

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA



UNIVERZITA  
KONŠTANTÍNA  
FILOZOFA  
V NITRE



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



# INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVÝCH DIDAKTIKÁCH

Prepojenie teórie a praxe  
výučbových stratégií  
kritického a tvorivého  
myslenia

Nitra 2019

Jana DUCHOVIČOVÁ  
Dominika HOŠOVÁ  
Rebeka Štefánia  
KOLEŇÁKOVÁ (Ed.)



ISBN 978-80-558-1408-7  
EAN 9788055814087

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Jana DUCHOVIČOVÁ – Dominika HOŠOVÁ - Rebeka Štefánia  
KOLEŇÁKOVÁ  
(Eds.)**

**INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVÝCH  
DIDAKTIKÁCH**  
**Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií  
kritického a tvorivého myslenia**

***Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie***

**NITRA 2019**

*Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie schválený Edičnou komisiou  
Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre*

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



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

Názov:

**INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVÝCH DIDAKTIKÁCH**

**Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia**

*Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie*

Editori:

doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.

Mgr. Dominika Hošová

Mgr. Rebeka Štefánia Kolečáková

Recenzenti:

prof. PhDr. Martin Bílek, Ph.D.

doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.

Cover design: Mgr. Rebeka Štefánia Kolečáková

Technická úprava: Mgr. Rebeka Štefánia Kolečáková

Vydavateľ: Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Vydanie: prvé

ISBN 978-80-558-1408-7

EAN 9788055814087

*Text neprešiel jazykovou korektúrou. Za jazykovú stránku a obsahovú stránku jednotlivých štúdií zodpovedajú autori.*

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

# OBSAH

|                                                                                                                                                |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ÚVOD .....                                                                                                                                     | 10         |
| PEDAGOGICKÉ A PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA ŽIAKOV .....                                                                   | 11         |
| <b>SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY DIDAKTIKY .....</b>                                                                                                 | <b>12</b>  |
| Erich Petlák                                                                                                                                   |            |
| <b>UČITEĽ AKO AKTÉR INOVÁCIÍ .....</b>                                                                                                         | <b>20</b>  |
| Alena Hašková                                                                                                                                  |            |
| <b>INTUITÍVNA RODIČOVSKÁ DIDAKTIKA A UČENIE SA DIEŤAŤA RANÉHO VEKU .....</b>                                                                   | <b>25</b>  |
| Viera Kurincová                                                                                                                                |            |
| <b>MATEMATICKÁ FORMULA, GRAF A VERBÁLNA REPREZENTÁCIA OBJEKTU .....</b>                                                                        | <b>30</b>  |
| Iveta Markechová, Hana Stúpalová                                                                                                               |            |
| <b>KRITICKÉ MYSLENIE A ETICKÁ VÝCHOVA .....</b>                                                                                                | <b>35</b>  |
| Barbora Baďurová                                                                                                                               |            |
| <b>METÓDA WHOLE BRAIN TEACHING V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ.....</b>                                                                                 | <b>40</b>  |
| Monika Homolová                                                                                                                                |            |
| <b>ROZVÍJANIE PODNIKATEĽSKÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV V ODBORNOM VZDELÁVANÍ .....</b>                                                               | <b>49</b>  |
| Tímea Šeben Zatková                                                                                                                            |            |
| <b>PROJECT EDUCATION 2.0 IN ECONOMIC SUBJECTS .....</b>                                                                                        | <b>58</b>  |
| Peter Filo, Veronika Nekolová                                                                                                                  |            |
| <b>PODPORA TVORIVOSTI VO VYUČOVANÍ ODBORNÝCH PREDMETOV NA SOŠ .....</b>                                                                        | <b>63</b>  |
| Eleonóra Černáková, Anna Bačíková                                                                                                              |            |
| <b>VYUŽITIE METÓD KRITICKÉHO MYSLENIA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ .....</b>                                                                         | <b>72</b>  |
| Katarína Tišťanová, Gabriela Sivaková                                                                                                          |            |
| <b>MOŽNOSTI ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA S OHĽADOM NA INDIVIDUÁLNE PREFERENCIE UČENIA SA ŽIAKOV.....</b>                                        | <b>82</b>  |
| Nina Kozárová, Denisa Gunišová                                                                                                                 |            |
| <b>HODNOTENIE PODPORY ROZVOJA STRATÉGIÍ KRITICKÉHO MYSLENIA ŠTUDENTMI UČITEĽSTVA PODĽA MODELU R. PAULA .....</b>                               | <b>90</b>  |
| Martina Kosturková                                                                                                                             |            |
| <b>STRATÉGIE NA ROZVOJ HODNOTENIA V KRITICKOM MYSLENÍ A ICH VÝZNAM U BUDÚCICH UČITEĽOV .....</b>                                               | <b>100</b> |
| Soňa Grofčíková, Rebeka Štefánia Kolenáková                                                                                                    |            |
| <b>POTENCIÁL FILOZOFIE PRE DETI V PODMIENKACH SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA SO ZAMERANÍM NA ROZVÍJANIE ÚROVNE KRITICKÉHO A TVORIVÉHO MYSLENIA .....</b> | <b>106</b> |
| Simona Borisová                                                                                                                                |            |
| <b>SEBAREGULÁCIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA .....</b>                                                                                                | <b>110</b> |
| Dominika Hošová                                                                                                                                |            |
| <b>TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROGRAMU PLAYING-2-GETHER (HRÁME SA SPOLU) .....</b>                                                                  | <b>115</b> |
| Soňa Grofčíková, Anna Klimentová                                                                                                               |            |
| <b>ROZVOJ KREATIVITY A SVÉBYTNOSTI V PROCESECH UČENÍ U ŽÁKA 1. ST. ZŠ .....</b>                                                                | <b>118</b> |
| Martina Hrkalová                                                                                                                               |            |
| <b>PRVOUKA AKO VYUČOVACÍ PREDMET ROZVÍJAJÚCI MYSLENIE ŽIAKA.....</b>                                                                           | <b>130</b> |



|                                                                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Alexandra Nagyová                                                                                                                                              |            |
| <b>UČITEĽOVO VNÍMANIE SVOJEJ PROFESIJNEJ ZDATNOSTI.....</b>                                                                                                    | <b>134</b> |
| Margita Feranská                                                                                                                                               |            |
| <b>(TRANSDISCIPLINÁRNÍ) DIDAKTIKA JAKO BÁZOVÁ DISCIPLÍNA PRO UČITELSKOU PROFESI ....</b>                                                                       | <b>137</b> |
| Tomáš Janík                                                                                                                                                    |            |
| <b>INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ DIDAKTIKE PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOV, MATEMATIKY, INFORMATIKY A TECHNIKY .....</b>                                              | <b>138</b> |
| <b>PRÍRODOVEDNÉ VZDELÁVANIE NA SLOVENSKU A JEHO KONFRONTÁCIA NA GLOBÁLNEJ SCÉNE .....</b>                                                                      | <b>139</b> |
| Ľubomír Held                                                                                                                                                   |            |
| <b>POSTOJE A SKÚSENOSTI S BÁDATELSKÝM VYUČOVANÍM UČITEĽOV PRÍRODOVEDNÝCH A TECHNICKÝCH PREDMETOV V PODMIENKACH SLOVENSKÝCH ŠKÔL .....</b>                      | <b>141</b> |
| Zuzana Tkáčová                                                                                                                                                 |            |
| <b>OCHRANA ŽIVOTNÉHO PROSTREDIA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ METÓDOU QUESTING .....</b>                                                                              | <b>148</b> |
| Dana Blahútová, Mária Balážová, Mária Buvalová, Miriam Uhrinová                                                                                                |            |
| <b>ON-LINE AKTIVITY U STUDENTŮ UČITELSKÝCH STUDIJNÍCH OBORŮ NA PDF UP V OLOMOUCI</b>                                                                           | <b>156</b> |
| Miroslav Chráska                                                                                                                                               |            |
| <b>INOVÁCIA VZDELÁVACIEHO PROCESU ODBORNÝCH PREDMETOV FORMOU VIRTUÁLNEHO PRIESTORU .....</b>                                                                   | <b>162</b> |
| Ľuboslav Straka                                                                                                                                                |            |
| <b>MOŽNOSTI ROZVOJA TVORIVOSTI A KRITICKÉHO MYSLENIA VO VYUČOVANÍ BIOLÓGIE .....</b>                                                                           | <b>167</b> |
| Anna Sandanusová, Janka Schlarmanová, Barbora Matejovičová                                                                                                     |            |
| <b>EFEKTÍVNOSŤ PRÍRODOVEDNÉHO VZDELÁVANIA ZALOŽENÁ NA AKTÍVNOM PRÍSTUPE ŠTUDENTA .....</b>                                                                     | <b>177</b> |
| Renata Bellová, Danica Melicherčíková, Ivana Tomčíková                                                                                                         |            |
| <b>DIDAKTICKÁ APLIKÁCIA UČIVA O EKOSYSTÉMOCH IMPLEMENTOVANÉHO V PRÍRODNOM PROSTREDÍ VO FORME ŠKOLSKÉHO NÁUČNÉHO CHODNÍKA V KAMENNOM MLYNE PRI TRNAVE .....</b> | <b>183</b> |
| Radoslav Kvasnička                                                                                                                                             |            |
| <b>VYUŽITIE PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA NA HODINÁCH BIOLÓGIE NA ZŠ .....</b>                                                                                       | <b>190</b> |
| Mária Konečná, Janka Poráčová, Marta Mydlárová Blaščáková, Zuzana Gogaľová, Vincent Sedlák, Hedviga Vašková, Melinda Nagy, Mária Zahatňanská                   |            |
| <b>AN OLD DIDACTIC OF PHYSICS AND ITS REFERENCE FOR CONTEMPORARY TEACHING .....</b>                                                                            | <b>196</b> |
| Bohumila Kroupová                                                                                                                                              |            |
| <b>VÝCHOVA REFLEXE A KRITICKÉHO MYŠLENÍ VE VYUČOVANÍ PŘÍRODOVĚDNÝM PŘEDMĚTŮM</b>                                                                               | <b>200</b> |
| Radmila Dytrtová                                                                                                                                               |            |
| <b>PRAKTICKÉ AKTIVITY Z MYKOLÓGIE S VYUŽITÍM METÓD MOLEKULOVEJ BIOLÓGIE PRE INTELEKTOVO NADANÝCH ŽIAKOV GYMNÁZIÍ .....</b>                                     | <b>204</b> |
| Svetlana Gáperová, Michaela Maruškinová, Terézia Beck, Ján Gáper                                                                                               |            |
| <b>BÁDATELSKÉ AKTIVITY V PROJEKTOVOM VYUČOVANÍ FYZIKY .....</b>                                                                                                | <b>212</b> |
| Žaneta Gerhátová, Peter Perichta                                                                                                                               |            |
| <b>ANALÝZA POVEDOMIA BEZPEČNOSTI A OCHRANY ZDRAVIA PRI PRÁCI VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESÉ .....</b>                                                         | <b>216</b> |
| Ivana Tureková                                                                                                                                                 |            |

|                                                                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ROZVÍJANIE INFORMATICKÉHO MYSLENIA PROSTREDNÍCTVOM 3D TLAČE A LEGO ROBOTOV .....</b>                                               | <b>225</b> |
| Jana Jacková, Michal Rojček, Patrik Sitiarik, Veronika Motýľová                                                                       |            |
| <b>AKTIVIZUJÚCE METÓDY VO VYUČOVANÍ BIOLÓGIE V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE .....</b>                                                   | <b>233</b> |
| Peter Petrovič                                                                                                                        |            |
| <b>VPLYV FRAGMENTÁRNEHO FILMU NA ZÁUJEM ŠTUDENTOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL O GEOLÓGIU .....</b>                                                | <b>239</b> |
| Ján Štubňa, Silvia Hroncová                                                                                                           |            |
| <b>ŠTÚDIA VYUŽÍVANIA INOVATÍVNYCH VYUČOVACÍCH METÓD VO VYUČOVANÍ FYZIKY NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH .....</b>                               | <b>243</b> |
| Tomáš Pivarčí, Janka Raganová                                                                                                         |            |
| <b>VÝZNAM REFLEXIE V PROJEKTOVOM VYUČOVANÍ – APLIKÁCIA V DIDAKTIKE INFORMATIKY .....</b>                                              | <b>251</b> |
| Gabriela Lovászová                                                                                                                    |            |
| <b>VYUŽITIE WEBOVÝCH APLIKÁCIÍ VO VYUČOVANÍ .....</b>                                                                                 | <b>260</b> |
| Zoltán Fehér, Ladislav Jaruska, György Juhász, Katarína Szarka, Andrea Vargová, Andrea Puskás, Anita Tóth-Bakos, Beáta Brestenská     |            |
| <b>MOŽNOSTI VYUŽITIA CLIL V TECHNICKÝCH PREDMETOCH NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE .....</b>                                                       | <b>267</b> |
| Silvia Virághová                                                                                                                      |            |
| <b>E-LEARNINGOVÁ PODPORA PREZENČNEJ VÝUČBY PREDMETU DIDAKTIKA IKT V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PU V PREŠOVE .....</b> | <b>271</b> |
| Jana Burgerová, Vladimír Piskura                                                                                                      |            |
| <b>INOVÁCIE V MATEMATIKE PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA .....</b>                                                                         | <b>277</b> |
| Miroslav Kamenický                                                                                                                    |            |
| <b>TVORBA A REALIZÁCIA MATEMATICKÝCH PRECHÁDZOK .....</b>                                                                             | <b>282</b> |
| Soňa Čeretková, Kristína Bulková                                                                                                      |            |
| <b>INOVÁCIE VO VYUČOVACEJ ČINNOSTI NA HODINÁCH MATEMATIKY .....</b>                                                                   | <b>286</b> |
| Miroslav Kamenický                                                                                                                    |            |
| <b>DIDAKTICKÁ VYBAVENOSŤ AKTUÁLNYCH UČEBNÍČ CHÉMIE .....</b>                                                                          | <b>301</b> |
| Emília Gašperová, Zita Jenisová, Jana Braniša                                                                                         |            |
| <b>PEDAGOGICKÁ PRAX Z POHĽADU SÚČASNEJ DOBY .....</b>                                                                                 | <b>308</b> |
| Veronika Kajanová, Zita Jenisová                                                                                                      |            |
| <b>TVORBA PROGRAMOV ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA PRE ZAMESTNANCOV SEKTORA PRIEMYSLU .....</b>                                                 | <b>315</b> |
| Peter Hodál, Alena Hašková, Peter Kuna                                                                                                |            |
| <b>UKÁŽKA MEDZINÁRODNEJ SPOLUPRÁCE ZAMERANEJ NA PREPÁJANIE TEÓRIE A PRAXE VO VYUČOVANÍ TECHNICKÝCH PREDMETOV .....</b>                | <b>320</b> |
| Miloš Palaj, Miloslav Skačan, Dušan Turčan                                                                                            |            |
| <b>IMPLEMENTÁCIA MODERNEJ UČEBNEJ POMÔCKY DO VYUČOVANIA ZOOLOGIE .....</b>                                                            | <b>325</b> |
| Marek Tóth, Janka Schlarmannová                                                                                                       |            |
| <b>AKO EFEKTÍVNE UČIŤ INFORMATIKU ŠTUDENTOV UNIVERZITY TRETIEHO VEKU .....</b>                                                        | <b>330</b> |
| Oleg Tkáč                                                                                                                             |            |
| <b>POTRAVINOVÁ PYRAMÍDA AKO PRÍKLAD IMPLEMENTÁCIE ZDRAVÉHO STRAVOVANIA DO KAŽDODENNÉHO ŽIVOTA .....</b>                               | <b>333</b> |
| Tünde Juríková, Ildikó Viczayová, Eva Lehoťáková, Štefan Balla, Katarína Fatrcová – Šramková, Marianna Schwarzová                     |            |

|                                                                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>UČENIE SA VLASTIVEDY SA MÔŽE STAŤ ŽIVOTNÝM ŠTÝLOM.....</b>                                                 | <b>337</b> |
| Mária Nogová                                                                                                  |            |
| <b>INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ DIDAKTIKE SPOLOČENSKOVEDNÝCH PREDMETOV .....</b>                             | <b>343</b> |
| <b>ÚLOHA UČITEĽA PRI ROZVÍJANÍ KREATIVITY A KRITICKÉHO MYSLENIA V PREDMETE OBČIANSKA NÁUKA .....</b>          | <b>344</b> |
| Gabriela Jonášková, Ľubica Predanocyová                                                                       |            |
| <b>AKTUÁLNE PROBLÉMY DIDAKTIKY OBČIANSKEJ NÁUKY .....</b>                                                     | <b>349</b> |
| Ľubica Predanocyová, Gabriela Jonášková                                                                       |            |
| <b>ROZVÍJANIE TVORIVÉHO A KRITICKÉHO MYSLENIA V ETICKEJ VÝCHOVE.....</b>                                      | <b>356</b> |
| Igor Lomnický                                                                                                 |            |
| <b>PRÍBEH A JEHO POTENCIÁL V RÁMCI ROZVOJA TVORIVOSTI NA HODINÁCH ETICKEJ VÝCHOVY .....</b>                   | <b>364</b> |
| Lenka Magová                                                                                                  |            |
| <b>INOVÁCIU K TVORIVOSTI .....</b>                                                                            | <b>369</b> |
| Mária Zahatňanská                                                                                             |            |
| <b>PRIESKUM POSTOJOV VZDELÁVAJÚCICH SA UČITEĽOV KU KOOPERATÍVNEMU VYUČOVANIU ..</b>                           | <b>374</b> |
| Imrich Ištvan                                                                                                 |            |
| <b>DIDAKTICKÉ HRY A HERNÉ PRINCÍPY VO VYUČOVANÍ DEJEPISU .....</b>                                            | <b>382</b> |
| Ivana Dendys                                                                                                  |            |
| <b>KONCEPCIA HISTORICKEJ EMPATIE AKO INOVATÍVNY PRÍSTUP V DIDAKTIKE DEJEPISU .....</b>                        | <b>392</b> |
| Eva Baumann                                                                                                   |            |
| <b>APLIKAČNÉ (EXEMPLIFIKAČNÉ) ÚLOHY V ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVE .....</b>                                      | <b>399</b> |
| Ján Kancír                                                                                                    |            |
| <b>PRÍPRAVA ŠTUDENTOV ETICKEJ VÝCHOVY NA PRAX .....</b>                                                       | <b>404</b> |
| Zuzana Sládečková                                                                                             |            |
| <b>VYUŽITIE VIDEOANALÝZ PRI ZLEPŠOVANÍ DIDAKTICKÝCH POSTUPOV VO VYUČOVANÍ ETICKEJ VÝCHOVY .....</b>           | <b>408</b> |
| Anna Sádovská                                                                                                 |            |
| <b>KOMIKS V SPOLOČENSKOVEDNÝCH PREDMETOCH .....</b>                                                           | <b>414</b> |
| Marcela Čarnická                                                                                              |            |
| <b>KRITICKÉ A TVORIVÉ MYSLENIE AKO ZLOŽKY EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE .....</b>                                 | <b>418</b> |
| Simona Šlosárová                                                                                              |            |
| <b>INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ DIDAKTIKE MATERINSKÉHO JAZYKA A CUDZÍCH JAZYKOV .....</b>                    | <b>422</b> |
| <b>JAZYK A ASOCIAČNO-OBRAZNÉ OSVOJOVANIE POZNATKOV .....</b>                                                  | <b>423</b> |
| Zuzana Kováčová                                                                                               |            |
| <b>ON THE ISSUE OF AUGMENTED REALITY UTILISATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN TERTIARY EDUCATION .....</b> | <b>433</b> |
| Martina Šipošová                                                                                              |            |
| <b>TENDENCIE VÝBERU TEXTOV NA ROZVOJ ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI V CUDZOM JAZYKU (TALIANSKY JAZYK) .....</b>      | <b>440</b> |
| Natália Rusnáková                                                                                             |            |
| <b>THE IMPORTANCE OF CONTEXT IN TEACHING AND LEARNING COLLOCATIONS .....</b>                                  | <b>445</b> |
| Ingrid Kálaziová                                                                                              |            |

|                                                                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>K VYBRANÝM FAKTORŮM IMPLEMENTACE TEMATIKY ŠOA DO VÝUKY LITERÁRNÍ VÝCHOVY..</b>                                              | <b>450</b> |
| Milan Mašát                                                                                                                    |            |
| <b>ENGAGEMENT TECHNIQUES FOR TEACHING VOCABULARY IN ELT .....</b>                                                              | <b>456</b> |
| Jana Kamenická                                                                                                                 |            |
| <b>MIESTNE JAZYKOVÉ A LITERÁRNE PODNETY AKO VÝCHODISKO K TVORIVEJ ČINNOSTI PROSTREDNÍCTVOM MINIPROJEKTOV .....</b>             | <b>466</b> |
| Július Lomenčík                                                                                                                |            |
| <b>AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY AND ITS ROLE IN TEACHING ENGLISH IN PRIMARY AND LOWER SECONDARY EDUCATION .....</b>            | <b>474</b> |
| Kristína Hankerová                                                                                                             |            |
| <b>VÝSKUM A ROZVOJ ČITATELSTVA ŽIAKOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY .....</b>                                                                | <b>481</b> |
| Simoneta Babiaková, Zuzana Kováčová                                                                                            |            |
| <b>TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO YOUNG ECONOMISTS IN UKRAINE IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION ENVIRONMENT.....</b>             | <b>489</b> |
| Olena Kovalova, Nataliia Kovalska                                                                                              |            |
| <b>VÝSKUM SCHOPNOSTI DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU V SPÁJANÍ SLABÍK DO SLOV .....</b>                                                | <b>495</b> |
| Monika Máčajová                                                                                                                |            |
| <b>USING FILMS FOR SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING .....</b>                                                                     | <b>505</b> |
| Nataliia Duzhyk                                                                                                                |            |
| <b>RÝMOVÉ UVEDOMOVANIE AKO SÚČASŤ ROZVÍJANIA FONOGICKÉHO UVEDOMOVANIA U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU .....</b>                      | <b>511</b> |
| Monika Máčajová, Zuzana Zajacová                                                                                               |            |
| <b>USING MOBILE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING .....</b>                                                            | <b>519</b> |
| Petra Poláková                                                                                                                 |            |
| <b>FONOLOGICKÉ SCHOPNOSTI VO VZŤAHU K NADOBÚDANIU RANEJ GRAMOTNOSTI DETÍ.....</b>                                              | <b>525</b> |
| Adela Melišeková Dojčanová                                                                                                     |            |
| <b>DIDAKTICKÁ HRA AKO JEDNA Z METÓD VYUČOVANIA SLOVENSKÉHO JAZYKA .....</b>                                                    | <b>531</b> |
| Jakub Hriňák                                                                                                                   |            |
| <b>INOVATÍVNOSŤ A TRADÍCIA VO VYUČOVANÍ SLOVENSKÉHO PRAVOPISU .....</b>                                                        | <b>538</b> |
| Tomáš Bánik                                                                                                                    |            |
| <b>BYŤ INOVATÍVNY A „TRENDY“ V KLASICKEJ ŠKOLE!?! .....</b>                                                                    | <b>543</b> |
| Mária Beláková                                                                                                                 |            |
| <b>INOVATÍVNY POHĽAD NA UČENIE SLOVNEJ ZÁSoby SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA .....</b>                                         | <b>550</b> |
| Milota Haláková                                                                                                                |            |
| <b>KREATÍVNE MYSLENIE UČITEĽA CUDZIEHO JAZYKA A JEHO ROLA PRI SPRACOVANÍ UČEBNICOVÉHO MATERIÁLU PRE VYUČOVACIE ÚČELY .....</b> | <b>558</b> |
| Zdenka Gadušová                                                                                                                |            |
| <b>ENGLISH SPEAKING ANXIETY OF ENGLISH TEACHERS IN SLOVAKIA .....</b>                                                          | <b>566</b> |
| Gabriela Mikulová, Zdena Kráľová                                                                                               |            |
| <b>CONTRASTIVE ANALYSIS IN TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION.....</b>                                                             | <b>572</b> |
| Ol'ga Kissová                                                                                                                  |            |

|                                                                                                                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INOVATÍVNE SPÔSOBY VZDELÁVANIA V OBLASTI RIZIKOVÝCH PREDIKTOROV KARDIOVASKULÁRNYCH OCHORENÍ NA ANGLIČTINE PRE SESTRY V ŠTUDIJNOM PROGRAME OŠETROVATELSTVO .....</b> | <b>587</b> |
| Zuzana Hujová, Tomáš Oravec                                                                                                                                            |            |
| <b>КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....</b>                                                                                                      | <b>593</b> |
| Ян Галло                                                                                                                                                               |            |
| <b>Koncepcia nového historizmu ako metóda v didaktike slovenského jazyka a literatúry ....</b>                                                                         | <b>599</b> |
| Renáta Hlavatá                                                                                                                                                         |            |
| <b>INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ DIDAKTIKE VÝCHOVNÝCH A UMELECKO-VÝCHOVNÝCH PREDMETOV .....</b>                                                                        | <b>610</b> |
| <b>AKTIVIZUJÚCE METÓDY V ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVE NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY .....</b>                                                                            | <b>611</b> |
| Vladimír Fedorko                                                                                                                                                       |            |
| <b>VYUŽITIE POSTPRODUKČNÝCH STRATÉGIÍ VO VYUČOVANÍ VÝTVARNEJ VÝCHOVY .....</b>                                                                                         | <b>616</b> |
| Jozef Baus                                                                                                                                                             |            |
| <b>SMYSL KLÍČOVÝCH KOMPETENCIÍ V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM ŠKOLSTVÍ .....</b>                                                                                                | <b>624</b> |
| Ludmila Kroupová                                                                                                                                                       |            |
| <b>INŠTALOVANIE VÝSTAVY AKO VYUČBOVÁ STRATÉGIA KRITICKÉHO A TVORIVÉHO MYŠLENIA</b>                                                                                     | <b>627</b> |
| Martin Kratochvíl                                                                                                                                                      |            |
| <b>PRAKTICKÁ INTERPRETÁCIA TVORBY UMELECA AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA KRITICKÉHO MYŠLENIA A TVORIVOSTI .....</b>                                                           | <b>637</b> |
| Janka Satková                                                                                                                                                          |            |
| <b>ZÁŽITKOVÉ UČENIE ETICKEJ VÝCHOVY V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA .....</b>                                                                 | <b>646</b> |
| Vladimír Fedorko                                                                                                                                                       |            |
| <b>ROZVOJ TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ PŘI PRÁCI S TEXTY S HISTORICKOU TEMATIKOU V HODINÁCH LITERÁRNÍ VÝCHOVY .....</b>                                                           | <b>651</b> |
| Kristýna Šmakalová                                                                                                                                                     |            |
| <b>DIDAKTIKA LITERATÚRY A TVORIVÝ INTERPRETAČNÝ MANAŽMENT .....</b>                                                                                                    | <b>657</b> |
| Marta Germušková                                                                                                                                                       |            |
| <b>ROZVOJ HUDBNOSTI DIEŤAŤA PROSTREDNÍCTVOM IMPLEMENTÁCIE PIESŇOVÉHO MATERIÁLU V PODMIENKACH PREDŠKOLSKÉJ EDUKÁCIE .....</b>                                           | <b>668</b> |
| Martin Dzurilla, Klaudia Košalová                                                                                                                                      |            |
| <b>EXISTENCIÁLNE TÉMY SPRACOVANÉ V ILUSTRÁCIÁCH OBRAZOVÝCH KNÍH PRE DETI .....</b>                                                                                     | <b>676</b> |
| Tatiana Bachurová                                                                                                                                                      |            |
| <b>ARTISTIC AND SCIENTIFIC PROJECTS IN EDUCATION OF VISUAL ARTS STUDENTS .....</b>                                                                                     | <b>683</b> |
| Iwona Bugajska-Bigos, Anna Steliga                                                                                                                                     |            |
| <b>RECENZIE .....</b>                                                                                                                                                  | <b>691</b> |
| <b>VLASTIVEDA PRE TREŤIAKOV .....</b>                                                                                                                                  | <b>692</b> |
| Adela Melišeková Dojčanová                                                                                                                                             |            |
| <b>WORKSHOPY .....</b>                                                                                                                                                 | <b>695</b> |
| <b>PRIAMY A NEPRIAMY ROZVOJ TVORIVOSTI VÝTVARNOU TVORBOU .....</b>                                                                                                     | <b>696</b> |
| PaedDr. Janka Satková, PhD.                                                                                                                                            |            |

|                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>VYUŽITIE DIVADLA FÓRUM VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE .....</b> | <b>700</b> |
|---------------------------------------------------------------------|------------|

Mgr. Ladislav Tischler, PhD.



## ÚVOD

Kritické myslenie je v súčasnosti často pretrakovanou témou, ktoré je z hľadiska napredovania a úspešnej implementácie jednotlivca do spoločnosti veľmi dôležité. Preto v príprave budúcich učiteľov považujeme identifikáciu stratégií na rozvoj kritického myslenia za základný predpoklad pre kvantitatívnu a kvalitatívnu zmenu v príprave učiteľov 21. storočia. Z toho dôvodu didaktika a najmä jej aplikovaná špecializovaná rovina odborových didaktík neustále hľadá a identifikuje stratégie kritického a tvorivého myslenia, ktorých aplikácia je možná už v praktickej pregraduálnej učiteľskej príprave najmä prostredníctvom jednotlivých druhov pedagogickej praxe.

Téma zborníka kontinuálne nadväzuje na hlavnú myšlienku zborníka *„Inovatívne trendy v odborových didaktikách“* (2018), ktorá v kontexte požiadaviek praxe vznikla z transdisciplinárnej diskusie odborníkov z radov komunity odborových didaktikov prírodovedných, spoločenskovedných, umelecko-výchovných, výchovných a jazykových predmetov, pedagógov a psychológov o problematike kritického a tvorivého myslenia, ktorí sú združení, resp. spolupracujú s riešiteľmi výskumného projektu APVV 15-0368 Prax v centre odbornej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy. Riešený projekt v nadväznosti na vyššie uvedené implementuje v sebe oblasť profesijnej prípravy prostredníctvom reflektovanej pedagogickej praxe a psychodidaktické kompetencie učiteľa pre realizáciu adaptívnych vyučovacích postupov medzi procesmi učenia sa žiaka a procesmi vyučovania s akcentom na výstavbu poznania žiaka. Učiteľ sa aplikáciou adaptívnych stratégií (stratégií uplatňujúcich kognitívne orientovaný prístup pre rozvoj kritického a tvorivého myslenia žiakov) stáva aparátom kognitívnej zmeny, pretože posúva dôraz z predmetu učenia na proces učenia.

Ústrednou myšlienkou zborníka je identifikácia stratégií rozvíjajúcich kritické a tvorivé myslenie a prezentácia najnovších zistení odborovo-didaktických výskumov a skúseností z aplikácie stratégií kritického a tvorivého myslenia v pedagogickej praxi. Zdrojom pre vymedzenie stratégií rozvoja kritického a tvorivého myslenia je vymedzenie konštruktívnej roviny kritického a tvorivého myslenia a dôkazy o tom, že zručnosti kriticky myslieť je možné vo výchovnovzdelávacom procese priamo ovplyvňovať. Zručnosť kriticky myslieť je autormi štúdií vnímaná ako cesta k dobrému životu. Efektívne učenie zamerané na osvojenie si zručnosti kriticky myslieť dáva jednotlivcovi najlepšiu nádej na úspešný život, ako postulujú kľúčové tézy v mnohých dokumentoch deklarovaných potrieb celoživotného učenia sa alebo vzdelávania. Základným pilierom školy a formálnej edukácie vôbec je učiteľ, z čoho logicky vyplýva požiadavka na zmenu prípravy budúcich učiteľov. Cieľom riešiteľov a autorov jednotlivých štúdií je vybaviť učiteľov psychodidaktickými kompetenciami tak, aby boli schopní realizovať kognitívne orientované vyučovanie. Psychodidaktické kompetencie sú v riešenom projekte ponímané ako schopnosti a zručnosti učiteľa psychodidakticky spracovať učivo a riadiť vyučovanie so zámerom rozvíjania kognitívnych a metakognitívnych procesov žiakov a ich aplikácie do praxe, realizovať vyučovacie stratégie a aktivity hodnotenia, ktoré majú potenciál významne prispieť k rozvoju všetkých osobnostných a kognitívnych charakteristík žiaka.

Cieľom zborníka je vytvoriť priestor pre prezentáciu teoretického a empirického ukotvenia problematiky rozvíjania kritického myslenia z pohľadu jednotlivých odborových didaktík prírodovedných, spoločenskovedných, umelecko-výchovných, výchovných, jazykových predmetov. Reflexiu praxe slovenského školstva a vízie pre vzdelávanie v 21. storočí v kontexte kritického a tvorivého myslenia a výzvy pre orientáciu odborových didaktík reprezentujú významné osobnosti pedagogických vied, konkr. doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D., prof. PhDr. Ľubomír Held, CSc., prof. doc. PaedDr. Zuzana Kováčová, Ph.D., PaedDr. Ľubomíra Valovičová, Ph.D., Ing. Zuzana Tkáčová a ďalší.

Zborník taktiež obsahuje aplikačnú a implementačnú zložku rozvoja tvorivého a kritického myslenia v edukačnom procese, v podobe námetov praktických workshopov orientovaných na tvorivý výtvarný rozvoj žiaka a tiež využitie divadla *„Fórum“* v edukačnom procese.

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

doc. PaedDr. Jana Duchovičová, Ph.D.

# PEDAGOGICKÉ A PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA ŽIAKOV

# SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY DIDAKTIKY

Erich Petlák

*Katedra pedagogiky a psychológie, PF KU v Ružomberku, epetlak@ku.sk (SR)*

## Abstrakt

Autor sa v príspevku zaoberá vybranými pohľadmi na možnosti inovácií v edukačnom procese. Zdôrazňuje, že je veľa oblastí, ktoré sa v ostatných rokoch veľmi menia a do edukácie prenikajú, resp. ju začínajú ovplyvňovať viaceré vedné odbory, napr. neuroveda. Súčasne však zdôrazňuje, že popri týchto zmenách, resp. inováciách je viacero oblastí, tzv. tradičných, ktoré je potrebné inovovať a neostávať iba pri tradične zaužívaných prístupoch. Uvedené opisuje vo vzťahu k vyučovacím zásadám. Je to oblasť, ktorá je na jednej strane skutočne tradičná, avšak na druhej strane aj oblasť, v ktorej je potrebné meniť prístupy. Literatúra ich poskytuje dostatok. V ďalšej časti príspevku sú zdôraznené tie aspekty, ktoré je potrebné mať na zreteli, aby sa edukácia skvalitňovala. Najlepšie je to vidieť z porovnania tzv. odchádzajúcej a prichádzajúcej edukácie. Príspevok však súčasne hovorí aj o tom, že tento proces výmeny prístupov k edukácii nie je jednoduchý. Týka sa nielen chcenia alebo nechcenia zmien, ale podstata spočíva aj v mentálnom nastavení a v uplatňovaní kompetencií samotných učiteľov. Práve v tejto oblasti bude treba tvorivejší prístup zo strany vedenia škôl.

**Kľúčové slová:** Didaktika, neuroveda, vyučovacie zásady, edukácia, encyklopedizmus, kritické myslenie.

## 1 ÚVOD

Názov nášho príspevku sme nezvolil náhodne, ale po úvahe o tom aká je naša didaktika a aká bude, resp. aké zmeny v didaktike môžeme očakávať v nasledujúcich rokoch. Nepatríme k tým, ktorí, uvedieme to možno aj nadnesene, so značnou kritikou hovoria o tom, že naša pedagogika, a teda v rámci nej aj didaktika, nie sú na žiaducej úrovni. Samozrejme, ak budeme chcieť nájsť rad oblastí, o ktorých by sme sa mohli vyjadrovať, že nie sú na úrovni doby, že to či ono je nerozpracované a pod. Pravda, to isté môžeme postaviť aj do opačného garde a povedať, že to alebo ono je dobre rozpracované a prispieva k dobrej edukácii v našich školách. Samozrejme, toto nie je špecifikum len našej pedagogiky, resp. didaktiky. Ak sa rozhlíadame po didaktike a pedagogike aj v ostatných krajinách, poľahky zistíme, že v podstate vo všetkých krajinách nie sú celkom spokojní so stavom vied, teda nielen pedagogiky a didaktiky. Ani túto poznámku však nevnímame kriticky, je to výsledok a prejav napredovania ľudského poznania a snaha o sústavné napredovanie a pod. V tejto súvislosti nás napadá pohľad späť pár rokov. Keď sme na istej konferencii „otvorili“ problematiku neurovedy, neurodidaktiky, neuropedagogiky, nestretli sme sa s predpokladaným pochopením. Skôr by sa dalo povedať, že s mierne kritickým poznámkami o tom či sa má pedagogika aj týmto zaoberať, či je treba do pedagogiky vnášať tieto myšlienky a pod. A dnes? Neuroveda sa stala „programom dňa“, neurovedné pohľady inovujú prístupy k motivácii, k vyučovacím metódam, k emocionalizácii edukácie, ktorá sa stáva mimoriadne významnou (príkladom nech je nám publikácia H. Lukášovej, 2010). Aj pre uvedené sa v našom príspevku zaoberáme možnosťami budúcnosti didaktiky.

## 2 POHĽAD NA VYUČOVACIE ZÁSADY

Prvou oblasťou, ktorej sa budeme venovať sú didaktické zásady. Pri prečítaní tejto vety si predstavujeme čitateľa, ktorý si povie alebo sa aspoň zamyslí: Didaktické zásady? – veď to je oblasť taká stará ako samotná didaktika a sú známe od čias J. A. Komenského (1592 – 1670). A práve v tom spočíva podstata nášho pohľadu na uvedenú oblasť. Áno, didaktické zásady sú také staré ako samotná didaktika a spomenutý J. A. Komenský ich formuloval temer dvesto. Akiste nie je potrebné pripomínať a vysvetľovať, že spolu s vyučovacími metódami položil základy, na vtedajšiu dobu, mimoriadne moderného ponímania vyučovania. Tiež nepoviem nič nové ak vyjadríme, že viaceré z uvedených zásad pretrvali stáročia a ešte aj dnes naplňujú stránky učebníc didaktík, a najmä budúci učitelia sa učia tomu ako v ich zmysle riadiť edukačný proces. Už na tomto mieste považujeme za potrebné zdôrazniť, ba priam podčiarknuť, že ak v ďalšom texte uvažujeme o potrebe dotvárania didaktických zásad, v nijakom prípade tým nemyslíme podceňovanie, znižovanie alebo znížovanie významu, nazveme ich klasických zásad. Lebo isté je, že, napr. názor bude mať vždy nezastupiteľnú úlohu v edukácii, aj rešpektovanie učebných štýlov žiakov je v podstate aplikácia individuálneho prístupu k žiakom, ba ani akcelerácia vývinu detí nebude negovať primeranosť v edukácii atď.

Čo je však potrebné uviesť a vysvetliť je, prečo sa zameriavame na didaktické zásady. Zastávame názor, že už roky ostávajú spravidla len pri viacerých klasických pohľadoch na ich význam v edukácii. Aj vo viacerých učebniciach didaktík často ostávajú pri printovaní klasických pohľadov a akosi menej sa púšťame do opisu zásadnejších pohľadov na edukáciu v zmysle novších zásad. Autor tohto príspevku sa uvedenou oblasťou zaoberá, avšak nestretávame sa s výraznejšími zmenami, ktoré by akosi razantnejšie menili – inovovali edukačný proces. Tu je vlastne aj čiastočná odpoveď na myšlienky uvedené v úvode – didaktika je dobre rozpracovaná, problémom sa však javí prenos do reálneho edukačného procesu. Pekným príkladom nám, okrem uvedeného, môže byť, napr. aj tvorivosť v edukácii. Toľko publikácií, toľko opísaných tvorivých metód, avšak M. Zelina uvádza: „Vo vzťahu k tvorivosti: L. Kaliská zopakovala výskumy tvorivosti z rokov 1979, 1985 v roku 2013 u žiakov piateho až ôsmeho ročníka základnej školy, a to tými istými metódami, ako boli urobené v predchádzajúcich rokoch. Zistila signifikantné zníženie tvorivosti až o 20 %. Vo výskumoch urobených pomocou mikrovyučovacích analýz M. Zelinovou, M. Portíkom, L. Albertym a inými sa zistilo, že učitelia na základných aj stredných školách dávajú len okolo 4 % úloh, ktoré umožňujú kriticky a tvorivo myslieť - analýzy boli robené zo stoviek nahrávok vyučovacích hodín. Problémom je, že mnohí učitelia nevedia čo je to tvorivosť a akými spôsobmi, metódami ju rozvíjať.“ (Zelina, M., 2016, s. 16) Pri uvedených zisteniach nie je problém stotožniť sa s tým, čo sa v ostatných rokoch dosť hlasne konštatuje – pripravenosť učiteľov na edukáciu, ale aj príprava budúcich učiteľov nie sú také ako by bolo žiaduce. Nejde teda o rozpracovanie edukačných oblastí, skôr o dôsledné a frontálne uplatňovanie jestvujúcich možností v reálnej edukačnej praxi.

V zmysle uvedeného sa aj v tejto štúdii vraciame k nášmu príspevku, ktorý bol publikovaný (Petlák, E., 2012) pričom vyberáme z neho tie aspekty, ktorých píšeme vyššie.

Diskutovanou (a niekedy aj kritizovanou) oblasťou je počet didaktických zásad. Ak však vychádzame z pojmu „princíp = základná zásada, základný zákon“ (Šaling, O., Šalingová, M., Peter, O., 1965, s. 886) a uvedomíme si zložitú a mnohostrannú edukáciu, potom počet zásad nie je podstatný a ani rozhodujúci, rozhodujúce je uvedenie si základných požiadaviek na vyučovanie. Poľský pedagóg K. Kruszewski (204, s. 242) napísal: „Ak by sme spočítali všetky všeobecné zásady opísané v učebniciach didaktiky, bolo by ich približne dvesto.“ Na rozdiel od všeobecne opisovaných zásad autor opisuje a aj podrobne analyzuje sedem skupín, podľa neho **najpotrebnejších didaktických zásad**. V jednotlivých skupinách vymenúva „podskupinu“ ďalších zásad, „rozmieňa“ ich teda na najpotrebnejšie zásady.

Cieľom tejto štúdie nie je podrobný opis uvedených zásad a ani obohacovanie jestvujúcich. Sledujeme skôr pripomenutie a výber „základných zásad“ či „základných zákonov“, ktoré v reálnom edukačnom procese niekedy nedoceňujeme tak, ako by bolo žiaduce. Zvolili sme pohľady K. Kruszewského, ktoré sú z hľadiska riadenia edukačného procesu veľmi dôležité. O tom či sú v reálnom edukačnom procese vždy a správne využívané ponechávame na úvahu čitateľa. Ak by sme mali vyjadriť vlastné svoje stanovisko, potom povieme, že niektoré by si zasluhovali oveľa väčšiu pozornosť než aká je im venovaná v reálnej edukačnej praxi.

**1. Zásady týkajúce sa obsahu vyučovania.** Táto skupina zásad je zameraná na obsah a jeho sprostredkovanie žiakom:

- čo sa má žiak naučiť je treba zosúladiť s tým, čo už vie,
- usporiadané – štruktúrované učivo si žiak osvojí rýchlejšie ako neusporiadané,
- optimálny stupeň usporiadania – štruktúrovaného učiva je individuálnou vlastnosťou žiakov,
- uč učivo ako celok, ale maj na zreteli, že je to časť celku,
- nezaraďuj poznatky, o ktorých nevieš, či sú potrebné na danej vyučovacej hodine,
- priprav „nápadu na hodinu“, ktoré integrujú činnosti žiakov s obsahom vyučovania.

**2. Zásady týkajúce sa motivácie:**

- motivácia je tým účinnejšia čím má žiak väčší pocit, že výsledok závisí od neho,
- kladný vzťah k úlohám zvyšuje motiváciu k ich riešeniu,
- úlohy vzbudzujúce zvedavosť žiaka a umožňujúce jej uspokojenie prebúdajú motiváciu do ich splnenia,
- sú žiaci, pre ktorých je hlavnou motiváciou potreba akceptácie inými,
- ak žiak splnenie úlohy považuje za úspech, vzrastá jeho motivácia,
- motivácia do splnenia školskej úlohy závisí od času trvania a sily napätia, ktoré vyvolávajú úlohu alebo okolnosti.

**3. Zásady týkajúce sa práce žiaka:**

- učenie sa žiaka treba chápať ako jeho prirodzenú činnosť realizovanú v špecifických podmienkach, ktoré majú túto činnosť uľahčiť,
- učenie je systematický proces, dlhšie prerušenie v učení znižuje jeho efektívnosť,
- s akým vynaložením úsilia sa žiak učí a organizuje si vedomosti závisí od celej didaktickej situácie,
- od stupňa a druhu aktívnosti zameranej na úlohy závisia výsledky učenia,
- najhodnotnejšie sú výsledky získané bezprostredným poznávaním,
- učenie bude tým viac úspešné a všestranné, čím viac v ňom bude súladu medzi cieľmi učenia sa, obsahom učiva a činnosťami žiakov,
- úspešnosť učenia závisí od súladu krátkodobých a dlhodobých cieľov učenia sa,
- úspešnosť učenia z dlhodobejšieho hľadiska závisí od schopnosti metaučenia sa,
- spôsob a efektívnosť učenia sa závisí od individuálnych osobitostí žiaka.

#### **4. Zásady týkajúce sa zharmonizovania pedagogických systémov:**

- pri plánovaní vyučovacej hodiny je potrebné vziať do úvahy všetky činitele tvoriace systém a nájsť medzi nimi vzťah,
- osobitný význam pre efektívnosť má rovnováha cieľov a možností, ľudských a materiálnych,
- plánovaným alebo realizovaným systémom sa treba zaoberať vo vzťahu k iným systémom,
- obsah učiva, vlastnosti žiakov i učiteľa, pomôcky, čas a pod., to všetko sú dôležité činitele ktoré pôsobia na správne riadenie vyučovania,
- ak do plánovaného systému vstúpi čo len jeden prvok, zmenia sa podmienky fungovania ostatných,
- cieľom každého pedagogického systému je dosiahnuť plánovanú zmenu vo vedomostiach, zručnostiach a aj v hodnotách.

#### **5. Zásady týkajúce sa sociálnych vzťahov v triede:**

- sociálne vzťahy v triede nie sú reprezentatívne pre sociálne vzťahy, na ktoré je žiak pripravovaný, reprezentatívnosť je však možná v určitých „hraniciach“, ktoré je možné dosiahnuť v didaktických funkciách školy,
- vyučovanie sa uskutočňuje lepšie v triede, v ktorej majú žiaci a učiteľ podobný systém hodnôt a postupujú podľa podobných noriem,
- pretože sociálny kontext pôsobí na kvalitu výsledkov učenia sa, na rýchlosť učenia sa pod., treba hľadať tie činitele, ktoré podporujú a pôsobia na ich splnenie,
- väčšina žiakov je citlivá na prostredie a sociálnu atmosféru,
- učenie sa musí realizovať v takom sociálnom prostredí, ktoré umožňuje spoluprácu žiakov, ale aj „odolnosť“, „silu“ potrebnú k rivalite,
- ak majú žiaci vplyv, resp. dohodnú sa s učiteľom na výbere a obsahu úloh a môžu sa podieľať na spôsobe splnenia úloh, učia sa so záujmom a trvalejšie,
- kontakty medzi žiakmi (aj mimo školy) pôsobia na vytváranie istej štruktúry sociálnych vzťahov, ktoré nemusia podporovať úspešné učenie a môžu učiteľovi sťažovať jeho činnosť,
- ak sa nemožno vyhnúť konfrontácii so žiakom treba ju uskutočniť tak, aby sa zachoval vplyv na žiaka.

#### **6. Zásady týkajúce sa činnosti vo vyučovaní:**

- učiteľ riadi vyučovacie hodiny a zodpovedá za ne,
- najefektívnejší je štýl vyučovania zameraný na naplánované, očakávané vedomosti, zručnosti a hodnoty,
- úspešne vyučovať, znamená vyučovať bez problémov s disciplínou žiakov,
- najlepšia cesta vyučovania vedie cez intelekt žiakov, samozrejme, nemožno zabúdať na emocionálnu a aj vôľovú stránku,
- hodina sa skladá zo sledu rôznych úloh pre učiteľa, od toho aké sú závisí, aké činnosti bude vykonávať žiak,
- každý prejav a činnosť učiteľa vyvoláva výchovný efekt, a to aj nezámerne,
- všetky väčšie chyby v procese učenia alebo vo výsledkoch učenia sa žiakov musia byť napravené a ich príčiny odstránené,
- osobnosť dobrého učiteľa je kombináciou mnohých vlastností, v zásade neopakovateľných, nie je potrebné ich nasledovať, ale usilovať sa svoju „pedagogickú osobnosť“ s využitím svojich prirodzených kladných vlastností a zbavovaním sa nedostatkov.

#### **7. Zásady týkajúce sa vonkajších podmienok:**

- niektoré vonkajšie vplyvy spôsobujú únavu žiakov, ktorá je bezprostrednou príčinou zhoršenia učenia sa žiakov,
- ak nie je dostatok času na vyučovanie, je potrebné skrátiť obsah učiva alebo upraviť ciele vyučovania, avšak nie je možné vyhnúť sa učeniu,

- ak nie je dostatok času na dosiahnutie stanovených cieľov, namiesto rezignácie, je možné upraviť obsah učiva,
- keď je v triede okolo 30 žiakov, výsledky vyučovania výrazne klesajú,
- technické pomôcky zaradené do vyučovania zvyšujú záujem žiakov,
- pomôcky sú prínosom vtedy, keď sú v súlade s metodikou vyučovacej hodiny a cieľmi vyučovania,
- venovanie pozornosti prostrediu triedy má vplyv na sociálne procesy v triede,
- novodobé prostriedky, počítače a internet majú vplyv na sociálne procesy v triede.

Zastávame názor, že uvedené zásady veľmi dôsledne opisujú prístupy učiteľa k edukácii a zdôrazňujú interakčné aspekty edukácie. Literatúra, okrem uvedeného ponúka aj ďalšie pohľady. F. Berežnicki (2001, s. 241) opisuje zásady uvedené R. H. Dawisom, L. T. Alexandrom, S. L. Yelonom. Spomenutí autor uvádzajú tieto zásady:

- 1. Zásada dôležitosti, významnosti** – zdôrazňuje, že žiak bude motivovaný do učebnej činnosti vtedy ak bude presvedčený o tom, že to čo sa má učiť (obsah učiva preberaný na vyučovacej hodine) má pre neho význam.
- 2. Zásada nevyhnutných podmienok** – vychádza z toho, že žiak má šancu úspešného naučenia sa učiva ak má predchádzajúce vedomosti a schopnosti podmieňujúce osvojenie si nového učiva.
- 3. Zásada vzoru** – vyjadruje, že žiak si učivo lepšie osvojí ak mu budú ukázané – predvedené vzory, ktoré môže pozorovať a následne napodobňovať.
- 4. Zásada primeranosti** – zdôrazňuje také vyučovanie, v ktorom je obsah učiva taký, ktorý je žiakovi primeraný.
- 5. Zásada novosti** – akcentuje taký spôsob sprostredkúvania vedomostí, ktorý je pre žiaka v istom zmysle atraktívny, zaujímavý. Pri tomto je dôležitý a významný štýl práce učiteľa, ale aj pomôcky využité v procese vyučovania.
- 6. Zásada aktívneho spájania obsahu učiva s praxou** – kladie dôraz na isté „vtiahnutie“ žiakov do rôznych praktických činností.
- 7. Zásada rozloženia cvičení a úloh v čase** – učenie sa bude efektívnejšie ak budú cvičenia a úlohy rozdelené na kratšie časové úseky.
- 8. Zásada „zhasínania“** – vyjadruje požiadavku postupného znižovania, eliminovania či vynechávania uľahčovania. Toto je dosť špecifická zásada, ktorá v podstate hovorí o zvyšovaní náročnosti na žiaka pri učení.
- 9. Zásada príjemnosti** – zdôrazňuje vytváranie milej, pohodovej atmosféry v procese edukácie.

Vyššie uvedené zásady sú zostrúchnené a upravené podľa K. Kruszewského. Uviedli sme ich všetky zámerne, naviac sme doplnili aj pohľad podľa F. Berežnického, pretože ich vnímame ako podnet, ako istú možnosť vlastného auditu práce každého učiteľa, ale aj preto, aby sme vzbudil záujem o opísané, u nás menej známe pohľady na tieto zásady. Sme presvedčení, že úprimné zamyslenie sa nad nimi a odpovede, ako sa opísaným oblastiam učiteľ venuje, môže byť významnou sebareflexiou vedúcou k hľadaniu efektívnosti vyučovania. Avšak nielen to. V texte sme uviedli, že sa objavujú hlasy o potrebe viacej spájať vzdelávanie budúcich učiteľov s prácou učiteľa so žiakmi, viacej rozumieť žiakom. Opísané zásady môžu byť jednou z oblastí, ktorou môžeme výrazne posilniť interakčné vzťahy medzi učiteľom a žiakom. Podčiarkujeme, nejde o žiadne nové alebo objavné pohľady, ale skôr o to, že viaceré z nich si zasluhujú skutočnú pozornosť, pretože ich docenenie môže významne prispieť ku kvalite edukácie.

### 3 ZMENY V EDUKÁCII

Tak ako sme opísali vyučovacie zásady by sme mohli analyzovať a opisovať viaceré aspekty edukácie. Zrejme najvd'áčnejšie by boli vyučovacie metódy, prístupy k hodnoteniu žiakov, problematika výchovného vplyvu na žiakov v edukácii a pod. V každej spomenutej a aj v ďalších oblastiach sa dá vymenúvať celý rad inovatívnych možností, ktoré by mal zvýšiť efektívnosť edukácie. Ako sme spomenuli vyššie, ide o oblasti, ktoré sú našim školám a učiteľom známe. V tejto súvislosti spomenieme, napr. atestačné vzdelávanie učiteľov. Premietnuté do reality – to sú stovky hodín atestačného vzdelávania, stovky ba tisíce atestačných prác pre prvú a druhú atestáciu. To všetko by sa malo premietnuť do skutočne solídnych a neformálnych vedomostí atestujúcich učiteľov a ich atestačné práce by mali byť dôslednou reflexiou modernej edukačnej práce. Či je tomu tak, ponechávame na úvahu čitateľa. Isté však je, že viaceré medzinárodné porovnávanie nerámujú našu edukáciu medzi popredné krajiny. Toto malé odbočenie sme urobili vedome, aby sme pripomenuli, že odborné zázemie máme, nechýbajú ani zámery (spomeňme, napr. Učiace sa Slovensko alebo najnovší Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania). Ak teda v školách nedosahujeme želané výsledky, potom sa treba zaoberať procesuálnou stránkou edukácie.



Vráťme sa však k pohľadom na zmeny v edukácii. Akiste netreba pripomínať čo všetko je zdôrazňované v súvislosti s edukáciou v budúcnosti. Najčastejšie sa zdôrazňuje, že zásadné zmeny spočívajú v tom, že žiak – človek sa už nebude učiť množstvo vedomostí, nebude „živou encyklopédiou“, ale bude to žiak a človek, ktorý sa vlastnou tvorivou činnosťou dopracuje k novým vedomostiam (samozrejme, toto nemožno chápať doslovne – vždy tu bude škola a učiteľ ako sprievodca a usmerňovateľ poznávania), ktoré bude vedieť ďalej tvorivo rozvíjať. V tomto akiste spočíva ten najzákladnejší pohľad na zmeny v edukácii. Práve v takejto edukácii sa musia uplatniť také prístupy o ktorých v súčasnosti hovoríme, že v školách ich je „ako šafránu“, napr. spomenutá tvorivosť, ale aj ďalšie aspekty. Doterajšie pohľady na edukáciu vnímame skôr ako istú realitu, ktorá poskytuje učiacim sa isté vedomosti - vzdelanie, novšie pohľady však zdôrazňujú proces získavania vedomostí – vzdelávanie, ktoré sa nekončí skončením vzdelávania v školských podmienkach, ale je súčasťou celého života.

Súčasný a budúci život kladie, a čím ďalej tým viac bude klásť dôraz na nové vedomosti, ale aj na nové zručnosti. Aby sa tieto zábery dosiahli je skutočne potrebné inovovať procesy edukácie a razantne sa zbavovať modelu klasického vyučovania, ktoré, žiaľ, v školách, a to nielen u nás pretrváva. Ide o to, aby sa edukácia stala skutočne efektívnou, aby pripravovala ľudí s bohatými vedomosťami, ale súčasne s tým aj ľudí mimoriadne kreatívnych. Ak sa rozhliadneme po literatúre zaoberajúcej kreovaním vzdelávania a vzdelania, zistíme, že dôraz sa kladie na tieto oblasti:

- polozenie dôrazu na inovácie edukačného procesu s dôsledným využívaním jestvujúcich, ale aj nových poznatkov o vyučovaní, a to najmä z hľadiska neurovedy,
- dôsledný a neformálny rozvoj samostatnosti a tvorivosti žiakov,
- rozvoj kritického myslenia (pri tomto len v krátkosti poznamenáme, že v praxi zisťujeme, že podstata kritického myslenia, resp. jeho rozvíjanie u žiakov má, nazvime to „slabšie miesta“, učitelia neovládajú jeho podstatu a aj realizáciu tak ako by bolo žiaduce, je potrebné tejto oblasti venovať viac pozornosti, napr. štúdiom prác M. Kosturkovej (2016),
- budúcnosť bude klásť oveľa väčší dôraz na vzájomnú komunikáciu, na vzájomnú spoluprácu ľudí, na to je potrebné pripravovať žiakov už v školách,
- hovoriť o efektívnosti edukácie s využitím najnovších možností IKT nám pripadá už akoby samozrejmosť, ide však o to, aby IKT nebola len akýmsi samoúčelným prostriedkom v edukácii, ale aby bola využívaná pre skutočné zefektívňovanie procesov edukácie,
- celé roky sa hovorí o tom, že vzdelanie má prispievať aj k tomu, aby bol človek schopný prispôbovať sa meniacim sa podmienkam a požiadavkám, povedané inak, aby bol tvorivý, flexibilný a adaptabilný, v tejto súvislosti zdôrazníme, že takého človeka vychováme a vzdeláme len vtedy ak edukačný proces nebude jednotvárny, ak sa v ňom budú striedať rôzne obmeny metód a foriem edukácie, to prispieva jednak k rozvoju tvorivosti, ale aj k rôznym stratégiám získavania vedomostí,
- okrem týchto, predovšetkým didaktických aspektov edukácie, je potrebné veľkú pozornosť venovať aj výchovným aspektom.

M. Zelina (2018, s. 14 - 17) akcentuje tieto tri oblasti pre zlepšenie školstva a edukácie na Slovensku:

- inovácia vzdelávania – opierajúca sa najmä o výdobytky kognitívnej psychológie a pedagogiky – kognitívna nádej,
- koncepcia autoregulácie a autoregulatívneho učenia, ktorá sa viac dotýka stratégií a metód vzdelávania a sebaupravovania – behaviorálna nádej,
- koncepcia poľudštenia človeka, založená na teórii humanistického prístupu k žiakovi, teória nonkognitívneho rozvoja žiaka – nonkognitívna alebo humanistická nádej.

Zastávame názor, že vyššie uvedené oblasti veľmi jednoznačne rámcujú obsah, úlohy a ciele edukácie pre najbližšie roky. Samozrejme, to si vyžaduje iné prístupy k edukácii, prístupy také, v ktorých žiak nebude len pasívnym prijímateľom nových vedomostí, ale v istom ponímaní – bude spolutvorcom edukačného procesu. Práve tento „prerod“ edukácie od sprostredkujúcej k činnostnej nielen pre učiteľa, ale aj pre žiaka sa, povieme to prirodzene, rodí akosi ťažšie čo je zrejme spôsobené značným vplyvom tradície edukácie. V tejto súvislosti uvedieme skúsenosť doc. J. Škodu (z jeho inauguračnej prednášky na PF UMB v Banskej Bystrici – 28. novembra 2018), ktorý keď prednášal učiteľom chémie možnosti a potreby inovačných prístupov, pričom zdôrazňoval, že výučba chémie sa dá učiť aj bez „drilovania“ chemických vzorcov, účastníci prednášky na neho pozerali s istou nedôverou, ba nezdráhali sa aj vyjadriť, že takú výučbu chémie si nevedia predstaviť. To je na jednej strane pretrvávajúce zaužívané, klasického a „rodenie sa“ nového. Nedá nám však, aby sme v tejto súvislosti nepoznamenali, že ani časť mladých, začínajúcich

učiteľov v edukačnej praxi nepresadzuje inováčné prístupy a neraz akoby „kopírovali prácu“ svojich učiteľov zo základnej a strednej školy.

