých kategórií medzi mužmi a ženami

		N	PRIEMER	ŠTANDARDNÁ ODCHÝLKA	MINIMUM	MAXIMUM
Študent hodnotí pedagogické rozhodnutia učiteľov	muž	144	33,65	7,78	15,00	50,00
	žena	219	33,63	7,82	7,00	50,00
	Total	363	33,64	7,79	7,00	50,00
Povinnosť učiteľa zachovávať ochranu údajov	muž	144	8,61	7,99	3,00	40,00
	žena	219	6,52	4,91	4,00	40,00
	Total	363	7,35	6,38	3,00	40,00
Permanentné vzdelávanie učiteľa	muž	144	20,36	5,49	5,00	30,00
	žena	219	21,83	5,31	5,00	30,00
	Total	363	21,25	5,42	5,00	30,00
Kontrola profesionality učiteľa externým prostredím	muž	144	15,81	7,43	4,00	34,00
	žena	219	14,26	7,35	4,00	40,00
	Total	363	14,88	7,41	4,00	40,00
Charakterové vlastnosti učiteľa	muž	144	21,16	5,18	3,00	30,00
	žena	219	20,25	5,44	6,00	30,00
	Total	363	20,61	5,35	3,00	30,00
Duchovná oblasť	muž	144	21,50	6,85	3,00	30,00
	žena	219	22,96	6,33	3,00	30,00
	Total	363	22,38	6,57	3,00	30,00

Výsledky Welchov t-testu (Tabuľka 5) ukázali štatisticky významné rozdiely v oblasti *povinnosť učiteľa zachovávať ochranu údajov* (t(214,122)=7,941; p=0,005), pričom muži (M=8,61; SD=7,99) majú vyššiu priemernú hodnotu ako ženy (M=6,51; SD=4,91). Z toho vyplýva, že študentky hodnotili povinnosť učiteľov zachovávať ochranu údajov, ku ktorým sa dostali pri výkone profesie, pozitívnejšie ako muži. Podobne sa rozdiely preukázali v oblasti *permanentné vzdelávanie učiteľa* (t(298,620)=6,389; p=0,012), kde muži (M=20,36; SD=5,49) majú nižšiu priemernú hodnotu ako ženy (M=21,83; SD=5,31). Študentky boli viac presvedčené o tom, že ich učitelia sa neustále zdokonaľujú v odbornej a pedagogickej oblasti, aj vo všeobecnom rozhľade. A napokon sa štatisticky významné rozdiely preukázali v *duchovnej oblasti* (t(208,002)=4,208; p=0,041), kde ženy (M=22,96; SD=6,33) majú vyššiu priemernú hodnotu ako muži (M= 21,50; SD=6,85), takže môžeme konštatovať, že sa cítili byť viac rešpektované vo svojej náboženskej viere, resp. v tom, že sa prezentovali ako neveriace. V rámci ostatných celkov sa medzi mužmi a ženami nepreukázali štatisticky významné rozdiely.

Vo všetkých troch oblastiach, kde bol nameraný významný štatistický rozdiel medzi mužmi a ženami, boli priemerné hodnoty žien pozitívnejšie pre učiteľov ako priemerné hodnoty mužov. Viac svetla do hľadania príčiny tohto stavu by mohla priniesť informácia, aký bol pomer učiteľov a učiteliek, ktorí prichádzali do kontaktu s respondentmi a tiež to, do akej miery sa študentky a študenti stretávali s rovnakými, resp. inými učiteľmi. Toto však nebolo cieľom výskumu, takže tieto informácie nemôžeme použiť pri interpretácii výsledkov.

Tabuľka 5 Výsledok Welchovho t-testu, porovnanie oblastí v rámci pohlaví

	STATISTIC	S.V.1	S.V.2	P
Študent hodnotí pedagogické rozhodnutia učiteľov	,000	1	307,129	,983
Povinnosť učiteľa zachovávať ochranu údajov	7,941	1	214,122	,005**
Permanentné vzdelávanie učiteľa	6,389	1	298,620	,012*
Kontrola profesionality učiteľa externým prostredím	3,797	1	303,781	,052
Charakterové vlastnosti učiteľa	2,593	1	316,672	,108
Duchovná oblasť	4,208	1	289,002	,041*
				*p<0,05; **p<0,01

3.2.2 Porovnanie výsledkov medzi fakultami

Z dôvodu nerovnomernosti zastúpenia respondentov z jednotlivých fakúlt sme na porovnanie štyroch skupín použili neparametrickú náhradu jednovchodovej analýzy rozptylu – Kruskal-Wallisov test (výsledky sú uvedené v Tabuľke 6). Na základe takto získaných výsledkov sme zistili, že existujú signifikantné rozdiely medzi FHPV, FF, FŠ a TF v oblasti *študent hodnotí pedagogické rozhodnutia učiteľov* (p=0,016), v oblasti *kontrola profesionality učiteľa externým prostredím* (p=0,034) a v oblasti *charakterové vlastnosti učiteľa* (p<0,001). V rámci ostatných celkov sme nezistili medzi fakultami štatisticky významné rozdiely. Keďže neparametrický Kruskal-Wallisov test nám neumožňuje zistiť, medzi ktorými konkrétnymi fakultami tieto rozdiely v rámci oblastí sú, obmedzíme sa na konštatovanie, na ktorých fakultách boli zistené najvyššie a najnižšie priemery. V oblasti *študent hodnotí pedagogické rozhodnutia učiteľov,* mali najvyšší priemer študenti z dvoch teologických fakúlt 7,22 bodu, najnižší priemer študenti z Fakulty športu 6,46 bodu. Rodičom a médiám verili pri kontrole profesionality najmenej respondenti z FF PU s priemerom 3,41 bodu na jednu kategóriu a najviac študenti FHPV PU s priemerom 3,92 bodu. Charakterové vlastnosti učiteľov najviac oceňovali študenti TF UK a TF KU s priemerom 7,46 bodu a najmenej študenti FF PU s priemerom 6,4 bodu. V tomto prípade môže mať vplyv na vysoké hodnotenie študentov teologických fakúlt duchovná formácia, ktorú dostávajú – bohoslovci vo väčšej a ostatní študenti týchto fakúlt v menšej miere, ale aj tak je to podstatne viac ako na ostatných fakultách, kde duchovná formácia prakticky neexistuje.

Tabuľka 6 Výsledok Kruskal-Wallisovho testu, porovnanie oblastí v rámci fakúlt

	TEST STATISTIC	S.V.	P
Študent hodnotí pedagogické rozhodnutia učiteľov	10,359	3	0,016*

Povinnosť učiteľa zachovávať ochranu údajov	2,009	3	0,57
Permanentné vzdelávanie učiteľa	1,403	3	0,705
Kontrola profesionality učiteľa externým prostredím	8,653	3	0,034*
Charakterové vlastnosti učiteľa	23,168	3	p<0,001**
Duchovná oblasť	1,698	3	0,637
			*p<0,05; **p<0,01

3.2.3 Porovnanie bakalárskeho a magisterského stupňa

Na porovnanie bakalárskeho a magisterského stupňa v rámci jednotlivých oblastí sme použili sme Studentov t-test pre dva nezávisle výbery. Deskriptívnu štatistiku uvádzame v Tabuľke 7.

Tabuľka 7 Výsledky t-testu, porovnanie oblastí v rámci bakalárskeho a magisterského stupňa

	T	S.V.	P	SILA EFEKTU
Študent hodnotí pedagogické rozhodnutia učiteľov	3,310	361	,001**	0,19
Povinnosť učiteľa zachovávať ochranu údajov	,755	361	,451	0,01
Permanentné vzdelávanie učiteľa	,216	361	,829	0,00
Kontrola profesionality učiteľa externým prostredím	4,939	361	,000**	0,34
Charakterové vlastnosti učiteľa	2,663	361	,008**	0,13
Duchovná oblasť	,384	361	,701	0,00
				*p<0,05; **p<0,01

Z výsledkov T-testu vyplýva, že štatisticky významné rozdiely sa preukázali v oblasti *študent hodnotí pedagogické rozhodnutia učiteľov* (t(361)= 3,310; p=0,001), pričom bakalári (M=35,17; SD=7,50) majú vyššiu úroveň hodnotenia ako magistri (M=32,48; SD=4,37). Rozsah rozdielov v priemeroch bol veľmi silný (Eta squared = 0,19). Ďalej sa rozdiely preukázali v oblasti *kontrola profesionality učiteľa externým prostredím* (t(361)= 4,939; p<0,01), kde bakalári (M=17,01; SD=6,92) majú vyššiu hodnotu ako magistri (M=13,25; SD=7,38). Rozsah rozdielov v priemeroch bol veľmi silný (Eta squared = 0,34). A napokon sa rozdiely ako signifikantné preukázali v rámci oblasti *charakterové vlastnosti učiteľa* (t(361)=2,663); p=0,008), kde bakalári (M=21,46; SD=5,09) majú vyššie priemerné skóre ako magistri (M=19,96; SD=5,47). Rozsah rozdielov v priemeroch bol stredne silný (Eta squared = 0,13).

Výrazné rozdiely namerané medzi bakalárskym a magisterským stupňom sa dajú, aspoň sčasti, vysvetliť tým, že študenti bakalárskeho stupňa boli v prvom ročníku a testovanie prebehlo v závere zimného semestra. Keďže ide o začiatok štúdia, stretli sa len s časťou učiteľov, ktorí ich budú počas celej vysokej školy učiť. Nemali skúsenosť s učiteľmi, s ktorými sa už v edukačnom procese zoznámili respondenti magisterského stupňa. Krátka skúsenosť s vysokou školou sa mohla podpísať pod vysoké hodnotenie pedagogických rozhodnutí učiteľov. Adaptačný proces po príchode na vysokú školu a málo skúsenosti mali podiel aj na vysokom hodnotení charakterových vlastností učiteľov. Zaujímavá je aj vyššia hodnota dôvery, ktorú preukázali rodičom a médiám pri kontrole profesionality učiteľa. Aj keď to z výskumu

priamo nevyplýva, predsa je tu určitý náznak, že vysoká škola zvyšuje úroveň kritického prístupu k skutočnostiam. Podľa výskumov, ktoré skúmali zmenu identity študentov počas vysokoškolského štúdia (Feldman, Newcomb, 1994), je zjavné, že v tomto období dochádza k „liberalizácii" (Ondrejkovič, 1997), ktorá sa prejavuje úbytkom autoritatívnosti, dogmatizmu a predsudkov. Toto všetko môže mať podiel aj na náraste kritického prístupu k celému systému vysokoškolského štúdia, ktorého súčasťou sú aj učitelia. Ďalším faktorom, ktorý ovplyvňuje túto oblasť je úroveň kritického myslenia študentov. Výsledky slovenských vysokoškolákov sú dlhodobo slabšie v porovnaní so zahraničnými rovesníkmi, takže táto oblasť si vyžaduje systematický prístup (Kosturková, 2011, 2013). Ten by sa mal praktizovať nielen na úrovni pregraduálnej prípravy učiteľov, ale aj na doktorandskom stupni štúdia (Kosturková, Ferencová, 2017).

Výrazné rozdiely namerané medzi respondentmi bakalárskeho a magisterského stupňa naznačujú, ako sa môže meniť postoj študenta k skúmaným skutočnostiam v priebehu vysokoškolského štúdia.

4 ZÁVER

Na základe výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že vnímanie etickej dimenzie v edukačnom procese vysokej školy študentmi je pozitívne. Neobjavili sa žiadne závažné zistenia, ktoré by naznačovali, že skúmaní vysokoškoláci vnímajú svojich pedagógov ako tých, ktorí porušujú etické normy učiteľskej profesie. Respondenti sa vyjadrovali na základe svojho subjektívneho vnímania, čo sa v niektorých skúmaných oblastiach môže javiť ako nedostatočné – napr. posudzovanie odborného a pedagogického rastu pedagógov. Faktom však je, že nemajú možnosť objektívne posúdiť túto oblasť. Na druhej strane tento výsledok výskumu naznačuje, že respondenti evidujú progres u svojich pedagógov v skúmanej oblasti.

Vysokú hodnotu vo vzťahu k skúmanej problematike má skúsenosť študentov s rešpektovaním náboženského vyznania, resp. nevyznávania žiadnej náboženskej viery a tiež úctivý postoj pedagógov k rôznym náboženským smerom. V atmosfére aktuálneho multikulturálneho virvaru, v ktorom sa dá ťažko zorientovať a určité skupiny spoločnosti sa z toho snažia vyťažiť kapitál v rôznych oblastiach, je to zásadné zistenie. Vysoká škola sa v tomto smere javí ako inštitúcia, ktorá dokáže rešpektovať základné humanistické hodnoty v teoretickej i praktickej rovine a tým si vytvára pozíciu rozhodujúcej spoločenskej inštitúcie.

Vo vzťahu k verejnej diskusii a mediálnym výstupom o stave školstva na Slovensku je pozitívne prekvapujúce to, že respondenti vnímajú svojich učiteľov ako čestných a spravodlivých, ako aj značná nedôvera k úlohe rodičov a médií adekvátne posúdiť a kontrolovať úroveň edukačného procesu. Pri tomto konštatovaní sa zároveň núka otázka, ako sú vysoké školy schopné prezentovať sa vo verejnom priestore tak, aby to čo najviac eliminovalo všetky manipulatívne mediálne výstupy.

POUŽITÁ LITERATÚRA

Etický kódex Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, 2012, [cit. 2017-11-11]. Dostupné na internete: http://www.unipo.sk/public/media/12512/Eticky%20kodex%20FF%20PU.pdf

Etický kódex Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, [cit. 2017-11-11]. Dostupné na internete: https://www.ukf.sk/uradna-tabula/eticky-kodex

FELDMAN, K. A., NEWCOMB, TH. 1994. *The Impact of College on Students*, San Francisko : Routledge, ISBN 978-1560007197.

GLUCHMANOVÁ, M. 2008. Aplikácia základných princípov a hodnôt etiky sociálnych dôsledkov (humánnosti a ľudskej dôstojnosti) v učiteľskej etike. In *Pedagogická orientace*, 3, s. 63 – 76, ISSN 1805-9511.

KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe.* Prešov : MPC, ISBN 80-8045-352-7.

KOSTURKOVÁ, M. 2011. Rozvoj kritického myslenia u študentov vysokých škôl. In: *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. Prešov : FHPV PU, s. 527 – 537, ISBN 978-80-555-0482-7.

KOSTURKOVÁ, M. 2013. Úroveň kritického myslenia študentov – budúcich sociálnych pracovníkov – výzva pre inovácie ich pregraudálnej prípravy. In: *Sociálni pedagogika v kontextu životních etap člověka.* Brno : IMS, s. 833 – 841, 978-80-87182-43-7.

KOSTURKOVÁ, M., FERENCOVÁ, J. 2017. Požiadavky Bolonského procesu verzus úroveň vybraných kompetencií študentov doktorandských štúdií. In: *Doktorandské štúdium – súčasný stav a perspektívy I. – zborník vedeckých prác.* Prešov : Prešovská univerzita, s. 54 – 67, ISBN 978-80-555-1835-0.

ONDREJKOVIČ, P. 2004. *Socializácia mládeže*. Bratislava : Veda, 978-80-224-0781-X.

Teacher s' Code of Ethics and Practice, Valleta : Ministry of Education and Employment, 2012, [cit. 2017-11-11]. Dostupné na internete: https://education.gov.mt/en/Ministry/Documents/New%20Code%20of%20Ethics%20Doc%20EN.pdf

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

INKLUZIVNÍ DIDAKTIKA JAKO SOUČÁST PROFESNÍ PŘÍPRAVY STUDENTŮ NA FAKULTĚ PEDAGOGICKÉ ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY V PLZNI

Zdeňka Chocholoušková, Lenka Hajerová Műllerová, Jan Slavík

Centrum biologie, geověd a envigogiky FPE ZČU v Plzni, chochol@cbg.zcu.cz (ČR)
Katedra pedagogiky FPE ZČU v Plzni, hajerova@kpg.zcu.cz (ČR)
Katedra výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni, slavikj@kvk.zcu.cz (ČR)

Abstrakt

Předmět Inkluzivní didaktika je explicitně vymezen v metodickém materiálu – „Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků“. Je zařazen do programů jak v oblasti vzdělávání v neučitelské pedagogice, tak především v oblasti vzdělávání v učitelské pedagogice. Inkluzivní didaktiku chápeme jako průnik mezi speciální pedagogikou a obecnou didaktikou, přesto řešení této problematiky posuzujeme šířeji. V současné době kurikulum učitelské přípravy na FPE ZČU obsahuje předmět Inkluzivní pedagogika. Dosavadní zkušenost ukazuje, že jediný předmět věnovaný této problematice je nedostatečný. Jde nám o schopnost studentů učitelství vnímat každého žáka z hlediska jeho individuálních potřeb, připravit budoucího učitele jako spolutvůrce inkluzivní kultury školy.

Klíčové slova: inkluze, inkluzivní didaktika, inkluzivní kultura školy, individuální strategie vyučování, regulované povolání, pregraduální vzdělávání, školní praxe

1 ÚVOD

Vycházíme z principu inkluze, který *„předpokládá, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné předpoklady. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit a vytváření zdravé společnosti“* (Salamanca Statement, 1994).

Inkluzi podle B. Lazarové a kol. (2015, s. 28) lze vnímat jako práci s rozmanitostí (různorodostí či diverzitou), která by měla být pro učitele přirozeným způsobem práce se třídou. Učitel různými způsoby napomáhá tzv. „odlišným“ dětem při začleňování se do výuky na běžných základních školách. Inkluze se tedy z pedagogického pohledu snaží vypořádat s diverzitou žákovské populace.

2 POUŽITÉ METODY

V tomto konceptu vzdělávání budoucích učitelů je použita metodika analýzy legislativních požadavků, aplikace principu inkluze do profesní přípravy studentů učitelství 2. stupně základních a středních škol.

3 NOVÝ KONCEPT PROFESNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ

3.1 Uchopení inkluzivního vzdělávání – novelizace školského zákona

Rozdílné schopnosti žáků (rozdílná úroveň pozornosti, rozdílné pracovní tempo, pohybové a komunikační předpoklady a schopnosti, kognitivní či intelektuální omezeni apod.) nejsou podle L. Felcmanové (2014, s. 7) posuzovány jako rušivé faktory, ale jako individuální podmínky, které determinují činnost každého žáka v procesu společného učení. Každý žák může dosáhnout optima vlastního vývoje za předpokladu, že učitel spatřuje dosažení vzdělávacího maxima každého žáka za hlavní úkol pedagogické práce (Hájková & Strnadová, 2010).

Uchopení inkluzivního vzdělávání lze podle B. Lazarové a kol. (2015) vymezit na základě dvou, do určité míry konfliktních modelů [*]:

[*]Na vymezení obou modelů se snažíme nepohlížet konfliktně, v našem pojetí jsou oba modly spíše vzájemně se ovlivňující, podporující. Dojde-li ke změně klimatu pro „začlenění do sociální skupiny“, nastupuje pak otázka, jak to konkrétně udělat, aby se žáci „začlenili do učiva“ a zde dojde k většímu uplatnění psycho-medicínského modelu.

1) psycho-medicínský model inkluze, který spíše cílí na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a péči o ně,

2) psycho-sociální model (popř. socio-politický model), který spatřuje základ inkluzivního vzdělávání v rekonstrukci hodnot, politického smýšlení, prostředí a konkrétně pak kultury či klimatu ve školách jako komunitách (Mitchell, 2005; Soodak, 2003). Je zřejmé, že tento druhý model chápe inkluzivní vzdělávání šířeji (Lazarová et al., 2015).

V roce 2015 proběhla v České republice novelizace školského zákona č. 561/2004 Sb., která především prostřednictvím vymezení § 16 se přiklání k psycho-sociálnímu modelu. Novelizace přináší zásadní změny. Mimo jiné nově vymezuje pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami", který k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje „podpůrná opatření". Podpůrná opatření jsou obecně definována jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (Lazarová et al., 2015).

