

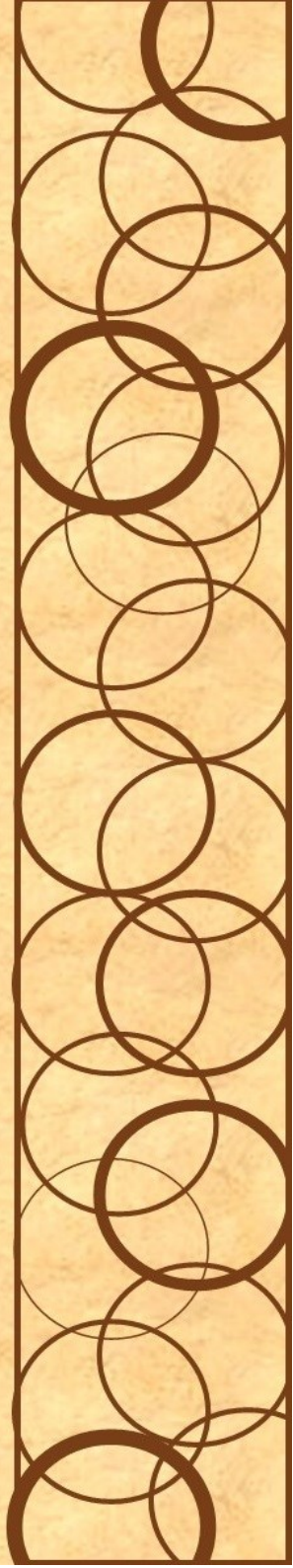


ĽUBICA PREDANOCYOVÁ

SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV



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



UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV

Ľubica Predanocyová

NITRA 2017

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

Názov: Sociálne kompetencie žiakov
Autor: doc. PaedDr. Ľubica Predanocyová, PhD.
Recenzenti: doc. PaedDr. Igor Lomnický, PhD.
Mgr. Eva Pechočiaková Svitačová, PhD.

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľov práv.

ISBN 978-80-558-1230-4
EAN 9788055812304

SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV

OBSAH

ÚVOD	6
1 KOMPETENCIE ŽIAKA	7
1.1 Žiak, kompetencie žiaka	7
1.2 Kľúčové kompetencie žiaka	10
2 SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV	19
2.1 Kompetencie ako systém	20
2.2 Predmet občianska náuka v kontexte vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť	22
2.3 Sociálne kompetencie v kontexte prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj	30
3 VYUČOVACIE METÓDY	37
3.1 Vymedzenie pojmu vyučovacia metóda	37
3.2 Klasifikácia vyučovacích metód	40
3.3 Voľba vyučovacej metódy	46
4 TVORBA SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV	49
4.1 Činnostne zameraný prístup	49
4.2 Komunikácia v pedagogickom prostredí	52
4.2.1 Kompetencie učiteľa – predpoklad realizácie pedagogickej komunikácie	53
4.2.2 Pedagogická komunikácia	55
4.2.3 Aktívne počúvanie	58
4.2.4 Otázka v komunikácii	64
4.2.5 Vyučovacie metódy orientované na rozvoj komunikácie	73

SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV

5 KOOPERATÍVNE VYUČOVANIE – ROZVOJ SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ ŽIAKA	85
5.1 Kooperácia v pedagogickom prostredí	86
5.2 Metodika kooperatívneho prístupu	93
ZÁVER	105
LITERATÚRA	107

ÚVOD

Moderná škola akcentuje osobnostný a sociálny rozvoj žiaka, zrkadliaci sa nielen v dobrých študijných výsledkoch, ale aj v diapazóne jeho hodnôt. Je preto potrebné pristupovať k procesu vyučovania ako komplexnému fenoménu, ktorého súčasťou je množstvo faktorov, vstupujúcich do edukácie.

Súčasnosť, v ktorej dominuje pozícia médií, vysiela signál, že väčšina detí a mladých ľudí trávi svoj voľný čas pri počítači. Absentujú nielen pohybové aktivity mladých ľudí, ale v prvom rade reálny vzájomný kontakt, dochádza tak k znižovaniu sociálnych zručností a to následne ovplyvňuje ich spoločenské správanie. Výraznejšie sa prejavujú egoistické a individualistické záujmy, eliminovaná je potreba sociálnej zodpovednosti, spolupráca ustupuje do úzadia. Častejšie sa možno stretnúť s chápaním vzťahov medzi jednotlivcami v konkurenčnom zmysle.

Možno konštatovať, že aktuálne dochádza k obmedzeniu prirodzeného nadobúdania sociálnych schopností jednotlivcov. Do popredia sa preto stále intenzívnejšie dostáva myšlienka tvorby a rozvíjania sociálnych kompetencií žiakov v prostredí školského vzdelávania a vychovávaní, aby tak bola naplnená potreba spolupatričnosti, akceptácie, ocenenia, pozornosti.

Nerovnováha medzi sociálnymi potrebami žiakov a reálnymi stavom sa stáva výzvou pre edukačné prostredie, aby hľadalo cesty a spôsoby, ako situáciu zmierniť. Vysokoškolská učebnica má ambíciu poukázať na možnosti vytvárania a rozvíjania sociálnych zručností a schopností žiakov. V centre

ÚVOD

pozornosti stojí problematika sociálnych kompetencií, východiskom výkladu je orientácia študentov učiteľských odborov v problematike kompetencií žiakov. Zásadnou súčasťou univerzitnej prípravy je jej metodický aspekt, preto sa venujeme aj výkladu vyučovacích metód, ich klasifikácii a kritériám ich výberu pri implementácii do procesu vyučovania.

Ťažisko učebnice spočíva v prezentovaní dvoch z viacerých možných prístupov, ktorých využívanie môže účinne podporiť vytváranie a rozvíjanie sociálnych kompetencií žiakov. Súčasťou sociálnych kompetencií je oblasť komunikácie a spolupráce, považujeme ich za dôležité, a preto sa koncentrujeme na ne.

Kapitoly pozostávajú, okrem analýzy obsahu, z úvodnej časti, ktorá upozorňuje na obsah kapitol a slúži na lepšiu orientáciu v texte. Záver kapitol je venovaný súboru otázok a úloh, ktoré umožnia študujúcim spätnú väzbu pri nadobúdaní vedomostí a ich aplikáciu do pedagogickej praxe.

Vysokoškolská učebnica predstavuje výsledok práce autorky v rámci vedecko-výskumného projektu APVV-15-0368 *Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy*. Jedným z cieľov projektu je adaptácia vyučovacích stratégií, podporujúcich kritické a tvorivé myslenie žiakov v konkrétnych odborových didaktikách a ich implementácia do pregraduálnej prípravy učiteľov. Učebnica prihliada na učiteľský odbor výchova k občianstvu, pripravujúci budúcich učiteľov predmetu občianska náuka na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

1 KOMPETENCIE ŽIAKA

V kapitole nájdete:

- charakteristiku pojmov žiak, osobnosť žiaka,
- pojem kompetencia žiaka ako súbor vedomostí, zručností, schopností, spôsobov správania,
- podstatu kľúčových kompetencií žiaka,
- nazeranie na problém kľúčových kompetencií,
- kľúčové kompetencie v slovenskom systéme vzdelávania (projekt Milénium, Zákon č. 245/2008),
- analýza jednotlivých kľúčových kompetencií.

1.1 Žiak, kompetencie žiaka

Žiak

Východiskom teoretického vymedzenia pojmu kompetencia je porozumenie pedagogickému termínu osobnosť žiaka. Pri jeho charakteristike je nutné vychádzať z biologickej a sociálnej determinácie vývinu jednotlivca a ďalej zo skutočnosti, že každá osobnosť je výrazne ovplyvnená aktuálnym charakterom doby, rôznymi podmienkami prostredia, individuálnymi možnosťami aj záujmami a spoločenskými požiadavkami.

Osobnosť žiaka predstavuje „súhrn vzájomne spätých, kvalitatívne rôznorodých vlastností a čŕt, ktoré vytvárajú

1. Kompetencie žiaka

individuálnu charakteristiku, týkajúcu sa jeho prežívania a správania a sebaregulácie“ (Višňovský, Kačáni a kol., 2000, s. 59).

Zákon o výchove a vzdelávaní vykladá tento termín nasledovne – žiak je: „fyzická osoba, ktorá sa zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese v základnej škole, strednej škole, v škole pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a základnej umeleckej škole.“ Průcha, Walterová a Mareš chápu žiaka ako subjekt vyučovacieho procesu, pričom nešpecifikujú vek, takže žiakom môže byť dieťa, adolescent alebo dospelý človek (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 389).

Rozvoj žiakovej osobnosti je základným cieľom vzdelávania a vychovávania v školskom prostredí.¹ Aktuálna slovenská školská legislatíva akcentuje požiadavky, kladené na školy v tejto súvislosti nasledovne: „...v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania tohto zákona podporuje rozvoj osobnosti žiaka vychádzajúc zo zásad humanizmu, rovnakého zaobchádzania, tolerance, demokracie a vlastenectva, a to po stránke rozumovej, mravnej, etickej, estetickej, pracovnej a telesnej. Poskytuje žiakovi základné poznatky, zručnosti a schopnosti v oblasti jazykovej, prírodovednej, spoločenskovednej, umeleckej, športovej, zdravotnej, dopravnej a ďalšie poznatky a zručnosti potrebné na jeho orientáciu v živote a v spoločnosti a na jeho ďalšiu výchovu a vzdelávanie“ (Školský zákon o výchove a vzdelávaní č. 245, §29 z roku 2008, 1928 – 1929).

¹ Pozri: SELICKÁ, D.: *Hodnotová orientácia stredoškolskej mládeže*.

Kompetencie žiaka

V súčasnom teoretickom prostredí pedagogického výskumu je problematika kompetencií žiaka aktuálnou témou. Môžeme sa stretnúť s viacerými vymedzeniami pojmu kompetencia, zohľadňujúcimi aspekt sociologický, filozofický, ekonomický, psychologický, pedagogický. Rôznorodosť prístupov signalizuje, že nie je možné vytvoriť jednotnú či vyčerpávajúcu charakteristiku, definíciu.

V slovenskom pedagogickom výskume sa stretávame s viacerými prístupmi. I. Turek definuje pojem kompetencia žiaka nasledovne: „...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“ (Turek, 2005, s. 65). Ďalšia charakteristika je z pera M. Blaška: „Kompetencia je preukázateľne schopnosť využívať zvnútornený, vzájomne prepojený súbor nadobudnutých vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnotových orientácií na predvedenie a vykonávanie činností podľa daných štandardov v práci, v štúdiu, v osobnostnom rozvoji jednotlivca (pre jeho aktívne zapojenie sa do spoločnosti, efektívne a kvalitné uplatnenie sa v zamestnaní, pre jeho celoživotné vzdelávanie)“ (Blaško, 2009, s. 114). Teoretik nahliada na problematiku komplexne. Kompetencia žiaka je teda požadovaný **súbor vedomostí, zručností, schopností, spôsobilov správania**, ktoré sú vo všeobecnosti orientované na individuálne zvládnutie osobného a spoločenského života a pracovných povinností.

1. Kompetencie žiaka

1.2 Kľúčové kompetencie žiaka

Popri pojme kompetencia sa stretávame s pojmom kľúčová kompetencia, kľúčové kompetencie žiaka. Pojem je vymedzovaný na základe priorít, ktoré sú dominantné pre spoločnosť a tá ich považuje za potrebné pre osobný, pracovný a spoločenský život každého človeka. V súčasnosti existuje viacero modelov kľúčových kompetencií, ktoré sa následne rozdeľujú v súlade s požiadavkami a programami základného, gymnaziálneho a stredno-odborného stupňa vzdelávania.

Pokiaľ uvažujeme o kompetenciách kľúčových, berieme do úvahy skutočnosť, resp. potrebu **identifikovať relatívne jednotné požiadavky**, viažuce sa na vybratú cieľovú skupinu, pričom musia byť zohľadnené reálne možnosti naplnenia stanovených požiadaviek vzhľadom na jednotlivca a súčasne prospešnosť spoločnosti. Identifikovať kľúčové kompetencie znamená rešpektovať špecifickosť veku, prostredia, situácií, permanentných spoločenských zmien, ako aj dynamického pokroku v oblasti vedeckého výskumu a spoločenskej praxe. Tieto kompetencie musia jednotlivcovi umožniť neustále sebaaktualizovanie, rozvoj vedomostí, schopností a praktických zručností.

Hľadanie a stanovenie priorít v oblasti kompetencií žiakov je časovo dlhodobý proces, v ktorom sa kryštalizujú názory, prístupy. Aktuálnosť tohto procesu je spojená so spoločenským vývojom v Európe v 2. polovici 20. storočia (globalizácia sveta, vedecko-technický pokrok v odvetví komunikácie a technológií, ktorý spôsobil revolučnú zmenu v komunikácii, medzinárodná integrácia, medzinárodná konkurencia). Intenzívnejší prístup

nastáva na prelome tisícročí, kedy sa Európska únia začína zaoberať problematikou kompetencií obyvateľov Európy, ktoré budú pravdepodobne potrebovať v blízkej budúcnosti. Ďalším aspektom bola pravdepodobnosť, že ľudia nebudú vykonávať jeden druh práce počas celého života, ale budú pracovať vo viacerých odvetviach ekonomiky. Reakciou na uvedené zmeny bolo vytvorenie stratégie: *vedomosti sú najcennejším zdrojom ekonomického rastu, strategický kapitál sú vzdelaní ľudia*, ktorí sú zárukou zvýšenia konkurencieschopnosti a ekonomického rastu.

V roku 2000 *Rada Európy vytýčila na svojom zasadnutí v Lisabone hlavný strategický cieľ pre Európske spoločenstvo na obdobie 2000 – 2010*: Európa by sa mala stať najkonkurencieschopnejšou a najdynamickejšou ekonomikou vo svete, ktorá čerpá z vedomostí a zručností a je schopná nepretržitého hospodárskeho rastu pri súčasnom dosiahnutí väčšieho množstva lepších pracovných príležitostí a väčšej sociálnej súdržnosti.

Výsledkom lisabonského stretnutia bolo stanovenie 13 parciálnych cieľov, z ktorých jeden sa sústredil na rozvíjanie kľúčových kompetencií ako povinnej vybavenosti ľudí v Európskom spoločenstve.

Strategický cieľ 1.2 lisabonského procesu:

- rozvíjať kľúčové kompetencie v spoločnosti, založenej na znalostiach;
- identifikovať kľúčové kompetencie a zabezpečiť ich integráciu do vzdelávacích programov;
- sprístupniť osvojenie kľúčových kompetencií každému, teda aj menej nadaným žiakom, žiakom so špeciálnymi

1. Kompetencie žiaka

vzdelávacími potrebami, žiakom, ktorí predčasne opúšťajú vzdelávací systém, a dospelým;

- podporiť validitu a zhodnotenie kľúčových kompetencií vo verejnosti a uľahčiť tak ďalšie vzdelávania a zamestnanosť občanov (Hučinová, 2006).

Európska rada na svojich zasadnutiach v roku 2003 poukázala na potrebu celoživotného vzdelávania obyvateľov Európskej únie s akcentom na nezamestnaných ľudí.

V roku 2004 *Európska rada prezentovala stratégiu členských štátov v oblasti celoživotného vzdelávania*, súčasťou ktorej je potrebné zaistiť, aby boli všetci občania vybavení potrebnými kompetenciami. Bol vytvorený Európsky referenčný rámec **Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie** (Úradný vestník EÚ, 2006), ktorý stanovil osem kľúčových kompetencií:

1. komunikácia v materinskom jazyku;
2. komunikácia v cudzích jazykoch;
3. kompetencie v matematike a základné kompetencie v oblasti prírodných vied a techniky;
4. digitálne kompetencie;
5. naučiť sa učiť;
6. spoločenské a občianske kompetencie;
7. iniciatívnosť a podnikavosť;
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Uvedené oblasti kľúčových kompetencií boli ponímané ako *spoločný základ pre európske systémy vzdelávania* a odbornej prípravy, ktoré bolo potrebné transformovať na podmienky a špecifiká jednotlivých členských štátov Európskej únie. Postupne sa začínajú vytvárať a implementovať vzdelávacie

programy a s tým súvisiace stratégie vyučovania tak, aby kompetencie zodpovedali regionálnym potrebám a potrebám v oblasti trhu práce a sfére spoločnosti.

Súčasťou procesu tvorby a realizácie kľúčových kompetencií je aj výsledok zasadnutia Medzinárodnej komisie UNESCO, ktorá definovala v programe *Vzdelávanie pre 21. storočie* štyri piliere vzdelávania:

1. *Učiť sa poznávať* – ide o prepojenie relatívne širokých všeobecných vedomostí a zručností, osvojovaných v malom počte vyučovacích predmetov, ktoré sú osvojované do hĺbky. Súčasne to znamená učiť sa učiť, aby bolo možné využívať vzdelávacie príležitosti celoživotne. Je potrebné ovládať nástroje poznávania, pomocou ktorých môže človek bádať, skúmať, byť zvedavý, chápať nové, rozvíjať svoju osobnosť po celý život. Skutočný poznatok je ten, ktorý človek skonštruuje sám.
2. *Učiť sa konať* – nielen osvojenie si profesijných zručností, ale aj kompetencie vyrovnávať sa s rôznymi sociálnymi a pracovnými situáciami, pracovať v tímoch, učiť sa byť aktívnym riešiteľom životných situácií, nebyť pasívnym, manipulovaným objektom, učiť sa slobodne rozhodovať.
3. *Učiť sa žiť spoločne* – žiť a pracovať s inými ľuďmi, riešiť konflikty, rešpektujúc hodnoty pluralizmu, vzájomného porozumenia, tolerancie a mieru, vážiť si, rešpektovať a tolerovať odlišnosti iných ľudí, kooperovať

1. Kompetencie žiaka

s nimi, nechciet' ovládať iných ľudí, správať sa k iným zodpovedne a mravne.

4. *Učiť sa byť* – byť autentickou osobnosťou, ktorá vie, čo chce, uvedomelo si riadi vlastný život, je sama sebou, nachádza zmysel svojho života, vlastné šťastie a identitu. Harmonicky rozvíjať osobnosť vo sfére kognitívnej, psychomotorickej a socioafektívnej, mať schopnosť sebareflexie, autoregulácie správania, samostatnosť úsudku (kritické myslenie), osobnú zodpovednosť (Turek, 2008, s. 203).

Kľúčové kompetencie žiaka predstavujú *súbor preukázateľných individuálnych schopností využívať vedomosti, zručnosti, postoje a hodnoty na dosiahnutie osobnostného rozvoja, odborného rozvoja, uplatnenia v pracovnom aj mimopracovnom živote*. Vzdelávací proces je preto orientovaný nielen na teoretické nadobudnutie vedomostí, ale aj na ich prienik do oblasti zručností, postojov žiaka, ktorý tak dokáže riešiť rôznorodé praktické úlohy. Žiacke kompetencie sú rôznorodým a relatívne širokým komplexom, ktorý je v slovenskom školstve analyzovaný vo viacerých dokumentoch.

Problematickou kľúčových žiackych kompetencií v kontexte Slovenskej republiky sa zaoberal, okrem iných, aj Projekt **MILÉNIUM** *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov*, ktorý špecifikuje kľúčové kompetencie nasledovne:

- komunikačné schopnosti;
- personálne a interpersonálne schopnosti;
- schopnosť tvorivo a kriticky riešiť problémy;

SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV

- pracovať s modernými informačnými technológiami;
- osvojenie si komplexného programu výchovy k zdraviu;
- schopnosť aktívne sa zapojiť do občianskej spoločnosti (Milénium Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov, 2013, s. 3).

Aktuálne rešpektované kľúčové kompetencie žiaka vymedzuje ***Zákon č. 245/2008 Zb. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov***, v podobe Štátneho vzdelávacieho programu na rôznych úrovniach vzdelávania.

Proces vychovávania a vzdelávania je orientovaný nielen na osvojenie si teoretických vedomostí, ale predovšetkým na ich prienik s rozvíjajúcimi sa zručnosťami, postojmi, hodnotami jednotlivca, ktoré sa stanú východiskom pre riešenie životných situácií. V slovenskom systéme vzdelávania je identifikovaný komplex žiackych kompetencií, ktoré sú nadobúdané na základe stanovených požiadaviek daného systému.

Typickou kompetenciou je ***občianska kompetencia***, orientovaná na rozvoj žiakovej osobnosti v zmysle aktívneho občianstva a jeho účasti na spoločenskom živote. Základom nadobudnutia uvedenej kompetencie je porozumenie právam a povinnostiam občana, dodržiavanie právnych noriem a morálnych hodnôt. Zmyslom je viesť žiaka ku kultivovanému obhajovaniu svojich práv v rôznych situáciách a prostredníctvom situácií ho orientovať k vedomiu zodpovednosti za vlastný a súčasne sociálny život. Súčasťou tvorby uvedenej kompetencie je záujem o aktuálne spoločenské a politické dianie, potreba hodnotenia a zaujatia vlastného stanoviska.