Pohľad na to aká je súčasná edukácia a aká by mala byť, resp. aká musí byť nová výstižne vyjadrila americká pedagógka J. Gerstein.

Tabuľka: Trendy v edukácii podľa J. Gerstein (In Leśniewska, G., 2014)

| <b>Trend v edukácii – odchádzajúci</b><br><i>V centre pozornosti – obsah učiva.</i>                                                                                                                                     | <b>Trend v edukácii – prichádzajúci</b><br><i>V centre pozornosti – učiaci sa.</i>                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Pedagóg ako odborník a poskytovateľ obsahu, zabezpečovateľ poriadku a pod.</i></li> <li>▪ <i>Učenie sa z jednej učebnice s cieľom osvojiť si obsah predmetu.</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Pedagóg ako tréner, mentor, sprievodca, zdroj a vodca pre študenta.</i></li> <li>▪ <i>Učenie sa pomocou internetu, získavanie širokých vedomostí, pluralitný pohľad na realitu.</i></li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Dokonalosť a bezchybnosť sú očakávané ako samozrejmosť – učiteľa i žiaka.</i></li> </ul>                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Problémy pri učení a chyby v učení – sú vnímané ako súčasť učenia sa.</i></li> </ul>                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Jednotné – rovnaké vyučovanie pre všetkých.</i></li> </ul>                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Diferencované a prispôbené vyučovanie žiakom.</i></li> </ul>                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Sumatívne hodnotenie ako diferenciácia žiakov a aj učiteľov.</i></li> </ul>                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Priebežné a formatívne hodnotenie so zreteľom na zintenzívnenie práce žiakov.</i></li> </ul>                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Učenie sa zvyčajne prirovnáva k práci žiakov často neexistuje nemá praktický význam.</i></li> </ul>                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Učenie sa ako multi-senzorický proces, praktické, autentické a zmysluplné.</i></li> </ul>                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Žiaci trávia najviac času náročným obsahom, ktorý je vytvorený inými osobami.</i></li> </ul>                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Žiaci produkujú a aj využívajú obsah učiva.</i></li> </ul>                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Väčšinu práce robí počas hodiny učiteľ.</i></li> </ul>                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Počas hodiny žiaci prejavujú väčšiu aktivitu ako učiteľ (hovorí a robia).</i></li> </ul>                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Technológie sú doplnkom k programu vyučovania.</i></li> </ul>                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Technológie sú dobre integrované s učebnými osnovami.</i></li> </ul>                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Sociálno-emocionálne vzdelávanie je málo alebo vôbec nie je súčasťou edukačného procesu.</i></li> </ul>                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Sociálno-emocionálne vzdelávanie je vnímané ako súčasť holistického vzdelávania dieťaťa.</i></li> </ul>                                                                                        |

V týchto súvislostiach považujeme za vhodné odcitovať názor a stanovisko M. Rehúša (2018, s. 8), ktorý píše: „Jedným z podstatných problémov slovenského kurikula je prílišné zameranie obsahu niektorých predmetov na nadobúdanie teoretických a encyklopedických vedomostí. Deje sa tak namiesto rozvíjania porozumenia vzťahom a súvislostiam, ako aj namiesto rozvíjania kognitívnych a ďalších zručností potrebných pre budúci život žiakov. To je v rozpore s aktuálnymi kurikulárnymi trendmi, ako aj s domácimi deklarovanými cieľmi výchovy a vzdelávania. Kurikulum viacerých zahraničných systémov (napr. Fínsko, Škótsko, Austrália) sa totiž viac zameriava na rozvíjanie zručností, ktoré sú uplatniteľné v reálnom svete 21. storočia.“ Pri tomto konštatovaní sa opätovne vraciame k myšlienkam a úvahám o tom, že oblasti, ktoré sú predmetom kritických pohľadov, napr. preferovanie teoretických vedomostí, encyklopedizmus, malé zastúpenie problémového vyučovania, skupinového vyučovania alebo riešenia rôznych projektov a pod., nespočívajú v absencii nedostatku vedomostí učiteľov, v nedostatku literatúry, ba vzhľadom aj na vlastnú viac ako päťdesiatročnú pedagogickú prax a prípravu učiteľov si dovoľujeme poznamenať, že aj v tej sa venuje pozornosť dobrej príprave učiteľov. Isté však je, že učiteľa dotvára školy alebo školy, v ktorých sa začínajúci učiteľ zamestná. Občas počujeme prirovnania – po koľkých rokoch začína operovať začínajúci lekár, po koľkých rokoch dostane projektant projektovanie dôležitej a zložitej stavby a pod. A učiteľ? Zvykneme hovoriť, že ešte mu „nezaschol ani atrament na diplom“ a už je učiteľom so všetkým radostami, starosťami, ale aj nástrahami edukácie. Uvedomujeme si, že s nasledujúcou myšlienkou sa akiste nestotožnia všetci čitatelia, ale predsa: zastávame názor, že pre dotváranie osobnosti začínajúceho učiteľa je mimoriadne významné jeho vedenie a usmerňovanie vedením školy, uvádzajúcim učiteľom a vôbec celým kolektívom školy. To isté vzťahujeme aj na kvalitu a efektívnosť edukácie – zastávame názor, že mimoriadne zodpovedné riadenie školy, neformálna práca metodických združení a predmetových komisií, môžu mimoriadne výrazne prispieť ku kvalite školy. Nasledujúcou poznámkou mierne odbočíme od odbornejších pohľadov na edukáciu a uvedieme našu skúsenosť. Pred niekoľkými dňami sme mali možnosť prednášať 37 učiteľom v ďalšom vzdelávaní. Len príležitostne sme sa spýtali koľkí z nich si prečítali Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania – zistenie 3 – slovom dvaja, táto skutočnosť nás zaujala a pýtali sme sa koľkí si preštudovali na začiatku nového školského roka Pedagogicko-organizačné pokyny pre rok 2018/2019 – zistenie 2 – slovom dvaja, na otázku ako, resp. čo prerokúvajú na predmetových komisiách boli odpovede typu: rôzne



aktuálne úlohy, napriek úsiliu sme sa nedozvedeli, napr. aké metódy výučby analyzujú, aké publikácie si vzájomne odporúčajú a pod. Uvedomujeme si, vážnosť napísaného konštatovania, ale zastávame názor, že práve od týchto a podobných aspektov sa odvíja kvalita a efektívnosť edukácie.

#### 4 KOMPETENCIE NIELEN UČITEĽOV, ALE AJ ŽIAKOV

V ostatných rokoch sa v našej pedagogike a vôbec vo vzťahu k edukácii hojne začal používať pojem kompetencie, predovšetkým vo vzťahu k práci učiteľa. V literatúre je opísaných toľko kompetencií, že v podstate s v nich „utápame“ a pojmom kompetencia sme začali označovať aj celkom bežnú prácu, resp. činnosti učiteľa, napr. didaktická kompetencia učiteľa, komunikačná kompetencia učiteľa s rodičmi, kompetencia práce s didaktickou technikou a pod. Uvedenú poznámku nepíšeme ako dajakú kritiku, ba ani znevažovanie práce učiteľa. Ba dalo by sa uvažovať aj o tom, že takéto „detailizovanie“ činností učiteľa pripomína istú zložitost' a aj špecifickosť práce. Bližšie o tom, napr. M. Hupková, E. Petlák (2004). Avšak kompetencie sa netýkajú len práce učiteľa, ale môžeme ich vzťahovať aj na činnosti žiakov. Úlohou školy nie je žiaka vybaviť len vedomosťami, ale aj pripraviť ho dôsledne do života. Práve z tohto aspektu vystupujú do popredia kompetencie vo vzťahu k žiakom.

Prvoradou kompetenciou je **kompetencia učenia sa**. Samozrejme. tu nejde len o to, aby si žiak osvojil množstvo vedomostí, ale predovšetkým o to, aby sa k nim dopracoval na základe vlastnej činnosti, na základe riešenia rôznych problémov. V tejto kompetencii ide aj o to, aby sa žiak naučil riadiť si svoju činnosť, aby ju vedel hodnotiť, stavať si ciele a sústavne mal snahu zdokonaľovať sa.

**Rozvoj myslenia je kompetencia**, o ktorej nás presvedčajú najmä výsledky medzinárodných porovnávaní výsledkov učebnej činnosti žiakov PISA. Zdá sa, že viac sa uspokojujeme s výsledkami a menej s procesmi učenia sa na základe tvorivého myslenia žiakov.

**Kompetencia hľadania a skúmania** je menej známa, ale aj menej docenovaná kompetencia. Jej podstata spočíva v tom, že žiak je vedený k tomu, aby hľadal, objavoval, porovnával a pod. Súčasnosť v porovnaní s minulosťou ponúka priam optimálne možnosti na rozvoj tejto kompetencie, a treba povedať, že niektorí žiaci sú naozaj tvoriví a dobre vedia pracovať s IKT a dopracovať sa k vedomostiam.

**Kompetencia zdokonaľovania** sa vyjadruje, že žiakov máme systematicky viesť k tomu, aby sa naučili hodnotiť svoju prácu, aby si kladli úlohy pre sebarozvoj a pod. Veľmi významnú úlohu pri tomto zohráva hodnotenie žiakov, ktoré je objektívne, vysoko humánne a tým aj motivačné. Uvedená kompetencia je pre dnešok mimoriadne významná, pretože časť učiteľov sa vyjadruje o tom, že žiaci nemajú záujem o učenie sa, že sa uspokojujú s priemerom a pod.

V literatúre sa hovorí o kompetenciách – **komunikačnej, kompetencia spolupráce a aj činnosti**. To sú kompetencie v podstate známe a často zdôrazňované. Tak ako vo vzťahu k učiteľom aj vo vzťahu k žiakom by sa dalo uviesť oveľa viacej kompetencií. To však nie je podstatné. Podstatné je, aby sme tieto a ďalšie kompetencie vo vzťahu k žiakom vedeli uplatňovať a využívať pre ich rozvoj. Uvedomujeme si, že každý kto číta tieto vety určite povie veď to robíme. Otázne je či to robíme systematicky, či to robíme dôsledne a či si uvedomujeme, že práve docenením týchto žiackych kompetencií ich dôkladne môžeme pripraviť na život. Aj v tom spočíva súčasnosť a perspektívy didaktiky.

#### 5 ZÁVER

V tomto konferenčnom príspevku sme načrtli vybrané možnosti vedúce ku skvalitňovaniu edukačného procesu. Zdôrazňujeme v ňom, že teória zaoberajúca sa edukáciou je skutočne dobre rozpracovaná. To, že v reálnej edukačnej praxi sa tvorivejšie prístupy neprejavujú v žiaducej miere spočíva jednak v tom, že vplyv tzv. tradičného vyučovania je veľmi silný, ale aj v tom, že zo strany škôl a učiteľov chýba dôraznejšie frontálne nasadenie zmien, a to aj napriek tomu, že v praxi sa osvedčili viaceré inovatívne prístupy, napr. problémové vyučovanie, tímové vyučovanie, projektové vyučovanie a pod. Pri akejsi obhajobe prevládajúcej edukácie sa dosť často dôvodí ekonomickými otázkami. Isteže, uznávame istú spojitost' medzi ekonomikou a prácou škôl. Náš názor je však taký, že podstata nespočíva iba v tomto, ale aj mentálnom nastavení učiteľov a v ich kompetenciách. To je úloha, ktorú bude treba presadzovať v kolektívoch našich škôl. Ako vyplynulo z príspevku je naozaj dosť oblastí, ktoré si zasluhujú pozornosť a ktoré môžu výrazne prispieť ku kvalite edukácie. Týmto sa musí zaoberať didaktika súčasnosti a budúcnosti.

#### POUŽITÁ LITERATÚRA

BEREŽNICKI, F. 2001. *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN 83-7308-100-3.

- HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. IRIS : Bratislava, ISBN 80-8901-877-7.
- KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov : PU, ISBN 978-80-5551-563-2.
- KRUSZEWSKI, K. 2004. *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, ISBN 83-01-14239-1.
- LEŚNIEWSKA, G. 2014. Nowe trendy w edukacji. In *Studia i prace wydziału nauk ekonomicznych i zarządzania*, č. 37, č.3, ISSN 1640-6818.
- LUKÁŠOVÁ, H. 2010. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha : Portál, ISBN 978-80-7367-784-8.
- PETLÁK, E. 2012. Didaktické zásady vo vyučovaní. In *Didaktika*, č.4, roč. 3, s. 2 - 5, ISSN 1338-2845.
- REHÚŠ, M., 2018. *Encyklopedizmus náš každodenný*. [on line] [cit. 28.12.2018] <https://www.minedu.sk/komentar-022018-encyklopedizmus-nas-kazdodenny/>
- ŠALING, O., ŠALINGOVÁ, M., PETER, O.1965. *Slovník cudzích slov*. Bratislava : SPN.
- ZELINA, M. 2017. Kompetencie osobnosti pre budúcnosť. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok : Verbum, ISSN 1336-2232.
- ZELINA, M. 2018. Pedagogika nádeje. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok : Verbum, ISSN 1336-2232.

# UČITEĽ AKO AKTÉR INOVÁCIÍ

Alena Hašková

Katedra techniky a informačných technológií, PF UKF v Nitre, ahaskova@ukf.sk (SR)

## Abstrakt

Z laického pohľadu sú inovácie v kontexte školstva spájané so školskými reformami. Ale inovácie vyučovacích procesov a výučbových situácií sú bežnou súčasťou každodennej práce učiteľa. V príspevku je prezentovaná konceptová analýza vyučovacej hodiny, ktorá sa obvykle využíva ako jeden z možných nástrojov rozvíjania odbornej kompetentnosti a profesijného majstrovstva učiteľa. Táto analýza je založená na metodických krokoch troch A (AAA - Anotácia - Analýza - Alterácia), ktoré sú v rámci príspevku aplikované na vyučovacie situácie spojené s výučbou predmetu technika, t.j. s realizáciou technickej výchovy na základných školách, s poukázaním na prínos tejto metodiky k rozvíjaniu kompetentnosti učiteľa byť aktérom inovácií výučby ním vyučovaného predmetu.

Kľúčové slová: Učiteľ, inovácie vyučovania, konceptová analýza vyučovacej hodiny, praktická aplikácia metodiky AAA, vyučovací predmet technika.

## 1 ÚVOD

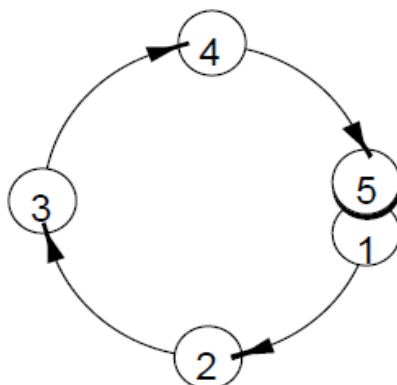
Zavádzanie akýchkoľvek inovácií v oblasti školstva vychádza predovšetkým zo snahy o zefektívňovanie procesov vzdelávania a skvalitňovanie ich výstupov. Uvedené v plnej miere platí aj pre zavádzanie inovácií do vyučovania jednotlivých predmetov. Z laického pohľadu sú inovácie v kontexte školstva spájané so školskými reformami. Inovácie v školstve sú preto väčšinou vnímané ako výsledok realizácie školskej reformy. Ale zavádzanie inovácií do vyučovacieho procesu je súčasťou každodennej praxe učiteľa. Inovácie každodenne vykonávanej praxe učiteľa sú totižto základom dosahovania náležitej kvality výchovy a vzdelania ním vedených žiakov aj pomimo reforiem. Jedným z nástrojov, ktoré môžu výraznou mierou napomôcť učiteľovi rozvíjať jeho profesijné kompetencie a učiteľské majstrovstvo, a ktorý súčasne môže využívať ako podporný nástroj zavádzania inovácií do svojej pedagogickej praxe, je konceptová analýza vyučovacej hodiny. Táto analýza je založená na metodických krokoch troch A, ktorými sú Anotácia - Analýza - Alterácia.

## 2 KONCEPTOVÁ ANALÝZA VYUČOVACEJ HODINY

Základy profesijných kompetencií potrebných pre úspešný výkon učiteľského povolania učiteľa nadobúdajú počas svojej pregraduálnej prípravy. Ich rozvíjanie a nadobúdanie učiteľského majstrovstva je záležitosťou predovšetkým vlastnej praktickej skúsenosti každého učiteľa (čo môže byť spájané aj s výkonom pedagogickej praxe už aj počas pregraduálnej prípravy). Aby nadobúdané praktické skúsenosti mali reálny dopad na rozvoj pedagogického majstrovstva učiteľa, musí dochádzať k ich náležitej reflexii. Učiteľ sa musí zamýšľať nad vývojom ním realizovaného vyučovacieho procesu a situácií, ktoré v jeho rámci vznikali. Vyučovacie situácie by navyše mali byť posudzované aj z hľadiska kvality a ich dopadu na učebné výsledky žiakov (resp. ich prínosu pre pochopenie a osvojenie si preberanej problematiky). Hlavným účelom hodnotenia kvality výučbových situácií pritom nie je osobnosť učiteľa a posúdenie jeho pedagogického majstrovstva ale hľadanie možností zlepšenia (kvality) výučby na základe relatívne najkvalitnejšej možnej alternatívy k danej situácii. Kvalita jednotlivých alternatív môže byť posudzovaná vzhľadom na rôzne kritériá prostredníctvom škály „lepšia alternatíva“ - „horšia alternatíva“ (Janík et al., 2016). V tejto súvislosti si treba uvedomiť, že vzhľadom na rôzne kritériá tá istá alternatíva vyučovacej situácie môže byť hodnotená rôzne, t.j. v súvislosti s jedným kritériom ako „lepšia“ a v súvislosti s iným kritériom ako „horšia“ (napr. posúdenie rôznych alternatívnych postupov upevňovania vedomostí vzhľadom na kritérium trvácnosti osvojovaných vedomostí a vzhľadom na kritérium aktivizácie žiakov).

V zmysle vyššie uvádzaného Janík a kol. (2016) používajú termín profesijné učenie a profesijná činnosť učiteľa, za východisko ktorej označuje učiteľovu vlastnú praktickú skúsenosť. V podstate je to analógia toho, čo Korthagen a iní (Korthagen et al., 2001) označujú ako učenie založené na, resp. vychádzajúce zo skúsenosti (*experiential learning*). Na jeho základe Korthagen a kol. vytvárajú tzv. ALACT model ideálneho procesu učiteľovej sebareflexie (obr. 1). ALCT model ideálneho procesu reflexie učiteľovej činnosti obsahuje 5 komponentov, ktoré sú obsiahnuté v samotnom názve modelu (príslušnej skratke). Konkrétne ide o nasledujúce komponenty:

- 1 – Akcia / *Action*
- 2 – Reflexia akcie / *Looking back on the action*
- 3 – Poučenie / *Awareness of essential aspects*
- 4 – Vytváranie alternatívnych metód k akcii / *Creating alternative methods of action*
- 5 – Pokus / *Trial* (v podstate nová akcia, tj. de facto počiatok nového rekurzívneho cyklu)



Obrázok 1. Schematické znázornenie modelu ALACT  
[Zdroj: Korthagen a kol., 2001]

Uvedený model možno považovať za teoretické východisko konceptovej analýzy vyučovacej hodiny, ktorá je založená na porovnávaní pozorovaného realizovaného (alebo navrhovaného) procesu vyučovania s jeho hypoteticky lepšími alternatívami. Modelové situácie sú pritom popisované a analyzované v troch na seba nadväzujúcich metodických krokoch, ktorými sú anotácia, analýza a alterácia (metóda AAA).

V metodike AAA anotácia predstavuje deskripciu vyučovacieho procesu (vyučovacej hodiny), resp. niektorej z vyučovacích situácií, ktoré nastali v rámci vyučovacej hodiny. Obsahuje najdôležitejšie informácie o priebehu opisovanej situácie (vyučovacej hodiny alebo jej časti), medzi ktoré môžeme zaradiť sledované ciele, preberanú tému, konkrétny obsah výučby, činnosti realizované učiteľom, činnosti realizované žiakmi, popis situácií vzniknutých počas realizovaných činností a pod. Anotácia poskytuje (resp. by mala poskytnúť) recipientovi (čitateľovi, hodnotiteľovi, hospitujúcemu, samotnému hodnotenému) všetky informácie potrebné jednak k vytvoreniu si obrazu danej situácie ako komplexného celku a jednak k následnej analýze popisovaného vyučovacieho procesu, resp. popisovanej vyučovacej situácie (alebo k pochopeniu predkladanej analýzy).

*Analýza* predstavuje interpretáciu, zdôvodnenie, rozbor, vysvetlenie v anotácii popisovaného vyučovacieho procesu (vyučovacej situácie). Poukazuje na silné a slabé stránky sledovaných (hodnotených) situácií s ohľadom na v anotácii uvedené ciele a obsahy. Pri analýze je možné ako určité vodítko použiť otázky, ktoré predstavujú našu modifikáciu otázok uvádzaných v rámci ALACT modelu jeho autormi (Korthagen et al., 2001) v súvislosti s reflexiou sledovanej akcie (*looking back on the action*), a to:

- Ako možno charakterizovať kontext sledovanej situácie?
- Čo je zámerom vyučujúceho? Čo robí vyučujúci?
- Čo chcú žiaci? Čo robia žiaci?
- Čo si myslel / ako to videl / ako to „cítil“ (vnímal) vyučujúci?
- Čo si mysleli / ako to videli / ako to „cítili“ (vnímali) žiaci?

Odpovede na uvedené otázky by mali prispieť k zvýšeniu konkrétnosti procesu reflexie sledovanej situácie.

*Alterácia* (možné alternatívy) je zameraná na tvorbu návrhov smerujúcich k zmene, úprave, zlepšeniu realizovaného (sledovaného / posudzovaného) vyučovacieho procesu (vyučovacej situácie). Alterácia neznamenaá zmenu „zmyslu“ celého celku, ide len o zmenu určitých komponentov tohto celku, v dôsledku ktorej môže daný komponent nadobúdať výrazne inú (vyššiu) hodnotu (kvalitu). Integrálnou súčasťou alterácie je diskusia, ktorá je spojená najmä so zvažovaním jednak výhod a jednak možných problémov využitia navrhovanej alterácie v praxi (vo výučbe).

### 3 APLIKÁCIA KONCEPTOVEJ ANALÝZY VYUČOVACEJ HODINY

Uplatňovanie konceptovej analýzy pri reflexii vlastnej pedagogickej činnosti môže výraznou mierou prispieť k rozvíjaniu kompetentnosti učiteľa byť aktérom inovácií výučby ním vyučovaných predmetov. Prípadové štúdie zamerané na aplikáciu metodiky AAA do vyučovania rôznych predmetov sú spracované

v učebnici autorského kolektívu Boboňová a kol. (Boboňová et al., 2017). Táto publikácia, ktorá je jedným z výstupov projektu APVV-14-0446 *Hodnotenie kompetencií učiteľa*, dáva čitateľovi možnosť aktívne sa zapojiť do analýzy vyučovacej hodiny a tvorby možných alterácií v anotáciách popisovaných vyučovacích procesov (situácií). Na ilustráciu uvádzame stručný popis aplikácie metodiky AAA na vyučovanie tematického celku *Technické materiály a pracovné postupy ich spracovania* (ŠPÚ, 2015a; Krušpán, 1999) predmetu technika v 6. ročníku základnej školy (detailne spracovanú prípadovú štúdiu vid' v Boboňová et al., 2017).

### 3.1 Anotácia

Vyučovacia hodina bola realizovaná v dielni s celkovou dĺžkou trvania 90 minút (dve 45-minútové vyučovacie hodiny spojené do jedného bloku). Kvôli dodržaniu predpísaného maximálneho počtu žiakov v dielni sa jej zúčastnilo 8 žiakov. Vyučovanie bolo zamerané na nácvik praktických činností.

Učiteľ pred hodinou pripravil pre žiakov vzorkovnicu drevín, vzorky drevín, tvrdomer a posuvné meradlá a pracovné listy, do ktorých mali zapisovať zistené skutočnosti. Žiaci pracovali v dvojiciach, pričom každá dvojica mala k dispozícii vlastný pracovný stôl. Tvrdomer bol k dispozícii na samostatnom pracovisku jeden pre všetky dvojice.

V úvode hodiny učiteľ frontálne zopakoval so žiakmi základné poznatky potrebné pre praktickú časť hodiny. Išlo o zopakovanie základných druhov drevín (smrek, buk, dub, lipa, jaseň) a makroskopických znakov dreva (farba, letokruhy, dreňové lúče, póry, zrkadielka).

V hlavnej, praktickej časti vyučovacej hodiny učiteľ uplatnil vyučovaciu metódu laboratórnej práce. Žiaci boli rozdelení do dvojíc, pričom každý z dvojice mal k dispozícii pracovný list, do ktorého zapisoval výsledky svojich pozorovaní a meraní.

V úvode hlavnej časti hodiny učiteľ oboznámil žiakov s ďalším priebehom hodiny, vysvetlil im postup pri určovaní druhov jednotlivých vzoriek dreva, princíp práce s tvrdomerom ako aj princípy bezpečnosti práce pri práci s tvrdomerom. Následne boli žiakom zadane dve úlohy.

V prvej úlohe mali žiaci pomocou vzorkovnice určiť vzorky drevín. Na základe porovnania makroskopických znakov vzoriek s označenými vzorkami vzorkovnice určovali o akú drevinu ide. Vo vzorkovnici bol zaradený väčší počet drevín ako bol počet vzoriek, ktoré mali žiaci určiť. Jednotlivé vzorky mali žiaci očíslovať podľa pracovného listu.

V druhej úlohe žiaci porovnávali tvrdosť vzoriek pomocou tvrdomera. Žiaci umiestňovali postupne vzorky do tvrdomera. Do vzoriek narážalo z rovnakej výšky závažie valcovitého tvaru, ktoré bolo zakončené pravidelným štvorbokým ihlanom. Otláčok, ktorý vznikol vo vzorke dreviny bol spravidla štvorcového tvaru a žiaci merali uhlopriečky týchto otláčkov. Čím bol otláčok väčší, tým menšia bola tvrdosť dreviny a naopak, čím bol otláčok v drevine menší, tým mala drevina väčšiu tvrdosť. Týmto spôsobom žiaci nepriamo určovali mechanickú vlastnosť materiálu nazývanú tvrdosť, ktorá je definovaná ako odpor materiálu voči vnikaniu cudzieho telesa. Na meranie uhlopriečok boli použité posuvné meradlá. Nakoľko žiaci v 6. ročníku ešte neovládajú matematické operácie so zlomkami a v rámci matematiky sa ešte len oboznamujú s významom desatinnej čiarky, na meranie uhlopriečok boli použité digitálne posuvné meradlá. Súčasťou zadania druhej úlohy bolo aj vypočítať aritmetický priemer nameraných dĺžok uhlopriečok otláčkov. V šiestom ročníku žiaci ešte z matematiky pojem aritmetického priemeru nepoznajú, ale veľmi dobre si vedia vypočítať priemer známk. Táto ich zručnosť bola využitá pri výpočte priemernej dĺžky uhlopriečky otláčku.

V závere praktickej činnosti hodiny žiaci zostavovali jednotlivé vzorky do poradia vzostupne podľa ich tvrdosti a určovali závislosť medzi veľkosťou otláčku a tvrdosťou príslušnej dreviny.

### 3.2 Analýza

Pri riešení zadanych úloh žiaci mali podľa výkonového štandardu predmetu technika (ŠPÚ, 2015b) z tematického celku *Technické materiály a pracovné postupy ich spracovania* aplikovať schopnosti:

- porovnať vlastnosti rôznych drevín

a podľa obsahového štandardu aplikovať poznatky, ktoré majú osvojené v zameraní na:

- drevo - stavba, štruktúra, rozdelenie, vlastnosti.

V úvode praktickej časti hodiny učiteľ dal žiakom inštrukciú týkajúcu sa určovania drevín podľa vzorkovnice. Nadviazal tak na úvodnú, motivačnú časť, v ktorej so žiakmi frontálne opakoval učivo o makroskopických znakoch dreva a rozlišovaní jednotlivých druhov drevín. Z úvodnej časti zopakoval

základné makroskopické znaky drevín, na základe ktorých mali žiaci pomocou vzorkovnice správne určiť jednotlivé zadané vzorky. V ďalšej časti inštruktáže vysvetlil žiakom základné princípy správneho používania posuvného meradla. Upozornil ich na dôležitosť správnej voľby meracích čelustí (v danom prípade ako najvhodnejšie čeluste boli čeluste pre meranie vnútorných priemerov) a vysvetlil im význam číselnej hodnoty, ktorá sa zobrazuje na displeji meradla: zobrazenie meranej dĺžky v milimetroch, s presnosťou na desatiny milimetra. V tomto bode učiteľ žiakom vysvetlil význam desatinnej čiarky a číslic zobrazovaných za desatinnou čiarkou, nakoľko tieto poznatky žiaci získavajú síce v 6. ročníku ale až následne na matematike. Osobitná pozornosť bola venovaná inštruktáži nárazovej skúšky tvrdosti drevín pomocou tvrdomera. Vyučujúci vysvetlil žiakom postup určovania tvrdosti jednotlivých vzoriek na tomto zariadení a upozornil ich na dodržiavanie bezpečnosti. Kvôli dodržaniu bezpečnosti práce počas laboratórnej práce žiakov merania tvrdosti daných vzoriek realizované jednotlivými dvojicami prebiehali len v prítomnosti učiteľa. Táto organizácia práce poskytovala učiteľovi aj možnosť okamžite reagovať na problémy, ktoré mali žiaci pri realizácii merania.

Žiaci pri určovaní drevín pracovali so záujmom a zanietením. V žiadnej dvojici sa nestalo, že by žiaci nesprávne určili niektorú zo vzoriek. Výhodou použitej vzorkovnice bolo, že žiaci mohli jednotlivé vzorky drevín z nej vybrať, manipulovať s nimi a týmto spôsobom ich mohli detailnejšie porovnávať so vzorkami drevín, ktoré dostali na určenie.

Takisto pri práci s tvrdomerom žiaci pracovali s veľkým záujmom a zanietením. Po nárazových skúškach mali následne samostatne zmerať uhlopriečky otláčkov, namerané hodnoty zapísať do pracovných listov a následne z nich vypočítať aritmetický priemer. Meranie uhlopriečok otláčku bolo pre žiakov najťažšie zvládnuteľným krokom v rámci oboch zadaní laboratórnych prác. Problémy im robilo jednak prikladanie meradla k otláčku a jednak odčítavanie hodnôt z displeja. Na základe pozorovania žiakov však bolo evidentné, že počas vyučovacej hodiny nadobudli pomerne dobré zručnosti určovania drevín, a rovnako tak aj pomerne dobré zručnosti merania posuvným meradlom (na základe dodatočnej individuálnej poskytovanej pomoci učiteľa žiakom pri tejto činnosti). Ďalšie problémy mali žiaci pri vyplňaní pracovných listov v záverečnej fáze hodiny a to pri formulácii závislosti medzi veľkosťou otláčku a tvrdosťou vzorky (problém s identifikáciou nepriamej úmernosti).

Nácvik práce s tvrdomerom mal pre žiakov charakter zážitkového vyučovania. Žiaci mali najsilnejší zážitok z momentu úderu závažia do vzorky a v závere vyučovacej hodiny žiadali učiteľa, aby mohli spraviť skúšky ešte aj ďalších drevených materiálov, ktoré boli k dispozícii v dielni.

### 3.3 Alterácia

Návrhy alterácií môžu byť vytvárané vzhľadom na rôzne zaznamenané / analyzované situácie, napr.:

- vzhľadom na motiváciu žiakov (napr. namiesto využitia frontálneho opakovania zaujať žiakov predvedením pre nich nového prístroja – tvrdomera),
- vzhľadom na inštruktáž týkajúcu sa manipulácie s posuvným meradlom (napr. výlučne učiteľom predvádzanú a komentovanú inštruktáž modifikovať – spojiť so súčasným zapájaním žiakov do jednotlivých krokov merania a odčítavania nameraných hodnôt, pripraviť pre žiakov rôzne predmety/telesá, rozmery ktorých by sami určovali pomocou posuvného meradla),
- vzhľadom na obtiažnosť merania uhlopriečok otláčkov získaných pri nárazových skúškach na tvrdomeri (napr. vyčleniť väčší časový priestor tejto aktivite, vopred pripraviť pre všetkých žiakov, resp. pre všetky dvojice, otláčky, na ktorých by merali dĺžku uhlopriečok,
- vzhľadom na zavádzanie pojmu aritmetického priemeru využiť aj iné, názornejšie ilustrácie tohto pojmu (napr. prostredníctvom rôznych objemov kvapalín vo viacerých nádobách – ich zliatím do jedného objemu / jednej nádoby a následným rozdelením tohto objemu späť do pôvodných nádob ale v rovnakých množstvách),
- vzhľadom na „úsporu času“ využiť prvú z úloh zadaných žiakom v rámci hlavnej časti hodiny už v jej úvodnej časti (alterácia učiteľom realizovanej motivácie / frontálneho opakovania).

## 4 ZÁVER

Ako vyplýva z prezentovanej problematiky, snaha o dosahovanie čo najvyššej možnej kvality práce učiteľa ako aj jej výsledkov sa spája s uplatňovaním rôznych alterácií v každodennej pedagogickej praxi učiteľa. Učiteľ musí neustále zvažovať, čo sú možné alterácie v súvislosti s posudzovanou situáciou a ktorá z možných alterácií je profesionálne lepším a ktorá profesionálne horším postupom. Uplatňovanie metodiky AAA v pedagogickej praxi už samotnou podstatou tejto metodiky prispieva k rozvoju pedagogického majstrovstva učiteľa a súčasne ho chráni pred upadnutím do didaktického formalizmu,



ktorý sa prejavuje uplatňovaním „zabehaných“, „rutinných“ postupov v jeho práci. Pri posudzovaní možných alterácií však treba mať na zreteli, že pri ich uplatňovaní v praxi sa častokrát prejavuje fenomén, ktorý Janík (2016) nazýva zákonom zachovania obtiaží: navrhnutá zmena síce prináša v jednom aspekte zlepšenie, ale v inom aspekte prináša zasa problémy, ktoré sa pri pôvodnom riešení (postupe) nevyskytovali.

## POĎAKOVANIE

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-14-0446.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BOBOŇOVÁ, I. et al. 2017. *Aplikácia metodiky hodnotenia kompetencií učiteľa: prípadové štúdie*. 184 s. Praha : Verbum. ISBN 978-80-87800-38-6.
- JANÍK, T. et al. 2016. *Kvalita (ve) vzdelávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno : Masarykova univerzita. 435 s. ISBN 978-80-210-8258-8.
- KORTHAGEN, F., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B., WUBBELS, T. 2001. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Londýn : Routledge. 328 s. ISBN 978-0805837407.
- KRUŠPÁN, I. et al. 1999. *Technická výchova pre 5. – 9. ročník základných škôl*. Bratislava : EXPOL Pedagogika, spol. s r.o.. ISBN 80-967957-4-0.
- ŠPÚ. 2015a. *Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ*. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-pre-2stupen-zs/>
- ŠPÚ. 2015b. *Technika – nižšie stredné vzdelávanie: Vzdelávací štandard*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/7528.pdf>



# INTUITÍVNA RODIČOVSKÁ DIDAKTIKA A UČENIE SA DIEŤAŤA RANÉHO VEKU

Viera Kurincová

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

## Abstrakt

Príspevok sa zaoberá učením sa dieťaťa v jeho ranom veku. Zameriava sa predovšetkým na najbližšie prostredie rodiny a podnety, ktoré dojča získava od matky a otca. Na základe štúdia domácej a zahraničnej literatúry sú analyzované determinanty, ktoré v rodinnom prostredí prispievajú k počiatkom osvojovania si reči a nadobúdania pregramotnosti dieťaťom. Osobitná pozornosť je venovaná konceptu intuitívneho rodičovstva.

Kľúčové slová: prenatálne dieťa, raný vek, novorodenec, rané učenie sa, rodinné prostredie, intuitívne rodičovstvo, reč matky k dieťaťu („baby talk“).

### Motto:

*„V dieťati sú skryté netušené vývojové možnosti... ak sa nedostaví v útľom detstve dostatok vhodných podnetov, potom možnosť vypestovať určitú schopnosť, zručnosť, vlastnosť a pod., postupne mizne... Čím bohatšie sú možnosti dieťaťa získavať nové a nové skúsenosti, tým lepšie sa rozvíja jeho schopnosť učiť sa.“*

(Koch, J., 1977, s. 8).

## 1 ÚVOD

Medzinárodná konferencia, ktorá bola odborným fórom na prezentovanie čiastkových výskumných zistení riešiteľov APVV 15-0368 „Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v centre praktickej výchovy“, ako to bolo evidentné zo zamerania vstúpení – príspevkov účastníkov, riešila spoločné ako i špecifické aspekty vyučovania predmetov spoločenskovedného, prírodovedného, ako aj jazykového charakteru. Toto stretnutie vytváralo široký priestor pre komunikovanie a rozdiskutovanie didaktických skúseností a inovácií a samozrejme i priestor pre vzájomné sa učenie a obohacovanie.

Napriek tomu, že autorka nie je členkou výskumného tímu APVV, sú isté paralely v riešení predmetnej výskumnej úlohy a riešenia jej čiastkovej témy vo výskumnom projekte VEGA č.1/0637 „Vývoj diagnostického nástroja na hodnotenie úrovne fonematického uvedomovania u detí v predškolskom veku“. Tento projekt sa zaoberá rodinným prostredím dieťaťa a možnosťami stimulácie raného učenia dieťaťa a nadobúdania ranej gramotnosti.

Kým v projekte APVV sú riešitelia primárne orientovaní na edukačné prostredie školy a jeho hlavných protagonistov - učiteľov a žiakov, v centre našej pozornosti je prostredie rodiny, dieťa raného veku a jeho rodičia. Aj to, čo riešime v našej výskumnej úlohe – raná gramotnosť - v konečnom dôsledku prispieva ku kvalite učenia sa dieťaťa po vstupe do školy. Vychádzame z myšlienky francúzskeho sociológa F. de Singlyho, podľa ktorého rodinu možno považovať za akési detašované pracovisko školy (1999, s. 32). V podmienkach žiaducej stimulácie učenia sa dieťaťa v rodine a vzájomnej spolupráce oboch prostredí, dieťa získava do svojho akademického vývoja cennú devízu. Doteraz, obzvlášť v našom geografickom regióne, je však málo vedecky preskúmaný vklad do učenia sa dieťaťa, ktorý poskytujú rodičia dieťaťa v jeho ranom veku.

## 2 UČENIE SA DIEŤAŤA RANÉHO VEKU A JEHO RODINNÉ PROSTREDIE

Je všeobecne prijatý fakt, že dieťa sa rodí ako „nehotové“, ako bytosť, ktorá je síce od prírody bohato obdarená predpokladmi učiť sa, ale na to, aby sa stalo človekom, ktoré sa v svojom prostredí dokáže orientovať, porozumieť mu a aktívne do neho zasahovať, potrebuje iných ľudí, ktorí mu zabezpečujú a naplňujú jeho potreby.

Rešpektujúc paradigmy ekosystémovej teórie U. Bronfenbrennera (1989), vnímame vývin dieťaťa ako súčasť komplexného systému vzťahov, ktoré sú ovplyvnené viacerými rovinami okolitého prostredia dieťaťa. Ide o mikrosystém, mezosystém, exosystém a makrosystém, v ktorých je ukotvený každodenný život dieťaťa. Napriek tomu, že nie s každou úrovňou environmentu je dieťa v bezprostrednej interakcii, predsa možno konštatovať, že tieto majú silný vplyv na vývin dieťaťa. Najbližšou (a v kontexte našej témy aj najvýznamnejšou) úrovňou environmentu je pre dieťa mikrosystém, v ktorom prebiehajú bezprostredné aktivity medzi dieťaťom a rodičmi. Treba si uvedomiť, že všetky sú bidirektné a recipročné. Rodičia

(dospelí) ovplyvňujú reakcie detí, ale na strane druhej, charakteristiky dieťaťa ovplyvňujú správanie sa rodiča. Okrem toho je vývin dieťaťa ovplyvňovaný aj celkovou atmosférou mikropriestoru a vzťahmi medzi rodičmi navzájom (bližšie in Berk, L.E., 1994, s. 25-28).

Odborná literatúra poukazuje na mnohé závažné zistenia o raných vzťahoch dieťaťa k matke, či inej osobe, ktorá mu poskytuje angažovanú starostlivosť, zabezpečuje nielen biologické a vitálne potreby, ale aj potrebu lásky a bezpečia. Je známe, ako narušenie utvárania bezpečnej väzby dieťaťa k blízkej osobe ohrozuje jeho zdravie, ale aj schopnosť učenia sa a vytvárania plnohodnotných vzťahov v jeho budúcom živote (J. Bowlby, H. Harlow, M. Spitz, J. Švejcar, Z. Matejček, P. Řičan, M. Vágnerová, R. Jedlička, Hašto, J. a i.).

V tomto priestore prichádza i k prvotnému učeniu sa dieťaťa – k nadobúdaniu zmien v správaní sa dieťaťa ako výsledku jeho skúseností. Deti prichádzajú na svet s komplexom vnútorných mechanizmov, ktoré im umožňujú učiť sa a profitovať okamžite zo získaných skúseností. U detí raného veku prebiehajú dve základné formy učenia - klasickým a inštrumentálnym podmieňovaním. Okrem podmieňovania, v tomto zmysle veľa zohráva i to, že sa deti učia prostredníctvom prirodzeného preferovania novej stimulácie. Ako hovorí L.E.Berk, prekvapujúcim v mechanizmoch raného učenia je i to, že novorodenci majú pozoruhodnú schopnosť imitovať výrazy tváre a gestá dospelých (bližšie in Berk, L.E., 1994, s. 141-148). Konštatovanie, že rodičia sú prvými učiteľmi dieťaťa nie je bezvýznamné (nie je to výrok laikov) - ale má svoje odborné, vedecké zdôvodnenie. Bezpochyby sa to vzťahuje aj na učenie sa dieťaťa v raných štádiách jeho života a na podporu detí v získavaní prvých skúseností s osvojovaním si reči v najširšom slova zmysle.

Otázky raného učenia sa dieťaťa a získavania prvotných základov v rozvíjaní myslenia a reči v prostredí rodiny je v zahraničí, v porovnaní so Slovenskom, oveľa viac rozpracovaná. Dokumentujú to mnohé teoretické a empirické práce. Z preštudovanej literatúry poskytujeme pohľad autoriek B. H. Wasik a J. S. Hendrickson (2004, s. 157- 169). Do modelu, ktorý vypracovali zahrnuli tie najvýznamnejšie premenné, ktoré majú vplyv na procesy raného učenia a nadobúdania ranej gramotnosti dieťaťa v kontexte života rodiny. Ide o :

#### *1. Charakteristiky rodičov*

Autorky venujú pozornosť najmä kultúre a etnickému pôvodu rodičov, analyzujú socio-ekonomický status rodičov a ich presvedčenia. Zistili, že mnohé rodinné aktivity ako napr. kto a ako často číta deťom, jazykové a literárne aktivity a ich úroveň, rovnako ako i úroveň rozhovorov o prečítaných textoch a pod., sú determinované kultúrnymi zvyklosťami rodiny a ich materinským jazykom. Čo sa hodnotilo vysoko pozitívne, bol záujem rodičov zúčastňovať sa edukačných/osvetových programov o stimulovaní raných skúseností detí v oblasti pregramotnosti. Ukázalo, sa že sociálny pôvod dieťaťa veľmi silno predikuje jeho budúce školské výkony, čo je fakt, ktorý je potrebné rešpektovať pri osvetovej práci s rodičmi. Ekonomický status sa prenáša do úrovne gramotnosti rodinného prostredia. Rodičia, ktorí majú pozitívny vzťah k literárnym aktivitám, tešia sa z nich a sú presvedčení o ich význame, pozitívne vplývajú na záujem detí o tieto činnosti.

#### *2. Charakteristiky dieťaťa*

Najvýznamnejšími charakteristikami dieťaťa, ktoré ovplyvňujú rodinné aktivity viazané na gramotnosť podľa uvedených autoriek, sú hlboký záujem dieťaťa o tieto činnosti, jazykové schopnosti dieťaťa, jeho kognitívny rozvoj, sociálne správanie, motivácia a prirodzene i celková úroveň zdravia dieťaťa.

#### *3. Prostredie rodinnej (domácej) gramotnosti*

Rodinné prostredie v kontexte rozvíjania ranej gramotnosti treba chápať ako mnohodomenzionálne. Toto má svoje materiálno-technické, ako i interpersonálne dimenzie. Ukazuje sa, že treba viac skúmať i tieto charakteristiky domáceho prostredia, ak chceme pochopiť facilitujúce elementy raného učenia sa dieťaťa.

#### *4. Interakcia rodič – dieťa*

Za posledný významný element autorky považujú úroveň interakcie rodiča a dieťaťa. Všetky rané skúsenosti dieťaťa s jazykom a učenie sa dieťaťa prebieha len v úzkom kontakte s rodičom, resp. iným blízkym dospelým v rodine. Úroveň rodinného prostredia je v tomto zmysle východiskom pre rozvoj dieťaťa (buď ho stimuluje, alebo brzdí).

### **3 UČENIE SA DIEŤAŤA, STIMULÁCIA REČI A KONTAKTY RODIČ – DIEŤA**

I keď konferencia riešiteľov projektu APVV primárne riešila otázky vzdelávania a učenia sa detí v školskom veku, v kontexte témy, ktorou sa zaoberáme, sú podnetné výsledky výskumov z oblasti biológie, medicíny, resp. neurovedy o prenatálnom živote a faktoroch, ktoré môžu ovplyvňovať učenie sa človeka po narodení, v živote postnatálnom.

Novo vznikajúce oblasti vedeckého poznávania ako napr. prenatálna pedagogika a prenatálna psychológia za podpory modernej medicínskej techniky prinášajú zaujímavé pohľady na prežívanie „prenatálneho“ dieťaťa (Peter G. Fedor-Freybergh, 2013) a na tie faktory okolitého prostredia, ktoré sa odrážajú

v postnatálnom živote dieťaťa. Poľská autorka D. Kornas-Biela (autorka rozsiahlej publikácie o prenatálnej pedagogike, 2009) sa napríklad zaoberá vytváraním prenatálnej väzby medzi matkou a nenarodeným dieťaťom. Upozorňuje na význam haptonomiky v tomto procese. Haptonomický proces medzi matkou a dieťaťom býva vysvetľovaný ako vlna prichádzajúcich dotykov od matky k dieťaťu (potľapkanie, pohladenie, klopanie... cez tehotenské bruško), ktorý vyvoláva pohyby nenarodeného dieťaťa. Pri popisovaní prenatálnych ohrození dieťaťa autorka dokonca za jedno z nich považuje aj absenciu takýchto kontaktov (i zo strany otca dieťaťa). Ukázalo sa, že takto stimulované dieťa má priaznivejšie komunikačné predpoklady s blízkymi v postnatálnom živote. Podľa L. Matulníkovej sa ukazuje, že haptonomika medzi matkou a nenarodeným dieťaťom vytvára na jednej strane základ pre vznik vnútromaternicovej väzby a na strane druhej ovplyvňuje harmonický rozvoj nervovej sústavy dieťaťa a udržanie rovnováhy jeho fyzického, intelektového a citového života. Tiež sa ukázalo, že deti, ktoré pred narodením cítili haptonomiku matky, boli okrem iného po narodení pozornejšie, mali výraznejšie predrečové prejavy, skorší začiatok prvého hovorenia a lepšie používanie zložených slov (bližšie In: Bohušová, D., 2017).

Veľmi zaujímavé sú výskumy správania sa dieťaťa v ranom veku prezentované v práci J. Dittrichovej, M. Papouška, K. Paula a kol. (2004) či v ich ďalších štúdiách. Autori do nich aplikovali nové medicínske a neurovedné poznatky a využili modernú technickú podporu výskumu. Zaoberali sa rôznymi oblasťami správania sa novorodenca a dieťaťa v raného veku a to v kontakte s jeho najbližšou osobou (matka, otec). Zistili, že prijímanie stravy novorodencom a dojčatím nesúvisí len so zabezpečovaním živín pre jeho rast a vývin. Odohráva sa vždy za účasti osoby, ktorá sa oň stará (najčastejšie jeho matky) a tá je najvýznamnejším prvým sociálnym partnerom dieťaťa, začína tu prvá sociálna interakcia a komunikácia dieťaťa s dospelým. V jednom momente má dieťa uspokojované nielen potreby biologické, ale i sociálne i vývojové. Tu sa dieťa začína učiť. Dospelý drží dieťa v polo vzpriamenej polohe a vzdialenosti tak, aby zodpovedala zrakové ostrosti dieťaťa a aby bol umožnený zrakový kontakt. Dieťa môže vidieť, ako rodič pri hovorení pohybuje perami a jazykom, sleduje jeho mimiku a celú tvár. Počas kŕmenia dieťaťa sa už v prvých týždňoch zaznamenávala jeho výraznejšia pohybová aktivita, zraková a exploračná aktivita (prezeranie si okolitých predmetov), ako v iných fázach bdenia. Na strane druhej, rodič (matka) vníma signály, ktoré dieťa vysiela, nadväzuje a udržiava kontakt s ním, povzbudzuje jeho mimické a hlasové prejavy. Matka (dospelý) sa prihovára dieťaťu špecifickým zafarbením a melódiou hlasu, ktorý sa v literatúre nazýva „reč matky k dieťaťu“ („baby talk“, „caretaker speech“, „infant-directed speech“, „child-directed speech“, „motherese“ alebo „parentese“ - bližšiu charakteristiku poskytuje Berk, L.E. 1994, s. 359, resp. Wikipédia, [https://en.wikipedia.org/wiki/Baby\\_talk](https://en.wikipedia.org/wiki/Baby_talk)).

„Baby talk“ je jednou z charakteristík konceptu tzv. „intuitívneho rodičovstva“. Tento pojem sa začal používať na základe experimentov H. Papouška a jeho tímu na konci 50. a začiatku 60. rokov minulého storočia. Výskumníci sa zamerali na analyzovanie učenia sa dieťaťa v jeho najranejšom veku. Základom boli pozorovania interakcií rodič-dojča. Výsledky výskumu na jednej strane priniesli nové pohľady na procesy učenia sa dojčatí, ale na strane druhej, aj nové pohľady na vzorce správania sa dospelého v ranej fáze jeho rodičovstva (Paul, K., Dittrichová, J., In : Dittrichová, J., Papoušek, M., Paul, K. a kol., 2004, s.72-75).

Pojem intuitívne rodičovstvo sa používa na pomenovanie celej škály prípadov, keď rodičia (alebo iní, ktorí sa o dieťa starajú) pri komunikácii s dojčatím (vlastným, alebo cudzím) modifikujú svoje správanie. K modifikácii prichádza bez toho, aby si to uvedomovali, alebo tým sledovali nejaký zámer. Predpokladá sa, že tieto vzorce správania sa rodičia majú naplňať adaptačné funkcie a sú (aspoň čiastočne) riadené vrodennými psycho-biologickými predispozíciami (Papoušek, M. In Dittrichová, J., Papoušek, M., Paul, K. a kol. 2004, s.77). Analýzy videozáznamov interakcií rodič – dojča ukázali nové aspekty v správaní sa rodiča. Podľa nich vizuálne, mimické, hlasové a taktilné vzorce správania sa uplatňujú pri dopĺňaní obmedzených perцепčných a integračných schopností dojčiat a vytvárajú tak predpoklady pre jeho učenie sa. *Vývojové obmedzenia dojčatí ako aktívneho sociálneho partnera sú dopĺňané schopnosťami rodičov. Tých autori nazvali sprievodcami, alebo učiteľmi súúasnými didaktickými schopnosťami. Nimi uľahčujú dieťaťu orientáciu, navodzujú jeho pozornosť, podnecujú očakávania a i. a to tým, ako s ním hovoria, ako sa tvária a akú majú mimiku, ako sa k dieťaťu zohýňajú, ako majú k nemu otočenú tvár a ako sa ho dotýkajú* (tamže, s. 81-82). O. Matoušek a H. Pazlarová na pomenovanie uvedených vzorcov správania dospelých k deťom používajú termín „inštinktívne rodičovské správanie (2010, s. 46-47).

Záujem rodiča o nadviazanie komunikácie s dieťaťom (bližšie in Špaňhelová, 2009), rozširovanie a nadobúdanie jeho skúseností a nových schopností možno vidieť i v ponuke najrozmanitejších hračiek pre dieťa. Rodičia ich obyčajne umiestňujú do zorného uhla dieťaťa - nad postieľku alebo do kočíka. Prvé hračky dieťaťa bývajú zamerané na rozvoj senzomotorických schopností (zrakového, sluchového a hmatového vnímania, hrubej motoriky, manipulačné hračky, a hračky na rozvoj citového a estetického vnímania). Sú to predovšetkým rôzne hrkálky a predmety jednoduchých tvarov, ktoré dokážu upútať pozornosť dieťaťa a reagujú pri dotykoch napr. pohybom alebo nejakým zvukom. Pri výbere hračky nesmie rodič reagovať na módnosť, či diktát trhu, ale potrebné je, aby citlivo reagoval na vývinové potreby dieťaťa (bližšie in

Opraviľová, E., 2016, s. 90- 102). V tomto kontexte podľa nás svoje zohráva už nielen intuitívna rodičovská didaktika, ale aj primeraná osвета rodičov.

#### 4 VYUŽITIE KONCEPTU „INTUITÍVNEHO RODIČOVSTVA“ VO VÝCHOVNEJ PRAXI

Intuitívne rodičovstvo sa považuje za biosociálny znak človeka a univerzálny prejav rodiča, ktorý je však modifikovaný vonkajšími okolnosťami života rodiča. Zahraničná literatúra prináša charakteristické znaky správania sa intuitívneho rodiča a výskumné škály na meranie ich kvalít, ako aj konzekvencie v prípadoch, ak rodič z rôznych dôvodov nie je schopný tieto praktiky voči dieťaťu uplatňovať.

Téma intuitívneho rodičovstva a intuitívnej rodičovskej didaktiky zatiaľ nie je na Slovensku predmetom väčšieho záujmu výskumníkov. V zahraničí je ukotvená v oblasti vedy o rodičovstve (parenting science), prekrýva sa s pedagogikou prenatálnou (prenatal pedagogy), pedagogikou raného veku, vývinovou psychológiou, prenatálnou psychológiou, či medicínskymi vedami (napr. neurológiou). Je to téma riešená s charakteristickým interdisciplinárnym presahom.

Uplatnenie poznatkov o správaní sa rodiča novorodenca a komunikácii rodič – dieťať v ranom veku vidíme v oblasti prípravy mladých ľudí na rodičovstvo - t.j. v oblasti školskej, ale aj mimoškolskej, ale aj v oblasti medicínskej – v usmerňovaní najmä matiek a otcov, ktorí sa rodičmi stávajú po prvý krát, či v odbornej podpore procesov stávania sa matkou/otcom (The first- time mother process, becoming a mother/father). Na našom pracovisku je téma prezentovaná študentom v predmete pedagogika rodiny a v možnosti riešenia záverečných prác s uvedenou problematikou.

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy VEGA č.1/0637 „Vývoj diagnostického nástroja na hodnotenie úrovne fonematického uvedomovania u detí v predškolskom veku“, v ktorej je autorka členkou výskumného tímu.

#### POUŽITÁ LITERATÚRA

- BERK, L.E. 1994. *Child Development*. USA, Massachusetts. ISBN 0-205-15473-5.
- BOHUŠOVÁ, D. 2017. *Prenatálna komunikácia: dieťaťko v brušku vás počúva*. Online, dostupné na: <https://mamaaja.sk/clanky/tehotenstvo/prenatalna-komunikacia-matky-a-die-a-a>
- CARPENTIERI, J., FAIRFAX-CHOLMELEY, K., LITSTER, J., VORHAUS, J. 2011. *Family Literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London : NRDC, Institute of Education. Online, dostupné na: [http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/family-literacy\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/family-literacy_en.pdf)
- De SINGLY, F.1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál ISBN 80-1778-249-1.
- DITTRICHOVÁ, J., PAPOUŠEK, M., PAUL, K. a kol. 2004. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha : Grada Publishing. ISBN 80-247-0399-8.
- FEDOR-FREYBERGH, P. G. 2013. *Prenatálně dítě*. Trenčín : Vydavatel'stvo F.
- HORŇÁKOVÁ, K., KAPALCOVÁ, S. MIKULAJOVÁ, M. 2005. *Kniha o detskej reči*. Bratislava : Slniečko. ISBN 80-969074-3-3.
- JEDLIČKA, R. 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0096-5.
- KAR- MORSEOVÁ, R., WILEYOVÁ, M.S. 2013. *Zranené dětství. Vliv dětského traumatu na onemocnění v dospělosti*. Praha : Triton. ISBN 978-80-7387-642-5. KOCH, J. 1977. *Výchova kojence v rodine*. Praha : Avicennum.
- KORNAS-BIELA, D. 2009. *Pedagogika prenatálna*. Lublin : KUL. ISBN 978-83-7363-931-7.
- KURINCOVÁ, V., TURZÁK, T., TURZÁKOVÁ, J. 2018. First time mother experience in qualitative studies - a literature review, 2018. In. *SGEM 2018 : 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Conference proceedings*, volume 5, Science & Humanities. - Sofia : STEF92, 2018. - ISBN 978-619-7408-59-1. - ISSN 2367-5659, s. 335-342.
- MÁČAJOVÁ, M., GROFČIKOVÁ, S., ZAJACOVÁ, Z. 2017. *Fonologické uvedomovanie ako prekursor vývinu gramotnosti*. Nitra : UKF
- MATOUŠEK, O, PAZLAROVÁ, H. 2010. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha : Portál. ISBN . 978-80-7367-739-8.
- MENDELOVÁ, E. 2015. *Vybrané kapitoly o rodine a rodičovstve*. Nitra : UKF. ISBN 978-80-558-0781-2.
- MITROVÁ, A., SABOL, J., SLANČOVÁ, D., ZIMMERMANN, J. 2006. Realizácia suprasegmentálnych javov reči orientovanej na dieťa. In : *Slovenská reč*, roč. 71, č. 1, s. 3-17.
- OPRAVILOVÁ, E. 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha : Grada. ISBN 978-80-2475107-8.
- ŠPAŇHELOVÁ, I. *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha : Grada. ISBN 9780-80247-2698-4.

TAMIS-LeMONDA, C.S., RODRIQUEZ, T.E. 2009. *Parents' Role in Fostering Young Children's Learning and Language Development. Encyclopedia of Early Childhood Development.* Online, dostupné na: <https://policywise.com/wp-content/uploads/resources/2016/07/LanguageDevelopmentandLiteracyFullReportpdf.pdf>

WASIK, B.H., HENDRICSON, J. S. 2004. Family Literacy Practices. In : Stone, C.A., Silliman, E.R., Ehren, B. J., Apel, K. (eds.) *Handbook of Language and Literacy. Development and Disorders.* New York, The Guilford Press, s. 154- 174.



# MATEMATICKÁ FORMULA, GRAF A VERBÁLNA REPREZENTÁCIA OBJEKTU

Iveta Markechová, Hana Stúpalová

Ústav aplikovanej informatiky, automatizácie a mechatroniky, MTF so sídlom v Trnave, STU v Bratislave,  
iveta.markechova@stuba.sk, hana.stupalova@stuba.sk (SR)

## Abstrakt

V príspevku je predložený opis psychologického kváziexperimentu vo výučbe matematiky. Navrhnutý algoritmus nehomogénne páruje rôzne formy vstupu a výstupu v jednoduchých úlohách základného kurzu matematiky na technickej univerzite; vyberá pritom z troch alternatív pre reprezentáciu matematického objektu: formula (rovnica), graf (obrázok) a verbálna (slovná) verzia (text). V ukázanom príklade sexteta testových úloh je angažovaná kružnica v trojrozmernom karteziánskom súradnicovom systéme. Dosiahnuté experimentálne zistenia sú v zdanlivom protiklade s faktom nedostatočnej úrovne čitateľskej gramotnosti mládeže v ostatných rokoch. Zároveň generujú sériu otázok o význame, dôležitosti a hierarchickom usporiadaní alternatív z pomerne širokého spektra vizuálnych reprezentácií matematických objektov.

Kľúčové slová: Matematika, technická univerzita, formula, graf, verbálna reprezentácia, psychológia v matematickom vzdelávaní, vstup, výstup, cyklometrické funkcie, kružnica, elipsa, priestorová predstavivosť, FGV test.