Na základě provedeného kvalifikovaného odhadu (Anonymous et al., 2015) celkového podílu žáků s potřebou podpory ve vzdělávání lze očekávat v regionálním školství cca 12 % – 17,5 % dětí a žáků, a to včetně žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění.

3.2 Potřeba změny v pregraduálním vzdělávání učitelů – regulace povolání učitele

Pro nastavení adekvátní podoby práce s diverzitou žáků velmi důležité změnit pregraduální vzdělávání učitelů a přizpůsobit je měnícím se podmínkám a nárokům vzdělávacího systému směřujícího k inkluzi (Lazarová et al., 2015).

Povolání učitele se stalo v České republice regulovanou profesí[*] (směrnice EU 2005/36/ES), požadované vzdělání je vymezeno jako v zásadě vysokoškolské, magisterské, v pedagogickém oboru (podrobněji zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících (učitel MŠ – podle § 6, učitel prvního stupně ZŠ – viz § 7, učitel druhého stupně ZŠ – viz §8, Učitel SŠ – viz § 9, v případě učitele odborného výcviku v zařízení sociálních služeb viz § 15).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) jako uznávací orgán pro regulovaná povolání pedagogických pracovníků se podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, vyjadřuje k vysokoškolským studijním programům, jejichž absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka:

a) v případě akreditace studijního programu je souhlasné stanovisko MŠMT nezbytnou součástí žádosti vysoké školy (VŠ) o akreditaci [§ 78 odst. 6 a § 79 odst. 2 písm. f) zákona č. 111/1998 Sb.] předkládané Národnímu akreditačnímu úřadu pro vysoké školství (NAÚ); b) v případě udělené institucionální akreditace vydává MŠMT vysoké škole povolení k uskutečňování studijního programu (§ 78 odst. 7 zákona č. 111/1998 Sb.), c) v případech žádosti mimoevropské vysoké školy podle § 93f a § 93h zákona č. 111/1998 Sb.

V říjnu 2017 byly zveřejněny *„Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků".* Jedná se o metodický materiál k procesu posuzování vysokoškolských studijních programů, jejichž absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka. Tento metodický materiál obsahuje explicitní vymezení složek přípravy, resp. předmětů, které má každý student učitelství v průběhu studia absolvovat. Složky jsou charakterizovány jako učitelská propedeutika (pedagogicko-psychologická příprava a speciálněpedagogická příprava, např. obecná pedagogika, psychologie a didaktika, školní pedagogika, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, inkluzivní didaktika, metodologie, ICT, cizí jazyk se zaměřením na vzdělávání, popř. univerzitní základ), první obor, druhý obor, u učitelství pro 2. stupeň ZŠ vymezení složky oborových didaktik, složka praxe řízená a reflektovaná (náslechová, průběžná a souvislá) a příprava závěrečné práce.

3.3 Vliv učitele na vzdělávací výsledky žáka/ů

Požadovaná vybavenost učitele ve všech jmenovaných složkách je zásadní. Působení pedagogických pracovníků – učitelů, resp. školy, má vysokou míru vlivu na vzdělávací výsledky žáků. J. Hattie (2003) se

[*] Regulovaným povoláním nebo činností se rozumí takové povolání nebo činnost, pro jejichž výkon jsou právními předpisy členského státu EU předepsány určité požadavky, bez jejichž splnění nemůže osoba toto povolání či činnost vykonávat. Určení, která povolání a činnosti budou regulované v jednotlivých členských státech, je v působnosti těchto států. Důsledkem toho každý členský stát reguluje jiný počet povolání a činností, má jiný rozsah této regulace a u každého povolání a činnosti se požadavky liší. Česká republika reguluje cca 330 povolání a odborných činností (http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/databaze-regulovanych-povolani).

ve své výzkumné studii zabýval mírou vlivu jednotlivých aktérů na dosahované výsledky vzdělávání. Z jeho závěrů vyplývá:

- Vliv žáka odhadován na 50 %, u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vliv samotných žáků ještě vyšší.
- Učiteli je přisuzován 30% vliv na výkon žáků, ale to pouze za předpokladu, že učitel využívá efektivní strategie učení.
- Vliv školy jako instituce (v čele s ředitelem školy) je stanoven na 5 – 10 %.
- Obdobně 5 – 10% je vlivu vrstevníků.
- Rodinnému prostředí (hodnocen byl zejména vliv očekávání a podpory rodičů) je přisuzováno rovněž 5 – 10 %.

V souladu s J. A. Banksem (1995) je třeba věnovat pozornost rozvoji pedagogického přístupu (equity pedagogy), který je nestranný, spravedlivý. Učitel by měl být schopen měnit svoji výuku na základě diagnostiky potřeb konkrétních žáků, s cílem maximálního využití potenciálu každého žáka a dosáhnout tak jejich co největší školní úspěšnosti.

Pregraduální vzdělávání učitelů by mělo mít oporu jednak v předmětech zaměřených přímo na inkluzivní principy a jednak v celkovém pojetí studia, v němž inkluze bude vnímána jako průřezové téma.

3.4 Navrhované řešení na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni

Na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni je toto téma široce diskutováno, týmy akademických pracovníků se podílejí na přípravě nových akreditací učitelských studijních programů.

V úvahách o celkovém pojetí studia rezonuje apel na návrat předmětu Biologie dítěte a dorostu. Je třeba, aby student učitelských studijních programů měl možnost získat přehled o specifikách somatického vývoje jedince, a to včetně přehledu nejčastějších chorob v tomto věku, s důrazem na zvládnutí problematiky poskytování první pomoci. Ve stávající podobě akreditovaných studijních plánů, zejména v programech učitelství pro 2. stupeň základní školy a učitelství pro střední školy, které byly důsledně koncipovány jako příprava učitele v rámci navazujícího studia, došlo k minimalizaci vstupu předmětů univerzitního základu na úrovni bakalářského studia. Tak došlo i k vypuštění předmětu Biologie dítěte a dorostu.

V rámci pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů jsme velmi často konfrontováni se zkušenostmi studentů, které si přinesli coby žáci/absolventi z „tradiční školy“. Jaká pravidla, strategie byly ve výuce realizovány, co oni sami zažívali v sociální roli žáka. Jak nahlíželi na plnění role učitele. Ale i s jakými očekáváními nastoupili na Fakultu pedagogickou ZČU v Plzni. Jaký je jejich model/pojetí úspěšného učitele. S individualizovanou výukou zpravidla nemají žádnou zkušenost.

Do pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů jsou zařazeny předměty Základy reflexe a hodnocení kvality výuky (ZRHV) a předmět Reflexe a hodnocení kvality výuky (RHV).

Cílem je vybavit studenty základními dispozicemi k reflexi a hodnocení kvality výuky a rozvinout jejich dovednosti k profesionálně efektivnímu propojování teorie s praxí, především je třeba zdůraznit uplatnění medicínských a speciálně pedagogických poznatků v praxi.

Dílčí cíle jsou zaměřeny na rozvoj schopností studentů pro analýzu edukačního procesu, pro vyhodnocení jeho přínosných a slabých stránek a pro využití získaných poznatků ke zlepšování kvality výuky. Pojetí obou předmětů je založeno na využití Schönova konceptu reflektivního praktika a v metodologické oblasti se opírá zejména o Korthagenovo pojetí reflektivní praxe a metodiku 3A založenou na konceptové analýze učiva (Janík et al., 2013).

Na tyto předměty navazuje nové pojetí praxí, a to právě ve smyslu důrazu na praktické zkušenosti s různorodostí žákovské populace a také na kultivování schopnosti sebereflexe, které by budoucí učitele přiblížilo pojetí reflektujícího praktika, schopného se přizpůsobit měnícím se podmínkám. Většina studentů se sice ve větší míře reálně setkává s diverzitou žákovských kolektivů v průběhu svých praxí, ale první skutečné setkání s různorodostí žáků se pro ně odehrává až s jejich nástupem do prvního zaměstnání ve škole (srov. Lazarová et al., 2015, Lukas, 2016).

Mezi předměty, které jsou zaměřeny přímo na inkluzivní principy, jsou zařazeny předměty Inkluzivní pedagogika a nově rovněž Inkluzivní didaktika. Inkluzivní didaktika je řazena do navazujícího magisterského studia. Je chápána jako průniková disciplína oborů speciální pedagogika (resp. inkluzivní pedagogika) a obecná didaktika.

Cílem inkluzivní didaktiky je podle J. Havla (2016) snaha o restrukturalizaci současné školy do společenství, ve kterém jsou prostřednictvím výuky naplňovány potřeby všech žáků. Klíčový je fakt, aby všichni žáci ve škole zažívali úspěch.

Je třeba vést studenty učitelství k dovednosti přizpůsobit výuku potřebám jednotlivých žáků, k dovednosti individualizace vyučování, která probíhá formou vnitřní diferenciace výuky. Z toho podle M. Tannenbergerové (2016) vyplývá nutnost diferenciace učebních cílů, obsahů, metod i hodnocení výkonu žáka/ů. Individualizovaná výuka je cíleně přizpůsobena možnostem a potřebám každého žáka. Systém proto předpokládá kvalitní vstupní diagnostiku žáka a individualizovaný proces vyučování, jež na výsledky této diagnostiky reaguje. Výuka s takovou mírou personalizace pak žákům zprostředkuje individuálně vyhovujícím způsobem vzdělávací obsah.

Změna v pojetí cílů je podstatná, a to ve smyslu stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na které navazuje identifikace speciálních vzdělávacích potřeb, doporučení a realizace podpůrných opatření (Lazarová et al., 2015).

Přirozeně, učitel nemůže volit tolik postupů, kolik je ve třídě žáků (není to možné, ani potřebné), a proto učitel využívá členění žáků do skupin. E. Petlák (2016, s. 251) uvádí, že v určitých fázích vyučovacího procesu učitel zvýrazňuje, resp. klade důraz na tu část vyučovacího procesu, kterou z pohledu vytýčených cílů považuje za nejdůležitější či nejobtížnější. M. Rendl a N. Vondrová (2014, s. 22-23) hovoří o kritických místech kurikula, tedy těch oblastí, v nichž žáci často selhávají, jinak řečeno, která nezvládnou na úrovni očekávaných výstupů.

Ve shodě s L. Felcmanovou (2014) lze uvažovat o dovednostech budoucího učitele v modifikování vzdělávacího obsahu, která je možná prostřednictvím zhuštění či naopak rozložení učiva, případně i redukce obsahu učiva. K obsahové redukci se přistupuje pouze tehdy, je-li to v nejlepším zájmu žáka. Proces učení lze diferencovat podle náročnosti zadaných úkolů. Časová diferenciace umožňuje žákům snižovat negativní vliv časového stresu na jejich práci, od učitele vyžaduje promyšlenou přípravu vyučování a je organizačně náročnější. Zájmová diferenciace procesu vyučování je obsažena v principu možnosti volby učebních témat dle osobních zájmů a možností. Kořeny diferencovaného vyučování je podle D. Heldové a L. Helda (2008, s. 14) možné hledat už v období vzniku jednotřídních, resp. malotřídních škol, ve kterých učitelé v rámci jedné třídy museli přizpůsobovat vyučování žákům různého věku a různých schopností.

Studenti učitelství jsou vedeni k dovednostem plánování aktivit společným plněním úkolů, k využívání kooperace žáků. Žáci na základě vnitřní diferenciace výuky pracují v heterogenních skupinách.

Učí se prostřednictvím formativního hodnocení nesrovnávat výkony jednotlivých žáků mezi sebou, ale pozornost je zaměřena na hodnocení na základě individuálně vztahové normy – tedy na hodnocení dosahování učebních cílů každého žáka. Jedná se tedy o diagnostické kompetence budoucího učitele, které jsou zaměřeny na posouzení aktuální zóny vývoje žáka a na jejím základě určení zóny nejbližšího možného vývoje žáka*. Cílem formativního hodnocení je rovněž snaha o rozvoj vlastního sebehodnocení žáka, aby sám uměl rozpoznat míru zvládnutí kurikula. Formativní hodnocení, jako zpětná vazba, pomáhá i budoucímu učiteli k rozhodování se o výběru nejvhodnějších komponent výuky (výběr obsahu, metod, atd.) vzhledem k aktuálním potřebám žáků.

Studenti se v různých podobách setkávají s představitelem České školní inspekce, ať již prostřednictvím předmětu Právní aspekty školství či v rámci zvaných přednášek především v předmětu Obecná didaktika. Zde je věnován prostor hodnocení a kontrole kvality a efektivity počátečního vzdělávání. Ředitel Plzeňského inspektorátu ČŠI sděluje studentům učitelství zkušenosti z inspekční a kontrolní činnosti, zkušenosti se systémem pro elektronické testování InspIS SET.

Naprosto zásadní je, aby student učitelství byl veden k vytváření bezpečného prostředí pro žáky, kteří mohou pak bez obav sdělit nedostatky či chyby, kterých se dopustili. Budoucí učitel získává zpětnou vazbu o vhodnosti použitých vyučovacích postupů a na tomto základě pak flexibilně přizpůsobuje výuku aktuálním potřebám žáků.

V rámci pregraduální přípravy studentů učitelství klademe důraz na dovednosti spojené se schopností řídit vlastní proces učení, využíváme dotazovací techniky v průběhu výukové interakce. Jde nám o to odhalit uvažování studenta o problému a jeho míru porozumění. V rámci zpracovávání písemných prací, především portfolií, prezentací a projektů, požadujeme po studentech, aby reflektovali, vysvětlovali a

*M. Tannenbergerová (2016, s. 38) hovoří o rozvoji od jedné úrovně svých kompetencí k další nejbližší vyšší úrovni.

obhajovali svá rozhodnutí a postupy. Rovněž studentům poskytujeme zpětnou vazbu jejich práce prostřednictvím hodnotícího komentáře.

4 ZÁVĚR

Závěrem je třeba ve shodě s B. Lazarovou a kol. (2015, s. 49), také s J. Lukasem (2016, s. 22) konstatovat, že na českých fakultách připravujících učitele doposud neexistuje jasně deklarovaná (natož sdílená) koncepce přípravy „proinkluzivního" učitele. V souvislosti s vysokými školami jakožto aktéry inkluze můžeme zmínit pouze dílčí realizované projekty. Přesto jsme si vědomi toho, že inkluze byť jako pojem označující žádoucí směr vývoje vzdělávacích systémů, je pojmem přechodným. M. Wilhelmová a kol. (2002) v podobném duchu tvrdí, že *„pojem inkluze poté, co se společnost stane inkluzivní, bude moci být zase zapomenut".*

PODĚKOVÁNÍ

Článek vznikl s podporou projektu OP VVV: Zvyšování kvality pregraduálního vzdělávání na FPE ZČU v Plzni, reg. č. projektu: CZ.02.3.68/0.0/16_038/0006677.

POUŽITÁ LITERATURA

ANONYMOUS et al. 2015. Očekávané rozložení četnosti SVP podle stupňů podpůrných opatření. Výstup projektu *„Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR".* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Člověk v tísni, o.p.s., 29 s. Dostupný z: http://inkluze.upol.cz/ebooks-/analyza/analyza-10.pdf

BANKS, J., A. 1995. Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education*. vol. 64, no. 4, s. 390–400.

FELCMANOVÁ, L. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžné třídy. In MICHALÍK, J. (ed.) 2014. Sborník z konference *„Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*". Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, s. 67-75. ISBN 978-80-244-4237-2

HAVEL, J., KRATOCHVÍLOVÁ, J., KUSÁ, O., LUKAS, J., NAJMONOVÁ, M. 2016. *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů.* Vydala Liga lidských práv, 61 s. ISBN 978-80-87414-30-9

HATTIE, J. 2003. Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Dostupný na: https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003).pdf

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání (teorie a praxe)*. Praha: Grada, 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7

HELDOVÁ, D., HELD, L. 2008. *Diferenciácia vyučovania po slovensky*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, 179 s. ISBN 978-80-8082-215-6

JANÍK, T., SLAVÍK, J., MUŽÍK, V., TRNA, J., JANKO, T., LOKAJÍČKOVÁ, V., ZLATNÍČEK, P. 2013. *Kvalita (ve)vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

LAZAROVÁ, B., HLOUŠKOVÁ, L., TRNKOVÁ, K., POL, M., LUKAS, J. 2015. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 179 s. ISBN-978-80-210-8037-9

LUKAS, J. Zakotvení inkluzivních principů v české legislativě a přístupy k zavádění inkluze do praxe. In HAVEL, J., KRATOCHVÍLOVÁ, J., KUSÁ, O., LUKAS, J., NAJMONOVÁ, M. 2016. *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů.* Vydala Liga lidských práv, s. 22. ISBN 978-80-87414-30-9

MITCHELL, D. Sixteen proposition on the context of inclusive education. In D. Mitchell (Ed). 2005. *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives* (2–21). London: Routledge.

MŠMT. *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků.* Metodický materiál, 2017. Dostupný na: http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim

PETLÁK, E. 2016 *Všeobecná didaktika*. IRIS, 332 s. ISBN 978-80-8153-064-7

Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO, 1994.

RENDL, M., VONDROVÁ, N. Kritická místa v matematice u českých žáků na základě výsledků šetření TIMSS 2007. *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 1, s. 22–57.

SOODAK, L., C. 2003. Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice*, 42(4), p. 237–333.

TANNENBERGEROVÁ, M. 2016. *Průvode školní inkluzí.* Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 136 s. ISBN 978-80-7552-008-1

WILHELM, M. Schulqaulität. In WILHELM, M., BINTINGER, G., EICHELBERGER, H. 2002. *Eine Schule für dich und mich!* Innsbruck: Studien Verlag., s. 225-237.

Zákon č. 111/1998 Sb. - Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách),

Zákon *č. 561/2004 Sb.* - Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. *563/2004* Sb. - Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

SEBAPONÍMANIE NADANÝCH ŽIAKOV

Dominika Hošová
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, dominika.hosova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Cieľom predkladaného príspevku je prezentácia záverov štúdií z oblasti výskumu sebaponímania, pričom sa opiera o sebaponímanie vymedzené v širšom ponímaní, v školskom prostredí a sebaponímanie nadaných žiakov.

Kľúčové slová: Sebaponímanie, nadaný žiak, škola

1 ÚVOD

Konštrukt sebaponímania predstavuje významné výskumné témy v mnohých oblastiach – v pedagogickej, vývinovej, klinickej a sociálnej psychológii. Ako uvádzajú prehľadové štúdie (Coleman, 2006; Heller, Schofield, 2002; Ziegler, Raul, 2000) najfrekventovanejšími témami v rámci výskumu nadania sú osobnostné charakteristiky nadaných žiakov, ich výchova a vzdelávanie. Jednou z najviac frekventovaných oblastí vo výskume osobnosti nadaných v posledných tridsiatich rokoch je práve ich sebaponímanie. Sebaponímanie plní integračnú, obrannú a regulačnú funkciu a práve z toho dôvodu sú výskumy v tejto oblasti veľmi významné. V literatúre, konkrétne v prácach Bettsa (1986) Webba (1993) Roedella (1984) a ďalších sa stretávame so zdôrazňovaním emocionálnych a sociálnych problémov vysoko nadaných jednotlivcov, ku ktorým prispieva hlavne ich neadekvátne sebaponímanie. Sebaponímanie ovplyvňuje školský výkon a celkové správanie žiaka. Hríbková (2009) zdôrazňuje, že sebaponímanie je dôležité riešiť aj z dôvodu, že môže ovplyvňovať zaradenie žiaka do určitého typu vzdelávania, respektíve smer ďalšieho rozvoja nadania.