1. Kompetencie žiaka

Školský systém vzdelávania a vychovávaní sa podieľa na rozvoji ***komunikačných a sociálno-interakčných kompetencií***. Vedenie žiaka k správnej ústnej a písomnej komunikácii, správnej argumentácii je predpokladom riešenia rôznorodých individuálnych aj spoločenských situácií.

Intrapersonálne a interpersonálne kompetencie sú zamerané na individuálny rozvoj jedinca v sociálnom prostredí, vyžadujúcim optimálny kontakt s inými ľuďmi, ich rozvoj je vo vzájomnom prelínaní a ovplyvňovaní sa. Tvorba individuálnej identity, sebapoznávania, sebahodnotenia, sebaakceptovania je sprevádzaná poznaním, pochopením a rešpektovaním identity iných. Morálno-hodnotová rovina sa v kontexte s uvedenou kompetenciou vníma ako zásadná nielen vzhľadom na jedinca, ale aj na celok.

Kompetencie tvorivého riešenia problémov orientujú žiaka ku kritickému mysleniu ako nutnému predpokladu samostatného logického premýšľania a následne samostatných kreatívnych návrhov, ktoré žiak dostatočne dokáže argumentovať, prezentovať, obhajovať.

Kultúrne kompetencie patria k súboru kompetencií, ktoré sa podieľajú na formovaní žiakovej osobnosti ako budúceho občana. Poznanie a uznávanie národnej kultúry, kultúrneho dedičstva v súčasnom multikultúrnom prostredí predstavuje neodmysliteľnú súčasť kvalitného životného štýlu.

Rozvíjanie spôsobilosti permanentného ***vzdelávania sa ako celoživotnej potreby***, súvisiacej s rýchlymi zmenami na trhu práce, vyžadujúcimi flexibilné prispôsobenie sa novým požiadavkám.

V súčasnosti je adekvátne vyhľadávanie, spracovávanie a používanie informácií prostredníctvom moderných technológií, ide o aktuálnu potrebu, ktorú žiak zvláda prostredníctvom každého vyučovacieho predmetu. **Kompetencia používania informačno-komunikačných technológií** je nasmerovaná na podporu jeho individuálneho rozvoja, tvorivosti, samostatnosti, riešenia úloh, prezentácie na vyučovaní, pochopenie spoločenského diania, orientáciu vo vybraných problémoch.

Dôležitou kompetenciou je aj rozvíjanie matematicko-logického myslenia, ktoré žiak aplikuje pri riešení praktických problémov a každodenných situácií, žiak si rozvíja kompetencie v oblasti **matematických a prírodovedných javov**.

Komplex kľúčových kompetencií žiakov je východiskom ich transformácie do učebných požiadaviek, teda cieľov výchovy a vzdelávania a jeho plánovania v jednotlivých predmetoch, ich zvládnutie predpokladá dobre pripraveného učiteľa.²

Realizovanie uvedených kompetencií predstavuje kompetentného jedinca, schopného riešiť mnohé životné situácie a problémy. Požadovaný komplex kompetencií sa transformuje v učebných požiadavkách, vyjadrených v tematických celkoch a témach jednotlivých učebných predmetov v podobe systematicky napĺňaného obsahového a výkonového vzdelávacieho štandardu.

² Pozri: GADUŠOVÁ, Z. a kol.: *Designing and Planning Teaching Process - Teacher's Competence and its Evaluation*.

1. Kompetencie žiaka

Otázky:

- Viete vymedziť pedagogický termín žiak?
- Ako podporuje aktuálna slovenská školská legislatíva rozvoj žiakovej osobnosti?
- Vyjadrite podstatu pojmu kompetencia žiaka. Uveďte teoretikov, ktorí sa týmto problémom zaoberajú.
- Čo vyjadruje pojem kľúčové kompetencie žiaka?
- Vymenujte kľúčové kompetencie žiaka v rámci slovenského systému vzdelávania.
- Ktoré z kľúčových kompetencií sa najvýraznejšie formujú v predmete občianska náuka?

Úlohy:

- Vyjadrite súvislosť medzi aktuálnym spoločenským vývojom v Európe a problematikou kľúčových kompetencií.
- Porovnajte strategické ciele, vytýčené zasadnutím Rady Európy (2000) a Európsky referenčný rámec *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie* (2006).
- Uveďte príklady na reálne napĺňanie občianskych kompetencií v kontexte predmetu občianska náuka.
- Vyjadrite dôvody dôležitosti komplexu kľúčových kompetencií žiakov v slovenskom systéme vzdelávania.

2 SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV

V kapitole nájdete:

- systém kompetencií preukázateľný v individuálnom konaní človeka,
- sociálne kompetencie ako komplex požiadaviek,
- charakteristika vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, ktorá je tvorená predmetmi dejepis, zemepis, občianska náuka v zmysle prirodzene najefektívnejšieho zdroja tvorby sociálnych kompetencií v škole,
- podstata humanizácie žiakov ako typický aspekt predmetov dejepis, zemepis a občianska náuka,
- vzdelávací štandard predstavuje všeobecné učebné ciele, ktoré sa zameriavajú na jadro učebného obsah,
- výkonový štandard predstavuje ucelený systém výkonov, ktoré sú vyjadrené odstupňovanými konkretizovanými cieľmi – učebnými požiadavkami,
- obsahový štandard špecifikuje obsahovú náplň výkonu žiaka,
- ciele predmetu občianska náuka v kontexte sociálnych kompetencií žiakov,
- sociálne kompetencie v kontexte prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj,
- očakávané výstupy prierezovej témy s akcentom na sociálne kompetencie,
- možnosti integrácie prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj do vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť.

2. Sociálne kompetencie žiakov

2.1 Kompetencie ako systém

Kompetentné konanie človeka znamená, že v rámci vlastnej kompetenčnej roviny využíva individuálne komplexné schopnosti vo vzájomnom pôsobení. Systém kompetencií je vystavaný nasledovne:

a) sociálne kompetencie predstavujú súhrn schopností:

- tímovej spolupráce,
- schopnosť kooperovať,
- schopnosť riešiť konfliktné situácie,
- komunikatívnosť,

b) kompetencie vo vzťahu k vlastnej osobe:

- uvedomovanie si a oceňovanie vlastnej hodnoty,
- primerané sebahodnotenie, sebaobraz,
- sebareflexia,
- uvedomené rozvíjanie vlastných hodnôt a sebaobrazu,
- schopnosť posudzovať a rozvíjať sám seba,

c) kompetencie v oblasti metód:

- plánovite, cieľavedome a systematicky využívať odborné vedomosti,
- ponúkať tvorivé riešenia, nové prístupy,
- nové informácie klasifikovať, analyzovať, systematizovať,
- poznatky ponímať kontexte,
- hľadať súvislosti,
- kriticky myslieť a hodnotiť,
- zvažovať šance a riziká.

SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV

Suchožová identifikuje sociálne (interpersonálne) kompetencie žiakov ako komplex požiadaviek – žiak:

- pozerá sa na svet aj očami druhých,
- správa sa empaticky k svojmu okoliu,
- správa sa v skupine, kolektíve podľa spoločenských pravidiel a noriem,
- hrá sa a pracuje vo dvojici, v skupine, v kolektíve,
- plánuje, organizuje a hodnotí činnosť,
- zotrvá v hre a inej činnosti a dokončí ju,
- preberá spoluzodpovednosť za seba i za činnosť skupiny,
- nadväzuje spoločensky prijateľným spôsobom kontakty s druhými a udržiava s nimi harmonické vzťahy,
- rieši konflikty s pomocou dospelých alebo samostatne,
- pomáha druhým s pomocou dospelého aj samostatne,
- akceptuje a rešpektuje multikultúrne odlišnosti detí a dospelých,
- prejavuje ohľaduplnosť k svojmu prostrediu (Suchožová, s. 12).

Komplex sociálnych kompetencií žiakov predstavuje požiadavky, ktoré sú napĺňané prostredníctvom vzdelávacieho systému a jednotlivých predmetov, ktoré sa parciálne podieľajú na ich tvorbe. *Občianska náuka* svojím zameraním a obsahom reprezentuje jeden z kľúčových predmetov, orientovaných nielen na napĺňanie jednotlivých kľúčových kompetencií, ale spolu s ďalšími predmetmi vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť sa zásadne podieľa na tvorbe požiadaviek, orientovaných na sociálnu oblasť.

2. Sociálne kompetencie žiakov

V predmete akcentujeme:

- rozvoj efektívnej spolupráce,
- zodpovednosť jednotlivca v tíme,
- dosahovanie spoločných cieľov skupiny,
- žiak sa vo svojom správaní a konaní učí uplatňovať sociálne prospešné zmeny v medziosobnostných vzťahoch.

Súčasťou sociálnych kompetencií je rozvoj komunikačných schopností, orientujeme žiaka na využívanie dostupných foriem komunikácie, žiak má adekvátny ústny a písomný prejav, vie prezentovať výsledky svojej práce, používa odborný jazyk, vie komunikovať v materinskom jazyku a v dvoch cudzích jazykoch.

2.2 Predmet občianska náuka v kontexte vzdelávacej oblasti **Človek a spoločnosť**

Vzdelávacia oblasť *Človek a spoločnosť*, ktorá je tvorená predmetmi dejepis, zemepis, občianska náuka, je prirodzene najefektívnejším zdrojom **tvorby sociálnych kompetencií**. Jej poslaním je:

- sprístupniť žiakom vývoj ľudskej spoločnosti, najvýznamnejšie spoločenské javy a procesy,
- vnímať svet integrujúco,
- chápať vzájomný vzťah jednotlivca a spoločnosti v určitom geografickom priestore.

Predpokladom nadobúdania **občianskych kompetencií**, ktoré patria ku kľúčovým vo vzdelávaní a sú vo vzájomnej spätosti so sociálnymi kompetenciami, je:

- poznanie histórie svojho národa, národov Európy a sveta,
- oboznámenie sa so zemepisnými charakteristikami svojej vlasti a regiónov sveta,³
- utváranie pozitívnych občianskych postojov.

Východiskom uvedených poznatkov je poznanie najbližšieho prostredia (rodina, škola), ako aj získavanie funkčných znalostí a spôsobilostí o najbližšom spoločenskom prostredí (obec, región). Žiaci sú vedení k pochopeniu svojho miesta a úlohy v spoločnosti, ako aj k tomu, aby svojimi postojmi a konaním prejavovali občiansku aktivitu, zodpovednosť k sebe, svojim blízkym a krajine, v ktorej žijú. Vzdelávacia oblasť Človek a spoločnosť otvára priestor pre získavanie a kultivovanie individuálnych a v rovnakej miere aj spoločenských kompetencií.

Dôležitým aspektom predmetov dejepis, zemepis a občianska náuka je **humanizácia vyučovacieho procesu a následne žiakov**. Predovšetkým občianska náuka prispieva k vytváraniu a rozvoju:

- sociálneho a občianskeho vedomia žiakov,
- žiakom sprostredkúva potrebné vedomosti, zručnosti a spôsobilosti, ktoré im umožnia orientovať sa v sociálnom prostredí a v bežných životných situáciách,
- predmet poskytuje priestor porozumieť sebe samému, pochopiť seba samého, pomáha v socializačnom procese,

³ Pozri: FESZTEROVÁ, M. – JOMOVÁ, K.: *Character of Innovations in Environmental Education*.

2. Sociálne kompetencie žiakov

- predmet učí žiakov demokraticky myslieť a konať, poznávať svoje práva a povinnosti a obhajovať práva druhých,
- poskytuje žiakom základné vedomosti z oblasti štátu a práva,
- umožňuje im pochopiť ekonomický život spoločnosti a vedie ich k aktívnej občianskej angažovanosti, ktorej je jedným z dôležitých predpokladov kritické myslenie.

Vzdelávací štandard

Vzdelávací štandard je špecifický kurikulárny dokument, pozostávajúci z výkonovej a obsahovej súčasti, ktoré sú integrálne prepojené. Vzdelávací štandard predstavuje *všeobecné učebné ciele, ktoré sa zameriavajú na jadro učebného obsahu*. Učebný obsah je konkretizovaný v učebných cieľoch, ktoré vyjadrujú kľúčové myšlienky konkrétneho učebného predmetu.

Výkonový štandard je nadradený obsahovému štandardu a predstavuje *ucelený systém výkonov*, ktoré sú vyjadrené odstupňovanými konkretizovanými cieľmi – *učebnými požiadavkami*. Vo formulácii výkonového štandardu sú použité činnostné slovesá od nižších myšlienkových úrovní (žiaci vymenujú, definujú, určia a pod.) k vyšším úrovniam (žiaci aplikujú, analyzujú, hodnotia, tvoria a pod.). Výkonový štandard predstavuje *normu pre žiaka*, avšak učitelia ho môžu bližšie špecifikovať, konkretizovať a rozvíjať vzhľadom na vekové dispozície žiakov. Súčasťou naplnenia výkonového štandardu je explicitne uvedený *časový horizont*, v rámci ktorého je možné

stanoviť dosiahnutie a meranie jednotlivých výkonov žiakov v rámci konkrétnych ročníkov a stupňov vzdelávania.

Obsahový štandard – k vymedzeným výkonom je priradený učebný obsah, ktorý sa konkretizuje prostredníctvom pojmov a vzťahov medzi nimi. Tie tvoria spolu s faktami tri kľúčové prvky vnútornej štruktúry učebného obsahu. Obsahový štandard špecifikuje *obsahovú náplň samotného výkonu*. Obsah jednotlivých tematických celkov (obsahový štandard) je pre učiteľa záväzný. Napriek tomu zostáva učiteľovi dostatok priestoru, aby obsah tvorivo modifikovať podľa podmienok školy, zloženia žiakov v triede, regiónu a i.

Pedagógovia špecifikujú, konkretizujú a rozvíjajú požiadavky vzdelávacieho štandardu v podobe ďalších parciálnych učebných cieľov, učebných úloh a otázok či testových položiek vzhľadom na kognitívne možnosti svojich žiakov.

Ciele predmetu občianska náuka v kontexte sociálnych kompetencií žiakov

V slovenskom školskom prostredí sú ciele vychovávanía a vzdelávania obsiahnuté v jednotlivých vzdelávacích oblastiach a v jednotlivých vyučovacích predmetoch, ich stanovenie je súčasťou štátneho vzdelávacieho programu. Formulovanie špecifických cieľov je v kompetencii škôl, ktoré tak reflektujú svoju orientáciu v sieti ponúk vzdelávania. Škola má kompetenciu a záujem určovať vlastné zameranie, ktoré sa následne transformuje do učebných osnov jednotlivých predmetov a ciele sú realizované adekvátnymi vyučovacími metódami, prostriedkami.

2. Sociálne kompetencie žiakov

Občianska náuka, predmet, ktorý je súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, je vzhľadom na svoj charakter a cieľové zameranie špecifický tým, že sú v ňom reflektované spoločenské, historické, kultúrne zmeny, prejavujúce sa v jeho obsahovom aj organizačnom aspekte. Posledná zmena v predmete sa udiala v roku 2015 a je obsiahnutá v *Inovovanom štátnom vzdelávacom programe*, v ktorom je vzdelávací štandard koncipovaný s prihliadnutím na kognitívne činnosti žiakov, operácie s pojmami. Zmeny nachádzame na úrovni nižšieho stredného vzdelávania aj vyššieho stredného vzdelávania.

Predmet občianska náuka je koncipovaný tak, aby svojím obsahom pomáhal *žiakom orientovať sa v sociálnej realite a v ich začleňovaní do rôznych spoločenských vzťahov a väzieb*. Otvára cestu k realistickému sebaopoznávaniu a poznávaniu osobnosti druhých ľudí a k pochopeniu vlastného konania i konania druhých ľudí v kontexte rôznych životných situácií. Oboznamuje žiakov so vzťahmi v rodine a v škole, s činnosťou dôležitých politických inštitúcií a orgánov a s možnými spôsobmi zapojenia sa jednotlivcov do občianskeho života. Rozvíja občianske a právne vedomie žiakov, posilňuje zmysel jednotlivcov pre osobnú i občiansku zodpovednosť a motivuje žiakov k aktívnej účasti na živote demokratickej spoločnosti. Poskytuje základy ekonomickej gramotnosti, učí žiakov základnej orientácii a uplatneniu sa na pracovnom trhu doma aj v medzinárodnom meradle, oboznamuje so základným kategoriálno-pojmovým aparátom filozofie, prezentuje filozofiu ako určité laboratórium ľudského myslenia (Inovovaný štátny vzdelávací program pre gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom, s. 2).

Ciele predmetu občianska náuka na úrovni nižšieho stredného vzdelávania sú formulované nasledovne:

„Žiaci

- získajú vedomie jedinečnosti a neopakovateľnosti každého človeka v spoločnosti,
- realisticky sa spoznávajú, hodnotia seba samých,
- osvoja si pravidlá a normy spoločenského spolunažívania,
- uvedomujú si práva a povinnosti a primerane svoje práva obhajujú,
- preberajú zodpovednosť za vlastné názory, postoje a dôsledky konania,
- uznávajú základné princípy demokracie,
- budujú si tolerantný prístup k iným názorom, postojom, hodnotám a kultúram,
- učia sa aktívnemu občianstvu a osobnej angažovanosti,
- získajú základné vedomosti o sociálnoekonomickom a právnom fungovaní spoločnosti“ (Inovovaný štátny vzdelávací program pre druhý stupeň základných škôl, 2015, s. 2).

Vzdelávací štandard predmetu občianska náuka na úrovni nižšieho stredného vzdelávania: Moja rodina; Moja trieda, moja škola; Moja vlasť; Postavenie jednotlivca v spoločnosti; Sociálne vzťahy v spoločnosti; Štát a právo; Ľudské práva a slobody; Voľba povolania; Ekonomický život v spoločnosti; Finančná gramotnosť.

2. Sociálne kompetencie žiakov

Ciele predmetu občianska náuka pre gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom

„Žiaci

- pochopia jedinečnosť a neopakovateľnosť každého človeka v spoločnosti,
- utvoria si vedomie vlastnej identity a identity druhých ľudí,
- akceptujú vlastnú osobnosť a osobnosť druhých ľudí,
- rešpektujú a uplatňujú mravné princípy a pravidlá spoločenského spolunažívania a prebratie zodpovednosti za vlastné názory, správanie sa a dôsledky konania,
- zorientujú sa v spoločenských, politických a právnych faktoch, tvoriacich rámec každodenného života,
- uvedomia si práva a povinnosti občana Slovenskej republiky,
- rešpektujú základné princípy demokracie a tolerancie,
- uplatnia vhodné komunikačné prostriedky na vyjadrovanie vlastných myšlienok, citov, názorov a postojov, na obhajovanie vlastných postojov a na primerané obhajovanie svojich práv,
- nadobudnú rešpekt ku kultúrnym, náboženským a iným odlišnostiam ľudí a spoločenským,
- zvládnu základný kategoriálno-pojmový aparát filozofie,
- prezentujú filozofiu ako určité laboratórium ľudského myslenia a výkony filozofov ako inšpirujúcu ukážku toho, ako sa ľudské myslenie rodilo, v čase menilo a precizovalo v strete s inými myšlienkovými platformami“ (Inovovaný štátny vzdelávací program pre

gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom, 2015, s. 3).

Vzdelávací štandard predmetu občianska náuka pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom: Človek ako osobnosť; Človek a spoločnosť; Občan a štát; Občan a právo; Základné ekonomické problémy a ich riešenie; Finančná gramotnosť; Čo je filozofia a k čomu je dobrá; Filozofický spôsob osvojovania si svet.

Ciele predmetu občianska náuka výrazne prispievajú k vytváraniu a rozvoju sociálneho a občianskeho vedomia žiakov. Žiakom sprostredkúva potrebné vedomosti, zručnosti, umožňuje im nadobúdanie spôsobilostí, ktoré pomôžu orientovať sa v sociálnom prostredí a v bežných životných situáciách. Umožňuje žiakom pochopiť seba samých a pomáha im v ich socializačnom procese. Vede ich k poznávaniu svojej rodiny, školy, obce, regiónu, Slovenska, Európskej únie. Učí ich demokraticky myslieť a konať, poznávať svoje práva a povinnosti a obhajovať práva druhých. Poskytuje žiakom základné vedomosti z oblasti štátu a práva, umožňuje im pochopiť ekonomický život spoločnosti a vede ich k aktívnej občianskej angažovanosti, ktorej jedným z dôležitých predpokladov je kritické myslenie (Metodika – Človek a spoločnosť v ZŠ, s. 2). Predpokladom rozvíjania a uplatňovania uvedených cieľov v predmete občianska náuka je prekonávať takú výučbu, ktorej podstatou je odovzdávanie poznatkov v hotovej podobe a preferovať aktívne, na činnosť orientované pedagogické prístupy.