## 1 ÚVOD

Informácie o okolitom svete prijímame zmyslami. Ak fungujú bezchybne, ich dôležitosť si častokrát neuvedomujeme. V rebríčku predmetov na základnej škole umiestnil český matematik a filozof Bernard Bolzano (1781 – 1848) vo svojej sociálnej utópii O najlepšom štáte na prvú pozíciu “návod na používanie zmyslov, pozornosti a myslenia; teda cvičenia hmatu, čuchu, zraku atď.” (Bolzano, 1981). Matematika spolu s fyzikou sú až na šiestom mieste (pozn.: v prílohe je zjednodušená verzia Bolzanovho rebríčka trinástich predmetov).

Najviac informácií prijímame zrakom. Vizualizované informácie majú v bežnom živote väčšinou formu (zapísaných) slov alebo obrázkov (ikon, grafov a pod.). V matematike sa používa interpretácií viacero (Dindyal, 2004; Shvarts, 2011; Tall, 2013). Okrem verbálnej a grafickej reprezentácie má zastúpenie aj interpretácia informácie pomocou hmotných objektov – modelov, vyhotovených z rôznych materiálov, pomocou rozličných postupov, v nedávnych rokoch napríklad využitím 3D tlače. Táto moderná aditívna technológia bola použitá na výrobu objektu na snímke, a to na základe matematických rovníc – formúl. Špecifickým, vysoko rešpektovaným a pre matematiku typickým spôsobom vyjadrenia sú matematické formuly, rovnice, vzorce. Vďaka ich schopnosti efektívne vyjadrovať vzťahy medzi fyzikálnymi veličinami vo fyzike a technických vedách označil nositeľ Nobelovej ceny Steven Weinberg matematiku za božský jazyk fyziky.

Jednou z možností, ako pomáhať študentom poznávať (aj) samých seba, svoje schopnosti, ale i rezervy, je poskytovať im úlohy, kde si overujú jednak svoj rozhl'ad/nadh'ad v príslušnej tematickej



Obrázok 1. 3D tlačný objekt vytvorený na základe matematických rovníc



oblasti, a tiež zmysel pre detail (Dyson, 2009). Ďalej zadania zamerané na tréning jedného zo spôsobov reprezentácie matematického objektu; a súbežne s tým príklady s vhodne zakomponovaným celým spektrom jeho verzií. V ďalšom je opísaný psychologický kváziexperiment zrealizovaný v rámci výučby základného kurzu matematiky na technickej univerzite.

## 2 PSYCHOLOGICKÝ KVÁZIEXPERIMENT

Na tréning poznania a osvojenia si formulovej (F), grafickej (G) a verbálnej (V) reprezentácie matematických objektov boli vytvorené šesť jednoduchých úloh. Dvojice vstup (zadanie, input, I) – výstup (odpoveď, output, O) boli zvolené nehomogénne, pomocou všetkých možných kombinatorických variácií z troch prvkov – F, G alebo V reprezentácie, bez opakovania, t. j. vzniklo šesť alternatívnych úloh. Príklady boli situované na papier formátu A4, do tabuľky tri riadky krát dva stĺpce (Tabuľka 1). Homogénne páry I/O (input/output resp. vstup/výstup) neboli do architektúry testu zahrnuté. V úvode FGV testu boli študentom dané k dispozícii stručné informácie z príslušnej tematickej časti. Študenti tak mali možnosť sústrediť sa primárne na typ reprezentácie objektu než na objekt.

Tabuľka 1. Architektúra sexteta testových úloh

|            |            |
|------------|------------|
| <b>V/F</b> | <b>F/V</b> |
| <b>G/V</b> | <b>G/F</b> |
| <b>F/G</b> | <b>V/G</b> |

Medzi precvičovanými objektami boli napríklad cyklometrická funkcia  $y = f(x)$  a jej graf v 2D karteziánskej súradnicovej sústave. Variabilita obsahu úloh sa dosiahla lineárnymi transformáciami, konkrétne posunutím a zmenou strmosti grafu v smere osi  $y$ . Ďalším precvičovaným objektom bola kružnica v 3D karteziánskom súradnicovom systéme, situovaná v súradnicovej rovine a charakterizovaná stredovou rovnicou. V tomto prípade boli menené súradnice stredu kružnice, jej polomer a pozičná súradnicová rovina.

## 3 UKÁŽKA FGV TESTU

Kružnica je slávna a užitočná rovinná krivka nielen v matematike, ale aj fyzike a mnohých technických vedách. Porozumenie rovnici, schopnosť načrtnúť na 2D papier graf kružnice, umiestnenej akoby na bočnej stene 3D učebne resp. na jej podlahe, a tiež pripravenosť slovne charakterizovať kružnicu – toto všetko zahŕňa v sebe široké spektrum možností trénovať čítanie z rovníc, čítanie z obrázka a pretransformovanie zisteného do slovnej podoby. Alebo inverzne - zo slovnej charakteristiky byť schopný vystihnúť všetko, čo je potrebné na jednoznačný náčrt kružnice prípadne zápis jej rovnice. Tabuľka 2 obsahuje ukážku konkrétnych úloh jedného z FGV testov.

## 4 VÝSLEDKY

Najvyšší počet správnych odpovedí bol dosiahnutý v úlohách so slovným zadáním (verbálnym inputom), či už bola odpoveď požadovaná vo forme matematickej rovnice alebo v tvare náčrtu voľnou rukou (Tabuľka 3). Najmenej správnych odpovedí sa ukázalo v tých úlohách, kde výstupom malo byť textové vyjadrenie. (Jemne umelecky sformulované) interpretácie tohto zistenia by mohli byť minimálne dve: 1. slovo do človeka ľahko vchádza, ale ťažko z neho vychádza, 2. nepíš mi žiadne rovnice, nekresli mi žiadne grafy, povedz mi, čo potrebuješ, ľudskou rečou vs. radšej ti výsledok načrtnem alebo napíšem pomocou vzorca, len nech nemusím nič (slovne) štylizovať, vysvetľovať, odôvodňovať.

Je zrejmé, že predložený kváziexperiment je z kategórie takých, ktoré sa zreprodukovat' nedajú (Leyser, Kingsley, Grange, 2017). No i za tejto situácie produkuje množstvo otázok. Ony sú nové, staronové i staré – známe. Odpovede na ne však nemusia byť rovnaké, v priebehu plynutia času sa môžu meniť:

**Kružnica a rotačná valcová plocha** v 3D pravouhle (karteziánskej) súradnicovej sústave  $(0; x, y, z)$ .

Stredová rovnica kružnice  $k$  so stredom  $S = (m, n, p)$ , polomerom  $r$ , v niektorej súradnicovej rovine  $*k \subset xy$  (kružnica leží v rovine  $xy$ ),  $S = (m, n, 0)$ :  $(x - m)^2 + (y - n)^2 = r^2, z = 0$ ,

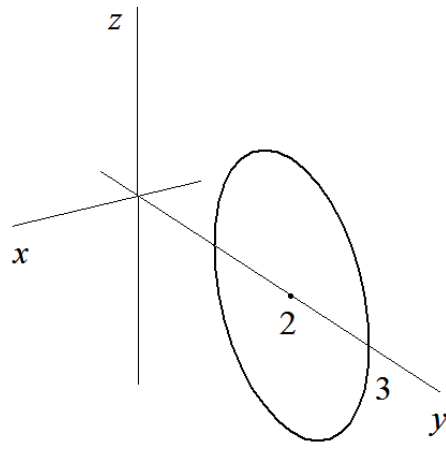
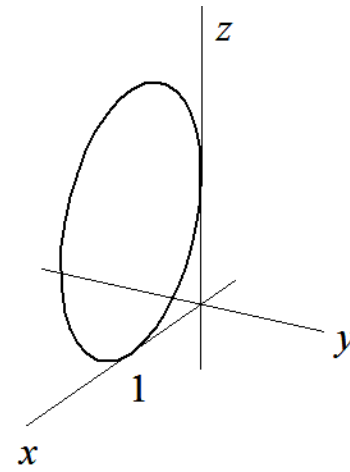
\*  $k \subset xz, S = (m, 0, p)$ :

$$(x - m)^2 + (z - p)^2 = r^2, y = 0,$$

\*  $k \subset yz, S = (0, n, p)$ :

$$(y - n)^2 + (z - p)^2 = r^2, x = 0.$$

Tabuľka 2. Ukážka FGV testu

|                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>1.</b> Napíš analytické vyjadrenie (stredovú rovnicu) kružnice <math>k</math>, <math>k \subset xz, S = (2, 0, 3), r = 4</math>:</p>                      | <p><b>2.</b> Charakterizuj polohu, stred a polomer kružnice so stredovou rovnicou <math>(x + 3)^2 + (y - 1)^2 = 2, z = 0</math>:</p>                                     |
| <p><b>3.</b> Charakterizuj polohu, stred a polomer kružnice na obrázku:</p>  | <p><b>4.</b> Napíš analytické vyjadrenie (stredovú rovnicu) kružnice na obrázku:</p>  |
| <p><b>5.</b> Načrtni graf kružnice <math>k</math>, ktorej analytické vyjadrenie je <math>(x - 2)^2 + (y + 3)^2 = 4, z = 0</math>:</p>                          | <p><b>6.</b> Načrtni rotačnú valcovú plochu s osou <math>o = x</math>, polomerom 2, ohraničenú rovinami <math>x = 0, x = 4</math>:</p>                                   |

1. Aký vzťah by mali mať formálna, grafická a verbálna reprezentácia matematických objektov: mala by to byť rivalita alebo komplementarita?

2. Ak rivalita, aká je hierarchia dôležitosti jednotlivých typov interpretácií?

3. Malo by sa vrátiť k ústnemu skúšaniu v matematike?

4. Aký výsledok by priniesol podobný experiment na natechnických vysokých školách alebo u žiakov základných či stredných škôl?

5. Akou mierou môže byť výsledok FGV testu významným odrazom postoja študenta podľa toho, či test súvisí s dôležitým záverečným hodnotením, alebo ide o priebežný test, prípadne či je on jediným

predmetom testovania alebo je jeho podiel na celkovom teste iba parciálny či z hľadiska počtu bodov málo dôležitý?

6. Ako ovplyvňuje mapa (usporiadanie) variácií I/O v tabuľke úloh výsledok, keď je zrejmé, že formy zadání skorších úloh môžu slúžiť ako návody pre podobu odpovede v neskorších úlohách?

7. Bolo by možné vystopovať vzťah medzi výsledkami FGV testu a závermi testovania čitateľskej gramotnosti žiakov?

8. Môže typ osobnosti korešpondovať s výsledkom FGV testu?

Tabuľka 3. Výsledky experimentu: počet správnych odpovedí najvyšší (bunky podfarbené zelenou farbou) resp. najnižší (oranžová).

|     |     |
|-----|-----|
| V/F | F/V |
| G/V | G/F |
| F/G | V/G |

## 5 ZÁVER

Je výhodou môcť reprezentovať matematický objekt rôzne – primerane aktuálnej situácii. Alternatív môže byť viac – algebrická rovnica, graf, slovný opis, riešenie diferenciálnej rovnice, priestorový model a pod. Prvé tri boli použité pri vytvorení šiestich jednoduchých úloh s nehomogénnymi pármami vstup-výstup, v rámci tém základného kurzu matematiky na technických univerzitách. Základné zistenie (slovo do človeka ľahko vchádza, ale ťažko z neho vychádza), formulovanie a hľadanie odpovedí na ďalšie, známe či nové otázky, ktoré sú reakciou na výsledky zistení, môže prispieť k zlepšeniu sebapoznania žiaka, učiteľa, preberanej témy i interakcií medzi nimi.

## POĎAKOVANIE

Práca vznikla aj v rámci riešenia Inštitucionálneho výskumného projektu 1609 04/2018-12/2019 Vzťah eliptická krivka-elipsa z pohľadu vybraných diferenciálnych rovníc a geometrického dizajnu virtuálneho modelu robogami. Publikácia je tiež výsledkom implementácie projektu Univerzitný vedecký park CAMPUS MTF STU – CAMBO (ITMS: 26220220179) v rámci operačného programu Výskum a vývoj spolufinancovaného z EFRR. Autori tiež ďakujú všetkým ochotným kolegom a odborníkom z akademickej či podnikateľskej sféry, ktorí ochotne pomáhajú matematické rovnice transformovať do 3D tlačných modelov. Nakoniec vďaka za každú inšpiratívnu otázku, ktorá zaznela v rámci diskusie počas konferencie, a tiež za všetky doplňujúce, užitočné informácie pri spoločnom hľadaní a formulovaní odpovedí.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BOLZANO, B. *O nejlepším stáťe*. Praha: Mladá Fronta, 1981, 23-102-81.
- DYSON, F. Birds and frogs. *Notices of the AMS*, 2009, 56.2: 212-223. [cit. 2019-01-10]. Dostupné na internete: <https://www.ams.org/notices/200902/rtx090200212p.pdf>.
- DINDYAL, J. Algebraic thinking in geometry at high school level. 2004.
- LEYSER, O., KINGSLEY, D., GRANGE, J. *The science 'reproducibility crisis' – and what can be done about it*. 2017. [cit. 2019-01-14]. Dostupné na internete: <https://phys.org/news/2017-03-science-crisis.html>.
- SHVARTS, A.Yu. The role of visual representations in mathematical cognition and understanding mathematics. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2011, No. 3(17), p. 1. <http://psystudy.ru.0421100116/0024>. [in Russian, abstr. in English].
- TALL, David. *How humans learn to think mathematically: Exploring the three worlds of mathematics*. Cambridge University Press, 2013.

## PRÍLOHA

Zjednodušená verzia rebríčka trinástich predmetov podľa dôležitosti, pre základné školy, tak ako ich uviedol český matematik a filozof Bernard Bolzano (1781 – 1848) vo svojej sociálnej utópii O najlepšom štáte: 1. návod na používanie zmyslov, pozornosti a myslenia, 2. telocvik, ktorý vedie k obratnosti potrebnej

v prípade ohrozenia svojho života alebo života druhého človeka, 3. náboženstvo – rozumné a po dohode s rodičmi, 4. prírodopis – základné veci, 5. zdravotná a medicína – základné veci, 6. matematika a fyzika – základné veci, 7. čítanie a písanie, 8. spev a prípadne aj hra na hudobný nástroj, 9. správne vyjadrovanie v materinskom jazyku a popritom cudzí jazyk na dorozumievanie sa s inými národmi, 10. dejepis – len výňatky, 11. zemepis, 12. štátne zákony – primerane veku, 13. ľubovoľná ručná práca.

# KRITICKÉ MYSLLENIE A ETICKÁ VÝCHOVA

**Barbora Baďurová**

*Katedra etickej a občianskej výchovy, PF UMB v Banskej Bystrici, barbora.badurova@umb.sk (SR)*

## Abstrakt

Príspevok sa zameriava na možnosti rozvoja kritického myslenia v etickej výchove. Autorka sa zamýšľa nad možnosťami rozvoja kritického myslenia aj v predmete etická výchova na nižšom a vyššom sekundárnom stupni vzdelávania. V príspevku najprv vyjasňuje kľúčové pojmy, pričom poukazuje na ich možné interpretácie. Následne poukazuje na možnosti rozvoja kritického myslenia vo vyučovacom procese na hodinách etickej výchovy a zdôrazňuje prínos rozvíjania takejto formy myslenia pre žiakov a študentov. Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA 035UMB-4/2018 Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children.

Kľúčové slová: Kritické myslenie, etická výchova, vzdelávanie, výchova.

## 1 ÚVOD

Rozvoj kritického myslenia na vyučovaní je stále aktuálnou a diskutovanou témou. Mnohí odborníci sa zhodujú, že je potrebné rozvíjať kritické myslenie vo všetkých predmetoch základných a stredných škôl, ale podnecovať schopnosť kriticky myslieť aj u študentov a študentiek vysokých škôl. Príspevok poukazuje na možnosti začlenenia aktivít na podporu kritického myslenia aj do primárne výchovného predmetu etická výchova. Domnievam sa, že etická výchova napriek svojmu výchovnému charakteru nemá byť len mechanickým vštepovaním etických hodnôt a bezduchým morálnym tréningom, ale má potenciál aj prostredníctvom filozofických diskusií, písania esejí, či napríklad riešenia morálnych dilem rozvíjať kritické myslenie žiakov a byť schopní tak preniknúť hlbšie do podstaty morálnej reality. V príspevku najprv vyjasňujem kľúčové pojmy, pričom poukazuje na ich možné interpretácie a následne poukazujem na priestor pre rozvoj kritického myslenia vo vyučovacom procese na hodinách etickej výchovy a zdôrazňujem prínos rozvíjania takejto formy myslenia pre žiakov a študentov. Príspevok je jedným z úvodných výstupov riešenia projektu KEGA 035UMB-4/2018 Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children a preto vyjadruje predovšetkým snahu o teoretické mapovanie problematiky, pri skúmaní preto využívam predovšetkým teoretickú analýzu relevantných publikácií k téme kritického myslenia a etickej výchovy.

## 2 KRITICKÉ MYSLLENIE

Pri nazretí do filozofického slovníka môžeme nájsť pri hesle „kritika“ niečo takéto: „...Dnes se význam slova [kritika- pozn. aut.] chápe tak, že jde o přezkoumávání nějakého faktu, uměleckého díla nebo chování, a to se záměrem podat hodnotící úsudek, který může být rázu logického, estetického, morálního atd. V užším smyslu navozuje termín nepříznivý úsudek.“ (Durozoi, Roussel, 1994, heslo: Kritika, kritický, s. 153)

Z uvedeného vyplýva, že je možné odlišiť (minimálne) dva významy slova kritika a to jednak vo význame preskúmavania skutočnosti, ktorého cieľom je dospieť k hodnotiacemu úsudku, v druhom zmysle ide o chápanie pojmu kritika, tak ako sa s ním často stretávame v bežnej reči, teda ako nepriaznivé hodnotenie. Príkladom druhého by mohla byť kritika (kritizovanie) nedostatkov partnera pri hádke. Prvý význam naopak nemá takýto negatívny náboj, ale ide skôr o hodnotenie, posudzovanie, ktoré sa nezameriava len na nedostatky, ale jeho snahou je skôr dospieť k optimálnemu hodnotiacemu úsudku. Napríklad kritika básnickej zbierky formou profesionálnej recenzie, posudzuje nie len nedostatky, ale vyzdvihuje aj pozitívnu stránku básne.

Môžeme, teda, uvažovať aj o dvoch možných prístupoch k interpretácii kritického myslenia.

Takpovediac druhou zložkou slovného spojenia kritické myslenie je slovo myslenie. Čo je to myslenie? Znova sa môžeme odraziť od hesla vo filozofickom slovníku. Ten myslenie charakterizuje nasledovne: „V nejširšom slova smyslu zahrnuje myšlení všechny jevy duševní činnosti. [...] V užším smyslu označuje totéž co chápaní, porozumění a rozum, totiž schopnost chápat předmět poznávání a dospívat k vyšší syntéze než vnímání, paměť nebo obrazotvornost.“ (Durozoi, Roussel, 1994, heslo: Myšlení, s. 190)

Podobne ako v prípade slova kritika narážame aj tu na viacvýznamovosť slova myslenie. Prvý význam pristupuje k mysleniu ako k duševnej činnosti vo všeobecnosti, teda je možné sem zahrnúť akúkoľvek psychickú činnosť. Teda aj vnímanie, predstavivosť a spomienky. Druhý význam chápe myslenie len ako aktívne porozumenie, teda ide iba o vyššiu rozumovú aktivitu subjektu.

Napríklad veta - „Myslím na moju kamarátku.“ – vyjadruje širšie chápanie pojmu myslenie, teda prvý význam, pretože sa viaže so spomienkami a obrazotvornosťou. Druhý význam sa skôr spája s pojmom premýšľanie, uvažovanie. Napríklad: „Premýšľam nad riešením problému.“

Ak sa odrazíme od definície z pera Roberta Ennisa (autora zaoberajúceho sa rozvojom a vyučovaním kritického myslenia): Kritické myslenie je možné chápať ako rozumné a uvážené myslenie, ktorého cieľom je rozhodnutie sa čomu veriť alebo čo robiť. (Ennis, 1991, s. 6)

Z uvedeného je možné vyčítať, že Ennis kritické myslenie chápe tak, že sa spája skôr s pojmom kritika v prvom význame a pojmom myslenie v druhom význame. Nejde (len) o kritizovanie, pri ktorom sa zameriavame len na negatívne hodnotenie určitej skutočnosti a ani (len) o rozpamätávanie sa na nejaké informácie. Naopak ide skôr o preskúmavanie nejakých tvrdení, predpokladov, názorov s cieľom dospieť k čo najlepšiemu hodnotiacemu úsudku s využitím schopnosti chápať a dospievať k vyššej syntéze poznatkov.

R. Paul a L. Elder (súčasní autori zaoberajúci sa rozvojom kritického myslenia) chápu kriticky mysliaceho človeka ako takého, ktorý:

- predkladá podstatné otázky a problémy, ktoré jasne a presne formuluje
- zhromažďuje a vyhodnocuje relevantné informácie pomocou abstraktných myšlienok, interpretuje ich a prichádza k dobre uváženým záverom a riešeniam, ktoré testuje voči relevantným kritériám a štandardom
- myslí nepredpojatý v rámci alternatívnych systémov myslenia, pričom rozpoznáva a vyhodnocuje potrebné predpoklady, dôsledky a praktické konsekvencie
- efektívne komunikuje s inými pri hľadaní riešení na zložité problémy. (Paul, Elder, 2008)

V charakteristikách od Browne a Keeley (2007) rezonuje slovné spojenie kritické otázky. Ako sme už naznačili vyššie adjektívum kritický nemusí znamenať len negatívne hodnotenie. Preto ani v prípade uvedených kritických otázok nejde v tomto kontexte len o kritizovanie, vyčítanie a hľadanie chýb. Kritické otázky, ktoré sa vzťahujú k našej téme skôr vyjadrujú rozumnú a uváženú zvedavosť, snahu dozvedieť sa potrebné informácie, ktoré nás môžu priblížiť k optimálnemu úsudku. Pre kritické myslenie je dôležité pýtať sa a hľadať odpovedi. Kriticky mysliaci človek by nemal chápať všetky veci ako samozrejmosť, ako nemenné a dané, ale nemal by sa báť pochybovať, pýtať sa a uvažovať. Napríklad dobrými kritickými otázkami sa zdajú byť otázky začínajúce sa „prečo?“.

### 3 ETICKÁ VÝCHOVA

Pre úplnosť tohto príspevku je potrebné priblížiť aj podstatu etickej výchovy ako povinnej voliteľného predmetu na slovenských základných a stredných školách. Počiatky teoretickej reflexie etiky a etickej výchovy môžeme nájsť už v antike, kedy filozofi ako napríklad Aristoteles tvrdili, že etická cnosť je druhá prirodzenosť, ktorú získame zvykom, určitou mravnou výchovou. V priebehu dejín vznikali rôzne prístupy k etickej výchove.

Zavedenie etickej výchovy ako vyučovacieho predmetu na Slovensku vyplynulo z potreby vyplniť medzeru po ideologicky zameranej komunistickej výchove a zaviesť „novú“ mravnú výchovu, ktorá by nemala ideologický náboj. Nestor etickej výchovy L. Lencz na počiatku 90-tych rokov 20. storočia vyjadril presvedčenie, že v prípade „novej“ etickej výchovy by malo ísť o výchovu, ktorá by rozvíjala altruizmus a humánne správanie sa ľudí a ktorá by pomáhala vytvárať harmonické medzilidské vzťahy a nepodporovala egoistické staranie sa len o seba, ale preferovala starostlivosť aj o druhých. (Valica a kol., 2011, s. 7)

Pri koncipovaní etickej výchovy boli teoretickým východiskom pre určenie jej obsahového zamerania najmä práce zamerané na problematiku prosociálneho správania od R. R. Olivara, ktorý vychádzal z predpokladu, že „rozhodujúcim faktorom pozitívneho vývinu charakteru dieťaťa je osvojenie si prosociálnych postojov a správania, t.j. ochota a schopnosť prijať a pochopiť druhých a niečo pre nich urobiť aj vtedy, keď z toho nemá priamy a bezprostredný prospech.“ (Valica a kol., 2011, s. 7-8)



Etická výchova sa podľa inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (2015) zameriava predovšetkým na výchovu k prosociálnosti a rozvoj sebaúcty a úcty žiakov. Cieľ etickej výchovy môžeme rovnako vyčítať z tohto dokumentu. Hlavnou funkciou uvedeného predmetu v „nižšom strednom vzdelávaní je osobnostný a sociálny rozvoj žiakov s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej významné miesto zaujíma prosociálne správanie“. (IŠVP pre nižšie sekundárne vzdelávanie, 2015) Vo vyššom sekundárnom vzdelávaní sa má etická výchova podobne zameriavať na výchovu osobnosti „s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku, k životu a k prírode, spolupráca a prosociálnosť zaujímajú významné miesto. Pri plnení tohto cieľa sa etická výchova neuspokojuje iba s poskytovaním informácií o morálnych zásadách, ale zážitkovým učením účinne podporuje pochopenie a interiorizáciu mravných noriem a napomáha osvojeniu správania sa, ktoré je s nimi v súlade. Pripravuje mladých ľudí pre život v tom zmysle, aby raz, ako dospelí, prispeli k vytváraniu harmonických a stabilných vzťahov v rodine, na pracovisku, medzi spoločenskými skupinami, v národe a medzi národmi.“ (IŠVP pre vyššie sekundárne vzdelávanie, 2015) Vyučujúci by mal viesť žiakov a žiačky „k reflexii a prehodnocovaniu svojho správania i správania iných, vzhľadom na cieľovú rovinu etickej výchovy, ktorou je sociálne rozvinutý človek a spolupracujúce spoločenstvo.“ (IŠVP pre nižšie sekundárne vzdelávanie, 2015)

V súčasnosti je odmietaný taký prístup k vyučovaniu etickej výchovy, ktoré je príliš abstraktné, zamerané výlučne deduktívne, pri ktorom je žiak pasívny, podceňuje žiakovu rozumovú analýzu, učí žiaka len to, čo nerobiť, hlása slepú vernosť určitým hodnotám, pričom ignoruje hodnotové konflikty v konkrétnych situáciách. (Valica a kol., 2011, s. 10) Takýto prístup sa ukazuje ako neproduktívny. Namiesto toho, by mala byť etická výchova zameraná na komplexnejší rozvoj osobnosti žiaka s využitím efektívnejších metód, ktoré vyzdvihujú tvorivé a humanistické prístupy.

Teda, cieľom etickej výchovy by malo byť naučiť žiakov a študentov myslieť a samostatne riešiť problémy, čo sa zdá, že korešponduje s rozvojom kritického myslenia. Na uvedený cieľ naučiť žiakov a študentov samostatne myslieť odkazujú napríklad charakteristiky – „rozvíjať osobnosť so zrelým morálnym úsudkom“ a „so správnosťou myslenia a konania“, ako aj cieľ etickej výchovy – „sprostredkovať nielen vedomosti, ale i schopnosti a zručnosti - napr. schopnosti komunikovať, riešiť tvorivo sociálne problémy“. Podobne vyjadrujú cieľ etickej výchovy aj autori a autorky publikácie Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy, keď tvrdia, že zámerom etickej výchovy by mala byť schopnosť kriticky reflektovať, kriticky hodnotiť a následne skvalitňovať svet okolo nás. (Valica a kol., 2011, s. 73)

#### 4 KRITICKÉ MYSLENIE V ETICKEJ VÝCHOVE

Browne a Keeley tvrdia, že kritické myslenie je možné chápať v slabom alebo v silnom zmysle: V slabom zmysle sa kritické myslenie používa na obranu vlastných terajších názorov. V silnom zmysle sa kritické myslenie využíva na posudzovanie všetkých názorov, vrátane, alebo predovšetkým, tých vlastných. (Browne, Keeley, 2007, s. 10)

Kritické myslenie v slabom zmysle je z hľadiska približovania sa k optimálnemu riešeniu nedostatočné, lebo neposúva človeka „vpred“. Jeho cieľom je len obraňovať súčasné názory a mienku človeka pred inými, čo znamená stagnovať na určitej pozícii, ktorá nemusí byť vždy optimálna.

Naopak kritické myslenie v silnom zmysle ide ďalej. Ponecháva na kritické posúdenie aj naše vlastné názory. Neznamena to, že sa ich musíme nevyhnutne zbaviť, ale mali by sme ich kriticky zhodnotiť rovnako ako ostatné alternatívy. Až po ich posúdení si vyberieme najvhodnejšiu možnosť. Teda na základe uvedeného je možné sledovať aj kvantitatívnu zmenu v oblasti kritického myslenia, kedy schopnosť kritického myslenia v silnom zmysle je bližšie k ideálu ako schopnosť kritického myslenia v slabom zmysle. Človek schopný kritického myslenia v silnom zmysle má kvantitatívne viac zručností ako človek schopný kriticky myslieť v slabom zmysle, pretože je schopný kriticky zhodnotiť aj vlastné názory a upustiť od tých nevhodných.

Jednou z náročných otázok je, ako rozvíjať kritické myslenie. Napríklad Elder a Paul (2010) predpokladajú, že tento rozvoj nie je možný len ako spontánny, ale je potrebné, aby kritické myslenie bolo rozvíjané úmyselne a cieľavedome prostredníctvom vzdelávania a tréningu. Podobne i Turek tvrdí, že „[b]ez cieľavedomého, systematického tréningu sa kritické myslenie môže rozvíjať iba náhodile živelne ale bo sa nemusí rozvíjať vôbec a v neskoršom veku môže dokonca retardovať, zhoršovať sa.“ (Turek, 2003, s. 25)

Výsledkom vzdelávania v oblasti etickej výchovy by mala byť schopnosť študentov kriticky reflektovať, kriticky hodnotiť a následne skvalitňovať svet okolo nás. Zdá sa byť vhodné uvažovať o kritickom myslení vo vzťahu k etike a etickej výchove, keďže etika a etická výchova sa zaoberajú otázkami, ktoré súvisia s

hodnotením morálnej skutočnosti. Zameriavajú sa na otázky: Ako by to malo byť správne? Ako správne konať? Pre rozhodnutie sa ako správne konať, prípadne, čo je správne a čo nie, pre posúdenie rozmanitých argumentov je potrebné aj kritické myslenie. Rovnako na rozbor textov z oblasti etiky, ako filozofickej disciplíny, je potrebné disponovať určitým stupňom kritického myslenia. Podobne príklady v textoch zameraných na rozvoj kritického myslenia často ponúkajú aj úlohy týkajúce sa normatívnej problematiky, čo je ďalším znakom toho, že etická výchova a etika a kritické myslenie spolu súvisia. Napríklad test CAAP spoločnosti ACT zverejnený na internete ako vzor testu kritického myslenia univerzitných študentov, v prvej úlohe opisuje situáciu, kedy sa traja diskutujúci zaoberajú otázkou, či je správne prispievať na charitu a úlohou študentov je tento rozhovor kriticky analyzovať.

Vyvstáva však otázka - je potrebné nahradiť iné formy myslenia rozvojom kritického myslenia? Alebo by malo kritické myslenie dopĺňať iné formy myslenia, učenia? Je možné rozvíjať kritické myslenie bez absorbovania poznatkov? V čom je výhoda kritického myslenia pred absorbovaním poznatkov? Zdá sa, že kritické myslenie nie je možné rozvíjať bez absorbovania určitého množstva poznatkov. Teda absorbovanie poznatkov je do určitej miery dôležité, ale samotné nám nepomôže rozhodnúť sa, ktorým tvrdeniam veriť viac a ktorým menej. Kritické myslenie nám naopak môže pomôcť zorientovať sa v množstve informácií, zhodnotiť ich a rozhodnúť sa, ktoré uprednostniť.

Keďže podľa Paul a Elder kriticky myslíaci človek okrem iného „zhromažďuje a vyhodnocuje relevantné informácie pomocou abstraktných myšlienok, interpretuje ich a prichádza k dobre uváženým záverom a riešeniam, ktoré testuje voči relevantným kritériám a štandardom“ (Paul, Elder, 2008) znamená to, že potrebuje určité informácie, poznatky a nemôže skutočne kriticky myslieť, pokiaľ tieto poznatky nemá. Zdá sa, že zjednodušene môžeme chápať informácie ako určitú látku, na ktorú je aplikované kritické myslenie ako určitá forma, štruktúra, ktorá ich vhodne usporadúva, ale bez informácií nemá zmysel.

Predpokladáme, že cieľom vzdelávania vo všeobecnosti, by nemalo byť len prinútiť študentov a študentky k zapamätaniu si čo najväčšieho množstva informácií a takzvané bifľovanie, ale rozvíjať najmä ich samostatnú schopnosť kriticky uvažovať o problémoch a hľadať riešenia a to aj v praktickom živote.

## 5 ZÁVER

Kritické myslenie by sa malo spájať skôr s takzvaným „ryžovaním zlata“, teda hľadaním najvhodnejších odpovedí a optimálnych riešení a nie len s memorovaním. Nový prístup k etickej výchove súvisí s kritickým myslením viac ako prístup uplatňovaný v minulosti, najmä ak chápeme kritické myslenie tak, že sú preň podstatné charakteristiky ako napríklad: myslieť nepredpojaté v rámci alternatívnych systémov myslenia, rozpoznávať a vyhodnocovať potrebné predpoklady, dôsledky a praktické konsekvencie, či schopnosť efektívne komunikovať s inými pri hľadaní riešení na zložité problémy.

## POĎAKOVANIE

Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA 035UMB-4/2018 Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- ACT: 2008. *Collegiate Assessment of Academic Proficiency. Critical Thinking - Sample Test Questions Booklet*. [online] Dostupné na internete: <<http://www.act.org/caap/sampletest/pdf/CriticalThinking.pdf>>
- BAĎUROVÁ, B. 2015. Rozvoj kritického myslenia u vysokoškolských študentov etickej výchovy. In *Univerzitné vzdelávanie v dilemách súčasnej doby 2*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-557-1064-8. s. 30-40.
- BROWNE, M. N., KEELEY, S. M. 2007. *Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking*. Pearson Prentice Hall, 212 p. ISBN 0-13-220304-9.
- DUROZOI, G., ROUSSEL, A. 1994. *Filozofický slovník*. Praha: EWA, 353 s. ISBN 2-09-180113-5.
- ELDER, L., PAUL, R. 2008. *Defining Critical Thinking. A Well Cultivated Thinker*. [online] Dostupné na internete: <<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>
- ELDER, L., PAUL, R. 2010. *Critical Thinking Development: A Stage Theory*. [online] Dostupné na internete: <[www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)>
- ENNIS, R. 1991. Critical Thinking. In: *Teaching Philosophy*. 14/1, March 1991. s. 5-24.

- SCRIVEN, M., PAUL, R. 1987. *A statement by Michael Scriven & Richard Paul*, presented at the 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987. [online] Dostupné na internete: <<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>
- ŠPÚ. 2015. *Inovovaný štátny vzdelávací program pre nižšie sekundárne vzdelávanie*. [online] Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp\\_nsv\\_6\\_2\\_2015.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf)
- ŠPÚ. 2015. *Inovovaný štátny vzdelávací program pre vyššie sekundárne vzdelávanie*. [online] Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka\\_vychova\\_g\\_4\\_5\\_r.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka_vychova_g_4_5_r.pdf)
- TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. B. Bystrica: MPC. 56 s. ISBN 80-8041-445-9.
- VALENT, M. 2007. Taxonómia vzdelávacích cieľov v novom šate. In: *Pedagogické rozhľady*. č. 5, 2007, s. 14-17 ISSN 1335-0404.
- VALICA, M. a kol. 2011. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. B. Bystrica: PF UMB, 170 s. ISBN 978-80-557-0326-8.

# METÓDA WHOLE BRAIN TEACHING V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

**Monika Homolová**

*Základná škola s MŠ Ľubochňa, 1monika.homolova@gmail.com (SR)*

## Abstrakt

Príspevok charakterizuje metódu „Whole brain teaching.“ Poukazuje na jej význam z pohľadu rozvoja kritického myslenia, ale aj na spôsob účinnejšieho nadobúdania vedomostí. Príspevok zároveň prezentuje jej aplikačnú rovinu v primárnom vzdelávaní. Okrem teoretickej analýzy prináša prezentáciu skúseností z realizácie vo vyučovacom procese.

**Kľúčové slová:** Vyučovanie, učenie, mozog, myslenie, sociálne zručnosti, hodnoty.

## 1 ÚVOD

Človek je počas života neustále v interakcii, v kontakte s inými. Od narodenia funguje v prostredí, ktorým je ovplyvňovaný a zároveň on sám ovplyvňuje. Medzi jednu z najvýznamnejších sociálnych inštitúcií, kde začína žiak vstupovať do interakcie, je škola. Miesto, ktoré sa snaží poskytnúť, vytvoriť žiakom počas výchovno-vzdelávacieho procesu bezpečie, istotu, pohodu, priateľskú atmosféru. Atmosféru alebo triednu klímu vytvárajú vzájomné interakcie medzi žiakmi, ale aj medzi žiakmi a učiteľom. Ak sú tieto kladné, trieda rastie aj emočne, socializačne, čo sa odráža na vedomostiach, riešení problémov a situácií, nebojácnosti vo vyjadrovaní názorov a pocitov, sebaistote, akceptovaní, oceňovaní a celkovo v kolektívnej a kooperatívnej práci. V pozitívnej klíme má žiak väčší pocit istoty, nebojí sa výsmechu spolužiakov, nebojí sa byť aktérom zážitkových činností, nebojí sa vymýšľať a hľadať nové riešenia problémov, hľadať odpovede na otázky, nehanbí sa ich argumentovať a prezentovať.

Avšak v súčasnej dobe sa čoraz viac stretávame s tým, že táto pohoda, resp. pozitívna klíma v triede je narušená. Znamená to, že v triede sú interakčné problémy ako napr. devalvácia, či už medzi žiakmi, alebo medzi žiakmi a učiteľom. (Petlák, E. 2006) Niektorí žiaci sa utiahnú do seba, boja sa vyjadriť svoj názor, myšlienky, strácajú sebaistotu. Napriek snahe riešiť problém prichádza strach z argumentácie pred triedou, a teda nedokončia ani proces kritického myslenia. V tomto prípade je pred učiteľom výzva čo zmeniť, ako zlepšiť atmosféru, aby práve kritické myslenie posúvalo žiakov ďalej.

Jednou z možností, ktorá sa nám ponúka, je metóda „whole brain teaching“. Keby sme ju mali charakterizovať piatimi slovami, boli by to: zmena, kritické myslenie, rast, zlepšenie. Metódu kritického myslenia, skrátené WBT, širšie charakterizujeme v našom príspevku. Okrem toho uvedieme jej význam nielen z hľadiska rozvoja kritického myslenia, ale i získavania sociálnych zručností, zlepšovania vzťahov v triede a napokon aj ľahšieho učenia sa. Príspevok v závere prezentuje praktickú aplikáciu metódy do vyučovacieho procesu žiakov tretieho ročníka ZŠ.

## 2 WHOLE BRAIN TEACHING

Whole braint teaching (ďalej WBT) vo voľnom preklade Vyučovanie so zapájaním celého mozgu, je metóda podporujúca rozvoj kritického myslenia. Kritické myslenie môžeme definovať ako súbor myšlienkových operácií, ktoré začínajú vyslovením informácie a končia už hotovými úsudkami, ktoré vznikli riešením nastolených otázok a problémov, argumentáciou, overovaním a ďalšími skúsenosťami a poznatkami. (Krajčová, N. – Daňková, A. 2001) Na dôležitosť rozvoja kritického myslenia poukazuje aj Facione (1990 s. 2) keď ho označuje za „základný nástroj skúmania. Je oslobodzujúcou silou v procese učenia a silným zdrojom poznania. Nie je synonymom dobrého myslenia, naopak kritické myslenie je prenikavým a samo – nápravným ľudským fenoménom.“ Pri dnešnej informačnej explózii sa práve rozvoj kritického myslenia ukazuje ako jedna z hlavných úloh školy ešte popri rozvoji sociálnych a komunikačných kompetencií, kooperácii, tvorivom riešení problémov a úloh, rozhodovaní, sebarozvoji a sebapoznaní. (Petrasova, A. 2003)

Chris Biffle tvrdí, že kritické myslenie je jedno z najdôležitejších častí vyučovania, ale pre deti i ostatných je za bežných okolností náročné, pretože zapája len prefrontal cortex, tzv. prefrontálnu kôru. Bežné prirodzené myslenie nevyužíva vizuálne a motorické časti mozgu a zriedkakedy je zábavou so zapojením emócií. Avšak ak z rozumovej činnosti urobíme činnosť vizuálnu, fyzickú a zábavnú, vstúpime do akéhosi

iného sveta učenia. Na základe tejto myšlienky Biffle vytvoril metódu WBT, ktorú časom rozšíril o ďalšie ciele, tvorivé postupy, princípy a myšlienky. Z nášho uhlu pohľadu metóda nie je len o rozvoji kritického myslenia, ale aj o nadobúdaní cnosti, mravného správania, hodnôt a upevňovaní tvorivej pozitívnej klímy triedy.

## 2.1 Charakteristika vzdelávania WBT

Základným cieľom WBT je odmeňovať žiakov za ich zlepšenie, nie za schopnosti. Chválimo žiakov za úsilie, skvelú prácu a pokrok, ktorý urobili od posledného skúšania alebo testovania, prípadne praktických činností. Nezameriavame sa na vrozený talent, ale na individuálny rast jednotlivca, pretože každé dieťa môže byť rôzne obdarené talentom, niekto viac a niekto menej, ale zároveň môže byť úspešné. V tradičnom vzdelávaní to väčšinou funguje tak, že za dobré známky a hodnotenia sú rok čo rok odmeňovaní stále tí istí žiaci a slabí žiaci nie sú odmenení, hoci sa môžu snažiť. Funguje na nich tzv. efekt sv. Matúša - kto má, bude mu ešte pridané, kto nemá, zoberú mu aj to málo, čo mal. Slabší žiaci ďalším nedocenením strácajú chuť do učenia, motiváciu atď. Avšak pri WBT žiaci budú súťažiť v rekordoch osobného zlepšenia a každý dostane uznanie a ocenenie. Dieťa je vedené k tomu, aby prekonávalo samé seba. Pri použití metódy WTB sa ciele delia na dve skupiny:

1. Akademické zručnosti (slovenský jazyk, literatúra, matematika, prírodovedné a spoločenské vedy atď.)
2. Sociálne zručnosti (láskavosť, chválenie spolužiakov, športové a slušné správanie...)

Podstatné je, aby sa učiteľ nezameral len na to, aby splnil spomínané ciele. Je potrebné, aby zmenil aj svoj tradičný postoj k žiakom a cieľom, aby prestal hľadať len dobrých žiakov, ale začal hľadať zlepšujúcich sa žiakov. Dával také individuálne ciele jednotlivým žiakom, o ktorých vie, že majú potenciál zlepšiť sa. Učiteľ môže dať rovnaký cieľ aj celej triede za podmienky, že má vedomosť o tom, že každý jeden žiak sa dokáže zlepšiť. Taktiež môže vytvoriť skupiny žiakov, a každej skupine dať iné individuálne ciele. Na začiatku je vhodné slabým žiakom klásť jednoduché ciele, ktorí keď pocítia ohodnotenie zo zlepšenia, budú motivovaní k ďalším činnostiam. (Biffle, CH., 2013)

WBT využíva **štyri základné stratégie**: priamy pokyn, aktivátor (aktivovať/zapájať mozog), prijímateľ, učenie spoluprácou (skupinové a kooperatívne učenie), cez ktoré sa zvýši aktivnosť žiakov na vyučovaní na 100%. Keď žiaci dokážu pracovať v uvedených stratégiách, rozširujú sa tieto ešte o ďalších 5 úrovní. Tie prinášajú pestrosť a hĺbku, čím sa zvyšuje úroveň kritického myslenia.

### Charakterové vzdelávanie

Najpodstatnejším cieľom WBT nie je ovládanie akademických zručností, ale to, aby sa naše deti a mladí stali cnostnými. K tomu nám pomáha dodržiavanie štyroch pravidiel:

- Prosím - OK
- Ďakujem - nemáš za čo
- Akadémia slávnej lásky
- Bdelosť

Na potrebu rozvoja cností upozorňoval už Platón, pre ktorého sa stali kľúčovými vo vzdelávaní múdrosť, odvaha, temperament a spravodlivosť. Tvrdil, že čím sa viac zameriame na hodnoty, tým ich viac budeme pociťovať. Na toto učenie nadviazal Aristoteles, ktorý sa snažil presadiť myšlienku strednej cesty, ani príliš veľa ani málo - miernosť. Poznamenal však, že každá cnosť sa dá ďalej rozvíjať. V WBT sa nezameriavame len na vzdelávanie a zlepšenie vo vzdelávacích oblastiach a zručnostiach, alebo aby sa prelínali s utváraním hodnôt a zlepšovaním cností, ktoré sa prepoja a zhmotnia v bežnom živote. Charakterové vzdelávanie sprevádza celú metódu WBT.

Základné frázy, ktoré by sme mohli nazvať aj **čarovnými slovami**, spolu s neverbálnymi gestami, sprevádzajú celú edukáciu. Tieto sa neskôr ešte rozširujú o ďalšie a ďalšie.

#### 1. Prosím – Áno.

Pravidlo praktizujeme nasledne:

Učiteľ povie: „Prosím,...“ (napr. podaj mi pero) a počas toho urobí gesto: rozopne pri tom ruky.

Žiak odpovie: „Áno,“ a rozopne ruky ako učiteľ.

#### 2. Ďakujem – nech sa páči

Učiteľ alebo žiak povie „Ďakujem“ a zároveň urobí gesto: ruky na srdce,

Ten, čo odpovedá: „Nech sa páči,“ a zopakuje gesto.

### 3. Zvolania:

#### 10 prstov

Pravidlo, kedy trieda oceňuje spolužiaka, ktorý správne vyriešil úlohu alebo odpovedal pri tabuli a neverbálne to znázorňuje tak, že po žiakovej odpovedi zdvihne ruky nad hlavu a ukáže mu 10 prstov.

#### Si v pohode!

Pravidlo povzbudenia v prípade, ak žiak urobí chybu pri tabuli, žiaci ho s učiteľom povzbudia slovami: „Si stále v pohode.“

### 4. Pomôž mi!

Učiteľka vyvolá žiaka, ktorý má odpovedať na otázku alebo riešiť úlohu. Ak to nevie, žiak rozšíri ruky na žiakov a povie: „Pomôžte mi!“ Okolo žiaka sa vytvorí kruh zo spolužiakov. Keď vyvolaný žiak vie správnu odpoveď na základe rady iných, povie: „Trieda.“ Žiaci si sadnú na svoje miesta a vyvolaný žiak odpovie na otázku.

### 5. Komplimenty

Žiaci sa učia dávať si medzi sebou komplimenty, ale také, ktoré súvisia práve s činnosťou, ktorú ich spolužiak momentálne vykonáva. Žiaci za každý kompliment dostanú bod.

WBT má presne dané **pravidlá triedy**, ktoré rozvíjajú sociálne zručnosti, hodnoty a podporujú pozitívnu klímu v triede. Každé pravidlo má opäť svoje neverbálne vyjadrenie, ktoré robí učenie zábavnejším. Sú nasledovné:

#### *Pravidlo 1: Rýchlo postupujte podľa pokynov.*

Cieľom tohto pravidla je naučiť deti rýchlo pracovať (napr. otvárať knihy, zošity, brať pomôcky a iné.), čím okrem rozvoja pružnosti, odstránia priestor, v ktorom by mohlo dochádzať k vyrušovaniu, devalvácii a iným rušivým momentom na hodine zo strany žiakov.

Realizácia učenia pravidla v praxi vyzerá tak, že učiteľka zdvihne prst a povie: „Pravidlo 1.“ Žiaci povedia: „Rýchlo postupujte podľa pokynov.“ Učiteľ aj žiaci počas toho rukou znázorňujú vlnenie vzduchom, ako ryba, ktorá pláva po prúde. Čím viac zábavy vytvorí učiteľ pri učení sa pravidla a gesta, tým viac bude v žiakoch potenciál dodržiavať toto pravidlo. Jednou z mnohých myšlienok WTB je aj to, že žiaci sa viac naučia vtedy, keď sa pri aktivite aj zabávajú.

#### *Pravidlo 2: Zdvihnite ruku na povolenie hovoriť.*

Realizácia pravidla v praxi vyzerá tak, že učiteľka povie: „Pravidlo 2“, žiaci odpovedia: „Zdvihnite ruku na povolenie hovoriť.“ Pri tom jednu ruku vystrú do vzduchu, následne pritiahnu k ústam, kde pri dokončovaní vety prsty vystierajú. Pri učení so žiakmi učiteľka najskôr povie a ukáže pravidlo, žiaci ho po nej zopakujú aj s gestom. Pri nácviku učiteľka môže využiť rôzne zábavné varianty, napr. raz hovoriť potichu, hlasno, vysoko - piskľavo, hrubo atď. Žiaci zrkadlia učiteľku.

#### *Pravidlo 3: Zdvihnite ruky na povolenie opustiť svoje miesta.*

Učenie pravidla prebieha podobne ako pri pravidle č. 2. Učiteľka na ruke ukáže tri prsty a povie: „Zdvihnite ruky na povolenie opustiť svoje miesto,“ a znázorni gestom zdvihnutia oboch rúk do vzduchu. Žiaci jej následne urobia zrkadlo, zopakujú text aj s gestom.

#### *Pravidlo 4: Rob inteligentné rozhodnutia: Slávna láskavosť, vedenie, odvaha, neporaziteľné odhodlanie, tvorivosť.*

Učiteľka názorne naučí deti pravidlo. Zdvihne 4 prsty a povie: „Rob inteligentné rozhodnutie“ a ukáže sprievodné gesto: trikrát si prstom pobúcha po čele. Žiaci zrkadlovo zopakujú. Následne potom učiteľka so žiakmi diskutuje o rozumných a hlúpych rozhodnutiach. Môže využiť rozprávky a postavy z príbehov, historické udalosti a postavy alebo aj situácie z bežného života. Ak žiak mylne vyhodnotí voľbu, učiteľ povie: „Dobre, ale čo by bolo rozumnejšou voľbou?“ Podstata pravidla je učiť žiakov, že inteligentné voľby sú vždy možné.

#### *Pravidlo 5: Urobme našu triedu šťastnou / Urobme nášho učiteľa šťastného.*

Učiteľka naučí žiakov pravidlo tak, že ukáže celú dlaň, zvolá: „Pravidlo 5! Drž sa našej milujúcej, šťastnej a učiacej sa triedy.“ A ukáže gesto: usmiatu tvár (alebo ústa) orámuje prstami.



Učiteľka môže vysvetliť pravidlo tak, že v škole nepotrebujeme nič, ani hračky, zábavné predmety a iné veci, ktoré by nás robili šťastnými. Do školy chodíme preto, aby sme sa toho čo najviac naučili a zmúdreli a akékoľvek zlepšenie žiakov, ale aj učiteľa, robí šťastným. Pravidlo môže učiteľ využiť ľubovoľne, napr. keď vidí nejakého žiaka, ktorý je smutný, pravidlo využije ako povzbudenie.

Posledné pravidlo, dalo by sa povedať bonusové, **diamantové pravidlo: Držte oči na celi!**

Keď učiteľka povie slovo „diamant“, žiak sa pozrie na učiteľku, namieri na ňu dva prsty a počúva. Ak učiteľka napr. povie „diamant kniha“, žiak v činnosti sa pozrie na knihu a namieri na ňu dva prsty. V pravidle ide o sústredenie sa očami na daný cieľ.

Keď sa pozrieme na prvé tri pravidlá WBT, môžeme v nich vidieť riešenia troch problémov, ktoré sa vyskytujú na vyučovacej hodine zo strany žiakov. Prvé pravidlo zrýchľuje vykonávanie činností v triede, čím sa eliminuje napr. nežiadúce správanie v triede, ruch, devalvácia a iné. Druhé pravidlo pomáha k tomu, aby komunikácia na hodine bola riadená, usporiadaná, žiaci sa navzájom počúvali, tolerovali, slušne na seba reagovali. Aplikovaním tretieho pravidla sa trieda premení na pomyselné detské ihrisko, na ktorom sa žiaci v priestore – v triede, riadia daným pravidlom.

### **Každý deň iná cnosť**

Charakterové vzdelávanie WBT obsahuje rozvoj cností, ktoré sa realizujú počas celého týždňa a to tak, že každý deň v týždni má svoje špecifické zameranie.

*Pondelok: Slávna láskavosť*

Učí deti byť láskavými voči druhým, využívať láskavé slová ako prosím, ďakujem, nech sa páči, neverbálne prejavy láskavosti ako vzdušné objatie a iné. Deti upozorňuje na to, že hoci môžeme byť skvelými vodcami, športovcami, umelcami plnými odvahy, až pridaním lásky sa všetky naše cnosti stávajú zlatými cnosťami.

*Utorok: Vedenie / Vodcovstvo*

V triede sa určí na tento deň vodca triedy, ktorý bude vykonávať vodcovské žiacke úlohy. Počas dňa budeme často vyvolávať diskusie a príležitosti, v ktorých by sa riešila zodpovednosť, nezodpovednosť, jej následky, ako aj charakteristické črty vodcov, ich konanie v rôznych situáciách, argumentovanie konania, konanie žiakov v úlohe vodcu. Tieto úvahy a diskusie, ako aj samotné konanie triedneho vodcu je vynikajúce cvičenie kritického myslenia.

*Streda: Odvaha / Statočnosť*

Cieľ toho dňa je učiť žiakov odvahe a statočnosti ako jednému z prostriedkov opatrenia proti šikanovaniu. Úlohou učiteľa je viesť žiakov k tomu, aby sa nebáli priznať, že niečomu nerozumejú, nechápu, nevedia. Práve naopak, aby sa naučili hlasno, hrdo, ale zároveň slušne priznať, že potrebujú pomoc, alebo že nerozumejú vysvetleniu učiteľa. Takto sa naučia prekonať strach z verejného prejavu, čo je kvalifikované ako odvážny čin každodenného života žiaka. Aby učiteľ žiakom pomohol pri nadobúdaní odvahy, ide im vzorom a úmyselne vytvára situácie, kedy žiada žiakov, aby mu svoje zážitky, skúsenosti atď. vysvetlili ešte raz, pretože neporozumel.

*Štvrtok: Neporaziteľný*

V tento deň učiteľ dáva žiakom zámerne náročné úlohy, ktoré budú veľmi ťažko zvládnu, alebo nezvládnu. Podstatou toho je, že po nezvládnutí úlohy zacítia prípadné zlyhanie, a ich úlohou je naučiť sa zotaviť z pádu, postaviť sa a kráčať ďalej.

*Piatok: Tvorivosť / kreativita*

Učiteľ u žiakov podporuje kreativitu a tvorivosť. Vyzýva ich k tomu, aby vymýšľali svoje vlastné vysvetľujúce gestá, keď budú niečo učiť alebo vysvetľovať spolužiakovi a on ich bude zrkadlovo opakovať. Taktiež majú vymyslieť gestá, ktoré vyjadrujú symbol myšlienky každého jedného dňa v týždni.

### **Vyučovanie počas jednotlivých týždňov**

WBT sa počas jednotlivých týždňov rozširuje a to nasledovne:

1. až 5. týždeň: každý deň sa kladie dôraz na inú cnosť, pričom 1. až 4. deň je poprelínaný slávnou láskavosťou, 5. deň okrem tvorivosti zdôraznený o odvahu a odhodlanosť.

6. týždeň: každý deň sa kladie dôraz na inú cnosť, celý týždeň popretkávaný tvorivosťou

7. týždeň: každý deň sa kladie dôraz na inú cnosť a zapojenie písania a začiatky kritického myslenia (pojmy, otázka, argument), morálne správanie.

8. týždeň: opäť všetky cnosti, písanie a čítanie, zapojenie matematiky, matematických operácií a preniknutie do jadra kritického myslenia, morálne správanie

9. týždeň: matematika, písanie, čítanie, kritické myslenie, morálne správanie a všetkých 5 cností, ale s doplnením o ich opaky, zlozvyky, a to sebeckosť, apatia, strach, odrádzanie, lenivosť.

#### **Bodovacia tabuľka ako motivátor triedy**

Bodovacie alebo hodnotiace tabuľky poznáme aj v našich školách. Vo WBT funguje ako motivátor jednotlivca, ale aj triedy. Jeho cieľom je u žiakov rozvíjať sociálne zručnosti a cítenie, taktiež zlepšovanie sa vo vyučovacích predmetoch. Body sa udeľujú za správanie, aktivitu na hodinách, vypracovávanie zadaných úloh, dodržiavanie pravidiel triedy. Naopak za nesplnenie sa bod odratáva. Tabuľka slúži aj na miesto karhania, ktoré učiteľ neverbalizuje, len udeľí negatívny bod. Na konci vyučovania učiteľ spočíta negatívne a pozitívne body. Ak má trieda viac pozitívnych bodov, tak v ten deň vyhrala. Keď trieda dosiahne 10 víťazstiev, celá trieda sa posunie akoby o úroveň vyššie. Podstatné je, aby polovica hodnotenia žiaka bola zo správania. (Biffle, CH., 2018)

### **3 APLIKÁKÁCIA WBT DO VYUČOVACIEHO PROCESU**

Metódu Whole brain teaching sme sa rozhodli aplikovať do vyučovacieho procesu 3. ročníku základnej školy. Integrovali sme ho do tradičného vyučovacieho procesu ako doplnok s cieľom zlepšenia klímy triedy, väčšie aktivizovanie žiakov, motivovanie do učenia, rozvíjanie hodnôt, radosť zo vzdelávania. Taktiež ako základ do ďalšieho rozvoja kritického myslenia.

V nasledujúcej kapitole stručne popisujeme aplikáciu hlavných častí metódy ako zavedenie pravidiel, tematizáciu dní atď. Našu metódu v spojení s celým vyučovacím procesom sme nazvali ako celok „*Šťastná škola.*“

#### **Úvod a zavedenie myšlienky Šťastnej školy**

Na prvej hodine dňa sme si spolu so žiakmi posadali do kruhu na koberec, v strede ktorého ich čakala v obrysoch nakreslená škola. Verbálne sme spolu so žiakmi opísali, aká naša škola je a tiež aké pocity, pri akých situáciách v nej zažívame. Priznali sme, že niekedy sa stáva to, že situácie sú smutné a do školy sa nám nechce. Spoločne sme hľadali dôvod, kedy sa nám do školy bude chcieť ísť radostne. Navádzaním žiakom sme sa dopracovali k pojmu šťastie. Diskutovali sme o tom, čo nás v živote robí šťastným (keď sme úspešný, darí sa nám atď.). Rovnako môžeme byť šťastní aj v škole. Do predkresleného domu sme spoločne kreslili, čo by nám v škole mohlo robiť šťastnými. Keď sme dospeli k hodnoteniu a známkam, napojili sme na myšlienku WBT zlepšovania, či už v rámci učenia, správania alebo hodnôt. Každý do obrázku školy dopísal, v čom by sa podľa neho mohol zlepšiť. Spoločne sme školu farebne dotvorili a dohodli sa, že spoločne sa budeme snažiť zlepšovať a tak robiť šťastných seba aj pani učiteľku a tak vytvoríme Šťastnú školu.

#### **Zavedenie pravidiel**

Žiakom sme vysvetlili, že k vytvoreniu šťastnej a zábavnej školy nám pomôžu aj triedne pravidlá. Spoločne sme si každé jedno pravidlo vysvetlili a naučili sa neverbálne gesto. Prebiehalo to tak, že učiteľka vždy povedala a ukázala jedno pravidlo a žiaci ho zopakovali. Jedno pravidlo opakovali aj viackrát a učiteľka niekedy zmenila výšku hlasu, rytmus a iné žiaci opakovali zrkadlovo. Žiaci následne v skupinách pomocou metódy brainwriting a výtvarného dotvorenia vytvárali plagáty na jednotlivé pravidlá. Skupiny práce prezentovali a boli ocenené kladným bodovým hodnotením. Plagáty sme zavesili na nástenku ako každodennú pomôcku. V tejto časti sme sa naučili aj „čarovné slovíčka“ d'akujem - prosím, pomôž mi!, 10 prstov, si v pohode, komplimenty. Okrem toho sme zaviedli spojenie Trieda – Áno. Keď učiteľka chcela prerušiť prácu žiakov a upriamiť ich pozornosť na ňu, povedala „trieda“, žiaci nasmerovali pohľad na ňu a odpovedali „áno“. Pravidlá sme precvičovali 5-krát denne, na začiatku hodiny krátkou hrou striedaním pravidiel, Inokedy sme využili hru „háďaj, na čo myslím, resp. háďaj, na aké pravidlo myslím“ a iné.