2 SEBAPONÍMANIE

Záujem vedcov (Descartes, 1644; James, 1890; Cooley, 1902; Mead, 1925; Rogers, 1995; Maslow, 1954; Freud, 1949; Turner, 1978; Shavelson, 1982; Higgins, 1987), ktorí sa zaoberali práve sebaponímaním má dlhú históriu a tvorí jednu z najstarších oblastí výskumov v sociálnych vedách. Jeden zo smerov, ktorý k výskumu sebaponímania výrazne prispel je sociálno-kognitívna psychológia. Pojem sebaponímanie definuje a pomenúva viacero autorov. Prvým psychológom, ktorý rozvíjal teóriu sebaponímania bol Wiliam James (1890). James bol americkým filozofom, jeden z hlavných predstaviteľov a priekopníkov pragmatizmu. Za jeho najvýznamnejšie poznatky v oblasti sebaponímania sú považované:

- Rozlíšenie podmetného Ja (Ja ako činiteľ) a Ja ako predmet vlastného poznávania (Ja ako obsah skúsenosti).
- Hierarchické rozdelenie sebaponímania: Čisté Ja, Duchovné Ja, Materiálne Ja a Sociálne Ja, pričom Duchovné Ja je na vrchole.
- Sebaponímanie sa utvára v procese interakcie jednotlivca so sociálnym prostredím.
- Sebahodnotenie definuje ako ukazovateľ úspechu vzhľadom k nárokom a subjektívnej dôležitosti.

Richard Shavelson (1982) definoval sebaponímanie ako vnímanie seba samého. Takéto vnímanie je formované cez osobné skúsenosti a interpretáciou z okolia. Medzi podstatné charakteristiky sebaponímania radí organizovanosť, štruktúrovanosť a hierarchické usporiadanie. Jeho delenie sebaponímania na akademické a neakademické poskytlo model na tvorbu multidimenzionálneho nástroja na meranie sebaponímania, aj keď jeho zámer bolo hierarchické usporiadanie definície sebaponímania.

Podľa Vymětala (1996) sebaponímanie obsahuje to, čo si človek o sebe myslí, ako si seba predstavuje, ako sa vníma a prežíva. Vymětal (2003) ďalej spomína, že sebaponímanie sa utvára od skorého detstva predovšetkým na základe hodnotenia zo strany dospelých, v dospievaní tiež zo strany rovesníkov v tom zmysle, že sa cítime takí, za akých nás majú druhí ľudia. Názory druhých prijímame za svoje a zvnútorňujeme si ich.

Podľa Smékala (2007) je sebaponímanie základom jástva človeka, je súhrn názorov na seba a miesta na svete, súhrn pocitov, či už prežívanie spokojnosti alebo nespokojnosti so sebou, väčšiu alebo menšiu sebadôveru, sebaúctu a vplyv na druhých.

Vo svojej práci Macek, Šulová a Konečná (2009) pripomínajú Jamesovu teóriu a jeho rozdelenie na podmetné Ja a Ja ako predmet vlastného poznávania, kde podmetné Ja označujú ako subjekt, ktorý vníma, myslí, prežíva a hodnotí. Podmetné Ja je vždy spojené s psychickou prítomnosťou. Na druhej strane predmetné Ja sa často označuje pojmom sebaponímanie. Zahŕňa predstavy, myšlienky, ktoré o sebe človek má a prikladá im subjektívnu dôležitosť.

Posledných dvadsať rokov prinieslo celý rad nových pohľadov na fenomén ľudského Ja. Konečná (2010) chápe súčasné sebaponímanie ako zložité, vnútorne organizované, vzájomne prepojené, osobne dôležité mentálne reprezentovanie Ja. Sebaponímanie je hierarchicky usporiadaná kognitívna štruktúra, ktorá sa vytvára v procese interakcie jednotlivca s prostredím, predovšetkým sociálnym prostredím. Je faktorom psychickej regulácie správania a slúži ako nástroj orientácie a stabilizácie činnosti.

Definícií sebaponímania je omnoho viac, vychádzajúc však z analyzovaných definícií môžeme tvrdiť, že sebaponímanie je určitá predstava o sebe a má veľký vplyv na činnosť, interpersonálne vzťahy a nemusí byť pritom ani objektívna. V súčasnosti sa na sebaponímanie nazerá ako na zložitú, vnútorne organizovanú štruktúru mentálnej reprezentácie Ja. Sebaponímanie je hierarchicky usporiadaná kognitívna štruktúra, ktorá sa utvára v procese interakcie jednotlivca s prostredím, predovšetkým sociálnym. Ak by sme chceli v jednoduchosti vysvetliť čo sebaponímanie predstavuje, je to ako človek vidí sám seba. Človek má tendenciu javiť sa v pozitívnom svetle, porovnáva sa s ostanými na základe názoru na seba, vlastné sebaponímanie je kritériom podľa ktorého hodnotí iných. Človek, ktorý sa považuje za dôležitého, sa cíti schopný podať dobrý výkon, nebojí sa nových úloh a jeho práca je zvyčajne kvalitná a efektívna. Naopak človek, ktorý so sebou spokojný nie je a pochybuje o svojich schopnostiach, si neverí, bojí sa nových úloh a to môže spôsobiť, že jeho kvalita práce nezodpovedá jeho schopnostiam. Základy sebaponímania pochádzajú z detstva, ale menia sa počas celého života. Z vývinového hľadiska je obsah sebaponímania postupným narastaním informácií o sebe buď na základe vlastného úsudku v priebehu pozorovania alebo na základe spätných informácií.

Sebaponímanie nezahŕňa len aktuálny obraz vlastnej osoby (Reálneho ja), ale aj charakteristiky, ktoré daný jednotlivec nemá, ale prial by si mať, alebo si myslí, že by ich mal mať (Ideálne ja). Z týchto kategórii vychádzala Rogersova (1995) teória, v ktorej bolo sebaponímanie chápané ako konzistentný celok, ktorý zahŕňa nielen chápanie seba samého ale aj vzťahy k iným ľudom. Rozdiel medzi Reálnym a Ideálnym môže byť veľmi dôležitý a môže zásadným spôsobom ovplyvniť život človeka. Ak sa človek vzďaľuje od Reálneho – Pravého ja, posilní to napätie a nespokojnosť. Najvhodnejších riešením je, aby sa človek prijal taký aký je, bez ďalších podmienok, aj keď všetky svoje vlastnosti nepovažuje za ideálne.

3 SEBAPONÍMANIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Autori Bláha a Šebek (1988) tvrdia, že vývin sebaponímania je primárne identifikovaný s rodinným prostredím, primárne s rodičmi, avšak časom dochádza k jeho presunu do školského prostredia. Sebaponímanie sa vo vzťahu ku škole odborne nazýva školské sebaponímanie (academic self-concept), ktoré tvorí jednu z hlavných zložiek sebaponímania ako celku.

Ako uvádzajú rôzne štúdie (Foglová, 2017; Konečná, 2010, Mudrák, 2015) v prostredí školy sa na formovaní sebaponímania podieľajú činitele ako osobnosť učiteľa, atmosféra školskej triedy, školské hodnotenie, učebný materiál a podobne. V školskom veku je sebaobraz pružný a pohyblivý, preto sa môže meniť. Priaznivé úsudky učiteľov vedú k pozitívnemu rastu sebaponímania žiakov. Ďalším veľmi dôležitým činiteľom, ktorý formuje sebaponímanie je skupina rovesníkov, jej význam rastie s vekom a dominujúci je v období puberty. Akceptácia rovesníkmi je nevyhnutným predpokladom začlenenia sa do sveta dospelých, na ceste k samostatnosti, nezávislosti a zrelosti.

Sebaponímanie nie je dané, postupne sa vyvíja. Je ovplyvnené externými faktormi, medzi ktoré zaraďujeme rodinu, prostredie, rovesníkov, školu. Vágnerová (2001) poukazuje na tieto faktory, ktoré ovplyvňujú vývoj sebaponímania žiakov:

- skúsenosť z vlastných úspechov či neúspechov,
- skúsenosť s hodnotením osobne významnou autoritou,
- školské známky.

S pribúdajúcim vekom narastá vplyv rovesníkov, ktorí majú na jednotlivca hlavne v období puberty významný vplyv. Dôkladné poznanie osobnosti žiaka, jeho potrieb a záujmov je jednou z dôležitých podmienok úspešného vyučovania.

V prehľadovej štúdii *Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání* od autorov Maceka, Šulovej a Konečnej (2009) sa uvádza, že hlavné ohnisko školského sebaponímania je zakotvené v školskom výkone, kde žiaci svoje výkony vzájomne hodnotia a porovnávajú. So školským sebaponímaním úzko súvisí potreba úspechu. Uspokojenie tejto potreby sa spolupodieľa na formovaní sebaponímania žiaka. Miera úspešnosti teda môže mať motivačný ale aj demotivačný efekt na jeho ďalší výkon.

Pre každého žiaka má známka inú hodnotu. Niektorí žiaci pokladajú zlú známku, ako niečo dramatické a ovplyvní ich sebapomínamie v danej oblasti, niektorých zlá známka môže motivovať dosahovať lepšie výsledky, niekoho úplne zneistí a nebude si veriť. Hlavne nadaní sú často veľkí perfekcionisti, majú na seba príliš veľké požiadavky a len malý náznak neúspechu ich môže zneistiť.

4 SEBAPONÍMANIE NADANÝCH ŽIAKOV

Ako uvádza Feldhusen (In Sternberg, Davidson, 1986) problémy s podceňovaním, nedostatkom sebadôvery a neadekvátnym sebaobrazom patrí podľa mnohých psychológov práve k typickým problémom intelektovo nadaných.

Koncepcia nadania môže byť aplikovaná aj spôsobom, ktorý môže mať negatívny dopad na rozvoj žiaka. Označuje sa to ako „hrozba stereotypu“. Vo vzdelávacom procese sa často objavujú stereotypy, predstavy o tom, že jedna skupina je v niektorej oblasti menej nadaná. Žiaci môžu mať nepríjemný pocit odlišnosti v porovnaní s rovesníkmi, s ktorým úzko súvisí aj neadekvátny sebaobraz, to znamená, že žiak sa vníma a hodnotí tak, ako ho hodnotia druhí. Výskum Konečnej, Portešovej, Budíkovej a Koutkovej (2007) odhalil, že nadaní žiaci dosahujú vyššie sebaponímanie najmä v oblasti školských vedomostí a ich celkové sebahodnotenie je ovplyvnené hlavne sebaponímaním v oblasti správania.

U nadaných sa často zmieňuje (Schneider, 1987; Boxtel, Mönks, 1992) vznik neadekvátneho sebaobrazu, ktorý je primárne založený na základe pocitu odlišnosti. Tento pocit odlišnosti môže u nadaných žiakov viesť k vnímaniu svojho talentu ako sociálneho hendikepu (Coleman, Cross, 1988).

U jednotlivcov je sociálna akceptácia veľmi dôležitá a môžeme sa stretnúť so stratégiami, ktorými sa snažia svoju výnimočnosť maskovať, ako napríklad podpriemerný výkon, dosahovanie horších známok, práve tieto stratégie môžu viesť k tzv. podvýkonu (underachievement), ktorý je u každého jedného žiaka nežiaduci. Medzi premenné, ktoré môžu negatívne ovplyvňovať sebaponímanie patrí zvýšená úroveň sebakritickosti a precitlivenosti. Konečná a Portešová (2009) zdôrazňujú, že medzi negatívny faktor môžeme zaradiť aj preradenie nadaného žiaka z bežnej triedy do homogénnej skupiny výnimočne nadaných, kde hrá najsilnejšiu rolu sociálne porovnávanie sa s ostatnými v skupine.

Cornell a jeho kolegovia (1990) skúmali vzťah medzi sebaponímaním a sociálnym postavením v rovesníckej skupine u 465 mimoriadne nadaných žiakov vo veku 6-11 rokov. Zistili, že sebaponímanie je dôležitým faktorom, ktorý do značnej miery ovplyvňuje postavenie nadaného v skupine. Najdôležitejšie je teda sociálne sebaponímanie. Celkovo nadaní žiaci dosahovali lepšie sebaponímanie v oblastiach školských kompetencií. Nadaní žiaci bývajú často zahltení veľkým množstvom aktivít, ktoré im bránia venovať sa vlastným záujmom alebo hre. Neustála kontrola môže viesť k vzorcom správania alebo sporom medzi rodičmi a deťmi (Rimm, 2003; Rimm, Lowe, 1988).

Feldhusen (1987) stanovil niektoré základné kognitívne a afektívne potreby nadaných, medzi ktoré môžeme zaradiť maximálny rozvoj základných schopností a pojmového aparátu, učebné aktivity na vhodnej úrovni a v primeranom tempe, rozvoj tvorivého myslenia a riešenie problémov, rozvoj konvergentných schopností, rozvoj imaginácie a chápanie priestorových vzťahov, rozvoj sebapoznávania, podnecovanie k vyšším cieľom, rozvoj nezávislosti, sebariadenia a disciplíny v učení, skúsenosti so vzťahmi s inými nadanými žiakmi.

Greenspon (1998) tvrdí, že jednou z najčastejších príčin nedostatku sebadôvery a neadekvátneho sebaobrazu u nadaných môže byť ich skutočná odlišnosť od ostaných, nedostatočné sebapoznanie, neschopnosť rozlíšiť silné a slabé stránky.

Podobne aj Neihartová (1998) zdôrazňuje významnú úlohu učiteľov a rodičov vo vývoji zdravého Ja u nadaných žiakov. Za najdôležitejšie považuje poznať a akceptovať nadaného žiaka a pomôcť mu porozumieť nadaniu ako súčasť vlastnej identity.

5 ZÁVER

Sebaponímanie je súčasťou osobnosti. A práve úroveň sebaponímania sa môže odraziť do celkovej životnej spokojnosti a u žiakov zasahuje do školského výkonu. Práve preto sa nám predkladá požiadavka pristupovať k žiakom individuálne s ohľadom na vekové obdobie a posilnenie sebaponímania. Rozvíjanie sebaponímania sa prejavuje kladným sebahodnotením, ako určitá kontrola sebakontroly. Schopnosť sústrediť sa na úlohy a školské povinnosti, dlhodobá orientácia, tieto činnosti tiež radíme k rozvíjaniu sebaponímania. Žiak so zdravým a vyrovnaným sebaponímaním nemá strach z chyby, púšťa sa do činnosti iniciatívne bez obavy zo zlyhania. Pri činnostiach prežíva pozitívne emócie, ako je radosť z činnosti či iných výsledkov. Každý jeden učiteľ by mal správne rozvíjať sebaponímanie žiaka. Žiak má mať možnosť prejaviť sa, vyjadriť svoje postoje, názory a pocity. Ak má žiak o sebe negatívnu mienku, negatívny postoj k sebe, vyvoláva to prejav neschopnosti pri riešení úloh v danej činnosti. Ten kto sa považuje za schopného v danej oblasti, bude sa usilovať o dobrý výkon, naopak ten, ktorý si o sebe myslí že je neschopný, nebude sa o dobrý výkon vôbec snažiť, úlohe sa bude vyhýbať. Tým že sa jej bude vyhýbať, sa v nej ani nezdokonaľuje a to posilňuje aj možnosť ďalších prejavov neschopnosti. Neúspech potvrdzuje negatívne sebaponímanie. K hlavným úlohám školy patrí nepochybne predávanie informácií ale aj všestranný rozvoj osobnosti žiaka s čím práve sebaponímanie súvisí.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BETTS, G. T. 1986. Development of emotional and social needs of gifted individuals. In *Journal of Conseling and Developmen*t, vol 64, p. 587-589.

BLÁHA, K., ŠEBEK, M. 1988. *Já – tvůj žák, ty – můj učitel*. Praha: SPN. 121 s.

BOXTEL, H. W., MÖNKS, F. J. 1992. General, social and academic self-concepts of gifted adolescents. In *Journal of Youth and Adolescence*, vol 21, no 2. p. 367-396.

COLEMAN, L. J., 2006. A report card on the state of research on the talented and gifted.In *The Gifted Child Quarterly*, vol 11, p. 41-56.

COLEMAN, L. J., CROSS, T. L. 1988. Is being gifted a social handicap? In *Journal for the Education of the Gifted,* vol 11, p. 41-56.

COOLEY, CH. H. 1902. The Looking-Glass Self. In: *Social Theory: The Multicultural Readings* (2010). Boulder, CO: Westview Press, 691 p. ISBN 9780813343921.

CORNELL, D. G., PELTON, G. M., BASSIN, L. E., LANDRUM, M., RAMSAY, S. G., COOLEY, M. R., LYNCH, K. A., HAMRICH, E. 1990. Self.concept and peer status among gifted program youth. In Journal of Educational Psychology, vol 82, no 3, p. 456-463.

DESCART, R. 2004. *Principy filosofie*. [z latinského originálu z roku 1644 preložil Martin Hemelík]. Praha: Filozofia. 241 s. ISBN 80-7007-204-0.

FELDHUSEN, J., HANSEN, J. 1987. Selecting and training teachers to work with the gifted in a Saturday program. In *Gifted International*, vol 4, no 1, p. 82–94.

FOGLOVÁ, L. 2017. *Self - efficacy a subjektívna pohoda ako determinanty školskej úspešnosti žiakov.* Dizertačná práca. PF, UKF Nitra.

FREUD, S. 1949. *An outline of psychoanalysis*. New York: Norton, p. 127.

GREENSPON, T. S. 1998. The gifted self: Its role in development and emotional health. In *Roeper Review*, vol 20, no. 3, p. 162-168.

HELLER, K. A., SCHOFIELD, N. J. 2002. International trends and topics of research on giftedness and talent. *In International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier, p. 123-137.

HIGGINS, E. T. 1987. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. In *Psychological Review*, vol 94, no 3, p. 319-340.

HŘÍBKOVÁ, L. 2009. Nadání a nadaní. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6. 256 s.

JAMES, W. 1890. *The Self And Its Selves*. [online]. [Cit. 11.11.2017]. Dostupné na internete: http://mills-soc116.wikidot.com/notes:james-self-and-its-selves.

KONEČNÁ, V. 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Tisk MSD, spol. s. r. o. 215 s. ISBN 978-80-210-5325-0.

KONEČNÁ, V., PORTEŠOVÁ, Š. 2009. Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání. In *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. 1. vyd. Brno: Muni press. ISBN 978-80-210-5085-3, s. 7- 25.

KONEČNÁ, V., PORTEŠOVÁ, Š., BUDÍKOVÁ, M., KOUTKOVÁ, H. 2007. Sebepojetí rozumově nadaných dětí. In *Československá psychologie* roč. 51, č. 2, s. 105-116.

MACEK, P., ŠULOVÁ L., KONEČNÁ, V. 2009. Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání. In *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. 1. vyd. Brno: Muni press. ISBN 978-80-210-5085-3, s. 7- 25.

MASLOW, A. 1954. *Motivation and Personality*. New York: Harper. 411 p. ISBN 978-0060442415.

MEAD, G. H. 1925. The genesis of the self and social control. In *International Journal of Ethics*, vol 35, no 3, p. 251-277.

MUDRÁK, J. 2015. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada Publishing, 176 s. ISBN 978-80-247-5089-7.

NEIHART, M. 1998. Preserving the true self of the gifted child. In *Roaper Review*, vol 20, no. 3, p. 187-192.

RIMM, S. B. 2003. Underachievement: A national epidemic. In *Handbook of gifted education*. p. 424-443. New York, Pearson Education.

RIMM, S. B., LOWE, B. 1988. Family environments of underachieving gifted students. In *Gifted Child Quarterly,* vol 32, no 4, s. 353-359.

ROEDELL, W. C., BRIGHAM, S. L. 1984. Sex differences in affective responses as evidenced on the Bene – Anthony Test. In *Journal of Personality Assesment*, vol 48, no. 4, p. 520-525.

ROGERS, C. R. 1995. *A Way of Being.* New York: Houghton Mifflin Harcourt. 395 s. ISBN 0-395-75530-1.

SHAVELSON, R. J., BOLUS, R. 1982. Self – Concept The Interplay of Theory and Methods. In *Journal of Education Psychology*, vol 74, no 1, p. 3-17.

SCHNEIDER, B. H. 1987. *The gifted child in peer group perspective*. New York: Springer-Verlag.

SMÉKAL, V. 2007. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal. 517 s. ISBN 8086598659.

STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E. 1986. *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

TURNER, J. C. BROWN, R.J. 1978. Social status, cognitive alternatives and intergroup relations. In *Differentiation Between Social Groups*. London: Academic Press. p. 201-234.

VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. 306 s. ISBN 8024601818.

VYMĚTAL, J. 1996. *Rogersovská psychoterapie.* Praha: Český spisovatel. 208 s.

VYMĚTAL, J. 2003. *Úvod do psychoterapie.* Praha: Grada Publishing. 264 s. ISBN 8024702533.

WEBB, J. 1993. Nurturing social – emotional development of gifted children. In *International Handbook of Reseach and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

ZIEGLER, A., RAUL, T. 2000. Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. In *High Ability Studie*, vol 11, no 2, p. 113-136.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

NÁMETY NA TVORIVÉ VYUČOVANIE MATEMATIKY

Workshop

doc. PaedDr. Soňa Čeretková, PhD., Mgr. Kristína Bulková

Katedra matematiky FPV UKF v Nitre, sceretkova@ukf.sk (SR)
Katedra matematiky FPV UKF v Nitre, kristina.bulkova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Na workshope budú predstavené námety na tvorivé vyučovanie matematiky: tvorba aritmetických slovných úloh, úlohy na zhodné zobrazenia v rovine s akcentom na medzipredmetové vzťahy a ukážky otvorených matematických úloh vhodných na skúmanie v matematike a na rozvoj kritického myslenia vo vyučovaní matematiky. Workshop je vhodný pre učiteľov základných i stredných škôl.

1 ÚVOD

Vyučovanie matematiky nepozostáva len zo stereotypného počítania štadndardných a rutinných úloh. Dominantné využívanie naučených algoritmov na hodinách matematiky častokrát môže spôsobiť, že sa stráca motivácia žiakov učiť sa matematiku. V súčasnosti sa vo vyučovaní matematiky stále viac diskutuje o prvkoch objavného vyučovania matematiky, ktoré by bolo vhodné zakomponovať do vyučovacích hodín. Žiaci tak prostredníctvom riešenia otvorených problémov, kreatívnym spôsobom, prichádzajú sami na podstatu matematického problému a vytvárajú si matematický model riešenia problému prispôsobený aktuálnej úrovni ich matematických kompetencií.

Workshop bol určený pre učiteľov matematiky základných aj stredných škôl. Účastníkom boli predstavené námety na tvorivé, objavné vyučovanie matematiky s akcentom na medzipredmetové vzťahy. Bol predstavený výstup z projektu COMPASS, publikácia s názvom „*Námety na objavné vyučovanie matematiky a prírodovedných predmetov s využitím medzipredmetových vzťahov*“. Následne účastníci riešili vybrané otvorené úlohy a vzájomne diskutovali o svojich riešeniach a o potenciáli využitia úloh vo vyučovacom procese.

2 PROJEKT COMPASS (COMMON PROBLEM SOLVING STRATEGIES AS LINKS BETWEEN MATHEMATICS AND SCIENCE)

„Javy a situácie vo svete okolo nás sú navzájom poprepájané, svet je založený na spolupráci viacerých oblastí.“ (1). Projekt COMENIUS Compass bol zameraný na vyučovacie hodiny, ktoré prepájajú matematiku a prírodovedné predmety a pričom jednotlivé medzipredmetové témy vyzdvihovali dôležitosť komplexných vedomostí v každodennom živote žiakov a v spoločnosti. Do projektu sa v rokoch 2009 – 2012 zapojilo šesť európskych krajín, ktoré spoločne vytvorili námety na vyučovanie matematiky a prírodovedných predmetov priamo využiteľné v školskej praxi.

Materiály projektu Compass patria medzi projektovo orientované úlohy. Využitím objavného vyučovania a modelovania a pomocou špeciálne vytvorených apletov a interaktívnych prvkov sú žiaci nútení zmysluplne využiť vedomosti, zručnosti, porozumenie a kompetencie z matematiky a z fyziky, biológie a chémie. Každá z aktivít má určený výstup v podobe posteru, prezentácie alebo diskusie.

Žiaci a učitelia (matematiky, fyziky, chémie a biológie) z Párovského gymnázia v Nitre boli zapojení do realizácie projektových aktivít. Svoje skúsenosti si mohli vymeniť so žiakmi stredných škôl v Manchesteri (UK) a v Utrechte (NL) prostredníctvom video-konferencie.

3 OTVORENÉ MATEMATICKÉ ÚLOHY

Otvorené matematické problémy sa svojou podstatou približujú viac k reálnej situácii. Ich riešenie sa odvíja od matematických skúseností riešiteľa a využitia vyšších matematických zručností. V rámci workshopu boli riešené tri otvorené úlohy. Na prvý pohľad sa môže zdať, že úlohy predstavujú štandardné zadania. Cieľom bolo účastníkom ukázať, ako môže byť so žiakmi vedená diskusia o samotnej úlohe, ale aj o vlastných riešeniach.

Úloha 1. Kalendár

Typ úlohy: otvorená úloha s konečným počtom riešení

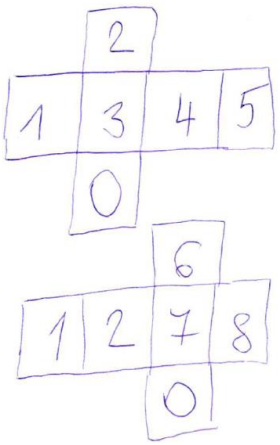
Forma práce: samostatná práca

Čas: 15 – 20 minút

Stretli ste sa už s kalendárom z kociek? Tento kalendár (Obr. 1) sa skladá z dvoch hlavných častí: tri pravidelné štvorboké hranoly, ktoré majú na stenách plášťa napísaný kalendárny mesiac a dve kocky s číslicou na každej jej stene. Určte, ako majú byť číslice umiestnené na stenách kociek tak, aby sa z nich dal poskladať každý dátum v roku. Svoje riešenie odôvodnite.

Obrázok 1: „Kockový“ kalendár

Vybrané riešenie (obr. 2): Pri riešení problému je potrebné rozmyslieť si, akým rozložením číslic zaručíme, že budeme môcť poskladať každý dátum. Každá kocka má 6 stien. Použiť musíme každú číslicu (0,1,...,9) aspoň raz, ale niektoré dátumy si vyžadujú dve rovnaké číslice na oboch kockách. *Ktoré číslice je potrebné použiť na oboch kockách*? Číslice 1 a 2: pre dátumy väčšie ako desať budeme potrebovať vystriedať všetky číslice, taktiež sa pri 11 a 22 opakujú. Číslica 0: musí byť na oboch kockách, nulu použijeme pri jednociferných dátumoch. Nastáva problém: *Ak číslice 0, 1, 2 zapíšeme na obe kocky, ostanem nám dostatočný počet voľných stien pre ostávajúce číslice*? Na každej z kociek ostávajú tri steny voľné. Môžeme postupne zapisovať číslice 3, 4, 5 na steny prvej kocky a 6, 7, 8 na steny druhej kocky, pričom číslicu 6 môže byť použitá obrátene, vtedy predstavuje číslu 9 . Siete kociek vhodných pre kalendár tak možno vyplniť nasledovne (obr. 2):



Obrázok 2: Riešenie úlohy 1

Diskusia: Riešenia sa navzájom môžu líšiť len usporiadaním číslic 3,...8 na jednotlivých kockách.

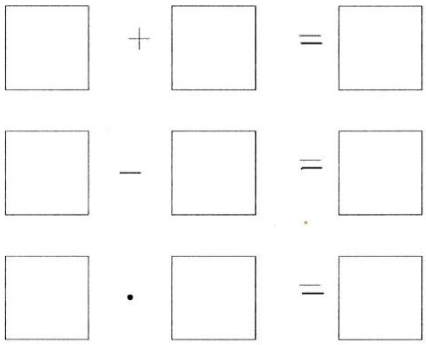
Úloha 2. Algebrogram

Typ úlohy: otvorená úloha s konečným počtom riešení

Forma práce: samostatná práca

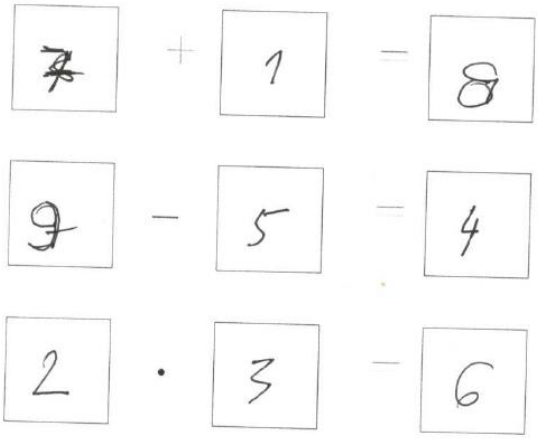
Čas: 15 minút

Do štvorcov (obr. 3) vpíšte číslice 1, 2, 3, ..., 9 tak, aby ste každú číslicu použili práve raz a všetky napísané rovnosti boli správne.



Obrázok 3: zadanie úlohy 2

Vybrané riešenie (Obr. 4): Do tabuľky musíme dosadiť jednociferné čísla tak, aby vykonané operácie boli správne a každé z čísel môžeme použiť iba raz. Najvhodnejšie by bolo začať násobením: výsledok násobenia dvoch jednociferných čísel musí byť taktiež jednociferný. Jednotkou násobiť nemôžme, pretože každé z čísel môžeme použiť len raz. Môžeme použiť súčiny *2x3* alebo *2x4*, pretože najväčšia číslica, ktoré môžeme použiť, je 9. Tú môžeme použiť pri odčítaní alebo ako výsledok pri sčítavaní, s tým, že číslice 2, 3, a 6 už použiť nemôžme.



Obrázok 4: Riešenie úlohy 2

Diskusia: Riešenia v úlohe sa môžu líšiť len prehodením čísel pri operácii sčítania a odčítania. Pri násobení môže byť použitý iba súčin 2x3=6, pretože pre súčin 2x4=8 nie je možné doplniť zvyšné rovnosti tak, aby každá z číslic bola použitá iba raz.

Úloha 3 Vytvorte štyri zadania

Typ úlohy: otvorená úloha s otvoreným koncom

Forma práce: skupinová práca

Čas: 30 minút

Účastníci workshopu sa spojili do dvoch tímov. Obom tímom bola predložená štandardná artimetická úloha.

Zadanie pre tím 1: $24 \div (2 + 4)$

Zadanie pre tím 2: $260 - (95 + 125)$

Vypočítať úlohy nie je žiadny problém. Skúste sa ale na úlohu pozrieť z viacerých uhlov. Okrem numerického výpočtu, vymyslite a napíšte príbeh, nakreslite k úlohe obrázok a skúste úlohu vyriešiť nejakým novým spôsobom. Vzájomnou spoluprácou vytvorte vlastný poster (Obr. 5) podľa zadania.

Obrázok 5: Vzor posteru k úlohe 3

Jo Boaler, profesorka na Univerzite v Standforde je zástancom reformy vo vyučovaní matematiky. Zdôrazňuje potrebu prechodu od tradičného vyučovania matematiky k novým aktivizujúcim postupom, ktoré žiakov motivujú k riešeniu problémov. Prostredníctvom webovej stránky Youcubed (3), ktorej je

Boaler spoluzakladateľkou, poskytuje učiteľom i rodičom rady pre podporu motivácie žiakov učiť sa matematiku.

Hlavným zmyslom aktivít je ukázať, že matematika nie je strašiakom a rozptýliť tzv. mýty, ako napríklad

- Musíš sa narodiť „s hlavou na matematiku", aby si jej mohol rozumieť.
- Rýchlosť pri riešení problému je dôležitá.
- Jeden problém - jedna cesta - jedna odpoveď.
- V matematike sa pracuje len s algoritmami.
- Pri riešení problému je potrebné sa sústrediť sa na správnosť výsledku.
- K výsledku je potrebné sa dopracovať samostatnou prácou.

Naopak, v rámci svojho pôsobenia Jo Boaler zdôrazňuje, že pre vyriešenie problému existujú rozličné cesty. Dôležitým faktorom je dokázať si svoje myšlienky správne predstaviť a korektne znázorniť. Práve náhľad na problém z rôznych uhlov, je na rozdiel od neustáleho rutinného opakovania jednej myšlienky, efektívnym nástrojom pre porozumenie mnohých matematických princípov.

Riešenia: Úloha ponúka riešiteľom široké možnosti realizovať svoje originálne nápady. Vďaka vytvorenému posteru môžu myšlienky prezentovať a podeliť sa so svojim pohľadom a prístupom s ostatnými. Účastníci workshopu vytvorili dva postery. Na dvoch vytvorených riešeniach je možné sledovať rôznorodosť prístupov k úlohám zameraným na kreativitu. Každú časť riešenia budeme diskutovať osobitne.

Numerický výpočet predstavuje štandardnú prácu s číslami a základnými aritmetickými operáciami.

Tím 1: $24 \div (2 + 4) = 24 \div 6 = 4.$

Tím 2: $260 - (95 + 125) = 260 - 95 - 125 = 260 - 220 = 40.$

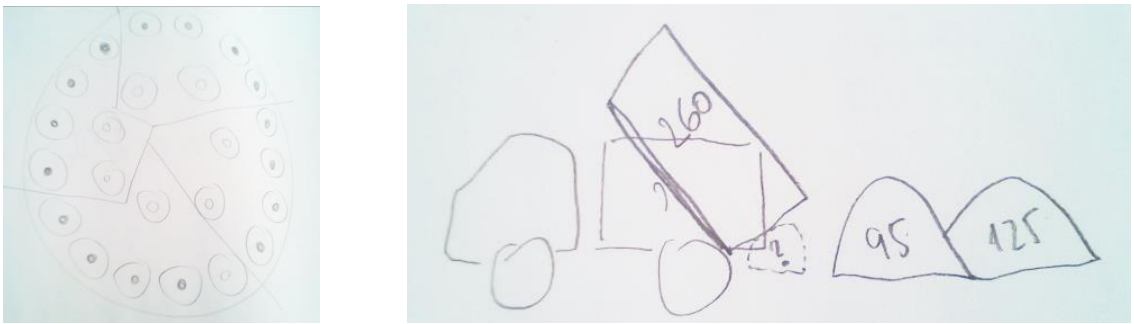
Napíš príbeh: pre riešiteľov sa ponúka možnosť prevedenia aritmetického zápisu numerickej úlohy do reálnej situácie. Stretávame s dvoma rôznymi prístupmi k úlohe.

Tím 1: *„Babka rada pečie koláče. Vnúčatá prišli v nedeľu na návštevu. Babka každému napiekla 2 tvarohové a 4 makové koláče. Na tanier položila 24 koláčov. Zistite, koľko vnúčat mala babka."*

Tím 2: *„Kapitán KRIVÝ HÁK pri svojom lúpežnom plavení v Tichom oceáne zaplnil truhlicu 260 zlatkami. Cestou zakotvil na troch ostrovoch. Na prvom Veľkonočnom ostrove našiel vrece s 95 zlatkami. Na druhom Vianočnom ostrove sa mu podarilo ulúpiť viac, až 125 zlatiek. Pomôžte nám zistiť, koľko zlatiek mu pribudlo z tretieho ostrova."*

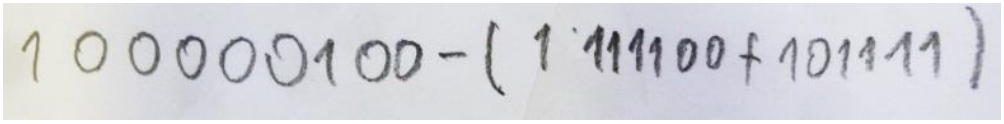
Na riešeniach je možné pozorovať, že vyučovanie matematiky tak, ako ho poznáme, má veľký vplyv na kreatívne činnosti. Jedným zo spomínaných prístupov je vytvorenie zadania k slovnej úlohe, ktorá by následne viedla k aritmetickému zápisu.

Nakresli obrázok: Aj pri vizuálnom stvárnení aritmetického zápisu je vidieť silný vplyv naučených postupov v matematike. Prvé, čo riešitelia začnú kresliť je prepísanie matematickej situácie do diagramov alebo časovej osi, čomu sa približuje riešenie tímu 1 (Obr. 6a). Pokiaľ je ale žiakom umožnený priestor pre kreatívne nápady zakreslia matematickú situáciu do obrázku s reálnym kontextom, ako nakreslil Tím 2 (obr. 6b).

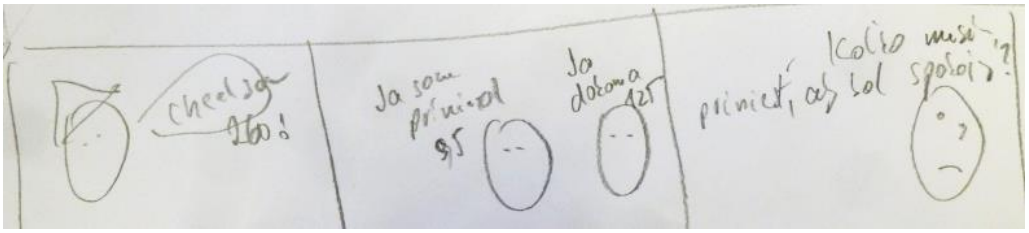


Obrázok 6 a,b: Riešenie úlohy 3 obrázkom

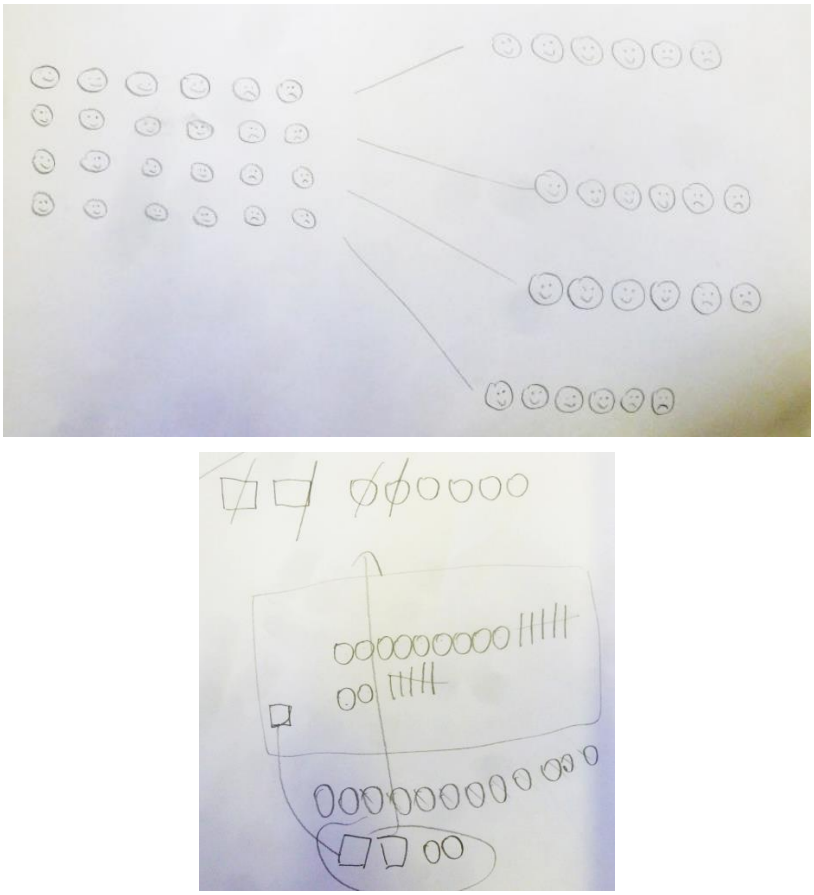
Výzva: Vyrieš iným spôsobom žiada od riešiteľov vymyslieť postup, ktorým by bolo možné znázorniť úlohu. Najčastejšie riešitelia využívajú opäť vizualizáciu problému, teda zakresľujú problém inými spôsobmi. Účastníci workshopu prišli s nasledujúcimi nápadmi:



Obrázok 7: Prevedenie aritmetického zápisu do binárnej sústavy



Obrázok 8: Komiks



Obrázok 9: Znázornenie pomocou grafov a diagramov

Otvorené úlohy poskytujú riešiteľom, žiakom, viac ako bežnú manipuláciu s naučenými algoritmami. Poskytujú priestor, v ktorom môžu aplikovať svoju tvorivosť, pracujú v malých skupinách, o riešeniach diskutujú a svoje výsledky prezentujú, odpovedajú na dotazy, premýšľajú, argumentujú. Cieľom workshopu bolo s účastníkmi diskutovať o otvorených úlohách, možných stratégiách riešení, rozmýšľaní žiakov a o vhodnosti zaraďovať uvedené ukážky úloh do bežných vyučovacích hodín matematiky.