2. Sociálne kompetencie žiakov

2.3 Sociálne kompetencie v kontexte prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj

Prierezové témy predstavujú vzdelávacie výzvy, zvyrazňujúce sociálny kontext. *Prostredníctvom nich sa naplňajú potreby, hodnoty a smerovanie života súčasnej spoločnosti.* Ciele prierezových tém môžu byť integrované prostredníctvom obsahu alebo aj metód do každého predmetu, alebo oblasti vzdelávania a tiež do mimovyučovacích aktivít.

V rámci nižšieho stredného vzdelávania majú prierezový charakter tieto témy: Osobnostný a sociálny rozvoj, Výchova k manželstvu a rodičovstvu, Environmentálna výchova, Mediálna výchova, Multikultúrna výchova, Ochrana života a zdravia.

Téma ***Osobnostný a sociálny rozvoj*** sa prierezovo prelína celým vzdelávaním obsahom, jej hlavným cieľom je rozvíjať osobnosť žiakov predovšetkým v oblasti *postojov a hodnôt*. Prostredníctvom nej sa súčasne s vedomostným rozvojom žiakov cielene rozvíjajú aj ich osobné a sociálne spôsobilosti – sociálne zručnosti a predpoklady potrebné pre život a spoluprácu v aktuálnych skupinách aj v súčasnej globalizovanej spoločnosti. Umožňuje žiakom rozmyšľať o sebe, o svojom aktuálnom živote, vzťahoch s ľuďmi a individuálnom smerovaní v budúcnosti. Vedie ich k uplatňovaniu svojich práv a tiež k rešpektovaniu názorov, potrieb a práv ostatných. Usmerňuje ich v tom, ako chrániť svoje zdravie a odolávať ohrozujúcim rizikám. Pri správnom uplatňovaní významne prispieva k dobrej sociálnej klíme školy a dobrým vzťahom medzi pedagógmi a žiakmi.

Zameranie tejto prierezovej témy má blízko k predmetom vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť.

Vzhľadom na problematiku sociálnych kompetencií sa v nasledujúcom texte zameriame práve na túto súčasť prierezovej témy, aj keď je potrebné čitateľa upozorniť, že ide o relatívny výber, pretože v praxi nie je možné zreteľne vydeľovať kompetencie sociálne, ich tvorbu a rozvoj, mimo rozvoja osobnostného, individuálneho.

Ciele prierezovej témy s akcentom na sociálne kompetencie.

Žiak

- má porozumieť iným ľuďom,
- získava pozitívny postoj k druhým,
- formuje dobré medziľudské vzťahy v triede i mimo nej,
- rozvíja zručnosti komunikácie a vzájomnej spolupráce,
- získava základné sociálne zručnosti pre riešenie rôznych situácií,
- akceptuje rôzne typy ľudí, názory, prístupy k riešeniu problémov,
- uplatňuje základné princípy zdravého životného štýlu a nerizikového správania v každodennom živote.

Očakávané výstupy prierezovej témy s akcentom na sociálne kompetencie.

Žiak

- chápe svoj sociálny vývin a svoju jedinečnosť ako individuality,

2. Sociálne kompetencie žiakov

- dokáže vyhodnotiť povahu a hodnotu svojho správania a konania a posúdiť, čo je dobré a zlé,
- využíva nadobudnuté sociálne zručnosti v rôznych životných situáciách,
- snaží sa rešpektovať práva ostatných,
- vie pracovať ako aktívny člen skupiny a akceptuje pravidlá skupinovej práce,
- uprednostňuje predchádzanie problémov a konfliktov alebo je pripravený nájsť možnosti ich vhodného riešenia,
- uvedomuje si dôležitosť nadobudnutých predpokladov pre uprednostňovanie zodpovedného prístupu k zdraviu iných ľudí.

Základný obsah prierezovej témy s ohľadom na jej sociálny aspekt:

- faktory ovplyvňujúce sociálny vývin,
- spravodlivosť a rovnosť v spoločnosti,
- morálne normy v správaní a myslení,
- učebné štýly a dlhodobý cieľavedomý sebarozvoj,
- práva, povinnosti, zodpovednosť v skupine, rôzne typy spolupráce, pravidlá,
- faktory zdravého životného štýlu, prevencia problémového a rizikového správania.

Význam prierezovej témy s prihliadnutím na sociálny rozvoj žiaka:

- napomáha rozvíjaniu ľudského potenciálu žiakov, poskytuje im základné podklady pre rozhodnutie k plnohodnotnému a zodpovednému životu,
- rozvíjanie sociálnych spôsobilostí,
- rozvíja u žiakov sebapoznávanie, sebaúctu, sebadôveru ako východisko pre relevantné sociálne správanie a konanie,
- umožní žiakom rozmyšľať o sebe (sebareflexia), o svojom živote, vzťahoch s ľuďmi (reflexia),
- orientuje ich rešpektovať názory, potreby a práva ostatných,
- znalosti a zručnosti, získané v rámci tejto prierezovej témy, pomáhajú žiakom reagovať na morálne, sociálne a sociokultúrne otázky,
- pomáha žiakom pestovať si kvalitné medziľudské vzťahy,
- rozvíja sociálne zručnosti a morálne predpoklady potrebné pre život a spoluprácu v aktuálnej skupine a tiež v širšom ľudskom spoločenstve,
- pri správnom uplatňovaní významne prispieva k dobrej sociálnej klíme školy a dobrým vzťahom medzi pedagógmi a žiakmi.

2. Sociálne kompetencie žiakov

Možnosti integrácie prierezovej témy do vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť (s prihliadnutím na sociálny rozmer)

Ide o identifikáciu tém a problémov, ktoré sú súčasťou obsahového štandardu predmetu *občianska náuka*:

- jedinec a spoločnosť,
- komunikácia a medziľudské vzťahy,
- vzťah k spoločnosti,
- zásady ľudského spolužitia,
- jedinec a problémy spoločnosti (napr. ľudia v núdzi),
- sociálna spravodlivosť,
- sociálno-patologické javy v spoločnosti.

Ciele integrácie:

Žiak dokáže

- akceptovať dôležitosť každej roly a presadenia sa v skupine a tiež prijať pravidlá práce v skupine,
- cielene komunikovať, analyzovať komunikačné problémy,
- prijať obojsmerné zásady konštruktívnej kritiky a konsenzu,
- rozpoznávať nátlak skupiny a vlastné ohrozenie, odolávať tlaku skupiny, vyhľadať pomoc,
- rozpoznať prejavy sociálneho násillia a nespravodlivosti,
- formulovať problémy spojené so sociálno-patologickými javmi v spoločnosti a uprednostniť odmietavý postoj k nim vo svojom správaní (Osobnostný a sociálny rozvoj, s. 1 – 3).⁴

⁴ Spracované pre potreby učebného textu na základe materiálu *Osobnostný a sociálny rozvoj*, s. 1 – 3.

SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV

Žiak disponujúci sociálnymi kompetenciami dokáže spolupracovať s ostatnými v skupine a prispieva k vytváraniu vhodných medziľudských vzťahov. V závere kapitoly je možné zhrnúť analyzovanú kompetenciu.

Žiak:

- „podieľa sa na tímovej práci (účinne spolupracuje v skupine, podieľa sa spoločne s pedagógmi na vytváraní pravidiel práce v tíme, na základe poznania alebo prijatia novej role v pracovnej činnosti pozitívne ovplyvňuje kvalitu spoločnej práce);
- vytvára dobré medziľudské vzťahy (podieľa sa na utváraní príjemnej atmosféry v tíme, na základe ohľaduplnosti a úcty pri jednaní s druhými ľuďmi prispieva k upevňovaniu dobrých medziľudských vzťahov, v prípade potreby poskytne pomoc alebo o ňu požiada);
- zúčastňuje sa spoločných diskusií (prispieva do diskusie v malej skupine i v celej triede, chápe potrebu efektívne spolupracovať s ostatnými pri riešení danej úlohy, oceňuje skúsenosti druhých ľudí, rešpektuje rôzne hľadiská a čerpá poučenie z toho, čo si ľudia myslia, hovoria a robia);
- rozvíja a riadi svoju osobnosť (vytvára si pozitívnu predstavu o sebe samom, ktorá podporuje jeho sebadôveru a samostatný rozvoj, ovláda a riadi svoje konanie a správanie tak, aby dosiahol pocit sebauspokojenia a sebaúcty)“ (Blaško, 2016, s. 143).

2. Sociálne kompetencie žiakov

Otázky:

- Charakterizujte sociálne kompetencie žiakov.
- Vzdelávacia oblasť Človek a spoločnosť, jej možnosti rozvíjania sociálnych kompetencií.
- Aké sú ciele predmetu občianska náuka v kontexte rozvíjania sociálnych kompetencií žiakov, obsiahnuté v Inovovanom štátnom vzdelávacom programe?
- Vyjadrite podstatu prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj a jej ciele vzhľadom na sociálne kompetencie žiaka.

Úlohy:

- Pouvažujte o konkrétnych príkladoch humanizácie žiakov v predmete občianska náuka v súvislosti so začlenením predmetu do vzdelávacej oblasti.
- Analyzujte podstatu a vzájomný prienik vzdelávacieho štandardu, výkonového a obsahového štandardu.
- Komparujte ciele predmetu občianska náuka na úrovni nižšieho stredného vzdelávania a gymnázia so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom.
- Navrhните možnosti integrácie prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj do vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť s prihliadnutím na obsahový štandard predmetu občianska náuka.

3 VYUČOVACIE METÓDY

V kapitole nájdete:

- čo je vyučovacia metóda,
- teoretické prístupy ku klasifikácii vyučovacích metód,
- delenie vyučovacích metód podľa etáp vyučovacieho procesu (motivačné, expozičné, fixačné, diagnostické a klasifikačné),
- vyučovacie metódy členené podľa logického postupu/postupu učebnej činnosti (analyticko-syntetická, induktívna, deduktívna, porovnávací),
- delenie metód podľa miery aktivizácie žiakov (metódy rozvoja kritického myslenia, metódy tvorivého myslenia – heuristika, aktivizujúce metódy),
- základné kritéria pre voľbu optimálnej metódy výučby.

3.1 Vymedzenie pojmu vyučovacia metóda

Problematika vyučovacích metód a ich charakteristík bola a je predmetom záujmu pedagogickej a didaktickej literatúry, preto sa možno stretnúť s množstvom definícií týkajúcich sa metód. Z etymologického hľadiska je pojem metóda pôvodne gréckej proveniencie, *methodos* – spôsob, postup, cesta, ktorej zmyslom je dosiahnutie vzdelávacích aj výchovných cieľov;

3. Vyučovacie metódy

v kontexte s aktuálnymi požiadavkami slovenského školského systému ide o *naplnenie obsahových a výkonových štandardov*.

Tradičné definovanie pojmu vyučovacia metóda sa spája s teoretikom E. Stračárom: „Vyučovacou metódou rozumieme zámerné usporiadanie obsahu vyučovania, činnosti učiteľa a žiaka, ktoré sa zacieľujú na dosiahnutie stanovených výchovných a vzdelávacích cieľov, a to v súlade so zásadami organizácie vyučovania“ (1977, s. 83).

Ku klasickým definíciám možno zaradiť definíciu L. Mojžiška: „Vyučovacia metóda je pedagogická – špecifická didaktická aktivita subjektu a objektu vyučovania, rozvíjajúca vzdelanostný profil žiaka, súčasne pôsobiaca výchovne, a to v zmysle vzdelávacích a tiež výchovných cieľov a v súlade s vyučovacími a výchovnými princípmi. Spočíva v úprave obsahu, v usmerňovaní aktivity objektu a subjektu, v úprave zdrojov poznania, postupov a techník, zaistení fixácie alebo kontroly vedomostí a zručností, záujmov a postojev“ (1977, s. 16). S relatívne novšou definíciou sa stretávame u Josefa Maňáka: „Metóda výučby je koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít žiakov, ktorý je zameraný na dosiahnutie učiteľom stanovených cieľov pre žiakov a žiakmi tieto ciele akceptované“ (2003).

Uvedené definície zohľadňujú *cieľ* pôsobenia na žiaka ako základný aspekt, ktorý je napĺňaný skrze aplikácie vhodných metód. Práve ciele sú východiskom pre výber prostriedkov vyučovania, ku ktorým zaradíme okrem vyučovacích metód aj obsah vyučovania a materiálne prostriedky.

Vo všeobecnosti možno akcentovať, že vyučovacia metóda vyjadruje *vzťah učiteľa, žiaka a učiva*.

Obsah a metódy – nemateriálne prostriedky vyučovania – predstavujú prostriedky tvorby a rozvoja osobnosti žiaka. Žiakova osobnosť je výsledok dlhodobého procesu, ktorý v školskom prostredí pozostáva z:

- a) osvojovania si poznatkov, nadobúdania vedomostí,
- b) osvojovania si skúseností a spôsobov činností, rozvoja zručností a návykov,
- c) osvojovania si postojov, názorov a hodnôt.

V súčasnosti sa stretávame so situáciou, kedy teoretici upúšťajú od presných, explicitne vyjadrených definícií vyučovacích metód a siahajú k iným formám, ktoré približujú problematiku metód. Jednou z nich je poukázanie na aktívnu a samostatnú prácu učiteľa, ktorý v praxi vyberá a používa adekvátnu metódu na základe uvedomenia si:

- a) *charakter učiva* – z hľadiska náročnosti, konkrétnosti/abstraktnosti, teoretickosti/praktickosti,
- b) *cieľ vyučovacej hodiny* – osvojenie si učiva, motivácia k novému tematickému celku, osvojenie si zručností,
- c) *individuálnou disponovanosťou metodických zručností* – nutnosť permanentného vzdelávania a praktického zdokonaľovania sa v používaní metód,
- d) *rôznorodosť žiackych kolektívov* – potreba modifikovania metodických prístupov vzhľadom na špecifickosť jednotlivých tried (Petlák, 2012, s. 72 – 73).

3. Vyučovacie metódy

3.2 Klasifikácia vyučovacích metód

Teoretické prístupy sa vyrovnávajú s klasifikovaním vyučovacích metód často, následkom čoho je relatívne mnoho kritérií, na základe ktorých možno metódy diferencovať. Pre ilustráciu uvádzame najfrekvencovanejšie prístupy.

A) Vyučovacie metódy podľa etáp vyučovacieho procesu

1. **Motivačné**

- a) **vstupné motivačné metódy:** motivačné rozprávanie, motivačný rozhovor, motivačná demonštrácia, problém ako motivácia,
- b) **priebežné motivačné metódy:** motivačná výzva, aktualizácia obsahu učiva, pochvala, povzbudenie, kritika.

2. **Expozičné**

- a) **metódy priameho prenosu poznatkov:**
 - *monologické slovné metódy:* rozprávanie, opis, vysvetľovanie, prednáška,
 - *dialogické slovné metódy:* rozhovor, beseda, dramatizácia,
- b) **metóda sprostredkovaného prenosu poznatkov:**
 - *demonštračné metódy:* demonštrácia obrazov, filmov, pohybu, činnosti; tieto metódy sú podporované didaktickou a počítačovou technikou,
 - *pozorovanie* (javov, situácií, predmetov): jednoduché pozorovanie, pokusné pozorovanie, popisné pozorovanie, heuristické,

- *manipulácia s predmetmi*: laboratórna práca, pokus, práca ako metóda, hra,
- c) ***problémové metódy***:
 - *problémové vyučovanie*,
 - *projektové vyučovanie*,
- d) ***metódy samostatnej práce, autodidaktické metódy***:
 - *samostatná práca s knihou*,
 - *samostatná práca v laboratóriu*,
 - *samostatné štúdium*,
 - *samostatné štúdium s využitím techniky*,
- e) ***metódy mimovoľného učenia***: ide o preberanie názorov, postojov, záujmov, napodobňovanie činnosti.

3. Fixačné metódy

- a) ***metódy opakovania a precvičovania vedomostí a spôsobilostí***:
 - *ústne opakovanie učiva žiakom*,
 - *metóda otázok a odpovedí*,
 - *písomné opakovanie*,
 - *opakovací rozhovor*,
 - *opakovanie s využitím učebnice a inej literatúry*,
 - *beseda, práca, film, ilustrácia, dramatizácia*,
 - *domáca úloha*.
- b) ***metódy precvičovania a zdokonaľovania zručností – motorický tréning***

4. Diagnostické a klasifikačné

- a) ***klasické diagnostické metódy***:
 - *ústne skúšky*,

3. Vyučovacie metódy

- *písomné skúšky,*
- *praktické skúšanie,*
- *didaktické testy.*

b) ***malé formy vedecko-výskumných diagnostických metód:***

- *pozorovanie žiaka,*
- *rozbor žiackych prác,*
- *exploračné metódy – rozhovor, dotazník, anamnéza.*

B) Vyučovacie metódy logického postupu/postupu učebnej činnosti

- a) ***analyticko-syntetická metóda:*** rozčlenenie celku na jednotlivé časti, metódou je možné skúmať podstatné vzťahy, následkom čoho je možné ich obsiahnuť vo všeobecnom pojme, princípe, zákone,
- b) ***induktívna metóda:*** východiskom sú konkrétne jednotlivosti,
- c) ***deduktívna metóda:*** východiskom sú všeobecné pojmy, princípy, zákonitosti, z ktorých sú vyvodzované jednotlivé konkrétne prípady,
- d) ***porovnávacia metóda:*** orientuje sa na hľadanie analogických vzťahov medzi javmi a veličinami.

Pedagogický proces je možné realizovať prostredníctvom metód, ktoré sú v odbornej literatúre označované pojmom **moderné metódy**. Čo predstavuje podstatu moderných metód? Vychádzajúc z I. Tureka je základným aspektom týchto vyučovacích metód ich potencia ***aktivizovať činnosť žiakov*** s cieľom dosiahnuť čo najvyššiu efektivitu vyučovacieho procesu.

Moderné, aktivizujúce metódy možno klasifikovať napr.:

1. Metódy rozvoja kritického myslenia – sú nasmerované na podporu rozvíjania schopností kritického myslenia, ktorého následkom je autonómne rozhodovanie sa:

- *sokratovská metóda,*
- *metóda kladenia otázok,*
- *písomné práce, eseje,*
- *prípadová štúdia,*
- *inscenačná metóda,*
- *stratégia myslenia a učenia EUR.*

2. Metódy tvorivého myslenia – heuristika – ku schopnostiam tvorivého myslenia zaraďujeme fluenciu, flexibilitu, originalitu, senzitivitu, redefiníciu, elaboráciu. Metódy podporujúce tvorivosť:

- *DITOR,*
- *TRIZ,*
- *stratégia podnetných otázok,*
- *metóda zoznamu kontrolných otázok,*
- *IDEALS,*
- *quickstorming,*
- *brainstorming,*
- *metóda Philips 66,*
- *synektika,*
- *morfologická analýza (Turek, 2010).*

C) Aktivizujúce metódy

Ide o moderné metódy, ktoré sú orientované na riešenie problémov, problémových úloh, ich zámerom je nielen vyriešenie

3. Vyučovacie metódy

nastoleného problému žiakmi, ale sú výrazným stimulátorom rozvoja tvorivosti, samostatného myslenia.⁵

Aktivizujúce metódy:

1. *diskusné metódy*,
2. *heuristické metódy, metódy riešenia problémov*,
3. *situačné metódy*,
4. *inscenačné metódy*,
5. *didaktické hry*.

Jedna z aktuálnych klasifikácií vyučovacích metód je spracovaná českými teoretikmi P. Pecinom a L. Zormanovou (2009), ktorá zahŕňa aj také modifikácie metód, ktoré nie sú v dovtedajšej odbornej literatúre obsiahnuté.⁶

1. Metódy sprostredkovania hotových vedomostí, zručností a návykov:

- a) *slovné metódy* (vysvetľovanie, opis, prednáška, práca s textom),
- b) *názorne demonštračné metódy* (predvádzanie, pozorovanie, práca s obrazom),
- c) *metódy praktických zručností* (frontálne laborovanie a experimentovanie, napodobňovanie, práca v dielni, cvičené kuchyne, školský pozemok).

2. Metódy aktívnej práce žiakov (aktivizujúce a problémové metódy):

- a) *metódy samostatnej práce*,

⁵ K aktivizujúcim metódam sa vyjadrovali viacerí teoretici: Průcha, Švec, Kasíková, Lacina, Petty.

⁶ Pozri: ZORMANOVÁ, Lucie: *Výukové metody v pedagogice*, s. 21 – 22.

SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV

- b) *diskusné metódy (rozhovor, dialóg, diskusia),*
- c) *problémová metóda (metóda riešenia problémových otázok a úloh),*
- d) *metódy inscenačné a situačné,*
- e) *didaktické hry,*
- f) *brainstorming a brainwriting,*
- g) *projektové vyučovanie,*
- h) *kritické myslenie,*
- i) *televízne vyučovanie,*
- j) *problémovo orientovaná práca s počítačom,*
- k) *problémovo orientované školské experimentovanie, laboratórne práce, práce v dielnach,*
- l) *problémovo orientované skupinové a kooperatívne vyučovanie,*
- m) *problémovo orientované exkurzie, vychádzky, iné mimoškolské akcie,*
- n) *d'alšie varianty metód (modifikácie uvedených metód: prípadová štúdia, metóda konfrontácie, Hobo metóda, metóda konsenzu, relaxačné aktivizačné metódy atď.).*

Moderné metódy možno identifikovať aj prostredníctvom **funkcií**, ktoré sú schopné naplniť:

1. vzdelávacia funkcia,
2. výchovná funkcia,
3. ekonomická funkcia,
4. motivačná funkcia,
5. prirodzená svojím priebehom a výsledkami,
6. funkcia využiteľnosť v praxi,
7. primeranosť učiteľovi aj žiakovi,

3. Vyučovacie metódy

8. podporujúca žiakovu samostatnosť a kreativitu,
9. funkcia aktivizovať,
10. socializačná funkcia,
11. akulturačná funkcia (Pozri: Petlák 2012, s. 73 – 74; Fenyvesiová 2011, s. 152).

Uviedli sme vybrané klasifikácie vyučovacích metód, klasickú klasifikáciu, ako aj aktuálnu podobu triedenia vyučovacích metód, ktoré sú obvykle založené na vybranom kritériu. Treba však konštatovať, že žiadny z prístupov neobsahuje a ani nemôže obsiahnuť komplexný prehľad všetkých metód.

3.3 Voľba vyučovacej metódy

Zvoliť najvhodnejšiu metódu pre prácu so žiakmi vyžaduje nielen individuálnu odbornú-metodickú erudíciu učiteľa, ale aj potrebu rešpektovať isté objektívne stanovené požiadavky, kritériá. Základné kritériá pre voľbu optimálnej metódy výučby:

1. *Cieľ vyučovania* – patrí k základným požiadavkám, vyjadruje napr. objem vedomostí, požadované zručnosti, schopnosti, ktoré má žiak zvládnuť po realizácii vyučovacej jednotky.
2. *Obsah učiva* – vyučujúci musí zvážiť vhodnosť vybratej metódy v súvislosti s charakterom obsahu učiva.
3. *Materiálno-technické požiadavky* – proces vyučovania realizovaný zvolenou metódou zohľadní potrebu podpory metodického prístupu z hľadiska materiálno-technického vybavenia učební, školy a pod.

4. *Predpoklady žiakov* – veková, mentálna, individuálna, sociálna inakosť predstavujú nevyhnutnosť, ktorú vyučujúci nemôže ignorovať, zvolená metóda môže byť napr. diferentná v paralelných triedach toho istého ročníka.
5. *Možnosti vyučujúceho* – výber vyučovacej metódy zohľadňuje odborné vedomosti, pedagogicko-didaktické a psychologické kompetencie učiteľa; výber musí rešpektovať funkčnosť metódy, situačnosť jej použitia, ako aj relatívnu komfortnosť pedagóga v práci so žiakmi.

V kontexte s problematikou výberu vhodných vyučovacích metód je potrebné upozorniť, že v súčasnosti, keď sa autonómnosť škôl zvyšuje, čo je možno vidieť napríklad pri tvorbe školských vzdelávacích programov, v možnosti výberu učebníc pre niektoré predmety či práca s hendikepovanými deťmi, je nevyhnutné, aby učiteľ poznal a bol schopný ***pracovať viacerými metódami***.

Uved'me základné dôvody:

- ovládanie relatívne veľkého počtu metód môže mať za následok efektívnejšiu prácu so žiakmi,
- vedie k naplneniu stanovených cieľov vyučovacej jednotky,
- učiteľ prepája prácu prostredníctvom klasických metód s prácou na základe uplatnenia moderných pedagogických prístupov,
- dôležitým aspektom výberu je motivácia žiakov,
- kombinácia metód a rôznych učebných pomôcok má za následok zvýšenie atraktivity vyučovania a tým aj záujmu zo strany žiakov,

3. Vyučovacie metódy

- priblíženie obsahu učiva reálnemu životu,
- jedným z dôležitých faktorov je zabezpečenie aktívnej účasti žiakov na procese učenia a učenia sa vo vyučovaní.

Otázky:

- Čo je vyučovacia metóda?
- Vymenujte vyučovacie metódy diferencované podľa etáp vyučovacieho procesu.
- Ktoré vyučovacie metódy zaradujeme k metódam tvorivého myslenia?
- Metódy podporujúce aktívnu prácu žiakov.
- Vymenujte funkcie vyučovacích metód.
- Ktoré sú základné kritériá voľby optimálnej metódy v edukačnom procese?

Úlohy:

- Vyhľadajte v odbornej pedagogickej literatúre ďalšie charakteristiky vyučovacích metód.
- Uvažujte o tvrdení, že vyučovacie metódy sú implementované na základe potreby reflektovať ciele edukácie.
- Vysvetlite a argumentujte možnosť výberu použitia vyučovacích metód vzhľadom na individuálnu disponovanosťou metodickými zručnosťami učiteľom.
- Vytvorte príklady pre použitie komplexu metód na vami zvolený obsah v predmete občianska náuka.

4 TVORBA SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV

V kapitole nájdete:

- čo je činnostne zameraný prístup v procese edukácie,
- podstata a zameranie komunikácie v pedagogickom prostredí v kontexte učiteľových kompetencií,
- aktívne počúvanie, techniky aktívneho počúvania,
- problém otázky pri rozvoji komunikácie ako súčasti sociálnych kompetencií žiakov,
- prehľad vyučovacích metód orientovaných na rozvoj komunikačných schopností žiakov.

4.1 Činnostne zameraný prístup

Učebné predmety, tvoriace vzdelávaciu oblasť Človeka spoločnosť, vzhľadom na špecifikum svojho výkonového a obsahového štandardu sú orientované na podporu teoreticko-praktickej orientácie žiakov v témach, ktoré sú ich súčasťou. Priorizovanie výkonovej súčasti vzdelávacieho štandardu poskytuje priestor pre implementovanie takých pedagogických prístupov, ktoré uprednostňujú *rozvoj činnostného aspektu osobnosti žiaka*.

Činnostne zameraný prístup v edukačnej praxi je spojený s menom E. Piccarda a je uplatňovaný prevažne pri vyučovaní cudzích jazykov so zameraním na komunikáciu. Jeho potencia

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

však umožňuje implementovať prvky tohto prístupu aj do predmetov nami analyzovanej vzdelávacej oblasti, predovšetkým do predmetu občianska náuka. Poskytuje priestor pre rozvoj sociálnych kompetencií žiakov aj prostredníctvom rozvoja komunikačných spôsobilostí.

Vyučovací proces je organizovaná, cieľavedomá činnosť, ktorá sa deje v určitom sociálnom kontexte prostredníctvom komunikácie. Činnosť umožňuje tvorbu a rozvoj takmer všetkých kľúčových kompetencií žiakov, možno ju charakterizovať ako činnosť simulujúcu pracovné a spoločenské aktivity jednotlivca. Silným pozitívom je smerovanie žiaka k vedomiu svojich potrieb, odkrývaniu svojich silných a slabých stránok. Tento prístup v sebe obsahuje poznávací, emocionálny aj vôľový aspekt, čím podporuje rozvoj individuálnych potencialít.

Základom činnostne zameraného prístupu je využívanie *činnostne orientovaných úloh*, cvičení, tak sa žiaci stávajú aktívnymi účastníkmi vyučovania. V kontexte s predmetom občianska náuka žiaci pri riešení činnostných úloh:

- využívajú už nadobudnuté kompetencie a rozširujú si ďalšie,
- evokujú v pamäti či prostredníctvom individuálnych zručností diapazón poznatkov o svete, sociokultúrne informácie,
- komunikujú,
- úlohy majú podnecujúci aspekt, teda nezameriavajú sa iba na tvorbu vedomostí žiakov,
- hlavnou devízou je reálny výstup ako výsledok riešenia úlohy,

SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV

- podporujú dosahovanie výkonového štandardu v predmete,
- vychádzajú z kontextu, s ktorým sa môžu stretnúť žiaci v každodennom živote v rôznych situáciách,
- úlohy majú prevažne otvorený koniec, sú komplexné, vyžadujú si množstvo vedomostí a zručností,
- žiaci majú možnosť vyberať si z viacerých možností riešenia zadaného problému.

Učiteľ môže zvýšiť autenticitu činnostne zameraných úloh využívaním rôznych moderných technológií – mobilných telefónov, televízie, rádia, autentických textov z novín, blogov a webových stránok. Aplikovanie činnostne zameraného prístupu vo vyučovaní občianskej náuky je vhodným predpokladom na naplnenie požiadaviek vzdelávacieho štandardu. Činnostne zamerané úlohy rešpektujú vek žiakov, ich schopnosti, vychádzajú z reálneho života, čím majú šancu ich zaujať, podporiť ich aktivitu a schopnosť zapájať pri vyučovaní celú osobnosť.

Sociálne kompetencie žiakov sa teda tvoria na základe aktivít, činností, v rámci ktorých dochádza k *vzájomnému prepájaniu obsahového a výkonového štandardu*. Vedomosť žiaka v takom type predmetov, aké sú obsiahnuté vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, sa naplno prejaví, resp. stane sa plnohodnotnou, ak je *uplatniteľná v praxi*, je použiteľná. Nepoužívané a nepoužiteľné vedomosti, pokiaľ nie sú transformované do použiteľnej podoby, zostávajú iba na úrovni informácií. Implementovanie činnostných prístupov v školskej praxi má viacero podob:

- aktívne objavovanie, hľadanie,

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

- pýtanie sa (rodič, starý rodič, odborník, literatúra, internetové zdroje),
- prieskum (knížnica, múzeum, obecny úrad),
- začleňovanie, rozdeľovanie, tvorba štruktúr (pojmová mapa),
- zhotovovanie (plagát, leták, model),
- samostatné vyhľadávanie informácií z rôznych zdrojov (tvorba projektu).

Uvedené podoby činnostného prístupu k vyučovaniu spája potreba žiaka komunikovať a kooperovať s inými ľuďmi, vyžadujú činnosť žiaka nielen v školskom, ale aj mimoškolskom priestore každodenného života, teda sú optimálne pre rozvoj sociálnych zručností.

4.2 Komunikácia v pedagogickom prostredí

Rozvoj sociálnych kompetencií žiaka priamo súvisí so schopnosťou využívať komunikáciu v sociálnej interakcii. Sociálna komunikácia je dnes dôležitá v eliminovaní obmedzenej reciprocity komunikácie, v obmedzenej schopnosti viesť primeraný dialóg, problémov pri odovzdávaní si informácií, nezájmu o komunikačného partnera či nezájmu o témy. Nepostačujúce komunikačné schopnosti negatívne ovplyvňujú aj úspešnosť pedagogického procesu. Mladí ľudia frekventovane využívajú formy „moderného“ spoločenského kontaktu (telefonovanie, mailovanie, SMS, facebook, sociálne siete), čo nie vždy pozitívne vplýva na zvládnutie prirodzených situácií,

s ktorými sa bežne stretávajú. Preto je zásadné nerezignovať na rozvoj komunikačných schopností, umožňujúcich sociálny kontakt jedincov.

4.2.1 Kompetencie učiteľa – predpoklad realizácie pedagogickej komunikácie

V súvislosti s realizáciou reformného procesu v slovenskom školskom systéme je potrebné reflektovať aktuálne požiadavky, ktoré sa v pedagogickom prostredí koncentrujú na zvyšovanie kvality a efektivity práce učiteľa. **Kompetencie pedagóga** sú súborom špecifických dispozícií a zručností, ku ktorým zaraďujeme odbornopredmetové, psychodidaktické, komunikatívne, organizačné, riadiace, poradenské, konzultatívne a reflexívne kompetencie.⁷

Aktuálne je vyžadovaný súbor profesijných kompetencií pre štandardný výkon pedagogickej činnosti – **kompetenčný profil slovenského učiteľa**, obsiahnutý v Zákone č. 317/2009 Z. z. o PZ a OZ a o zmene a doplnení niektorých zákonov v § 25, ods. 3. Súhrn kompetencií je rozčlenený na tri vrstvy.

1. *Kompetencie spojené so žiakom* sú orientované na identifikovanie vývinových a individuálnych charakteristík žiaka, identifikovanie psychických a sociálnych faktorov učenia sa žiaka a identifikáciu sociokultúrneho kontextu žiakovho rozvoja.

⁷ Pozri: LOMNICKÝ, I. a kol.: *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*.

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

2. Kompetencie orientované na zabezpečenie *edukačného procesu*, tvoria najrozsiahlejší súbor kompetencií a vnútorne sa členia:

- a) *kompetencie spojené s riadením edukačného procesu* (ovládať obsah vyučovaných predmetov, schopnosť plánovať a projektovať edukáciu, schopnosť stanoviť edukačné ciele orientované na žiaka, schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva, schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód, schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky edukácie žiaka);
- b) *kompetencie vytvárať podmienky edukácie* (schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy, schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie edukačného procesu);
- c) *kompetencie ovplyvňovať osobnostný rozvoj žiakov* (schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka, schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka, schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania).

3. Kompetencie *spojené s učiteľom* (plánovať a rozvíjať profesijný rast a sebarozvoj, schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou).

Kompetencie sú východiskom a zároveň predpokladom pre úspešnú prácu, ktorá sa prejavuje v dostatočne pozorovateľnej a preukázateľnej podobe.

Súhrn špeciálnych kompetencií označujeme pojmom ***profesijný štandard učiteľa***, ktorý je nevyhnutný pre vykonávanie

pedagogickej a odbornej činnosti, je vymedzený v zákone č. 317/2009.⁸ Profesijný štandard vychádza z chápania učiteľa ako vzdelaného odborníka pre vychovávanie a vzdelávanie, ktorý disponuje požadovanými kompetenciami, umožňujúcimi realizovať povolanie.⁹

4.2.2 Pedagogická komunikácia

Realizácia vyučovacieho procesu s akcentom na jeho dialogický rozmer vyžaduje aktívne interakcie učiteľa a žiaka, predstavujúce napĺňanie sociálneho rozmeru vyučovania. Pozitívny ráz interakcií je vystavaný na *sociálnej komunikácii*, dimenzii, ktorá je prepojená s dimenziou kognitívnu a afektívnu. V kontexte s realizovaním cieľov učebného predmetu občianska náuka znamená jeden zo zásadných aspektov.

Interakcia v pedagogickom prostredí je špeciálnou formou sociálnej interakcie ako vzájomného pôsobenia viacerých subjektov procesu vzdelávania a vychovávania (učiteľ, žiak, rodič, vychovávateľ) a súčasne vytvára zložitú štruktúru medziľudských vzťahov v pedagogickom prostredí. Uvedené vzťahy sledujú špecifické zameranie, ciele, ktoré možno formulovať v zmysle *spolupráce učiteľa a žiaka*, dospelého a dieťaťa. Aká je v tejto súvislosti pozícia komunikácie? Pedagogická komunikácia je *prostriedkom* realizovania pedagogickej interakcie.

⁸ Pozri: Zákon č. 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §25, ods. 3.

⁹ Pozri: GADUŠOVÁ, Z a kol.: *Evaluation of Teachers' Competences*.

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

Komunikácia¹⁰ v školskom prostredí môže mať charakter:

- a) *jednostranný* – výpoveď, informácia, konštatovanie jednej osoby, ktoré je adresované druhej osobe,
- b) *dvojstranný/mnohostranný* – vzájomné používanie komunikačných symbolov, prijímanie, resp. odovzdávanie symbolov komunikácie.

Pedagogická komunikácia je výrazne ovplyvňovaná viacerými **faktormi**:

- a) atmosférou v triede, v škole,
- b) požadovanými výchovnovzdelávacími cieľmi,
- c) charakteristickým znakom je obsahové vymedzenie (téma hodiny),
- d) priestorové vymedzenie (učebňa, laboratórium, školská knižnica),
- e) časové vymedzenie (dĺžka vyučovacej jednotky, rozvrh),
- f) vymedzenie stanovenými pravidlami správania sa (sociálna rola učiteľa a žiaka, školský poriadok),
- g) priestorové umiestnenie žiakov (usporiadanie triedy, pohyb v triede),
- h) pedagogická komunikácia je ovplyvnená organizačnými formami práce (hromadné, skupinové, individuálne vyučovanie),
- i) pedagogická komunikácia je ovplyvnená vyučovacími metódami.

¹⁰ Komunikácia, z lat. *communicare* – informovať, oznamovať, radiť sa s niekým.

Uvedené faktory môžu však komunikáciu učiteľa a žiaka obmedzovať; zamedzenie, prípadne eliminovanie týchto obmedzení sa v súčasnosti snažíme realizovať prostredníctvom *používania metód a foriem práce, ktoré aktivizujú žiaka*, umožňujú žiakovi spolupodieľať sa na komunikácii a kooperovať so spolužiakmi. Uvedená podoba práce predpokladá chápanie **žiaka ako subjektu** vyučovacieho procesu. K tomu, aby žiak mohol byť v uvedenej pozícii subjektu, musí mať adekvátne nielen rozumové, vedomostné predpoklady, ale aj sociálne a osobnostné schopnosti. Ich tvorba a rozvíjanie je dlhodobý proces, v ktorom jednu z hlavných úloh zohráva práve pedagogické prostredie a jeho súčasti.¹¹

Tvorba a rozvoj vedomostí, schopností a zručností žiaka ako subjektu procesu vyučovania a vychovávanía je podporovaná aj *dialogickou komunikáciou*. Teoretické prístupy upozorňujú na **pravidlá**, ktoré je potrebné rešpektovať v dialogickej komunikácii:¹²

- a) umožniť dialóg a nezamieňať ho za monologický prejav, všetci účastníci majú právo vyjadriť sa,
- b) rešpektovať dôstojnosť partnera v dialógu, nedehtonovať, nenapádať sa navzájom,
- c) dialóg je založený na rešpektovaní poriadku a stanovených pravidlách,
- d) účastníci dialógu nemajú mať záujem presadzovať si „posledné slovo“,

¹¹ Pozri: GALLO, J.: *Mežkulturno-komunikativnyj metod pri obučenii RKI*.

¹² Pozri: KOLÁŘ, Z. – VALIŠOVÁ, A.: *Analýza vyučování*, s. 191 – 197.

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

- e) neodkláňať sa od témy, nevyhýbať sa otázkam, prijímať kritiku,
- f) dostatočná argumentácia, používanie primeraných dôkazov,
- g) vzájomné chápanie sa účastníkov dialogickej komunikácie ako partnerov, úcta účastníkov dialógu k pravde, k partnerovi, k sebe samému,
- h) snaha porozumieť druhému, jasné a presné formulovanie pripomienok, argumentov.

4.2.3 Aktívne počúvanie

Súčasťou aktívnej a úspešnej pedagogickej komunikácie a jej prvým krokom sú zručnosti učiteľa, ale aj žiaka ako subjektu procesu vyučovania, ktoré označujeme ako **aktívne počúvanie**,¹³ predpokladom ktorého je *vnímanie*, vnímanie predchádza komunikácii a súčasne ju dopĺňa. Podstatou vnímania je snaha porozumieť, pochopiť to, čo vnímame, prijaté vnemy usporiadať a objektívne vyhodnotiť. Aktívne počúvanie znamená *reagovať na podnet, dávať spätnú väzbu, podporovať, pýtať sa*.

¹³ Rozvoj aktívneho počúvania podporil Thomas Gordon (1975). Pozri: DE VITO, Joseph, A.: *Základy mezilidské komunikace*, s. 115 – 117. Treba upozorniť na skutočnosť, že problematika aktívneho počúvania nie je u nás frekventovaná tak v teoretickom, ako aj praktickom prostredí.

Učiteľ – aktívny poslucháč

Základné charakteristiky aktívneho poslucháča:

- pozorne vnímať informácie,
- podržať vo svojich predstavách základné témy komunikácie,
- zachytiť pojmy, ktoré tvoria štruktúru problematiky,
- hľadanie významových rovín.

Aktívne počúvanie je sprevádzané:

- sústredeným vnímaním,
- kritickým hodnotením rozprávajúceho,
- vyhľadávaním toho, čo je zaujímavé a podnetné.

Aktívny počúvajúci, v prípade školského prostredia učiteľ, je osobou, s ktorou žiak hovorí, alebo nemusí reagovať slovné, ale je spojený psychicky. Aktívne počúvanie prináša počúvajúcemu výraznú hodnotu zo vzájomnej interakcie s rozprávajúcim.