#### **Zavedenie tematických dní**

Keď sme boli presvedčení o tom, že žiaci čiastočne ovládajú pravidlá, integrovali sme do vyučovania tematické dni. Začali sme od začiatku týždňa pondelkom, ktorý nesie meno / tému Slávna láskavosť. Podstatu dňa sme si priblížili cez rozprávku Ľudská láskavosť od Braňa Jobusa, cez ktorú sme spoznali so

žiakmi druhy lásky, prejavy láskavosti. Následne sme využili metódu tvorivého písania a každý žiak tvoril opis bytosti s menom Slávna láskavosť (vnútornú aj vonkajšiu charakteristiku). Žiaci prezentovali svoje opisy pred triedou. Každý po dočítaní ešte pridal jednu vetu o tom, čo by jeho slávna láskavosť mohla urobiť u nich v triede. Z tohto základu sa slávna láskavosť niesla i do ďalších dní a týždňov.

Utorok patril vodcovstvu v triede a počas týždňov striedanie vodcov v triede. Kto je to vodca a aké je jeho správanie sme si predstavili cez osobnosť Juraja Jánošíka. Prečítali sme si pár povestí, ktoré dokonca súviseli s miestami, ktoré sa nachádzajú v našej alebo okolo našej obce. Opísali sme si jeho vlastnosti a správanie v konkrétnych situáciách opísaných v povestiach. Následne sme z detí vytvorili skupiny. Každá dostala lístok, na ktorom bola napísaná situácia, v ktorej sa nachádza Jánošík so svojou družinou. Úlohou skupiny bolo vytvoriť riešenie situácie a zdramatizovať ho. Po dokončení každá skupina prezentovala svoju dramatizáciu. Po každej sme spoločne diskutovali, aký nastal problém, ako ho skupina vyriešila, ako sa choval vodca v ich scénke. Zopakovali sme si vlastnosti vodcu a jeho úlohy, určili sme vodcu toho dňa. Vysvetlili sme, že každý utorok bude vodcom iný žiak.

Streda nám prináša odvahu a statočnosť. Cez filmovú rozprávku Nebojsa (podľa predlohy rozprávky P. Dobšinského – Nebojsa) sme sa skamarátili s odvahou a statočnosťou. Snažili sme sa vžiť do pocitov hlavného hrdinu a rozprávali sa o tom, ako by sa v jeho situácii chovali žiaci. Následne sme sedeli v kruhu a žiaci rozprávali, čoho sa boja. Jeden žiak povie svoje obavy, sused ho povzbudí k odvahe a statočnosti. Hneď za tým povie ďalšiu situáciu, v ktorej potrebuje statočnosť aby niečo prekonal. Jeho sused na to reaguje. Takto sme postupovali, až kým sa nevystriedala celá trieda. Aktivitu sme zakončili tým, že počas ďalších dní a týždňov budú určite prichádzať situácie, v ktorých budeme musieť byť odvážni a statoční, ale vtedy si spomenie na povzbudzujúce slová našich spolužiakov a aj na rozprávku postavu Nebojsa.

Téma štvrtkového dňa je Neporaziteľný. Spočíva v tom, že žiak sa má naučiť postaviť z pádu, prípadne neúspechu, nenechať sa znechutiť a ísť ďalej. V úvode sme si prečítali Legendu o Fénixovi. Prerozprávali sme dej. Následne sme z plastelíny vyrábali 3 fázy legendy a to: Fénix v popole, Fénix vstáva z popola, Fénix lieta. Počas modelovania deti zažívali situácie, kedy sa im nedarilo modelovať správne tvary vstávajúceho fénixa, lietajúce krídla a lámali a museli ich upevňovať. Situáciu modelovania sme prirovnali k nášmu životu. Tak ako sa nám niekedy nedarilo hneď rýchlo vymodelovať fénixa, tak sa nám občas v živote stáva, že hneď nevieme z neúspechu vstať, ale keď sa budeme snažiť tak ako pri vytváraní krídla, tak sa nám to podarí.

Piatok je deň tvorivosti a kreativity, ktorá sa nesie v myšlienke všetkých dní v týždni. So žiakmi sme si v tento deň zopakovali všetky predchádzajúce dni. Neskôr mali deti k dispozícii papier, lepidlo, rôzne fotografie, časopisy, pastelky. Ich úlohou bolo vytvoriť koláž s prípadným dotvorením kresbou tak, aby vytvárala príbeh celého týždňa, v hlavných úlohách bytosť Ľudská láskavosť, Jánošík, Nebojsa a Fénix. Príbehy žiaci prezentovali a ich koláž slúžila ako ilustrácia. Štyri bytosti ostali ako symboly dní. Okrem toho na symboliku každého dňa vymysleli svoje gesto.

Túto tematizáciu sme riešili v druhý týždeň aplikácie metódy. Počas nej už žiaci využívali pravidlá triedy a čarovné slovíčka. S týmto základom sme sa pustili do ďalších týždňov v ktorých bola tematizácia dňa pripomínaná v prvých minútach prvej hodiny dňa aj spolu s pravidlami triedy. V utorok sme naďalej čítali povesti o Jánošíkovi a v stredu o chlapcovi Nebojsa.

Počas ďalších týždňov sme sa úmyselne snažili vyvolávať situácie, v ktorých žiaci museli používať pravidlá triedy. Niekedy sme ich zaradili do vyučovania len kvôli prebudeniu a aktivizácii žiakov. Pri niektorých učebných látkach sme si vymysleli krátke vety vystihujúce učivo spolu s gestami a žiaci ich po našej názornej ukážke opakovali a zrkadlili. WBT obsahuje ďalšie „čarovné vety“ ako aj gestá slov, ktoré i naďalej postupne aplikujeme do praxe. Taktiež i naďalej budujeme žiakov, teda oceňujeme ich zlepšovanie. Všetky tematické dni, ale aj pravidlá rozvíjajú kritické myslenie. Aj napriek tomu sme sa snažili do rôznych predmetov a vyučovacích tém vložiť jednoduché úlohy a cvičenia na kritické myslenie, v ktorých žiaci museli rozmýšľať, argumentovať, diskutovať vyvodiť záver.

#### 4 VYHODNOTENIE A REFLEXIA

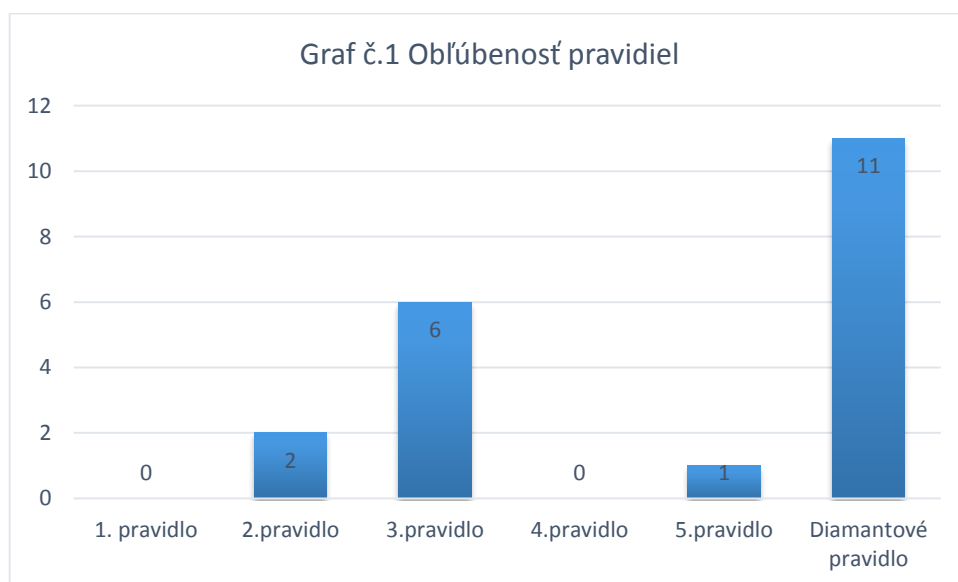
Na základe pravidelného priameho pozorovania sme dospeli k výsledkom, že sa splnil náš predpoklad zlepšenia pozitívnej klímy v triede. Posilnila sa spolupráca, empatia, všímavosť a vnímanie. Taktiež sa upevnila vzájomná podpora žiakov v triede. Naučili sa vzájomne pomáhať si, ale hlavne naučili sa, že poprosiť o pomoc a priznať si, že niečo nevieme, nie je hanba, ale odvaha. Žiaci si taktiež časom

zautomatizovali spontánne ohodnocovanie prezentovaných vedomostí a schopností spolužiakov. Okrem pozitívneho myslenia sa postupne učili vyjadrovať city, a odbúravať emočné bariéry.

Na základe osvojenia si pravidiel triedy a čarovných slov spolu s gestami výchovno-vzdelávacia činnosť prebiehala plynulejšie. Eliminovali sa niektoré rušivé prvky, ktoré mali negatívny vplyv na priebeh vyučovania. Zefektívnil sa vyučovací proces v zrýchlení činností. Čas sa šetril aj tým, že gestami žiaci vyjadrovali myšlienky, napr. opustiť svoje miesto – zdvihnutie oboch rúk nad hlavu. Metóda mala pozitívny vplyv aj na kognitívne schopnosti žiakov. Okrem nadobúdania vedomostí rozvíjali kritické myslenie na základe riešenia problémových situácií a úloh s využitím ešte ďalších metód. Naučili sa klásť otázky, argumentovať, vyjadriť svoj názor a nehanbiť sa zaň, ak je iný oproti spolužiakom. Využitím metódy sa nezmenilo len správanie žiakov a ich rozvoj, ale aj učiteľka. V prvom rade zmenila spôsob myslenia. Začala na jednotlivých žiakoch hľadať viac pozitívneho. Chyby žiakov riešila výzvou, aby skúsili hľadať ešte iné riešenie. V začiatkoch podliehala viac sebakontrola, kým si aj sama v sebe zautomatizovala pravidlá WBT zlepšovania. Výrazne ovplyvnila svoj prejav na vyučovaní. Eliminovala hlasné upozornenia (krik). Naučila sa viac oceňovať a povzbudzovať. Rozvinula individuálnu vnímavosť voči deťom, čo podporilo lepší vzťah medzi učiteľkou a žiakom a o to viac sa žiaci snažili. Žiakom sa páčila myšlienka, že nie len oni sa zlepšujú, ale tak isto aj učiteľka.

Na záver sme žiakom položili pár otázok o WBT a tu sú výsledky:

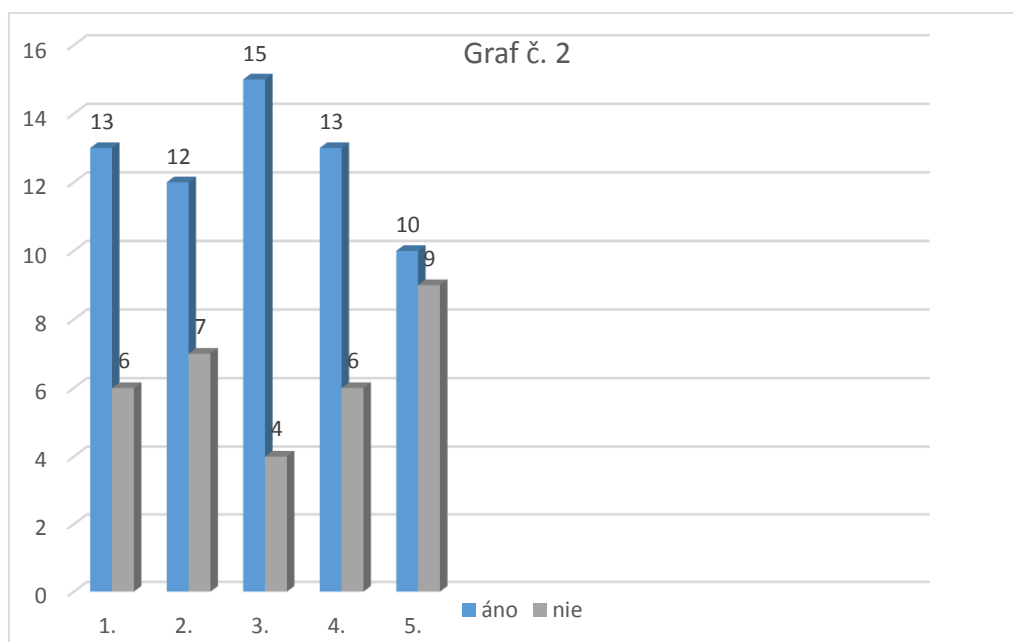
Graf. č. 1 je odpoveď žiakov na otázku: Aké pravidlo sa žiakom najviac páči?



*Graf 1.*

V grafe č. 2 môžeme vidieť odpovede žiakov na otázky:

1. Dostával som počas obdobia nového vyučovania viac komplimentov ako predtým?
2. Začala ma učiteľka viac vnímať?
3. Je na hodinách zábava?
4. Zvyšuje učiteľka menej hlas na hodinách?
5. Narúšajú žiaci menej vyučovanie ako predtým?



Graf 2.

## 5 ZÁVER

Metódu Whole brain teaching samotný autor zaraďuje medzi metódy kritického myslenia. Okrem toho ju môžeme zaradiť do aktivizujúcich metód vyučovania. Pretože WBT podlieha kritériám aktivizujúcich metód, ktoré Maňák a Švec (2003, s.105) definujú ako „postupy, ktoré vedú vyučovanie tak, aby sa výchovno-vzdelávacie ciele vyučovania dosahovali hlavne na základe vlastných skúseností žiakov, pričom dôraz sa kladie na myslenie a riešenie problému.“ Aktivizujúce metódy sú teda zamerané na učiaceho sa žiaka, ktorý sa stáva hlavným aktérom procesu. Toto vyučovanie poskytuje žiakovi rozvoj individuálnych zručností, schopností a postojov. Učiaci sa žiak aktívnym prístupom rozvíja schopnosť, pre ktorú je charakteristické objavovanie, posudzovanie, argumentovanie, začleňovanie informácií do súvislostí a do praxe. WBT okrem spomínaného podporuje pozitívnu klímu v triede, je motivátorom žiakov do učenia sa. Zlepšuje interakcie učiteľa a žiaka, eliminuje nežiaducu devalváciu žiaka smerom k učiteľovi, taktiež medzi žiakmi samotnými. Vyučovací proces nabera iný lesk a aj učiteľovi vytvára lepšie podmienky na učenie žiakov. Nancy Stoltenberg (priekopníčka WBT v Kalifornii) svoje pocity vyjadruje slovami: „*Moja únava na konci dňa bola z učenia, nie z nedisciplinovania žiakov. Moji žiaci mali vo svojich očiach nový záblesk! Aj výzva zo strany študentov začala "blikat"!*“

Riadenie a usmerňovanie žiakov vo vyučovacom procese je pre učiteľa neľahká úloha. WBT vyžaduje dôkladnú prípravu učiteľa, pomôcky, motivačné príbehy, ďalšie samoštúdium v danej problematike. Avšak toto všetko sa mu vo vyučovacom procese s určitosťou vráti, keď uvidí, že jeho žiaci sú šťastní a on sa stáva šťastným tiež. Spoločne vytvoria šťastnú triedu a možno sa inšpirujú i ďalší a vytvoria šťastnú školu. Dúfame v to, že metóda sa bude i ďalej rozširovať a prinesie svoju úrodu.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BIFFLE, CH. 2013. *Whole Brain Teaching for Challenging Kids: (and the rest of your class, too!)* ISBN 978-0-9848167.
- BIFFLE, CH. 2018. *Whole Brain Teaching for Challenging Kids: Fast Track: Seven Steps to Teaching Heaven.* CreateSpace Independent Publishing Platform. 2018 ISBN 978-1721725861.
- FACIONE, P.A. 1990. *Critical Talking: A statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive summary, Dephi Report.* (online cit. 2018-12-12 Dostupné na: [http://www.assessment.aas.duke.edu/documents/Dephi\\_Report.pdf](http://www.assessment.aas.duke.edu/documents/Dephi_Report.pdf))
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu.* (online) Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: [http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/ISBN 978-80-223-2951-4](http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/ISBN%20978-80-223-2951-4)
- HANULIAKOVÁ, J. 2015. Aktivizujúce metódy. IRIS 2015. ISBN 978-80-8153-036-4.
- KRAJČOVÁ, N. – DAŇKOVÁ, A. 2001. Všeobecná didaktika – terminologické minimum. MANACon, Prešov 2001

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. Brno: Paido 2003. ISBN 80-7315-039-5.  
PETLÁK, E. 2006. Pozitívna klíma v triede. IRIS 2006. ISBN 80-8901-897-1  
PETRASOVA, A. 2003. Využitie stratégie EUR. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.2003. ISBN 8080-9689-14-9-9  
STOLTEMBERG, N. 2016. Quick Start Guide: Whole Brain Teaching 2nd Grade. (online cit. 2018-27-12)  
Dostupné na: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/2016-WBT-Quick-Start-Guide-2709516>

Internetové zdroje:

<https://wholebrainteaching.com/>  
<https://www.facebook.com/Whole-Brain-Teaching-111745338861758/>  
<https://www.youtube.com/user/ChrisBiffle/videos>  
[https://www.youtube.com/channel/UC\\_VV-ws9TMSjkOIFqYad92w](https://www.youtube.com/channel/UC_VV-ws9TMSjkOIFqYad92w)



# ROZVÍJANIE PODNIKATEĽSKÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV V ODBORNOM VZDELÁVANÍ

**Tímea Šeben Zatková**

*Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva, FEM SPU v Nitre, timea.zatkova@uniag.sk (SR)*

## Abstrakt

Štúdia je zameraná na analýzu súčasného stavu vytvárania prostredia pre žiakov stredných odborných škôl pre rozvoj podnikateľských kompetencií. Zameriava sa na klasifikáciu kľúčových kompetencií vo vzdelávaní a primárne sa zaoberá charakteristikou podnikateľských kompetencií, ktorých rozvoj je súčasťou podnikateľského vzdelávania. Stručne uvádza výsledky prieskumov zameraných na oblasť rozvoja podnikateľských kompetencií žiakov v odbornom vzdelávaní, ktoré vznikli pod gesciou Centra pedagogiky a psychologického poradenstva FEM SPU v Nitre.

**Kľúčové slová:** Kľúčové kompetencie, celoživotné vzdelávanie, podnikateľské kompetencie, iniciatívnosť a podnikavosť, odborné vzdelávanie.

## 1 ÚVOD

Podnikateľské vzdelávanie je v súčasnosti aktuálnou témou v odbornom vzdelávaní. Podnikateľské zručnosti a kompetencie nie sú iba nevyhnutným predpokladom založenia úspešnej firmy, ale sú dôležité i pre všetkých zamestnancov. Podnikateľské vzdelávanie je dôležitá súčasť všeobecného vzdelávania, v stredoškolskom odbornom vzdelávaní sa s ňou realizuje napríklad prostredníctvom cvičných firiem, ktoré spájajú teóriu a prax. Popularitu podnikateľského vzdelávania podporuje aj množstvo vzdelávacích aktivít, ktoré poskytujú rôzne inštitúcie v odbornej príprave pre učiteľov v rámci celoživotného vzdelávania a množstvo informačných portálov (napr. informačný portál Erasmus pre mladých podnikateľov). Podnikateľské zručnosti boli zaradené medzi kľúčové kompetencie v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy a sú súčasťou celoživotného vzdelávania. Jedným z dôvodov podpory podnikateľského vzdelávania je i snaha o zníženie nezamestnanosti a podpora zaradenia mladých ľudí do pracovného procesu. V súlade s prioritami výzvy a iniciatívami stratégie Európa 2020 (Inovácia v Únii, Mládež v pohybe a Program pre nové zručnosti a nové pracovné miesta) by podnikateľské vzdelávanie malo byť obsahovo orientované na posilnenie aktívneho postoja žiakov k vlastnej budúcnosti, na zvýšenie príťažlivosti podnikania ako príležitosti, na rozvíjanie podnikateľského myslenia a podporu podnikateľských postojov, na posilnenie kreativity a inovatívneho prístupu, ako aj na rozvíjanie prierezových (prenositelných, meta-) kompetencií a osobitne na kľúčovú kompetenciu „podnikavosť a inovatívnosť“. Medzinárodný výskum v súčasnosti dokazuje, že oblasť podnikateľskej prípravy v odbornom vzdelávaní je modernou témou a je súčasťou kurikula rôznych inštitúcií. Podnikateľské vzdelávanie sa rozvíja v národnom aj v medzinárodnom kontexte.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Cieľom štúdie je stručne popísať základné teoretické východiská problematiky a zistiť a porovnať vybrané aspekty týkajúce sa rozvoja podnikateľských kompetencií v odbornom vzdelávaní. Súčasťou štúdie je teoretická analýza riešenej problematiky z dostupných publikačných zdrojov a analýza výsledkov prieskumov vybraných záverečných prác, ktoré boli vypracované v roku 2018 pod gesciou Centra pedagogiky a psychologického poradenstva Fakulty ekonomiky a manažmentu na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre. Výsledky vychádzajú zo záverečných prác, ktoré boli vypracované v rámci dopĺňujúceho pedagogického štúdia od autorov Ferienc (2018) a Mihaličková (2018).

Cieľom záverečných prác bolo zistiť ako sú rozvíjané podnikateľské kompetencie v odbornom vzdelávaní a poukázať na vybrané problémy v oblasti rozvoja podnikateľských kompetencií žiakov. Hlavnou metódou empirického skúmania bola dotazníková metóda.

Čiastkové ciele nášho deskriptívneho prieskumu boli zamerané na zistenie názorov žiakov na vybrané hľadiská, ktoré sa týkajú realizácie podnikateľského vzdelávania a rozvoja podnikateľských kompetencií a to:

- zistiť, aký záujem prejavujú žiaci SOŠ o podnikanie a podnikateľské vzdelávanie,
- zistiť názory žiakov na podnikateľské vzdelávanie v škole,

- zistiť, aký je rozdiel v podnikateľských kompetenciách u žiakov jednotlivých odborov strednej školy.

### 3 VÝSLEDKY

#### 3.1 Pojem kompetencia a podnikateľské kompetencie vo vzdelávaní

V posledných rokoch sa zdôrazňuje vo vzdelávaní všetkých stupňov a v príprave na povolanie tvorba študijných programov (kurikula) založená na kompetenciách (ang. *competence-based curriculum*), trendom je vzdelávanie a príprava orientované na kompetencie (ang. *competency-based education*) – „vzdelávanie zamerané na získanie zručností potrebných pre život“ (Mareš, Gavora, 1999).

Teória kľúčových kompetencií nie je ešte úplne sformovaná. Možno však konštatovať, že základnou filozofiou kľúčových kompetencií je pripraviť človeka na celoživotné vzdelávanie. Vo všetkých vyspelých štátoch je snaha definovať a rozvíjať také kompetencie, zručnosti, ktoré sú využiteľné vo väčšine povolání, umožnia zastávať celý rad pracovných pozícií, sú vhodné na riešenie širokého spektra väčšinou nepredvídateľných problémov a umožnia sa človeku vyrovnávať s rýchlymi a častými zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote. Je snaha rozvíjať také postoje, ktoré vytvárajú kultúru slobody, rovnosti a solidarity, povzbudzujú osobné vedomie zodpovednosti. Umožňujú vytvárať hodnotové orientácie, ktoré sú procesuálnymi veličinami a ktoré „sa predovšetkým žijú“ (Strapková, 2012).

Kľúčové kompetencie sa skladajú zo základných a prierezových kompetencií. Zatiaľ čo postavenie základných kompetencií (čítanie, písanie, matematika, prírodné vedy), ako aj cudzích jazykov, je dostatočne zakotvené, propagácia prierezových zručností (IT, občianskych a podnikateľských zručností), zaostáva. Väčšina krajín dnes zreformovala svoje vzdelávacie programy a integrovala do nich aj prierezové kompetencie, avšak nie vždy dôsledne. Prierezové zručnosti sú v porovnaní so základnými zručnosťami menej často vyučované ako samostatné predmety. Prierezový prístup vyžaduje, aby učitelia nielen zmenili tradičný spôsob výučby, ale vyžaduje viac spolupráce na tvorbe konkrétnych výsledkov učenia, zhodu pri ich schvaľovaní a pri používaní vhodných metód hodnotenia (Eurydice, 2012).

Kompetencia je „viac ako len vedomosť a zručnosť. Obsahuje tiež schopnosť spĺňať komplexné požiadavky využívaním a mobilizovaním psychosociálnych zdrojov (vrátane zručností a postojov) v konkrétnom kontexte (Statpedu, 2017). Kompetencie sa teda definujú ako kombinácia vedomostí, zručností a postojov primeraných danému kontextu.

Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť. Európsky referenčný rámec (2007) stanovuje osem kľúčových kompetencií:

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzích jazykoch,
3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,
4. digitálna kompetencia,
5. naučiť sa učiť,
6. spoločenské a občianske kompetencie,
7. iniciatívnosť a podnikavosť,
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Všetky kľúčové kompetencie sa považujú za rovnako dôležité, pretože každá z nich môže prispieť k úspešnému životu v znalostnej spoločnosti. Mnohé kompetencie sa prekrývajú a nadväzujú na seba: aspekty, ktoré sú podstatné v jednej oblasti, budú podporovať kompetencie v ďalšej oblasti. Základná jazyková zručnosť, gramotnosť v písaní, čítaní a počítaní a zručnosť v informačných a komunikačných technológiách (IKT) sú hlavným východiskom pri učení sa, a naučenie sa učiť podporuje všetky vzdelávacie aktivity. Existuje množstvo tém, ktoré sa uplatňujú v referenčnom rámci: *kritické myslenie, kreativita, iniciatíva, riešenie problémov, hodnotenie rizika, prijímanie rozhodnutí a konštruktívne riadenie pocitov* a tieto zohrávajú úlohu vo všetkých ôsmich kľúčových kompetenciách.

**Iniciatívnosť a podnikavosť** sa vzťahuje na schopnosť jednotlivca zmeniť myšlienky na skutky. Zahŕňa kreativitu, inovácie a prijímanie rizika, ako aj schopnosť plánovať a riadiť projekty so zámerom dosiahnuť ciele. Toto podporuje jednotlivcov nielen v ich každodennom živote doma a v spoločnosti, ale aj na pracovisku, aby si boli vedomí kontextu svojej práce, a aby mohli využiť príležitosti, a je to základom pre špecifickejšie zručnosti a vedomosti, ktoré potrebujú tí, ktorí zakladajú podnik zameraný na spoločenský

alebo obchodnú činnosť alebo naň prispievajú. Tieto by mali zahŕňať zmysel pre etické hodnoty a presadzovanie dobrého riadenia. Potrebné vedomosti zahŕňajú schopnosť určiť dostupné príležitosti pre osobné, profesionálne obchodné činnosti, vrátane otázok „širšieho záberu“, ktoré poskytujú kontext, v ktorom ľudia žijú a pracujú, ako napr. rozsiahle chápanie fungovania hospodárstva, a príležitosti a výzvy, ktorým čelí zamestnávateľ alebo organizácia. Jednotlivci by si mali byť takisto vedomí etických pozícií podnikov a toho, ako sa môžu „postaviť za dobrú vec“, napríklad prostredníctvom spravodlivého obchodovania alebo vo forme sociálneho podniku. Zručnosti sa vzťahujú na proaktívne riadenie projektov (zahŕňajú napríklad schopnosť plánovať, organizovať, riadiť, viesť a poverovať, analyzovať, komunikovať, oznamovať, hodnotiť a zaznamenávať), účinnú reprezentáciu a vyjednávanie a na schopnosť pracovať individuálne a schopnosť pracovať spoločne v tímoch. Dôležitá je schopnosť posudzovať a identifikovať silné a slabé stránky jednotlivca a hodnotiť a prijímať prípadné riziká.

Podnikateľské kompetencie znamenajú optimálne využívať svoje osobnostné a odborné predpoklady, uplatňovať tvorivosť, inováciu a riskovanie, tiež plánovať a riadiť projekty na dosiahnutie cieľov, pre úspešné uplatnenie sa vo svete práce, zmocniť sa príležitostí pre budovanie a rozvoj svojej profesijnej kariéry aj v celoživotnom vzdelávaní (Blaško, 2016).

### **3.1.1 Podnikateľské vzdelávanie**

Rozvoj podnikateľských kompetencií sa realizuje vo vzdelávaní rôznymi formami. V rámci vzdelávacieho systému v oblasti podnikania rozoznávame dvojitý prístup. Podnikateľské vzdelávanie možno začleniť do učebných osnov alebo ho možno vyučovať ako súčasť samotného predmetu. V prvom prípade by sa podnikateľské vzdelávanie zameriavalo na všeobecné kompetencie, teda na kreativnosť, iniciatívnosť a samostatnosť. Ak by však bolo súčasťou samostatného predmetu, zameriavalo by sa na nadobúdanie zručností súvisiacich so založením a prevádzkovaním podniku. Odborníci v súvislosti s prístupmi k podnikateľskému vzdelávaniu dodávajú, že viac záleží na tom, ako sa vyučuje, než na tom, čo sa vyučuje (Európsky referenčný rámec, 2007). Ak zhrnieme oba prístupy a spojíme ich s konštatovaním odborníkov, uvedomíme si, že pri vzdelávaní nie je dôležitý obsah, ale forma a prístup učiteľov k učiacim sa. Vzdelávatelia by nemali byť učiteľmi, ale skôr koučami. Mali by im byť nápomocnými a viesť ich k tomu, aby sami pochopili, čo je cieľom a ako sa k nemu môžu dopracovať (napr. založiť si podnik a riadiť ho). Lebo ako tvrdia autori medzinárodného dokumentu (Európsky referenčný rámec, 2007), práve takýto prístup umožňuje vzdelávajúcim sa získať väčšiu nezávislosť a prevziať iniciatívu počas učenia, čo vedie aj k posilňovaniu ich schopnosti rozvíjať kľúčové kompetencie.

V literatúre sa možno stretnúť s rôznym synonymickým označením tejto problematiky ako podnikateľské vzdelávanie, podnikateľská gramotnosť, výchova k podnikavosti, rozvíjanie podnikateľských kompetencií, podnikateľské zručnosti a pod. Výchova k podnikavosti (education for entrepreneurship) je v pedagogike relatívne novým pojmom, ktorého obsah nie je ešte celkom ustálený.

V širšom slova zmysle sa pod výchovou k podnikavosti rozumie formovanie pozitívnych postojov k podnikaniu a schopností, ktoré sú dôležité pre podnikavosť, a to iniciatívnosť, tvorivosť, ochota riskovať, zodpovednosť, nezávislosť. V užšom slova zmysle sa pod pojmom výchova k podnikavosti rozumie výcvik, ako založiť a viesť nejaký podnik (firmu) (Turek, 2005).

Čo sa týka formálneho vzdelávania, podnikanie je zahrnuté v národnom kurikule ako povinný alebo voliteľný predmet. V oblasti odborného vzdelávania a prípravy sa realizuje vo všetkých školách v SR. V rámci predmetu podnikania sa využívajú vo všetkých typoch stredných odborných škôl školiace/trénovacie podnikateľské firmy. Formálne vzdelávanie pre dospelých je ponúkané vo forme akreditovaných vzdelávacích kurzov, po ukončení ktorých jednotlivci získavajú certifikáty.

Štátny vzdelávací program zahŕňa výchovu k podnikaniu ako jednu zo štyroch hlavných oblastí, spolu so svetom práce, spotrebiteľskou výchovou a riadením osobných financií. Práve pedagogickí zamestnanci majú možnosť, schopnosť a príležitosť rozvíjať čiastkové podnikateľské kompetencie postupne a nenútené s ohľadom na kognitívne predpoklady a biologicko-psychologické schopnosti, veku primeraným spôsobom na všetkých stupňoch vzdelávacieho procesu. Tento proces je nevyhnutný preto, aby žiaci získavali podnikateľské schopnosti, zručnosti a rozvíjali osobné vlastnosti a aby dokázali teoretické poznatky, ktoré nadobudnú v procese vzdelávania, uplatniť v praxi (Metodicko-pedagogické centrum, 2009).

Požiadavku implementovať podnikateľské vzdelávanie do všetkých odvetví vzdelávania zdôrazňuje Európska komisia stále intenzívnejšie. Tá považuje vzdelávanie v oblasti podnikania za nástroj, ktorým sa môže podporiť podnikavosť mladých ľudí. Podnikanie ako kľúčová kompetencia nemusí byť nevyhnutne podľa Komisie osobitným školským predmetom. Vyžaduje si skôr spôsob výučby, v ktorom budú hlavnú úlohu zohrávať empirické učenie a práca na projektoch. Učiteľia, ktorí v tomto procese zohrávajú

rozhodujúcu úlohu, nemôžu učiť o podnikateľskom duchu, pokiaľ ho sami nemajú. Preto sú predpoklady na výučbu tejto špecifikácie ešte náročnejšie. To platí pre všetky úrovne vzdelávania – od materskej škôlky až po vysokoškolské vzdelávanie.

Na Slovensku je podnikavosť ako jedna z kľúčových kompetencií zapracovaná vo vzdelávacích programoch, ktoré pripravujú štátne inštitúcie. Podľa ministerstva školstva je preto súčasťou všetkých učebných a študijných odborov stredných škôl. Podnikateľské vzdelávanie je kľúčom k ďalšiemu rastu v Európe, ale môže byť úspešné len vtedy, ak integruje kultúrne, interpersonálne a občianske kompetencie. Tieto kompetencie sú dnes rovnako dôležité ako poznatky z financií alebo manažmentu (Yar, 2017).

Mnohé projekty, ktoré sú zamerané v súčasnosti na podnikateľské vzdelávanie sú podporované Európskou Úniou. Aj v Slovenskej republike sa realizuje viacero projektov, ktorých cieľom je práve zavádzanie a podpora podnikateľského vzdelávania na školách. Dve významné iniciatívy z posledného obdobia sú projekty Kvalitní v škole – úspešní v živote a projekt Business Schoolgames. Oba tieto projekty sú komplementárne k projektom ako Cvičná firma alebo k programom Junior Achievement a vytvárajú spoločne významné synergie pri implementácii podnikateľského vzdelávania na stredných školách v SR. „Oba spomenuté projekty dávajú pedagógom nástroje a pomôcky na inováciu vzdelávania v podnikaní. Ich využívanie vo výučbe podnikateľského vzdelávania pomáha riešiť dva kľúčové problémy súčasného školstva. Približujú obsah vzdelávania praxi a vzbudzujú u študentov záujem o vzdelávanie. Využitelnosť týchto inovatívnych nástrojov je vďaka ich modularite pre učiteľov zo všetkých typov stredných škôl. Pedagógovia môžu využiť tieto inovatívne vzdelávacie materiály pri tvorbe obsahu školských vzdelávacích programov s dôrazom na podnikateľské zručnosti, alebo pri inovácii výučby tém, ktoré doteraz vyučovali tradičnou formou.“ (Solík, J., Somron, L., 2009)

Uvedené projekty sú zamerané na prax stredného odborného vzdelávania avšak nevyhnutné je venovať podnikateľskému vzdelávaniu pozornosť aj v terciárnom vzdelávaní a najmä pregraduálnej príprave učiteľov a lektorov a ich ďalšiemu vzdelávaniu.

### **3.1.2 Výsledky skúmaní**

Cieľom empirického skúmania bolo zistiť ako sú rozvíjané podnikateľské kompetencie na vybraných stredných odborných školách poľnohospodárskeho zamerania (Strednej odbornej škole polytechnickej v Liptovskom Mikuláši – do r. 2004 pod názvom Stredná poľnohospodárska technická škola a na SOŠ veterinárnej v Nitre).

Prvý prieskum bol realizovaný na Strednej odbornej škole polytechnickej v Liptovskom Mikuláši. Prieskum bol uskutočnený prostredníctvom dotazníka, ktorý bol administrovaný 30 žiakom 3. ročníka. V prieskume boli porovnávané výsledky z hľadiska študovaných odborov žiakov a rozdielov v rozvoji podnikateľských kompetencií medzi žiakmi odboru agropodnikanie a mechanik strojov a zariadení. Na základe výsledkov skúmania sumarizujeme nasledovné závery (Ferianc, 2018):

Väčšina žiakov oboch odborov chce po skončení strednej školy pracovať. Najviac žiakov z odboru agropodnikanie by sa chcelo zamestnať v súkromnej sfére (50%) aj napriek tomu, že mali viac predmetov týkajúcich sa podnikania, 31,3% chce pokračovať vo vysokoškolskom štúdiu a iba 18% chce podnikáť. Na druhej strane, väčšina žiakov z odboru mechanik strojov a zariadení (53%) by sa chcela zamestnať a 43% respondentov by si chcelo založiť živnosť žiadny z tejto skupiny respondentov nechce pokračovať v štúdiu na VŠ.

Pri zisťovaní dôvodov, prečo by sa žiaci rozhodli podnikáť, sme zaznamenali v oboch odboroch zhodu. Najviac žiakov by si chcelo podnikaním splniť svoj sen, nasledovali odpovede v poradí: byť samostatný, mať vyšší príjem.

V odbore agropodnikanie uviedli všetci respondenti, že majú predmet zaoberajúci sa podnikaním a v odbore mechanik strojov a zariadení tak uviedli len 2 respondenti.

Väčšina žiakov z odboru agropodnikanie uviedla, že ako študijnú literatúru na predmete zameraného na podnikanie používajú len poznámky od učiteľa, 2 respondenti uviedli učebnicu. Z odboru mechanik strojov a zariadení sa vyjadrili len 2 respondenti, ktorý tvrdia, že ako študijnú literatúru na predmete zameraného na podnikanie používajú učebnicu, ostatní v tejto otázke neodpovedali, keďže v predchádzajúcej položke uviedli, že nemajú takto zamerané predmety.

Pri zisťovaní, či používaná literatúra pokrýva danú problematiku, sa v odbore agropodnikanie žiaci v 44% priklonili k odpovedi áno a 44% uviedlo odpoveď skôr nie a 2 respondenti odpovedali nie. V skupine žiakov z odboru mechanik strojov a zariadení, tak ako aj v predchádzajúcej otázke odpovedali len 2 žiaci a uviedli, že používaná literatúra je postačujúca.

Z výsledkov z prieskumu predpokladáme, že žiaci mali počas štúdia možnosť stretnúť sa s nejakým odborníkom z praxe aj napriek tomu, že túto odpoveď neuviedli zhodne všetci respondenti (agropodnikanie 63%, mechanik 71 %).

Pri skúmaní motivovania k začatiu podnikaniu učiteľom v odbore agropodnikanie odpovedala polovica žiakov, že ich učiteľ motivuje k podnikaniu, polovica žiakov tvrdí opak. V odbore mechanik strojov a zariadení sa väčšina žiakov vyjadrila, že ich učiteľ nemotivuje k začatiu podnikania.

Len malé percento žiakov z odboru agropodnikanie by sa vďaka predmetu zaoberajúcemu sa podnikaním rozhodlo pre podnikanie, a paradoxne žiaci z odboru mechanik strojov a zariadení by boli vďaka danému predmetu skôr posmelení a naklonení k podnikaniu.

Väčšina žiakov z oboch odborov (68 % agropodnikanie/ 57% mechanik) uvádza, že v škole získali dostatok informácií ohľadom podnikania.

Medzi 3 najdôležitejšie oblasti základných zručností potrebných pre podnikanie patria podľa žiakov z odboru agropodnikanie: odborné znalosti, vedomosti z ekonomiky, vedomosti z marketingu. Podľa žiakov z odboru mechanik strojov a zariadení sú to: vedomosti z marketingu a odborné znalosti. Jazykové znalosti a vedomosti z ekonomiky sa spoločne umiestnili na tretej pozícii.

Medzi 3 najdôležitejšie oblasti osobných predpokladov potrebných pre podnikanie patria podľa žiakov z odboru agropodnikanie: zodpovednosť, zvládnutie viacerých pracovných povinností. Oblasti schopnosť rozdeľovať prácu a otvorenosť novým myšlienkam si zvolil rovnaký počet respondentov. Pre žiakov z odboru mechanik strojov a zariadení sú najdôležitejšie: zodpovednosť, otvorenosť novým myšlienkam a zmysel pre detail.

Zo špeciálnych predpokladov si žiaci odboru agropodnikanie zvolili 3 najdôležitejšie: schopnosť motivovať, komunikačné schopnosti a schopnosť tímovej práce. Pre žiakov z odboru mechanik strojov a zariadení je najdôležitejšia schopnosť plánovať, schopnosť viesť ľudí a schopnosť motivovať.

Žiaci mali na záver uviesť konkrétny príklad čomu sa na hodinách venovaných podnikaniu venujú. Respondenti z odboru agropodnikanie sa vyjadrili, že na hodine si vytvárajú vlastné firmy. Tu vyrábajú rôzne produkty a služby, ktoré následne ponúkajú zákazníkom. Na konci školského roka firmu vždy zrušia. V tejto poslednej dotazníkovej položke respondenti z odboru mechanik strojov a zariadení neuviedli žiadnu odpoveď, keďže nemajú žiaden predmet týkajúci sa podnikania.

Druhý prieskum zisťoval záujem žiakov o podnikanie na SOŠ veterinárnej v Nitre. Cieľom prieskumu bolo zistiť, ako žiaci prejavujú záujem o podnikanie a podnikateľské vzdelávanie. Dotazníkového prieskumu sa zúčastnilo 60 žiakov (73 % dievčat a 27 % chlapcov). Na základe výsledkov skúmania sumarizujeme nasledovné závery (Mihaličková, 2018):

V budúcnosti by sa väčšina žiakov chcela venovať podnikaniu - 70 % opýtaných uviedlo možnosť áno, 23 % opýtaných zvolilo možnosť nie, a 7 % opýtaných uviedlo možnosť neviem.

Pri zisťovaní, čo najviac ovplyvňuje žiakov pri rozhodovaní sa o podnikaní mali respondenti možnosť voľby zo 4 možností (podnikateľské vzory, škola, rodina a iné). 44 % respondentov uviedlo možnosť podnikateľské vzory, 32 % respondentov uviedlo rodinu, 20 % respondentov doplnilo možnosť iné, ktorá zahŕňala odpovede ako spoločenská klíma a záujmy. Iba 4 % respondentov označilo možnosť škola. V závislosti od rôznych typov odpovedí, môžeme konštatovať, že mladých ľudí v podnikaní najviac ovplyvňujú reálne podnikateľské vzory.

Pri skúmaní aký vzťah majú rodičia zúčastnených respondentov k podnikaniu mali žiaci na výber zo 4 možností. 30 % respondentov uviedlo „negatívny vzťah“, 28 % označilo možnosť „neviem“, 23 % uviedlo „ešte sme o tom nehovorili“, 19 % označilo pozitívny vzťah.

Žiaci pri otázke Ak by Vám nevyšiel pokus o podnikanie ako by to vnímalo Vaše okolie? vybrali zo 4 možností. 43 % respondentov si myslí, že neúspešný pokus by okolie prijalo ako ich ponaučenie, odpoveď neviem uviedlo 40 % žiakov. Pri možnosti iné žiaci dopĺňali nasledovné odpovede, „že by to ich okolie vnímalo ako nedostatok ich trpezlivosti“, „málo vynaloženej sily pri podnikaní“, prípadne skutočnosť, „že ich nezaujímal predmet podnikania, ale iba predstava zarábania veľkého množstva peňazí“.

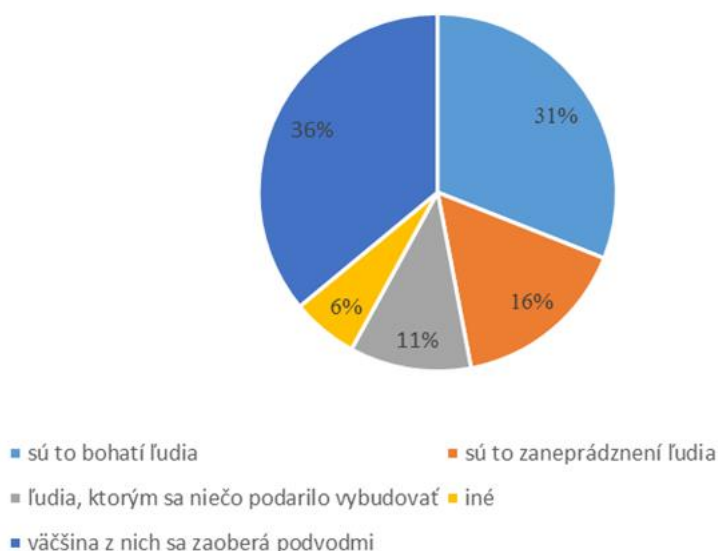
Pri skúmaní, či sa žiaci doma s rodičmi rozprávajú o podnikaní odpovede naznačujú, že podnikanie patrí medzi témy domácich rozhovorov. 30 % žiakov odpovedalo áno-celkom často, 50 % žiakov uviedlo niekedy, 20 % žiakov vôbec.



Pri skúmaní dôvodov, prečo žiakov priťahuje podnikanie, žiaci vyberali z nasledovných odpovedí– 50% respondentov uviedlo *chcem zarábať veľa peňazí*, 38% *chcem byť nezávislý*, 6 % *podnikanie ma nepriťahuje* a 6 % uviedlo *iné* - nemuseli by skoro ráno vstávať do práce, radi podstupujú riziko.

V otázke v akej oblasti by chceli žiaci v budúcnosti podnikat' 25 % žiakov uviedlo, že by chceli podnikat' v oblasti, ktorej študujú a o 5 % viac respondentov sme zaznamenali pri odpovedi oblasť, ktorá najlepšie vynáša. 15 % by chcelo podnikat' v oblasti, ktorej neštudujú a 30 % žiakov uviedlo odpoveď iné, ktorá zahŕňala hlavne odpovede naznačujúce, že respondenti nechcú podnikat' v žiadnej oblasti pretože o podnikanie nemajú záujem.

Podľa názoru žiakov slovenská spoločnosť hodnotí podnikateľov skôr nepriaznivo. 36 % opýtaných považuje podnikateľov za ľudí, ktorí sa snažia zbohatnúť podvodom. 31 % žiakov vníma podnikateľov ako bohatých ľudí a iba 11 % žiakov si myslí, že sú to ľudia ktorým sa podarilo vybudovať a dávať prácu iným. Do odpovede iné žiaci uviedli, že podľa nich slovenská spoločnosť vníma podnikateľov ako ľudí, ktorí stále telefonujú a píšu e-maily, prípadne majú stále nejaké dôležité stretnutia s inými podnikateľmi.



Obrázok 1. Ako podľa Vás slovenská spoločnosť vníma podnikateľov?

Z hľadiska toho, čo by v škole žiaci najviac privítali v rámci podnikateľského vzdelávania respondenti uvádzali, aby sa organizovalo viac besied s úspešnými podnikateľmi – túto možnosť zvolilo 30 % žiakov, 33 % žiakov navrhuje praktický výcvik v podnikaní, 15 % žiakov navrhuje viac získavania vedomostí prostredníctvom podnikateľského vzdelávania. O vzdelávanie k podnikaniu nejaví záujem 22 % žiakov, pretože podľa nich by sa nič viac v škole nemuselo robiť a je to tak ako to má byť.

Posledná otázka skúmala, či žiaci považujú školu za priestor, v ktorom majú možnosť kreatívne myslieť a diskutovať o svojich nápadoch a myšlienkach podnikateľského vzdelávania. Školu, ako priestor pre rozvoj kreatívneho myslenia považuje iba 23 %, 32 % školu za takéto miesto nepovažuje a 46 % zvolilo možnosť s týmto tvrdením súhlasím čiastočne.

Výsledky vyššie uvedených prieskumov možno zhrnúť nasledovne:

Záujem žiakov o podnikanie a podnikateľské vzdelávanie je na oboch školách a v rôznych odboroch rozdielny, čo zrejme aj súvisí so študovaným odborom žiakov a možnosťami uplatnenia sa v daných regiónoch. Na SOŠ veterinárnej v Nitre by sa až 70 % opýtaných chcelo v budúcnosti venovať podnikaniu na druhej strane záujem žiakov z SOŠ polytechnickej v Liptovskom Mikuláši je nižší. Vo väčšej miere majú záujem o budúce podnikanie žiaci odboru agropodnikanie ako žiaci odboru mechanik, avšak prevažná väčšina v oboch skupinách žiakov sa chce zamestnať.

Z výsledkov predpokladáme, že najviac respondentov pri rozhodovaní sa o podnikaní ovplyvňujú práve podnikateľské vzory a celospoločenská situácia. Žiaci hodnotia podnikateľov skôr nepriaznivo, väčšia časť ich považuje za ľudí, ktorí sa snažia zbohatnúť podvodom. Aj rodičia žiakov svojimi názormi a záujmom vplývajú na postoje svojich detí k podnikaniu, do istej miery aj škola, avšak z prieskumu sa umiestnila až na poslednom mieste. Ako vyplynulo z prieskumov, predmety zamerané na podnikanie nie sú zaradené vo všetkých odboroch stredoškolského štúdia, aj keď majú žiaci ako súčasť učebných plánov aj ekonomické



predmety je otázne do akej miery sa ich obsah orientuje na rozvoj podnikateľských kompetencií. V priemere polovica žiakov zastáva názor, že učitelia ich motivujú k podnikaniu v rámci podnikateľsky orientovaného predmetu, avšak študijnú literatúru nepovažujú za dostatočnú. Medzi najdôležitejšie oblasti základných zručností potrebných pre podnikanie patria podľa žiakov z odboru agropodnikanie: odborné znalosti, vedomosti z ekonomiky a z marketingu. Podľa žiakov z odboru mechanik strojov a zariadení sú to: vedomosti z marketingu a odborné znalosti. Väčšina žiakov z SOŠ polytechnickej uvádzala, že mali možnosť stretnúť sa v rámci štúdia s odborníkmi v ich študovanej oblasti, avšak objavili sa aj niektoré záporné odpovede. Z uvedeného nám vyplýva, že do budúcnosti je potrebné vo väčšej miere klásť dôraz na odbornú prax, exkurzie, besedy a prednášky s odborníkmi, čo podporujú aj odpovede žiakov z SOŠ veterinárnej, kde žiaci navrhujú v rámci podnikateľského vzdelávania aby sa organizovalo viac besied s úspešnými podnikateľmi. Školu za priestor pre rozvoj kreatívneho myslenia považuje iba malé percento žiakov.

Na základe výsledkov z prieskumov navrhujeme:

- častejšie zaraďovať do učebných plánov predmety týkajúce sa podnikania a podnikateľských kompetencií pre všetky študijné a učebné odbory stredných odborných škôl,
- pripravovať a realizovať besedy s odborníkmi z praxe, umožniť žiakom zažiť „príklady dobrej praxe z prvej ruky“,
- realizovať exkurzie do vybraných podnikateľských subjektov v regióne so zameraním na študovaný odbor žiakov,
- zabezpečiť prax študentov priamo vo vybraných podnikateľských subjektoch,
- zisťovať názory žiakov v rámci celého komplexu podmienok ovplyvňujúcich podnikanie a z tohto základu vychádzať pri rozvíjaní podnikateľských kompetencií žiakov,
- podnikateľské vzdelávanie a rozvoj podnikateľských kompetencií realizovať cez projektovú činnosť a zážitkové vyučovanie, aby škola bola kreatívnym priestorom pre žiakov, kde môžu žiaci tvorivo myslieť, diskutovať o podnikaní a prevziať iniciatívu.

## 4 ZÁVER

Podnikateľské vzdelávanie na Slovensku je ovplyvnené situáciou pred rokom 1989 a možno konštatovať, že „podnikateľský duch“ sa u nás v regionálnom i terciárnom vzdelávaní začal rozvíjať až po tomto zlomovom období.

Ekonomicky zamerané predmety sú všeobecne na vysokých školách študentom v rámci výučby ponúkané. Niektoré fakulty majú vlastné katedry, ktoré sa ich výučbou zaoberajú, na iných fakultách sa jedná len o obmedzenú ponuku. Napríklad analýzou predmetov na jednotlivých fakultách Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre v roku 2014 sme analýzou verejného katalógu predmetov SPU zistili, že ekonomicky orientované predmety ponúkajú zo šiestich fakúlt univerzity iba Fakulta ekonomiky a manažmentu a Fakulta európskych štúdií a regionálneho rozvoja, čo je aj pochopiteľné vzhľadom k odbornému zameraniu uvedených fakúlt. Avšak predmety špecificky zacielené na podnikateľské vzdelávanie sme identifikovali iba v ponuke Fakulty ekonomiky a manažmentu (Šeben Zaťková, 2014). Vychádzajúc z tohto prieskumu ponuky predmetov na jednotlivých fakultách SPU konštatujeme, že napriek národným aj celoeurópskym snahám o podporu podnikateľského vzdelávania mladých ľudí, na univerzite sa tieto trendy zatiaľ v dostatočnej miere neodrážajú a sme toho názoru, že rovnaká situácia je aj na iných vysokých školách v SR. Jedným z projektov, ktorý by mohol zvýšiť záujem o túto oblasť vzdelávania a sprístupniť ju budúcim učiteľom v odbornom vzdelávaní bol projekt riešený v roku 2014 na Fakulte ekonomiky a manažmentu, ktorého zámerom bolo vytvoriť podporné materiály k podnikateľskému vzdelávaniu a realizácia vzdelávacích aktivít pre rôzne subkategorie učiteľov. V intenciách medzinárodného projektu ENTANGLE (2014) boli vypracované moduly podnikateľského vzdelávania, s ktorými sa učitelia majú možnosť oboznámiť (obsah jednotlivých modulov je prístupný v rámci on-line platformy dostupnej na internete: <http://www.entangleforvet.eu/gb/4/learning-system>). Aj toto je jedna z možností ako motivovať učiteľov k realizácii podnikateľského vzdelávania v ich pedagogickej praxi.

Je zrejmé, že ekonomicky orientované predmety budú mať na neekonomických fakultách vždy len doplnujúci charakter. Napriek uvedenému by v príprave učiteľov, aby v budúcej učiteľskej profesii boli schopní rozvíjať podnikateľské kompetencie žiakov, zrejme pomohlo, aby na výučbu takýchto predmetov bol kladený vyšší dôraz (tam, kde v súčasnosti nie je), najmä, aby bola ponuka predmetov obohatená o tie, ktoré sa zaoberajú podnikateľským vzdelávaním. Aby sa výchova k podnikavosti na našich školách stala realitou, je dôležité vypracovať teóriu výchovy k podnikavosti, zahŕňajúcu aj metodiku výchovy k podnikavosti pre jednotlivé typy a stupne škôl a pre jednotlivé študijné a učebné odbory a pre konkrétne vyučovacie predmety.

Realizácia podnikateľského vzdelávania rôznymi formami, či už prostredníctvom kurzov, workshopov, prípadne vytvorením predmetu o podnikaní v neekonomických smeroch vzdelávania je v súčasnosti aktuálnou celospoločenskou požiadavkou, ktorou je umožniť žiakom získanie základných sociálnych, psychologických, ekonomických vedomostí a zručností potrebných pre podnikateľskú činnosť, ktorá bude prínosom pre riešenie nezamestnanosti a tým aj ekonomického rastu. Významnou úlohou všetkých stupňov vzdelávania je zlepšiť pripravenosť ľudí pre praktický život - rozvíjať ich podnikateľský a osobný potenciál, získavať potrebné kompetencie v intenciách odporúčaní EÚ. Disponovať podnikateľskými kompetenciami v súčasnej dobe by nemali len podnikatelia, ale tieto zručnosti by mali mať osvojené všetci všeobecne vzdelaní ľudia, každý po úspechu túžiaci človek.

Základnou filozofiou kľúčových kompetencií je pripraviť človeka na celoživotné vzdelávanie. Na to, aby došlo k efektívnemu osvojovaniu si kľúčových kompetencií, je potrebná najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vyučovania, vyučovacích metód a stratégií smerom k participatívne, interaktívne, zážitkovému učeniu, ktoré je založené na skúsenosti a zároveň je prepojené so životom. Z hľadiska zaistenia trvalého rozvoja ekonomiky a celej spoločnosti vyvstáva potreba, aby vzdelávacia sféra v dostatočnej miere reagovala na meniace sa národné, ale aj globálne, ekonomické a sociálne podmienky. V procese všeobecného i odborného vzdelávania sa akcentuje podnikateľské vzdelávanie ako súčasť celoživotného vzdelávania pre ďalší profesijný rast, počas ktorého si žiak rozvíja osobnostné vlastnosti, zručnosti a podnikateľské schopnosti. Rozvinuté podnikateľské kompetencie majú zásadný význam pre moderné ekonomiky.

Napriek všeobecne uznávanému názoru, že podnikaniu sa treba učiť, viacero autorov oponuje a možnosť rozvíjať podnikateľské schopnosti cieľavedomým učením spochybňuje (Barba-Sánchez a Atienza-Sahuquillo, 2017). Iní zdôrazňujú dôležitosť motivácie pre podnikanie, a preto k vzdelávaniu k podnikaniu pristupujú skôr z pohľadu podnietenia motivácie, ako rozšírenia znalostí (Souitaris, et.al., 2007). Aj keď, sú aj oponenti tohto prístupu, ktorý veria, že podnikateľskú motiváciu nemožno vzdelávaním ovplyvniť (Colette, et al., 2005). Berúc do úvahy všetky tieto názory však nemožno spochybniť, že podnikateľské vzdelávanie je jedným zo základných pilierov budovania prosperujúcej spoločnosti poskytujúcej svojim členom život na primerane vysokej ekonomickej úrovni.

Podklady z tejto štúdie sa môžu stať motívom na jednej strane pre ďalší výskum v oblasti vzdelávacích potrieb, ako aj základom pre optimalizáciu výučby v súlade s medzinárodnými celospoločenskými požiadavkami a najmä pre rozvoj podnikateľského vzdelávania v príprave učiteľov.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BARBRA-SÁNCHEZA, V., ATIENZA-SAHUQUILLO, C. 2017. *European Research on Management and Business Economics*. Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa 2017, [online]. [cit. 10. 1. 2019]. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2017.04.001>.
- BLAŠKO, M. 2016. *Kvalita v systéme modernej výučby* [online]. [cit. 10. 1. 2019]. Dostupné na internete: <http://web.tuke.sk/kip/download/vuc01.pdf>
- COLLETTE, H., HILL, F., LEITCH, C. 2005. *Entrepreneurship education and training: Can entrepreneurship be taught? Education + Training*, 47 (3) (2005), pp. 158–169.
- ENTANGLE Consortium. 2014. *R8Conceptual layout*. [online]. [cit. 10. 1. 2017]. Dostupné na: <http://www.entangleforvet.eu/gb/24/result-8--conceptual-layout>
- EURYDICE. 2012. *Rozvíjanie kľúčových kompetencií v školách v Európe*. [online]. [cit. 10. 1. 2019]. Dostupné na internete: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145SK\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145SK_HI.pdf).
- FERIANC, S. 2018. *Rozvíjanie podnikateľských kompetencií v odbornom vzdelávaní*. Záverečná práca. Školiteľ: PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD., Nitra: SPU, 45 s.
- Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie. Európsky Referenčný rámec* [online]. 2007. [cit. 2018- 10- 4]. Dostupné na internete: [http://www.edutest.sk/wp-content/uploads/2015/05/KK\\_podla\\_EU.pdf](http://www.edutest.sk/wp-content/uploads/2015/05/KK_podla_EU.pdf)
- MAREŠ, J., GAVORA, P. 1999. *Anglicko- český pedagogický slovník*. Praha : Portál, ISBN 80-7178-310-2.
- METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM, 2009. *Rozvoj podnikateľských zručností v základných a stredných školách* [online]. [cit. 10. 1. 2019]. Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/filebrowser/download/180076>
- MIHALIČKOVÁ, D. 2018. *Rozvíjanie podnikateľských kompetencií v odbornom vzdelávaní*. Záverečná práca. Školiteľ: PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD., Nitra: SPU, 57 s.
- SOLÍK, J., SMORON, L. (2009). *Inovatívne spôsoby výučby podnikateľského vzdelávania na stredných školách* [online]. [cit. 10. 4. 2018]. Dostupné na internete: [www.siov.sk/sccf/Data/Prispevky/Solik\\_Smoron.doc](http://www.siov.sk/sccf/Data/Prispevky/Solik_Smoron.doc)

SOUTARIS, V., ZERBINATI, S., AL-LAHMAN, A. 2007. Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22 (4) (2007), pp. 566–591.

STATPEDU, 2017. *Kľúčové kompetencie [online]*. [cit . 10. 4. 2018]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. Dostupné na internete : <http://www.statpedu.sk/clanky/projekty-projekt-keyconet/klucove-kompetencie/>

STRAPKOVÁ, K. 2012. *Kompetencie [online]*. [cit . 10. 4. 2018]. Dostupné na internete : <files.spv-zv.webnode.sk/200000029-450ff45881/Kompetencie.docx>

ŠEBEN ZAŤKOVÁ, T. 2014. Rozvoj a zvyšovanie kompetencií lektorov a pedagógov v oblasti rozvoja podnikateľských zručností v odbornom vzdelávaní a príprave. In *Improving performance of agriculture and the economy: challenges for management and policy*. Nitra : SPU, s. 212-222, ISBN 978-80-552-1187-9.