POUŽITÁ LITERATÚRA

http://www.compass-project.eu/

https://www.youcubed.org/

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

VYUŽITIE DIVADLA FÓRUM VO VÝCHOVNO – VZDELÁVACOM PROCESE

Workshop

Mgr. Ladislav Tischler, PhD.
Katedra hudby PF UKF v Nitre, ltischler@ukf.sk (SR)

Abstrakt

DIVADLO FÓRUM je pomenovanie pre interaktívne inscenačné techniky využívané vo výchovno-vzdelávacom procese. Vo svete známa metóda Augusta Boala sa vyznačuje tým, že z diváka sa stáva herec a je konfrontovaný s realitou odohrávajúcou sa na javisku. Tým sa kontrast medzi realitou a fikciou ruší. Výnimočnosť tejto techniky je aj v tom, že divák môže priamo zasahovať a meniť dianie na javisku, osudy postáv a predchádzať tým neželaným situáciám v bežnom živote. Nerozvíja len kreatívne a kritické myslenie, ale učí človeka empatii, asertivite a môže viesť k objektívnemu riešeniu problémových úloh. Táto inscenačná technika sa bežne využíva v moderných vyučovacích koncepciách po celom svete a patrí ku kľúčovým metódam tvorivej dramatiky. Svoje uplatnenie nájde aj v bežnom vyučovacom procese pod názvom Drama in education. Umožňuje prežiť, analyzovať a následne pochopiť exponované situácie bežného života a tým skvalitniť nielen edukačný proces, ale hlavne vzájomnú komunikáciu medzi ľuďmi.

Rozsah workshopu: 6 hodín

Cieľ workshopu: oboznámiť účastníkov workshopu o histórii tejto inscenačnej techniky a spôsobe jej využitia vo vyučovacom procese. Interaktívnou formou vysvetliť základné princípy a pravidlá inscenovania divadla fórum.

Zameranie: workshop bol zameraný hlavne pre budúcich učiteľov hudobno-dramatickej výchovy a všeobecnovzdelávacích programov. Svojou účasťou a aktivitou obohatili priebeh workshopu aj učitelia z praxe.

Charakteristika

Divadlo fórum je pomenovanie pre interaktívne inscenačné techniky využívané vo výchovno-vzdelávacom procese. Vo svete známa metóda Augusta Boala sa vyznačuje tým, že z diváka sa stáva herec a je konfrontovaný s realitou odohrávajúcou sa na javisku. Tým sa hranica medzi realitou a fikciou ruší. Výnimočnosť tejto techniky je aj v tom, že divák môže priamo zasahovať a meniť dianie na javisku, osudy postáv a predchádzať tým neželaným situáciám v bežnom živote. Nerozvíja len kreatívne a kritické myslenie, ale učí žiakov empatii, asertivite a môže viesť k objektívnemu riešeniu problémových úloh. Táto inscenačná technika sa bežne využíva v moderných vyučovacích koncepciách po celom svete a patrí ku kľúčovým metódam tvorivej dramatiky. Svoje uplatnenie nájde aj v bežnom vyučovacom procese. Umožňuje prežiť, analyzovať a následne pochopiť exponované situácie bežného života a tým skvalitniť nielen edukačný proces, ale hlavne vzájomnú komunikáciu medzi ľuďmi. Pri príprave tohto workshopu sme si dali za úlohu nájsť efektívny spôsob rozvíjania kritického myslenia študentov s dôrazom na jeho jednoduchú aplikáciu vo výchovno-vzdelávacom procese. Inscenovanie divadelných hier už od Antiky slúžilo na pozdvihnutie intelektuálnej úrovne národa, ako nástroj sprístupnenia a následne jednoduchšieho pochopenia textu v jeho audiovizuálnej podobe. Výnimočné na tejto technike s názvom Divadlo fórum nie je však len samotná vizualizácia textu ale aj to, že divák môže interaktívne vstupovať do deja, meniť vstupné podmienky a vyskúšať si modelovú situáciu ako herec. Celý proces sa začína tak, že sa vyberie téma. Témy väčšinou korešpondujú a vychádzajú z vekovej a sociálnej skupiny, ktorá sa procesu zúčastňuje. Voľba témy je jedným z najdôležitejších krokov pri inscenovaní Divadla fórum, pretože by mala kopírovať nový, alebo latentný problém spoločnosti, ktorý je aktuálny pre daný kolektív. Žiaci si väčšinou vyberajú témy, ktoré dobre poznajú z rodinného, alebo školského prostredia, čo im umožňuje mať bližší vzťah k vybranej situácii a postavám. Týka sa to nielen angažovanosti pri tvorbe, ale aj vo vzťahu k postavám, ktoré stvárňujú o to pravdivejšie. Druhým krokom je príprava scenára. Účastníci workshopu presne pomenujú konflikt, napíšu vlastný scenár, vyberú a popíšu charaktery postáv, ktoré budú v ich krátkej divadelnej hre vystupovať. V tejto fáze sa nerozvíja iba kreatívne myslenie žiakov, ale učia sa presne pomenovať konflikt, jeho kulminačný bod, samotnú cestu ku konfliktu, jeho následky, ako aj možné spôsoby riešenia. Konzultujú tento proces s učiteľom a následne hľadajú vhodnú charakteristiku postáv, ktoré sú pre ich príbeh najvhodnejšie. Prichádza inscenačná fáza v ktorej sa daná situácia vizualizuje v priestore a následne prezentuje pred divákmi. Po úvodnej prezentácii preberá aktivitu

učiteľ a pomenováva spolu s divákmi (študentmi) základný konflikt. Dochádza k riadenej diskusii v ktorej sa analyzuje konfliktná situácia, dôvody jej vzniku, pomenovávajú sa konania jednotlivých postáv a ich vzťah ku vzniknutému konfliktu.

Diváci majú za úlohu:

1. Navrhnúť spôsob riešenia danej konfliktnej situácie
2. Navrhnúť konanie postáv tak, aby konflikt vôbec nevznikol
3. Navrhnúť ideálny stav problémovej situácie tak, ako by sa postavy správali v ideálnom svete
4. Navrhnúť katastrofálny stav problémovej situácie

Následne sa všetky modelové situácie prezentujú s tým, že divák, ktorý navrhol riešenie môže vstúpiť do deja ako jedna z postáv a zmeniť spôsob riešenia konfliktu. Modelová situácia sa odohráva dovtedy, kým sa nenájde najideálnejšie riešenie vzniknutej problémovej situácie.

Priebeh workshopu

Workshopu sa zúčastnilo 40 účastníkov. Po teoretickom úvode boli účastníci rozdelení do troch pracovných skupín a následne mali za úlohu vybrať tému, ktorej sa budú venovať počas celého trvania workshopu. Boli vybraté témy a vypracované tri jednoduché scenáre. Tematicky boli zamerané dva do vysokoškolského prostredia a jeden sa odohrával na vlakovej stanici. Ako modelové inscenovanie bol vybratý príbeh z vlakovej stanice.

Ukážka scenára

(Nachádzame sa na vlakovej stanici. V rade lístok na vlak stoja štyri osoby: starší pán, ktorý zmeškal autobus, muž ktorý sa vracia domov po nočnej v práci, starý pán na dôchodku a mladšia slečna, ktorá cestuje domov zo školy. Prichádza študentka, ktorá sa výrazne ponáhľa, pretože o minútu jej odchádza vlak)

študentka: prepáčte, prepáčte... Mohli by ste ma prosím pustiť dopredu o minútu mi odchádza spoj.

muž: prepáčte, ale aj my čakáme na vlak!

študentka: v poriadku, ja vám rozumiem, ale ak nestihnem tento spoj, tak mi najbližší ide až zajtra ráno...

dôchodca: tak ste mali prísť na čas a nie na poslednú chvíľu. To je typické, všetko na poslednú chvíľu.

pán, ktorý zmeškal autobus: ale veď ju pustite, môže sa to stať komukoľvek.

muž: môže, ale mne to tiež ide o chvíľu.

mladšia žena: kým sa tu takto rozprávate, tak to už dávno zmeškala.

študentka: prosím vás!

(študentka sa predbieha pred všetkých a v zúfalosti kričí na pani za pokladňou)

študentka: prosím vás, jeden lístok do Košíc!

pani za pokladňou: prosím Vás, aby ste sa zaradili a dodržovali pravidlá

študentka: ale keď mne o chvíľu ide autobus.

pani za pokladňou: prosím vás, aby ste tu nerobili škandál, inak zavolám strážnu službu!

dôchodca: to je nehorázne!

študentka: to ma naozaj necháte ten vlak zmeškať?

muž: no to je presne prístup verejných služieb. Nechali by človeka zomrieť a neurobili by nič.

(študentka beží na vlak bez cestovného lístku)

Tento scenár bol inscenovaný ako modelové predstavenie a následne mali diváci za úlohu analyzovať konfliktnú situáciu. Výsledkom bolo niekoľko prezentácií danej témy do ktorých sa zapojila väčšina účastníkov workshopu. Tým, že medzi zúčastnenými frekventantmi boli aj študenti odboru Učiteľstvo hudobno-dramatického umenia bola práca na inscenovaní uľahčená a neboli potrebné herecké a uvoľňovacie cvičenia, ktoré sú v podobne zameraných seminároch nevyhnutnosťou pre vybudovanie tvorivej atmosféry. Aktivita týchto študentov pomohla aktivizovať aj účastníkov, ktorí neboli priamo z dramatického prostredia. Pre krátku časovú dotáciu (podobné workshopy trvajú niekoľko dní) nemohli byť spracované všetky témy a aj inscenovaná ukážka bola zostručnená ako model práce s touto technikou.

Vzhľadom na pozitívnu odozvu z radov študentov, ale najmä zúčastnených učiteľov z praxe však môžem konštatovať, že workshop zaujal a zúčastnení študenti a učitelia dostali základné informácie o Divadle fórum a jeho využití vo výchovno-vzdelávacom procese. Tieto informácie môžu slúžiť ako inšpirácia v ich ďalšej pedagogickej práci.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

CREATIVE WARM – UPS AND TIME FILLERS FOR A SICCESSFUL CLASS

Kreatívne, úvodné a čas vypĺňajúce aktivity pre úspešné hodiny anglického jazyka

Workshop

Mgr. Klaudia Paulíková

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre, klaudia.paulikova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Starting a lesson in the most appropriate possible ways is one of the key factors for a successful classroom. For this reason presenting creative and innovative techniques and activities as warmers and time fillers can be beneficial not only for future teachers but also for the in-practice ones desiring to cheer their lessons up.

Je jasné, že moderná doba ponúka výchove a vzdelávaniu množstvo inovatívnych prístupov, metód a techník aplikovateľných vo vyučovaní. Cudzie jazyky a ich vyučovanie samozrejme nie sú žiadnou výnimkou. Pretože ovládanie cudzích jazykov sa v dnešnom svete stáva čoraz dôležitejším, je nevyhnutné čas venovaný ich výučbe využiť čo najefektívnejšie. Naším hlavným zámerom bolo priblížiť efektívne vyučovanie anglického jazyka. Cieľom bolo prezentovať také vyučovacie techniky a aktivity, ktoré by nie len urobili vyučovanie čo najviac zaujímavým, ale aj značne uľahčili jeho priebeh zo strany učiteľa aj samotných žiakov. Prezentovali sme kreatívne a inovatívne možnosti začínania a vypĺňania hodín anglického jazyka so zameraním na základné, stredné, vysoké, ale aj jazykové školy. Pochopiteľne, naším cieľom bolo obsiahnuť všetky vekové kategórie a všetky znalostné úrovne, preto voľba a výber aktivít bola široká a dobre aplikovateľná podľa aktuálnych potrieb vyučovacích hodín, učiteľov a žiakov.

Využívanie úvodných, tzv. „warm-up" a čas vypĺňajúcich („time-filler") aktivít na hodinách anglického jazyka považujeme za účinný spôsob zefektívňovania vyučovacích hodín. Takéto aktivity nielenže pridávajú na zaujímavosti hodín, ale aj nemalou mierou prispievajú k tomu, aby študentov zatiahli do tematiky vyučovacej hodiny, motivovali ich a prebudili ich záujem učiť sa cudzí jazyk. Správny výber takýchto aktivít prispieva k vyššej a dlhšej koncentrácii žiakov, pomáha pri navodzovaní priateľskej, pozitívnej a bezpečnej atmosféry a v neposlednom rade pomáha učiteľom zefektívniť priebeh hodiny v čo najvyššej možnej miere. Dostatočnou prípravou a plánovaním takýchto aktivít dokážeme študentov vtiahnuť do deja vyučovacej hodiny omnoho rýchlejšie a efektívnejšie, ako pri bežných, už dávnejšie zaužívaných technikách „otvorte si učebnice na strane dvadsaťtri". Rovnako dokážeme stimulovať a predĺžiť dobu aktívneho zapájania sa do chodu hodiny. Pri dostatočnej príprave pripisujeme dôležitosť dbať na správny výber vstupných a vypĺňajúcich aktivít, pretože popri voľbe podľa tematiky hodiny je dôležité zamyslieť sa aj nad vyučovacím štýlom, v ktorom sa dané aktivity nesú. Či už volíme aktivity verbálne, kinestetické, alebo audio-vizuálne, je vždy potrebné určiť si ciele a zámery, a v neposlednom rade prihliadať na preferované učebné štýly našich žiakov.

V našom workshope, ktorý mal trvanie zhruba štyridsaťpäť minút, sme sa zameriavali práve na prezentovanie takýchto aktivít. Popri prezentovaní sa, samozrejme, ozrejmili aj spôsoby, ako dané aktivity aplikovať či už v časovej tiesni, pri malých a veľkých skupinách, a taktiež pre rôzne vekové kategórie a znalostné úrovne. Zúčastneným učiteľom základných a stredných škôl a budúcim učiteľom bolo po krátkom teoretickom úvode prezentovaných a znázornených niekoľko kreatívnych aktivít, ktorými môžeme hodiny uvádzať alebo oživovať počas ich priebehu.

Prvou prezentovanou aktivitou bolo tzv. „sadnite si ak". Zúčastnení boli vyzvaní, aby sa postavili a sadali si späť na svoje miesta, len ak počuli výrok pre nich pravdivý. Aktivita, ako sme po prezentovaní vysvetlili, je vhodnou úvodnou aj čas vypĺňajúcou alternatívou pre precvičenie si rôznych gramatických javov alebo slovnej zásoby. Svojou premenlivosťou je vhodnou a zaujímavou voľbou tak ako pre rôzne vekové kategórie, tak aj pre takmer všetky znalostné úrovne.

Pri druhej aktivite sme poprosili štyroch dobrovoľníkov zoradiť sa podľa daných inštrukcií, ktoré samozrejme videli len oni sami. Pri tejto aktivite to bolo zoradiť sa podľa dĺžky vlasov. Úlohou ostatných zúčastnených, a teda aj žiakov na klasickej vyučovacej hodine, by potom bolo hádať, na základe akých

kritérií boli štyria dobrovoľníci zoradení. Po znázornení a vyskúšaní aktivity sme zúčastneným ozrejmili klady použitej aktivity. Nielenže žiakov prinúti k pohybu a prekrveniu tela a teda aj oboch hemisfér mozgu, ale stimuluje ich aj k hádaniu a teda používaniu daného jazyka hravou formou.

Špeciálne vyvinutou aktivitou pre žiakov prvého stupňa základných škôl sú tzv. aktivity TPR. Tieto aktivity im umožňujú učiť sa slová a slovné spojenia počúvaním a opakovaním gest, mimiky alebo špeciálnych pohybov bez rozprávania, písania alebo čítania. Pri tejto aktivite sme zúčastneným zobrazili obrázok zo zoologickej záhrady a spolu sme znázorňovali zvieratá nachádzajúce sa na ňom. Z dôvodu, že aktivita nevyvíja žiaden tlak na správnu výslovnosť ani memorovanie zo strany žiakov, je vhodnou voľbou oddychovej aktivity, pri ktorej žiaci môžu načerpať nové sily na ďalšiu koncentráciu.

Pri ďalšej aktivite sme na tabuľu napísali úvodnú vetu začínajúcu slovami „kde bolo, tam bolo". Úlohou účastníkov bolo vytvárať príbeh, kde jeden po druhom pridávali po jednej vete, až kým ich príbeh nebol úplný. Spoločne s účastníkmi sme následne určovali ďalšie alternatívy používania takejto aktivity, ako aj jazykové oblasti, kde sa dá využiť. Či už ide o precvičovanie si špeciálnej slovnej zásoby, alebo gramatických javov ako sú časy, podmieňovací spôsob či používanie zložených viet, tento typ aktivity je vhodným oživením takmer každej vyučovacej hodiny.

V znamení čo najväčšej rôznorodosti sme si vytýčili za cieľ prezentovať čo najrozličnejšie aktivity. Poprosili sme zúčastnených, aby si zatvorili oči a započúvali sa do hudby, ktorú sme im cez reproduktory pustili. Následne sme ich poprosili, aby na papier za krátky čas nakreslili všetko, čo si počas počúvania danej hudby predstavovali. Vo dvojiciach potom mali opisovať jeden druhému svoje kresby. Aktivita, ako aj počas workshopu vysvitlo, je efektívnou a zaujímavou alternatívou konverzačného cvičenia, kedy sa prebudia zmysly študentov a rovnako aj ich záujem o prezentovanie „vlastnej práce".

Poukázali sme aj na účinnosť používania pojmových máp. Znázornili sme možnosti úvodných a čas vypĺňajúcich aktivít, ktoré môžeme využívať skutočne rôznorodo – či už ako zopakovanie si predchádzajúcej témy alebo vtiahnutie do deja zadaním tematiky a požiadaním žiakov, aby napísali, respektíve vyslovili všetko s ňou súvisiace. Podotkli sme rôzne možnosti zoskupovania žiakov – samostatná práca, práca vo dvojiciach alebo v skupinách, a v neposlednom rade práca celej triedy spoločne.

Ďalšou aktivitou, ktorú sme demonštrovali, bola tzv. „slovná reťaz". Požiadali sme účastníkov workshopu, aby sa postavili. Zadali sme úvodné slovo. Úlohou zúčastnených bolo jeden po druhom pridávať slová, vždy začínajúce na písmeno, ktorým predchádzajúce slovo končilo. V prípade, že zúčastnení nedokázali povedať slovo v časovom limite piatich sekúnd, vypadávali z hry a boli nútení si sadnúť. Posledný, kto zostal stáť, bol samozrejme víťazom. Ako alternatívu pre žiakov mladších, respektíve žiakov nižšej znalostnej úrovne sme poskytli možnosť tvorby slov podľa končiacich zvukov namiesto písmen. Hravá forma súťaženia je dobrou voľbou pre každý typ skupín aj tried, motivuje žiakov, poskytuje príjemnú atmosféru a popri používaní cudzieho jazyka poskytuje aj možnosť odpočinutia si medzi zložitými aktivitami.

Zúčastneným sme prezentovali aj alternatívy aktivít na precvičenie mozgových hemisfér. Podotkli sme, že napriek tomu, že nie sú úzko späté výlučne s výučbou anglického jazyka, rozhodli sme sa zaradiť ich do workshopu kvôli ich vysokej účinnosti pri vyučovaní ako takom. Pre precvičenie metódou „Brain Gym" sme sa rozhodli znázorniť dve aktivity. Pri prvej sa skupina štyroch dobrovoľníkov striedala pri počítaní do štyroch. Po jednotlivých kolách počítania sa postupne nahrádzali slovné varianty čísel buchnutím do stola, lúsknutím prstov, potleskom a dupnutím. Druhá znázornená alternatíva pozostávala z udržania rovnováhy pomocou rôznych pohybov rúk a nôh. Poukázali sme sa množstvo kladov, ktoré tieto aktivity so sebou nesú. Nie len že pôsobia na žiakov upokojujúco a odbúravajú stres, ale aj aktivujú mozog, čo sa v konečnom dôsledku odzrkadľuje vo výdrži a výkonoch na vyučovacej hodine.