K základným *chybám aktívneho počúvania* patria:

- skákanie do reči, odvádzanie pozornosti, preto je potrebné, aby si vyučujúci pri tvorbe komunikačnej kompetencie žiaka uvedomil niektoré *negatívne aspekty*:
- nemeníme tému komunikácie,
- vyhýbame sa neefektívnemu poučovaniu,
- neignorujeme emocionálne prejavy a prejavy neverbálnej komunikácie,
- vypočujeme si všetko, čo nám chce hovoriaci povedať,
- vplyv prostredia,
- som schopný počúvať, keď hovorí iný?,
- očakávam, že sa niečo od hovoriaceho naučím?

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

Prvky aktívneho počúvania

Súčasťou rozvoja komunikačných schopností žiakov je, aby učiteľ vystupoval v pozícii aktívneho poslucháča. *Aktívny poslucháč* je:

- ústretový,
- udržiava vysokú hladinu pozornosti,
- je ochotný koncentrovať sa na hovoriaceho,
- nenechá sa rozptyľovať,
- je schopný sa vžiť do emócií hovoriaceho,
- poskytuje verbálnu podporu,
- je autentický a bezprostredný,
- uplatňuje očný kontakt, prikyvuje,
- nevyhýba sa pohľadu.

Aktívne počúvanie má viacero variant.

Kritické počúvanie: podstatou je **vyhodnocovanie** toho, čo aktívny poslucháč počúva; *pochybovanie*; možnosť *namietat'*, *nesúhlasit'*; súčasťou kritického počúvania je tvorba *podnetných myšlienok*, dôležité je pátrať po motívoch hovoriaceho.

Reflexívne a empatické počúvanie: je charakteristické **vnímaním pocitov hovoriaceho**. Poslucháč reaguje vcit'ovaním sa do emócií hovoriaceho, je to *počúvanie aj očami, srdcom*.

Tento typ počúvania realizujeme v troch fázach:

- a) *identifikácia emócií* – hovoriaci dáva najavo svoje pocity prostredníctvom zrakových signálov; počúvajúci dáva podnet: *ste nervózny, nahnevaný a pod.*,
- b) *vypočutie si faktov, snaha porozumieť súvislostiam* – hovoriaci/žiak má potrebu podeliť sa o svoje pocity;

necháme ho rozprávať príbeh; podnecujeme ho k tomu, aby vyjadril jadro problému. V tejto fáze je dôležité parafrázovanie počúvajúceho, ktoré umožní počúvajúcemu usporiadať si myšlienky,

- c) *človek je schopný vyriešiť svoj problém* – najvhodnejší spôsob pomoci zo strany aktívneho počúvajúceho/učiteľa je ponechať riešenie problému hovoriacemu.

Je optimálne počúvajúcemu aktívne pomôcť všeobecnou otázkou: *Čo budete robiť?* Vhodné sú otázky, ktoré indikujú možné riešenie: *Myslíte si, že by ste sa mohli o tom porozprávať s...?*

Podstatné je, aby sme si uvedomili, že ak riešenie ponecháme v kompetencii hovoriaceho, tak podporíme jeho sebaistotu, rozvoj schopností riešiť komplikované situácie.

Reflexívny a empatický spôsob počúvania prevláda v medziľudských vzťahoch, pri riešení problémov, konfliktov, preto je vhodnejšie uplatňovať ho v situáciách, v ktorých neprevážuje profesionálny, pracovný aspekt.

Techniky aktívneho počúvania

Vo všeobecnosti máme predstavu, že sme dobrými poslucháčmi, skutočnosť je však iná. Po desaťminútovom rozhovore si dokážeme v pamäti vybaviť asi polovicu toho, čo bolo povedané, po 48 hodinách si pamätáme asi štvrtinu. Podľa komunikačného zákona si počúvajúci zapamätá maximálne tri až štyri kľúčové informácie.¹⁴

¹⁴ Pozri: ŠPAČKOVÁ, A.: *Umění dialogu*.

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

Aktívne počúvanie si môžeme osvojovať prostredníctvom techniky, ktorá pozostáva z troch fáz:

1. Parafrázovanie zmyslu vyjadrenia hovoriaceho – ide o rekapituláciu počutej informácie vlastnými slovami počúvajúceho, resp. jej najdôležitejšej časti.

Dôvody parafrázovania:

- predchádzať nedorozumeniu,
- ubezpečiť partnera, že ho počúvame,
- prejaviť záujem,
- počúvajúci získa čas pre dekodovanie získaných signálov.

Príklad:¹⁵

Žiak: *Chcem vás poprosiť o pomoc pri výbere vhodnej témy pre projekt.*

Učiteľ: *Potrebuješ poradiť pri výbere témy pre tvoj projekt.*

2. Vyjadrenie pochopenia pocitov druhého – ide o kombináciu aktívneho a empatického počúvania,¹⁶ ktorá pomôže overiť správnosť vnímania počúvajúceho.

Dôvody vyjadrenia empatie:

- overiť si, či dostatočne správne chápete partnerovu motiváciu,
- dať najavo svoju účasť,
- povzbudiť hovoriaceho k spresneniu motívov,
- viesť k objektivite.

¹⁵ Príklady na praktickú realizáciu techník sú z prostredia univerzitného vzdelávania.

¹⁶ Pozri: DE VITO, Joseph, A.: *Základy mezileidské komunikace*, s. 115.

Podporu empatie vyjadrujeme frázami, ktorými môžeme vstupovať do jeho monológu.

Príklad:

Žiak: *Mám problém zorientovať sa vo vhodnej literatúre pre moju tému projektu.*

Učiteľ: *Áno, v súčasnosti sa uvedenej problematike venuje veľa teoretikov u nás aj v zahraničí.*

3. **Otázky, pýtanie sa** – ide o vhodnú formuláciu otázok, ktoré pomôžu pochopiť myšlienky a pocity.

Dôvody kladenia otázok:

- získať ďalšie informácie,
- upevniť u počúvajúceho dojem skutočného záujmu,
- vyjadriť podporu.

Príklad:

Študent: *Počas pedagogickej praxe žiaci neporozumeli téme vyučovacej hodiny napriek tomu, že som aplikoval viacero aktivizačných metód.*

Vysokoškolský pedagóg: *Ktoré metódy ste aplikovali?*

Pedagóg ako aktívny poslucháč má prejavíť trpezlivosť, pozorne počúvať a snažiť sa zachytiť jadro hovoreného obsahu. Po ukončení je nutná rekapitulácia obsahu, ku ktorej počúvajúci/učiteľ formuluje otázku, ktorá má viesť k objasneniu, porozumeniu, spresneniu informácie. Reakcie zo strany žiaka/študenta môžu mať viaceré podoby:

- a) hovoriaci bude vďačný za rekapituláciu, upokojí sa a na otázky logicky odpovie,

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

- b) hovoriaci rekapituláciu odsúhlasí, ale na otázku reaguje zmätene (v tomto prípade je potrebné otázku opakovať až dovtedy, pokiaľ nie je rozhovor produktívny),
- c) hovoriaci reakciu počúvajúceho odmieta a je potrebné nanovo aplikovať techniky aktívneho počúvania.

V súvislosti so zvládnutím techniky aktívneho počúvania je pre učiteľa dôležité uvedomiť si možnosti vhodnej formulácie otázok a ich produktívne používanie.

4.2.4 Otázka v komunikácii

Problematika pedagogickej komunikácie je nevyhnutne prepojená s témou otázky v procese edukácie. Otázku možno chápať ako *základ procesu vyučovania a učenia sa*, otázka ***dynamizuje, vedie k aktivite, motivuje, podieľa sa na tvorbe poznatkov***, vytvára ***premostenie medzi vyučovaním a učením sa***. Čo je podstatou otázky? Otázka stojí na začiatku procesu osvojovania si poznatkov, riešenia problémov, kritického myslenia. Intelektuálno-osobnostný rozvoj jednotlivca sa deje prostredníctvom percepcie a následného pochopenia informácií, ktoré je nutné interpretovať, syntetizovať, analyzovať a hodnotiť v konkrétnych kontextoch.

Správnosť otázky, dobrá otázka ovplyvňuje jednotlivca aj za hranicami inštitucionalizovaného edukačného prostredia, ktoré nie vždy dokáže modelovať problémy v podobe, s akou sa s nimi žiak stretáva v reálnom živote. Preto na problém otázky treba nazerať aj v širšom zmysle – správna otázka musí dať priestor na viaceré

odpovede, mala by evokovať alternatívy, výber tej vhodnej je ponechaný na individuálne schopnosti jednotlivca, pretože hľadanie odpovede zostáva v jeho kompetencii. Násť správnu odpoveď neznamená iba použiť naučené vedomosti, ale je to aj kontakt žiaka, študenta s realitou, ktorá ho obklopuje.

Taxonómia Benjamina S. Blooma

Analýza problematiky otázky v pedagogickej komunikácii je predmetom teoretického skúmania, ktoré sa zaoberá aj topologizáciou otázky. Pre oblasť kognitívnu je najznámejšia *taxonómia Benjamina S. Blooma*, ktorá rozlišuje šesť hierarchicky usporiadaných cieľov a úrovní poznania: zapamätanie si, porozumenie, aplikovanie, analyzovanie, hodnotenie a tvorbu. Rozvíjanie procesu myslenia je podnetom pre tvorbu a následne diferencovanie otázok.

1. Otázky podporujúce **myslenie nižšieho rádu** sú nasmerované na **osvojenie si vedomostí**.

a) **Faktické otázky** sú zamerané na vedomosti, ktoré žiak, študent už nadobudol a dokáže si ich vybaviť, ide o konkrétne poznatky, fakty, pojmy, dokáže ich reprodukovať. Pri formulácii faktických otázok používame slovesá: definovať, napísať, spoznať, opakovať, reprodukovať, doplniť, opísať, priradiť, vybrať, určiť. K takémuto typu otázky zaradíme *zhrňujúce, sumarizačné, definujúce* otázky:

Príklad:

Vyjadrite/definujte význam gréckeho pojmu eudaimonia!

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

*Ktorí filozofi predklasického obdobia sa zoberali problematikou eudaimonie?*¹⁷

- b) **Interpretačné otázky** podporujú tvorivé myslenie, pomáhajú skúmať a kriticky hodnotiť obsah, evokujú hľadanie súvislostí. Interpretačné otázky sú kladené najmä z dôvodu myšlienkového prepojenia už nadobudnutých vedomostí s novými informáciami, ktoré sú v texte obsiahnuté. Interpretačné otázky majú podobu: Prečo...?, Vysvetlite...!, Aký dôvod...?

Príklad:

Prečo Aristoteles akcentuje dôležitosť vzťahu zdatnosti a blaženosti?

Ako možno vysvetliť diferenciaciu v chápaní blaženosti u Platóna a Aristotela?

- c) **Aplikačné otázky** súvisia s treťou úrovňou kognícií, dávajú priestor pre rozvíjanie schopností riešiť praktické situácie, vedú k hľadaniu príkladov, exemplifikácií. Schopnosť aplikovať prijatú informáciu je východiskom pre rozvíjanie vyššej úrovne poznania.

Príklad:

Na ktorú časť spoločnosti sa viazalo Aristotelovo chápanie eudaimonie v starovekých Aténach?

Čo bolo podstatou jedinečného, originálneho konania človeka na základe jeho vlastnej areté?

¹⁷ Pre ilustráciu uvádzame príklady otázok, ktoré sa tematicky viažu k obsahu prípravy študentov učiteľského odboru výchova k občianstvu; konkrétne sú spojené s disciplínou etika.

2. Otázky rozvíjajúce **myslenie vyššieho rádu** podporujú **rozvoj premýšľania**:

- a) **Analytické otázky** – podstatou je rozbor komplexnej informácie, žiak, študent je schopný rozlíšiť podstatné údaje od menej podstatných, fakty a hypotézy.

Príklad:

Aké sú podstatné aspekty Aristotelovho chápania eudaimonie?

Aká je pozícia zdatnosti v kontexte naplnenia eudaimonie?

- b) **Evaluačné otázky** vedú k tvorbe vlastného názoru, k schopnosti hodnotiť a následne posudzovať vedomosti, získavané prostredníctvom odborných materiálov; zameriavajú sa na kritériá hodnotenia.

Príklad:

Ako by ste hodnotili miesto Aristotelovho chápania eudaimonie v kontexte doby?

Do akej miery je možné uplatniť problém areté v súčasnej dobe?

- c) **Otázky podporujúce kreativizáciu** završujú proces rozvíjania myslenia vyššieho rádu. Charakteristickým aspektom je schopnosť formulovať vlastné predpoklady, vyplývajúce z pozorovania, tvorivý prístup, tvorivé riešenia, schopnosť zvládnuť rôzne životné situácie.

Príklad:

Ktoré cnosti sa uplatňujú v morálnom živote súčasného človeka?

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

*Ako ste reálne schopní prispieť k rozvíjaniu morálnych hodnôt súčasnej mladej generácie?*¹⁸

Ďalšia klasifikácia otázok v edukačnom prostredí sa odvíja od možných **typov odpovedí**.

1. **Uzatvorené otázky** majú neukončený intonačný priebeh, stúpavú melódiu. Odpovede na tento typ otázok sú *vopred stanovené*.

a) **Alternatívne otázky**: odpovedajúci vyberá iba jednu možnosť.

- dichotomické otázky:

Poznáte práva detí? Ste chorý?

(Odpoveď: áno/nie)

- dialogické otázky:

Koľko času trávite na internete počas dňa?

(Odpoveď: jednu hodinu/dve hodiny/tri a viac hodín).

b) **Selektívne otázky**: odpovedajúci vyberá viacero možností.

- otázky s neohraničeným počtom odpovedí:

Ktoré krajiny susediace so SR ste navštívili?

(Odpoveď: Maďarsko, Česká republika, Poľsko, Ukrajina, Rakúsko)

- otázky s obmedzeným počtom odpovedí:

Ktorý typ televíznych relácií uprednostňujete? (vyberte dve odpovede).

(Odpovede: publicistické, spravodajské, zábavné, športové, kultúrne).

¹⁸ Pozri: PREDANOCYOVÁ, Ľubica: *Otázka ako didaktický problém*.

2. **Otvorené otázky** majú ukončený intonačný priebeh, klesavú melódiu; začínajú slovami *ako, kto, ktoré, kedy, čo, kde, prečo*. Tento typ otázok *nemá vopred stanovené odpovede*.

a) Vol'né otvorené otázky

Ktoré práva detí poznáte?

b) Asociačné otázky

Čo vám príde na um, keď počujete slovo štát?

Aký máte názor na uvedené riešenie?

Neproductívne otázky

Eliminovať nesprávny prístup k tvorbe a k používaniu otázok znamená uvedomiť si podstatu tzv. neproduktívnych otázok.¹⁹ Neproduktívne pýtanie sa nerozvíja myšlienkovú činnosť, dokonca ju môže obmedzovať, oslabovať. K tomuto typu otázok možno zaradiť tzv.

- a) **neuvážené (hlúpe) otázky** – vyvolávajú v emocionálne alebo rozumovo zložitej situácii nevhodnú atmosféru.

Príklad: Ak má žiak zložitú sociálnu situáciu v domácom prostredí alebo dostane zlú známku, nie je vhodné položiť otázku:

Ako sa cítiš?

Neuvážené otázky môžu vyvolať podobnú, neuváženu, odpoveď;

¹⁹ Kolář, Vališová poukazujú aj na otázky *produktívne otázky*, zamerané na podporovanie a aktivizáciu myšlienkovú činnosti, a *reproduktívne*, ktoré sa sústreďujú na zapamätanie si obsahu učiva. Odporúčajú vyváženosť v používaní uvedených typov, resp. reproduktívne nemajú prevyšovať svojím počtom produktívne otázky.

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

- b) **veľmi zložitá otázka** – sú otázky, ktoré sú buď rozsiahle, alebo abstraktné, a žiak sa s nimi nedokáže vyrovnáť v podobe napr. jednoznačnej odpovede.

Príklad – obrátiť sa na žiakov s otázkou: *Prečo je na našej planéte znečistené životné prostredie?*, znamená, že žiaci pravdepodobne nedokážu reagovať. Otázku je potrebné konkretizovať, poukázať na istý kontext, ktorý je žiakom relatívne prijateľný a porozumiteľný, je potrebné postupovať od známeho k neznámemu;

- c) **veľmi ohraničená, úzka otázka** – ide o otázky veľmi jednoduché, ľahké, vyvolávajúce negatívne reakcie; alebo príliš obťažné, takže žiaci nereagujú a učiteľ si odpovedá sám.²⁰

Ako správne klásť otázky

Obsahová správnosť kladenej otázky učiteľom nie je jedinou zárukou, že žiakova odpoveď bude správna, vhodná, vyčerpávajúca. Tendenciou učiteľov je neposkytnúť žiakovi dostatočný čas na premyslenie si odpovede.²¹ Vychádzajúc z práce R. Fischera je potrebné upozorniť na skutočnosť, že tzv. „čakaciu dobu“ na odpoveď je potrebné predĺžiť, následkom čoho sa kvalita odpovede zvyšuje. Predĺženie doby, počas ktorej žiak premýšľa nad odpoveďou, z jednej na *dĺžku troch sekúnd* vedie k formulovaniu dlhšej odpovede, žiaci sa hlásia, odpovede sú

²⁰ Spracované podľa: FISCHER, Robert: *Učíme deti myslieť a učiť sa*.

²¹ Pre ilustráciu: niektorí učitelia čakajú v priemere na žiakovu odpoveď jednu sekundu, následne buď otázku zopakujú inými slovami, formulujú novú otázku, pýtajú sa iného žiaka.

premyslenejšie, tvorivejšie, a napokon žiaci sú ochotní vytvárať otázky samostatne.

Poskytovanie **dostatočného času na premýšľanie** má *špecifické stratégie*:

- a) **odmlčanie sa** – poskytuje čas na premyslenie, čas na nové vyjadrenie myšlienky žiakom;
- b) **povzbudenie** – ide o verbálnu podobu, učiteľ vyjadruje, ako porozumel žiakovej odpovedi.

Príklad:

Prečo si myslíš, že ...?

Vysvetli nám, čo tým myslíš.

(Okrem dialogickej formy môže mať povzbudenie aj neverbálnu podobu: úsmev, gesto, kývnutie hlavou.);

- c) **pochvala**: poskytuje pozitívnu spätnú väzbu, je to forma odmeny, podpory, hodnotenia.

Príklad:

To je zaujímavá odpoveď.

Ďakujem za odpoveď, Michal.

V súvislosti s problematikou otázky vo vedení dialógu v edukačnom prostredí je potrebné poukázať na základné **schopnosti učiteľa klásť správne otázky**:

- obsah otázky musí byť adekvátny vzhľadom na vek žiakov,
- otázky kladieme všetkým žiakom rovnaké,
- povzbudzujeme žiakov k premýšľaniu, k riešeniu zadanej otázky,

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

- nadväzovať na odpovede žiakov v pozitívnom zmysle, aj keď nie je odpoveď správna,
- dodržiavanie „čakacej doby“ na odpoveď,
- postupné zvyšovanie náročnosti kladených otázok vzhľadom na rozvíjanie myslenia žiakov,
- využívanie písomnej formy otázok.

Kladenie otázok žiakmi

Správne použitie otázok s akcentom na tvorbu a rozvoj komunikácie v školskej praxi predstavuje aj takú aktivitu žiakov, akou je pýtanie sa.²² Na otázku učiteľa žiakom: *Máte nejaké otázky?*, zvyčajne nie sú žiadne reakcie, čo evokuje u učiteľa presvedčenie, že žiakov učivo nezaujíma, resp. že im je všetko zrejmé. Menej si uvedomujeme, že žiaci otázky klásť nevedia.

Učitelia majú tri základné možnosti, ako túto situáciu zmeniť:

- a) vytvoriť *atmosféru zvedavosti*,
- b) *povzbudiť žiakov k tvorbe otázok* – učitelia sú vzorom pre žiakov vo formulovaní dobrých otázok,
- c) vytvárať vhodné príležitosti na to, aby žiaci otázky formulovali,
- d) použiť špeciálne techniky podporujúce kladenie otázok žiakmi.

²² Výskumy zistili, že deti pred nástupom do školy kládli doma 50 % otázok, po nástupe do školy kládli 5 % otázok, 95 % kládli učitelia.

4.2.5 Vyučovacie metódy orientované na rozvoj komunikácie

Zámerom tejto časti je prezentovať problematiku metodických prístupov, metód, ktoré sa priamo podieľajú na rozvoji komunikácie a *dialogickej podoby vedenia vyučovacieho procesu*. Dialóg je prejav nehierarchizovaného vzťahu medzi ľuďmi, dialóg podporuje komunikáciu ako predpoklad sociálnej interakcie ľudí. Ak by sme uvažovali o dialógu ako princípe vyučovania,²³ je možné konštatovať, že mimo dialógu je proces vyučovania a vychovávania nemožný, dialóg je permanentne prítomný v interakcii učiteľa a žiaka, podieľa sa nielen na kognitívnej stránke rozvoja osobnosti, ale aj na tvorbe postojov, hodnôt, spôsobov správania a konania. Dialóg je prejavom posunu chápania vyučovania od tradičného transmisívneho k modernému, ktoré si vyžaduje zmeny v celom komplexe didaktických spôsobov riešenia práce v školskom prostredí, vyžaduje si zapojenie, aktivitu žiakov.