TUREK, I. 2005. *Formovanie podnikavosti žiakov a študentov - jeden z hlavných cieľov vzdelávacej politiky EÚ*. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 14, č. 4/2005, s. 2-8, ISSN 1668-9845..

YAR, L. 2017. *Podnikateľské vzdelávanie na Slovensku a v Európe [online]*. [cit . 10. 4. 2018]. Dostupné na internete : <https://euractiv.sk/section/sekcie/linksdossier/podnikatelske-vzdelavanie-na-slovensku-a-v-europe/>

# PROJECT EDUCATION 2.0 IN ECONOMIC SUBJECTS

**Peter Filo, Veronika Nekolová**

*Obchodná fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave, peter.filo@euba.sk, veronika.nekolova@euba.sk (SR)*

## Abstract

Higher education is becoming a driver of economic growth and competitiveness in a knowledge driven economy. Universities plays an important role in providing people with skills for innovation and grow. As higher education system grows, society is increasingly concerned about the quality of university programmes. This paper presents a new educational methodology Project-based learning which include the Design thinking tools at the Faculty of Commerce, University of Economics in Bratislava, Slovakia.

Keywords: Project-based learning, Design thinking, 4C skills.

## 1 INTRODUCTION

Most educational systems are based on traditional forms of teaching, the student's participation is passive. There are based on individual work and on the ability to memorize of information that cannot be effectively used by the pupils and students. The traditional way of teaching depends on cognitive skills and abilities, but the world is moving - it is necessary to develop just non-cognitive skills - soft skills that cannot be replaced by machines or robots. These skills are creativity, ability to communicate and collaborate, work in a team, ability to solve the problem.

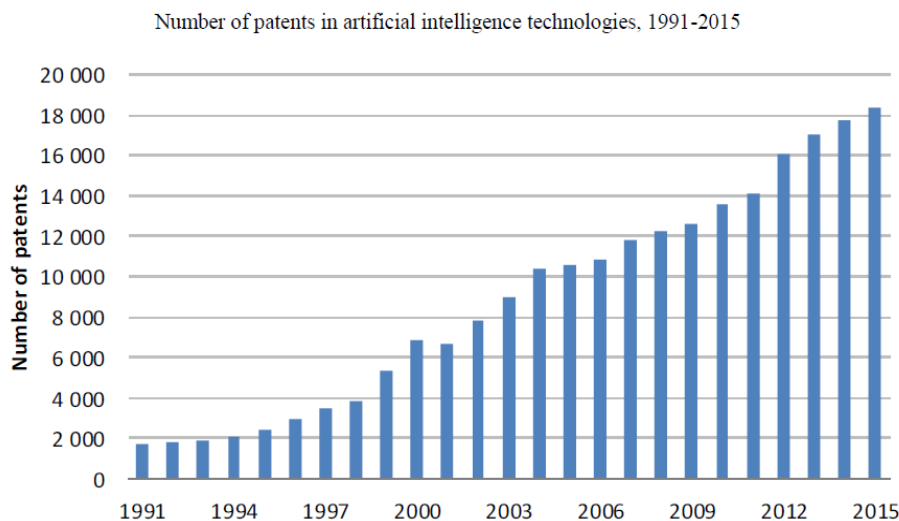
## 2 METHODS

It is much easier to educate students for our past, than for their future.

Traditional teaching is characterized by the spreading of the teachers' knowledge (Huang, 2008) In terms of the learning environment, focus is placed on class consistency; teachers play a dominant role in teaching, teaching approaches are standardized, and skill learning is taken as the main teaching objective (Tsai, 2001) The main purpose of creative thinking teaching is to trigger and enhance students' creativity. Teachers who aim to develop students' creativity can stimulate students' productivity (Parnes, 1967).

Universities and school system is very conservative. Teachers are more comfortable teaching how they were taught, rather than how they were taught to teach. Tomorrow's schools will need to help students think for themselves and join others, with empathy and "Human" skills. Today we need to think about how human skills complement the artificial intelligence of computers.

The future is about pairing the technologies and artificial intelligence of computers with the cognitive, social, and emotional skills and values of human. There is the reason why the teachers have to change your mindset, lessons, traditional evaluation of the students and attitude.

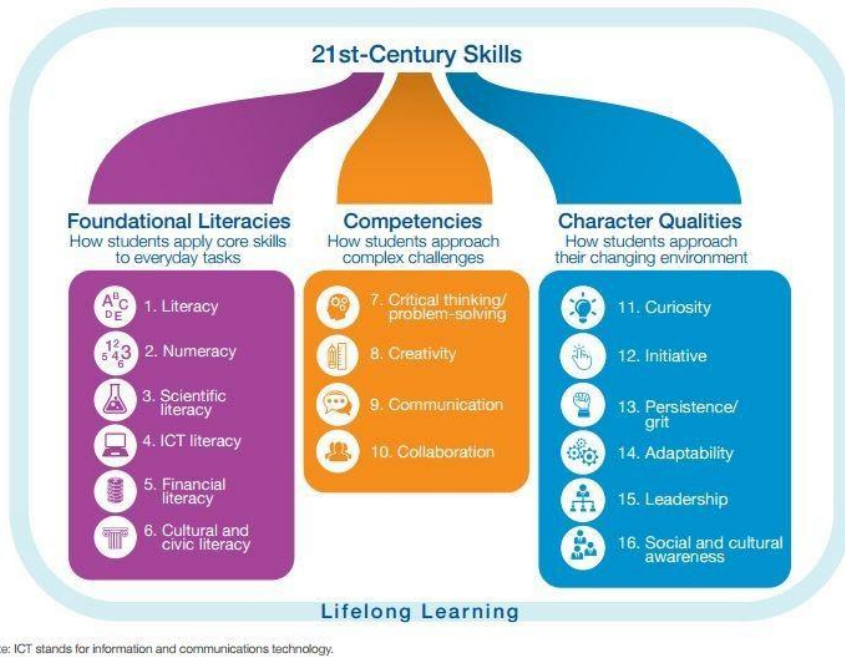


Picture 1. The growth of AI technologies – Number of patents in artificial intelligence technologies, 1991-2015. Centre for Educational Research and Innovation. 2019

The last but not the least, the development of social and emotional skills mainly concerns the transformation of traditional education into modern and effective, tempting for both students and teachers themselves. This social and emotional education can be delivered also by for example design thinking tools, project-based learning as it develops skills such as creativity, empathy, critical thinking, teamwork or communication.

According to the World Economic Forum report, *New Vision for Education*, there is a list of the 16 most desirable abilities of the 21st century shown in Picture 2. Skills are divided into 3 categories (from left): basic literacy, competencies and character traits.

Exhibit 1: Students require 16 skills for the 21st century



Picture 2. 21<sup>st</sup>-Century Skills. World economic forum, 2015. *New Vision of education*

### 3 RESULTS

In 2011 Faculty of Commerce entered a new form of cooperation with the praxis within international cooperation with Wirtschaftsuniversität and Technische Universität in Vienna through the "HITECH Zentrum in der Region grenzüberschreitenden". In 2014 the system is implemented into the new process of accreditation and in 2015 are creating of new subjects at the Faculty of commerce that are using the didactic principle of project based learning and design thinking. In 2016 we have started organizing and training lecturers at the University of Economics in Bratislava. In 2017 we have started organizing and training lecturers at other universities at the local level.

From 2018 we have developed collaboration of different universities based on principle of projects education and design thinking. We have organized 5 workshops focused into the fields project learning and design thinking tools.

Table 1. Workshops for academics and researches



| Workshops from 1.9.2018 - 31.12.2018       |                                |                                 |                     |
|--------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------|
| Name of the Workshop                       | Number of academics/researches | Interdisciplinarity             | Number of faculties |
| Project-based learning                     | 8                              | No                              | 1                   |
| Project-based learning                     | 5                              | No                              | 1                   |
| Innovative methods in education            | 12                             | Yes                             | 6                   |
| Design thinking and Project based learning | 17                             | Yes                             | 5                   |
| Design thinking and Project based learning | 18                             | Yes                             | 5                   |
| <b>Together</b>                            | <b>60</b>                      | <b>academics and researches</b> |                     |



Picture 3. Workshop Design thinking and Project based learning

Basic pillars of innovative form of education at the Faculty of Commerce are:

1. Project-based learning
2. Praxes
3. Design thinking tools
4. Evaluation of the students based on 4C skills:

The students work on the real projects in the teams. In the education process are involved the experts from praxes. Design thinking tools are about finding the solutions, creating concepts and thinking out “of the box”. Many times it can be difficult to find an solution to a complicated problem.

Innovative, business changing ideas can be fleeting at times, but that’s the goal of what design thinking helps address. Design thinking combines creative and critical thinking that allows information and ideas to be organized, decisions to be made, situations to be improved, and knowledge to be gained. It’s a mindset focused on solutions and not the problem. (Morris – Warman, 2014)

Evaluation of the students are based on 4C skills:

- Critical thinking is about the solving problems,
- Creativity is about the thinking “out of the box” and innovative “point of the view”,
- Collaboration - how are the students able to achieve to common goal,
- Communication – how are the students able to conveying ideas.

In the summer semester (2018/2019) we cooperate with the 8 companies and students have developed 60 projects in cooperation with companies.

Feedback from the students is very important. Interesting was to see how the using Design thinking and Project-based learning stimulate the student’s interest for getting of practical experience or their ability to solve problems.

We asked the students who participated in the experimental lesson about their opinions. Here you can find some results of 25 students which work with the company Nestlé in the field of innovation in the Food industry.



*Table 2. Participation of experts from practice*

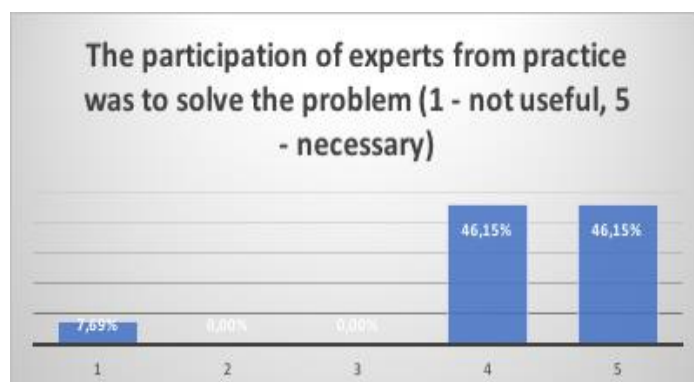


*Table 3. Better practice application*

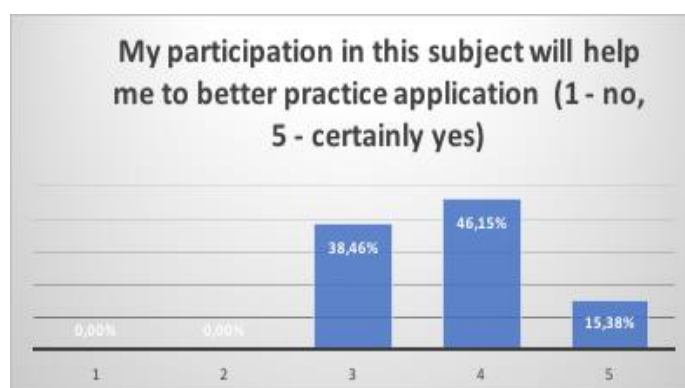


*Table 4. Knowledge about branch*

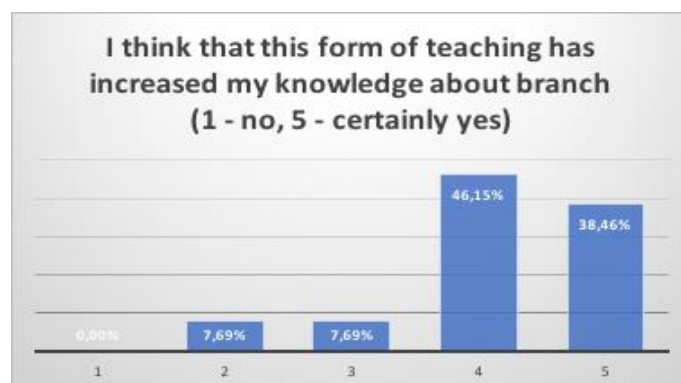
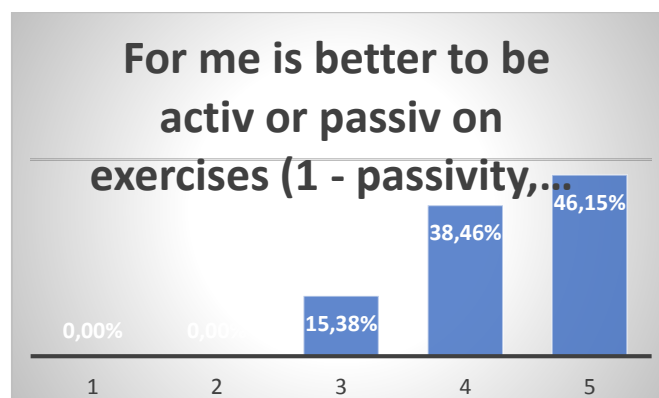


Table 5. Knowledge of the students about the branches



For the 92,3 % of the student was necessary the experts from praxes by the solving the problem. (Table 2). The participation in the subject has increased the students' knowledge about the branch (Table 4). The students prefer to be active which was very positive surprise for us (Table 5).

#### 4 CONCLUSION

Tomorrow's schools and universities will need to help students think for themselves and join others, with empathy and "Human" skills. The future is about pairing the technologies and artificial intelligence of computers with the cognitive, emotional and social skills. There is the reason why the teachers have to change your mindset, lessons, traditional evaluation of the students. This social and emotional education can be delivered also by for example design thinking tools, project-based learning as it develops skills such as creativity, empathy, critical thinking, collaboration and communication.

In 2011 Faculty of Commerce entered a new form of cooperation with the praxis within international cooperation with Wirtschaftsuniversität and Technische Universität in Vienna through the "HITECH Zentrum in der Region grenzüberschreitenden". In 2014 the system is implemented into the new process of accreditation and in 2015 are creating of new subjects at the Faculty of commerce that are using the didactic principle of project based learning and design thinking. From 2018 we have developed collaboration of different universities based on principle of projects education and design thinking. In the summer semester (2018/2019) we cooperate with the 8 companies and students have developed 60 projects (20 projects were interdisciplinary) in cooperation with companies.

#### 5 REFERENCES

- Aleksander Gusakov. 2015. Design thinking projects [online]. [cit. 2019-1-11]. Available on the Internet: <http://www.innovationcircle.net/design-thinking-projects.5804111-112698.html>
- BRADBERRY, T. 2017. Why personality and not skill makes you a great employee. In the World Economic Forum. [Online]. [cit. 2018-04-23]. Available on the Internet: <https://www.weforum.org/agenda/2017/08/why-personality-and-not-skill-makes-you-a-great-employee>
- Holly Morris and Greg Warman. 2014. The text of this *EDUCAUSE* [online]. [cit. 2019-1-11]. Available on the Internet: <https://er.educause.edu/articles/2015/1/using-design-thinking-in-higher-education>
- Huang, Z. Lin, P. 2008. *Cooperative Learning*; Five South: Taipei, Taiwan, 2008; ISBN 9789571111452.
- TSAI, Z.X. 2001. The characteristics of physical education in the nine-year curriculum in the national education stage. *Sch. Sports*, 66, 25–34.
- PARNES, S.J. 1967. *Creative Behavior Guidebook*; Scribners: New York, NY, USA.
- Centre for Educational Research and Innovation. 2019. Trends shaping Education. [online]. [cit. 2019-2-11] Available on the Internet: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2019\\_trends\\_edu-2019-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2019_trends_edu-2019-en)

# PODPORA TVORIVOSTI VO VYUČOVANÍ ODBORNÝCH PREDMETOV NA SOŠ

**Eleonóra Černáková, Anna Bačíková**

*SPU v Nitre, eleonora.cernakova@uniag.sk (SR)*

*Hotelová akadémia, Prešov, anna.bacikova@hapresov.sk (SR)*

## Abstrakt

V príspevku zdôrazňujeme dôležitosť tvorivosti u žiakov stredných odborných škôl. Kladieme dôraz na rozvoj tvorivého a kritického myslenia ako aj podporu fantázie, ktoré žiaci môžu využiť v budúcej praxi. Pozornosť venujeme tvorivému prostrediu a klíme, opisujeme tvorivého učiteľa a žiaka, podávame analýzu metód na rozvoj tvorivého myslenia, hlavne tých, ktoré považujeme za najefektívnejšie pre tento rozvoj. Analyzujeme vyučovacie hodiny, v ktorých bola podporovaná tvorivosť žiakov aplikáciou vybraných vyučovacích metód, popisujeme realizáciu cvičebného dňa a tiež vyhodnocujeme anketový prieskum zameraný na zistenie spokojnosti žiakov s tvorivými metódami.

**Kľúčové slová:** Tvorivosť, tvorivé prostredie, tvorivé myslenie, tvorivý žiak, tvorivý učiteľ.

## 1 ÚVOD

V praktickom živote sa stretávame s množstvom situácií, ktoré musí človek rýchlo a pohotovo vyriešiť. Dobre pripravený tvorivý človek ľahšie znáša problémy, ktoré mu prináša život. Preto by sa učitelia mali zamerať na ovplyvňovanie žiakov, ich výchovu a podporu aj v oblasti tvorivosti, vytvoriť im také podmienky a chuť do učenia, aby každý žiak spoznal svoje možnosti a kvality. Pre rozvoj kreativity je veľmi dôležitá aj motivácia, žiaci by mali mať radosť z práce a tešiť sa z jej výsledkov. Pri každej práci by sme mali rešpektovať individuálne vlastnosti každého človeka, jeho vek, schopnosti a znalosti.

## 2 ZÁKLADNÉ POJMY

Pojem tvorivosť – kreativita pochádza z latinského slova *creare*, čo znamená tvoriť, vytvoriť, plodiť, rodiť. Tento pojem je mnohostranný a zložitý, rôzni autori sa naň pozerajú z rôznych uhlov pohľadu, a tak existuje množstvo rôznych definícií tvorivosti. Práve vzhľadom na komplexnosť tohto pojmu je ťažké nájsť zhodu v tom, čo tvorivosť exaktne je (Szobiová, 2004). E. Paul Torrance vymedzuje tvorivosť ako proces produkovania hypotéz, ich overovanie a komunikácie výsledkov (Torrance 1962, in Fülöpová, 2006). Zelina resúma pozornosť na vzťah medzi subjektom čiže človekom a objektom čiže produktom tvorivosti. Potom tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty“ (Zelina, 1996). Tento názor rozvíja Szobiová (2004): Tvorivosť je taký prejav istého systému osobnostných charakteristík, schopností a motivačných tendencií človeka v sociálnom kontexte, ktorý je nový, nezvyčajný, akceptabilný a objavný pre subjekt, referenčnú skupinu alebo spoločnosť. Tieto dve definície majú spoločné dva znaky tvorivosti, a to novosť a užitočnosť myšlienky.

Tvorivé produkty nemusia mať vždy širší sociálny význam, nemusia byť uznávané celosvetovo, z výchovného hľadiska stačí, keď majú subjektívny zmysel pre daného jedinca (Němec, 2004). Tvorivosť sa opisuje aj ako zhluk vnútornej motivácie, poznatkov a schopností relevantných pre (daný) odbor a zručnosti relevantné pre tvorivosť. Jedna z najznámejších koncepcií kreativity od J. P. Guilforda, považuje za základ tvorivosti tzv. divergentné myslenie ako najvyšší kognitívny proces, vyznačujúci sa hľadaním nekonvenčných, nových spôsobov riešenia problému (Kollárik, Sollárová, 2004). V prvej fáze tvorivej činnosti je preň podstatné, aby sa dočasne zavrhol logické, racionálne myslenie, ktoré už svojou podstatou bráni riešiť a formulovať veci po novom. Hlavné axiomy tvorivosti sú: tvorivý môže byť každý človek, tvorivosť sa môže prejavovať v každej činnosti a dá sa rozvíjať rôznymi činnosťami, ktoré nemusia vždy vyústiť do konkrétneho produktu, ale môžu mať imaginárnu podobu (Zelina, 1996, Němec, 2004). Každý človek má iné intelektové schopnosti a to podporuje mieru tvorivého myslenia. Proces a produkt sú dôležité súčasti tvorivosti. Proces, ktorý prebieha, vyústi v produkt za podpory tvorivého myslenia. Každé tvorivé myslenie je založené na schopnostiach jedinca (Hanuliaková, 2010). Tvorivosť sa môže prejavovať vo všetkých oblastiach a formách ľudskej činnosti, ktorá vyžaduje osobitý prístup a zvládnutie neznámych situácií. Dôležitou súčasťou tvorivosti je tvorivá činnosť a tvorba. Tvorivá činnosť je taká, ktorej výsledkom je niečo nové, a to buď z hľadiska spoločnosti a jej vývoja, alebo z hľadiska

jednotlivca. V priebehu tvorivej činnosti sú spravidla tvorcom riešené tak zložité problémy, že táto činnosť vyžaduje viac než len úsilie intelektu. Obvykle pohlcuje celú osobnosť. Tvorivá činnosť je protikladom stereotypnej činnosti, založenej na opakovaní známych vecí z minulosti. Prináša nové, doteraz neexistujúce výtvary. Tieto výtvary však nie sú obvykle absolútne nové. Tvoriť sa nedá z ničoho – vždy ide o činnosť, ktorá závisí na súhrne skúseností a poznatkov nazhromaždených spoločnosťou aj daným jedincem (Gavora, 2010). V tvorivej činnosti ide predovšetkým o reorganizáciu skorších skúseností a poznatkov a na ich základe vytváraných nových kombinácií, sústav a systémov. V tvorivom produkte možno nájsť známe prvky spojené harmonicky do jedného celku, ktorý má pre človeka význam, uspokojuje nejakú potrebu. Táto činnosť realizuje to, čo sa nedá napodobniť, načo neexistuje vzorec. Tvorivý proces závisí na súhrne mnohých ťažko uchopiteľných podmienok. Ak sa má uskutočniť, musí sa splniť celý reťazec vnútorných kauzálnych vzťahov a vonkajších situácií. U tvorivej osobnosti samozrejme rozhoduje oveľa viac hlboký zážitok než vonkajšie vplyvy (Hanuliaková, 2010). Faktory tvorivosti alebo aj inak povedané, súbor intelektových schopností charakterizujúci tvorivosť človeka vyčlenil J. P. Guilford ako fluencia – teda plynulosť je schopnosť pohotovo, ľahko utvárať čo najviac produktov nejakého druhu v danom čase; bohatosť, množstvo myšlienok, predstáv, symbolov, (rozlišuje sa slovná, vyjadrovacia, asociačná, myšlienková fluencia); flexibilita (pružnosť) je schopnosť vytvárať rôznorodé produkty pri riešení problému, pričom rozoznáva spontánnu pružnosť, kde subjekt nie je nútený k flexibilitě zvonka a adaptívna pružnosť, subjekt je nútený k flexibilitě; originalita je schopnosť vytvárať bystré, dôvtipné, neobvyklé, originálne produkty, ktoré odhaľujú vzdialené súvislosti; senzitivita teda citlivosť na problémy, je schopnosť všimnúť si, vystihnúť, postrehnúť problém tam, kde ho iní prehliadajú; redefinovanie teda reštruktúracia je schopnosť zmeniť význam a použitie predmetov, schopnosť použiť ich novým spôsobom a elaboráciou rozumieme schopnosť vypracovať detaily riešení, skompletizovať ich do nejakého celku (Jurčová, 2009).

Tvorivosť, či tvorivé myslenie sa najlepšie rozvíja v činnosti, napríklad pri hre, učení alebo práci. Výchova k tvorivosti alebo k tvorivému mysleniu žiakov je súčasťou výchovy celej osobnosti človeka. Psychologické ciele výchovy k tvorivosti treba podriaďovať pedagogickým cieľom výchovy, v ktorej ide o všestranne a harmonicky rozvinutú osobnosť. Zámerné rozvíjanie tvorivého myslenia u žiakov je predovšetkým úlohou učiteľov a školských pracovníkov, ktorí sú na túto činnosť odborne pripravení (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991). Z hľadiska vývinových úrovní kreatívnej tvorby je pre nás z pohľadu vzdelávania zaujímavá expresívna tvorivosť, pre ktorú je význačná spontánnosť, typická pre deti predškolského veku. Produktívna tvorivosť, kedy spontánnosť ustupuje a tvorivá osobnosť konfrontuje svoje produkty s realitou, v škole je to produkt žiaka, ktorý je už predmetom porovnávania s produktmi iných žiakov. Objavovaciu úroveň tvorivosti dosiahne osobnosť, keď už operuje s vlastnými výtvormi, podstatou tejto tvorivosti je objav, u žiaka to je objav subjektívny. Vývin tvorivosti človeka v priebehu života prechádza niekoľkými fázami. V detskom veku je hlavným prostriedkom vyjadrenia seba samého hra, ktorá je spojená s tvorivosťou. Podľa výskumov je predškolské obdobie, prvá tvorivá fáza 5. - 6. rok, najpriaznivejšie pre rozvoj tvorivosti a po nástupe do školy nastáva drastický pokles tvorivosti. V strednom školskom veku, 10. - 11. rok, s nadobúdaním nových kognitívnych zručností sa zvyšuje tvorivá aktivita a nastáva ďalšia tvorivá fáza. V období nízkej tvorivosti, čo je 12. - 13. rok, puberta výrazne zasahuje do psychického vývinu a do tvorivých aktivít. Na tlmenie tvorivosti vplýva tak škola ako aj sociálne, spoločenské prostredie. Obnovenie tvorivosti nastáva počas neskoršej puberty. Vlohy tvorivých schopností má každé dieťa, treba ich viesť odhaliť a rozvinúť. Vlohy sú genetické predpoklady na činnosť, sú špecifické pre každého človeka, sú dôležité pre rozvoj tvorivosti človeka. Schopnosť je reálna štruktúra činností, ktoré sa na základe vlôh subjekt naučil. Tvorivé schopnosti človeka sa prejavujú aj ako inteligencia, tvorba asociácií, konštruktívnosť, metodickosť, precíznosť, senzitivita na problémy, nekompromisnosť k nedostatkom, cit pre estetiku a harmóniu, improvizácia, fantázia, predstavivosť, zmysel pre eleganciu, schopnosť prijať mienku niekoho iného, zvedavosť (Jurčová, 2009). Rozvíjanie tvorivosti tvorí celý rad postupov, metód a stratégií. Cieľom metód je aktivizovať tvorivé procesy a funkcie (Fülöpová, 2006).

Metódy tvorivého riešenia problémov sú krokmi, ako v spleti zložitých problémov a množstve informácií postupovať, keď chceme niečo tvorivo vyriešiť. Problémové vyučovanie má veľký význam pri rozvoji tvorivého myslenia, pretože vedie žiakov k samostatnému prístupu riešenia problémov. Najdôležitejšou úlohou problémového vyučovania je to, aby na základe vhodnej problémovej situácie, žiaci objavovali nové poznatky a vedomosti. Medzi konkrétne metódy rozvoja tvorivého myslenia, ktoré pomáhajú žiakom rozvíjať ich tvorivé schopnosti zaradíme viaceré metódy napr. ako DITOR, Stratégia podnetných otázok, Metóda zoznamu kontrolných otázok, IDEALS, Quickstorming, Brainstorming, Metóda Philips 66, Synektika a Morfológická analýza atď. Heuristika DITOR patrí do tvorivo-humanistického vyučovania, pri ktorom ide o rozvoj žiaka na humanistických princípoch. Heuristika DITOR znamená využiť nasledovné kroky pri riešení problémov: D - definuj problém; I - informuj sa o probléme; T - tvor riešenia; O - ohodnot' riešenia;

R - realizuj vybrané riešenie. Tieto kroky môžeme používať vo viacerých oblastiach, sú univerzálne (Zelina, 2011).

Ako jednu, nie jedínú, možnosť rozvoja kreativity môžeme uviesť tzv. odbúravanie bariér. Tento prístup je založený na myšlienke naučiť človeka identifikovať bariéry a pri vlastnej tvorbe alebo riešení problémov sa týmto „slepým uličkám“ vyhýbať. Metódy využívané k rozvoju tvorivosti sa dajú deliť podľa určitých kritérií, ako je napr.: dĺžka, cieľ či cieľová skupina programu zameraného na rozvoj tvorivosti.

1. rozvíjanie tvorivého myslenia: a) cvičenia, metódy, programy na rozvoj tvorivosti, b) tvorba tvorivých divergentných úloh, c) metódy zlepšovania fluencie, flexibility a originality, d) rozvíjanie dôvtipu, imaginácie, antirigidného myslenia, e) úlohy na rozvíjanie vnímania, otvorenosti k svetu a i.,

2. rozvíjanie charakteristík a vlastností osobnosti: programy na rozvíjanie citovej oblasti, motivácie, autoregulácie a tiež rozvíjanie osobnostných predpokladov k tvorivosti ako sú napr.: empatia, všímavosť, asociácie či viacmyslové vnímanie,

3. utváranie sociálnych vzťahov a klímy ( Fülöpová, 2006).

Humanistické prístupy v nedirektívnom prístupe vytvárajú podporujúce prostredie pre rozvoj tvorivosti. Je tu dôležitá súhra viacerých činiteľov tvorivého žiaka, tvorivého prostredia a tvorivého učiteľa. Torrance poukazuje na tieto pozitívne faktory utvárania tvorivej atmosféry vo výchove:

- v škole i v rodine treba deti odmeniť za prejavy tvorivosti;
- škola má byť hrdá na tvorivých žiakov;
- kreatívnemu riešeniu problémov treba žiakov učiť;
- tvorivých (divergentne mysliacich) žiakov netreba posudzovať ako abnormálnych;
- tvorivým žiakom treba pomáhať, aby sami poznali svoje tvorivé schopnosti;
- v triede utvárať také ciele a hodnoty, pri dosahovaní ktorých sa tvorivosť žiakov uznáva;
- nedopustiť, aby tvorivý žiak bol v triede izolovaný;
- pomáhať žiakovi prekonávať úzkosť pri hľadaní a objavovaní;
- učiteľ má byť vtipný a odvážny pri rozlišovaní medzi nedisciplinovanosťou a tvorivosťou žiakov, podporovať tvorivých žiakov v iniciatíve pri manipulácii s predmetmi a myšlienkami, otvoriť dvere školy do sveta a naučiť žiakov pozeráť sa cez tieto otvorené dvere (Jurčová, 2009).

### 3 CIELE A METODIKA

Poukázať na možnosti rozvoja tvorivosti u žiakov Hotelovej akadémie prostredníctvom využitia metód podporujúcich tvorivosť vo vyučovaní predmetu Technológia prípravy pokrmov.

1. Realizácia a aplikácia cvičebného dňa pomocou projektu s názvom „Lovecká sezóna“.
2. Anketový prieskum zameraný na zistenie do akej miery boli žiaci spokojní s metódami podporujúcimi tvorivú činnosť.

Niekoľko hodín predmetu sme odučili s využitím metód podporujúcich tvorivosť a to brainwritingu, didaktickej hry, DITORu a problémovej metódy. Potom sme zadali v praktickej časti Technológia prípravy pokrmov komplexnú úlohu projektu prípravy banketu s názvom „Lovecká sezóna“ a rozdelili sme ju na časti pre viac skupín. Žiaci ju realizovali počas cvičebného dňa a na záver sa vyslovili k priebehu.

#### Štruktúra cvičebného dňa

**Úvodná fáza:** časová dotácia 20 minút

Oboznámenie žiakov s cieľom cvičebného dňa, zistenie prítomnosti žiakov, kontrola osobnej hygieny, kontrola teoretických vedomostí o príprave vopred dohodnutých jedál.

**Realizácia projektu:** časová dotácia 5 hodín 20 minút

- žiakov rozdelil učiteľ podľa jednotlivých zadaní do 9 skupín, úlohou každej skupiny bola realizácia zadanej problémovej úlohy;
- žiaci pokrmy vyhotovili, zdekorovali a expedovali;
- žiaci upratali cvičnú kuchyňu a jednotlivé pracoviská;
- učiteľ zhodnotil žiakov a celý cvičebný deň.

### Problémová úloha pre skupinu manažérov č. 1.

Vypracujte grafický návrh menu s originálnymi názvami jedál a vyhotovte menovky pre 30 hostí, ktoré budú korešpondovať so zvolenou témou.

### Problémová úloha pre skupinu manažérov č. 2.

Navrhните a zrealizujte výrobu prezentu na vybranú tému pre 30 hostí.

### Problémová úloha pre kuchárov:

Zrealizujte výrobu vášho pokrmu a jeho fotodokumentáciu:

1. skupina kuchárov: zverinová paštéta s chutney z lesného ovocia 60 g/ 1 porcia.
2. skupina kuchárov: banketové pečivo kysnuté 30 g/1 porcia.
3. skupina kuchárov: bažantí vývar s orechovo-žemľovými knedličkami 200 ml/1 porcia.
4. skupina kuchárov: pečený plnený zemiak 80 g/1 porcia.
5. skupina kuchárov: jelenie stehno so smotanovo-hríbovou omáčkou 150 g/1 porcia.
6. skupina kuchárov: opekané bataty 80 g/1 porcia a pastrnákové pyré 100 g/1 porcia.
7. skupina kuchárov: jablkový koláč s mascarpone 80 g/1 g porcia.

## 4 RIEŠENIE ZADANÝCH ÚLOH NA CVIČEBNOM DNI



Obrázok 1. Grafický návrh menu - úvodná strana

Obrázok 2. Grafický návrh menu s originálnymi názvami jedál





*Obrázok 2. Výroba prezentu pre hostí*



*Obrázok 3. Studené predjedlo - Dary lesa*



*Obrázok 4. Banketové pečivo*



*Obrázok 5. Polievka - Bažantí úlet*



Obrázok 6. Teplé predjedlo - Plnený náboj



Obrázok 7. Hlavné jedlo - Lovu zdar!



Obrázok 8. Dezert - Pod bielou perinkou

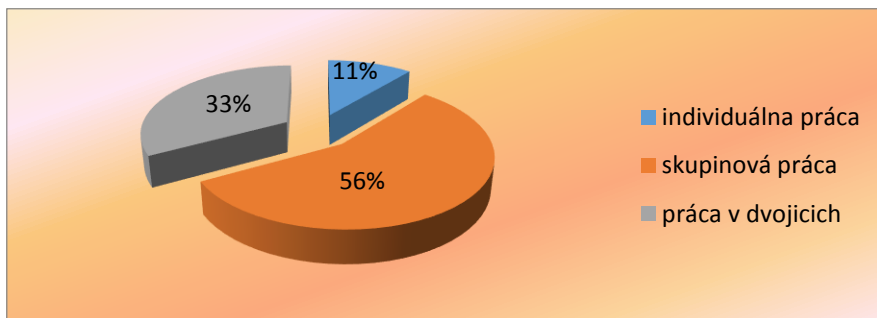
**Ukončenie cvičebného dňa:** časová dotácia 20 minút

Ústne hodnotenie cvičebného dňa, práce žiakov a kvality upratovacích prác. Žiaci použité metódy hodnotili pomocou dotazníka po realizácii cvičebného dňa.

## 5 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO PRIESKUMU

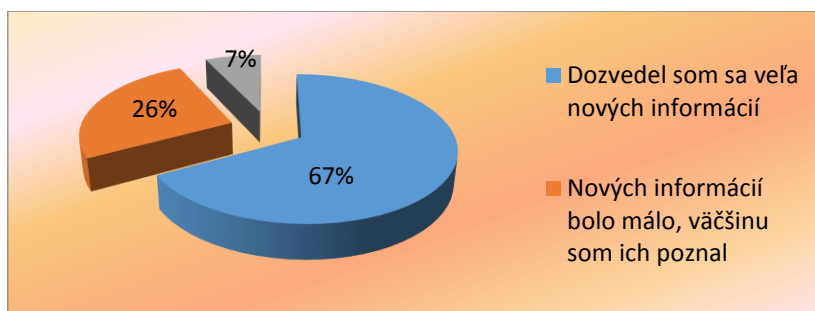
Dotazník bol určený žiakom tretieho ročníka Hotelovej akadémie na zistenie postoja k vyučovacím hodinám, v ktorých boli použité metódy na rozvoj tvorivosti. Bolo rozdanych 27 dotazníkov, všetky dotazníky boli vyplnené.

Odpoveď na otázku „Aký typ práce Vám vyhovoval pri realizácii projektu banket na hodinách technológie prípravy pokrmov?“ bola u 3 žiakov (11 %) vyhovovala práca individuálna a 15 žiakom (56 %) vyhovovala práca v skupine. Prehľad jednotlivých odpovedí je uvedený v grafe 1.



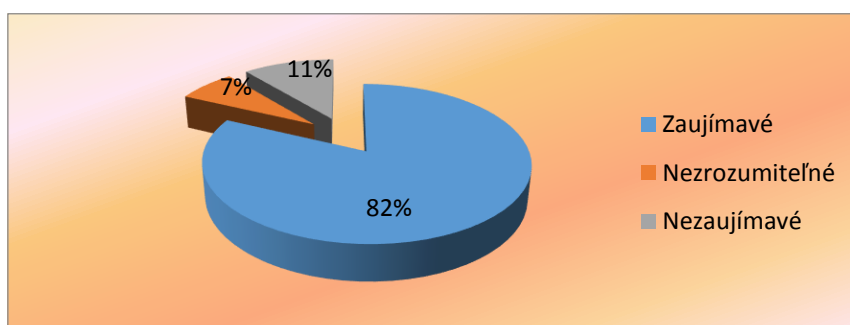
Graf 1. Voľby preferovanej formy práce

„Dozvedeli sa žiaci nové informácie?“ - 18 (67 %) žiakov zhodnotilo, že sa dozvedeli veľa nových informácií a 7 (26 %) žiaci odpovedali, že mali už dostatok informácií na danú tému. Dvaja žiaci (7 %) zhodnotili, že sa nedozvedeli žiadne nové informácie.



Graf 2. Získanie nových informácií na vyučovacích hodinách

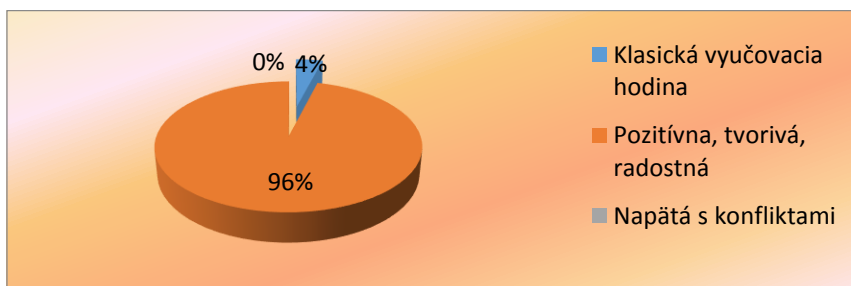
Na otázku „Aké boli úlohy zadané učiteľom?“ žiaci v počte 22 (82 %) odpovedali, že úlohy boli zaujímavé, 2 (7 %) nezrozumiteľné a 3 (11 %) žiaci hodnotili úlohy ako nezaujímavé.



Graf 3. Zrozumiteľnosti zadania úloh

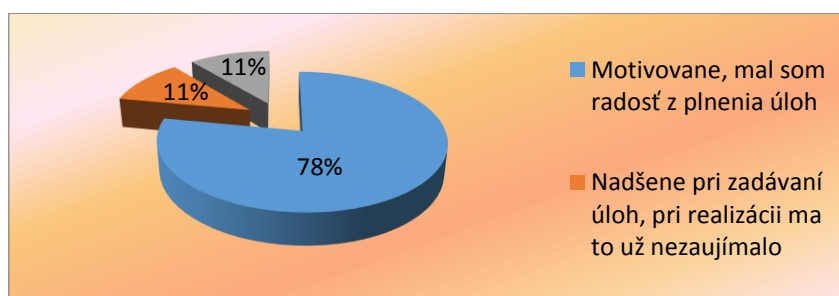
Odpoveď na otázku „Aká bola atmosféra v triede na vyučovacích hodinách?“

96 % (26) žiakov videlo ako pozitívnu, radostnú a tvorivú.



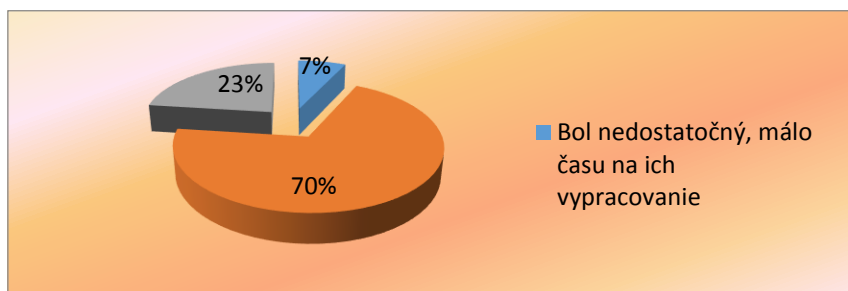
Graf 4. Hodnotenie atmosféry na vyučovacích hodinách

„Ako ste sa cítili na vyučovacích hodinách?“ - 78 % (21) žiakov sa na hodinách cítilo motivovane a malo radosť z plnenia úloh; 11 % žiakov (3) malo nadšenie pri zadávaní úloh, ale pri realizácii ich to už nezaujímalo; 11% žiakov (3) boli znudení, nemali dôvod sa zapojiť o práce.



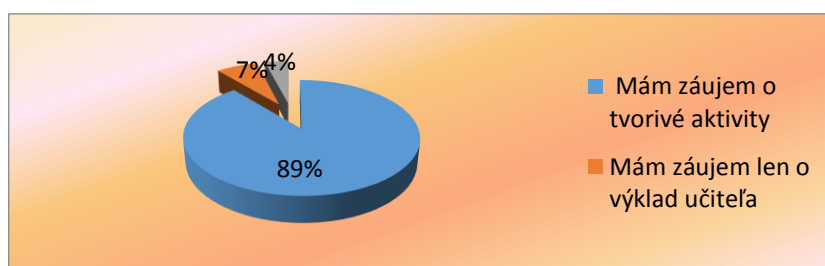
Graf 5. Vyjadrenie pocitu žiakov na vyučovacích hodinách

Odpoveď na otázku „Aký bol čas na vypracovanie úloh?“ - 19 (70 %) žiakov zvolilo odpoveď, že čas na vypracovanie úloh bol primeraný.



Graf 6. Zhodnotenie dĺžky času na vypracovanie úloh

Na otázku „Aký bol záujem alebo nezáujem o uvedené aktivity na vyučovacích hodinách?“ 89 % (24) žiakov odpovedalo, že má záujem o tvorivé aktivity na vyučovacej hodine, dvaja (7 %) žiaci majú záujem len o výklad učiteľa a 1 (4 %) žiak nemá záujem o uvedené aktivity na vyučovacej hodine.



Graf 7. Záujem o aktivity na vyučovacích hodinách

## 6 DISKUSIA VÝSLEDKOV A ZÁVERY Z PRIESKUMU

Vo vyučovaní predmetu Technológia prípravy pokrmov sme využili metódy podporujúce tvorivosť žiakov a to predovšetkým brainwriting, didaktickú hru, DITOR a problémovú metódu. Z ohlasov na hodiny, na ktorých sme realizovali tieto metódy bolo zistené, že žiaci prejavili záujem o realizáciu zadaných úloh a osvojili si prácu v skupinách, avšak nie všetci žiaci sa zapojili do realizácie brainwritingu. Žiaci veľmi radi pracujú pomocou didaktických hier, v našom prípade to bolo dopĺňovačka, kde žiaci dopĺňali vhodné slová do pripraveného textu, a tým mali možnosť upevniť si učivo a získané vedomosti. Pri tejto metóde každý žiak pracoval individuálne. Pri metóde DITOR žiaci pracovali v skupinách, ktoré učiteľ vytvoril na základe individuálneho prístupu. Táto metóda bola časovo veľmi náročná a k realizácii danej témy „Lovecká sezóna“ je potrebná výpočtová technika na lepšiu realizáciu tejto metódy. Nečinnosť na hodine sme odstránili pomocou zadania problémovej úlohy, pri ktorej žiaci v časovom limite vyhľadávali chyby, ktoré boli úmyselne dané v menu. Opravené chyby si navzájom žiaci skontrolovali medzi sebou.

Realizácia cvičebného dňa prebehla zadaním problémovej úlohy na tému „Lovecká sezóna“, pričom žiaci mali zrealizovať výrobu pokrmu a dokladovať to potrebnou fotodokumentáciou. Skupina manažérov mala za úlohu navrhnuť a zrealizovať výrobu prezentu na danú tému. Druhá skupina manažérov mala vypracovať grafický návrh menu s originálnymi názvami jedál a vyhotoviť menovky pre hostí. Táto problémová úloha bola riešená skupinovú prácou a komunikáciou medzi jednotlivými skupinami tak, aby celkový výsledok zodpovedal banketu na tému „Lovecká sezóna“. Žiaci túto úlohu riešili samostatne a komplexne. Niektorí žiaci pri realizácii tejto metódy mali malé problémy napríklad s časovým rozdelením jednotlivých prípravných prác.

Pri vyhodnocovaní anketového prieskumu sme zistili, že najviac žiakov a to až 56 % vyhovuje práca v skupinách, čo zodpovedá 67 % žiakov, ktorí sa na uvedených hodinách dozvedeli veľa nových informácií. Úlohy, ktoré učiteľ na prezentovaných hodinách zadal boli zaujímavé pre 82 % žiakov, pre 96 % žiakov boli tieto hodiny tvorivé, zaujímavé a radostné. 11 % opýtaných žiakov sa na hodine cítilo nečinne a nemalo dôvod sa zapojiť do práce, a taktiež 11 % mali počiatočné nadšenie pri zadávaní úlohy, ale pri realizácii nejavili záujem. Žiaci boli spokojní v 70 %, že čas na vypracovanie úloh bol primeraný a majú záujem o tieto tvorivé aktivity v 89 % čo predstavuje 24 žiakov z 27.

Na základe vlastných skúseností s využitím metód podporujúcich tvorivosť žiakov konštatujeme, že príprava na takúto vyučovaciu hodinu je časovo náročná, vyžaduje si rozsiahle materiálo-technické



vybavenie a dôkladnú písomnú prípravu. Ako pozitívum takejto vyučovacej hodiny je radosť žiakov z učenia a z práce, záujem o predmet, s čím súvisia trvalé vedomosti a lepšia pripravenosť žiakov na praktické vyučovanie. Odborná literatúra uvádza množstvo metód podporujúcich tvorivosť žiakov aplikovateľných aj v odborných predmetoch, záleží len na učiteľovi, či ich pozná a do akej miery je kreatívny a flexibilný. Didaktické hry sú medzi žiakmi obľúbené, žiaci majú vo svojej prirodzenosti túžbu po hraní sa, túto metódu odporúčame využívať v motivačnej alebo fixačnej časti hodiny, ich realizácia v spojení s didaktickými materiálnymi prostriedkami zvyšuje efektívnosť vyučovania. Metóda DITOR je časovo veľmi náročná, odporúčame ju využiť v expozičnej časti hodiny alebo v opakovacej hodine. Problémová úloha je náročná na dostatok informácií a nájdenie riešenia daného problému, takéto úlohy odporúčam využiť predovšetkým pri praktickej realizácii (napríklad ako my pri organizovaní banketu).

## 7 ZÁVER

Podstatou metód podporujúcich tvorivosť žiakov je plánovať, organizovať a riadiť vyučovanie tak, aby došlo k splneniu výchovno-vzdelávacieho cieľa prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti žiaka. Metódy podporujúce tvorivosť zvyšujú efektívnosť vyučovacieho procesu, záujem žiakov o prebrané učivo, klímu triedy, uľahčujú prácu učiteľa a žiaka, napomáhajú im k radosti z učenia sa a podnecujú k celoživotnému vzdelávaniu.

Pri realizácii výučby v predmete Technológia prípravy pokrmov podporujúcej tvorivosť žiakov sme využili brainwriting, didaktickú hru, DITOR a problémovú metódu. Analýzu hodín sme vykonali slovným rozborom, zadaním a vyhodnotením dotazníka pre žiakov. Dotazníkom sme zistili reflexie žiakov na priebeh takejto výučby a to predovšetkým, že žiaci mali záujem o realizáciu zadaných úloh v skupinách a pracujú radi pomocou didaktických hier. Pomocou metód podporujúcich tvorivosť žiaci preferujú témy, ktoré môžu spracovať pomocou výpočtovej techniky. Medzi základné osobné predpoklady v gastronomických povolaniach patrí tvorivosť, komunikatívnosť, samostatnosť, zvládanie stresových situácií, manuálna zručnosť a organizačné schopnosti. V profesiách, ktoré sa zaoberajú gastronómiou sú veľmi dôležité poznatky o základnom technologickom spracovaní surovín, o uplatňovaní gastronomických pravidiel, o racionálnej výžive a diferencovanom stravovaní a pri všetkých týchto poznatkoch je veľmi dôležité v budúcej praxi uplatňovať fantáziu a tvorivosť pri príprave výrobkov teplej a studenej kuchyne.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J. 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Jaspis, ISBN 80-900477-6-9.
- FÜLÖPOVÁ, E. 2006. *Výchova k tvorivosti*. Bratislava: Nová práca. ISBN 80-88929-82-2.
- GAVORA, P. 2010. *Akí sú moji žiaci?* Nitra: ENIGMA PUBLISHING s.r.o. ISBN 978-80-89132-91-1.
- HANULIAKOVÁ, J. 2010. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-51-8.
- JURČOVÁ, M. 2009. *Tvorivosť v každodennom živote a vo výskume*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-42-6.
- KOLLÁRIK, T., SOLLÁROVÁ, E. 2004. *Metódy sociálnopsychologickej praxe*. Bratislava: Ikar, a. s. ISBN 80 - 551-0765-3.
- LAZNIBATOVÁ, J. 2007. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-53-X.
- MAŇÁK, J. 1998. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1880-1.
- NĚMEC, J. 2004. *S hrou na cestě za tvořivostí. Poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-014-X.
- SZOBIOVÁ, E. 2004. *Tvorivosť. Od záhady k poznaniu*. Bratislava: Stimul. ISBN 80-88982-72-3.
- VIŠŇOVSKÝ, L., KAČÁNI, V. a kol. 2002. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-25-4.
- ZELINA, M. , 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-60-0.

# VYUŽITIE METÓD KRITICKÉHO MYSLENIA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Katarína Tišťanová, Gabriela Sivaková

PF KU v Ružomberku, katarina.tistanova@ku.sk, gabriela.sivakova@ku.sk (SR)

## Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme pojmom kritické myslenie a využitím jeho metód v primárnom vzdelávaní. Metóda kritického myslenia je veľa a záleží (aj) od učiteľa, aby vybral tú efektívnu a podnecujúcu. V príspevku stručne opisujeme použitie metódy EUR a Metódy šiestich mysliacich klobúkov v primárnom vzdelávaní.

**Kľúčové slová:** Kritické myslenie, aktivizujúce vyučovanie, primárne vzdelávanie, metóda EUR, Metóda šiestich mysliacich klobúkov.

## 1 ÚVOD

Súčasná škola reaguje na rýchly, meniaci sa svet okolo nás. To moderné a podnecujúce by malo odbúrať encyklopedické učenie žiakov, využívať inovácie vo vyučovacom procese, a tak pripravovať žiakov pre život v tomto storočí.

Primárne vzdelávanie zabezpečuje hladký prechod z predškolského vzdelávania prostredníctvom stimulovania poznávacej zvedavosti detí, vychádzajúcej z ich osobného poznania a vlastných skúseností. Východiskovým bodom sú aktuálne skúsenosti žiaka, predbežné vedomosti a pojmy, taktiež záujmy rozvíjané podľa jeho reálnych možností. Vzdelávanie je založené na princípe postupu od známeho k neznámemu pri nadobúdaní skúseností, z pozorovania a zažitia aktivít i udalostí, ktoré sú spojené so životom dieťaťa. Pre rozvíjanie tvorivých schopností žiakov primárneho vzdelávania sú dôležité skúsenosti a zážitky z hroveho a učebného prostredia. Významné je aj poskytovanie možností rozvíjať si potrebu vyjadrovať sa a realizovať sa prostredníctvom slov, pohybov a pod., čo je významný základ pre rozvoj úspešnej gramotnosti, tvorivosti a kritického myslenia. Priateľská a ústretová klíma podnecuje žiakov k činnostiam poznávania, konania, hodnotenia i porozumenia si, ktoré podporujú učenie sa a celostný rozvoj ich osobnosti.

## 2 KRITICKÉ MYSLENIE

Čo znamená slovné spojenie kritické myslenie a prečo je také dôležité v procese vzdelávania? V priebehu posledných desaťročí narastajú nové poznatky, informácie, vedomosti ľudí vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti neuveriteľnou rýchlosťou. Jednou z možných ciest spracovania, hodnotenia a ich zmysluplnej aplikácie v praxi je kritické myslenie. V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi definíciami kritického myslenia. Tento jav vyplýva z faktu, že práve takýto typ myslenia má v sebe veľké množstvo zručností, metód a aktivít.

Jedným z teoretických východísk podstaty kritického myslenia je konštruktivizmus. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2013) definuje konštruktivizmus ako „široký prúd teórií vo vedách o správaní a sociálnych vedách, zdôrazňujúci ako aktívnu úlohu subjektu a význam jeho vnútorných predpokladov v pedagogických a psychologických procesoch, tak dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou. V tomto zmysle je interakčnou teóriou prekonávajúcou jednostrannosť empirizmu a nativizmu.“

Kalhous, Obst (2002) vymedzujú pedagogický konštruktivizmus ako snahu o prekonanie tradičnej školy, ktorá je chápaná ako odovzdávanie definitívnych vzdelávacích obsahov žiakom, ktorí sú pri tom odsúdení do pasívnej úlohy prijímateľov. V intenciách konštruktivistických prístupov má žiak spoznávať okolitú realitu vlastnou činnosťou, čo znamená neustále bádať a objavovať. Preto je nevyhnutnou podmienkou odstrániť pasivitu vzdelávaných a rešpektovať ich osobnosť i poznanie. V konštruktivistickom ponímaní sa mení aj funkcia pedagóga. Prechádza z pozície mentora podávajúceho vedomosti jedincovi na pozíciu facilitátora, ktorý uľahčuje konštrukciu nových poznatkov. Pripravuje žiakovi nové situácie, nepriamo riadi a navodzuje situácie vhodné na rekonštrukciu poznatkov (Doulík, Škoda 2003). Učiteľ už nie je garantom pravdy a nepredstiera, že všetko vie a vie to najlepšie. Stáva sa z neho garant metódy, ktorý asistuje a sprevádza žiakov komplexne pri práci, ktorou je hľadanie poznania. Je tak pre žiaka nevyhnutnou oporou, organizuje podmienky učenia, pedagogicky vedie žiaka chodníkmi nových skúseností a zážitkov.



Slovo „kritický“ pochádza z gréckeho slova „krinein“, čo znamená rozlišovať alebo posudzovať. Hneď na úvod je dôležité si uvedomiť, že pojem kritické myslenie sa nevzťahuje na kritiku v takom zmysle, v akom sa s ňou stretávame v bežnom živote. Neznamená to, že budeme všetko kritizovať a vidieť v negatívnom svetle alebo niečo neustále vnímať ako chybné. Kritické myslenie je jedna z najdôležitejších kompetencií človeka.

Definovať by sme ho mohli ako určitý postoj k svetu, ku konkrétnym situáciám, voči konkrétnym názorom. Kritické myslenie je schopnosť, ktorá je predpokladom k obozretnosti, opatrnosti pri vyhľadávaní, využívaní aj interpretácii informácií. Snažíme sa v ňom hlbšie a dôkladnejšie pochopiť súvislosti a objaviť s tým súvisiace teórie a informácie, ktoré by nám neprišli na um len pri pasívnom a povrchnom prijímaní a využívaní informácií.

Kritické myslenie je obzvlášť potrebné denne uplatňovať pri práci s informáciami, ktorými sme dnes úplne zahltení. Človek s kritickým myslením sa neuspokojí s nedostatočným množstvom informácií, hľadá ďalej, snaží sa analyzovať rôzne pohľady na vec, dáva prednosť objektívite pred subjektivitou a informácie sa snaží overovať. Nedôveruje nejasným a nejednoznačným pojmom a rozlišuje medzi názormi a faktami. Kriticky mysliaci človek nie je len naivným pasívnym príjemcom informácií. Na základe zaujatia vlastného stanoviska si vytvorí o svete obraz sám, nepreberá ho od druhých. Než spraví konečné rozhodnutie, zváži všetky možné alternatívy. Kritické myslenie je zamerané na získavanie informácií, ich hodnotenie a nachádzanie logických a objektívnych súvislostí. In: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/2651/metody-kritickeho-myslenia-a-ich-vyuzitie-v-skole>.

Krajčová, Daňková (2001) v didaktickom slovníku charakterizujú kritické myslenie ako komplex myšlienkových operácií začínajúcich informáciou a končiacich prijatím rozhodnutia. Jeho podstatou je snaha vlastným úsudkom dôjsť k pravde.

Vymedzujú štyri etapy vývoja kritického myslenia:

- reflexívne hodnotenie – celkové, globálne na základe dojmu (prevažuje v predškolskom veku),
- kritériálne hodnotenie – rešpektovanie a vytváranie kritérií hodnotenia (mladší školský vek),
- zvažovanie váh kritérií – vytváranie hierarchie jednotlivých kritérií, voľba priorít (starší školský vek, adolescencia),
- argumentácia – vo všetkých uvedených etapách sa dieťa učí argumentovať, dokazovať, diskutovať, ponúkať a prijímať kompromisy, učí sa konštruktívne riešiť problémy.

Klooster (2000) sa zamýšľa nad otázkou kritického myslenia a piatimi bodmi definuje, tento pojem nasledovne: Kritické myslenie je nezávislé myslenie. Aby bolo naše myslenie nezávislé, musí existovať vzťah individuálneho vlastníctva k myšlienkam. V tomto bode sa teda predpokladá jednoznačná požiadavka, aby bol každý jedinec schopný slobodne myslieť, vytvárať si vlastné názory, postoje, vytýčiť si individuálne priority v živote. Tento fakt sa prejavuje tým, že myslenie každého človeka sa ubera iným smerom, je absolútne špecifické. Aby sme mohli o niečom premýšľať, koncipovať zložité úvahy o nejakom probléme, samostatne kriticky myslieť a vytvárať si vlastné názory, potrebujeme získať dostatočné množstvo faktov, nápadov, textov, hypotéz a pojmov. Vzápätí je však dôležité zozbierané fakty triediť a vyberať len tie, ktoré sú v danom okamihu pre nás relevantné. Turek (2003, s. 11) tvrdí: „že myslieť kriticky znamená premýšľať do hĺbky o informáciách.“

Kritické myslenie je proces, ktorý uskutočňujú učitelia, študenti, vedci pomocou faktov, ktoré sa naučili. Kritické myslenie transformuje klasické, tradičné učenie na zmysluplné, užitočné, ale predovšetkým trvalé. Kritické myslenie začína otázkami a problémami, ktoré sa majú riešiť. Každý človek je prirodzene zvedavý, túži po poznaní a odhaľovaní neznámeho. Práve tento fakt možno najčitateľnejšie sledovať u detí, avšak často sa s postupom času znižuje na minimum. Učenie musí vychádzať z reálnych problémov, z každodenných situácií. Žiaci získavajú pozitívny vzťah k učeniu aj prostredníctvom zistení, že každodenná realita z rôznych oblastí spoločnosti sa odráža v ich skúsenostnom aparáte. Dobrý pedagóg reaguje na problémy svojich žiakov, pomáha im v ich formulácii a stáva sa organizátorom procesu, ktorého výsledkom je žiakovo samostatné riešenie.

Autorita, morálnosť, láskavosť, vedomosť (poznanie) a viera v úspech sú vlastnosti, ktoré nesmú chýbať osobe učiteľa - pedagóga, pokiaľ jeho pôsobenie má byť zmysluplné a vedúce k budovaniu ušľachtilých bytostí v osobnostiach detí (žiacov), ktoré sú mu zverené (Turiak, 2016, s. 107).

Človek, ktorý myslí kriticky, vytvára si vlastné riešenia problémov, ale zároveň ich dokáže obhájiť vlastnými dobrými argumentmi. Je si vedomý toho, že existuje viac variantov riešenia, a tak musí byť schopný prezentovať svoje práve svoje riešenie. Preto učitelia kritického myslenia by mali vo vyučovaní využívať

také stratégie, ktoré podporujú dialóg, diskusiu, skupinovú prácu, debatu a rôzne spôsoby zverejňovania prác žiakov.