Poslednou demonštrovanou aktivitou bola aktivita „čo viete o?". Účastníkom workshopu sme navrhli tému a požiadali sme ich, aby poskytli čo najviac informácií o danej tematike. Poukázali sme na to, že ako úvodná aktivita má toto cvičenie veľmi pozitívny vplyv na vtiahnutie študentov do deja vyučovacej hodiny, keďže ich ženie ku kreatívnemu a kritickému mysleniu. Ako čas plniace cvičenie je zas výbornou alternatívou pre zopakovanie si už prebratého učiva a zafixovanie naučenej látky.

Priebeh samotného workshopu sa niesol v znamení priateľskej a uvoľnenej atmosféry. Po každej demonštrovanej aktivite sme nabádali zúčastnených k diskusii, kde sme spoločne vyzdvihovali podstatu, klady a možné využitie aktivít v praxi. Zúčastnení si popri vykonávaní aktivít robili poznámky, čo považujeme za veľmi kladnú spätnú väzbu z ich strany. Počas diskusie sme sa spoločne snažili zodpovedať všetky otázky a prípadné nejasnosti čo najlepšie vysvetliť. Veríme, že workshop poskytol zúčastneným množstvo nápadov a návrhov, ako uvádzať a viesť svoje hodiny anglického jazyka zaujímavým a efektívnym spôsobom so zreteľom na motiváciu, koncentráciu a výkony žiakov.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

PRIAMY A NEPRIAMY ROZVOJ TVORIVOSTI VÝTVARNOU TVORBOU

Workshop

PaedDr. Janka Satková, PhD.
Katedra výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre, jsatkova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Workshop bude vedený zážitkovou formou, pomocou ktorej si každý účastník skúsi výtvarnou tvorbou rozvinúť tvorivosť, a to priamo aj nepriamo. Hlavnými metódami budú kresba, maľba, diskusia a reflexia. Workshop nepredpokladá ani nevyžaduje výtvarné nadanie.

Workshop bol zameraný na rôzne spôsoby rozvíjania tvorivosti prostredníctvom výtvarnej tvorby, doplnenej textom, pričom prostredníctvom jeho úloh sa rozvíjalo aj kritické myslenie účastníkov. Koncepcia workshopu vychádzala z princípov tvorivo-humanistického, zážitkového a problémového vyučovania. Z metód bola využívaná metóda výkladu, rozhovoru, individuálnej konzultácie, vlastnej aktívnej myšlienkovej aj výtvarnej činnosti inšpirovanej špeciálnymi úlohami. Účastníci boli vedené k tvorbe nových myšlienok, k ich prezentácii a hodnoteniu. Aktivity z workshopu je možné priamo aplikovať do vyučovacieho procesu ich budúcej pedagogickej praxe a predpokladá sa aj transfer získaných zručností na ich budúcich žiakov.

Účastníci mali za úlohu vymyslieť a nakresliť nového superhrdinu s vlastnosťami, ktoré nemá žiadny z tých ktorých poznajú, spolu s jeho pomocníkom, pričom to mohlo byť aj zviera alebo nová bytosť. Ďalej mali navrhnúť, aký celosvetový problém (nemusí byť závažný) by mohli spoločnými silami vyriešiť, a doplniť o písomné poznámky či vysvetlivky. Účastníci boli podnecovaní k originalite: „Snaž sa o čo najväčšiu originalitu, čiže aby sa tvoje nápady neopakovali v tejto skupine.“ V ďalšej časti stretnutia si mali predstaviť svoj ideálny svet, alebo čo by sa stalo keby nebola gravitácia, alebo svoj ideálny život, čím sa podnietil rozvoj fantázie a predstavivosti. Relaxácia bola dosahovaná úlohou: „Chvíľu si len tak čmáraj alebo zámerne nič nerob“. Empatia bola rozvíjaná úlohami vcítiť sa do niekoľkých ľubovoľných predmetov, aktuálne prítomných v miestnosti. Samostatnosť bola rozvíjaná možnosťou samostatnej organizácie práce na workshope, zvedavosť bola rozvíjaná vyzvaním k prehliadke iných prác, elaborácia bola rozvíjaná úlohou dokončiť jednu úlohu detailne. Sebahodnotenie bolo rozvíjané poúdením vlastnej práce a zdieľaním výsledkov v skupine.

Lektorka prispela k rozvoju tvorivosti študentov touto stratégiou:

- výklad o teórii tvorivosti, jej definícii a zložkách;

- výtvarné úlohy, ich prezentácia a ich hodnotenie viedli študentov k tvorivosti a k vyjadreniu svojho postoja k vlastným dielam;

- výber niekoľkých riešení úloh na prezentáciu ostatným vyžadoval od účastníkov kritické zhodnotenie vlastných schopností a posúdenie úrovne výsledku;

- prispôsobovanie sa novej situácii vyžadovalo od účastníkov flexibilitu a pohotovosť pri tvorivom riešení úloh;

- práca na workshope vyžadovala uplatniť všetky fázy tvorivého procesu: vytvorenie idey, kritické zhodnotenie nápadov, realizácia najlepších myšlienok, elaborácia – realizácia výtvarných dielok kresbou na formát A4, ich komentovanie a popisky.

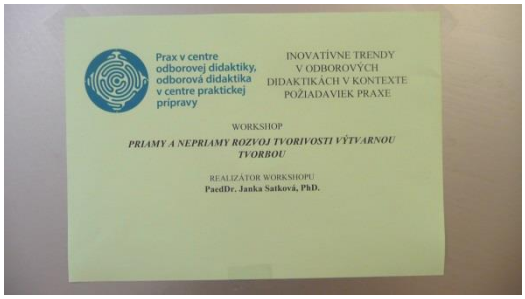
Využitie v pedagogickej a školskej praxi predpokladáme v týchto oblastiach:

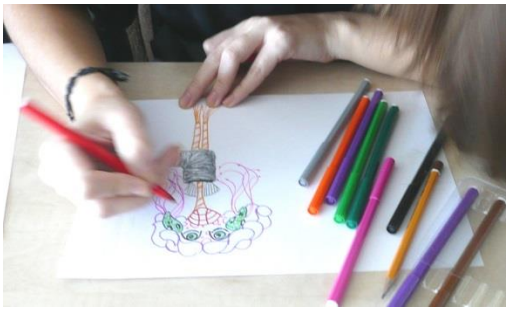
- priama nadväznosť na Metodické rady aktuálnych osnov výtvarnej výchovy pre **ZUŠ,** konkrétne Inšpirácie dejinami umenia: Dada/Surrealizmus, Operácie s výtvarným jazykom: Prerad'ovanie častí, Iné z iného.
- priama nadväznosť na Metodické rady aktuálnych osnov výtvarnej výchovy pre **2. stupeň ZŠ**, konkrétne 5. Podnety fotografie, 6. Podnety filmu a videa, 12. Podnety rôznych oblastí poznávania sveta.
- priama nadväznosť na Metodické rady aktuálnych osnov výtvarnej výchovy pre **1. stupeň ZŠ**, konkrétne 6. Podnety fotografie, 7. Podnety filmu a videa, 14. Podnety rôznych oblastí poznávania sveta.

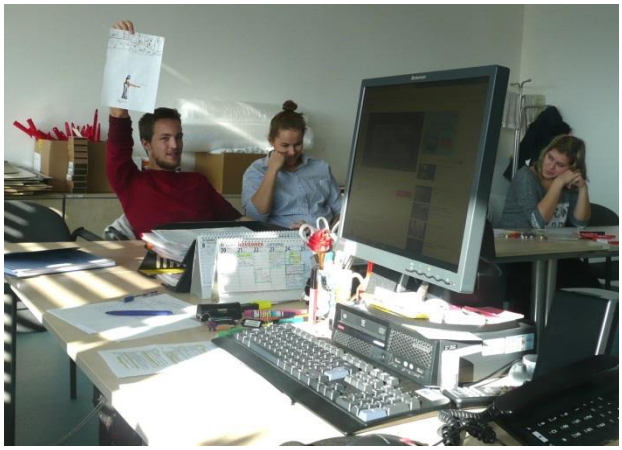
Môžeme konštatovať, že workshop bol v uvoľnenej tvorivej atmosfére účastníkmi aktívne prežívaný, originálne výsledky boli zdieľané v skupine, a na základe slovných vyjadrení účastníkov, títo ho považovali za zaujímavý a prínosný.

FOTODOKUMENTÁCIA

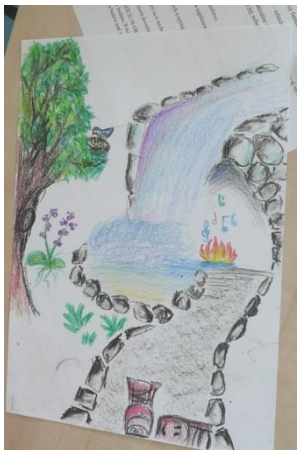
Priebeh workshopu, práca účastníkov



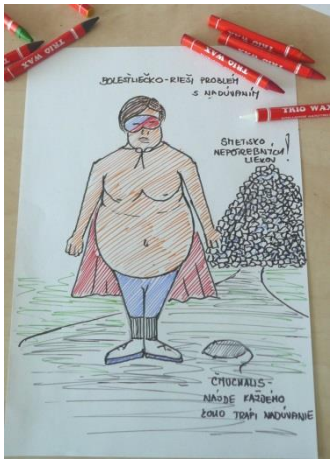




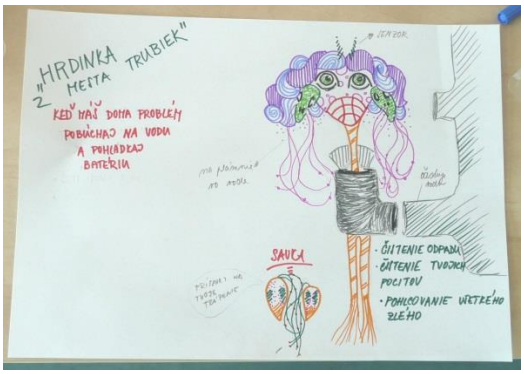
Výtvarné diela vzniknuté na workshope



MIEROTVORCA


BOLESTLIEČKO-RIEŠI PROBLÉM
S NADÚVANÍM
SHETSKO,
NEPOTREBNÝCH
LIEKOV
CMUCHALIS-
NÁDEJE KAŽDÉHO
ČOHO TRÁPI NADÚVANIE

BOLESTLIEČKO-RIEŠI PROBLÉM
S NADÚVANÍM
SHETSKO,
NEPOTREBNÝCH
LIEKOV
CMUCHALIS-
NÁDEJE KAŽDÉHO
ČOHO TRÁPI NADÚVANIE
KEBY NEBOLA
GRAVITÁCIA


"HRDINKA
MEMTA
TRUBIEK"
KEĎ MÁŠ DOMA PROBLÉM
POBÚCHAJ NA VODU
A POHĽADAJ
BATÉRIU
SAVCA
·ČISTENIE ODPADU
·ČISTENIE TVOJICH
POCITOV
·POHLCOVANIE ŠKODLIVÉHO
ZLÉHO

Kvet zachraňujúci svet, ktorý opustili včely
Namiesto opelňuje a zavlažuje príroda.
Pomocou receptorov na hlave vyhľadáva
mŕtve miesta.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

ROZVÍJANIE TVORIVÉHO A KRITICKÉHO MYSLENIA V INTENCIÁCH INTERPERSONÁLNEJ KOMUNIKÁCIE

Workshop

doc. PaedDr. Ľubica Predanocyová, PhD., doc. Gabriela Jonášková, CSc.
Katedra filozofie FF UKF Nitre, lpredanocyová@ukf.sk (SR)
Katedra filozofie FF UKF Nitre, gjonaskova@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Interpersonálna komunikácia predstavuje základnú podobu sociálneho kontaktu, ktorý sa v školskom prostredí transformuje do podoby vzájomného pôsobenia žiaka a učiteľa. Pracovné stretnutie učiteľov občianskej náuky a etickej výchovy prispeje k výmene názorov, skúseností, podnetov, ktoré poukážu na možnosti úspešného rozvíjania tvorivého a kritického myslenia žiakov v intenciách interpersonálnej komunikácie.

Rozvoj spoločnosti nie je možný mimo školskej edukácie, ktorá je základným predpokladom osobnostného vývoja jednotlivca. Súčasná situácia na Slovensku nie veľmi praje a efektívne podporuje prácu učiteľa, podmienky školského vzdelávania a vychovávania majú veľké rezervy, čo evokuje hodnotenie úspešnosti edukačného procesu aj v negatívnom zmysle. Učitelia na všetkých stupňoch vzdelávania preto vynakladajú výrazné úsilie na zlepšenie celkovej kvality práce so žiakmi. Priestor na hľadanie možností v smere kvalitatívneho a efektívneho vyučovania a vychovávania poskytla konferencia, konaná 13. - 14. novembra 2017 na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Medzinárodná vedecká konferencia, nesúca názov *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe,* umožnila aj prienik teoretických názorov a praktických skúseností jej účastníkov na problematiku tvorivého a kritického myslenia v školskej praxi. Tvorivé a kritické myslenie nie je možné vytvárať a rozvíjať bez adekvátnych kompetencií žiaka, ku ktorým, je potrebné v kontexte témy priorizovať komunikačné kompetencie žiaka a súčasne učiteľa. Vzájomné nutné prenikanie tvorivosti, kritického myslenia a interpersonálnej komunikácie bolo základným motívom sprievodného workshopu medzinárodnej konferencie.

Workshop *Rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia v intenciách interpersonálnej komunikácie,* bol realizovaný dvakrát. Prvého stretnutia sa zúčastnili študenti magisterského štúdia učiteľských študijných programov Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Následne sa stretli záujemcovia o problematiku z radov učiteľov základných škôl a stredných škôl z Nitry, vysokoškolskí pedagógovia (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Žilinská univerzita v Žiline, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre), zástupcovia Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave a študenti učiteľských programov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Cieľom pracovného stretnutia bolo predovšetkým:

- poukázať na nevyhnutnosť interpersonálnej komunikácie ako významnej a aktuálnej podpory sociálneho aspektu života jednotlivca a spoločnosti v súčasnosti.

- Jedným zo zámerov bolo uvažovanie o spôsoboch a možnostiach posilnenia interpersonálnej osobnej komunikácie v edukačnom prostredí. Univerzitná príprava adeptov učiteľstva poskytuje priestor pre tvorbu učiteľovej komunikačnej kompetencie a súbežne umožňuje študentom nadobudnúť primeraný diapazón metodických prostriedkov, prostredníctvom ktorých bude možné u žiakov rozvíjať tvorivosť a kritický prístup k riešeniu praktických problémov.

- V neposlednom rade vedúce workshopu sledovali potrebu vytvorenia priestoru pre výmenu názorov a skúseností účastníkov, čo bolo napokon naplnené prostredníctvom účastníkov, predovšetkým pedagogických pracovníkov, pôsobiacich na rôznych typoch a stupňoch škôl.

- Potencia interpersonálnej komunikácie a jej jednotlivých súčastí, aspektov, prístupov je relatívne vysoká, preto jedným z cieľov stretnutia bolo uvažovanie o spôsoboch posilnenia interpersonálnej osobnej komunikácie v edukácii.

- Napokon v centre pozornosti bolo aj akcentovanie skutočnosti, že kreativita a kritické uvažovanie nie je možné bez komunikácie a naopak, ktorú organizátorky workshopu vystavali na potrebe evokovať a udržať medzi účastníkmi aktívnu diskusiu, ktorá by podporila výmenu názorov a skúseností.

Workshop sledoval viaceré *relevantné aspekty centrálnej problematiky*. Východiskom bola oblasť aktuálnych kompetencií žiaka a s nimi súvisiace profesijné kompetencie učiteľa. Ďalšou oblasťou, začlenenou do pracovného stretnutia, bolo poukázanie na nutnosť prepojenia kreativity a komunikácie v edukačnom prostredí, ako aj chápanie kritického myslenia ako predpokladu každého individuálneho rozhodnutia. Organizátorky ďalej poukázali na chápanie interpersonálnej komunikácie ako zásadného predpokladu tvorby a rozvíjania kreativity a kritického reflektovania reality. Obsahovou súčasťou bolo aj upriamenie pozornosti účastníkov stretnutia na vybraté didaktické prostriedky a metódy interpersonálnej komunikácie v kontexte s témou medzinárodnej konferencie – aktívne počúvanie a možnosti riešenia interpersonálneho konfliktu, ktoré sú jej implicitnou súčasťou.

Úvod workshopu bol venovaný problematike podstaty a významu kompetencií žiaka a učiteľa ako aktuálnych požiadaviek vzdelávania. Účastníci, pod vedením doc. PaedDr. Predanocyovej, PhD. a doc. Jonáškovej, CSc., poukázali na žiacke kompetencie, viažuce sa na centrálnu problematiku, ku ktorým je možno zaradiť komunikačné a sociálno-interakčné kompetencie (správna ústna a písomná komunikácia žiaka, správna argumentácia, schopnosť riešenia rôznorodých individuálnych aj spoločenských situácií). Ďalšou zásadnou kompetenciou je kompetencia tvorivého riešenia problémov (tvorba kritického myslenia, ktoré je predpokladom samostatného logického premýšľania, samostatné tvorivé návrhy, žiak dokáže argumentovať, prezentovať, obhajovať). Obe kompetencie sú súčasťou komplexu kompetencií, formulovaných v aktuálnych školských dokumentoch (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov) a vyžadované na jednotlivých stupňoch vzdelávania v kontexte s profilom absolventa.

Analogicky aj systém profesijných kompetencií učiteľa, v súčasnosti diskutovaný problém nielen v slovenskom teoretickom a školskom prostredí, obsahuje ako jednu z kľúčových kompetencií, spojených s riadením edukačného procesu, vytváraním podmienok edukácie a ovplyvňovaním osobnostného rozvoja žiakov, špecifickú schopnosť: vedieť komunikovať so žiakmi a vytvárať priaznivú emocionálnu, pracovnú a sociálnu klímu v triede a prostredie podporujúce rozvoj osobnosti žiaka, vedieť komunikovať v komunite učiteľov. Uvedené požiadavky sú samozrejme nasmerované prioritne na rozvoj osobnosti žiaka.

Iniciátorky workshopu sú pracovníčkami Katedry filozofie Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, ktorá pripravuje v rámci študijného programu Výchova k občianstvu budúcich učiteľov predmetu občianska náuka na úrovni základného a stredného vzdelávania, a majú dlhoročné skúsenosti s problematikou pracovného stretnutia. Účastníkom bola napr. prezentovaná študijná disciplína Interpersonálne zručnosti učiteľa občianskej náuky, vyučovaná v magisterskom stupni štúdia, orientovaná na zvládnutie kategórií a poznatkov z interpersonálnej komunikácie a následné aplikovanie naučených vedomosti študentov do rozšírenia si takej podoby komunikácie, ktorá bude relevantným predpokladom zvládnutia konfliktov, porozumenia vzájomným vzťahom a ich vývoja v pedagogickej praxi.

Najväčší priestor bol venovaný výmene názorov a praktických skúseností účastníkov. Diskusia sa niesla v dvoch líniách, prvou boli spôsoby praktickej realizácie tvorivého a kritického myslenia vo výchovno-vzdelávacom procese na jednotlivých stupňoch vzdelávania. Ďalšou oblasťou bola reflexia zúčastnených na vlastné výsledky práce pri rozvíjaní tvorivého a kritického myslenia žiakov a študentov v kontexte interpersonálnej komunikácie. Súčasťou problematiky bolo poukázanie na dôležitosť aktívneho počúvania v komunikácii učiteľa so žiakom, ako aj potrebu uvedomenia si negatívnych aspektov v prípade, ak učiteľ nedokáže byť v roli aktívneho poslucháča a ich eliminovanie prostredníctvom vybraných techník. Účastníci poukázali aj na potrebu skvalitnenia riešenie situácií, týkajúcich sa rôznorodosti názorov na riešenie problémov v školskom prostredí, ktoré môžu prerásť do podoby interpersonálneho konfliktu.