Predpokladom uplatnenia dialógu ako *princípu vyučovania* je jeho realizácia prostredníctvom aplikovania konkrétnych dialogických metód, ku ktorým už tradične zaraďujeme *rozhovor, dialóg, diskusiu, debatu, besedu*. Úspešné implementovanie týchto metód, ktoré síce považujeme za tradičné, ale bez ich zvládnutia nie je možné pracovať metódami, ktoré všeobecne označujeme ako moderné, pretože vo väčšine z nich sa aktívny dialogický prístup vyžaduje ako nevyhnutnosť, možno označiť ako jednu zo

²³ Problematikou chápania dialógu ako princípu sa zaoberajú Z. Kolář a A. Vališová.

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

základných pedagogických zručností učiteľa zameraných na komunikáciu.

Uplatnenie dialogických metód nie je možné bez ponímania procesu vyučovania ako procesu spolupráce učiteľa a žiaka, bez uvedomenia si, že vyučovanie je aj rozvíjanie názorov, postojov, je spoločným hľadaním, ale aj konfrontáciou, v rámci ktorej sa stretávajú rôzne názory, postoje. Uvedené konštatovanie v sebe obsahuje aj upozornenie na skutočnosť, že dialogické metódy pripravujú žiakov na adekvátnu aktívnu prácu nielen v školskom prostredí, ale predovšetkým na zvládnutie komplikovanej spoločensko-ekonomickej reality, teda rozvíjajú jeho sociálnu kompetenciu. Ochota žiakov aktívne pracovať a spolupracovať na učení a učení sa vedie nielen k vedomostiam, ale aj k schopnostiam riešiť konkrétne problémy, k nadobúdaniu skúseností, k tvorivosti.

Rozhovor

Metóda rozhovoru je najstaršou metódou, ktorá bola používaná už v staroveku. K jej základným charakteristikám patrí *komunikácia medzi učiteľom a žiakom*.

Sokratovský rozhovor je základom heuristických pedagogických prístupov; jeho podstatou je, že učiteľ sa prostredníctvom *navádzacích otázok snaží priviesť žiaka k pravdivému poznaniu, k novým informáciám*. Vhodná formulácia otázok smeruje žiakov k odhaľovaniu chýb a nepresností, ktoré vedú k správne mu riešeniu. Metóda evokuje myslenie, ale nevedie k systematickým vedomostiam.

Vyučovací rozhovor prevažne nadväzuje na výklad učiva, má *reproduktívny charakter*:

- učiteľ formou otázok a odpovedí vysvetľuje určitú problematiku, - najfrekvencovanejšie je zámerom tejto podoby rozhovoru
- priviesť žiakov k *novým poznatkom*,
- má formu pozitívneho kognitívneho ovplyvňovania, prispieva
- k *porozumeniu učiva*.

V **heuristickom rozhovore** otázky učiteľ kladie za účelom *samostatného odhaľovania* nových javov, vzťahov, príčin žiakmi.

Pedagogické stratégie, ktoré môžu učitelia používať, aby smerovali žiakov k vyjadrovaniu myšlienok a ich účinnému zapojeniu sa do procesu osvojovania si nových vedomostí prostredníctvom rozhovoru:

- a) vymedziť účel rozhovoru:

Prečo sa to učíme?

Na čo nám budú tieto informácie?

- b) zistiť stanoviská, názory žiakov k problematike:

Čo si myslíš?

Aký máš názor na tento problém?

Súhlasíš s tým, čo bolo povedané?

- c) viesť k sebareflexii, k pochopeniu témy:

Čomu nerozumieš?

Čo sa chceš dozvedieť?

Čo sa chceš spýtať k tejto problematike?

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

- d) pomôcť žiakom ujasniť si preberanú problematiku:

Čo znamená toto slovo?

Ako rozumieš tomuto pojmu?

Vieš vysvetliť...?

Chceš povedať, že...?

- e) overenie a zhrnutie obsahu:

Čo sme si povedali?

Môžeš niekoľkými slovami vyjadriť...?

Povedz svojimi slovami.

Čo si si zapamätal?

- f) hodnotenie výsledkov:

Podarilo sa ti to?

Čo by sa dalo zlepšiť?

- g) zhrnutie priebehu rozhovoru:

Čo si sa naučil?

Urobil by si to takto?²⁴

Funkcie rozhovoru:

- a) motivačná – uplatnenie na začiatku hodiny, pri overení miery vedomostí,
- b) spätná väzba – dopĺňa vysvetľovanie,
- c) objasňovanie – učiteľ prostredníctvom rozhovoru riadi vyučovanie tak, aby žiaci pochopili obsah učiva,
- d) opakovanie – prostredníctvom rozhovoru fixujeme, systematizujeme učivo.

²⁴ Uvedené stratégie možno modifikovať pre použitie vo všetkých dialogických metódach.

Dialóg

Základný rozdiel medzi rozhovorom a dialógom spočíva v *rozvinutejšej forme komunikácie učiteľa a žiaka* a predovšetkým je preň charakteristické, že sa realizuje aj *medzi žiakmi navzájom*. Predpokladom realizácie dialógu je *problém, téma*, ktorá musí byť pre žiakov zaujímavá, podnetná.

Dialóg vedie žiakov:

- a) k hlbšiemu premýšľaniu nad preberaným obsahom,
- b) učí žiakov samostatne formulovať otázky,
- c) vedie k správnej argumentácii,
- d) vedie k aktívnemu počúvaniu,
- e) má za následok vedomú korekciu individuálnych názorov.

Otázky v dialógu sú nevyhnutnou súčasťou tejto metódy. Učiteľ si musí vopred:

- pripraviť stratégiu vedenia dialógu,
- koncentruje sa predovšetkým na formuláciu otvorených otázok,
- poskytne dostatočný čas na premyslenie odpovede,
- učiteľ pracuje s nesprávnymi odpoveďami,
- učiteľ podnecuje žiakov k formulácii vlastných otázok adresovaných nielen učiteľovi, ale aj spolužiakom.

Efektívnosť dialógu súvisí aj s predpokladom, že *učiteľ dialóg vedie*, teda neumožní, aby žiaci prichádzali s inými témami, a tak odvádzali pozornosť od riešenej problematiky. Vedenie dialógu môže byť ohrozené aj disciplínou v triede, hlukom, presadzovaním si názorov, netoleranciou zo strany

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

žakov. Učiteľ musí byť pre žiakov *komunikačným vzorom*, preto je potrebné, aby rozvíjal schopnosť sebareflektovania, uvedomoval si vlastné chyby, rešpektoval žiakov a, samozrejme, aby žiaci rešpektovali jeho.

Diskusia

Podobne ako pri metóde dialógu podstatou diskusie je ***komunikácia učiteľa so žiakmi a komunikácia medzi žiakmi navzájom***. Diskusia je forma sociálnej interakcie. Ďalším charakteristickým znakom je ***vzájomné kladenie otázok a formulovanie odpovedí*** medzi všetkými členmi diskutujúcej skupiny/triedy. Formulácia otázok by mala obsiahnuť väčší obsahový záber ako otázky v rozhovore a dialógu. Diskusia vedie k *výmene informácií, názorov, skúseností*, ale v konečnom dôsledku ju možno charakterizovať ako „spoločné hľadanie“.

Požiadavky na žiaka zo strany učiteľa pri realizácii diskusie:

- a) evokovanie premýšľania u žiakov nad zvoleným problémom,
- b) rozvoj komunikačných schopností žiakov,
- c) formulovanie žiakových vlastných názorov,
- d) hľadanie a formulovanie argumentov,
- e) vypočutie si iných názorov a následná možnosť korekcie svojich predstáv o problematike,
- f) nevylučovanie nikoho z diskusie.

Etické pravidlá diskusie – učiteľ musí dbať, aby sa diskusia riadila určitými etickými pravidlami, keďže diskusia nerozvíja iba kognitívne schopnosti, ale aj morálne hodnoty:

- *pravidlá* – napr. vždy hovorí iba jeden žiak, spolužiaka neprerušujeme,
- *rozumná argumentácia* – ochota vypočuť si dôvody, dôkazy,
- *pravdivosť* – diskutujúci hovoria to, o čom sú presvedčení, čomu veria,
- *sloboda prejavu* – všetci žiaci môžu slobodne vyjadriť svoj názor, nikto sa nevysmieva,
- *rovnosť príležitostí* – každý žiak má príležitosť prehovoriť a ostatní mu musia venovať pozornosť,
- *úcta k druhým* – účastníci rešpektujú názory ostatných, venujú im pozornosť, zamýšľajú sa nad nimi, reagujú s úctou, správajú sa navzájom ako rovnocenní partneri.

Metóda diskusie vyžaduje vedenie, ***moderovanie***; moderátorom býva zvyčajne učiteľ, v prípade, že je diskusia aplikovaná frekventovane a žiaci sú schopní pracovať touto metódou, môže funkciu moderátora zvládnuť aj žiak s dobrými komunikačnými schopnosťami.

Úloha moderátora spočíva:

- a) riadi diskusiu,
- b) neumožní unikať k iným témam,
- c) dohliada, aby sa zapojili do diskusie všetci účastníci,
- d) koriguje obsažnosť a zmysluplnosť vystúpení účastníkov,
- e) na konci diskusiu vyhodnotí, zhrnie základné obsahové súčasti, ku ktorým diskutujúci dospeli,

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

f) pozitívne hodnotí príspevky.

Hodnotenie úspešnosti diskusie ako vyučovacej metódy je možné prostredníctvom odpovedí učiteľa na otázky, ktoré si sám položí:

- *Rozprávali sa žiaci navzájom?*
- *Počúvali sa žiaci navzájom?*
- *Dokázali žiaci reagovať na to, čo hovorili iní?*
- *Uvažovali žiaci o rôznych názoroch?*
- *Bolo výsledkom diskusie rozšírenie si vedomostí, zlepšenie usudzovania?*

Typy diskusie

Diskusia prepojená s prednáškou – často používaná podoba na vyšších stupňoch vzdelávania. Vzhľadom na jej časové zaradenie možno poukázať na viaceré *funkcie*:

- a) motivačná – diskusia časovo predchádza prednášku,
- b) spätná väzba – diskusia ako súčasť prednášky,
- c) zhrnutie, upevnenie, precvičenie obsahovej stránky zvoleného problému.

Diskusia je zaradená obvykle po prednáške.

Diskusia na stanovenú tézu – diskusii predchádza individuálne štúdium zadaných téz, problémov; je používaná v súvislosti s aplikovaním problematiky do reálneho prostredia, pri hľadaní pozitívnych a negatívnych aspektov problematiky, pri precvičovaní obsahu.

Panelová diskusia – je využívaná, ak na zvolenú tému diskutujú žiaci/študenti s odborníkmi; diskusia začína vyjadrením názorov jednotlivých odborníkov, po ich prezentovaní nasleduje samotná diskusia.

Phillips 66 – východiskom je vytvorenie 6-členných skupín žiakov; žiaci diskutujú v skupine o zadanej téme počas 6 minút. Nasleduje diskusia medzi zástupcami jednotlivých skupín, ktorá začína prezentovaním stanoviska ako výsledku diskusie v skupinách. Cieľom je dospieť k záverečnému riešeniu, ktoré je výsledkom diskusie všetkých účastníkov.

Kontrolovaná diskusia – aplikuje sa na kontrolu získaných vedomostí a ich porozumenie, preto ju zaradíme na záver hodiny. Je to forma spätnej väzby a je realizovaná učiteľom, ktorý kladie otázky, prípadne otázky formulujú žiaci. Výhodou je zapojenie veľkého počtu žiakov, nevýhodou je eliminácia otvorenej komunikácie, ktorá sa prejavuje u menej komunikatívnych žiakov, absentuje výraznejšia diskusia medzi žiakmi – vrstovníkmi.

Diskusia krok za krokom – východiskom tohto typu diskusie je práca s textom alebo nahrávkou, pri ktorej sa postupuje po vopred stanovených častiach (odseky, sekvencie nahrávky), o ktorých sa diskutuje postupne. Diskusiu vedie učiteľ prostredníctvom kladenia otvorených otázok a jej cieľom je získanie vedomostí. Výhody, resp. nevýhody sú podobného charakteru ako pri kontrolovanej diskusii.

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

Hobo metóda – východiskom je, že učiteľ zadá žiakom tému, ktorú si majú vopred preštudovať a písomne pripraviť z odporúčaných zdrojov (odborná literatúra, rozhovor s dospelými, internetové zdroje). Žiaci sú rozdelení do dvoch skupín, každá z nich obhajuje na základe argumentov svoj názor, postoj a snaží sa oponentov presvedčiť o jeho správnosti. (Napri.: diskusia o treste smrti – jedna skupina žiakov obhajuje schválenie trestu smrti, druhá skupina vystupuje proti trestu smrti. Uvedená téma je vhodná, keďže vo všeobecnosti nie je jednoznačný názor na túto problematiku.)

Debata

Pri charakteristike tejto dialogickej metódy treba vychádzať z porovnania s metódou diskusie – debata sa vyznačuje **rétorickosťou, menším akcentom na vecnosť a argumentáciu.**

Debata môže mať *súťažný charakter*, ide o súťaž napr. dvoch skupín (počet členov určuje učiteľ), ktoré debatujú o platnosti určitej tézy (napr.: Slovenská spoločnosť sa riadi demokratickými princípmi). Prvá skupina objasní chápanie tézy, chápanie centrálnych pojmov v téze, predloží argumenty, ktoré tézu podporujú. Druhá skupina reaguje v podobe spochybnenia argumentov a samotnej platnosti tézy. Obe skupiny sa striedajú v prejavoch (môže byť určený počet kôl debaty), vzájomne si kladú otázky, ktoré majú spochybniť argumenty súperov. V záverečnej fáze/záverečnom kole vybraní rečníci, zástupcovia z oboch skupín, zhrnú debatu, obhajujú postoje vlastnej skupiny a kvalitu svojich argumentov. Z organizačného hľadiska je

potrebné určiť rozhodcov, ktorí v závere debaty určia víťaza na základe kvality prezentovania názorov a predložených argumentov.²⁵

Analýza dialogických metód a ich praktické zvládnutie učiteľom je základná cesta zvládnutia dialogického prístupu vo vyučovacom procese, ponímajúc ho v zmysle metodickéj stratégie. Už sme naznačili a opätovne pripomíname, že relatívne veľké množstvo vyučovacích metód používa vo svojej realizácii prvky dialogických metód, je pochopiteľné, že tieto metódy sú z hľadiska svojej charakteristiky začleňované do iných klasifikácií a nepovažujeme ich za dialogické.

Otázky:

- Aká je podstata činnostne orientovaného metodického prístupu v kontexte rozvoja sociálnych kompetencií žiakov?
- Čo je pedagogická komunikácia a aké sú odlišnosti od komunikácie ako takej?
- V čom tkvie inakosť aktívneho počúvania?
- Otázky v komunikácii podľa taxonómie Benjamina S. Blooma.
- Aké aspekty treba rešpektovať, aby učiteľ kládol otázku správne?
- Ktoré metódy sú typické pre podporu komunikácie žiakov? Viete ich charakterizovať?

²⁵ Dialogické metódy spracované na základe teoretických prístupov H. Kasíkovej, R. Fischera, M. Silbermana, R. Šikulovej, A. Špačkovej, Z. Kolára.

4. Tvorba sociálnych kompetencií žiakov

Úlohy:

- Vyjadrite vzťah výkonovej zložky vzdelávacieho štandardu a činnostne orientovaného prístupu v edukácii.
- Rozvoj sociálnych kompetencií žiaka priamo súvisí so schopnosťou využívať komunikáciu v sociálnej interakcii. Argumentujte uvedené vyjadrenie.
- Vytvorte príklady, v ktorých budú zakomponované chyby aktívneho počúvania.
- Pripravte praktické modely techník aktívneho počúvania.
- Vytvorte v skupinách príklady na všetky typy otázok podľa taxonómie Benjamina S. Blooma (vyberte si konkrétnu sociálnu kompetenciu).
- Komparujte metódy: rozhovor, dialóg, diskusia, debata. Uveďte príklady v kontexte predmetu občiansky náuka.

5 KOOPERATÍVNE VYUČOVANIE – ROZVOJ SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ ŽIAKA

V kapitole nájdete:

- podstatu kooperácie v pedagogickom prostredí;
- špecifiká kooperatívneho prístupu k rozvoju sociálnych kompetencií žiakov;
- úlohu učiteľa v rámci kooperatívneho vyučovania;
- analýzu metodiky kooperatívneho vyučovania;
- námety na praktickú realizáciu podpory sociálnych schopností a zručností žiakov.

Rozvoj osobnosti jedinca nie je možný mimo sociálneho kontextu, mimo kooperovania.²⁶ Kooperácia je bezvýhradne dôležitá kompetencia jedinca, je každodennou potrebou, prostredníctvom nej si uspokojujeme väčšinu potrieb. Produkty ľudskej činnosti sú prevažne výsledkom spolupráce väčšieho počtu jednotlivcov.

Sociokognitívne a sociálne teórie poukazujú na sociálnu dimenziu vzdelávania a vychovávaní, chápu ju ako interakciu žiaka s prostredím. K týmto teoretickým prístupom patrí aj kooperatívne učenie a vyučovanie, ktoré je vystavané na *axiómach*:

²⁶ Kooperácia, z lat. cooperare – spolupracovať; členovia skupiny súčasne vykonávajú určitú úlohu a sú vo svojej činnosti navzájom závislí, spolupracujú.

5. Kooperatívne učenie - rozvoj sociálnych kompetencií žiakov

- nárok na sebaujedenenie a komunikáciu,
- kritická analýza reality,
- prevzatie zodpovednosti za seba,
- prevzatie zodpovednosti za skupinu.

Prednosťou kooperatívneho učenia je, že rozvoj sociálnych kompetencií je prirodzene prepojený s kognitívnymi schopnosťami.

Významné miesto kooperatívnej pedagogickej stratégie nachádzame pri práci so žiakmi základných a stredných škôl, kde sa rozvíja **interakčná stránka sociálneho kontaktu**. Ide o vzájomné pôsobenie jedincov, v rámci ktorého diferencujeme viacero typov: koexistencia, koordinácia, kooperácia.²⁷ Kooperatívne vyučovanie a učenie vedie nielen k účinnejšiemu nadobúdaniu poznatkov, ale v súčasnom svete, v ktorom dochádza k prieniku rôznych kultúr a tradícií, hlavne k výraznejšej integrácii a rozvoju sociálnych kompetencií.

5.1 Kooperácia v pedagogickom prostredí

Kooperácia alebo spolupráca je najvyššia forma medziľudských interakcií. Typická je vzájomná pomoc s cieľom čo najefektívnejšie dosiahnuť stanovený cieľ.

²⁷ *Koexistencia* – v tomto type interakcie prevažujú individuálne motívy konania, egocentrizmus, súťaživosť, rivalita.

Koordinácia – interaktívne vzťahy sú založené na istej miere vzájomnej závislosti, prejavuje sa tolerancia, vzájomný rešpekt, jedinci sa vo vzájomnom styku snažia predchádzať konfliktom, typická je empatia.

Kooperatívne vyučovanie je vyučovanie založené na spolupráci žiakov pri riešení úloh. Musí byť však riadené učiteľom, ktorý vedie žiakov k rozdeleniu úloh, plánovaniu svojej práce, riešeniu sporov, k sebakontrolu, vzájomnému hodnoteniu. Kooperatívne vyučovanie možno charakterizovať: „...kooperatívne usporiadanie vyučovania je založené na princípe spolupráce pri dosahovaní cieľov. Výsledky jedinca sú podporované činnosťou celej skupiny a celá skupina má prospech z činnosti jednotlivca. Základné pojmy kooperatívneho vyučovania sú teda zdieľanie, spolupráca a podpora“ (Kasíková, 1997, s. 27).

Kooperatívne učenie je práca žiakov vo dvojiciach alebo v skupinách,²⁸ ktorá má isté kritériá a požiadavky. Ide o „štruktúrovanú prácu vo dvojiciach alebo skupinách s prvkami pozitívnej závislosti, individuálnej zodpovednosti, s procesom sociálneho učenia a reflexie“ (Hoffman, 2010, s. 10). Zámerom kooperatívneho učenia je, aby bol vzťah spolupráce medzi žiakmi (ktorý sa vytvára v procese kooperatívneho vyučovania) využívaný na optimálne učenie sa každého žiaka, tak z aspektu kognitívneho, ako aj sociálneho. Kooperatívne učenie je špecifické svojimi znakmi, organizáciou, kritériami tvorby skupín, inakosťou úlohy učiteľa.