### 3 PODMIENKY ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA

Podľa Grecmanovej (2000) poznáme dva základné atribúty vysoko kvalitného učenia a vyučovania v školách, ktoré sa venujú podpore kritického myslenia vo vyučovaní:

1. Jednoznačná orientácia na rozvoj žiakovho myslenia, argumentácie, schopnosti vysvetľovať a riešiť.
2. Porozumenie potrebe žiaka mať počas hodín dostatok času myslieť a argumentovať.

Myslenie, dôvodenie či argumentácia sú vyššími kognitívnymi schopnosťami, sú priamo podnecované všeobecnými kognitívnymi procesmi, ako sú usudzovanie a vysvetľovanie. Ak hovoríme o rozvíjaní kritického myslenia vo výchovno-vzdelávacom procese, rozumieme tým „schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých perspektív, tvoriť si úsudky o ich vierohodnosti a hodnote, posúdiť význam nových myšlienok, informácií pre svoje vlastné potreby.“

Dnes sa považuje za samozrejmé, že ak u žiaka rozvíjame napr. matematické myslenie a dôvodenie, vedíme ho k nezávislému a nápaditému riešeniu problémov so schopnosťou využívať a používať matematiku tak v matematike samotnej, ako aj v skutočnom živote a praktických situáciách. Ak sa majú žiaci naučiť systematicky, vedecky a tvorivo myslieť, čo by malo byť jedným z hlavných cieľov nášho školstva, treba im najprv ukázať, ako tvorivé myslenie prebieha.

Podľa Sitnej (2013) je aktívne, tvorivé myslenie chápané, ako postupy a procesy, pomocou ktorých žiak prijíma s aktívnym pričinením sa informácie a na ich základe si vytvára svoje vlastné úsudky. Tieto informácie spracováva a následne začleňuje do systému svojich vedomostí, zručností a postojov. Formou aktívneho prístupu k získavaniu nových informácií si žiaci súčasne veľmi efektívne rozvíjajú schopnosť kritického myslenia. Tento analyticko – syntetický proces je charakteristický vlastným objavovaním, porovnávaním a začleňovaním nových informácií do už existujúceho vedomostného systému, autonómnym, individuálnym rozhodovaním o ich využití alebo odmietnutí.

Učiteľ uplatňujúci kritické myslenie vo vyučovaní by mal vytvoriť bezpečné, motivujúce a inkluzívne učebné prostredie. Pri využívaní kritického myslenia vo vyučovacom procese sa kladú určité požiadavky na prácu učiteľa, ale aj na výučbu z pohľadu žiaka. Sitná (2013) tvrdí, že učiteľ je v očiach žiaka vzorom, preto musí byť profesionálom. Spoločnosť od dnešného učiteľa očakáva predovšetkým schopnosti v oblasti vzdelávania, výchovy, ale aj všestrannej kultivácie vyvíjajúcej sa osobnosti žiaka. Aj napriek požiadavkám, ktoré kladie spoločnosť na profesiu učiteľa, jednotlivec len veľmi ťažko výrazne ovplyvní sociometrický vývoj v spoločnosti. Na druhej strane čo má učiteľ vo svojich rukách a môže to ovplyvňovať je spôsob výučby aký ponúka svojim žiakom a ktorý denne praktizuje v škole. Aby učiteľ mohol využívať moderné stratégie a nové spôsoby výučby, vedel správne vybrať vhodnú vyučovaciu metódu, aby bol adaptabilný a bol schopný zaradiť a kombinovať rôzne vyučovacie techniky, musí splniť nasledujúce predpoklady, ktoré ďalej uvádza Sitná (2013). Mal by:

- Poznať širokú škálu vyučovacích metód.
- Pravidelne zaraďovať do vyučovacieho procesu rôzne druhy vyučovacích metód.
- Naučiť sa správne voliť vyučovacie metódy vzhľadom na vzdelávacie ciele a k požadovaným kompetenciám. Zmysluplne využívať získané informácie.
- Poznať silné a slabé stránky jednotlivých vyučovacích metód.
- Poznať zásady vedenia a využívania jednotlivých vyučovacích metód.

Sitná (2013) uvádza aj požiadavky na výučbu z pohľadu žiaka. U žiakov je veľmi dôležité vedieť, aké vyučovanie majú radi, aké sú ich požiadavky na výučbu, ich preferencie, ako si predstavujú ideálnu vyučovaciu hodinu. Autorka položila žiakom otázku ako sa im najlepšie učí a uviedla 10 odpovedí zoradených zostupne od najobľúbenejších po najmenej obľúbené:

- skupinové vyučovanie,
- využitie počítačov a interaktívnej tabule,
- hranie pedagogických hier, súťaže, krížovky...
- praktické vyučovanie v odborných učebniach,
- práca v laboratóriách, návštevy kina, exkurzie,
- práca v dielňach, na pozemkoch v prírodnom prostredí,
- samostatná práca na hodine,
- pozorovanie (spolužiakov, učiteľa),

- čítanie za účelom získavania informácií,
- výklad.

Z tohto prehľadu je jasné, že žiaci preferujú aktivitu, spoluprácu v skupinách a iné aktivizujúce metódy vo vyučovacom procese.

Aktivizujúce metódy sú vhodnou stratégiou na naplnenie hlavného cieľa primárneho vzdelávania. Vymedzujú sa ako postupy, ktoré vedú výučbu tak, „aby sa výchovnovzdelávacích cieľov dosahovalo hlavne na základe vlastnej učebnej práce žiakov, pričom sa dôraz kladie na myslenie a riešenie problémov" (Maňák, Švec 2003, s 105) Táto koncepcia metód je spojená s novým pohľadom na pozíciu žiaka v edukačnom procese. Aktivizujúce metódy prispievajú k prekonávaniu stereotypov vo výučbe a podporujú tvorivosť učiteľov. Nútia učiteľa voliť nové cesty vo svojej práci a vytvárať podmienky pre všestranný rozvoj osobnosti každého dieťaťa. Tieto metódy majú veľký prínos na rozvoj osobnosti žiaka. Zameriavajú sa na myšlienkovú a charakterovú samostatnosť, zodpovednosť a tvorivosť. Zvýrazňujú angažovanosť žiakov pri výučbe a bezprostrednej výrazné zapojenie do vyučovacích aktivít.

Aktivizujúce metódy sa delia podľa Maňáka a Šveca (2003) na diskusné metódy, metódy heuristické a riešenie problémov, situačné metódy, inscenačné metódy, didaktické hry.

Podľa viacerých autorov medzi aktivizujúce vyučovacie metódy patria: diskusné metódy, kooperatívne vyučovanie, prípadové metódy, hranie rolí, simulačné metódy, projektové metódy, metóda objavovania a riadeného objavovania, výskumné metódy a didaktické hry. Kotrba a Lacina (2011) zaradili medzi aktivizujúce metódy: problémové vyučovanie, hry, diskusné metódy, situačné metódy, inscenačné metódy a špeciálne metódy.

## 4 METÓDY PODPORUJÚCE KRITICKÉ MYSLENIE

Medzi populárne metódy podporujúce kritické myslenie a uplatniteľné aj na primárnom stupni vzdelávania patrí voľné písanie, zhľukovanie, metóda päťlístka (cinquain), pojmové mapy, hry, hlavolamy, metóda EUR a metóda šiestich mysliacich klobúkov. Práve posledným dvom sa budeme venovať v ďalšej časti nášho príspevku.

### STRATÉGIA UČENIA A MYSLENIA EUR

Názov EUR pozostáva z prvých písmen troch základných činností v stratégii učenia a myslenia, E = evokácia, U = uvedomenie, R = reflexia. Zakladateľmi tejto metódy sú manželka Meredith a Steele (1997). Jej cieľom je rozvíjať u žiakov schopnosť kriticky myslieť a uvažovať. Je zameraná na väčšiu mieru zapojenia žiakov vo výučbe a na ich aktívne učenia sa. Človek pri učení nepreberá hotové poznatky, ale konštruje ich na základe svojich skúseností a skôr osvojených vedomostí. Môžeme ju aplikovať v každom ročníku a v každom vyučovacom predmete. Ide o proces, pri ktorom učiteľ pomáha žiakovi porozumieť učivu s výkladovým textom a ktorý pozostáva z týchto troch krokov:

#### 1. EVOKÁCIA = vybaviť z pamäti (rozhovor pred čítaním akéhokoľvek úryvku z textu)

- učiteľ objasní žiakovi tému učiva a potom sa ich pýta, čo už o nej vedia
- žiak si aktívne vybavuje vedomosti, ktoré má o danej téme
- učiteľ zapisuje poznatky žiakov na tabuľu, bez ohľadu nato, či sú správne alebo nie
- v tejto fáze sa vyžaduje aktívna činnosť učiaceho sa, pretože bez nej nie je možné učenie sa k trvalejším vedomostiam, žiak je nútený samostatne uvažovať o doterajších poznatkoch
- dôležité je u žiakov vzbudiť záujem o danú tému, učiteľ žiakov len vedie
- to, čo jednotlivci vie, je hlavným kritériom toho, čo sa môže naučiť
- proces učenia je procesom spájania nového s už poznaným
- v tejto fáze môžeme žiakov aktivizovať aj inými metódami ako brainstorming, metóda bzučiacich skupín, metóda kladenia otázok, sokratovský rozhovor

#### 2. UVEDOMENIE SI VÝZNAMU (tiché čítanie)

- žiaci prichádzajú do kontaktu s novou učebnou látkou, s novými informáciami
- nemusí ísť len o čítanie textu, ale aj o sledovanie filmu alebo počúvanie výkladu učiteľa
- žiak musí byť v tejto fáze aktívny sám od seba
- úlohou pedagóga je zvoliť postupy práce, ktoré ho udržia v činnosti, na základe ktorých je žiak schopný spracovávať, analyzovať a hodnotiť nové informácie

- je potrebné aktivizovať žiakov takými postupmi, ktoré im ukazujú ako sa majú učiť  
 - je dobré použiť techniku **INSERT** = interaktívny znakový systém pre efektívne čítanie a myslenie; pri čítaní textu si žiaci zaznamenávajú na okraj papiera, do tabuľky (tabuľka 1) určité znaky, ktoré sú výsledkom ich premýšľania o texte:

znak + (nová informácia);

znak V (poznám, viem, potvrdil som si informáciu);

znak - (neviem, mýlil som sa, informácia je v rozpore s mojim doterajším poznaním);

znak ? (Informácia ma zmatla, nerozumiem jej)

znak \* (chcem sa dozvedieť viac o téme)

Tieto znaky môže učiteľ vypísať pre žiakov na tabuľu. Dôležitá je reflexia, pedagóg zisťuje v rámci diskusie, kde si žiaci poznamenali dohodnuté znaky a spoločne sa rozprávajú o výsledkoch práce.

*Tabuľka 1. Znaky techniky INSERT*

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| + | V | - | ? | * |
|   |   |   |   |   |

### 3. REFLEXIA (rozhovor po čítaní)

- spočíva vo fixácii učebnej činnosti a v tom, ako si žiaci skutočne osvojujú nové učivo
- žiak si po procese učenia uvedomí, čo nové sa naučil, čo pochopil, na aké otázky odpovedal, ale formuluje aj to čo nepochopil, k čomu musí získať ďalšie informácie
- cieľom v tejto fáze je, aby sa žiak naučil prezentovať poznatky vlastnými slovami
- aktívne prepracúvanie porozumenia do podoby osobného slovníka
- dôležitá je aj diskusia, pri ktorej medzi žiakmi dochádza k výmene myšlienok, rozširujú si tak slovnú zásobu, prezentujú svoje myšlienky
- pri výbere metód je potrebné zvážiť stanovené ciele vyučovacej hodiny a potreby žiakov

Ukážka vhodného textu pre metódu EUR na predmet prírodoveda:

#### **KRT PODZEMNÝ**

Krt žije pod zemou, kde si vyhrabáva 2 siete chodieb. Jedna leží asi 10cm pod povrchom zeme a slúži mu iba dočasne, druhá je hlbšie a využíva ju trvalo. Uprostred chodbičiek si urobí hniezdo, ktoré si vystelie trávou a lístím. Krt má valcovité telo, pokryté lesklou čiernou srstou. Hlava je pretiahnutá do rypáčika, ušné otvory má ukryté v srsti, ušnice nemá. Krt má maličké oči, ako špendlíkové hlavičky a nerozoznáva denné svetlo. Zato má veľmi citlivý sluch a čuch. Predné končatiny krta sú veľmi silné, zakončené pazúrikmi, ktoré mu slúžia na hrabanie zeminy. Keď mu priveľa zeme prekáža v chodbičke, vytlačí ju na povrch pričom vytvorí akýsi komín. Tak robí kopčeky zeme: krtince. Krt je veľmi maškrtný. Ustavične naháňa potravu a pritom rýchlo vyhrabáva podzemné chodbičky. Živí sa červami, larvami, niekedy zožerie aj iného krta! Má ostré zúbky, ktorými rozhryzie čokoľvek. Mláďatá krta sa rodia úplne holé. Sú veľké ako fazuľa. Až po 15 dňoch im začnú rásť sivé chlčky. Našťastie ostávajú v teplom hniezde, kde ich matka vyše mesiaca kŕmi materským mliekom. Krt privádza na svet 4 – 5 mláďat naraz. (pozn.: spracované podľa Boukobaovej a Moulinierovej, 2000, s. 11).



*Obrázok 1. Krt podzemný*

Zdroj: [https://www.nahuby.sk/obrazok\\_detail.php?obrazok\\_id=265635](https://www.nahuby.sk/obrazok_detail.php?obrazok_id=265635)

## METÓDA ŠIESTICH MYSLIACICH KLOBÚKOV

Spočíva v tom, že sa na jeden problém dokážeme pozrieť z rôznych uhl'ov pohľadu. Pomôže nám odpútať myslenie od štandardného argumentačného štýlu a podporí paralelné a štrukturálne myslenie. Počas riešenia problému sa riadime podľa farby nasadeného klobúka. Nepozeralíme na vec komplexne, ale len z tej perspektívy, ktorú predstavuje každá farba osobitne. Žiakov rozdelíme do skupín a vysvetlíme čo ktorá farba znamená. Je vhodné nechať symboly klobúkov v triede, prípadne pracovať s nimi na viacerých hodinách, na rôznych vyučovacích predmetoch, keďže táto metóda je uplatniteľná takmer na každom vyučovacom predmete.

### **Biely klobúk (fakty, čísla, informácie)**

Je farbou nestrannosti, neutrality. Základom je využívať len fakty, čísla a dostupné údaje. Neprejavujú sa emócie. Informácie sa reprodukovujú bez vyjadrenia vlastného názoru, prejavu emócií, bez hodnotenia.

### **Červený klobúk (emócie a intuícia)**

Je farbou emócie. V skupine sa rozpráva pod vplyvom emócií. Vyjadrenia musia byť spontánne, uvoľnené, nemusia sa zdôvodňovať pocity. Umožňuje maximálnu spontánnosť.

### **Žltý klobúk (optimizmus, pozitívny prístup)**

Farba slnka a optimizmu. Nositeľ klobúka sa sústreďí výhradne na pozitíva a hodnoty. Vysvetľujú argumenty tak, že pôsobia až ako prehnaní optimisti.

### **Čierny klobúk (negativizmus, kritika)**

Farba smútku a pesimizmu. Nositeľ klobúka hľadá dôvody, prečo sa to nedá. Upozorňuje na úskalia. Žiaci rozprávajú pesimisticky, unudene.

### **Zelený klobúk (originálnosť)**

Je to farba tvorivého a pozitívneho myslenia. Je symbolom laterálneho myslenia. Žiaci vymýšľajú nové nápady.

### **Modrý klobúk (objektívnosť, nadhľad)**

Žiaci v tejto skupine všetkých počúvajú a dávajú dokopy informácie. Snažia sa viaceré pohľady zhrnúť, nájsť riešenie, východisko, vypracúvajú závery.



Obrázok 2. Šesť mysliacich klobúkov

Ukážka aplikovania metódy 6 mysliacich klobúkov v predmete slovenský jazyk a literatúra, čítanie.

## **BÁJKA**

V triede sú žiaci vo veku 8-9 rokov. Metódu 6 mysliacich klobúkov vysvetlíme žiakom pomocou príbehu o drakovi. Žiakom ukážeme obrázok, kde je znázornený drak so šiestimi hlavami (obrázok 3), ktorý poukazuje na to, že máme jednu tému o ktorej dokážeme uvažovať rôznymi spôsobmi. Žiaci sa rozdelia do 6 skupín. Z klobúka si vyberú farebnú plastovú figúrku dráčka, ktorého farba predstavuje spôsob, akým bude skupinka uvažovať. Vysvetlíme im ako majú pracovať. Následne prečítame Ezopovu bájkou Kohút a líška (obrázok 4). Každá skupina pracuje a postupne prednesie svoj nápady, názory na danú problematiku a posledná (modrá) vyhodnotí zozbierané informácie. Ak sa žiakom nedarí, navediem ich pomocnými otázkami a hľadáme riešenie spoločne.





Obrázok 3. Šesť mysliacich klobúkov (hláv drakov)



Obrázok 4. Šesť mysliacich klobúkov (čítanie bájky)

## ROZPRÁVKA

Otcovská rada (šesť mysliacich klobúkov)

**Časová dotácia:** jedna hodina (fixačná)

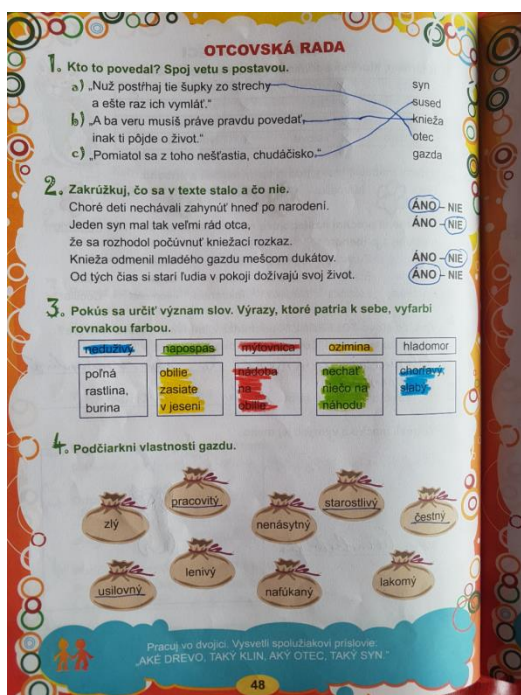
**Pomôcky:** Čítanka – text Otcovská rada (obrázok 6), pracovný list (obrázok 5), nepopísané kartičky, listy papiera označené symbolmi klobúkov (obrázok 7)

**Žiak sa učí:**

- vyhľadávať a triediť informácie,
- pomenovať problém, vytvára otázky,
- odpovedať na otázky celou vetou,
- obhajovať svoje riešenie pomocou argumentov,
- komunikovať v skupine,
- počúvať druhých,
- rešpektovať iných,
- vysvetliť, čo je tolerancia,
- ceníť si a rešpektovať umenie a kultúrne historické tradície.

**Postup:** Ťažiskom hodiny bude efektívne osvojenie a zhrnutie učiva z predchádzajúcej hodiny literatúry na ktorej žiaci prečítali text Otcovská rada z Čítanky pre 3. ročník (obrázok 6). V prvej časti hodiny (10 minút) žiaci pracujú individuálne s pracovným listom (obrázok 5).





Obrázok 5. Pracovný list z slovenského jazyka



Obrázok 6. Text rozprávky z čítanky pre 3. ročník

Ďalej budú žiaci pracovať so šiestimi myšliacimi klobúkmi (25-30 minút). Ak nemáme k dispozícii napr. flaušové, plstené klobúky, môžeme improvizovať napr. s farebnými čiapkami vyrobenými z farebného papiera, príp. použiť čistý papier a nalepiť naň obrázky s farebnými klobúkmi. Učiteľ, prípadne žiaci určia v akej skupine s akou farbou budú pracovať. Počas riešenia problému sa žiak riadi podľa farby nasadeného klobúka. Klobúk si môže nasadiť aj učiteľ (napr. modrý) a podľa farby klobúka žiaci riešia problém.

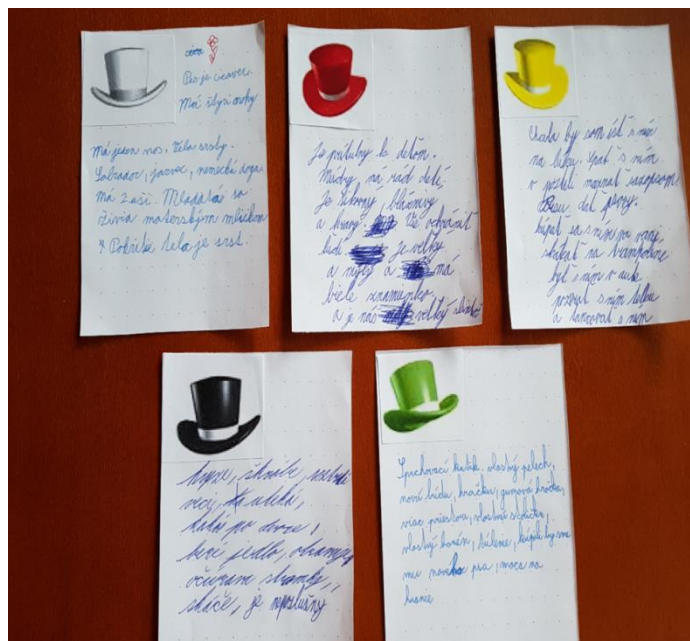
Uvedená aktivita je variabilná, u žiakov obľúbená. Slabší žiaci najradšej pracujú s bielym klobúkom, je to, podľa nich, najľahšia aktivita, až potom prechádzajú k práci s inými farbami. Dodáva im to pocit istoty a sebadôvery, že sa majú od čoho „odraziť“. Žiaci sa môžu rozdeliť podľa okamžitej nálady alebo učiteľ rozdelí žiakov podľa svojho uváženia. Vytvorí sa päť skupín, pretože šiesty klobúk – modrý- bude mať učiteľ. Ak je v triede skupina výborných žiakov, môže učiteľ určiť modrý klobúk týmto žiakom, pretože práca v modrej skupine je najnáročnejšia. (Poznámka: Viac informácií Eliašová: Na stope slovám. Bratislava 2000. ISBN -978-80-89225-35-4, na stranách 78 -81). Žiak si nasadí jeden z klobúkov, môže odpútať svoje myslenie od štandardného štýlu a podporí paralelné, štrukturálne myslenie. Počas riešenia interpretácie problému sa riadi farbou nasadeného klobúka.

**Práca v skupinách.** Jednotlivé skupiny pracujú 10 minút a generujú riešenia (každá skupina si určí zapisovateľa a hovorcu). „Modrý“ zatiaľ nepracujú, resp. si iba značia svoje vlastné zovšeobecňujúce predstavy. Po desiatich minútach „modrý“ riadia diskusiu, dávajú slovo hovorcom jednotlivých klobúkov, zaznamenávajú si kľúčové námety, lebo v závere musia všetko podstatné zhrnúť. Diskutujúci sa vzájomne počúvajú, hodnotia svoje vstupy. Každá skupina má priestor 3 minúty (15 minút). Modrý zhrnú námety a riešenia jednotlivých skupín (5 minút). Následne si členovia skupín vymenia skúsenosti s prácou v tíme (5 minút).

Ukážka tvorivých odpovedí žiakov k úlohám a ku textu Otcovská rada:

- **Biely klobúk:** kniežací príkaz, 1 starec, 1 syn, choré deti, starci – záhuba, vojna, hladomor, zrnko k zrnku, hrst k hrsti, 1 roľ – zázrak, záchrana.
- **Červený klobúk:** Fúúú predstavím si bezdomovca, že hladomor..., nepáči sa mi kniežací príkaz, poslala by som knieža do hory, syn mal otca veľmi rád, preto neposlúchol knieža.
- **Žltý klobúk:** gazda bol odvážny, slnko dalo teplo do role, semiačka s radosťou rástli a zachránili život starcovi, prhláva a loboda chutia ako šalát.
- **Čierny klobúk:** zlý knieža, choré deti, starci napospas zverom, vojna, sucho, hladomor, podzemný úkryt, tma, samota, strach.

- **Zelený klobúk:** všetky choré deti by som dal vyliečiť, starcom by som vyhladil vrásky, aby vyzerali mlado, poslala by som starcov do budúcnosti, zlý knieža by musel odísť z krajiny a všade by bolo dobre, miesto úkrytu by som kúpil starcovi karavan.
- **Modrý klobúk:** žiaci zosumarizovali všetky informácie od hovorcov, vysvetlili dôležitosť lásky medzi ľuďmi a úctu k starším a oslabeným ľuďom.



Obrázok 7. Šesť mysliacich klobúkov (ilustračný vzor, pre potreby pracovania s textom Otcovská rada sú čisté, nepopísané)

Na záver nasleduje pochvala za aktivitu, povzbudenie (5 minút).

Uvedená aktivita pomáha pri odbúravaní trémy, zlepšuje komunikáciu, tvorivosť, spoluprácu, kritické myslenie.

Žiaci mladšieho školského veku sa ešte stále radi hrajú, experimentujú a pozorujú. Aktivizujúce metódy rešpektujú ich prirodzený vývin a vedú ich k činnosti. Prostredníctvom nich sa žiak stáva aktívnym subjektom učenia sa.

Metódy kritického myslenia by mali byť akýmsi nástrojom, ktorý vedie žiakov k porozumeniu učiva, k odhaľovaniu vzťahov medzi osvojenými faktami, k vytváraniu vlastného názoru a celkovo k prehĺbeniu poznatkov.

Aktivizujúce metódy kritického myslenia považujeme za motivujúce a inovatívne postupy, ktoré vďaka svojim špecifickým vlastnostiam umožňujú deťom samostatné riadenie poznávacej činnosti a zároveň im prinášajú radosť a potešenie. Každú metódu si môže učiteľ upraviť, pozmeniť či na základe vlastných skúseností istým spôsobom vylepšiť. Napriek tomu netreba zabúdať na to, že každá metóda má svoje pravidlá, ktorých dodržanie zabezpečuje jej pozitívny výsledok. Tieto metódy majú aj svoje limity, a to hlavne časovú náročnosť a vyžadujúcu dôkladnú prípravu učiteľa. To by však nemal byť dôvod na vyhýbanie sa aplikácii týchto metód.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

BOUKOBZAOVÁ, L., MOULINIEROVÁ, A. 2000. *Zvieratá*. Bratislava : Tigr, 2000. ISBN 80- 88869-16-1.  
DOULÍK, P., ŠKODA, J. 2003. Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prokonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. In *Pedagogika*. ISSN3330-3815, 2003, roč. 53, č. 2, s. 177-190.  
ELIAŠOVÁ et al. 2007. *Na stole slová*. Príručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007, 137 s. ISBN 978-80- 89225-35-4.

- GRECMANOVÁ, H. A KOL. 2000. Podporujeme aktívni myšlení a samostatné učení žáků. 1. vydanie, Olomouc : Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. 1. vydanie, Praha : Portál, 2002. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KLOOSTER, D. 2000. Co je kritické myšlení? In *Kritické listy*, 2000, č. 1 –2, s. 8-9.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2016. *Hravá čítanka*. Pracovný zošit. Košice : Taktik, 2016. 65 s. ISBN 978-80-8180-011-5.
- KOTRBA, T., LACINA, L. 2011. Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga. 3. vydanie, Brno : Barrister & Principal, 2015. 123 s. ISBN 978-80-7485-043-1
- KRAJČOVÁ, N., DAŇKOVÁ, A. 2001. *Všeobecná didaktika –terminologické minimum*. 1. vydanie, Prešov : Manacon, 2001. 123 s. ISBN 80-89040-09-08.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno : PAIDO, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MEREDITH, K. S., STEELE, J. L. 1997. *Učenie s porozumením*. In *Rozvoj kritického myslenia na základnej škole*. Bratislava : IUVENTA, 1997. s. 36-53. ISBN 801-85756- 323.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktualizované a rozšírené vydanie. Praha : Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SITNÁ, D. 2013. *Metody aktívniho vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha : Portál, 2013. 152 s. ISBN 978-80-262-0404-6.
- TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. Bratislava : MPC ISBN 80-8052-175-1.
- TURIAK, E. 2016. *Človek a svet hodnôt*. Ružomberok : Verbum 2016. ISBN 978-80-561-0380-7.

<https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/2651/metody-kritickeho-myslenia-a-ich-vyuzitie-v-skole>.

Krt podzemný. Dostupné na internete: [https://www.nahuby.sk/obrazok\\_detail.php?obrazok\\_id=265635](https://www.nahuby.sk/obrazok_detail.php?obrazok_id=265635)

# MOŽNOSTI ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA S OHĽADOM NA INDIVIDUÁLNE PREFERENCIE UČENIA SA ŽIAKOV

Nina Kozárová, Denisa Gunišová

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

## Abstrakt

Práca poukazuje na výsledky realizovaného prieskumu vybratej triedy, v rámci ktorej boli zisťované preferencie žiakov v učení sa. Autorky navrhujú konkrétne postupy a stratégie, ktoré môže učiteľ aplikovať vo vyučovaní a prostredníctvom ktorých je možné rozvíjať kritické myslenie žiakov. Vybrané postupy sú implementované priamo na výsledky prieskumu danej triedy.

Kľúčové slová: učebný štýl, postupy učiteľa vo vyučovaní, kritické myslenie.

## 1 ÚVOD

Sme toho názoru, že je nutné, aby bola súčasná didaktika a jednotlivé odborové didaktiky obohacované psychodidaktickými, konštruktivistickými, kognitívnymi, neurokognitívnymi a neuropsychologickými disciplínami. Vďaka takto orientovaným prístupom môžeme pri žiakovom učení sa (a rovnako pri interpretácii daných postupov) pozorovať nielen to, ako si štruktúruje nadobudnuté poznatky ale aj to, akým spôsobom u neho dochádza k procesom porozumenia učiva.

Malými krokmi sa síce problematika učebných štýlov dostáva do povedomia odbornej i laickej verejnosti, no ešte stále nepovažujeme doposiaľ získané a prezentované informácie za dostatočné. S najväčšou nejednotnosťou sa stretávame najmä pri definovaní a diferencovaní pojmov učebný štýl a kognitívny štýl. V príspevku sa budeme venovať operacionalizácii týchto pojmov z pohľadu rôznych autorov, venujúcich sa problematike učebných a kognitívnych štýlov žiakov, napríklad: H. A. Witkin (1977), J. Kagan (1976), D. A. Kolb (1984), A. Murray – Harvey (1994), R. J. Sternberg (1988), J. Mareš (1998), I. Turek (2008). Okrem mnohých odborníkov v danej problematike tiež existujú inštitúty, ktoré sa zaoberajú učebnými štýlmi žiakov, konkrétne Inštitút pre podporu výskumu a vývoja učenia a vyučovania → ILSR.

Pri rozpracovávaní problematiky učebných štýlov žiakov sa pridržujeme ilustratívneho prierezu rovinami, v ktorých sa stretávame s konceptom učebných štýlov. Prvým aspektom, na ktorý je potrebné upriamiť pozornosť je interpretačný rámec, ktorý odkazuje na mnohé relevantné teórie a ich modifikované adaptácie - napomáhajúce vyzdvihnúť význam učebných štýlov v procesoch učenia sa a vyučovania. Druhým aspektom je rámec aplikačný, ktorý poukazuje na dôležitosť a opodstatnenosť praktického významu využitia učebných štýlov vo vyučovaní. Odvoláva sa aj na oblasť diagnostických, výskumných a metodických procedúr. Spoločným motívom a jednotným cieľom, interpretačného i aplikačného rámca, je snaha preklenúť prípadné nedostatky učenia a ponúknuť modernejšiu a efektívnejšiu podobu výučby.

## 2 KOGNITÍVNE A UČEBNÉ ŠTÝLY A ICH POJMOTVORNÉ VYMEDZENIE

Súčasná pedagogická prax využíva pre svoje zefektívnenie teoretický rámec neurodidaktických poznatkov, pretože mozgové zmeny sú sprievodným javom absolútne každej učebnej činnosti.

Aby sme porozumeli učebným a kognitívnym štýlom, je nutné porozumieť neurologickým aspektom učenia sa a funkciám prebiehajúcim v mozgu. Ide o rôzne stratégie a procesy prebiehajúce v pravej mozgovej hemisfére, ktorú majú dominantnú skôr globálne zmýšľajúci žiaci a v ľavej mozgovej hemisfére, ktorú majú dominantnú skôr analyticky zmýšľajúci žiaci.

Tieto slová potvrdzuje aj E. Petlák (2007), podľa ktorého „*neuropedagogika zdôrazňuje prirodzené učenia na základe doterajších poznatkov z výskumov mozgu, vychádzajúc z poznatkov klinickej psychológie, kognitívnej psychológie, biológie a nerovedy, ktoré sa vzájomne prelínajú a aplikujú v edukačnom procese*“. Ako autor ďalej uvádza, mozog človeka je orgán aktívny, no nemusí pracovať vždy presne podľa učiteľových predstáv.

Pojem *učebný štýl* nie je v odbornej literatúre definovaný jednoznačne. Často sa nahrádza alebo spája s pojmom *kognitívny štýl*. Prípadne môžeme definovať kognitívny štýl ako nadkategóriu učebného štýlu.



Mnoho autorov, napríklad S. Claxon (1987), R. Murray- Harwey (1994) považuje kognitívny štýl za dominantnejší a dávajú mu nadradený význam, pretože ho vnímajú ako vrozený a spájajú ho s primárnou asociačnou štruktúrou, ktorá vzniká u každého človeka na základe genetických predispozícií. Kognitívny štýl sa tak ďalej podieľa na rozvoji a v prípade potreby na modifikovaní učebných štýlov. Na druhej strane autor N.J. Entwistle (1981) tieto pojmy stotožňuje a nevidí medzi nimi markantný rozdiel.

Vo všeobecnosti je medzi pedagogickými odborníkmi presadzovaný trend, podľa ktorého sa učebný štýl spája prevažne s praktickým kontextom učenia sa a kognitívny štýl sa spája s teoretickým kontextom učenia sa.

J. Mareš (1998) vymedzil učebný štýl ako súhrn postupov, ktoré počas života uciaci sa jednotlivci preferuje v situáciách pedagogického typu. V priebehu života sa pritom vrozený učebný štýl človeka môže modifikovať zámerné, ale aj nezámerné. Kognitívny štýl (tamtiež) definuje ako charakteristický spôsob, ktorým človek rieši problémy, spracováva informácie, riadi a organizuje svoje skúsenosti.

R. Riding a S. Rayner (2009) kategorizujú učebné štýly na základe podobnosti do troch skupín v chápaní pojmu učenia sa, pričom učebný štýl chápu ako súhrn diferencií, ktoré zahŕňajú rozdiely v intelektuálnej aj osobnostnej oblasti.

H. Gardner (1993) upriamuje pozornosť na kontrolnú funkciu v poznávacích procesoch, ktorú spĺňa práve kognitívny štýl. Podľa autora je kognitívny štýl zodpovedný za výber, kódovanie a triedenie prijímaných informácií.

Porovnávať rozdiely medzi kognitívnym a učebným štýlom môžeme z rôznych uhl'ov pohľadov, z pohľadu rôznych koncepcií, no k jednoznačnému záveru neprídeme. Dodnes sa odborné kruhy nezjednotili v ich jednoznačnom vymedzení. Pre pedagogickú prax je najdôležitejšie to, aby učiteľ vedel, akým spôsobom sa jeho žiaci učia. Ako myslia, ako si kódujú a dekodujú informácie, ako si jednotlivé prvky učiva spájajú do ucelených kontextov. Učiteľ by mal dokázať identifikovať, čo žiakom pomáha v pochopení učiva a naopak, čo pre nich pôsobí rušivo počas koncentrovania sa na učivo. Ďalšou problematickou oblasťou je to, že medzi učebným štýlom žiaka a vyučovacím štýlom učiteľa môže dochádzať k nekompatibilitate. Výsledkom toho býva nízka motivácia žiakov k učeniu, nízka efektivita výučby, nezainteresovanosť žiakov na vyučovaní, nízky počet vznikajúcich asociačných väzieb.

## 2.1 Kategorizácia učebných štýlov

Charakteristika učebných štýlov je natoľko rozsiahla, že jestvuje viacero spôsobov ich kategorizácie. Pre ilustráciu uvádzame klasifikáciu od P. B. Guilda (2001), ktorý rozdelil učebné štýly podľa toho, či pôsobia na správanie, afektivitu, kogníciu, konceptualizáciu.

N. Fleming (2001) rozlišuje učebné štýly podľa zmyslových preferencií na vizuálny, auditívny, verbálny, kinestetický učebný štýl. Autor uvádza pojem *zmiešaný učebný štýl*, ktorý je kombináciou dvoch štýlov podľa kritérií zmyslových preferencií.

M. Solárová (1998) rozdeľuje učebné štýly do troch kategórií podľa spôsobu, ako sa jednotlivci učia. Ide o povrchový štýl učenia, hĺbkový štýl učenia a utilitaristický štýl učenia.

D. A. Kolb (2001) prináša na problematiku učebných štýlov žiakov iný názor. Podľa autora je učenie cyklický proces. V prvej fáze ide o konkrétnu skúsenosť – vyvolanú na základe činnosti jedinca, ktorá vyvolá špecifickú reakciu. V druhej fáze nastáva pozorovanie, na základe ktorého dochádza k hodnoteniu vykonaných krokov. V tretej fáze sa jedinec dostáva k interpretácii udalostí, ktoré pozoroval medzi týmito udalosťami si vytvára vzťahy. Interpretácia je však ovplyvňovaná individuálnymi osobitosťami každého jedinca. V záverečnej fáze dochádza k zovšeobecneniu poznatkov.

S učebnými štýlmi žiakov úzko súvisí teória ôsmich typov inteligencie, ktorými človek vo svojom živote disponuje. Autorom teórie je profesor Howard Gardner, podľa ktorého je u každého jednotlivca dominantný jeden, či dva základné typy inteligencie. Podľa typov, ktoré sú prevládajúce, môžeme určiť štýl, akým sa človek učí, aké stratégie a postupy pri učení preferuje. Dovoľme si tiež s autorom súhlasiť v tom, aby bol v škole všetkým žiakom poskytnutý dostatočný priestor na využitie dominantnej inteligencie, čím sa stane učenie sa aj vyučovanie jednoduchšie a efektívnejšie.

Mnohé poznatky o učebných štýloch žiakov zosumarizovali autori R. Dunna a K. Dunna (2002), podľa ktorých rešpektovanie učebných štýlov žiakov v škole zlepšuje ich postoj k učeniu, zvnútornuje ich motiváciu k učeniu a zlepšuje dosahované učebné výsledky. Podľa autorov je základom učebného štýlu vlastné spracovávanie informácií a vytváranie asociačných väzieb, preto je potrebné rešpektovať individuálny učebný štýl každého žiaka. Na učebný štýl je tiež potrebné nahliadať ako na celoživotný proces.

Je v ňom nakombinovaných viac zložiek osobnosti, preto sa obsah každého učebného štýlu neustále vyvíja a modifikuje.

V pedagogickej praxi sa lingvistická a rovnako logicko-matematická inteligencia tešia dominantnej pozornosti. Dobré výsledky v škole dosahujú prevažne žiaci s uvedenými postupmi učenia. Na druhej strane žiaci, u ktorých prevládajú iné postupy, môžu mať edukačné ťažkosti. Práve z tých dôvodov opisuje H. Gardner (1993) potrebu vhodnejšej koncepcie vyučovania. Ide o to, aby učitelia využívali tie aktivity, metodiky a cvičenia, ktoré budú zabezpečovať vzdelávacie potreby, čo možno najširšieho spektra žiakov. Gardnerove teórie potvrdzuje aj S. Kovaliková (1995), podľa ktorej si majú žiaci sami vybrať spôsob, ktorý je pre nich najefektívnejší. Učivo bude pre všetkých žiakov rovnaké, rozdiel bude iba v spôsobe, akými si žiaci učivo osvoja.

Rôzne štúdie zaoberajúce sa učebnými štýlmi sa stretávajú v názoroch, podľa ktorých rešpektovanie individuálneho učebného štýlu predstavuje upustenie od klasického prezentovania učiva prostredníctvom učiteľa, čím sa zvýši počet žiakov vtiahnutých do učebného procesu.

## 2.2 Rodové rozdiely v učebných štýloch

Medzi mužským a ženským mozgom existujú nenápadné, no pozorovateľné rozdiely, ktoré sa často zveličujú, alebo prípadne dezinterpretujú, nakoľko je vedecké skúmanie pohlavných rozdielov takmer vždy sprevádzané ostrými diskusiami. V danej oblasti existujú dve veľké skupiny odborníkov. Jedna skupina vysvetľuje rozdiely v správaní a inteligencii mužov a žien predovšetkým kultúrnymi vplyvmi a procesom socializácie. Podľa druhej skupiny tieto rozdiely do značnej miery určujú biologické faktory a chromozómy.

Mužský a ženský mozog sa od seba napatrne odlišujú. Tieto rozdiely vznikajú pravdepodobne v období perinatálneho vývoja, následkom pôsobenia pohlavných hormónov, ktoré mozog každého človeka maskulinizujú alebo feminizujú.

Podľa mnohých štúdií sú však sotva postrehnuteľné rozdiely v správaní a kognitívnych funkciách mužov a žien. Podľa stereotypných predstáv sú muži zvyčajne agresívnejší, sú prevažne lepší v úlohách, ktoré zahŕňajú priestorové zručnosti. Ženy bývajú skôr empatickejšie a dosahujú lepšie výsledky pri úlohách náročnejších na slovnú pamäť a jazykové schopnosti.

Ako uvádzajú vo svojej práci Belenky, Clinchy, Goldberger a Tarulle (1997) mnoho žien sa odvoláva na fakt, že ešte v 21. storočí existuje mnoho nielen spoločenských, ale aj vzdelávacích bariér, ktoré nedovoľujú ženám presadiť sa v technických odboroch s prevažne mužskou dominanciou.

Autori Tindall a Hamil (2003), Adya (2008) zase identifikovali hlavné dôvody, prečo si ženy nevyberajú prioritne technicky orientované predmety, ale práce spoločenskovedné. Ide predovšetkým o sociálne faktory, rôzne spoločenské stereotypy, tradičné rodové role, nadštandardnú empatiu a senzitivitu. Dané determinanty bývajú častokrát zmieňované v kontexte toho, prečo ženy zostávajú ďalej od prioritne mužských disciplín. V predkladanom príspevku vychádzame zo záverov Hefflera (2001), podľa ktorého existujú rozdiely v tom, ako sa muži a ženy učia. Podľa autora je evidentné, že tradičné vzdelávanie nepodporuje všetky učebné štýly žiakov.

Výskumy v edukácii, ktoré sú orientované na učebné štýly žiakov, sa prevažne venujú hľadaniu relačnej roviny medzi učebným štýlom žiakov a učivom, prípadne vzťahom medzi učebným štýlom žiaka a vyučovacím štýlom učiteľa (Mainemelis et al., 2001).

Pokiaľ ide o to, ako vývin mozgu ovplyvňuje učebné štýly ľudí a ich preferované stratégie počas učenia sa, zatiaľ sa uskutočnilo iba málo týmto spôsobom zameraných výskumov.

Severiens a Dam (1997, In Mareš, 1998) skúmali prostredníctvom dotazníkov ILS (Inventory of Learning Styles) mieru identifikácie učebného štýlu žiaka s biologickým pohlavím.

Androgynní jedinci, pre ktorých je typická vysoká feminita aj maskulinita, sa vyznačovali výraznou snahou pochopiť predovšetkým význam učiva. Učili sa do hĺbky, nezávisle, samostatne, mali záujem o učivo. Maskulínne typy sa prejavili ako sebavedomejšie, tíziadostivejšie, prevažne vnútorne motivované. U feminínnych typov bola zaznamenaná snaha overiť si znalosti pri učení, podrobnejšie analyzovanie informácií počas učenia sa, spoliehanie sa na vonkajšiu reguláciu. Obidva tieto hraničné typy však očakávajú, že budú do učenia posúvané zvonka, teda u nich prevažovala vo významnej miere vonkajšia motivácia.

Lorenzo et al. (2006) opísal sedem základných vyučovacích stratégií, vďaka ktorým môže učiteľ pomôcť žiakom, pri vyrovnávaní rodových rozdielov vo vyučovacom procese. Ide predovšetkým o integrovanie každodenných skúseností a záujmov žiakov u oboch pohlaví, používanie základných vedomostí a prácu s



existujúcimi prekonceptami žiakov, interaktívne prostredie podporované kooperáciou a komunikáciou, aktivity zamerané na rozvoj žiakovho pochopenia, aktivity na rozvoj kľúčových kompetencií u oboch pohlaví, alternatívy v diskusiách medzi skupinami vyplývajúce z rozdielov medzi pohlaviami, štruktúrovanie učiva a akceptovanie diverzity vo frekvencii odpovedania oboch pohlaví.

### 3 KRITICKÉ MYSLENIE A EDUKAČNÝ PROCES

Sme svedkami toho, že už od útleho detstva sme zahŕtení množstvom informácií. Niet pochyb, že každý človek by mal byť schopný selektovať, odlišovať, komparovať a vyvodzovať závery z množstva predostretých informácií. Na to, aby bol schopný týchto činností žiak, je potrebné ho k tomu viesť v školách. Neodmysliteľnou súčasťou tohto procesu je práca s textom, počas ktorej sa žiak musí stať kritickým čitateľom. Rozvoj kritického myslenia vychádza z predpokladu, že každý človek si vytvára svoje poznanie na základe vlastnej myšlienkovej činnosti.

Pred učiteľom stojí dôležitá úloha, a to viesť žiakov k uvedomovaniu si svojich myšlienkových postupov. V praxi, odbornej predovšetkým zahraničnej literatúre sa najčastejšie stretávame s postupom a uvedomovaním si myslenia žiakov pred činnosťou (čo si pod témou predstavujem, čo o nej už viem) alebo po činnosti (čo som sa v téme dozvedel nové, čo bolo pre mňa zaujímavé). Najmenej využívanou formou je uvedomovanie si svojich myšlienkových procesov v priebehu činnosti. Tento postup je pri rozvíjaní kritického myslenia najefektívnejší. Jedným z postupov je "think-voice". Činnosť učiteľa sa zameriava na to, že žiakov vedenie k zamýšľaniu sa nad svojimi myšlienkovými procesmi priamo v činnosti (argumentuje, prečo si volím práve tento postup, tento pojem, prečo postupujem nasledovne, prečo som použil daný zdroj informácií...). Žiaci následne myšlienky verbalizujú nahlas počas riešenia úlohy.

Ak chceme ako učitelia u žiakov rozvíjať kritické myslenie v edukačnom procese musíme byť naklonení na zmeny. Nemáme tým na mysli iba zmenu postupov/ prístupov učiteľa, dôležité je pozmeniť celé jeho pedagogické myslenie. Jednou zo základných podmienok je, že spôsob predkladania nových informácií nesmie byť dogmatický, nepripúšťajúci iný uhol pohľadu. Žiakovi je potrebné nechať priestor na sebarealizáciu a možnosť vyjadriť svoje názory a skúsenosti. Učiteľ môže pomôcť žiakom, hľadať odpovede v rámci konštruktívnej diskusie, predkladať alternatívy.

M. Kosturková (2018) poukazuje na to, že v školskom prostredí by mal učiteľ:

- využívať humánny prístup ku každému žiakovi,
- voliť vhodnú formu a metódu vyučovania, viac sa zamerať na aktivizáciu žiakov a schopnosť pracovať tak individuálne ako tímovo,
- zamerať pozornosť na rozvíjanie vyšších poznatkových procesov žiakov, nezastaviť sa iba na úrovni memorovania poznatkov.

Ku kritickému mysleniu vieme žiakov rešpektovaním základných princípov pri realizovaní výučby. Podľa M. Kostúrkovej (2016) ide predovšetkým o proces dlhodobý, ktorý je potrebný so žiakmi neustále zdokonaľovať. V procese zdokonaľovania sa žiaci postupne oboznamujú so spôsobmi využívania a zdokonaľovania myšlienkových postupov. Učiteľ vedie žiakov ku divergentnému mysleniu. Vyučovanie prebieha bez strachu z výsmechu, zlyhania, neúspechu a prevláda rešpektovanie názorov a postojov.

#### 3.1 Metodologická stránka prieskumu

Cieľom prieskumu bolo zistiť, či existujú štatisticky významné rozdiely v učení sa medzi chlapcami a dievčatami vo vybraných premenných. (položky LSI). Informácie boli podkladom pre identifikovanie učebných štýlov žiakov v danej triede. Na základe uvedených zistení sme navrhli možnosť implementácie vybraných metód kritického myslenia, s ktorými by mal učiteľ v danej skupine pracovať.

Prieskum sme realizovali v gymnáziu v Nitre. Výberový súbor tvorilo 115 žiakov (štyri triedy druhého ročníka štvorročného gymnázia). Chlapcov bolo 49 (43%) a dievčat 66 (57%).

Ako základnú výskumnú metódu sme zvolili dotazník LSI (Learning Styles Inventory – Dunn, Dunn and Price), prostredníctvom ktorého sme skúmali preferované postupy pri učení sa žiakov. Dotazník LSI obsahoval 71 položiek, v každej z nich žiak volil odpoveď na päť stupňovej škále (1 – nesúhlasím, 2 – skôr nesúhlasím, 3 – ťažko rozhodnúť, 4 – skôr súhlasím, 5 – súhlasím). Na základe vyhodnocovacieho kľúča bolo 71 položiek rozdelených do 21 premenných, ktorých hodnoty boli na škále od 0 do 100. Na posúdenie rozdielov výsledkov v LSI medzi chlapcami a dievčatami sme použili profilovú analýzu.

V rámci profilovej analýzy sme overovali trojicu hypotéz: *rovnobežnosť* profilov, *rovnosť stredných hodnôt* v skupinách pre všetky premenné a *plochosť* profilov. Hypotézu rovnobežnosti profilov nezamietame

( $F(20; 94) = 1,36; p = 0,165$ ). Rovnako nezamietame ani hypotézu rovnosti stredných hodnôt premenných pre chlapcov a dievčatá ( $F(1; 113) = 2,38; p = 0,125$ ). Z výsledkov týchto dvoch ukazovateľov vyplýva, že rozdiely v odpovediach dotazníka LSI medzi chlapcami a dievčatami sú štatisticky nevýznamné. Tretiu z hypotéz, týkajúcu sa plochosti profilov zamietame ( $F(20; 95) = 1379,57; p < 0,001$ ), daná hypotéza však z praktického hľadiska nemá veľký význam, nakoľko hovorí, že profily chlapcov a dievčat ploché (stredné hodnoty všetkých premenných sú rovnaké pre chlapcov i dievčatá), z toho vyplýva, že v niektorej z premenných bola dosiahnutá štatisticky významne rôzna stredná hodnota v porovnaní s ostatnými premennými.

Hoci sme výsledkami výskumu zistili, že rozdiely v odpovediach dotazníka LSI medzi chlapcami a dievčatami sú štatisticky nevýznamné, predsa sú podstatné pre prácu v učiteľ a v edukačnom procese. Učiteľ si musí uvedomovať rôznorodosť žiakov a na tomto základe diferencovať svoje edukačné postupy. Vzhľadom na uvedené výsledky by bolo vhodné, aby sa učiteľ zameral na diferencovaný výklad učiva, diferencovanie metód, diferencovanie práce s učebnými materiálmi.

### 3.2 Možnosti aplikovania metód kritického myslenia vo vzťahu k uvedeným výsledkom

Výučba žiakov vedená k rozvoju kritického myslenia je na našich školách veľkou výzvou. Často sa stretávame s ťažkosťami u učiteľov predovšetkým v rovine nedostatočného množstva odborných vedomostí o kritickom myslení. Shulman (1987) identifikoval rôzne typy odborných vedomostí, ktoré by učiteľ mal mať: Ako najzákladnejšie sú znalosť obsahu predmetu a pedagogické poznatky o obsahu. Kým prvá časť sa zameriava na učiteľa ako vedca a odborníka vo svojom odbore, druhá berie do úvahy znalosti učiteľa ako najlepšie využiť vhodné vyučovacie stratégie na uspokojenie potrieb žiakov, ktoré ich vedú žiaka ku kritickému mysleniu (Yu-chu Yeh, 2011). Vychádzajúc z uvedeného navrhujeme niekoľko postupov práce s metódami a stratégiami kritického myslenia.

Pri sumarizácii výsledkov prieskumu nás prekvapilo zistenie, že dievčatá pri učení preferujú hlučnosť, resp. nevadia im zvuky v okolí. Rovnako im viac vyhovuje nehybnosť pri učení a rady sa učia na jednom mieste. Z prieskumu tiež vyplynulo, že chlapcom vyhovuje pri učení ticho a zvuky v okolí ich rušia (strácajú koncentráciu). Tiež sa vyjadrili, že potrebujú počas učenia sa častejšie prestávky a nevadí im presúvať sa počas učenia sa z miesta na miesto. Ak vychádzame zo zistených preferencií žiakov v triede, môžu žiaci pracovať tímovo, v skupinách alebo individuálne. Spomedzi metód, ktoré sa javia ako vhodné pre danú skupinu žiakov, môže učiteľ aplikovať skupinové formy vyučovania, problémové vyučovanie.

Ak chceme rozvíjať kritické myslenie prostredníctvom metódy problémového vyučovania, je dôležité presne dodržiavať jeho postupy. Za základný atribút považujeme zadanie vhodného problému. Jedným z postupov je DITOR. V jednotlivých krokoch žiaci pracujú samostatne alebo v skupinkách. Pracujú na definovaní problému, informovaní sa o probléme analýzou rôznych zdrojov (internet, časopis, noviny, učebnica, encyklopédia) navrhujú a tvoria vlastné riešenia, overujú a realizujú navrhnuté postupy. Učiteľ zastáva úlohu facilitátora a usmerňovateľa.

Učiteľ môže voľiť rôzne varianty, napríklad sa môžu skupiny zmeniť v priebehu riešenia a priniesť nové pohľady na problematiku. Pri individuálnej práci pracuje žiak na probléme samostatne, hľadá vhodné alternatívy, uplatňuje iba vlastné poznatky. Žiak prezentuje svoj vlastný názor a prijíma aj kritiku. Pri skupinovej práci dochádza ku konfrontácii a argumentácii žiakov medzi sebou. Všetky postupy a názory sú schvaľované ostatnými členmi skupiny a podrobené analýze.

Obdobnou metódou je Metóda PBL, založená na samostatnej práci žiakov, ktorí spolupracujú a hľadajú riešenia daného problému. Typické pre danú metódu je, že pracuje s problémom, ktorý je autentický, komplexný, medzipredmetový, či medziodborový, nie je to typický školský problém. Bližšie danú metódu opisuje H. Brodnicki (2018). Metóda PBL pozostáva z dvoch fáz. Prvou je fáza *problém desing*, kedy učiteľ vyberá problém a pridržiava sa učebných plánov, učebných štandardov a potrieb žiakov. Druhou fázou je *problém implementation*, kedy učiteľ monitoruje samostatnú prácu žiakov. Učiteľ aj v tejto metóde vystupuje v role facilitátora, vedie žiakov k využívaniu rôznych zdrojov a následne k ich analýze. Ak budú mať žiaci alternatívne učebné zdroje, umožní to uspokojenie ich dominantného učebného štýlu. Učiteľ vo svojej príprave na danú metódu nemôže opomenúť nasledovné otázky:

- Je téma/obsah pre žiakov vhodná?
- Je k téme dosť relevantných zdrojov?
- Je formulácia problému jasná? Vychádza z učebných osnov? Nemá jednoznačné riešenie? Zohľadňuje všetky učebné štýly žiakov?

Súčasťou metódy sú pracovné listy a formuláre pre sebahodnotenie žiakov. Žiaci hodnotia svoje úsilie známku 1 až 3, zameriavajú sa na to ako diskutovali, ako využívali zdroje, ako spolupracovali v skupine, ako prezentovali získané výsledky. Uvedená metóda viedla žiakov tiež k reálnemu sebahodnoteniu.

Ďalším významným parametrom operacionalizácie, ktorému sme venovali pozornosť bola schopnosť štruktúrovania úloh. Dievčatá vo svojich odpovediach v prevažnej väčšine uviedli, že im vyhovuje, pokiaľ sú úlohy presne štruktúrované. Vyžadujú, aby im učiteľ presne definoval požiadavky na splnenie úlohy, stanoviť presné a jednoduché ciele, neponechal nič na ich voľnú interpretáciu. Chlapcom viac vyhovuje, keď majú zadáný jasný cieľ, ku ktorému sa majú dopracovať, no chcú ho dosiahnuť vlastnou cestou. Potrebujú mať možnosť kontrolovať priebeh riešenia a kontrolu výsledkov.

Jednou z vhodných spôsobov a metód ako rozvíjať u žiakov kritické myslenie a zároveň rešpektovať učebné štýly a učebné potreby žiakov je pojmová mapa. U dievčat, ktoré uprednostňovali štruktúrované úlohy môže učiteľ voľiť nasledovné varianty:

- a) doplňovacie mapy - z hotovej mapy učiteľ vymaže pojmy a žiaci majú identifikovať chýbajúce pojmy tak, aby celá schéma dávala zmysel,
- b) doplňovacie mapy s voľbou - učiteľ z hotovej mapy vyberie 1/3 pojmov a priradí ich do vedľajšieho zoznamu. Úlohou žiaka je pojmy zo zoznamu vyberať a vrátiť ich na správne miesto. Dôležité je, aby učiteľ vyberal pojmy s rozličnou úrovňou hierarchie,
- c) zadanie zoznamu pojmov - učiteľ určí zoznam 10 - 20 pojmov a vyzve žiakov, aby vytvorili pojmovú mapu zo stanovených pojmov,
- d) zadanie s naznačenými pojmi - učiteľ žiakom určí 5-10 pojmov a úlohou žiakov je konštrukcia máp z uvedených pojmov, následne pridaním ďalších vlastných pojmov,
- e) mapa s riadenou voľbou pojmov - učiteľ žiakom vopred určí 20 pojmov, z ktorých si vyberajú 10 pojmov a konštruujú z nich pojmovú mapu. V hodnotení sa učiteľ zameriava iba na pojmy, s ktorými žiak reálne pracoval. Tento spôsob môže byť vhodný aj pre ďalšiu skupinu žiakov, ktorí uprednostňovali voľnosť pri pracovných úlohách. Najtypickejším spôsobom práce s pojmovou mapou je úplne voľný spôsob, čo znamená, že učiteľ žiakom určí iba ústrednú tému bez udania pojmov. Úlohou žiakov bude zapísať hlavné pojmy, ich hierarchiu a vzťahy medzi nimi. Žiak automaticky vytvára vlastné pojmové štruktúry, ktoré pri následnom učení a interpretovaní dopĺňa a prehľbuje, kriticky analyzuje.

Najviac prekvapivým faktom, spomedzi všetkých skúmaných premenných bolo zistenie, že dievčatá uprednostňujú zážitkové učenie viac ako chlapci. Počas učenia sa im vyhovuje používanie životných skúseností, príklady z bežného života. Chlapci uprednostňujú upevňovanie učiva predovšetkým prostredníctvom auditívnych alebo vizuálnych prostriedkov. Vychádzajúc z uvedeného si dovoľíme predstaviť metódu, ktorá nie je v našich podmienkach zatiaľ známa. Ide o metódu Concept Cartoons®, založená na vizuálnom zobrazovaní reálnych situácií. Ide o situácie v kreslenom štýle, ktoré predstavujú rad pohľadov na každodennú udalosť. Táto stratégia zohľadňuje konštruktivistické názory na učenie a prezentovaním množstva možných alternatív vytvára "kognitívny konflikt". Najmä v zahraničí s metódou Concept Cartoons pracovali a experimentovali viacerí odborníci (Anderson D., 2011., Naylor, Downing a Keogh, 2001., a iní). V našich podmienkach metódu overovala M. Minarechová (2017). S danou metódou je možné pracovať skupinovo alebo individuálne, tiež v počítačovom prostredí. Jednotlivé výroky postáv k danej situácii sú vytvorené tak, aby pri diskusii vznikali konflikty, ktoré vedú žiakov k argumentácii. Žiaci podnecujú svoje vedecké myslenie a musia podporiť a argumentovať svoj názor. Pri prezentovaní výrokov fiktívnych postáv sú žiakom predložené aj také výroky, ktoré môžu spochybniť ich doterajšie predstavy, čo môže viesť ku kognitívnemu konfliktu. Podľa M. Minarechovej (2014, 2017) aplikácia danej metódy prebieha nasledovnými fázami:

1. Predstavenie obrázku s prázdnyimi dialógovými bublinami. V tejto etape si učiteľ rozdelí žiakov do skupín a predstaví im modelovú situáciu. Žiaci si do pracovného listu zapisujú svoje názory na situáciu. Po ich odprezentovaní hrá učiteľ rolu „spochybňovača“, kedy kladie žiakom otázky. Prečo si myslíte, že vaše tvrdenie je správne? Máte konkrétnu skúsenosť?
2. Predstavenie obrázku s vyplnenými dialógovými bublinami. Žiaci premýšľajú nad obsahom jednotlivých dialógov. Učiteľ vedie rozhovor so žiakmi: „Čo si myslíte o výrokoch postáv zobrazených na obrázku? Súhlasíte s nimi?”
3. Diskusia v triede. V danej etape učiteľ vystupuje ako nestranný účastník a moderuje diskusiu. Žiaci prezentujú svoje tvrdenia a snažia sa o správnosti svojich výrokov presvedčiť aj spolužiakov.
4. Navrhnutie postupu na overenie tvrdenia. Učiteľ vyzve žiakov, aby popremýšľali, ako možno zobrazenú situáciu overiť. Prečo si myslíte, že návrh vašej skupiny je lepší ako návrh inej skupiny? Ak áno, v čom?