Workshop na tému *Rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia v intenciách interpersonálnej komunikácie* poukázal na dôležitosť a aktuálnosť interakcie v komunikácii v školskom prostredí a jeho pozíciu vzhľadom na tvorbu a rozvoj tvorivého a kritického myslenia. Výrazný záujem účastníkov o tému, rôznorodosť ich zastúpenia z rôznych typov a stupňov slovenského školského systému vzdelávania, umožnil nielen aktívnu a efektívnu výmenu skúseností, ale dôležitou súčasťou bolo aj poukázanie na potrebu kontinuálneho videnia problematiky, ako aj hľadania efektívnych nástrojov na jej riešenie.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

FINANČNÉ VZDELÁVANIE V PODMIENKACH ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Workshop

PaedDr. Monika Reiterová

Štátny pedagogický ústav

Abstrakt

Finančné vzdelávanie nie je len doménou matematiky, ale dá sa realizovať na mnohých vyučovacích predmetoch. Na worshope budú predstavené viaceré aktivity pre rôzne vekové kategórie žiakov, ktoré si účastníci vyskúšajú „na vlastnej koži".

Téma finančného vzdelávania je v našej spoločnosti aktuálna a nevyhnutná pre každého človeka. Často nás médiá informujú o raste zadlženosti slovenských domácností a s tým spojenými negatívnymi javmi, ako je ohrozenie sociálnym vylúčením alebo osobný bankrot. Mnohí poznáme prípady ľudí zo svojho okolia, ktorý majú dlhy. Sú zaťažení svojim nesprávnym rozhodnutím a impulzívnym rozhodnutím požičať si peniaze bez toho, aby premýšľali nad následkami neschopnosti splácať svoje záväzky. Týmto nepríjemným životným situáciám je možné predchádzať zabezpečením základnej orientácie ľudí vo svete financií prostredníctvom finančného vzdelávania.

V súvislosti s vládnymi úlohami bol v roku 2008 vypracovaný Národný štandard finančnej gramotnosti, verzia 1.0. Okrem cieľov sú v ňom definované kompetencie, čiastkové kompetencie, ktoré sú ďalej rozčlenené do troch úrovní podľa stupňa vzdelávania. Pre žiakov základnej školy sú určené úrovne 1 a 2.

Pre úspešnú realizáciu vzdelávania v oblasti finančnej gramotnosti je najdôležitejšie porozumenie podstate finančnej gramotnosti. NŠFG definuje finančnú gramotnosť ako „schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti." PISA definuje finančnú gramotnosť ako znalosť a pochopenie finančných pojmov a rizík; sú to schopnosti, motivácia a sebadôvera využívať získané vedomosti za účelom vykonávania efektívnych rozhodnutí v celom rade finančných súvislostí s cieľom zlepšiť finančnú situáciu jednotlivca i spoločnosti, a tým im umožniť účasť na ekonomickom dianí.

Ak učiteľ pochopí, čo finančná gramotnosť je, bude sa vedieť lepšie rozhodnúť, ako ju bude v škole realizovať vo vzdelávaní, do akých predmetov ju začlení a aké metódy vo výučbe bude uplatňovať.

Problematika výchovy a vzdelávania na podporu rozvoja finančnej gramotnosti je v rozsahu uvedenom v NŠFG povinnou súčasťou základného a stredného vzdelávania. Je do neho začlenená plošne. To znamená, že každý absolvent daného stupňa vzdelávania musí byť s ňou v určenom rozsahu oboznámený. Nepostačuje, ak je realizovaná len časťou triedy (v prípade delených hodín s odlišnou náplňou) alebo len krúžkami. Ak vo všeobecnom vzdelávaní nie je finančná gramotnosť v rozsahu uvedenom v NŠFG súčasťou školského vzdelávacieho programu, je nutné ho v tomto zmysle upraviť a včleniť finančnú gramotnosť do vyučovania.

Cieľom worshopu bolo uviesť účastníkov do teórie finančného vzdelávania v základných školách, ktorého výsledkom je zvýšenie finančnej gramotnosti žiakov. Poukázať na možnosti jeho implementácie do výchovno-vzdelávacieho procesu. Zážitkovou formou vyskúšať vybrané aktivity vhodné pre žiakov prvého a/alebo druhého stupňa základnej školy.

Cieľovou skupinou worshopu boli učitelia základných škôl bez ohľadu na ich aprobáciu (pretože finančné vzdelávanie môže prebiehať na ktoromkoľvek vyučovacom predmete) a študenti učiteľstva.

Workshop bol rozdelený do dvoch častí, pričom prvá časť bola zameraná viac teoreticky, v druhej časti boli aktívnejší samotní účastníci.

V rámci teoretickej časti boli účastníci oboznámení o životných prioritách, o význame správnych rozhodnutí. Bolo im vysvetlené, že finančné vzdelávanie nie je možné vnímať len cez optiku peňazí a tak isto ho nie je možné vyhlasovať len za súčasť vyučovania matematiky.

Finančne vzdelávať sa musí človek celý život, preto je dôležité začať od skorého veku. Ako neformálne vzdelávanie ho realizujú rôzne neziskové organizácie už mnoho rokov. Ukázalo sa, že to bolo nepostačujúce, preto sa v rámci vzdelávania problematika finančnej gramotnosti dostáva aj do formálneho

vzdelávania. Bol vytvorený Národný štandard finančnej gramotnosti (ďalej NŠFG), ktorý sa vzhľadom na meniace sa podmienky na finančnom trhu pravidelne aktualizuje (v súčasnosti existuje už jeho tretia verzia). Predstavený bol aj časový harmonogram zavádzania poslednej aktualizovanej verzie NŠFG. K štandardu boli vytvorené ďalšie metodické materiály ako podpora a pomoc pre učiteľov základných a stredných škôl.

Súčasťou finančného vzdelávania je aj spotrebiteľská výchova, protikorupčná výchova, výchova proti podvodom pri využívaní verejných zdrojov a výchova k podnikaniu (podnikavosti).

Ako je však možné, že vzdelanosť ľudí v oblasti finančnej gramotnosti stúpa, ale finančné problémy veľkej časti populácie tomu nezodpovedajú? Každý človek sa nachádza v určitej finančnej situácii a rozhoduje sa, ako ju bude riešiť. Na rozhodovaní každého z nás sa podieľa racionálna i emocionálna zložka osobnosti. Mnoho ľudí sa nerozhoduje podľa svojich veľakrát postačujúcich znalostí, ale danú situáciu nerieši dobre vďaka nezvládnutým emóciám. Z toho vychádza nutnosť zamerať sa vo vyučovaní nielen na prípravu racionálnej stránky žiakov, ale naučiť ich ovládať svoje emócie. Nie je teda cieľom finančného vzdelávania naučiť žiakov memorovať, ale naučiť žiakov optimálne sa rozhodnúť v danej situácii – ovládať emócie (je nutný tento nákup na uspokojenie, mojej potreby?; ako investovať: predať/kúpiť?; predvianočné nákupy). V rámci workshopu boli účastníkom predstavené vybrané typové situácie, v ktorých sa človek rozhoduje. Bolo im vysvetlené, ako emócie ovplyvňujú rozhodovanie.

V závere teoretickej časti worshopu bola zdôraznená potreba spolupráce v rámci pedagogického zboru, spolupráca alebo aspoň oboznámenie rodičov s realizáciou finančného vzdelávania na škole. Ďalej boli uvedené rôzne formy realizácie finančného vzdelávania – začlenenie do jednotlivých vyučovacích predmetov, vytvorenie samostatného predmetu, formou kurzu, tematického dňa, žiackej konferencie a pod. Vzhľadom na to, že finančná gramotnosť má charakter prierezovej témy, môže na škole pôsobiť koordinátor pre finančné vzdelávanie, ak ho poverí výkonom tejto činnosti vedenie školy. Jeho úlohou bude zabezpečenie vzdelávania (interného i externého) učiteľov v oblasti finančnej gramotnosti, ale aj koordinácia pri začleňovaní problematiky do školského vzdelávacieho programu a priamo do výučby. Pri začleňovaní finančnej gramotnosti do výchovno-vzdelávacieho procesu je možné uplatniť viacero prístupov. Predpokladom však je úzka tímová spolupráca učiteľov. Jeden z možných prístupov spočíva v analýze výučby a nájdení prvkov finančnej gramotnosti u každého učiteľa, ktoré vo vyučovaní presadzuje už teraz. Následne zameranie sa na prvky, ktoré je možné začleniť do daného predmetu. Pri spoločnom pracovnom stretnutí učiteľov sa stanovia spoločné témy (tie sa môžu realizovať medzipredmetovo) a doriešia sa oblasti, ktoré zatiaľ nie sú pokryté. Opačným prístupom je rozčlenenie celej problematiky na spoločnej pracovnej porade a priradenie jej častí jednotlivým predmetom, s následným spracovaním a začlenením do konkrétneho predmetu každým učiteľom. Nie je cieľom direktívne nariadiť, ktorý prístup je jediný najlepší a je nutné ho uplatňovať. Je len na danej škole, pre aký prístup sa rozhodne a čo lepšie zodpovedá jej konkrétnym podmienkam.

V praktickej časti workshopu bolo účastníkom predstavených 12 námetov na aktivity, ktoré môžu zrealizovať so žiakmi na vyučovaní. Zámerne boli vyberané také aktivity, ktoré sa dajú uplatniť na rôznych vyučovacích hodinách.. Tak isto boli aktivity určené pre žiakov rôznych vekových kategórií a učitelia ich mohli poňať ako inšpiráciu. Okrem aktivít určených na podporu rozvoja finančnej gramotnosti boli uplatňované aj rôzne spôsoby rozdeľovania účastníkov do skupín. Vybrané aktivity si účastníci vyskúšali priamo na workshope (ich stručný opis uvádzame nižšie).

Hra na staroveké a stredoveké trhovisko

Prvou aktivitou bola Hra na staroveké a stredoveké trhovisko. Účastníci boli rozdelení do dvoch skupín. Každý z účastníkov predstavoval určitého remeselníka a na trhu predával svoje výrobky. Rozdiel bol v tom, že trhovníci v staroveku mali len výrobky a obchodovali tak, že si ich podľa stanoveného kľúča medzi sebou vymieňali. Stredovekí trhovníci mali okrem výrobkov k dispozícii aj peniaze. Úlohou každého účastníka bolo získať aspoň po jednom výrobku od každého remeselníka v skupine (zvlášť obchodovali starovekí a zvlášť stredovekí trhovníci).

Cieľom aktivity bolo poukázať na výhody používania univerzálneho platidla, ktorým sú peniaze. Nasledovala diskusia, v ktorej skupine sa obchodovalo lepšie. Predstavená bola aj alternatíva aktivita vhodná pre mladších žiakov.

Výroba vlastných bankoviek

Účastníci v skupinách mali za úlohu vytvoriť vlastnú bankovku – vymyslieť názov, motív a ochranné prvky. Svoje návrhy prezentovali pred ostatnými. Následne pokračovala diskusia o význame ochranných prvkov.

U starších žiakov sa môžeme rozprávať o efektívnom návrhu nominálnej hodnoty bankoviek tak, aby sa čo najjednoduchšie dala zaplatiť hocijaká suma. Ak chceme vlastné bankovky používať v rámci triedy aj na iné aktivity, môžeme vyhlásiť súťaž, počas ktorej si žiaci vyberú víťazný návrh a ten sa stane triednou menou.

Osobné údaje

Každý účastník dostal papier, na ktorý písal svoje odpovede na lektorom kladené otázky:

- meno a priezvisko,
- vek,
- adresa,
- zamestnanie,
- Čo robíte pravidelne po práci?,
- Kedy chodíte obvykle spať?,
- V čom chodíte spať?

Všetky lístočky sa vhodia do košíka. „Ak by sme teraz niekoľko lístočkov vytiahli a zverejnili na hlavnom námestí... Ako by sa Vám to páčilo? Opíšte pocity, ktoré vo Vás táto informácia vyvolala."

Zámerne sú kladené okrem osobných údajov aj takmer absurdné otázky. Pri aktivite so žiakmi ich prispôsobíme ich veku a záujmov.

Cieľom aktivity je upozorniť na to, aby citlivé informácie (napr. aj fotografie domácnosti, pravidelné činnosti) žiaci neuverejňovali bez zváženia na rôznych sociálnych sieťach, pretože môžu byť veľmi ľahko zneužité. Je dôležité dôkladne si premyslieť, komu, kde a aké informácie zverejníte.

Nedokončené príbehy

Účastníkov sme rozdelili do skupín. Každá skupina dostala iný nedokončený príbeh. Úlohou skupiny bolo príbeh logicky dokončiť. Následne každá skupina prečítala svoj príbeh ostatným.

Väčšinou majú účastníci tendenciu pokračovať v príbehu negatívne s pozitívnym ukončením, resp. príbeh má nejaké ponaučenie. Niekedy sú príbehy písané vtipne.

Cieľom aktivity je modelovať riešenia problémov, pri ktorých uplatňujeme rôzne rozhodnutia.

Hra na poisťovňu

Podstatou hry je, že sú účastníci rozdelení do dvoch základných skupín, pričom v jednej sú poistení a v druhej nie sú poistení. Každý účastník predstavuje jeden dom (podľa pravidiel hry). V hre vystupuje poisťovňa a banka. V každom kole každému účastníkovi ostane po zaplatené všetkých výdavkov presne 50 €. Poistení účastníci týchto 50 € platia poisťovni (takže nemajú nič navyše), nepoistení účastníci si peniaze môžu odkladať. Hod kockou rozhoduje o tom, či v danom kole nastala poistná udalosť alebo nie. Ďalšie hody potom presne identifikujú, v ktorom dome nastala poistná udalosť. Ak je dom poistený, nič sa nedeje, pokračuje sa v hre. Ak nie je dom poistený, môže si škody vo výške 500 € zaplatiť hráč sám. Ak nemá potrebné množstvo peňazí, vypadáva z hry.

Cieľom aktivity je poukázať na podstatu poistenia. Nie je cieľom deklarovať, že je potrebné sa poistiť za každú cenu, ale zvážiť riziká a na základe tých potom vyberať potrebné poistenie.

Vreckové

V rámci praktickej časti bola podrobnejšie rozobraná problematika vreckového. V diskusii sa účastníci vyjadrovali k otázkam:

- Je správne dávať deťom vreckové?
- Kedy s tým začať? Akú veľkú čiastku a ako často?
- Je správne odmeňovať deti peniazmi za vykonanie domácej práce?
- Je správne dávať deťom peniaze len preto, že sú členmi rodiny a máme ich radi?
- Je potrebné zasahovať deťom do rozhodovania o spôsobe míňania peňazí?
- Je výchovné nútiť deti písať si zápisy o svojom hospodárení s peniazmi?

Lektorka opísala svoje skúsenosti, ktoré nadobudla so svojimi deťmi. Uviedla aj niektoré modely, ktoré je možné uplatňovať v praxi.

V závere worshopu účastníci napísali spätnú väzbu, ktorá bola vyhodnotená pozitívne. Účastníci sa zhodli, že bol pre nich worshop prínosom, poskytol im množstvo inšpirácií, ocenili jeho formu realizácie a prístup lektorky.

Použitá literatúra:

Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2. Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2017. 17 s.

Reiterová, M. – Kosárová, Z. 2012. *Finančná gramotnosť pre 4. ročník základných škôl.* Bratislava: Príroda, 2012. 48 s. ISBN 978-80-07-02071-9.

Reiterová, M. 2014. *Finančná gramotnosť pre 2. stupeň základných škôl.* Bratislava: Príroda, 2014. 48 s. ISBN 978-80-07-02400-7.

Reiterová, M. 2015. *Finančná gramotnosť pre 1. stupeň základných škôl.* Bratislava: Príroda, 2015. 48 s. ISBN 978-80-551-4890-8.

Skořepa, M. – Skořepová, E. 2008. *Finanční a ekonomická gramotnost pro základní školy a víceletá gymnázia. Manuál pro učitele.* Praha: Scientia, 2008. 197 s. ISBN 978-80-86960-40-1.

Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe.
Nitra: PF UKF 2018, ISBN 978-80-558-1277-9.

VARIABILITA A INTERDISCIPLINÁRNA INTERAKTIVITA

Workshop

Mgr. Martin Kratochvil

Katedra výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre, mkratochvil@ukf.sk (SR)

Abstrakt

Článok približuje výtvarno-pedagogické aktivity realizované počas zimného semestra v školskom roku 2017/2018 v Galérii Univerzum na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre viazané na výstavný projekt didaktickej výstavy študentských prác.

Klúčové slová: metodika tvorby, výtvarná tvorba, interaktívna výstava, interdisciplinárne presahy

1 ÚVOD

Katedra výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v spolupráci so Súkromnou základnou umeleckou školou Tralaškola v Nitre zorganizovala, pod záštitou dekanky prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc., didaktickú výstavu študentských prác pod názvom VARIABILITA INTERDISCIPLINARITA NTERAKTIVITA. Výstava bola prístupná od 25.októbera do 27. novembra 2017 v Galérii Univerzum na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre. Výstava bola organizovaná v rámci riešenia projektu APVV 15-0368 Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy, ktorého zodpovedný riešiteľ a organizátor projektu je doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.

Na výstave boli prezentované práce viac ako 200 študentov Katedry výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre v študijných programoch Predškolská a elementárna pedagogika a Učiteľstvo predmetov v kombinácii výtvarné umenie a 36 žiakov výtvarného odboru Súkromnej základnej umeleckej školy Tralaškoly v Nitre. Odborný garant výstavy bol Mgr. Martin Kratochvil, PhD. z KVTV PF UKF v Nitre. Garanti inštalácie a odborný spolupracovníci boli , Mgr. Martin Kratochvil, PhD. a MgrArt. Juraj Toman, ArtD. z KVTV PF UKF v Nitre a Mgr. Robert Miček zo SZUŠ Tralaškola v Nitre

Jedným z cieľov výstavy bola tvorba priestoru pre diskusiu študentov a učiteľov z radov komunity odborových didaktikov umelecko-výchovných predmetov a pedagógov výtvarného umenia o problematike výtvarnej tvorby a výtvarnej pedagogiky v intenciách kritického a tvorivého myslenia. Prezentácia výsledkov výtvarnej edukácie podnietila k výmene názorov a skúseností z aplikácie stratégií kritického a tvorivého myslenia v pedagogickej praxi. Podujatie diskurzívne zjednotilo študentov učiteľských študijných programov a učiteľov v praxi s cieľom skvalitňovania úrovne ich psychodidaktických kompetencií, kde významným nástrojom je reflektovaná metodika výtvarnej tvorby a metodika výtvarnej edukácie. Počas trvania výstavy bolo realizovaných päť intenzívnych časopriestorových udalostí, ktoré umožnili priamo vnímať, zažívať a diskutovať prezentované problémy. Týchto päť udalostí boli realizácie rôznych postupov ako reflektovať a interpretovať samotnú výstavu o výtvarnej edukácii. Boli to tieto udalosti: otvorenie výstavy, komentovaná prehliadka výstavy a workshopy Variabilita, Interdisciplinarita a Interaktivita.