Ciele kooperatívneho vyučovania a učenia:

- osvojenie si kooperácie, teda osvojenie si *klúčovej kompetencie spolupracovať*;

²⁸ Je potrebné upozorniť, že nie každé vyučovanie v skupine je automaticky kooperatívnym vyučovaním – to sa odlišuje uvedenými špecifikami.

5. Kooperatívne učenie - rozvoj sociálnych kompetencií žiakov

- **rozvoj komunikácie** – žiaci komunikujú s učiteľom, v skupine a súčasne paralelne medzi skupinami. Komunikácia je časovo frekventovanejšia ako pri iných formách vyučovania;
- **optimálne zvládnutie zadaných učebných úloh** – okrem úloh, ktoré žiak zvládne samostatne, sú úlohy, ktoré je schopný dosiahnuť iba prostredníctvom spolupráce v skupine. Spoločné riešenie úloh umožňuje efektívnejšie učenie sa jednotlivca;
- **riešenie konfliktov** – kooperatívne vyučovanie a učenie pripravuje žiakov aj na kompetenciu riešenia konfliktov. Žiaci dostávajú príležitosť naučiť sa predchádzať konfliktom a riešiť ich aj prostredníctvom tvorby a rešpektovania sociálnych pravidiel, ktoré platia pre školské skupiny.

Špecifické znaky kooperatívneho učenia

a) Štruktúrované skupinovej práce:

- žiaci musia byť dostatočne oboznámení s úlohami, problémami, ktoré majú v rámci skupiny riešiť,
- žiaci musia viesť postup pri svojej práci,
- úlohy a zodpovednosť za ne musia byť stanovené presne,
- žiaci rešpektujú stanovené pravidlá.

b) Zloženie skupiny: pri tvorbe skupiny musia byť stanovené kritériá alebo skupinu vytvára učiteľ, alebo je skupina tvorená náhodne.

Optimálna tvorba skupiny je tá, ktorá je v rukách učiteľa.

SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV

Dôvodom uvedeného konštatovania je zohľadnenie určitých *kritérií*:

- vedomosti žiakov – skupinu by mali tvoriť napr. jeden výborný žiak, dvaja priemerní a jeden slabý žiak,
 - pohlavie a charakter (temperament) žiakov – v skupine by mali byť obe pohlavia a žiaci s rôznymi povahami.
- c) ***Vzájomná závislosť členov skupiny***: spočíva v práci na spoločnej úlohe a naplnení spoločného cieľa. Žiaci si uvedomujú, že úspech môžu dosiahnuť iba spoločne.
- d) ***Interakcia tvárou v tvár – priama interakcia***: vzájomný kontakt žiakov zabezpečíme napr. Sedením v kruhu, vzájomným odovzdávaním si informácií. Vhodné je, ak majú žiaci k dispozícii jeden pracovný list, učebnicu a pod.
- e) ***Individuálna zodpovednosť***: každý žiak má súčasne stanovenú úlohu, za vypracovanie ktorej nesie zodpovednosť a súčasne nesie zodpovednosť za vyriešenie úlohy/úloh celej skupiny.
- f) ***Formovanie sociálnych zručností***: žiaci sa v skupine učia vzájomne rešpektovať, spoločne pracovať a rozhodovať, riešiť problémy, komunikovať, predchádzať konfliktom.
- g) ***Reflexia skupinovej práce***: v kooperatívnom prístupe je dôležité reflektovanie práce jednotlivca v zmysle kvality jeho výkonu (Kasíková, 2005, s. 31 – 37).²⁹

²⁹ Pozri: PREDANOCYOVÁ, E. a kol.: *Evaluate of Pupils Work in the Educational Process-Competence of Teacher*.

5. Kooperatívne učenie - rozvoj sociálnych kompetencií žiakov

Tvorba skupiny v kooperatívnom vyučovaní

Skupiny môžu vznikať rôznym spôsobom:

- a) ***Prirodzené skupiny*** – ak učiteľ začína pracovať formou kooperatívneho vyučovania, je vhodné vytvárať skupiny na základe *dobrovoľnosti*. V skupine sa stretávajú spolužiaci, ktorí majú z rôzneho dôvodu k sebe blízko; riziko je, že niektorí žiaci nebudú do skupín začlenení a učiteľ musí hľadať spôsob, ako situáciu vyriešiť.
- b) ***Zoznamovacie skupiny*** – túto podobu je vhodné používať napr. na začiatku školského roka alebo v situáciách, kedy je potrebné, aby sa žiaci spoznávali a začali spolu komunikovať. Učiteľ používa na vytvorenie skupín napr. rôzne *didaktické hry*.
- c) ***Krátkodobé skupiny*** – sú využívané relatívne často, žiaci sa učia spolupracovať, komunikovať a riešiť zadané úlohy.
- d) ***Dlhodobé skupiny*** – v rámci kooperatívneho vyučovania je táto podoba skupín *efektívna*, skupiny sa vytvárajú napr. na obdobie školského polroka, pri práci na dlhodobých projektoch. Výhodou je, že žiaci si postupne vytvárajú *hlboké interakcie*, sú ochotní spolupracovať, efektívne komunikujú, plnia úlohy.
- e) ***Homogénne skupiny*** – ich vytváranie súvisí s časovo ohraničenou diferenciáciou žiakov, napr. ak učiteľ potrebuje *intenzívnejšie pracovať* so skupinou slabších žiakov. Takéto skupiny sú vytvárané aj na základe pohlavia alebo temperamentu žiakov.

- f) **Heterogénne skupiny** – sú vytvárané žiakmi rôznej úrovne zvládnutia zadaných úloh, v rámci nich sa môžu *žiaci vzájomne obohacovať*, ale je tu aj zvýšené riziko obmedzenej spolupráce, dokonca konfliktných situácií.
- g) **Počet členov skupiny** – dôležitým aspektom pri tvorbe skupiny je počet jej členov. Najefektívnejšie sú 4-členné skupiny. Pri 3-členných skupinách môže dochádzať k tzv. modelu 2 + 1, teda spolupracuje dvojica žiakov a jeden člen nekooperuje. 5-členné skupiny sa môžu vnútorne rozčleniť na model 2 + 3 alebo 4 + 1 a nastane analogická situácia, v ktorej skupina ako celok nemusí kooperovať.

Etapizácia kooperatívneho učenia sa deje v štyroch krokoch:

1. samostatná práca žiakov,
2. výmena názorov, informácií v skupine,
3. prezentácia výsledkov práce skupiny,
4. reflexia práce.

Úloha učiteľa v kooperatívnom vyučovaní

Učiteľ by mal zabezpečiť čo najväčšiu efektívnosť analyzovaného pedagogického prístupu. Jeho úloha je naďalej vzhľadom na žiakov *riadiaca*, aj keď je posunutá do roviny konzultácií, usmerňovania. Učiteľ by mal preto rešpektovať nasledovné požiadavky:

- a) zabezpečiť **pozitívnu vzájomnú závislosť členov skupiny** (napr. všetci budú po úspešnom vyriešení zadaných úloh rovnako hodnotení),

5. Kooperatívne učenie - rozvoj sociálnych kompetencií žiakov

- b) zabezpečiť *vzájomný kontakt členov* (usporiadanie priestoru tvárou v tvár),
- c) *podporovať osobnú zodpovednosť členov* (učiteľ kontroluje prácu hlavne slabších žiakov, dáva im priestor pre prezentovanie výsledkov),
- d) *podporovať sociálne a komunikatívne zručnosti žiakov* (žiaci si osvoja tempo práce, adekvátne formy komunikácie, techniku skupinovej práce),
- e) *usmerňovať prácu skupiny na dosiahnutie cieľa*, podporovať pozitívne vzťahy a spoluprácu žiakov.³⁰

Pracovať formou organizovania kooperácie vo vyučovaní je v súčasnosti jednou z dôležitých kľúčových kompetencií, formulovaných vo vzdelávacích programoch, ktorá napĺňa požiadavku učiť sa *byť s ostatnými*,³¹ *spolupracovať, komunikovať, hodnotiť*. Kooperácia, orientovanie žiakov ku kooperovaniu počas procesu vyučovania a učenia má výrazný sociálny rámec a súvisí s aktuálnou situáciou, ktorá je riešená napr. v kontexte interkultúrnej výchovy. Kooperácia a jej prejavy sa viažu na *kooperáciu žiakov navzájom* prostredníctvom *učebných aktivít*, ale aj kooperácia žiakov

³⁰ Text je spracovaný na základe publikácie Corduly Hoffmann a H. Kasíkovej.

³¹ Kolář, Vališová upozorňujú, že potreba rozvíjať u žiaka učenie sa byť s ostatnými je popri učeníu poznávať, učiť sa byť, učiť sa konať jednou z najdôležitejších. Pozri: KOLÁŘ, Zdeněk, VALIŠOVÁ, Alena. 2009. *Analýza vyučování*, s. 151.

a učiteľov, kooperácia medzi učiteľmi, a výrazne podporujú pozitívnu klímu v triede.³²

5.2 Metodika kooperatívneho prístupu

Kooperácia sa rodí vo vhodných **aktivitách**, ktoré sú *riadené, organizované a súčasne ponechávajú dostatočný priestor pre individuálnu činnosť, rozvoj subjektu*. Kooperatívny prístup vo vyučovacom procese považujeme za moderný, orientovaný na tzv. *druhotnú socializáciu*, teda socializáciu realizovanú v škole. V súvislosti s prípravou učiteľov občianskej náuky je vhodné upozorniť, že rozvoj kooperácie žiakov v podmienkach školského prostredia prispieva k rozvoju takých kompetencií, ako sú riešenie problémov, komunikácia, sociálne, personálne a občianske kompetencie.³³

Predpokladom naplnenia kooperácie je **spolupráca**, ktorá spočíva vo vytvorení a udržaní rovnováhy individuálnych možností a schopností so schopnosťami, ktoré sú produktívne a podporujú výsledky práce v skupine. Táto rovnováha smeruje k úzkej interakcii s jednotlivými členmi skupiny, teda k tvorbe efektívneho pracovného/školského tímu. Pokiaľ v školskej praxi pri rozvoji sociálnych kompetencií mladých ľudí používame

³² Pozri: JONÁŠKOVÁ, G: a kol.: *Classroom Climate and Teacher Competencies (The Probe Info the Life of Selected Schools)*.

³³ Pozri: Zákon č. 245/2008 Z. z. zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné: <<http://www.minedu.sk>

5. Kooperatívne učenie - rozvoj sociálnych kompetencií žiakov

pojem skupina (v našom teoretickom prostredí sa iba ojedinele stretávame s používaním pojmu tím), v prostredí pracovnom a pri plnení spoločných pracovných úloh je frekventovane používané slovo tím, tímová práca.³⁴

Naučiť žiakov pracovať v skupine

Viesť ich k vedomému a efektívnemu kooperovaniu je pre učiteľa neľahká profesijná práca. Poukážeme na možnosti, ako *smerovať jednotlivých žiakov ku spolupráci so svojimi spolužiakmi*.³⁵

Prvým krokom práce v skupine je, aby žiaci porozumeli, že ***kooperácia sa nezaobíde bez základných pravidiel***, ktoré musia všetci členovia rešpektovať (problém pravidiel je obsiahnutý v špecifických znakoch skupinovej práce, konkrétne v jej štruktúrovaní). Pravidlá však nestanovuje iba učiteľ, vytvára si ich samotná skupina postupne (dlhodobé skupiny), sú výsledkom spoločnej práce na spoločných úlohách, dôležitú pozíciu zohráva skutočnosť, čo môže skupina očakávať od jednotlivcov. Spočiatku sú pravidlá nepísané, no pokiaľ ich niekto poruší, skupina mu

³⁴ Tím je malá skupina s komplementárnymi zručnosťami, pracujúca na dosiahnutí spoločného cieľa. Každý člen tímu je zodpovedný za dosiahnutie cieľa, na rozdiel od skupiny je cieľom tímu maximálna efektivita a kreativita. Tím samostatne rozhoduje o programe, rozvrhu riešenia úloh, samostatne vedie, motivuje – nepotrebuje dozor (lídra). Ide o skupinu, ktorá sa sama riadi. V tímovej práci sa rozvíjajú jednotlivci aj tím ako celok.

³⁵ Námety na tvorbu skupiny a jej profilu sú spracované podľa Priceho a Maiera.

dáva jasne najavo svoje stanovisko, neskôr môžu byť stanovené explicitne. Príklad aktivity:

Stanovenie základných pravidiel skupiny

Učiteľ zadá úlohu doplniť pravidlá práce v skupine, žiaci vytvárajú pravidlá na základe svojich skúseností. Žiaci dostanú k dispozícii tabuľku, ktorú dopĺňajú:

Základné pravidlá skupiny
1. Prevezmem zodpovednosť za svoje výsledky v škole.
2. Budem čestný a úprimný (hlavne ak niečomu nebudem rozumieť alebo s niečím nebudem súhlasiť).
3. Budem dodržiavať plán skupiny.
4.
5.
6.
7.

Ako vytvoriť skupinu

Dôležitým krokom pri tvorbe skupiny je jej **zloženie**, ktoré by malo v optimálnej podobe zohľadniť nielen zmysel kooperácie pri tvorbe sociálnych kompetencií žiakov, ale aj proces práce na riešení zadaných problémov a úloh. Ak vytvára skupiny učiteľ, východiskom je poznanie schopností žiakov, ich individuálne rozdiely. **Profil skupiny** by mal byť (v ideálnom stave) zostavený z jednotlivcov:

- *aktivista*: typ žiaka, ktorý sa vyznačuje aktivitou, pracovitosťou, často skôr koná a potom rozmýšľa nad možnými následkami svojich činov, nerád počúva dlhé

5. Kooperatívne učenie - rozvoj sociálnych kompetencií žiakov

vysvetľovanie, nerád sa riadi presnými inštrukciami; žiak, ktorý myslí konkrétne;

- *reflektor*: typ žiaka, ktorý dokáže hodnotiť situáciu, je opatrný a riadi sa heslom dvakrát meraj a raz rež; rád zhromažďuje informácie, analyzuje ich, ale k záverom dochádza iba veľmi pomaly; je nerozhodný, úlohy rieši zdĺhavo, má problém dodržať termíny, čo môže negatívne ovplyvniť prácu skupiny;
- *pragmatik*: žiak, ktorý dokáže plánovať, zaujíma ho praktický prínos riešeného problému, nemá rád teoretizovanie ani dlhé diskusie;
- *teoretik*: žiak, ktorý rád uvažuje o zadanom probléme, súvislostiach, objektívne posudzuje, dokáže štrukturovať podnety, informácie, pracuje podľa detailne naplánovaných krokov, nemá rád iné typy ľudí, ako je on sám, nerád sa vyjadruje o svojich pocitoch.

Uvedená štruktúra skupiny je ideálny prípad a učiteľ pri jej zostavovaní nemusí mať k dispozícii všetky typy alebo sú niektorí členovia skupiny totožné typy (napr. dvaja pragmatici). Vhodnou aktivitou je vytvoriť profil skupiny. Účelom je nielen poznanie jednotlivých typov, ale aj orientovanie žiakov na uprednostnenie spoločných cieľov a nutnú kooperáciu, ktorá predchádza konfliktom. Príklad aktivity:

Aký je profil vašej skupiny?

Učiteľ pripraví tabuľku pre každú skupinu v triede; každý člen v skupine vyjadrí číselným hodnotením svoju pozíciu (1 – väčšinou, 2 – niekedy, 3 – skôr nie, 4 – nikdy). K tabuľke je

SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV

pripojené vysvetlenie jednotlivých pojmov tak, aby im žiaci porozumeli (vysvetlenie zohľadňuje vekové osobitosti, vedomostnú úroveň a pod.).

Člen skupiny	aktivista	reflektor	pragmatik	teoretik
Príklad: Člen skupiny	4	1	2	3
Člen A				
Člen B				
Člen C				
Člen D				

Námety na kooperatívnu prácu

Kasíková predstavuje viacero námetov na kooperatívne učenie a v tejto súvislosti uvádza pojem **kooperatívne štruktúry**, ktorý charakterizuje ako komplex organizačných foriem vyučovania, úloh a aktivít, podporujúcich spoluprácu žiakov. Kooperatívne štruktúry majú z hľadiska náročnosti na organizáciu, čas a schopnosti žiakov rôznu podobu. Predstavíme niektoré z nich.

Interview v troch krokoch

Žiaci pracujú v 4-člennej skupine a aktivita má niekoľko krokov:

- žiak A kladie otázky žiakovi B a súčasne žiak C kladie otázky žiakovi D;
- úlohy sa menia, t. j. žiak B kladie otázky žiakovi A, žiak D kladie otázky žiakovi C;
- odpovede žiakov v skupine sa sumarizujú, t. j. žiaci sa zhodnú na spoločnom závere.

5. Kooperatívne učenie - rozvoj sociálnych kompetencií žiakov

Štruktúru je možné začleniť do akejkoľvek časti hodiny, jej obsah môže byť rôznorodý a môže byť využitá:

- motivačná aktivita:

Aké problémy by ste chceli skúmať v téme?

Čo viete o tejto téme?

- vyjadrenie vlastných názorov žiakov:

Aké tri hodnoty považuješ za najlepšie u svojich priateľov a prečo?

Aké zmeny v spoločnosti by si urobil?

- reflexia témy:

Čo by ste ešte chceli vedieť o preberanej téme?

Ako využiješ to, čo si sa dnes naučil?

- domáca príprava:

Aké najdôležitejšie informácie o téme si získal?

Čo z témy považuješ za najzaujímavejšie?

Čo je pre teba najzložitejšie?

Interview v troch krokoch je prirodzená kooperatívna štruktúra pre nácvik sociálnych kompetencií a komunikačných schopností žiakov.

Rohy miestností

Táto štruktúra umožňuje žiakom vybrať si istý aspekt problému a diskutovať o ňom:

- učiteľ označí rohy miestnosti v zmysle niektorých aspektov témy,
- žiaci si samostatne vyberajú, ktorý aspekt ich zaujíma, a prejdú k rohu miestnosti, ktorý ho reprezentuje.

Príklad:

V rohoch miestnosti sú mená hrdinov románu a učiteľ kladie otázky:

Ktorý z hrdinov je vám najsympatickejší?

- v jednotlivých rohoch žiaci diskutujú v menších skupinách a argumentujú svoj výber,
- následne si žiaci z každého rohu vyberú svojho zástupcu, ktorý prezentuje výber skupiny pred triedou.

Príklady ďalších tém:

- súčasné spoločenské problémy:

Keby si bol predsedom vlády, ktoré problémy by boli podľa teba najdôležitejšie?

Ktoré problémy spoločnosti sú pre teba najdôležitejšie?

- kontroverzné témy:

Mali by byť súčasťou cenzúry v televízii rôzne formy násilia?

Riešia sa problémy v škole spravodlivo?

Pozn.: pre každú otázku učiteľ pripraví vhodné alternatívne odpovede, aspekty riešeného problému, ktoré sú umiestnené v rohoch miestnosti.

Učebné spory

Základom tejto kooperatívnej štruktúry je využitie konfliktu myšlienok, názorov, preskúmanie alternatívnych prístupov k riešenému problému:

- žiaci zaujímajú protikladné stanoviská,
- dôležitá je presná štruktúrovanosť do viacerých krokov,
- zámerom je kooperatívny kontext tejto štruktúry,

5. Kooperatívne učenie - rozvoj sociálnych kompetencií žiakov

- žiaci si však od začiatku aktivity musia uvedomovať, že spor vedie k spoločnému cieľu.

Postup:

1. *trieda je rozdelená do 4-členných skupín* (ideálny stav):

- dvojice v skupine pracujú na protichodných stanoviskách;

Príklad:

Problém využívania energetických zdrojov – je možné formulovať dve stanoviská:

- a) ťažbu hnedého uhlia je potrebné zastaviť,
 - b) je nutné pokračovať v ťažbe hnedého uhlia;
 - všetky skupiny pracujú na rovnakej téme;
 - žiaci dostanú k dispozícii učebný materiál, resp. môžu si ho vyhľadať;
 - pri hľadaní argumentov pre podporu jednotlivých stanovísk môžu žiaci jednotlivých skupín, zastávajúci spoločné stanovisko, vzájomne spolupracovať (takto sa vytvárajú expertné skupiny, zamerané na spoločné riešenie problému);
2. *prezentácia protichodných stanovísk*:
- dvojica z každej skupiny prezentuje pripravený materiál, druhá dvojica počúva, nezasahuje a robí si poznámky;
3. *diskusia*:
- stanoviská sú diskutované;
 - pri diskusii žiaci rešpektujú pravidlá – kritika argumentov, nie ich zástancov, hodnotenie kvality argumentov, rešpektovanie logického zdôvodňovania stanoviska a pod.;
4. *obrátené perspektívy*:
- dvojice si vymenia stanoviská a prezentujú svoje dôvody čo najúplnejšie a najpresvedčivejšie;

- tento krok je zameraný na to, aby žiaci neboli pripútaní k jednej pozícii, ale uvedomovali si, že alternatív je viac;

5. *spoločné stanovisko:*

- skupina spracúva spoločné stanovisko, s ktorým súhlasí každý člen, využíva dostupné zdroje informácií a argumentáciu,
- (napr. v rámci problému ťažby hnedého uhlia skupina môže uviesť, ku ktorej alternatíve sa prikláňa /nemusí sa prikloniť ani k jednej/, súčasne napr. môže uviesť iné spôsoby získavania energie);
- prezentácia stanoviska – ústna, písomná a pod.;

6. *hodnotenie:*

- prácu skupiny, resp. jednotlivcov hodnotí učiteľ;
- záverečná reflexia (Kasíková, 2011).