5. 5, Overenie. V poslednej etape sa do diskusie zapojí aj učiteľ, ktorý prediskutuje so žiakmi návrhy ich postupov, ktoré jednotlivé skupiny odprezentujú pred celou triedou. Ak je to možné, návrhy zrealizujú.

Výhody metódy sú predovšetkým tie, že žiakov vedie k diskusii, k tvorbe vlastných názorov a porovnávaní, tiež podporí vznik kognitívneho konfliktu a rozvoju kritického myslenia. Okrem toho môžu žiaci vytvoriť svoje vlastné konceptné karikatúry. Priamo tak napíšu svoje komentáre k obrázkom. Konceptné karikatúry znižujú u žiakov riziko strachu z "nesprávnej" odpovede.

## 4 ZÁVER

Uvedené metódy, ktoré rozvíjajú kritické myslenie žiakov boli vybrané na základe zistených učebných preferencií v triede, kde bol realizovaný prieskum. Z uvedeného vyplýva nová požiadavka na edukačný proces, taktiež požiadavka na žiaka ako aj na učiteľa. Ak si učiteľ uvedomuje vo svojej triede rôznorodosť učebných potrieb žiakov a ukáže im dostatočne široké spektrum rôznych učebných stratégií a postupov, prostredníctvom ktorých sa dokážu efektívne učiť a kriticky hodnotiť informácie, zmení sa nielen kvalita ich poznatkov, ale aj vzťah k učeniu sa a vyučovaniu. Uvedomujeme si, že tento proces je dlhodobý, avšak takto pripravení kriticky mysliaci žiaci získajú lepšie možnosti na seberealizáciu a uplatnenie v živote.

## POĎAKOVANIE

Príspevok vznikol za podpory projektu APVV-15-0368.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- ADYA, M. P., 2008. *Work alienation among IT workers: A cross-cultural gender comparison. Proceeding of the 2008 SIGMIS Conference on Computer Personnel doctoral consortium and research*, 66-69.
- ANDERSON, D. 2011. *Biology concept cartoons can engage all of your students*. Presented at the annual meeting of the National Association of Biology Teachers, Anaheim, CA.
- BELENKY, M.F., CLINCHY, B.M., GOLDBERGER, R.N. and TARULE, J.M., 1997. *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic books.
- BRODNICKI, H. 2018. Metoda problem based learning a rozvoj kritického myšlení. In *Komenský*, č. 4, roč. 142, s. 43-47, ISSN 0323-0449.
- CLAXTON, C., & MURRELL, P. 1987. *Learning styles: Implications for improving educational practices* (Report no. 4). Texas: ASHE-ERIC.
- DUNN, R., DUNN, K. 2002. Our Philosophy and Mission. In: *Learning Styles Network* [online]. [cit. 2002-02-05]. Dostupné na internete: <<http://www.learningstyles.net/n7.html>>.
- DUNN, R., DUNN, K., PRICE, G. E. 2004. *Dotazník stylu učení (Learning Style Inventory – LSI)*. Dotazník zjišťující jak se žáci 3. až 12. ročníku školní docházky nejraději učí. Manuál dotazníku LSI. Český překlad Václav Slavík a Jiří Mareš. Praha: IPPP ČR. *Educational Psychology*, 17(1/2), 79 n. (Cit. podľa Mareš, J. (1998), *Styl učení žáků a studentů*).
- ENTWISTLE, N. 1981. *Styles of learning and teaching*. New York: John Wiley
- FLEMING, N.: 2001. *Study Practices Keyed 10 VARK Preferences*. [online]. Dostupné na internete: <<http://www.vark-learn.com/english/index.asp>>
- GARDNER, H. 1993. *Multiple intelligences – the theory in practice*. New York: Harper Collins.
- GUILD, P.B. 2001. *Diversity, learning style and culture*. [online], [cit. 25.3.2013]. Dostupné na internete: <<http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Learning%20Styles/diversity.html>>
- HEFFLER, B., 2001. Individual learning style and the learning style inventory. *Educational Studies*, 27 (3), 307 – 316.
- JOHNSTON, B. 2010. *The First Year at University: Teaching Students in Transition*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- KAGAN, J., 1976. *Reflective and impulsive children: Strategies of information processing underlying differences in problem solving*. Monographs of the Society for Research in Child Development 4(5), 48-52.
- KOLB, D. A. 2001. *Experiential Learning Theory Bibliography*. 1971 – 2001, Boston: McBernad Co.
- KOSTURKOVÁ. 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: Rokus. 170s. ISBN 978-80-555-1563-2.
- KOSTURKOVÁ, M. 2018. *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 183 s. ISBN 978-80-555-1755-1.
- KOVALIKOVÁ, S. 1995. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901873-0-7.

- KEOGH, B., NAYLOR, S., DOWNING, B. (2001). *An empirical study of argumentation in primary science, using Concept Cartoons as the stimulus*. Paper presented at the 3rd Conference of the European Science Education Research Association Conference, Thessaloniki, Greece.
- LORENZO, M., CROUCH, C.H.& MAZUR, E. 2006. Reducing the gender gap in the psysics classroom. In *American Journal of Physics*, 74 (2), 118 – 122.
- MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
- MEINEMELIS, C., BOYATZIS, R. E. and KOLB, D. A., 2001. Experiential learning theory: Previous research and new directions. In T. J. Sternberg & L. Zhang (Eds.) *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 227 -248.
- MINARECHOVA, M. 2014. Metóda Concept Cartoons© a jej využí tie vo vyučovaní prírodovedy. In *Naša škola*, č. 1
- MINÁRECHOVÁ, M. 2017. Využitie metódy concept cartoonsc na hodinách prírodovedy z pohľadu učiteľov prvého stupňa ZŠ. In *Scientia in educatione*, 8(1), 2017, p. 18–31, ISSN 1804-7106.
- MURRAY – HARVEY, R. (1994). Learning styles and approaches to learning: Distinguishing between concepts and instruments. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 373-388
- PETLÁK, E. 2007. *Nové trendy vo vyučovaní – nástup neropedagogiky*. In. Naša škola, č. 10, roč. 10, 2007. Str. 6-10. Suggestopedia. 23007. cit. /22.6.2007J.07/
- RIDING, R. – RAYNERA, S. 2009. *Cognitive Styles and Learning Stategius*. London: David Fulton Publisk. 217 s. ISBN 1-85346-480-5.
- SEVERIENS, A., DAM, G. T. 1997. *Gender and gender identity differences in learning styles*.
- SOLÁROVÁ, M. 1998. Text a sebareflexe. In: *Aktuálne problémy vyučovania na ZŠ A SŠ*. Bratislava: SPU.1998, s.90-94.
- STERNBERG, R. J. 1988. *Mental self-government: A theory of intellectual styles and their*
- ŠKODA, J. – DOULÍK, P. 2011. *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing. 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
- TINDALL, T. and HAMIL, B., 2003. Gender disparity in science education: The causes, consequences, and solution. *Education*, 125 (2), 282 – 295.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- WITKIN, H. A., MOORE, C. A., GOODENOUGH, D. R. and COX, P. W.: *Field- Dependent and Field – Independent Cognitive Styles and Their Educational Implementation*. Review of Educational Research. Vol. 47, No. 1 (Winter, 1977), pp. 1-64.
- YU-CHU YEH.2011. A four-component instructional model for teacher training in critical-thinking instruction: its effectiveness and influential factors. In CH. P. HORVATH AND J. M. FORTE,: *Critical Thinking*. Nova Science Publishers, Inc. ISBN 978-1-61324-419-7



# HODNOTENIE PODPORY ROZVOJA STRATÉGIÍ KRITICKÉHO MYSLenia ŠTUDENTMI UČITEĽSTVA PODĽA MODELU R. PAULA

**Martina Kosturková**

*Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove, martina.kosturkova@unipo.sk  
(SR)*

## Abstrakt

Kritické myslenie, podľa najnovších výziev World Economic Forum, patrí medzi top spôsobilosti budúceho človeka. Súčasné trendy v oblasti vzdelávania predpokladajú, že v rámci daných stupňov sa absolventom poskytne dobrý základ aj v tomto smere, nakoľko kritické myslenie je integrálna súčasť osobnostných a profesijných aktivít človeka. Zvlášť v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie sa očakáva, že jeho absolventi budú mať dobré znalosti o usudzovaní a rozhodovaní preto, aby rozvíjali potrebnú spôsobilosť u svojich žiakov a aby sami vedeli konštruktívne pristupovať k riešeniu rôznych situácií s využitím logického usudzovania a relevantnej argumentácie. Málokto vie, že kritické myslenie podlieha pravidlám formálnej a neformálnej logiky. V tomto smere považujeme za relevantný model 35 stratégií kritického myslenia R. Paula (1992; 9 afektívnych, 16 kognitívnych makrozručností a 9 kognitívnych mikrozručností). Upravenú schému vyplnilo 484 študentov učiteľských študijných kombinácií z troch fakúlt Prešovskej univerzity v Prešove. Parciálnym cieľom rozsiahleho výskumu bolo zistiť, ako škola pripravuje budúcich učiteľov v jednotlivých dimenziách kritického usudzovania. Obsah a závery štúdie orientujú pozornosť čitateľa na potrebu podpory rozvoja kritického myslenia, pretože ide o topspôsobilosť, ktorá rozumne pomáha pri dosahovaní vlastných cieľov jedinca.

**Kľúčové slová:** Stratégie kritického myslenia – afektívne, kognitívne makro a mikro zručnosti, zhodnotenie stavu rozvoja v pregraduálnej príprave.

## 1 ÚVOD

Zložité spoločenské podmienky a rýchly tok informácií predurčujú dopyt po kvalitnej pracovnej sile na trhu práce. Určenie top spôsobilostí svetovými odborníkmi (WEF, 2018), ako sú schopnosť komplexne riešiť problémy, kritické myslenie a sociálna spôsobilosť, nie sú náhodné. Slovenská republika, ako jedna z mnohých krajín, sa tiež pokúša o kognitívnu revolúciu vo výchovno-vzdelávacom procese, orientovanú na tieto kvality. Je prirodzené, že v tomto smere je potrebné zmeniť hlavne pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov, ktorí by mali formovať svojich zverencov v najnovších trendoch. Naša odborná verejnosť sa v problematike kritického myslenia v posledných rokoch dosť výrazne posunula. Teoretické, empirické a aplikačné poznatky z oblasti kritického myslenia registrujeme z každej slovenskej univerzity poskytujúcej pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov. Z analýzy vedeckých a odborných príspevkov ( $n = 72$ ) publikovaných v domácej časopiseckej literatúre v rokoch 2008 – 2017 (Kosturková, Ferencová, Šuťáková, 2018) vyplýva, že dominanciu tvoria teoreticko-aplikačné príspevky (napr. Ferencová, Šuťáková, 2011; Petlák, 2012-2013; Knapík, 2013 a pod.), v ktorých sa nachádzajú prevažne čiastkové námety a metodické odporúčania na podporu rozvoja kritického myslenia v edukácii rôznych stupňov škôl. Približne 30 % zastupujú teoretické príspevky (napr. Kotrč, 2009; Plencner, 2014). Empirických štúdií bolo približne 20 %. Nachádzame v nich zistenie stavu kritického myslenia vybraných skupín respondentov a experimentálne overenie rozvoja spôsobilosti logicky uvažovať (Petranová, 2011, 2013), skúmanie kognitívnej reflexie učiteľov vo vzťahu ku kritickému mysleniu (Čavojová, Jurkovič, 2017), faktorovú analýzu dotazníka Stratégie kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní (Duchovičová, Tomšík, 2017); skúmanie významu využívania mentálnej reprezentácie učiva prostredníctvom pojmového mapovania, ako možnosti rozvoja vyšších kognitívnych funkcií (Petrová, Kozárová, 2017) a i. Z novších štúdií môžeme upriamiť pozornosť na zistenie miery pripravenosti študentov učiteľských študijných programoch na rozvoj hodnotiaceho myslenia (Ferencová, 2017), na zistenie stavu rozvoja kritického a tvorivého myslenia vo vybraných základných a stredných školách (Tomšík, Duchovičová, Fenývesiová, 2018) a pod.

Jediným cieľom učiteľských fakúlt je nájsť spoločné ukazovatele, ktoré by efektívne pomohli skúmať kritické myslenie v praxi a nastaviť jeho efektívny rozvoj vo všetkých stupňoch škôl pre potreby trhu. Určenie limitov a stratégií rozvoja kritického myslenia je veľmi ťažké, nakoľko v rámci Slovenska chýba vyšpecifikované základné učivo najmä v primárnom a sekundárnom vzdelávaní ako aj základ problematiky kritického myslenia vôbec. Definovanie pojmu sa v odborných kruhoch rozlišuje; absentuje špecifikácia konkrétnych komponentov, ktoré by spadali do oblasti kritického myslenia; neodlišujú sa stratégie



podporujúce kritické myslenie od iných druhov myslenia a pod. Zelina (2018) upozorňuje, že *premýšľať sa dá kriticky, tvorivo, premýšľať sa dá na základe zručností myslieť (metakognícia, exekutívne funkcie, autoregulácia a pod.)*, kde každé myslenie má svoje špecifiká. Tým nepopierame súvislosť s autoregulačným učením, tvorivosťou či mimokognitívnymi faktormi a i. V kognitívnej psychológii Ruisel (2008) dáva do popredia štvorzložkový model kritického myslenia a poznávania: motivácia pre náročnosť, ktorú kritické myslenie vyvoláva; poznatky o schopnostiach kritického myslenia, tréning štruktúry pre uľahčenie transferu medzi súvislosťami a metapoznávací monitoring. Autor ďalej vysvetľuje, že kritické myslenie vyžaduje primeranú motiváciu k zvládnutiu náročného psychického úsilia vyplývajúceho z konkrétnych kognitívnych a afektívnych aktivít. Predpokladá sa antidogmatizmu a flexibilita, ochota hodnotiť informácie objektívne a pochopenie rozdielov medzi racionalizáciou a usudzovaním. Nekognitívne aspekty kritického myslenia predpokladajú schopnosť a motiváciu posudzovať problém z mnohoročných perspektív a tolerovať nejasnosť a neurčitosť. Usudzovanie, riešenie problému a učenie závisia od kapacity kódovať a manipulovať s príbuznými poznatkami. Cieľom štruktúrneho tréningu je naučiť jednotlivca, aby si uvedomil, kedy môže platne využiť svoje schopnosti. Výkonnou a regulačnou funkciou kritického myslenia je metapoznávanie. Je založené na hodnotení vlastných poznávacích schopností a ich využití pri vyvodzovaní záverov o úrovni vlastného myslenia a učenia. Ruisel (2005) kritické myslenie poníma ako súbor osobnostných, postojových a poznávacích schopností, ktoré možno aplikovať pri logickom zvažovaní všetkých dôvodov za a proti. V zahraničnej literatúre existuje viacero modelov komponentov kritického myslenia (napr. Facione, 1990 a pod.). Keďže kritické myslenie spadá do oblasti pravidiel formálnej a neformálnej logiky, v tomto smere považujeme tiež za inšpiratívny konkrétnejší model 35 komponentov kritického myslenia podľa Paula (1992), ktoré autor zároveň previedol do vyučovacích stratégií (9 afektívnych zručností, 16 kognitívnych makrozručností a 9 kognitívnych mikrozručností). Keďže dopyt po kritickom myslení na Slovensku registrujeme už dlhšiu dobu a formálne máme nastavené v tomto smere aj výsledky vzdelávania<sup>1</sup>, vyplýva nám z toho vedecký problém, ako sa reálne pretavili vybrané stratégie kritického myslenia do vyučovacieho procesu v rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Použitá schéma rozvoja stratégií kritického myslenia (Paul, 1992) obsahovala 35 komponentov rozdelených do troch oblastí – 9 afektívnych, 16 kognitívnych makrozručností a 9 kognitívnych mikrozručností (viď. tabuľka 1). Jednotlivé komponenty boli študentmi učiteľstva z troch fakúlt Prešovskej univerzity v Prešove (N = 484; dostupný výber) hodnotené na škále od 1 (pozitívne hodnotenie) po 7 (negatívne hodnotenie) v akademickom roku 2017/2018. Hodnoty pri komponentoch označené symbolom (\*) boli uvedené v opačnej (reverznej) podobe z dôvodu predchádzania stereotypu pri posudzovaní. Vypĺňanie schémy trvalo približne 90 minút (resp. dve vyučovacie hodiny – dvojhodinová časová dotácia povinného študijného predmetu spoločensko-vedného základu učiteľských študijných kombinácií). Nie všetky termíny boli študentom jasné, preto bolo potrebné najskôr vysvetliť ich význam.

Tabuľka 1. Stratégie rozvoja kritického myslenia podľa R. Paula (1992)

| Dimenzia            | Por. číslo | Stratégia, resp. komponent                                                           | Škála |   |   |   |   |   |   |
|---------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|---|---|---|---|
| Afektívne stratégie | 1.         | Nezávislosť myslenia                                                                 | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                     | 2.         | Rozvíjanie pochopenia sociálneho a egocentrického určenia                            | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                     | 3.         | Uplatňovanie nezaujatosti                                                            | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                     | 4.         | Skúmanie ideí predstavujúcich základ pre emócie a emócií predstavujúcich základ ideí | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                     | 5.         | *Rozvíjanie intelektuálnej skromnosti a zdržanie sa úsudku                           | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|                     | 6.         | Rozvíjanie intelektuálnej odvahy                                                     | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                     | 7.         | Viera v integritu                                                                    | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                     | 8.         | Rozvíjanie intelektuálnej vytrvalosti                                                | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                     | 9.         | Rozvíjanie dôvery v racionalitu                                                      | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Kognitívne          | 10.        | *Kultivovanie zovšeobecnení a vyhýbanie sa prílišným zjednodušeniam                  | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

<sup>1</sup> Poznámka autorky: Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie, Dublinské deskriptory, Národný kvalifikačný rámec SR, cieľové požiadavky v Štátnom vzdelávacom programe a pod.

|                                     |   |     |                                                                                             |   |   |   |   |   |   |   |
|-------------------------------------|---|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| stratégie makrozručnosti            | - | 11. | Porovnávanie analogických situácií: transformovanie chápania do nových kontextov            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 12. | Rozvíjanie perspektívy: tvorba alebo hľadanie argumentov                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 13. | Vyjasňovanie problémov, záverov a presvedčení                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 14. | Objasňovanie a analyzovanie slov a fráz                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 15. | *Rozvíjanie kritérií pre hodnotenie: objasňovaním hodnôt a štandardov                       | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|                                     |   | 16. | Hodnotenie dôveryhodnosti zdroja informácií                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 17. | Hlbinné pýtanie: podnecovanie a hľadanie základov alebo dôležitých otázok                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 18. | Analyzovanie alebo hodnotenie argumentov, interpretácií, presvedčení alebo teórií           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 19. | Tvorba alebo hodnotenie riešení                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 20. | *Analyzovanie alebo hodnotenie skutkov a spôsobov konania                                   | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|                                     |   | 21. | Kritické čítanie: objasňovanie alebo kritizovanie textov                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 22. | Kritické počúvanie: umenie mlkveho dialógu                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 23. | Tvorba interdisciplinárnych prepojení                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 24. | Sokratovská diskusia: objasňovania a problematizovania presvedčení, teórií alebo perspektív | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 25. | *Dialogické zdôvodňovanie: porovnávanie perspektív, interpretácií alebo teórií              | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|                                     |   | 26. | Dialektické zdôvodňovanie: hodnotenie perspektív, interpretácií alebo teórií                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Kognitívne stratégie mikrozručnosti | - | 27. | Porovnávanie a konfrontovanie ideálov so skutočnou praxou                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 28. | Precízne myslenie o myslení: používanie kritického slovníka                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 29. | Všímanie si podstatných podobností a rozdielov                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 30. | *Preskúmavanie a hodnotenie predpokladov                                                    | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|                                     |   | 31. | Rozlišovanie relevantných faktov od irelevantných                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 32. | Tvorba dôveryhodných uzáverov, predikcií alebo interpretácií                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 33. | Hodnotenie dôkazov a údajných faktov                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 34. | Poznávanie kontradikcií                                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|                                     |   | 35. | *Preskúmavanie implikácií a konzekvencií                                                    | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Pri stanovení úrovne hodnotenia miery podpory kritického myslenia sme využili metodiku arbitrárneho postupu<sup>2</sup> uvedenú v tabuľke 2.

Tabuľka 2. Kritériá úspešnosti vyjadrené priemernou hodnotou pre jednotlivé škály

| Škála | Priemerné rozpätie škály |
|-------|--------------------------|
| 1     | 1 – 1,85                 |
| 2     | 1,86 – 2,71              |

<sup>2</sup> Vopred sme určili transformačný kľúč prevodu priemerného rozpätia škály.

|   |             |
|---|-------------|
| 3 | 2,72 – 3,57 |
| 4 | 3,58 – 4,43 |
| 5 | 4,44 – 5,29 |
| 6 | 5,30 – 6,15 |
| 7 | 6,16 – 7,01 |

### 3 VÝSLEDKY A DISKUSIA

Kritické myslenie deklarované medzinárodnými a národnými dokumentmi je možné rozvíjať najmä v uplatňovaní stratégií zameraných na stimuláciu systematizácie a kontextualizácie poznatkov, argumentácie, kooperácie a riešenia problémov. Študenti učiteľských študijných programov celkovo hodnotili rozvoj vybraných komponentov kritického myslenia priemernou hodnotou  $M = 4,52$  ( $SD = 1,18$ ), čo predstavuje škálu 5 (skôr negatívne hodnotenie; vid'. tabuľka 2). Tieto zistenia nemôžeme považovať za pozitívne. Nepriaznivé výsledky v tejto oblasti sledujú štúdie zisťujúce úroveň kritického myslenia, nedostatočnú inklináciu k racionálnemu uvažovaniu a pod. (napr. Hanák, Čavojová, Ballová Mikušková, 2014; Čavojová a Jurkovič, 2017 a pod.), z čoho vyplýva podceňovanie problematiky už dlhšie obdobie v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie.

Stratégie rozvoja kritického myslenia podľa Paula (1992) sú rozdelené do troch oblastí. V nasledujúcich podkapitolách predstavíme zhodnotenie miery podpory rozvoja kritického myslenia končíme za každú oblasť zvlášť.

#### 3.1 Afektívne stratégie podporujúce rozvoj kritického myslenia

Paul a Elder (2003) konštatujú, že najmä afektívna oblasť tvorí podstatu schopnosti poznávania a akceptácie objektívnej reality, kedy je človek otvorený voči hodnotám a názorom iných. Napr. Chao et al. (2003) tu zaraďuje zvedavosť, otvorenosť v myslení, flexibilitu, systematickosť a i. Odborníci ich nazývajú aj dispozície alebo postoje človeka voči vonkajšej realite. Tieto postoje v rámci rozvoja kritického myslenia považujeme za veľmi dôležité, pretože ináč sa kritické myslenie nemôže diať.

Naši respondenti mieru podpory stratégií kritického myslenia v afektívnej oblasti hodnotili priemernou hodnotou  $M = 4,73$  ( $SD = 1,18$ ; vid'. tabuľka 3), čo predstavuje skôr negatívne hodnotenie (škála 5; tabuľka 2). Najkritickejšie hodnotenie bolo pri komponentoch zameraných na stratégie rozvíjania dôvery v racionalitu ( $M = 5,04$ ;  $SD = 1,10$ ). To znamená učiť nepodliehať manipulácii. Súčasťou je vedieť hodnotiť argumenty a rozpoznávať tie relevantné od irelevantných. Schopnosť racionálne, nezávisle, nezaťažato a na základe čo najväčšieho množstva relevantných informácií realizovať vlastné rozhodnutia zdôrazňujú napr. Huit (1988), Čavojová, Jurkovič (2017) a pod. Ďalšie negatívne hodnotenie bolo zaznamenané pri stratégiách zameraných na nezávislosť myslenia ( $M = 4,90$ ;  $SD = 1,13$ ). Klooster (2002), profesor americkej literatúry na Hope College v USA, vymedzil nezávislosť myslenia ako prvé kritérium kriticky mysliaceho človeka. Ide o človeka, ktorý je zvedavý, neustále formuluje nové otázky, oceňuje tvrdenia a argumenty iných, no ak sú nesprávne, nemá problém ich odmietnuť. S týmto komponentom súvisia aj napr. stratégie rozvíjajúce intelektuálnu odvahu, vytrvalosť, integritu. Výsledky nášho zistenia poukazujú na slabú mieru podpory afektívnej zložky vo vyučovacom procese. Domnievame sa, že tlak spoločnosti zameraný na vonkajšie ukazovatele, ako sú napríklad testovania, tlak na vedecké výstupy a pod., neposkytujú potrebný priestor pedagógom pre rozvoj tých spôsobilostí, ktoré sa budú od absolventov očakávať v praxi. Nízka miera implementácie komponentov afektívnej oblasti (aj s reálnym tréningom a poznatkami o kritickom myslení) má za následok povrchný prístup k riešeniu.

Tabuľka 3. Hodnotenie miery podpory kritického myslenia v afektívnej oblasti

| Dimenzia            | Por. číslo | Stratégia, resp. komponent                                                           | Priemer M | Smerodajná odchýlka SD |
|---------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------------------|
| Afektívne stratégie | 1.         | Nezávislosť myslenia                                                                 | 4,90      | 1,13                   |
|                     | 2.         | Rozvíjanie pochopenia sociálneho a egocentrického určenia                            | 4,49      | 1,10                   |
|                     | 3.         | Uplatňovanie nezaujatosti                                                            | 4,89      | 1,19                   |
|                     | 4.         | Skúmanie ideí predstavujúcich základ pre emócie a emócií predstavujúcich základ ideí | 4,32      | 1,24                   |
|                     | 5.         | *Rozvíjanie intelektuálnej skromnosti a zdržanie sa úsudku                           | 4,42      | 1,22                   |
|                     | 6.         | Rozvíjanie intelektuálnej odvahy                                                     | 4,81      | 1,15                   |
|                     | 7.         | Viera v integritu                                                                    | 4,85      | 1,17                   |
|                     | 8.         | Rozvíjanie intelektuálnej vytrvalosti                                                | 4,77      | 1,10                   |
|                     | 9.         | Rozvíjanie dôvery v racionalitu                                                      | 5,04      | 1,10                   |

### 3.2 Kognitívne stratégie rozvíjajúce makrozručnosti kritického myslenia

V procese kritického myslenia dochádza k integrácii viacerých zručností, ktoré Paul (1992) nazýva makrozručnosťami a ktoré umožňujú človeku jednak porozumieť súvislostiam medzi javmi, sformulovať argumenty, posúdiť relevantnosť informácií, zistiť nedostatky v procese uvažovania s cieľom ich odstránenia, ale aj premyslene postupovať pri riešení problémov.

Študenti učiteľstva hodnotili rozvoj stratégií zameraných na makrozručnosti kritického myslenia v kognitívnej oblasti priemernou hodnotou  $M = 4,51$  ( $SD = 1,15$ ; vid'. tabuľka 4). Podľa dosiahnutej priemernej úrovne, vyjadrenej hodnotami v tabuľke 2, je to škála 5 (skôr negatívne hodnotenie).

Najkritickejšie hodnoty sa vyskytli pri stratégiách zameraných na hodnotenie dôveryhodnosti informácií ( $M = 4,94$ ,  $SD = 1,09$ ). Kontakt s novou myšlienkou alebo informáciou predpokladá schopnosť o nej uvažovať, posúdiť jej vierohodnosť (teda pochopiť jej význam v širších súvislostiach). V súčasnej dobe máme neohraničené možnosti, ako prísť k informáciám, práve preto považujeme za nutné naučiť budúcich učiteľov konkrétne spôsoby preverovania informácií. Odporúčame budovať zdravé návyky a pýtať sa: *Odkiaľ čerpám informácie? Ide o dôveryhodný zdroj? Osoba, ktorú citujem, je autoritou v danej oblasti? Skutočne je to jej myšlienka? a pod.* Gažovič a Markoš (2017) odporúčajú vyberať dôveryhodné médiá alebo stránky; sledovať aj protistranu, ktorá je však na úrovni; čítať vo svetovom jazyku; sledovať vlastné emócie pri čítaní; siahať po pôvodných informáciách a čítať knihy. Je toho však oveľa viac, čo potrebuje človek vedieť pri analýze informácií, napr. rozoznávať názory od faktov, identifikovať logické omyly (viac v kapitole 2). Tu je potrebné zahrnúť úkony spojené s prehodnocovaním informácie – čo o nej viem, čo som sa dozvedel, ako ju viem dať do rôznych súvislostí a ako s ňou môžem pracovať ďalej. Študent pri aplikácii poznatkov riešeného problému často naráža na prekážky a obmedzenia vyplývajúce z nedostatočnosti poznania. Piaget (1970) túto situáciu nazýva kognitívny konflikt. Študent jeho prekonanie môže realizovať úkonmi, ako napr. analýza a prehodnocovanie informácií a argumentov, hľadanie nových riešení, čo môžeme nazvať aj korektívnym myslením (interpretácia, rozanalizovanie, komparácia, konštrukcia vlastných kritérií, zhodnotenie, príp. ďalšie informácie). Zapájať študentov do týchto zložitých procesov

myslenia odporúčame napr. Sokratovským rozhovorom, Metódou kladenia otázok alebo inými metódami kladenia otázok.

Je evidentné, že schopnosť pracovať s informáciou ovplyvňuje ďalšie postupy v kritickom uvažovaní, ktoré sú predstavené v kognitívnej oblasti makrozručností – vyhýbanie sa prílišným zjednodušeniam, objasňovanie a analyzovanie slov a fráz, vyjasňovanie problémov, záverov a presvedčení, tvorba interdisciplinárnych prepojení a pod. Edukačná prax nasvedčuje, že učitelia sa zvyknú vo vyučovacom procese venovať len jednému problému, ktorý spočíva v tom, čo majú učiť, teda sa zaujímajú len o obsah a nezamýšľajú sa nad postupom (Pasch a kol., 2005), pričom z uvedeného vyplýva, že učiteľ vo vyučovacom procese zväčša len vysvetľuje a kontroluje mieru zapamätania si učiva edukantom, čím dochádza k obmedzeniu výučby na preberanie nového učiva a jeho mechanické zreprodukovanie jedincom v procese skúšania. Vo vyučovacom procese je učiteľ tou osobou, ktorá v najväčšej miere ovplyvňuje kvalitu vyučovacieho procesu, no ako uvádza Kosová (2017), učiteľská profesia je do značnej miery rámcovaná uniformitou vzdelávacích cieľov, čo sa následne odráža v prístupe učiteľov k výučbe, celkovo k výberu foriem a metód.

Konkrétne odporúčania, ako reálne podporovať rozvoj kritického myslenia (nielen v oblasti makrozručností) v edukácii poskytuje vysokoškolská učebnica *Stratégie rozvoja kritického myslenia: Kritické argumentovanie, debatovanie, písanie a organizovanie poznatkov*, ktorú pripravuje vydavateľstvo Wolters Kluwer.

Tabuľka 4. Hodnotenie miery podpory kritického myslenia v kognitívnej oblasti – makrozručnosti

| Dimenzia                            | Por. číslo | Stratégia, resp. komponent                                                        | Priemer M | Smerodajná odchýlka SD |
|-------------------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------------------|
| Kognitívne stratégie makrozručnosti | 10.        | Kultivovanie zovšeobecnení a vyhýbanie sa prílišným zjednodušeniam                | 4,52      | 1,08                   |
|                                     | 11.        | Porovnávanie analogických situácií: transformovanie chápania do nových kontextov  | 4,58      | 1,15                   |
|                                     | 12.        | Rozvíjanie perspektívy: tvorba alebo hľadanie argumentov                          | 4,62      | 1,04                   |
|                                     | 13.        | Vyjasňovanie problémov, záverov a presvedčení                                     | 4,77      | 1,18                   |
|                                     | 14.        | Objasňovanie a analyzovanie slov a fráz                                           | 4,88      | 1,11                   |
|                                     | 15.        | Rozvíjanie kritérií pre hodnotenie: objasňovaním hodnôt a štandardov              | 4,52      | 1,11                   |
|                                     | 16.        | Hodnotenie dôveryhodnosti zdroja informácií                                       | 4,94      | 1,09                   |
|                                     | 17.        | Hlbinné pýtanie: podnecovanie a hľadanie základov alebo dôležitých otázok         | 4,54      | 1,07                   |
|                                     | 18.        | Analyzovanie alebo hodnotenie argumentov, interpretácií, presvedčení alebo teórií | 4,63      | 1,09                   |
|                                     | 19.        | Tvorba alebo hodnotenie riešení                                                   | 4,55      | 1,24                   |
|                                     | 20.        | Analyzovanie alebo hodnotenie skutkov a spôsobov konania                          | 4,41      | 1,14                   |
|                                     | 21.        | Kritické čítanie: objasňovanie alebo kritizovanie textov                          | 4,25      | 1,14                   |

|     |                                                                                             |      |      |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| 22. | Kritické počúvanie: umenie mĺkveho dialógu                                                  | 4,27 | 1,19 |
| 23. | Tvorba interdisciplinárnych prepojení                                                       | 4,73 | 1,15 |
| 24. | Sokratovská diskusia: objasňovania a problematizovania presvedčení, teórií alebo perspektív | 4,18 | 1,20 |
| 25. | Dialogické zdôvodňovanie: porovnávanie perspektív, interpretácií alebo teórií               | 4,13 | 1,05 |
| 26. | Dialektické zdôvodňovanie: hodnotenie perspektív, interpretácií alebo teórií                | 4,06 | 1,06 |

### 3.3 Kognitívne stratégie rozvíjajúce mikrozručnosti kritického myslenia

Kritické myslenie je zručnosťou, ktorá v sebe zahŕňa jednak analýzu problémov a situácií, zhodnotenie predpokladov a alternatívnych hľadísk, ale aj rozhodovanie a riešenie problémov s cieľom vyvodenia záverov založených na spoľahlivých informáciách smerujúcich k vytváraniu interdisciplinárnych prepojení a k prenášaní poznatkov do nových kontextov (Reedová, Kromrey, 2001). Pre kritické myslenie sú dôležité i také komponenty, ktoré sú špecifickejšie v kontexte práce s informáciami. Paul (1992) ich označuje ako tzv. mikrozručnosti.

Študenti učiteľstva hodnotili rozvoj stratégií zameraných na mikrozručnosti kritického myslenia v kognitívnej oblasti priemernou hodnotou  $M = 4,35$  ( $SD = 1,21$ ; vid'. tabuľka 5). Podľa dosiahnutej priemernej úrovne, vyjadrenej hodnotami v tabuľke 2, je to škála 4 (priemerná hodnota).

Lepšie hodnotenia (škála 4) boli pri niektorých stratégiách zameraných na:

- Preskúvanie implikácií a konzekvencií ( $M = 3,64$ ,  $SD = 1,10$ ) – ide o dôsledky jednotlivých tvrdení. Paul a Elder (2003) pri procese kritického myslenia odporúčajú viaceré oblasti otázok. K tomuto komponentu je potrebné si položiť tieto: *Má autor dostatočné argumenty na prípadné námietky? Má autor citlivosť pre následky a účinky predpokladaného riešenia? Aká je ďalšia perspektíva?*
- Poznávanie kontradikcií, teda protikladov ( $M = 3,87$ ,  $SD = 1,10$ ) – zameriava sa na konzistentnosť tvrdení a rozporov medzi skutkami a slovami. Aristoteles o kontradikcii hovoril, že je protiklad, ktorý svojou povahou vylučuje akýkoľvek stred. Tá časť kontradikcie, ktorá tvrdí niečo o niečom inom, je afirmácia, zatiaľ čo tá časť, ktorá niečo o niečom popiera je negácia. Ku každej afirmatívnej propozícii existuje zodpovedajúca negatívna propozícia a naopak (Mládenek, 1999). Z praktického hľadiska sú to kritéria, ktoré by mali spĺňať tézy. Téza je kontroverzné tvrdenie a musí mať argumenty pre a proti, aby mohla byť argumentovateľná. Mohli by sme sa pýtať: *Čo tvrdí X? Čo tvrdí Y? Sú obe tvrdenia pravdivé? Ak áno, ktoré je dôveryhodnejšie?*
- Tvorba dôveryhodných uzáverov, interpretácií ( $M = 4,31$ ,  $SD = 1,15$ ) – vidieť cez fakty, čo tieto fakty implikujú, a tým dosahovať relevantné závery podložené pozorovaním a informáciami. V modeli rozvoja kritického myslenia (Facione, 1990) je to jeden zo základných komponentov. Edukanti by mali byť vedení k predstaveniu relevantných záverov, vytvoreniu presných výrokov, vyjadreniu výsledkov, sledovaním týchto výsledkov a pod.

Negatívnejšie hodnotenia (škála 5) boli registrované:

- Porovnávanie a konfrontovanie ideálov so skutočnou praxou ( $M = 4,79$ ,  $SD = 1,13$ ) – schopnosť nachádzať rozdiely medzi faktami a ideálmi. K rozvoju tejto zručnosti smerujú aktivity zamerané na formuláciu kategórií odlišností pre pochopenie, presné objasnenie významov a vzťahov medzi nimi, skúmanie argumentov podporujúcich fakty a ideály, dôkladné posúdenie tvrdení a pod. (Facione, 1990).
- Hodnotenie dôkazov a údajných faktov ( $M = 4,54$ ;  $SD = 1,17$ ) – je to schopnosť posúdiť, či dôkazy sú kompletne, akceptovateľné a pod. Študent pri riešení si môže položiť otázky: *Sú informácie presné? Sú tieto informácie a dôkazy nevyhnutné k predmetu? Aké mám dáta, fakty a skúsenosti? Aké dôkazy mám na potvrdenie? Z akých predpokladov vychádzam?* (Paul a Elder, 2003).



- Rozlišovanie relevantných faktov od irelevantných ( $M = 4,59$ ;  $SD = 1,22$ ) – schopnosť posúdiť relevantnosť faktov. Učiteľ tento komponent v procese argumentácie môže rozvíjať otázkami: *Ako tento fakt ovplyvňuje vaše závery?* V teoretickej rovine fakt je súčasťou argumentu, ktorý podporuje vysvetlenie tým, že dokazuje výskyt daného fenoménu v realite.

Výsledky úrovne vyžívania stratégií kognitívnej dimenzie kritického myslenia v kontexte mikrozručností poukazujú na ich nedostatočnú implementáciu do vyučovacieho procesu, čoho dôsledkom je napokon nízka úroveň kritického myslenia (Kosturková, 2018). Na základe doteraz uvedeného považujeme za potrebné stimulovať u študentov učiteľstva aj rozvoj mikrozručností, pretože iba v tom prípade budú schopní uplatňovať zručnosti kritického myslenia aj u svojich žiakov v školskej praxi.

Tabuľka 5. Hodnotenie miery podpory kritického myslenia v kognitívnej oblasti – mikrozručnosti

| Dimenzia                               | Por. číslo | Stratégia, resp. komponent                                   | Priemer M | Smerodajná odchýlka SD |
|----------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------|-----------|------------------------|
| Kognitívne stratégie – mikro-zručnosti | 27.        | Porovnávanie a konfrontovanie ideálov so skutočnou praxou    | 4,79      | 1,13                   |
|                                        | 28.        | Precízne myslenie o myslení: používanie kritického slovníka  | 4,30      | 1,10                   |
|                                        | 29.        | Všímanie si podstatných podobností a rozdielov               | 4,90      | 1,19                   |
|                                        | 30.        | Preskúmavanie a hodnotenie predpokladov                      | 4,21      | 1,24                   |
|                                        | 31.        | Rozlišovanie relevantných faktov od irelevantných            | 4,59      | 1,22                   |
|                                        | 32.        | Tvorba dôveryhodných uzáverov, predikcií alebo interpretácií | 4,31      | 1,15                   |
|                                        | 33.        | Hodnotenie dôkazov a údajných faktov                         | 4,54      | 1,17                   |
|                                        | 34.        | Poznávanie kontradikcií                                      | 3,87      | 1,10                   |
|                                        | 35.        | Preskúmavanie implikácií a konsekvencií                      | 3,64      | 1,10                   |

## 4 ZÁVER

Samotné kritické myslenie je založené na postoji a schopnostiach zhromažďovať a posudzovať relevantné informácie, vypracovať odôvodnené závery, riešiť problém na základe príslušných kritérií, zhodnotiť predpoklady a dôsledky rozhodovania (Snyder, Snyderová, 2008). V kontexte rozvíjania kritického myslenia je najdôležitejšie stanoviť si predpoklady, zvážiť ich presnosť, všímať si ich z rôznych hľadísk a napokon prijať rozhodnutia podložené presvedčivými dôkazmi (Castellano et al., 2017).

Príprava učiteľa na svoju didaktickú činnosť vyžaduje nielen zložku pedagogicko-psychologickú, ale aj metodologickú. Veľké množstvo rôznorodých poznatkov vyžaduje, aby naše vedomosti boli systematicky usporiadané do logicky nadväzujúcich štruktúr (Jedinák, 2005). Hovoríme o logike, ktorá sleduje zdôvodnené poznanie, formuluje pravidlá pre správne formálne myslenie, pre proces argumentácie.

Hlavne v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie by základy formálnej a neformálnej logiky mali byť trvalou súčasťou vo vzdelávaní: 1) aby budúci učitelia vedeli učiť svojich žiakov odhaľovať nové obsahové vzťahy a súvislosti a vytvárať ďalšie myšlienkové štruktúry; 2) aby sami vedeli odolávať jazykovej komunikácii, ktorá je zdrojom nedorozumení, manipulácie, nesprávnych interpretácií (nesprávne úsudky, nekorektná argumentácia a pod.; Jedinák, 2005, 2017). Kultivovaná myseľ je potrebná nielen v učiteľských študijných programoch, ale vo všetkých stupňoch vzdelávania. Moderná informačná spoločnosť, právne systémy, spoločenské normy a predpisy, interpretácia sveta, každodenný spoločensko-právny systém

a zmysluplná ľudská činnosť a pod., potrebujú jednoznačnú formuláciu myšlienok. Jedinák (2017) konštatuje, že častokrát spoznávame, že naše predstavy sú v týchto súvislostiach akési problematické. Potrebujeme lepšie poznať logické pozadie založené na správnom rozhodovaní v súlade s pomerne prísnou logickou výstavbou, aby sme využívali logické zásady v rámci zodpovednej argumentácie.

Posudzovacou schémou Paula (1992), zameranou na zistenie miery podpory rozvoja kritického myslenia v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva sme zistili, že takýto typ výučby je na vybraných učiteľských fakultách dosť podceňovaný. Analýzou bolo zistené, že študenti mieru takejto podpory zo strany školy vnímajú skôr negatívne.

Na jednej strane máme celosvetový dopyt po kriticky mysliacom človeku a na druhej strane fakty, ktoré brzdia jeho rozvoj. Výsledky starších aj aktuálnych výskumov v SR (napr. Knapík, 2013; Šuťáková, Ferencová, 2015; Petříková, 2015) naznačujú, že nie je ľahké zabezpečiť to, aby sa rozvoj kritického myslenia ako takého stal súčasťou edukačného procesu slovenských škôl. Analyzované nedostatky v kritickom uvažovaní respondentov sú výsledkom dlhodobo tradovaného encyklopedicko-memorovacieho modelu vzdelávania. Petlák (2016) konštatuje, že je potrebné vytvárať vhodné prostredie vedúce k zmene postojov učiteľov k plánovaným školským zmenám. Je potrebné prispôbiť vysokoškolskú prípravu budúcich učiteľov požiadavkám na medzinárodnej úrovni a zabezpečiť programy kontinuálneho vzdelávania učiteľov orientované na celosvetové trendy. Pozitívne na túto problematiku reaguje Zelina (2016, 2017), ktorý nabáda ku novej kognitívnej revolúcii v slovenskom školstve.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

CASTELLANO, J. et al. 2017. A Strategy for Teaching Critical Thinking: The Sellmore Case. In *Management Accounting Quarterly*, vol. 18, no. 3, p. 1-10. ISSN 1528-5359.

ČAVOJOVÁ, V., JURKOVIČ, M. 2017. Comparison of experienced vs. novice teachers in cognitive reflection and rationality. In *Studia Psychologica*, vol. 59, no. 3, pp. 100-112. ISSN 0039-3320.

DUCHOVICOVA, J., TOMSIK, R. 2017. Critical and creative thinking strategies in teaching internal consistency of the research tool. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, vol. 6, iss. 2, september 2017, pp. 375-394. ISSN 1339-8660.

FACIONE, P. A. 1990a. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations* [online]. Fullerton: California State University [cit. 2015-11-18]. Dostupné z:

[https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi\\_Report.pdf](https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf)

FERENCOVÁ, J. 2017. Príprava študentov učiteľských študijných programov na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov. In *Edukácia*, vol. 2, no. 2, pp. 52-61. ISSN 1339-8725.

FERENCOVÁ, J., ŠUŤÁKOVÁ, V. 2011. Metódy rozvoja učebných kompetencií (k celoživotnému učeniu sa) v školskej edukácii. In *Didaktika*, roč. 2, č. 4, s. 6-13. ISSN 1338-2845.

GAŽOVIČ, O., MARKOŠ, J. 2017. Kritické myslenie: Príručka pre stredné školy. In *N magazín*, roč. 2, č. 10, s. 1-32. ISSN 2453-9597.

HANÁK, R., ČAVOJOVÁ, V., BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2014. Educating rationality: Assessing Master Rationality Motive Scale in future teachers. In *INTED 2014 Proceedings*, vol. 2014, no. 198, p. 6458-6463. ISSN 2340-1079.

HUITT, B. 1998. *Critical Thinking*. [online]. [cit. 2018-02-13]. Dostupné na <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk.html>.

CHAO, S. Y. et al. 2003. Identifying Critical Thinking Indicators and Critical Thinker Attributes in Nursing Practice. In *Journal of Nursing Research*, vol. 21, no. 3, p. 204-210. ISSN 1682-3141.

JEDINÁK, D. Logical reasoning already in the first class of elementary school. In *Induktívne a deduktívne prístupy v matematike*. Smolenice: PF TU v Trnave. 2005. s. 140-144.

JEDINÁK, D. *Základy logiky ako súčasť vzdelania*. 2017. [online]. [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: <http://www.era.topindex.sk/files/s370.pdf>

KNAPÍK, J. 2013. Inovatívne metódy v predmet NV. In J. JENČO, ed. *Inovačné vyučovacie metódy*. Prešov: Michal Vaško, s. 47-54. ISBN 978-80-7165-889-4.

KOSOVÁ, B. 2017. Učители в реформách школы а kurikula. In *Edukácia*, roč. 1, č. 2, 126-138. ISSN 1339-8725.

KOSTURKOVÁ, M. 2018. Kritické myslenie ako profesijná а osobnostná kvalita človeka. In *Pedagogická revue*, roč. 65, č. 2, s. 5-36. ISSN 1335-1982.

KOSTURKOVÁ, M., FERENCOVÁ, J., ŠUŤÁKOVÁ, V. 2018. Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku. Skúmanie fenoménu v slovenskej časopiseckej literatúre. In *Orbis Scholae*, vol. 1, č. 1, pp. 27-50. ISSN 1802-4637.

KLOOSTER, D. 2002. Co je kritické myšlení? *Kritické listy* [online]. 2002. č. 1, s. 1 [cit. 2011-12-18]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2\\_cojeKM](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM)

- KOTRČ, D. 2009. Kritické myslenie. In *Acta humanica*, no. 3, pp. 272-275.
- MLÁDENEK, I. 1999. Aristotelova klasifikácia princípov dokazovacej vedy. In *Organon F*, vol. 6, no. 1, pp. 6-26.
- PASCH, M. a kol. 2005. *Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodine: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- PAUL, R. W. 1992. *Critical Thinking: what every Person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park CA: Foundation for Critical Thinking, 672 p. ISBN 0-944583-07-5.
- PAUL, R. W. , ELDER, L. 2003. *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. [online]. [cit. 2016-11-18]. Dostupné z: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- PETLÁK, E. 2012/2013. EUR – Kritické myslenie žiakov vo vyučovaní. In *Naša škola*, roč. 16, č. 2, s. 6-11. ISSN 1335-2733.
- PETLÁK, E. 2016. Úvaha nad premenou školy. *Pedagogická revue*, roč. 63, č. 1-2, s. 5-13. ISSN 2585-8424.
- PETRANOVÁ, D. 2011. Rozvíja mediálna výchova v školách kritické kompetencie žiakov. In *Communication Today*, vol. 2, no. 1, pp. 67-83. ISSN 1338-130X.
- PETRANOVÁ, D. 2013. Rozvoj kritického myslenia v mediálnej výchove. In *Pedagogické rozhľady*, vol. 2, no. 4-5, pp. 14-17. ISSN 1335-0404.
- PETŘÍKOVÁ, K. 2015. Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese. *Edukácia*, roč. 1, č. 2, s. 115-124. ISSN 1339-8725.
- PETROVÁ, G., KOZÁROVÁ, N. 2017. Relačná rovina učebných štýlov žiakov a frekvencie hierarchizácií zaznamenaných v mentálnych mapách. In *Pedagogická revue*, roč. 64, č. 1, s. 6-25. ISSN 2585-8424.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 1970. *Psychologie dítěte* [Piaget, 1970]. Praha: SPN, 115 s. ISBN 80-8575-233-6.
- PLENCNER, A. 2014. Critical thinking and the challenges of internet. In *Communication Today*, vol. 5, no. 2, pp. 5-18. ISSN 1338-130X.
- REED, J. , KROMREY, J. 2001. Teaching Critical Thinking in a Community College History Course: Empirical Evidence from Infusing Paul's Model. In *College Student Journal*, vol. 35, no. 2, p. 201-216. ISSN 0146-3934.
- RUISEL, I. 2008. Od inteligencie k múdrosti. In *Psychologické dny: Já & my a oni*. Brno: Fakulta sportovních studií MU Brno ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností [online]. 2008. [cit. 2017-05-04]. Dostupné z: <http://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/ruisel.pdf>
- RUISEL, I. 2005. *Múdrost' v zrkadle vekov*. Bratislava: Ikar, 293 s. ISBN 80-551-1059-X.
- SNYDER, M. J., GUELLENZOPH SNYDER, L. 2008. Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. In *Delta Pi Epsilon Journal*, vol. 50, no. 2, p. 90-99. ISSN 0011-8052.
- ŠUŤÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J. 2015. Rozvoj profesijných kompetencií učiteľa vysokej školy ako prostriedok zvyšovania kvality edukačného procesu. In *Hodnocení a zvyšování kvality celoživotního vzdělávání v evropském kontextu*. Brno: MU v Brne. s. 542-551. ISBN 978-80-7509-287-8.
- TOMSIK, R., DUCHOVICOVA, J., FENYVESIOVA, L., 2018. Developing critical and creative thinking skills in the primary and secondary schools. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, vol. 7, iss. 2, september 2018, pp. 268-280. ISSN 1339-8660.
- WORLD ECONOMIC FORUM, 2018. *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution* [online]. pp. 8-19. [cit. 2018-02-01]. Dostupné z: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)
- ZELINA, M. 2016. Ľudské kvality pre budúcnosť. In *Pedagogická revue*, roč. 63, č. 1-2, s. 14-12. ISSN 2585-8424.
- ZELINA, M. 2017. Autoregulácia, metakognícia a exekutívne funkcie. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 51, č. 4, s. 223-239. ISSN 0555-5574.
- ZELINA, M. 2018. Prešovská univerzita v Prešove. Ul. 17. novembra 1, Prešov. *Recenzný posudok vysokoškolskej učebnice (Ako učiť viac kriticky myslieť) zo dňa 5. marca 2018*. Písomnosť.

# STRATÉGIE NA ROZVOJ HODNOTENIA V KRITICKOM MYSLENÍ A ICH VÝZNAM U BUDÚCICH UČITEĽOV

**Soňa Grofčíková, Rebeka Štefánia Kolenáková**

*Katedra pedagogiky, PF UKF v Nitre, sgrofcikova@ukf.sk, rebeka.stefania.kolenakova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Kritické myslenie je komplexný konštrukt, ktorý možno zadať ako schopnosť reflexívne a samostatne myslieť. Byť kriticky mysliacim človekom si vyžaduje isté úsilie, nikto sa takým nestane, pokiaľ nebude rozvíjať požadované zručnosti cvičením. Medzi základné zručnosti kritického myslenia možno zaradiť interpretáciu, analýzu, zdôvodňovanie, argumentáciu a hodnotenie. Každá zručnosť je však podporená ďalšími čiastkovými zručnosťami, ktoré vieme rozvíjať rôznymi stratégiami. V príspevku orientujeme pozornosť na rozvoj hodnotenia prostredníctvom identifikovaných stratégií. Jednotlivé stratégie aplikujeme na vyučovací predmet pedagogika a poukazujeme na význam rozvoja hodnotiacich zručností u študentov učiteľských študijných programov.

**Kľúčové slová:** Kritické myslenie, hodnotiace myslenie, rozvoj hodnotenia.

## 1 ÚVOD

Kritické myslenie pomáha zaujať k svetu alebo ku konkrétnej situácii určitý postoj. Pomáha nám byť obozretnjšími, opatrnejšími vo vzťahu k vyhľadávaniu, využívaniu a interpretácii informácií. Kritické myslenie je dôležité rozvíjať už počas školského vzdelávania. Z toho vychádza požiadavka pripravovať učiteľov, ktorí takouto kompetenciou sami disponujú. Súčasné kurikulárne reformy poukazujú na fakt, že je nutné zmeniť ciele a obsah vzdelávania a následne prístupy, stratégie, metódy vyučovania v škole v súlade s meniacimi sa spoločenskými podmienkami a požiadavkami (Grofčíková, S., Kozárová, N., 2017). Napriek tomu, rôzne štúdie, výskumy a medzinárodné merania ako OECD PISA, TIMES sú dôkazom toho, že žiaci SR dosahujú veľmi nízku úroveň kritického myslenia (Šiškov, M., Toman, J., 2014; Kosturková, M., 2015; 2016; Ferencová, J., 2017). Príčinou tohto stavu je to, že žiaci nevedia používať myšlienkové operácie vyžadujúce kognitívne funkcie najvyššej úrovne, t. j. tvorivé, samostatné a hodnotiace myslenie (Zelina, M., 2011). Tradičné edukačné metódy, veľmi nepomáhajú naučiť sa zaobchádzať s informáciami, pričom hľadať, filtrovať a interpretovať informácie je pre dnešných žiakov a študentov kľúčové. V oblasti vysokého školstva musíme orientovať pozornosť na rozvíjanie didaktických kompetencií budúcich učiteľov, ktoré im umožnia manažovať učebné aktivity tak, aby naplňali edukačné ciele a dosahovali adekvátne výsledky (Grofčíková, S., Kozárová, N., 2017). Naučiť sa problém vnímať aj z iných strán si vyžaduje, aby mali osvojené určité zručnosti, medzi ktoré zaraďujeme sebareguláciu, systematické interpretačné zručnosti, argumentáciu, vyvodzovanie záverov, riešenie problémov, čitateľské zručnosti a v neposlednom rade i hodnotenie.

## 2 HODNOTIACE MYSLENIE AKO NEODMYSLETEĽNÁ SÚČASŤ KRITICKÉHO MYSLENIA

Proces hodnotenia nie je len jednou z najvyšších kognitívnych funkcií (Revidovaná Bloomová taxonómia) ale je chápané aj ako myslenie, prostredníctvom ktorého jednotlivec posudzuje a hodnotí veci na základe vonkajších a vnútorných kritérií, taktiež zahŕňa i samotnú produkciu kritérií, prostredníctvom ktorých sa hodnotenie uskutočňuje. Myslieť kriticky znamená byť schopný hodnotiť výstupy procesov myslenia, t. j. ako dobré je rozhodnutie, ktoré jednotlivec urobil alebo ako dobre problém vyriešil (Halpern, D. F., 1999). N. Krajčová a A. Daňková (2001) zaraďujú medzi vonkajšie kritéria pozorovanie posudzovaného s inými dielami, predovšetkým s tými, ktoré sa považujú za vynikajúce. K vnútorným hodnotiacim kritériám autorky zaraďujú vecnú správnosť, kontinuitu myšlienok, presnosť údajov a okrem iných aj logickú súvislosť. V procese hodnotenia žiak porovnáva, argumentuje, posudzuje, oponuje, selektuje, zdôvodňuje, kladie otázky, vyvodzuje závery a pod.. M. Zelina (2011) uvádza tri oblasti hodnotenia: etické (ide o posudzovanie morálnych aspektov správania, postupov alebo výrokov, odpovedá na to, či je niečo dobré alebo zlé), estetické (tento typ hodnotenia posudzuje estetický aspekt produktov, vecí a dejov) a racionálne hodnotenie (ide o posudzovanie, či je niečo dobré povedané, napísané, vyriešené, alebo či je formulácia a riešenie vecne správne). Hodnotenie predstavuje posúdenie spoľahlivosti tvrdení a kvality argumentov. Zahŕňa tiež hodnotenie spoľahlivosti zdroja informácií, identifikáciu logických medzier v argumentácii,

posúdenie silných a slabých stránok alternatívnych teórií, hodnotenie zdôvodnení (Duchovičová, J. a kol., 2018). Taktiež môžeme pripomenúť, že hodnotenie patrí medzi základné stratégie kritického myslenia, ktoré sa člení na čiastkové hodnotiace zručnosti. Hodnotenie, posudzovanie javov a súvislosti sa požaduje od žiaka už pri vstupe na druhý stupeň vzdelávania. Rozvoj hodnotiaceho myslenia sa dosiahne postupným a systematickým nacvičovaním a rozvíjaním čiastkových hodnotiacich zručností, medzi ktoré sa zaraďuje identifikácia rozdielov medzi faktom a názorom, identifikácia kľúčových a relevantných faktov a myšlienok v učive, vyvodzovanie záverov a zovšeobecnenie, kladenie otázok, štruktúrovanie učiva na základe vymedzených cieľov podľa rôznych taxonómii a identifikácia príčiny a následku (Duchovičová, J. a kol., 2018). Príspevok v ďalších častiach pojednáva o možnostiach a stratégiách rozvíjania hodnotenia na základe rozvoja čiastkových hodnotiacich zručností prostredníctvom rôznych metód a aktivít.

## **2.1 Vedenie študentov k identifikácii rozdielov medzi faktom a názorom, k identifikácii kľúčových a relevantných faktov a myšlienok v učive**

Proces identifikácie rozdielu medzi faktami a názormi či výroky je prvotným a základným krokom v hodnotení. Tento proces môže budiť dojem jednoduchosti až nepotrebnosti, ale je to veľmi významný a dôležitý krok v procese hodnotenia a dosiahnutia kritického myslenia. V súčasnosti sú žiaci a študenti presýtení množstvom informácií, ktoré sa k nim dostanú a preto poznanie a rozpoznanie rozdielov medzi faktom a názorom v textoch a informáciách, s ktorými sa konfrontujú, im pomôže posúdiť ich spoľahlivosť a užitočnosť.