2 OTVORENIE

V rámci otvorenia výstavy sa prezentovalo hudobné zoskupenie Quatro Voce pod vedením Mgr. Ildikó Kožíková z SZUŠ Tralaškola v Nitre. Štvorica študentiek hudobného odboru predniesli niekoľko skladieb na zobcových flautách. Špecifikum tohto kvarteta spočíva v zastúpení štyroch rôznych rozsahov ladenia flauty ako je soprán, alt, tenor a bas. Zastúpenie takýchto nástrojov umožňuje interpretom využívať rozsiahlejšiu škálu tónov a tak vytvárať komplexnejší akustický priestor. Ekvivalentom vo výtvarnej tvorbe by mohla byť využívaná škála farebných tónov pri maľbe ale aj veľkosť nástroja ktorým sa nanáša či opracúva výtvarný materiál a tak sa dosahuje želaný výraz. Náčrt komparácia výtvarnej a hudobnej tvorby otvára možnosti hlbšieho skúmania podobností a rozdielov interdisciplinárneho charakteru.

Otvorenie výstavy malo za úlohu voviesť diváka do prostredia galérie a ukázať mu výtvarné práce v kompozičnom usporiadaní priestorovej inštalácie. Samotný proces inštalácie výstavy bol súčasťou vzdelávania a prípravy budúcich učiteľov výtvarných predmetov a výtvarnej výchovy.

Na inštalácii za zúčastnili študenti a pedagógovia Katedry výtvarnej tvorby a výchovy v rámci pravidelnej realizácie predmetov Modelovanie a Úvod do výtvarného jazyka. Jedna skupina študentov z predmetu Modelovanie inštalovali vlastné priestorové objekty zo sadry ktoré vytvárali počas semestra. Pri inštalácii uvažovali nad výtvarnou problematikou vzťahu objektu a priestoru, nad výrazom usporiadania množstva prvkov v priestore, nad možnosťami komunikácie a konsenzu pri riešení spoločnej úlohy. Druhá skupina mala nájsť adekvátne miesto v galérii a vytvoriť reliéf z odpadového papierového materiálu lepeniek. Študenti uvažovali o vzťahu plošnej a priestorovej inštalácie materiálu ako aj o technických aspektoch spájania a umiestňovania vytvorenej práce do vybraného priestoru a ako vytvorené dielo interaguje s prostredím a ostatnými dielami v jeho okolí.

Študenti z predmetu Úvod do výtvarného jazyka mali za úlohu inštalovať jednotlivé výtvarné práce tak aby vytvárali zmysluplné celky. Ich úlohou bolo roztriediť, zoradiť, usporiadať a technicky nainštalovať množstvo výtvarných prác, ktoré boli výsledkom cvičení s farbou ich kolegov a kolegýň zo študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika. Viac ako 200 prác formátu A3 sa vytriedilo a nainštalovalo do formátu dvoch obrazov o rozmeroch 200x220 cm. Ďalšou úlohou bolo nájsť spojitosti rôznych výtvarných foriem a nainštalovať ich v zrozumiteľnej interakcii. Výsledkom bolo nájdenie vzťahu plošných a priestorových prác, ktoré vznikli za rozdielnych podmienok z rozdielnym obsahom ale s podobným výrazom. Ich priestorová koexistencia prepojila výrazové a významové roviny diel a pomáha tak študentom pri interpretačných aktivitách.

3 KOMENTOVANÁ PREHLIADKA

V rámci komentovanej prehliadky bola predstavená koncepcia výstavy ako inštalácia čiastkových výstupov z činnosti študentov na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy ako aj výstava metodických postupov prípravy budúcich učiteľov. Výstava bola koncipovaná ako didaktická výstava metodiky výtvarnej tvorby a edukácie s interaktívnymi prvkami, kde si mohol divák výstavy vyskúšať niektorú z prezentovaných postupov a techník tvorby. Kresba vodou na špeciálnu plátna umožňovala vyskúšať si schopnosť nakresliť čiaru, tvar, vyplniť plochu, podobne ako pri technike kaligrafickej akvarelovej maľby či kresbe mokrými technikami. Rôzne veľkosti a tvary kresebných nástrojov umožňovalo overiť si v praxi akú stopu jednotlivé nástroje zanechávajú a aký výraz sa nimi dá dosiahnuť. Zaujímavosťou bol fakt, že tieto kresby sa vytrácali tak ako sa voda vyparovala a hlboký čierny tón línie či plochy sa menil cez škálu šedých tónov k bielej. Takto sa dala pozorovať valérová hodnota takejto dočasnej kresby. Po vyblednutí a uschnutí plátna sa naň opätovne mohlo kresliť. Výhodou takejto techniky je jej ďalšia materiálová nenáročnosť, možnosť precvičovania si kresby či písma bez materiálových nákladov, opakovateľnosť použitia, čaro pominuteľného pri vytrácaní kresby a reálna práca s kresebným nástrojom. Nevýhoda vyplýva z podstaty techniky, kreslenia čistou vodou. Nemožnosť použitia farieb, nemožnosť fixácie kresby inak ako len fotograficky. Táto nevýhoda je však podnetom pre následné spracovanie obrazu v digitálnom médiu a otvorenie problematiky vzťahu materiálneho a virtuálneho.

Ďalšou možnosťou ako si vyskúšať postup tvorby toho čo je vystavené boli poskytnuté veľkoformátové papierové plochy inštalované na podlahe a na podstavci, tak aby si divák mohol vyskúšať kresbu suchou technikou.

Na výstave boli prezentované výtvarné práce, ktoré dokumentovali metodiku predmetu Výtvarné vnímanie a vyjadrovanie kde sa študenti zoznamujú s problematikou výtvarnej tvorby v médiách kresba a maľba. Tento predmet je metodicky postavený na skúmaní a rozvíjaní vlastných schopností v intenciách budúcej praxe absolventov predmetu. Riešili sa problémy pohybu častí a celku tela a grafického záznamu, bola pertraktovaná grafomotorika vo vzťahu k proporcii tela a možnosti grafického záznamu v rôznych vertikálnych a horizontálnych plošných a priestorových kompozíciách. Telo sa využívalo ako šablóna pre proporčne primerané figurálne kompozície, ktoré vznikali, či už ako individuálna komunikácia s vlastným telom alebo ako interaktívna komunikácia s telom spolužiaka. Obrysová línia rozdeľuje priestor na to čo je vnútri a to čo je vonku tela. Študenti vypĺňaním plochy rôznou kresebnou textúrou alebo zmnožovaní línie dosahovali rôzne výrazové možnosti kresby ako média. Úvahy nad proporcionalitou tela a jeho rozmermi viedli k uvažovaniu nad veľkosťou formátu kresby , komponovaniu figúry na ploche ako aj nad technickou realizáciou. Interaktívna kresba ľudskej figúry, ktorá využíva ľudské telo ako šablónu je komplexným zdrojom výtvarno-pedagogických udalostí a ako vyučovacia stratégia rozvíja kritické a tvorivé myslenie. Východiskovým zdrojom pre tieto výtvarno-pedagogické aktivity bola výtvarná tvorba Igora Kalného a Heather Hansen.

Metodika úvah o farbe bola prezentovaná troma veľkoformátovými monochromatickými kompozíciami, ktoré vznikli ako asambláže odpadových materiálov. Tieto kolektívne práce boli cvičením ktoré rozvíjalo vnímanie farieb v bezprostrednom okolí a prispievali k rozvoju citu pre rozoznávanie odtieňov a farebných nuáns jednej farby. Kolektívna práca zas umožnila vzniku komunikačných a kooperatívnych situácií pri usporadúvaní jednotlivých prvkov farebnej kompozície. Dôležitou súčasťou cvičenia boli technologické problémy spájania a fixácie rôznych materiálov k sebe navzájom a k podložke.

Ďalšie maliarske úvahy boli prezentované dvomi veľkoformátovými kompozíciami, ktoré vznikli pospájaním množstva menších prác študentov. Tieto práce boli zamerané na možnosti vzniku farebného tónu prostredníctvom miešania farebných pigmentov a schopnosti rozvíjať cit pre kolorit, farebnú harmóniu a farebný kontrast. Interaktívnym prvkom inštalácie bola možnosť využiť škálu farebných kartičiek a umiestniť ich na obraz buď ako farbu rovnakú, príbuznú alebo kontrastnú z aspektu svetelnosti, sýtosti či tonality farby.

Zaujímavým momentom výstavy boli inštalácie prác žiakov Súkromnej základnej umeleckej školy Tralaškola v Nitre v interakcii s prácami študentov Katedry výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre. Komparácia výtvarných prác podnietila k viacerým úvahám o výtvarnej tvorbe. Ako príklad uvedieme monochromatickú modrú kompozíciu veľryby, namaľovanú žiačkou SZUŠ, ktorá bola obklopená modrými štvorčekovými kompozíciami, vytvorené ako cvičenie miešania farieb. Nefiguratívne kompozičné cvičenia tu nadobudli význam farebnej analýzy figuratívneho obrazu. Takéto spojenie figuratívnych a nefiguratívnych kompozícii upriamuje pozornosť na tvorbu vizuálnych javov, kde abstraktné a figurálne vyjadrenie nie je v opozícii. Abstraktné pomáha chápať konkrétne a naopak, konkrétne zobrazenie využíva abstraktné a vlastné hodnoty maľby. Diskusia nad obrazmi, môže pomôcť chápať význam farby, spôsob jej nanášania a miešania aby zobrazená idea nebola len prvoplánovou napodobeninou zobrazeného javu. Pri analýze nefiguratívneho a figuratívneho vyjadrenia, môžeme diskutovať o povahe vizuálneho znaku zo semiotického aspektu a uvažovať o povahe ikonu, indexu a symbolu.

Počas trvania výstavy sa realizovali tri workshopy venované jednotlivým oblastiam výtvarnej tvorby.

4 WORKSHOPY

Na prvom workshope, ktorého sa zúčastnili študenti druhého ročníka bakalárskeho štúdia programu Učiteľstvo predmetov v kombinácii výtvarné umenie. Workshop pod názvom Variabilita, bol zameraný na médium kresby a na skúmanie možností kresebnej aktivity s využitím vlastných telesných proporcií. Účastníci si pozreli dokument o výtvarnej tvorbe americkej výtvarníčky a tanečníčky Heather Hansen, ktorá vo svojej tvorbe prepája telesný pohyb a kresebný záznam tohto pohybu. Na veľkoplošných podkladoch zanecháva stopu symetrického pohybu rúk v spojení s pohybom celého tela. Samotný spôsob vzniku kresby nám ukazuje významové rozmery diela. Kyvadlovo, rytmicky sa opakujúci pohyb tela v možnostiach jeho proporcií je zaznamenaný v tvare a zmnožení línií. Telo a telesnosť, pohyb a rytmus je nevyhnutnou podmienkou vzniku kresby. Línia kresby sa zhodnocuje vo vzťahu k telu a k pohybu tela. Kresebným záznamom pohybu tela vytvárame znak pohybu tela. Tento znak nám hovorí o tele a pohybe tela, o priestorovej dosiahnuteľnosti tela a možnosti zaznamenať a vymedziť to kam a ako až dočiahneme.

Študenti si vyskúšali postup kresby podľa Heather Hansen, a na vlastnej skúsenosti mohli reflektovať čo takáto aktivita znamená. Fyzická náročnosť, schopnosť sústrediť sa na pohyb a kresba bez korekcie, stopa ako index pohybu, symetria stopy ako znak symetrie ľudského tela boli len niektoré z diskutovaný tém vo vzťahu k takejto tvorbe. Dôležitou témou bola možnosť aplikácie takejto výtvarnej aktivity ako edukačnej stratégie výtvarnej výchovy. Študenti sa zhodli, že vo viacerých predmetoch ich štúdia, by mohla byť prediskutovaná aplikovateľnosť práve preberaného obsahu do ich budúcej pedagogickej praxe.

Druhý workshop pod názvom Interdisciplinarita bol zameraný na prechod z plošných do priestorových médií. Študenti Učiteľstva predmetov v kombinácii výtvarné umenie analyzovali poskytnutý materiál a následne vytvárali figúry ako priestorové objekty. Materiál bublinkovej fólie, ochrannej maliarskej fólie či baliacej fólie bol predložený pred študentov ako plošný tvárny materiál. V ponuke bolo aj množstvo polypropylénových farebných lepiacich pások. Účastníci workshopu sa rozdelili na dve skupiny a z poskytnutého materiálu a využitím vlastného tela ako šablóny vytvorili dve figúry. Počas priebehu tvorby figúry i po nej boli prediskutované rôzne aspekty organizácie a materiálovo technické zabezpečenie výtvarnej tvorby ako aj edukačného procesu. Množstvo materiálu a nástrojov na jeho spracovanie je niekedy hlavnou podmienkou pre realizáciu výtvarno-pedagogickej situácie a udalosti. Výtvarná tvorba ako aj vzdelávanie v nej je v mnohých aktivitách viazané na materiálno-technické a priestorové vybavenie. Bez adekvátnej materiálovej záštity nie je tvorba ani edukácia výtvarnej tvorby v tradičnom chápaní materiálnych artefaktov možná.

Samotná tvorivá aktivita podnietila k úvahám o tele a telesnosti ako zdroj a určujúci fakt vzniku diela, telo ako pomôcka a nástroj vzniku artefaktu. Boli prediskutované otázky bezpečnosti práce pri narábaní s ostrými nástrojmi ako aj prispôsobenia pracovného a technologického postupu spracovania materiálu, aby sa predchádzalo možnému zraneniu. Tvorba skeletov figurín v skupine umožnila položiť si otázky o problémoch vzťahu a dôvery spolutvorcov, otázky vzájomnej koordinácie, konsenzu a všeobecné problémy komunikácie. Bola prediskutovaná aj otázka autorstva vzniknutého diela a vlastníckych práv. Záverečná reflexia predostrela problematiku vlastného prežívania a vnútorných pocitov pri realizácii takejto priestorovej figúry. Záverečnou úlohou bolo nájdenie a technické prevedenie inštalácie vytvoreného diela, tak aby zapadlo do inštalácie výstavy ako jej náležitá súčasť.

Tretí workshop pod názvom Interaktivita v sebe zahŕňal aj predchádzajúce dva workshopy. Účastníkmi boli pedagógovia a ich žiaci zo Súkromnej základnej umeleckej školy Tralaškoly v Nitre.

Počtom najviac a vekovo rôznorodo zastúpený účastníci kládli značné nároky na organizačné aspekty priebehu workshopu. Pre účastníkov boli pripravené štyri pracoviská, ktoré boli zamerané na rôzne výtvarné média. Prvé dve pracoviská využívali skúsenosti z predchádzajúcich workshopov. Symetrické kreslenie a priestorová tvorba figúry pomocou lepiacich pások boli prvými ponúknutými aktivitami. Ďalšie dve miesta pre tvorbu boli zamerané na maliarske médium. Žiakom a ich pedagógom boli predvedené techniky maľby na veľkorozmerné formáty pomocou málo využívaných nástrojov v školskej praxi. Maľovalo sa pomocou valčekov, veľkých štetcov a tzv. téglikovou technikou. Táto technika umožňuje vytvoriť súvislú, nepretržitú farebnú líniu. Zaujímavosťou je miešanie farieb priamo v tégliku a ich následnom nanášaní na podložku, kde sa farby miešajú bez možnej kontroly a korekcie. Tento náhodný proces predikuje spontánny výtvarný prejav.

Štvrtým miestom bolo špeciálne pripravené maliarske prostredie, ktoré využíva pre tvorbu vizuálnych javov kyvadlo. Fyzikálne aspekty kyvadla a možnosti menenia podmienok jeho zavesenia a prispôsobenie nástroja, ktorý nanášal farebnú stopu na podložku umožňoval vytvárať matematicky definované obrazce. Tento spôsob maľovania zaujal hlavne najmladších účastníkov, ktorý bez veľkej námahy vytvárali veľkorozmerné maľby s čistou líniou tlmeného kmitania. Toto spojenie výtvarnej tvorby, fyziky a matematiky umožňuje žiakom skúmať pohyb tlmeného periodického kmitania a popisovať krivky ktoré zaznamenajú či už z matematického alebo asociatívneho aspektu.

Účastníci posledného workshopu mali možnosť vyskúšať si všetky interaktívne prvky výstavy a hlavne mali možnosť vyskúšať si také výtvarné aktivity, s ktorými sa ešte nestretli a ktoré vo svojom domácom školskom prostredí ani vyskúšať z viacerých dôvodov nemôžu. S ich učiteľmi boli prediskutované ďalšie možnosti vzájomnej spolupráce ohľadom pedagogickej praxe našich študentov ako aj možnosti vedenia workshopov a školení v ich škole.

5 ZÁVER

Podujatia viazané na výstavu Variabilita Interdisciplinarita Interaktivita umožnilo diskutovať študentom, žiakom a pedagógom nad problémami výtvarnej tvorby a výtvarnej pedagogiky. Významným nástrojom poznania bola reflektovaná výtvarná tvorba v prostredí galérie, ktorá okrem výstavnej a prezentačnej funkcie nadobudla funkciu tvorivého prostredia ateliéru ako aj funkciu edukačného prostredia špecializovanej školskej triedy. Výtvarné postupy, ktoré boli realizované na tomto podujatí, by mali byť predmetom hlbšej analýzy z aspektu adaptívnych vyučovacích stratégií uplatňujúcich kognitívne orientovaný prístup pre rozvoj kritického a tvorivého myslenia vo výtvarnej pedagogike a v didaktike výtvarnej výchovy.

Hudobné zoskupenie Quatro Voce zo SZUŠ Tralaškola v Nitre.

Otvorenie výstavy.

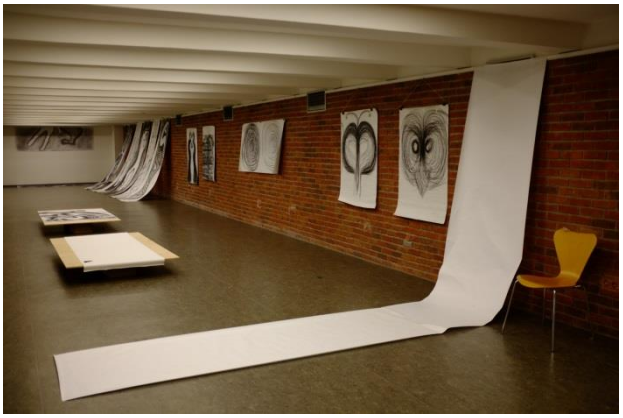
Prehliadka kresieb s využitím tela ako šablóny.

Prehliadka monochromatických asambláží z odpadového materiáluy.

Grafomotorická symetrická kresba.

Prepojenie figuratívneho a nefiguratívneho zobrazenia.

Veľkoformátové maľby s možnosťou interaktívneho doplnenia pomocou škály farebných kartičiek.



Reliéf z papierovej lepenky a farebné kompozície z lepiacich pások. Inštalácia čistých papierových plôch poskytovala priestor na divácku tvorbu.

Pohľad do inštalácie výstavy.

Pohľad na kaligrafické plátna a nástroje pre mokrú techniku kresby-.

Spojenie plošnej a priestorovej práce v jeden významový celok.

Kresba vodou a kaligrafickým štetcom. V pozadí vidno metlu ako kresebný nástroj.

Využitie tela ako šaplóny pre tvorbu priestorovej figúry pomocou polypropylénových fólii a pások.

Náležité umiestnenie figúr do inštalácie výstavy.

Stopa maľby pomocou kyvadla.

Technika téglikovej maľby.

Pohľad do inštalácie workshopu. V popredí je maľba, ktorá vznikla pomocou kyvadla.

Pohľad na maľby vytvorené technikou téglikovej maľby.

Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v centre praktickej prípravy

Názov:
INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVÝCH DIDAKTIKÁCH V KONTEXTE POŽIADAVIEK PRAXE

Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie

Editori:
doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.
PhDr. Denisa Gunišová, PhD.
PaedDr. Nina Kozárová
Mgr. Rebeka Štefánia Koleňáková

Recenzenti:
doc. RNDr. Jarmila Kmeťová, PhD.
doc. PaedDr. Jana Bírová, PhD.
doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.

Cover design: **Mgr. Ľubomír Zabadal, PhD.**
Technická úprava: **Mgr. Rebeka Štefánia Koleňáková**
Vydavateľ: **Pedagogická fakulta UKF v Nitre**
Vydanie: **prvé**

ISBN 978-80-558-1277-9
EAN 9788055812779