Kooperatívna hra

Ľudské učenie je počas dejín sprevádzané hrou, hra je pre človeka prirodzenou činnosťou a chápeme ju ako dôležitý sociálny fenomén. Didaktická hra, orientovaná na posilnenie kooperácie, vedie žiaka k intenzívnejšiemu zapojeniu sa do vyučovacieho procesu, pomáha zvyšovať jeho záujem o predmet učenia, má významný výchovný potenciál, prináša radosť, pocit uspokojenia.

Kooperatívna hra obsahuje základné komponenty:

- **kooperácia:** žiaci/hráči vytvárajú na istý čas sociálnu jednotku, ktorá sleduje spoločný cieľ, a každý z nich sa, svojimi špecifikami, vzájomnou pomocou a akceptáciou podieľa na naplnení stanovenej úlohy,

5. Kooperatívne učenie - rozvoj sociálnych kompetencií žiakov

- **akceptácia, prijatie, súhlas:** každý žiak má v rámci kooperatívnej hry svoju pozíciu, je prijatý a rešpektovaný celou skupinou a aktívne sa podieľa na jej činnosti,
- **začlenenie:** každý hráč má záujem byť súčasťou hry, prispieva k naplneniu cieľa, má pocit uspokojenia,
- **zábava, radosť, potešenie:** základný dôvod pre kooperatívnu hru je radosť, zábava.

Uvedené komponenty, na ktorých je kooperatívna hra vystavaná, sú predpokladom ku komplexnosti a funkčnosti tejto metódy.

Od učiteľa sa očakáva rešpektovať špecifika vývinu žiaka, zloženie triedy, jej atmosféru a dynamiku, na základe čoho vytvára štruktúru kooperatívnej hry, teda vytvára problém, úlohu, pripraví materiál, premyslí činnosť žiakov, stanoví a vysvetlí pravidlá a vedie žiakov k naplneniu cieľa. Kooperatívna hra je účinnou metódou pre tvorbu a rozvoj sociálnych kompetencií žiakov, rozvíja komunikáciu, kreativitu.³⁶

Edukačné hry sú výsledkom tvorivej práce učiteľa, v predmete občianska náuka je využitie tejto metódy vhodné pre zvýšenie atraktivity predmetu a problémov, ktoré sú súčasťou jeho obsahu.

Príklady aplikácie kooperatívnej edukačnej hry na posilnenie sociálneho aspektu osobnosti žiaka.³⁷

³⁶ Problematikou sa zaoberajú napr. G. Petty, D. Sitná, R. Pelánek, D. Fontana.

³⁷ Niektoré príklady kooperatívnej hry neviažeme striktné na konkrétne témy v predmete občianska náuka, majú podobu a zámer inšpirácie.

Podávanie rúk

Cieľ:

- aktivita je orientovaná na tvorbu pozitívnych sociálnych interakcií, podporu vhodnej triednej klímy, elimináciu napätia.

Postup:

- žiaci sa pohybujú vo voľných priestoroch triedy,
- učiteľ upozorní, že aktivita sa realizuje iba formou neverbálnej komunikácie,
- každý žiak si myslí číslo od 1 po 5 a ich úlohou je vzájomne nájsť spolužiakov, ktorí si myslia rovnaké číslo;
- hľadanie sa deje na základe potriasania rúk, ktoré sa opakuje toľkokrát, aké číslo si žiak myslí, a druhý mu reakciu opätuje,
- hra končí vtedy, ak sa žiaci, mysliaci si totožné číslo, vzájomne nájdu.

Čo mám na tebe rád

Cieľ:

- vyjadrenie pozitívnych vlastností svojim spolužiakom, vzájomná podpora, povzbudenie, rozvoj sociálnej komunikácie, reflexia vzťahov v triede.

Postup:

- každý žiak má na chrbte pripevnený papier,
- vzájomné zapisovanie pozitívnych vlastností, povzbudzujúcich odkazov,
- hra končí spoločným vyhodnotením „odkazov“, ktoré majú predovšetkým charakter vzájomnej pozitívnej

5. Kooperatívne učenie - rozvoj sociálnych kompetencií žiakov

reflexie, vedúcich k evokovaniu pozitívnych emócií a k upevňovaniu interakcií v triede.

Otázky:

- Čo je kooperatívne vyučovanie a kooperatívne učenie? Aké sú ich ciele?
- Viete vymenovať špecifické znaky kooperatívneho prístupu?
- Aká je úloha pedagóga v kooperatívnom vyučovaní?
- Ktoré aspekty treba rešpektovať pri tvorbe žiackej skupiny a z akého dôvodu?
- Čo sú kooperatívne štruktúry?
- Ktorí teoretici sa zaoberajú kooperatívnym prístupom, resp. jeho aspektmi?
- Ktoré sú základné komponenty kooperatívnej hry?

Úlohy:

- Vytvorte obsahové námety pre skupinovú prácu s akcentom na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov (diferencujte úlohy na úrovni základnej a strednej školy).
- Vytvorte konkrétne príklady s použitím vami vybraného obsahu predmetu občianska náuka na aktivity typu: rohy miestností, učebné spory a pod.
- Transformujte povahu vybratých spoločenských hier na požiadavky kooperatívnej edukačnej hry; vyberte sociálnu kompetenciu, ktorú by ste rozvíjali.
- Nájdite v odbornej literatúre ďalšie príklady metodicky spracovaných námetov na podporu sociálnych kompetencií žiakov.

ZÁVER

Súčasná doba prináša okrem výrazného pokroku moderných technológií aj deficit v schopnostiach človeka nadväzovať medziľudské vzťahy, vyjadrovať vlastné potreby, pocity, rešpektovať pocity a potreby iných. Priniesla elimináciu sociálneho charakteru správania a konania, sociálno-komunikačných schopností, čo sa negatívne odzrkadľuje aj v oblasti vzdelávania, založeného na sociálnom kontakte žiakov. Rozvoj adekvátnych sociálnych a sociálno-komunikačných kompetencií považujeme za jednu z priorít vzdelávania a vychovávanía v školskom prostredí. Ako základný dôvod potreby rešpektovania a napĺňania sociálnej kompetencie žiakov na úrovni základného a stredného vzdelávania možno považovať problémy v správaní a vzájomnom kontakte. Je nevyhnutné, aby oblasť sociálnych kompetencií, ich podstata, jednotlivé aspekty a spôsoby tvorby a rozvíjania bola súčasťou prípravy v rámci univerzitného štúdia adeptov učiteľských odborov.

Priestor pre tvorbu sociálnych kompetencií mladých ľudí v predmete občianska náuka je relatívne veľký a je potrebné ho začať účinnejšie využívať. Vysokoškolská učebnica *Sociálne kompetencie žiakov* ponúka svojmu čitateľovi relatívne ucelený prístup k problematike komplexu sociálnych schopností a zručností. Prezентuje ich v kontexte občianskej náuky a prierezovej témy Sociálny a osobnostný rozvoj a poskytuje prehľad metód a metodických možností ich implementácie. Veríme, že priložené otázky a úlohy umožnia študentom naplniť

ZÁVER

ambíciu vysokoškolskej učebnice o prienik teórie a pri ich rozvíjajúcej sa pedagogickej praxe.

LITERATÚRA

ARISTOTELES. 1979. *Etika Nikomachova*. Bratislava : Pravda. 1979. 263 s.

BLAŠKO, M. 2009. *Úvod do modernej didaktiky I. Systém tvorivo-humanistickej výučby*. [online]. [cit. 2017-20-06]. Dostupné: <<http://web.tuke.sk/kip/download/vuc07.pdf>>.

BLAŠKO, M. 2016. *Kvalita v systéme modernej výučby*. [online]. [cit. 2017-14-08]. Dostupné: <web.tuke.sk/kip/download/vuc18.pdf>.

BELZ, H. – SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál. 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

ČERNOTOVÁ, M. – IŠTVAN, I. 2015. *Kooperatívne vyučovanie v teórii a praxi*. In: Edukácia, roč. 1, č. 1. s. 75 – 87. ISSN 1339 8725.

DE VITO, J., A. 2008. *Základy mezileidské komunikace*. Praha : Grada Publishing, a. s. 2008. 502 s. ISBN 978-80-247-2018-0.

FENYVESIOVÁ, L. *Špecifické vyučovacie metódy*. In: Vybrané kapitoly z didaktiky, pedagogiky a sociálnej pedagogiky. Nitra : UKF, 2011. 374 s. ISBN 978-808094-857-3.

FESZTEROVÁ, M. – JOMOVÁ, K: *Character of Innovations in Environmental Education*. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences : 7th World Conference on Educational Sciences, Proceedings from Scientific Conference, Athens February 5 – 7 February 2015. ISSN 1877-0428, P. 1697-1702.

POUŽITÁ LITERATÚRA

FISCHER, R. 1995. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1995. 172 s. ISBN 80-7178-120-7.

FONTANA, D. 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2010. 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1.

GADUŠOVÁ, Z. – HOCKICKOVÁ, B. – LOMNICKÝ, I. – PREDANOCYOVÁ, Ľ. – ŽILOVÁ, R. 2017. *Designing and Planning Teaching Process – Teacher's Competence and its Evaluation* In: INTED 2017 : Proceedings from 11th annual International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 6 – 8th of March, 2017. Valencia : IATED Academy, 2017. p. 1474 – 1482. Online. ISBN 978-84-617-8491-2.

GADUŠOVÁ, Z. – HOCKICKOVÁ, B. – LOMNICKÝ, I. – PREDANOCYOVÁ, Ľ. – ŽILOVÁ, R. 2016. *Evaluation of Teachers' Competences*. In: INTED 2016 Proceedings : Proceedings from 10th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain, March 7 – 9th, 2016. Valencia : IATED Academy, 2016. p. 6957 – 6965. CD-ROM. ISBN 978-84-608-5617-7.

GALLO, J. 2016. *Mežkul'turno-kommunikativnyj metod pri obučenii RKI*. In: Acta Rossica Tyrnaviensis II : zborník štúdií Katedry rusistiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. – Brno : Tribun EU, 2016. s. 372 – 378. ISBN 978-80-263-1039-6.

HOFFMANN, C. 2010. *Kooperatives Lernen – Kooperativer Unterricht*. 2010. 79 s. ISBN 978-3-8346-0692-1.

HUČÍNOVÁ, L. 2006. *Klíčové kompetence* [online]. 20. 3. 2006 [cit. 2017-08-10]. Dostupné: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102552&CAI=2147>>.

Inovovaný štátny vzdelávací program pre druhý stupeň základných škôl. [online] Bratislava, [cit. 2017-03-08]. Dostupné: <<http://www.stadpedu.sk>>.

Inovovaný štátny vzdelávací program pre gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. [online] Bratislava, 2015 [cit. 2017-03-08]. Dostupné: <<http://www.stadpedu.sk>>.

IŠTVÁN, I. 2013. Hoffmann, Cordula: *Kooperatives Lernen – Kooperativer Unterricht*. In: *Pedagogika.sk*, roč. 4, 2013, č. 4, s. 329 – 333.

JAKUBOVSKÁ, V. – JONÁŠKOVÁ, G. – PREDANOCYOVÁ, Ľ. 2016. *Učiteľ a jeho kompetencie*. Albert Šalé – Albert, 2016. 172 s. ISBN 978-80-7326-271-6.

JONÁŠKOVÁ, G. – KRAMÁREKOVÁ, H. – PREDANOCYOVÁ, Ľ. – VALOVIČOVÁ, Ľ. 2017. *Classroom Climate and Teacher Competencies (The Probe Into the Life of Selected Schools)*. DOI <https://doi.org/10.5593/sgemsocial2017/35>. In: SGEM 2017 : 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Urban Planning, Architecture & Design Conference Proceedings Volume 2, 24 – 30 August, 2017 Albena. – Sofia : STEF92 Technology, 2017. p. 49 – 56. ISBN 978-619-7408-22-5.

POUŽITÁ LITERATÚRA

KASÍKOVÁ, H. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.

KASÍKOVÁ, H. 2004. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha : Karolinum, 2004. 179 s. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, H. 2011. *Výuka v kooperativních strukturách*. [online] [cit. 2017-05-08]. Dostupné: <<http://www.ceskaskola.cz/2011/10/hana-kasikova-vyuka-v-kooperativnich.html>>.

KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. 2007. *Vyučování jako dialog*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007. 131 s. ISBN 978-80-247-1541-4.

KOLÁŘ, Z. – VALIŠOVÁ, A. 2009. *Analýza vyučování*. 2009. Praha : Grada Publishing, a. s., 2009. 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5.

KŘIVOHLAVÝ, J. 2008. *Konflikty mezi lidmi*. Praha : Portál, 2008. 189 s. ISBN 978-80-7367-407-6.

LOMNICKÝ, I. a kol. 2017. *Teoretické východiska a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha : Verbum, 2017. 308 s. ISBN 978-80-87800-40-9.

MAŇÁK, J. 2003. *Nárys didaktiky*. 2003. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2003. 104 s. ISBN 80-210-3123-9.

Metodika – Človek a spoločnosť v ZŠ. 2015. [online] [cit. 2017-12-06]. Dostupné: <<http://www.statpedu.sk>>.

MILÉNIUM, *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov*. Bratislava : IRIS, 2002. ISBN 80-89018-36-X.

MOJŽÍŠEK, L. 1977. *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1977. 324 s.

Osobnostný a sociálny rozvoj. [online] Bratislava, 2015 [cit. 2017-03-08]. Dostupné: <<http://www.stadpedu.sk>>.

PELÁNEK, R. 2010. *Zážitkové výukové programy*. Praha : Portál, 2010, 136 s. ISBN 978-80-7367-656-8.

PETLÁK, E. 2012. *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2012. 159 s. ISBN 978-80-89400-39-3.

PETTY, G. 2013. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2013, 380 s. ISBN 80-7178-978-X.

PICCARDO, E. 2014. *From Communicative to Action-oriented. A Research Pathway*. [online]. Curriculum Services Canada/Services des programmes d'études Canada. August 2014, s. 11. [2017-07-01]. Dostupné: <https://www.curriculum.org/storage/241/1408622981/TAGGED_DOCUMENT_%28CSC605_Research_Guide_English%29_01.pdf>.

PRICE, G. – MAIER, P. 2010. *Efektivní studijní schopnosti. Odemkněte svůj potenciál*. Praha : Grad Publishing, a. s., 2010. 361 s. ISBN 978-80-247-2527-7.

PREDANOCYOVÁ, Ľ. 2012. *Otázka ako didaktický problém*. In: Acta Humanica, roč. 5, č. 2, 2012. s. 84 – 88. ISSN 1336-5126.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- PREDANOCYOVÁ, Ľ. – JONÁŠKOVÁ, G. – KRAMÁREKOVÁ, H. – VALOVIČOVÁ, Ľ. 2017. *Evaluate of Pupils Work in the Educational Process-Competence of Teacher* DOI <https://doi.org/10.5593/sgemsocial2017/35>. In: SGEM 2017 : 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Urban Planning, Architecture & Design Conference Proceedings Volume 2, 24 – 30 August, 2017 Albena. – Sofia : STEF92 Technology, 2017. p. 171 – 178. ISBN 978-619-7408-22-5.
- PRUCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SELICKÁ, D. 2017. *Hodnotová orientácia stredoškolskej mládeže* In: *Mládež a spoločnosť* : slovenský časopis pre štátnu politiku a výskum mládeže, roč. 23, č. 1 (2017), s. 16 – 29. ISSN 1335-1109.
- SILBERMAN, M. 1997. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha : Portál, 1997. 311 s. ISBN 80-7178-124-X.
- SITNÁ, D. 2013. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha : Portál, 2013. 152 s. ISBN 978-80-262-0404-6.
- STRAČÁR, E. 1977. *Systém a metóda učebného procesu*. Bratislava : SPN, 1977. 405 s.
- SUCHOŽOVÁ, E. 2014. *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií edukačnom procese*. Bratislava : MPC, 2014. 94 s. ISBN 978 – 80 – 8052 -857.

Školský Zákon č. 245/2008 Zb. o výchove a vzdelávaní o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. 22.5.2008, [cit. 2017-12-06]. Dostupné: <https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245_2008_skolsky_zakon.pdf>.

ŠPAČKOVÁ, A. 2011. *Umění dialogu*. Praha : Grada Publishing, a. s. 2011. 196 s. ISBN 978-80-247-3810-9.

TUREK, I. 2010. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, s. r. o., 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

ZORMANOVÁ, Le. 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Zákon č. 317/2009 Zb. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné: <<http://www.minedu.sk/data/att/4126.pdf>>.

SOCIÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV

doc. PaedDr. Ľubica Predanocyová, PhD.

Vydavateľ: Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Recenzenti: doc. PaedDr. Igor Lomnický, PhD.
Mgr. Eva Pechočiaková Svitačová, PhD.

Jazyková korektúra: Veronika Salayová

Motív na obálke: Ing. Kristína Predanocyová

Technická úprava: Ing. Kristína Predanocyová

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2017

Náklad: 120 ks

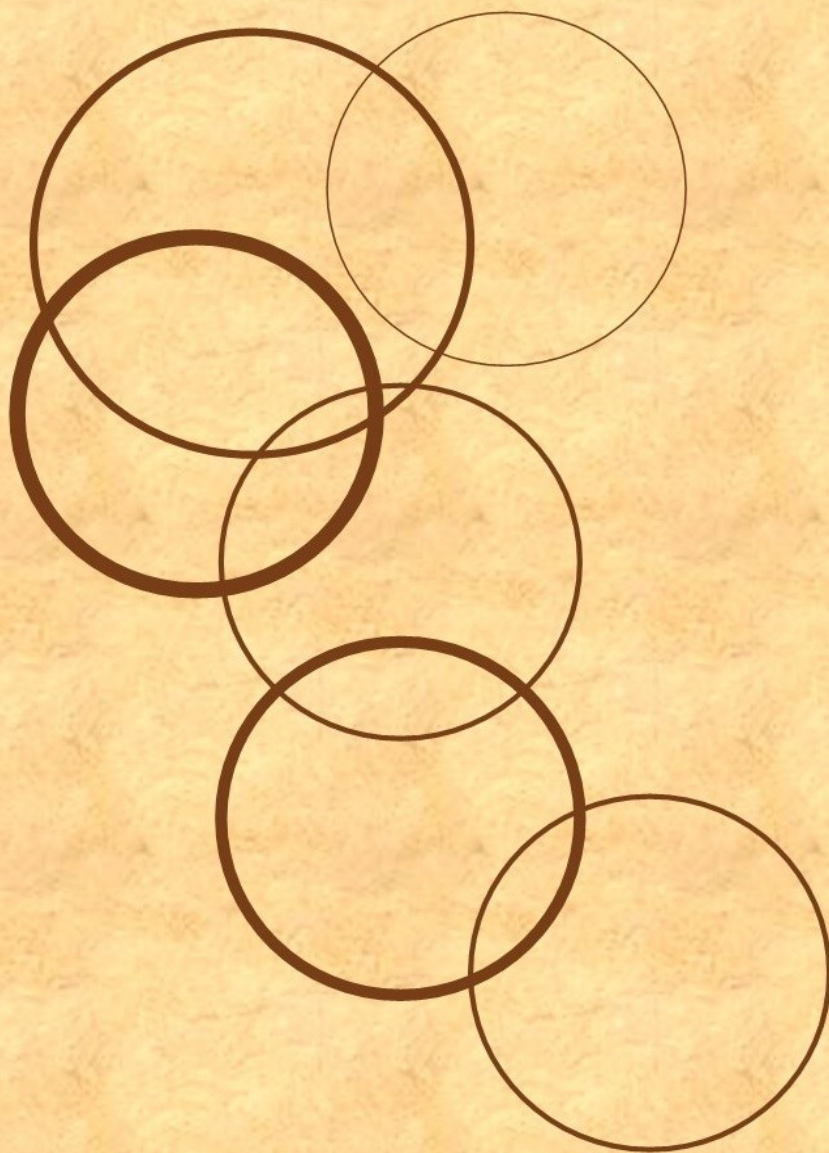
Rozsah: 114 s.

ISBN 978-80-558-1230-4

EAN 9788055812304



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



9 780055 012304