Identifikácia rozdielov medzi faktom a názorom:

- fakt je vyhlásenie, ktoré je možné overiť alebo dokázať jeho pravdivosť. Názor je len vyjadrením úsudku alebo presvedčenia o niečom.
- fakty je možné overiť pomocou dôkazov alebo štatistiky. Naopak, názor nie je podložený žiadnymi dôkazmi.
- fakt sa opiera o pozorovanie alebo výskum, zatiaľ čo názor je založený na predpoklade.
- faktom je objektívna realita, zatiaľ čo názor je subjektívne vyhlásenie.
- fakty vysvetľujú, čo sa skutočne stalo. Na rozdiel od názoru, ktorý predstavuje len subjektívne vnímanie určitej situácie.
- dôležitou vlastnosťou faktu je, že je univerzálny a nelíši sa od človeka k človeku. V protiklade k tomu má každá ľudská bytosť odlišný názor na konkrétny predmet či situáciu a preto sa líši od jednej osoby k druhej.
- fakty sú vyjadrené nezáujatými slovami, avšak názor je vyjadrený skresleným vyjadrením.
- fakty môžu zmeniť niekoho názor, ale naopak to nie je možné.
- fakty sú skutočné informácie, a preto ich nemožno napadnúť alebo o nich diskutovať, ale ak hovoríme o názoroch, môžeme o nich polemizovať (Surbhi, S., 2016; Biziková, L., Vargová, D. 2017).

### **2.1.1 Stratégie a metódy podporujúce rozvoj identifikácie rozdielu medzi faktom a názorom**

Veľmi prínosné a dôležité sú aktivity cielené na to, aby si žiaci uvedomili a porozumeli významu kritického rozlišovania medzi faktami a názormi. Je to dobrý spôsob ako spoločne so študentmi spochybňovať/odhaľovať informácie, s ktorými je potrebné pracovať ďalej a tak dospieť k určitému záveru. Okrem uvedených vybraných aktivít nižšie je možné využiť pri rozvíjaní zručnosti identifikácie rozdielu medzi faktom a názorom aj ďalšie aktivity a metódy, ktoré sú na tomto mieste charakterizované len stručne. Ako prvú uvedieme kognitívnu metódu „Šesť klobúkov“, ktorej cieľom je poukázať na ten istý problém, situáciu z viacerých pohľadov na základe hrania rolí, takto študent nehovorí za seba ale za farbu klobúka (Čapek, R., 2015). Tu si študenti uvedomia, že každý môže mať na ten istý problém iný názor. Pre žiakov nižších ročníkov je vhodnejšia hra v podobe „Pexesa“, ktorú môžeme modifikovať podľa témy či zamerania vyučovacieho predmetu. Na kartičkách sú napísané tvrdenia, ktoré sú buď faktom alebo názorom. Pexeso hrajú dvojice. Každý hráč dostane po päť kartičiek, ktoré majú pred sebou položené na lavici tak, že nevidia čo je na nich napísané. Ostatné sú položené na kôpke tiež otočené tak, že nevidia čo na nich je. Ktorýkoľvek hráč začne ako prvý tím, že otočí jednu zo svojich kariet a ak správne zaradí tvrdenie, kartičku dá nabok, ak nie, tak kartičku drží v ruke a medzi svoje karty zoberie ďalšiu z kôpky, tak aby nevidel čo na nej je a ide ďalší hráč. V prípade ak dôjde kôpka kariet na boku, tak hráči hrajú len so svojimi kartami, ak už majú len otočené zle zodpovedané karty tak hrajú už len s tými. Hráč, ktorý sa čo najskôr zbaví všetkých svojich kariet vyhráva. Takto môže pedagóg modifikovať rôzne metódy a aktivity (metóda E-U-R, mentálne mapy, brainwriting a pod.), aby boli primerané a vhodné pre študentov a vyučovací predmet. Aj nasledujúce aktivity sú zamerané na rozvíjanie zručnosti identifikácie rozdielu medzi faktom a názorom.



### Aktivita 1: Identifikácia tvrdenia

**Cieľ aktivity:** Študent musí porozumieť rozdielu medzi faktom a názorom. Musí identifikovať, ktoré z tvrdení je fakt alebo názor, taktiež svoje rozhodnutie musí zdôvodniť.

**Priebeh aktivity:** Pedagóg si na vyučovanie pripraví niekoľko tvrdení (fakty a názory zamerané na danú tému vyučovacieho predmetu) na pracovný list alebo do prezentácie, aby študenti tieto tvrdenia videli. Táto aktivita sa môže realizovať individuálne (pracovný list pre študenta) alebo skupinovo (tvrdenia na tabuli či v prezentácii). Počas aktivity pedagóg so žiakmi diskutuje o jednotlivých tvrdeniach, pýta sa na dôvody ich rozhodnutia, odkiaľ majú dané poznanie alebo informácie, či je to spoľahlivý zdroj a pod.

### Aktivita 2: Kritické čítanie

**Cieľ aktivity:** Zistiť odkiaľ študenti čerpajú informácie. Rozlíšiť medzi kvalitnými, serióznymi a nedôveryhodnými zdrojmi informáciami.

**Priebeh aktivity:** Pedagóg vytrihne rôzne inzeráty, reklamy alebo článok z novín, či časopisu a úlohou študentov je oddeliť fakty od názorov. Budú prekvapení, že 90% obsahu bude len názor či neoveriteľné tvrdenia.

## 2.2 Vedenie študentov k vyvodzovaniu záverov a zovšeobecňovaniu

Vyvodzovanie záverov a zovšeobecnenie sa poníma ako výsledný proces hodnotenia v kritickom myslení. Taktiež sú to zručnosti, na ktoré je dôležité poukázať a je potrebné ich ovládať. Pojem „vyvodenie záveru“ môžeme chápať ako vykonanie úsudku po zvážení všetkých dostupných a vierohodných informácií. Avšak aby bol študent schopný vyvodiť závery musí zvládnuť zručnosť zhromažďovania potrebných a spoľahlivých informácií. L. Horníková, K. Luteránová, K. Vargová a E. Vašková (2010) vymedzujú zovšeobecnenie ako vytvorenie širokého vyhlásenia, ktoré sa vzťahuje na väčšinu prípadov, ak nie všetky. Je to všeobecná myšlienka, vyhlásenie, princíp alebo pravidlo, ale aj myšlienkový postup, ktorý znamená, že na základe opakujúcich sa znakov a vlastností predmetov vytvárame pojmy, ale aj formulujeme výrok, ktorý platí pre celú triedu predmetov prechádzame od tvrdení o jednotlivých častiach predmetov napr. triedy k tvrdeniu o celej triede, pri zovšeobecnení postupujeme od jednotlivého k všeobecnému. Vyvodiť záver je možné deduktívnym alebo induktívnym myšlienkovým postupom.

Tabuľka 1. Charakteristika dedukcie a indukcie (Horníková L., a kol. 2010)

| DEDUKCIA                                                                                                                 | INDUKCIA                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - myšlienkový postup objasňovania od univerzálnejšieho, všeobecnejšieho pojmu k pojmu menej všeobecnému, až konkrétnemu; | - myšlienkový postup, znamená vyvodzovanie všeobecného záveru na základe mnohých poznatkov o jednotlivostiach;                |
| - opak indukcie;                                                                                                         | - opak dedukcie;                                                                                                              |
| - rozčleňuje celok na jednotlivé časti;                                                                                  | - pri indukcii postupujeme od jednotlivostí k zovšeobecneniu, od konkrétnych javov k abstrakcii, od známych vecí k neznámych; |
| - zakončením môže byť analýza/ rozbor alebo vyslovenie predpokladov;                                                     | - zakončením indukcie môže byť syntéza (spájanie jednotlivých častí do celku);                                                |
| - závery dedukcie sú presnejšie ako závery indukcie.                                                                     | - závery indukcie nemusia byť vždy presné a jednoznačné.                                                                      |

### 2.2.1 Stratégie a metódy podporujúce rozvoj vyvodzovanie záverov a zovšeobecnenia

Zručnosť vyvodzovania záverov sa da rozvíjať napr. pomocou obrázkov, tvrdení, článkov a pod. Požiadajte študentov aby vyvodili závery na základe zistení z uvedených informácií (vyberte konkrétny text, odsek, či obrázok). Medzi metódu rozvíjajúcu vyvodenie záveru zaradíme aj „Hodnotové škály“, v ktorých študenti musia na základe overených poznatkov a vlastnej analýzy rôzne javy zaradiť do škály a svoje závery zdôvodniť. Ďalšia metóda sa nazýva „Od faktu k názoru“. Ide o pozmenenú techniku metódy „Od otázky k otázke“ (viď bližšie Čapek, R., 2015). Kde sa žiaci pohybujú po triede, v ktorej sú rozmiestnené očíslované papieriky, na ktorých je napísaná vždy jedna otázka. Žiaci sú rozdelení do troj-štvorčlenných skupín a každá skupina má pridelené číslo papierika, na ktorého otázku či fakt má vyvodiť záver a zaujať vlastné stanovisko. Skupina diskutuje niekoľko minút, potom svoju odpoveď napíšu na papier. Potom sa skupiny posunú k ďalšiemu papieriku, po prečítaní jeho zadania a zoznamení sa s reakciou predošlej skupiny, zaujmú aj oni svoje stanovisko a takto pokračuje aktivita až sa skupiny vystriedajú pri všetkých papierikoch so zadaniami. Žiaci počas tejto aktivity diskutujú o probléme, zvažujú názory ostatných a reagujú na ne, dynamicky zameriavajú svoju pozornosť a písomne formulujú svoje myšlienky. Táto aktivita môže byť modifikovaná aj takým spôsobom, že študenti musia na papierikoch s tvrdeniami či otázkami uvažovať



a identifikovať, či ide o fakt alebo názor. Až potom študenti môžu prejsť na vyvodzovanie záverov podľa zistených faktov.

### **Aktivita 3: Stanovenie zovšeobecňujúceho záveru**

**Cieľ aktivity:** Študenti musia byť schopní používať spoľahlivé informačné zdroje a zhromažďovať overiteľné fakty, na základe ktorých vyvodí vlastný záver.

**Priebeh aktivity:** Študentom pedagóg zadá úlohu zhromaždiť informácie a údaje o určitej téme, ako napr. „Kooperácia rodiny a školy v Európe“. Študenti musia zistiť ako spolupracujú školy s rodinami v rôznych krajinách Európy (napr. Anglicko, Slovensko, Francúzsko a Španielsko). Tieto údaje získajú čítaním správ, rôznych príspevkov ale i analýzou prístupných štátnych dokumentov alebo spolupracujú s inou školou v danej oblasti. Každá skupina študentov bude študovať a zbierať informácie pre svoju vlastnú oblasť. Študenti zhrnú informácie z každej skupiny a porovnajú zistené údaje. Následne aby mohli dospieť k zovšeobecnenému záveru použijú tieto údaje zo všetkých krajín a stručne zhrnú k čomu ako skupina dospeli. Otestujú zovšeobecnenie, či je platné (Je to vo väčšine prípadov pravda?). Nakoniec každá skupina interpretuje svoje zistenia.

Zámerom uvedených aktivít okrem iného je aj uvedenie si faktu, že vyvedené závery sú také spoľahlivé ako údaje, z ktorých sú vytvorené. Je dôležité poskytnúť ďalšej generácii nástroje potrebné na vytvorenie vlastného pohľadu alebo kritiky na predložené názory. Toto je základ kritického myslenia. Ako je už vyššie uvedené, vďaka poznaniu rozdielu medzi faktom a názorom sa jednotlivci vie správne rozhodnúť, správne využiť informáciu alebo si stanoviť priority. Proces kritického myslenia v nás buduje kultúru vyjadrovania sa a diskutovania. Na základe správneho uchopenia informácie študenti budú schopní formulovať vlastné myšlienky aj otázky tak, aby dávali zmysel.

## **2.3 Štruktúrovanie učiva na základe vymedzených cieľov podľa konkrétnych taxonómií**

Práca s učivom, ktorá sa premieňa do didaktickej analýzy učiva si vyžaduje schopnosť vyberať a hodnotiť relevantné, podstatné pojmy, fakty a vzťahy v danom obsahu. Bez vytýčeného obsahu a cieľov je učebná činnosť nekoncepčná, preto samotné posudzovanie a štruktúrovanie učiva sa musí spájať s vymedzovaním edukačných cieľov. Ak chápeme cieľ ako istý predpokladaný výsledok učebnej činnosti alebo stav, ktorý chceme u žiakov dosiahnuť, tak ich samotná formulácia by mala vychádzať z niektorej vybranej kognitívnej taxonómie. Taxonómia označuje hierarchickú klasifikáciu, usporiadanie učebných cieľov, úloh, výkonov. Hierarchia nasleduje podľa zložitosti kognitívnych procesov a funkcií, ktoré sú usporiadané do jednotlivých úrovní. Za najznámejšiu a najviac používanú kognitívnu taxonómiu možno považovať Bloomovú, ktorá bola revidovaná L. W. Andersonom a D. R. Krathwohlom. Je postavená na myšlienke, že poznávacie operácie môžu byť usporiadané do komplexných úrovní, kedy dosiahnutie istej úrovne závisí od žiakovej schopnosti konať na predchádzajúcich úrovniach (vyššia úroveň zahŕňa a podmieňuje nižšiu). V revidovanej taxonómii je prezentovaný už dvojdimenzionálny systém rozlišujúci obsahovú a procesuálnu stránku vymedzovania cieľov.

*Dimenzia vedomostí* zahŕňa poznatky:

- faktické, ktoré obsahujú terminológiu, fakty, pojmy, konkrétne poznatky;
- koncepcné, orientované na poznanie klasifikácií, zákonitostí, teórií, modelov, štruktúr;
- procedurálne, ktoré sa orientujú na špecifické postupy, algoritmy, techniky, metódy, kritéria výberu postupu;
- metakognitívne, ktoré riešia všeobecné stratégie učenia sa, riešenia problémov, sebaopoznanie.

*Dimenzia kognitívnych procesov* je revidovaná, pričom nižšie kognitívne procesy prebiehajú na úrovni:

- zapamätávanie, kde ide o schopnosť zapamätať si informácie, poznatky v podobe faktov, pojmov, zákonov, vzťahov, atď. a schopnosť vybaviť, rozpoznať, reprodukovať ich z dlhodobej pamäti;
- porozumenia, kde prichádza k pochopeniu obsahu, schopnosti interpretovať ho vlastnými slovami, či v inej podobe, usporiadaní, porovnávaní a vysvetľovaní;
- aplikácie, kde ide o schopnosť použiť postup v konkrétnej situácii, implementovať ho v nových podmienkach, za iných okolností.

Vyššie kognitívne procesy zahŕňajú:

- analýzu, v ktorej ide o rozlišovanie, selekciu podstatných častí, štruktúrovanie a usporadúvanie v rámci štruktúry;
- hodnotenie, kde učiaci sa dokáže vytvoriť úsudok na základe vybraných kritérií, ide o overovanie, posudzovanie a vyjadrovanie kritických súdov;
- tvorivosť vedie k vytváraniu logických celkov, pretváraniu do nových funkčných štruktúr cez formulovanie hypotéz, projektovanie postupov a produkovania originálnych riešení (Grofčíková, S., 2011).

V jednotlivých dimenziách je možné pri tvorbe cieľov a úloh využiť aktívne slovesá, ktoré uľahčujú prácu s taxonómiou.

#### **Aktivita 4: Vymedzovanie vzdelávacích cieľov**

**Cieľ aktivity:** Na základe analýzy učebného textu vymedziť konkrétny vzdelávací cieľ(e).

**Priebeh aktivity:** Študent si vyberie konkrétne učivo z učebnice Pedagogiky pre stredné pedagogické školy, ktoré si prečíta a urobí didaktickú analýzu textu. Následne vymedzí vzdelávací cieľ, ktorý zhodnotí z pohľadu taxonómie (identifikuje o rozvoj ktorej kognitívnej úrovne ide). Učí sa pracovať s aktívnymi slovesami. Na začiatku je možné aktivitu realizovať vo dvojici, prípadne v menšej skupine, aby mali študenti možnosť hodnotiť priebeh tvorby a výberu cieľov. Na vyššej úrovni môžu študenti vlastné, formulované ciele porovnať s cieľmi vymedzenými v obsahových a výkonových štandardoch/učebných osnovách Štátnych vzdelávacích programov.

#### **Aktivita 5: Vytváranie otázok a úloh podľa Bloomovej taxonómie**

**Cieľ aktivity:** Vytvoriť učebné otázky alebo úlohy zodpovedajúce jednotlivým úrovniám Bloomovej taxonómie vo vybranom učebnom texte.

**Priebeh aktivity:** Študent pracuje s konkrétnym učebným textom z učebnice Pedagogiky. Po jeho preštudovaní formuluje učebné otázky alebo úlohy na všetky úrovne Bloomovej taxonómie. Učí sa používať aktívne slovesá, správne formulovať otázky, zároveň posudzovať adekvátnosť otázky/úlohy k obsahu textu. Najskôr študent pracuje sám, potom si svoje otázky/úlohy vymení so spolužiakom a hodnotí, či spolužiakové otázky/úlohy (ne)zodpovedajú jednotlivým úrovniám taxonómie. Na konci prebehne diskusia o tvorbe otázok a úloh.

### **3 ZÁVER**

Na základe predchádzajúceho výskumu (Duchovičová, J. a kol., 2018), v ktorom sme identifikovali rôzne stratégie vedúce k rozvoju kritického myslenia, sa v príspevku venujeme konkrétne stratégiám rozvoja hodnotenia. Vo všeobecnosti v nich ide o posúdenie spoľahlivosti tvrdení, zdrojov informácií, kvality argumentov, ale aj slabých a silných stránok teórií či hodnotenie zdôvodnení. Vychádzame z teoretických poznatkov a výskumných zistení, ktoré aplikujeme na vyučovanie predmetu Pedagogika. Vedenie študentov učiteľských študijných programov k poznávaniu a aplikovaniu rôznych stratégií kritického myslenia a vytváranie ich psychodidaktických kompetencií je neoddeliteľnou súčasťou praktickej prípravy, pretože v súčasnej dobe čelíme novým výzvam a spoločenským požiadavkám, ktoré jednoznačne definujú zručnosti kritického myslenia a iné mäkké zručnosti ako nevyhnutnú výbavu človeka v 21. storočí.

### **POĎAKOVANIE**

Tento príspevok je výstupom APVV projektu č. 15-0368 Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy.

### **POUŽITÁ LITERATÚRA**

BIZIKOVÁ, L., VARGOVÁ, D. 2017. Globalizácia, ľudské práva, radikalizácia, extrémizmus, migračná kríza. Ako reagovať v škole na tieto náležavé a aktuálne témy. In *STATPEDU*. Citovné: [20.10.2018] Dostupné online:

[http://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/aktuality/globalizacia/web\\_vystupy\\_Nov%C3%A9%20v%C3%BDzvy%20a%20potreby%20globalizovan%C3%A9ho%20sveta%20vo%20vzdel%C3%A1van%C3%AD.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/aktuality/globalizacia/web_vystupy_Nov%C3%A9%20v%C3%BDzvy%20a%20potreby%20globalizovan%C3%A9ho%20sveta%20vo%20vzdel%C3%A1van%C3%AD.pdf)

ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015, 614 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

- DUCHOVIČOVÁ, J., PETROVÁ, G., FENYVESIOVÁ, L., TOMŠÍK, R., GROFČÍKOVÁ, S., GUNIŠOVÁ, D., KOZÁROVÁ, N. 2018. Stratégie rozvíjania kritického myslenia v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Studia scientifica facultatis Paedagogicae*. - ISSN 1336-2232, Roč. 17, č. 1 (2018), s. 73-84.
- FERENCOVÁ, J. 2017. Príprava študentov učiteľských študijných programov na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov. In *Edukácia*, roč.2, č.2, s. 52-61. ISSN 1339-8725.
- GROFČÍKOVÁ, S. 2011. Taxonómie edukačných cieľov a ich konkretizácia v predmete pedagogika a sociálna pedagogika. In Kolektív autorov: *Vybrané kapitoly z didaktiky pedagogiky a sociálnej pedagogiky*. Nitra: PF UKF, s. 75-95. ISBN 978-80-8094-857-3.
- GROFČÍKOVÁ, S., KOZÁROVÁ, N. 2017. Metacognitive skills of pregraduate teacher students as a condition for development of their key didactic competences. In *SGEM 2017 : 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Urban Planning, Architecture & Design Conference Proceedings*, vol. 2. Albena: STEF92 Technology. ISBN 978-619-7408-22-5, P. 315-321.
- GROFČÍKOVÁ, S., DUCHOVIČOVÁ, J., FENYVESIOVÁ, L. 2018. Development of future teachers' critical thinking through pedagogical disciplines. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal: The scientific educational journal*, roč. 7, č. 1, s. 101-109. ISSN 1339 – 9055. DOI 10.18355/PG. 2018.7 . 1.9.
- HALPERN, D. F. 1999. Teaching for Critical Thinking: Helping College Students develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. In *New Direction for Teaching and Learning*, no. 80, pp. 69-74. DOI 10.1002/tl.8005.
- HORNÍKOVÁ, L., LUTERÁNOVÁ, K., VARGOVÁ, K., VAŠKOVÁ, E. 2010. *Postupy a formy logického myslenia vo výkladovom slohovom postupe I*. Citované: [20.10.2018]. Dostupné online: <http://naucnystyl2.blogspot.com/2010/10/postupy-formy-logickeho-myslenia-vo.html>
- KOSTURKOVÁ, M. Strategické východiská pre rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl. In *Edukácia* [online]. 2015, roč. 1, č. 1, s. 138-146. ISSN 1339-8725. [cit. 2019-01-11]. Dostupné na internete: <http://www.upjs.sk/edukacia/1-2015>
- KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl*. Prešov: Prešovská univerzita. 183 s. ISBN 978-80-555-1755-1.
- KRAJČOVÁ, N., DAŇKOVÁ, A. 2001. *Všeobecná didaktika-terminologické minimum*. Prešov: Manacon, 2001. 123 s. ISBN 80-89040-09-8.
- SURBHI, S., 2016. *Difference Between Fact and Opinion*. Citované: [20.10.2018]. Dostupné na: <https://keydifferences.com/difference-between-fact-and-opinion.html>
- ŠIŠKOVIČ, M. a J. TOMAN. *PISA 2012: Výsledky Slovenska v kocke*. [online]. 2014, [cit. 2019-01-13]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/6077.pdf>
- ZELINA, M. 2011. *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti žiaka*. Bratislava: IRIS, 2011. 238 s. ISBN 978-80-89256-60-0.
- ZELINA, M. 2011. Funkčná gramotnosť žiakov v kontexte školskej reformy. In *Rozvoj funkčnej gramotnosti v kontexte medzinárodných porovnávacích štúdií PISA a PIRLS : Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava : ŠPÚ, 2011. s. 15-25, ISBN 978-80-8118-057-6.

# POTENCIÁL FILOZOFIE PRE DETI V PODMIENKACH SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA SO ZAMERANÍM NA ROZVÍJANIE ÚROVNE KRITICKÉHO A TVORIVÉHO MYSLENIA

**Simona Borisová**

*Katedra pedagogiky, PF UKF v Nitre, simona.borisova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Vo svete značne rozšírený program Filozofia pre deti na Slovensku nemá dlhoročnú tradíciu, a to aj napriek mnohým výhodám, ktoré dnešnému človeku ponúka. Čoraz viac ľudí je už s programom Filozofia pre deti v rôznej miere oboznámených, pri časti nezainteresovaných sa však načrtáva otázka potrebnosti filozofovania v súčasnej dobe. Príspevok pojednáva práve o výhodách zaradenia Filozofie pre deti do školských i mimoškolských podmienok. Daný program je navrhnutý na rozvíjanie myslenia, pričom v príspevku sa venujeme práve jeho vplyvu na úroveň kritického a tvorivého myslenia.

**Kľúčové slová:** Filozofia pre deti, kritické myslenie, tvorivé myslenie, angažované myslenie.

## 1 ÚVOD

Potrebuje (ešte) filozofiu? Neboli už prostredníctvom diel filozofov riešené všetky filozofické problémy a my sa môžeme učiť z dejín filozofie? S týmito a ďalšími podobnými otázkami sa stretáva súčasná filozofia, kedy sa radosť z procesu filozofovania často prijíma s pohrdaním. V daných prípadoch však ide o mylné spájanie dvoch stránok filozofie – teoretickej a praktickej. Filozofia sa v našej spoločnosti neteší príliš veľkej obľube z dôvodu kladenia dôrazu na poznávanie teórie a dejín filozofického myslenia, no nie na súlad filozofie a životnej praxe.

Klasická realizácia filozofovania, ktorá vyžaduje veľké myšlienkové úsilie, je v programe Filozofia pre deti pod rekonštrukciou – to znamená, že filozofické myslenie je pretransformované do kontextov príbehov, ktoré sú pre žiakov motiváciou k premýšľaniu, spolupráci a ponúkajú praktické riešenia aktuálnych no zároveň nadčasových problémov jednotlivých generácií. Apelujeme na podporovanie prirodzeného detského filozofického myslenia, ktorým je vo všeobecnosti chápané pýtanie sa otázok o fungovaní sveta, zmysle života, vlastnom ja a uznávame riešenie týchto oblastí prostredníctvom aktívneho zapájania myšlienkových a rečových operácií, ktoré stoja v protiklade k transmisívnemu prijímaniu poznatkov.

Cieľom predkladaného príspevku je predstaviť program Filozofia pre deti ako produkt aplikovanej filozofie, zobrazíť vplyv pôsobenia programu na rozvoj tvorivého a kritického myslenia (vzhľadom na obsahové zameranie konferencie), hoci daný program obsahuje ďalšie významné pozitíva, ktoré parciálne načrtujeme. Ďalším dôležitým bodom bude predloženie vypracovania návrhu uplatnenia programu v slovenskom školstve, ktorého jedným z cieľov je práve rozvoj úrovne myslenia detí, žiakov a študentov, čiže budúcich absolventov čeliacich požiadavkám spoločnosti.

Aj napriek tomu, že Filozofia pre deti má svoju variabilnú metodiku, nevyhnutné je zaškolenie budúcich facilitátorov (facilitátor je v programe Filozofia pre deti osoba, ktorá vedie skupinu a nedirektívnym spôsobom usmerňuje jej smerovanie k vyriešeniu/riešeniu stanovených problémov). Zakladateľ programu, Matthew Lipman (2003, s. 267) vyzdvihuje aktívny podiel človeka na rozvíjaní svojho myslenia, kedy ide o vedomé realizovanie aktov myslenia a ich uvedomovanie si. Preto je potrebné úroveň myslenia rozvíjať aktívnou formou, Filozofia pre deti to realizuje najmä prostredníctvom čítania detskej umeleckej literatúry s filozofickými prvkami, prostredníctvom dialógu vyplývajúceho zo záujmov členov skupiny, kladenia otázok a účinnosť spomenutých činností pri rozvíjaní myslenia zobrazíme v jednotlivých podkapitolách.

Uplatnenie programu Filozofia pre deti je na Slovensku zatiaľ v malom meradle z dôvodu neskoršieho preniknutia na naše územie oproti veľkému počtu zahraničných krajín. Napriek tomu však postupne naberať na svojej sile nie len v odbornovo-výskumnej oblasti, ale aj v oblasti popularizačnej pri realizovaní hodín podľa metodiky tohto programu. V tomto prípade môže byť vzorom úspešná implementácia programu v niektorých európskych krajinách.

## 2 DETI AKO PRIRODZENÍ FILOZOFI A PROGRAM FILOZOFIA PRE DETI

Pre mnohých je neprípustný názor, že filozofovanie je prirodzenou činnosťou človeka. Pravdepodobne nikto z dospelých si dôkladne nepamätá, aké je to byť malým dieťaťom a „vcítanie sa“ do detského myslenia dospelým môže byť niekedy príliš náročné. Môžeme to však ilustrovať na niekoľkých príkladoch, predovšetkým na prípade spontánneho kladenia otázok, ktoré je deťom vlastné. Postupom času sa však dychtivý záujem o svet vytráca. G. B. Matthews (1996, s. 67) v tomto kontexte vystihuje, že deti v ich priamočiarosti často privedú dospelých späť „do základov“ a dospelí sa týmto spôsobom učia od detí, ktoré im dokážu ponúknuť novú filozofickú perspektívu. Deti prejavujú filozofické myslenie z vlastnej iniciatívy, majú potrebu pátrať po vyriešení problému, niekedy kladú na prvý pohľad zdanlivo naivné otázky, ktoré sú však nápomocné pri odkrývaní zákonitostí sveta.

Nie je príliš žiaduce, aby rodič, učiteľ, prípadne iné dospelé osoby prehliadali otázky dieťaťa, pretože tak zahadzujú šancu viesť s dieťaťom rozhovor obsahujúci filozofické znaky. Spolupráca pri riešení aktuálnych problémov, otázok, nejasností dokáže rozvíjať osobnosť dieťaťa a motivuje ho k snahe poznávať a objavovať. Na tomto základe je rozpracovaná metodika programu *Filozofia pre deti*, navrhnutá a sformovaná už spomenutým Matthewom Lipmanom.

Zásluhou M. Lipmana vznikli filozofické príbehy, ktoré nenásilným spôsobom podnecujú k uplatňovaniu filozofického myslenia. Prvotným impulzom zakladateľa *Filozofie pre deti* bola nespokojnosť s jeho vysokoškolskými študentmi, ktorí napriek rôznym snahám na hodinách filozofie neuvažovali efektívne. Dospel k názoru, že sa s vyučovaním a praxou „ako uvažovať“ začína príliš neskoro a zamýšľal sa nad tým, akým spôsobom by mladých priviedol k tomu, aby rozmýšľali viac logicky, tvorivo, kriticky. Napísal teda krátky fiktívny príbeh vyznačujúci sa dialogickosťou, o dieťati, ktoré objaví základné princípy logickej konverzácie. Príbeh bol zároveň dostatočne podnetný na realizáciu filozofického rozhovoru. M. Lipman v tejto súvislosti vyjadril už načrtnutú myšlienku, že deti a filozofia sú prirodzení priatelia, pretože pohľad, ktorým pozerajú na svet, vyplýva z údivu. Chcel použiť témy filozofickej tradície (t.j. napríklad pravda, krása, dobro, spravodlivosť) a uviesť ich v románe tak, aby mohli čitatelia s údivom prechádzať príbehom a stretávať sa v ňom s rôznymi oblasťami svojich skúseností z logiky, estetiky, etiky a podobne (Lipman, M. 2009, In Marsal, E., s. 29).

Za ústredný prvok v programe *Filozofia pre deti* je teda považovaná literatúra, v ktorej hlavné postavy (predovšetkým detskí hrdinovia) riešia prostredníctvom dialógov určitý spoločenský problém a kompozícia príbehu načrtáva skupine (vo *Filozofii pre deti* sa táto skupina nazýva hľadajúce/bádajúce spoločenstvo) charakter neskoršieho riešenia problémov. V prípade dialógu stredobodom pozornosti je preberaný problém a naozajstná snaha riešiť ho (Bauman, P., Cvach, R. 2008, s. 133).

Hlavnými stimulmi k sformovaniu *Filozofie pre deti* do súčasnej podoby boli diela, názory a myšlienky významných autorov, ktorí sa venovali nie len filozofii a logike, ale aj pedagogike či psychológii. Do veľkej miery zakladateľ *Filozofie pre deti* pri koncipovaní tohto programu ovplyvnil John Dewey, rozlišujúci tradičnú filozofiu a aktívnu filozofiu, ktorá chce riešiť reálne problémy a vychádza zo spoločenských potrieb. Presadzuje využívanie takej filozofie, ktorá je relevantná v riešení aktuálnych krízových situácií ľudstva (Višňovský, E., 2009).

Pre súčasnosť je príznačná presýtenosť informáciami, kedy sa takpovediac vyžaduje jednotlivcova schopnosť kriticky a tvorivo pracovať s mnohými zdrojmi, aby sa nestal obeťou manipulácií a vedel aktívne narábať so získanými vedomosťami. V tejto nadväznosti sa v nasledujúcej kapitole pokúsime objasniť v akých situáciách pri realizovaní programu dochádza k rozvíjaniu kritického a tvorivého myslenia.

## 3 TVORIVÉ A KRITICKÉ MYSLENIE V PROGRAME FILOZOFIA PRE DETI

S prejavmi tvorivého a kritického myslenia sa často môžeme stretnúť už pri čítaní detských príbehov s filozofickými črtami, v dialógoch detských a niekedy aj dospelých hrdinov. Už tento vzor myslenia podnecuje podobný spôsob myslenia aj u čitateľa, a teda spôsob kompozície príbehu je rozhodne výrazným stimulom.

Pokiaľ sa zameriavame na kritické myslenie, pri dialógoch (nasledujúcich po prečítaní príbehu a kladení otázok) sa prejavuje výrazný prvok, a to kritériá. Jednoducho používanie kritérií môžeme vysvetliť pomocou vety: „Podľa čoho niečo hodnotíme/meriame?“ Je to spôsob, ktorým sa snažíme usudzovať prostredníctvom stanovených meradiel, čo je prejavom kritického myslenia.

Metodika tohto programu je navrhnutá tak, aby jednotliví členovia hľadajúceho spoločenstva mali priestor na samostatné, slobodné myslenie, ale aby mohli zároveň reflektovať názory ostatných a prehodnotiť



vlastné názory. V kritickom myslení vystupuje do popredia autokorekcia, kedy dokážeme na základe iného argumentu prehodnotiť vlastný názor.

Okrem iného v procese filozofovania, v dialógu, tvoríme úsudky a posudzujeme dôvody, definujeme, objasňujeme pojmy, kedy využívame alebo rozširujeme vedomostný základ, čo je tiež prejavom kritického myslenia. Zlepšovanie sa v správnej argumentácii, komunikačných zručnostiach je nevyhnutné nielen pri veľkom počte zamestnaní, typicky v profesii právnika, učiteľa, manažéra a pod., ale aj v každodennom osobnom živote.

V diplomovej práci (Borisová, S., Pintes, G., 2018), v ktorej sme sa venovali meraniu úrovne rozvoja kritického myslenia žiakov konkrétnej strednej školy prostredníctvom metód intervenčného programu Filozofia pre deti, využívaním literárnych príbehov s filozofickým charakterom sme v experimentálnej skupine počas dvojmesačného pôsobenia zaznamenali výrazné zlepšenie kritického myslenia v porovnaní s kontrolnou skupinou. V ďalšom realizovanom pôsobení Filozofie pre deti plánujeme širšiu vzorku a pôsobenie by malo trvať dlhší časový úsek.

Kritické myslenie sa prelína s myslením tvorivým, konštatujeme, že tvorivé a kritické myslenie nemôžeme vždy úplne oddeliť na základe viacerých dôvodov. Podobne ako v prípade kritického myslenia, vo filozofickom dialógu ide o skúmanie problému z viacerých perspektív, hľadanie viacerých možností a hľadanie súvislostí. S tým súvisí divergentné/rozbiehavé myslenie príznačné pre kategóriu tvorivosti. V aktivitách tohto programu sa často využíva tvorba analógií, metafor, oceňuje sa netradičnosť, novosť, produkcia nezvyčajných riešení. Exaktnejšie rozlíšenie kritického a tvorivého myslenia podáva J. Marrapodi (2003, s. 8), ktorý chápe tvorivé myslenie ako výsledok a naopak, kritické myslenie ako proces.

Rovnako v prípade tvorivého myslenia by bolo možné uplatnenie metód skôr kvantitatívneho charakteru a využiť štandardizované testy tvorivého myslenia. Dopad programu Filozofia pre deti na úroveň tvorivého myslenia bol v zahraničí overovaný, žiadalo by sa rozpracovať túto problematiku aj v našich podmienkach na širšej vzorke.

#### **4 UPLATNENIE PROGRAMU FILOZOFIA PRE DETI V ŠKOLSKÝCH A MIMOŠKOLSKÝCH PODMIENKACH**

Metódy programu Filozofia pre deti sa úspešne uplatňujú v mnohých zahraničných krajinách, napríklad aj v Českej republike sa rozvíja na Jihočeskej univerzite v Českých Budějoviciach, kde vzniklo Centrum Filozofie pro děti, ktoré podporuje rozvoj daného programu nielen publikačnou činnosťou a realizáciou kurzov Filozofie pre deti, ale aj aktívnou spoluprácou so školskými a mimoškolskými zariadeniami pri realizovaní jednotlivých filozofických hodín.

Filozofia pre deti ale prenikla do Česka oveľa skôr ako do našej krajiny, no ani na Slovensku už nie je tento program úplne nový. Pre príklad, Filozofia pre deti je zaradená ako vyučovací predmet na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre pre študijný program pedagogika a vychovávateľstvo a v predchádzajúcich rokoch mohli absolvovať daný predmet aj študenti študijného programu učiteľstvo pedagogiky v kombinácii. Zaradenie Filozofie pre deti ako predmetu pre pedagogické programy štúdia chápeme ako dôležitý krok pri vytváraní a zdokonaľovaní vlastnej individuálnej pedagogickej koncepcie. G. Pintes (2014, s. 102) dáva do pozornosti osvojenie si základov pedagogického myslenia, ktoré sú elementárnym predpokladom vlastnej edukačnej činnosti. Program Filozofia pre deti má v mnohých krajinách vplyv na pedagogické myslenie, bol sformovaný z viacerých filozofických, psychologických a pedagogických koncepcií a prúdov do fungujúceho celku vychádzajúceho z požiadaviek spoločnosti.

Metódy programu Filozofia pre deti sú variabilné, a tak je možné program využívať od predškolského obdobia až po obdobie dospelosti. V školských podmienkach je to už prostredie materskej školy, pretože je vytvorených množstvo literárnych príbehov s filozofickými črtami už pre deti od štyroch rokov a pôsobenie programu na deti v tomto období je rozšírené vo viacerých krajinách. V období školského veku sa v našich podmienkach prikláňame skôr k zaradeniu Filozofie pre deti do prostredia organizácií záujmovej činnosti z dôvodu, že sa odporúča časovo dlhšie pôsobenie programu (na mysli máme niekoľkomesačné až ročné pôsobenie programu minimálne raz za týždeň v ideálnom časovom rozmedzí 90 minút).

Keďže sa na hodinách Filozofie pre deti číta príbeh, tvoria sa otázky, vedie sa dialóg a môžu sa realizovať rôzne aktivity, časový rozsah jednotlivej vyučovacej hodiny školského predmetu nemusí stačiť aj na obsiahnutie obsahu predpísaného učiva, hoci tém a predmetov, kde dokážeme využiť prvky Filozofie pre deti je obrovský počet. Filozofia pre deti sa dá úspešne využiť na hodinách slovenského jazyka a literatúry, anglického/nemeckého jazyka, občianskej náuky, náboženskej výchovy, etickej výchovy, histórie



a mnohých ďalších. V tomto prípade ide už o dôkladnú pripravenosť učiteľa, ktorý by sa mal oboznámiť s programom Filozofia pre deti nie len teoreticky, ale predovšetkým prakticky tak, že participuje ako člen hľadajúceho spoločenstva (skupiny) a zároveň aj ako neskorší facilitátor.

Facilitátor skupiny síce nepozná presné smerovanie dialógu v hľadajúcom spoločenstve, no jeho príprava na túto rolu je nesmierne dôležitá. Jeho pôsobenie je výrazne nedirektívne, aby názory jednotlivých členov skupiny neboli nijakým spôsobom obmedzované, facilitátor má byť spôsobilý usmerňovať dianie pri filozofickom dialógu – neodbočovanie od riešeného problému, podporovanie rovnomerného presadzovania sa členov skupiny, usmerňovanie možných konfliktov pri strete rozdielnych názorov a podobne. Zainteresovanie budúcich učiteľov a vychovávateľov v teoreticko-praktickej rovine programu vo vysokoškolskom prostredí považujeme za kľúčový prvok rozvoja Filozofie pre deti.

## 5 ZÁVER

Zvyšovanie miery kritického a tvorivého myslenia v našom školstve je predmetom skúmania ostatných desaťročí a potrebné je hľadať možnosti, pomocou ktorých dospejeme k žadanému zlepšeniu. V príspevku bolo upozornené na paralelu medzi teoretickou a praktickou stránkou filozofie z dôvodu reflektovania predovšetkým jej teoreticko-dejinných súvislostí, čo sa prejavuje ako nepriaznivé, pretože podporovanie procesu filozofovania u detí, žiakov a študentov je nástrojom k rozvíjaniu úrovne myslenia. Zdôrazňujeme myšlienku, že filozofia by nemala byť len „učením o myslení“, ale skôr „učením pre rozvoj myslenia.“

Kľúčovým prvkom príspevku je upozornenie na tie časti v procese dialógu (pri filozofovaní podľa metodiky Filozofie pre deti), v ktorých sa prejavuje kritické a tvorivé myslenie, výsledky výskumu sú podané v zjednodušenej podobe a opäť zdôrazňujeme, že v budúcnosti je potrebná omnoho väčšia vzorka. Navrhujeme posilniť prípravu budúcich učiteľov v zainteresovanosti do programu Filozofia pre deti, pripraviť ich predovšetkým v praktickej rovine tohto programu, aby sa sami mohli rozhodnúť, či vo vlastnej práci budú využívať prvky daného programu.

Program Filozofia pre deti si zaslúži, aby sa dostal najmä do povedomia širokej pedagogickej verejnosti, aby boli zobrazené jeho značné výhody a slovenskí pedagogickí odborníci by boli schopní rozvinúť možnosti tohto programu do takej miery, ako je tomu v mnohých zahraničných krajinách. Ako riešenie uvádzame okrem prípravy budúcich učiteľov aj posilnenie spolupráce medzi školskými a mimoškolskými zariadeniami pri realizovaní jednotlivých filozofických hodín. Upozorňujeme na možnosti uplatnenia v školskom aj mimoškolskom vzdelávaní, pričom prihliadame na ciele oboch druhov vzdelávania.

Na záver by sme chceli pripomenúť skutočný zmysel filozofie a podávame ich pomocou myšlienky R. C. Solomona, a to, že filozofia je „užitočná tým, že robí obyčajné pozoruhodným a nepozoruhodné záhadným: čas, život, myseľ, Ja a to, ako my a svet navzájom súvisíme“ (Solomon, R. C., In Višňovský, 2004, s. 12).

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BAUMAN, P., CVACH, R. 2008. Filozofie pro děti: Vyukový dialog trochu jinak. In: JANDOVÁ, R. – PROKEŠOVÁ, L. a kol. 2008. *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné školské reformy*. České Budějovice : PF JU, 2008. s. 131-145. ISBN 978-80-7394-113-0.
- BORISOVÁ, S., PINTES, G. 2018. *Rozvoj kritického myslenia žiakov uplatnením literárnych príbehov*. Diplomová práca. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2018. 58 s.
- LIPMAN, M. 2003. *Thinking in Education*. United Kingdom : University Press, Cambridge, 2003. 304 s. ISBN 0-521-01225-2.
- MATTHEWS, G. B. 1996. *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1996. 136 s. ISBN 0-674-66481-7.
- MARRAPODI, J. 2003. *Critical thinking and creativity. An overview and comparison of the theories*. Providence : RI, 2003. [online]. [cit. 2019-01-11]. Dostupné na : <<https://pdfs.semanticscholar.org/5565/439dfeff5618e53ef5060a4e3f48ef069092.pdf>>.
- PINTES, G. 2014. *Svetonázorové a konceptuálne východiská edukačnej diverzity*. Nitra : PF UKF, 2014. 108 s. ISBN 978-80-558-0585-6.
- SOLOMON, R. C. 2004. Radost z filozofie: Abstraktné myslenie a vášnivý život. In Višňovský, E. : *Filozofia ako problém? Dvanásťkrát o zmysle filozofie*. Bratislava : Kalligram, 2004. 270 s. ISBN 80-7149-651-0.
- VIŠŇOVSKÝ, E. 2004. *Filozofia ako problém? Dvanásťkrát o zmysle filozofie*. Bratislava : Kalligram, 2004. 270 s. ISBN 80-7149-651-0

# SEBAREGULÁCIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

**Dominika Hošová**

*Katedra pedagogiky, PF UKF v Nitre, Štátny pedagogický ústav, Bratislava  
nikahosova@gmail.com (SR)*

## Abstrakt

Medzi kľúčové úlohy učiteľa patrí aj podpora sebaregulovaného učenia. Sebareguláciu možno opísať ako schopnosť jednotlivca meniť svoje správanie. Sebaregulácia sa zároveň chápe ako schopnosť človeka mať kontrolu nad svojim vnútorným stavom, procesmi a správaním. Učiteľia s dobre vyvinutou schopnosťou sebaregulácie sa lepšie adaptujú na podmienky vyučovania, tým pádom sa stávajú efektívnejšími vo vzdelávacom procese. To bol dôvod, prečo sme sa zamerali na sebaregulačné schopnosti budúcich učiteľov. Do výskumu bolo zapojených 143 študentov prvého ročníka učiteľstva rôznych kombinácií. Ako výskumný nástroj bol použitý dotazník The Self-Regulation Questionnaire, ktorý meria 4 základné zložky sebaregulácie a to plánovanie, monitorovanie, kontrolu a reflexiu. Keďže učiteľia často pracujú v prostredí, ktoré je často kontrolované je potrebné, aby mali práve spomínané zložky na dobrej úrovni. Výskum ukázal, že sebaregulačné schopnosti skúmaných študentov nie sú na zlej úrovni.

Kľúčové slová: Kontrola, sebaregulácia, The Self-Regulation Questionnaire, študenti učiteľstva..

## 1 SEBAREGULÁCIA

Sebaregulácia je v jednoduchosti vysvetlená ako získanie vlády a riadenia nad sebou samým. Je to schopnosť rozkázať si čo urobím a čo naopak nie. Sebareguláciu sa učíme v detstve a je hlavnou úlohou výchovy. V rámci výchovy treba usmerňovať, stanoviť hranice, učenie sa limitom voči iným, čo môžeme a čo už nie. Získaním kontroly nad sebou samým získame nad svojim správaním kontrolu. Významným prvkom je schopnosť myslenia, zvažovania a chápania. Zmysluplne ovládať samého seba môžeme iba pri určitej úrovni inteligencie. Sebaovládanie je ako boj so sebou samým. Ľudská psychika vykonáva kontrolu svojich funkcií, stavov a vnútorných procesov. V rámci nich sa ľudia snažia získať kontrolu nad svojimi myšlienkami, pocitmi, impulzmi a svojim výkonom. Prostredníctvom sebaregulačných vlastností osobnosť usmerňuje a riadi vlastné prežívanie a správanie smerujúce k uspokojovaniu vlastných potrieb a zámerov, ako aj k zameraniu navonok, teda k aktivite orientovanej na pretváranie okolia. Ako píše V. Kačáni (1999) k najdôležitejším sebaregulačným vlastnostiam osobnosti patria:

- sebauvedomovanie,
- sebaopoznanie,
- svedomie,
- sebakritika,
- vôľa.

E. Nürnborg (2011) píše, že aby človek vedel aká je osoba, čo vie, čo môže urobiť, ako definuje sám seba a svoje možnosti, musí mať povedomie o vlastnom tele, vlastných hodnotách a názoroch, spomienkach a skúsenostiach, pocitoch, vedomostiach a znalostiach, schopnostiach, a kompetenciách, názoroch ostatných ľudí na vlastnú osobu, ideálne predstavy o sebe samom, kým a akým by rád bol. Sebaregulácia, ako schopnosť ovládať svoje správanie a emócie predstavuje jednu z rozhodujúcich kompetencií, ktorá sa prejavuje ako špecificky ľudská (Baumeister R. F., 2005). Úmyselná sebaregulácia je základným aspektom ľudského fungovania, ktorá zahŕňa úpravu vlastných myšlienok, pozornosti, emócií a taktiek správania ako reakciu na požiadavky z prostredia (Blatný, M. a kol., 2004).

Učiteľ je hlavný organizátor a realizátor výchovy a vzdelávania. Učiteľovu osobnosť, ako píše J. Dytrtová a M. Krhutová (2009) je potrebné chápať ako obecný model osobnosti človeka, vyznačujúci sa predovšetkým psychickou determináciou. Utváranie osobnosti učiteľa je veľmi dôležité. Za najkomplikovanejšie v rozvoji osobnosti sa pokladá vzťah štruktúry a dynamiky, čiže prístup k poznaniu osobnosti. Pre osobnosť učiteľa sú významné tieto komponenty:

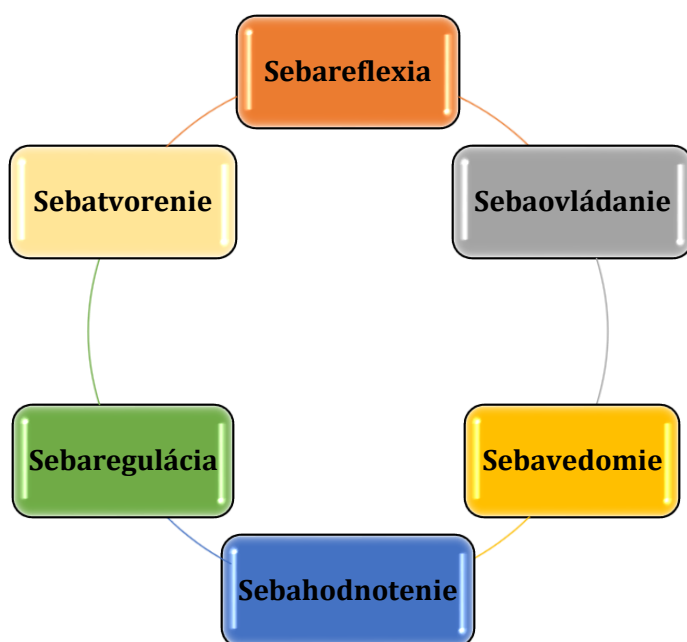
- psychická odolnosť,
- adaptabilita a adjustabilita,
- schopnosť osvojovať si nové poznatky,

- sociálna empatia a komunikatívnosť.

Ako píše L. Ďurič a J. Štefanovič (1977) utváranie učiteľovej osobnosti závisí predovšetkým od vrodených vlôh – pedagogického nadania, od sebaavdelávania, sebaavchovy, od intenzity učiteľovho záujmu. Formovanie učiteľovej osobnosti sa utvára už počas prípravy na budúce povolanie, v priebehu učiteľskej praxe. Osobnosť učiteľa ako tvorivého učiteľa vo vyučovaní môžeme jednak utvárať, jednak je výsledkom sebaavchovy. Učiteľ si má osvojiť odborné a pedagogické spôsobilosti, znalosti, vedomosti ale taktiež ide aj o sebaavdelávanie učiteľa.

Podstata výchovného pôsobenia učiteľovej osobnosti spočíva v tom, že formuje osobnosť žiaka a obohacuje žiakovu skúsenosť. Učiteľ výchovne pôsobí na žiakov najmä svojím správaním. Je pre nich vzorom, príkladom, ktorý žiaci napodobňujú, snažia sa byť ako on. Osobnosť učiteľa je najsilnejším záporným ale aj kladným činiteľom učenia sa žiakov.

Špecifický je vzťah učiteľa k sebe samému. Ide najmä o zvýšené nároky na seba samého, na zdokonaľovanie sa, potreba stáleho sebaavdelávania, potreba byť vzorom, príkladom, zvýšená sebakontrola – sebaregulácia. Úroveň kvality dobrej prípravy učiteľa ovplyvňuje aj jeho profesionalitu. Vychádzame z teórie šiestich S od autorky R. Bezákovej (2003), ktorá vedie k tomu, aby sa učiteľ stal kvalitným. Ide predovšetkým o tieto oblasti:



Obrázok 1. Teória šiestich S

Aj na základe vyššie uvedených tvrdení sme názoru, že učitelia s dobre rozvinutými schopnosťami sebaregulácie sa lepšie adaptujú na ich učiteľskú kariéru a s podmienkami ktoré s tým súvisia.

## 2 VÝSKUM

Pre Výskumnú vzorku tvorilo 143 študentov prvého ročníka študujúcich učiteľstvo v kombinácii na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Túto kombináciu tvorili napríklad predmety prírodných vied, sociálnych vied, cudzích jazykov a umenia. Použitý dotazník bol vytvorený Centrom výskumu vzdelávania na Univerzite v Kansase a vytvoril ho A. Gaumer Erickson spolu so svojimi spolupracovníkmi v roku 2015. Z anglického originálu The Self-Regulation Questionnaire ho môžeme voľne preložiť ako dotazník sebaregulácie. Tento dotazník meria zdatnosť študentov v štyroch základných zložkách sebaregulácie ktoré sú:

- plánovanie – to čo chceme dosiahnuť,
- monitorovanie – pokrok a bránenie týkajúce sa vytýčeného cieľa,
- kontrola – byť schopný zmeniť stratégiu, keď veci nejdú podľa plánu,
- reflexia – čo sa osvedčilo a čo môže byť nabudúce lepšie.

Študenti vyplnili 22 položkový dotazník zložený z 5 bodovej škály. Táto škála sa pohybuje od 1 (nie veľmi ako ja) do 5 (veľmi ako ja). Rozsiahle výskumy už spomínaných výskumníkov vyústili do identifikácie štyroch zložiek nevyhnutných pre sebareguláciu. Sebaregulácia vyžaduje, aby si študent naplánoval čo chce dosiahnuť, monitoroval svoj pokrok, kontroloval a vykonával zmeny a na záver reflexiu, zamýšľanie sa nad tým čo sa podarilo.

### 3 VÝSLEDKY

Dotazník sa skladá zo 4 oblastí sebaregulácie, každá oblasť obsahuje 5-6 otázok. Stotožňujeme sa s názorom výskumníkov (Gaumer Erickson. A., a kol, 2015), že práve tieto 4 oblasti v dotazníku odzrkadľujú sebareguláciu nielen počas štúdia, prípravy na povolanie, ale aj počas celého života. Ako môžeme vidieť v tabuľke 1, priemer bol vždy viac ako 3 – čo je stredná hodnota na 5-stupňovej Likertovej škále. Najvyššie zistené skóre bolo v oblasti kontroly. Tým môžeme tvrdiť, že študenti si svoje úlohy a ciele kontrolujú.

*Tabuľka 1. Priemerné skóre v každej oblasti sebaregulácie*

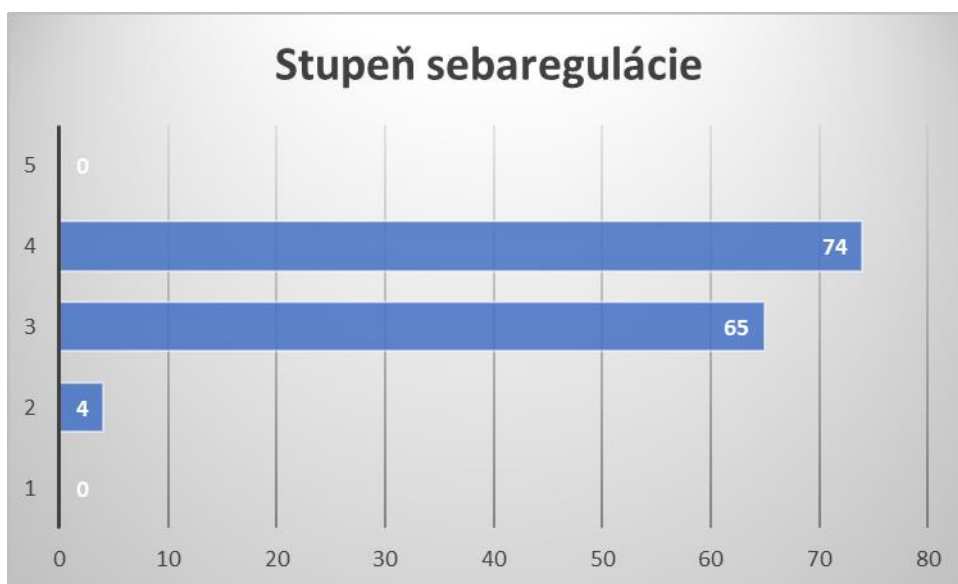
| Oblasť sebaregulácie | Priemerné skóre |
|----------------------|-----------------|
| Plánovanie           | 3,36            |
| Monitorovanie        | 3,61            |
| Kontrola             | 3,72            |
| Reflexia             | 3,48            |

Aj keď výsledky neukazujú stav ako alarmujúci, napriek tomu sme presvedčení, že sebaregulácia by mala byť u budúcich učiteľov ešte vyššia. Dotazník sa dá hodnotiť aj samostatne na každého študenta. Za každú odpoveď na položku môže respondent získať minimálne 1 a maximálne 5 bodov. Celkové skóre je teda v rozpätí od 22 do 110. Skóre sme kategorizovali podľa dosiahnutého skóre. Priemerný počet bodov získaných v dotazníku u týchto študentov bol 74. Kategorizáciu dosiahnutého skóre môžeme vidieť v tabuľke 2.

*Tabuľka 2. Kategorizácia dosiahnutého skóre*

| Skóre    | Číslo v grafe | Stav sebaregulácie                |
|----------|---------------|-----------------------------------|
| 110 - 93 | 5             | Veľmi vysoký stupeň sebaregulácie |
| 92 - 75  | 4             | Vysoký stupeň sebaregulácie       |
| 74 - 57  | 3             | Stredný stupeň sebaregulácie      |
| 56 - 39  | 2             | Nízky stupeň sebaregulácie        |
| 38 - 22  | 1             | Veľmi nízky stupeň sebaregulácie  |

Sebaregulácia býva vyústením sebauvedomenia a ľudia, ktorí majú vytvorenú schopnosť sebaregulácie dokážu cieľavedome usmerniť svoje reakcie, zvládať svoje emócie, aby odpovedali situácii, čo je ako tvrdí D. Lahnerová (2012) pri práci učiteľa nevyhnutné. V nasledujúcom grafe sú zobrazené zastúpenia študentov, ktorí dosiahli skóre v určitom stupni sebaregulácie.



Graf 1. Dosiahnutý stupeň sebaregulácie

Ako môžeme vidieť v grafe 1, 74 študentov dosiahlo 4 stupeň sebaregulácie, čo značí vysoký stupeň sebaregulácie. Stredný stupeň sebaregulácie dosiahlo 65 študentov a 4 študenti dosiahli nízky stupeň. Ani jeden študent nedosiahol veľmi vysoký alebo veľmi nízky stupeň sebaregulácie. Implementácia prvkov sebaregulácie pomáha študentom zotrvať na ceste k vytýčeným cieľom, spolupracovať s ostatnými a prispôbiť sa novým situáciám. Preto je dôležité učiť prvkom sebaregulácie už žiakov na základných školách, ktoré si osvoja a budú ich používať počas celého života. V Amerike na školách funguje program, známy pod menom Self-Regulation Empowerment Program (SREP), ktorý je zameraný na adolescentov a pomáha im osvojiť si a používať jednotlivé prvky sebaregulácie na vyučovaní. U nás je nevyhnutné, aby tieto prvky sám ovládal učiteľ a následne ich vedel odovzdávať svojim študentom.

#### 4 ZÁVER

V kontexte vzdelávania sa sebaregulačné schopnosti uplatňujú v sebariadení, procesoch, kognitívnom správaní a v emóciách na dosiahnutie cieľov, učenia sa a riadení emocionálnych reakcií (Abar, B., Loken, E., 2010). Ako uvádzajú M. Southam-Gerow a P. C. Kendall (2002) vo svojom výskume študenti s vysokým stupňom sebaregulácie sú metakognitívni, motivovaní a aktívni aktéri ich vlastného vzdelávacieho procesu. Proces sebaregulácie môžeme definovať ako plánovanie, monitorovanie tohto plánu, vykonávanie zmien v tom správnom smere a premýšľanie o tom čo sa podarilo a čo môžeme v budúcnosti zlepšiť. Sebakontrola, sebadôvera a vedomosti získané zo sebaregulácie dávajú študentom odolnosť a zručnosť na úspešné zvládnutie školy a kariéry. Taktiež budujú zdravé pracovné návyky, ktoré sú nevyhnutné na ceste za pracovným úspechom.

#### 5 POĎAKOVANIE

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368. Je výstupom projektu Prax v centre odbornej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy.

#### POUŽITÁ LITERATÚRA

- KAČÁNI, V. 1999. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: SPN. 214 s. ISBN 80-1000-429-4.
- NÜRNBERG, E. 2011. *Jak získať sebedôveru*. Praha: Grada Publishing, a.s. 108 s. ISBN 978-80-247-3903-8
- BAUMEISTER R. F. 2005. Self-concept, self-esteem, and identity. In *Personality: Contemporary theory and research*. San Francisco: Wadsworth. pp. 246-280.
- BLATNÝ, M. a kol. 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing, a.s. 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
- DYTRTOVÁ, J., KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- ĎURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. 1977. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN. 591 s.



- BEZÁKOVÁ, R. 2003. Osobnosť a profesionalita učiteľa. In *Technológia vzdelávania*, vol. 11, no 5, s. 13 – 15.
- GAUMER ERICKSON, A. SOUKUP, J., NOONAN, P., MCGURN, L. 2015. The Self-Regulation Formative Questionnaire. Lawrence: University of Kansas, Center for Research on Learning.
- LAHNEROVÁ D. 2012. *Asertivita pro manažery*. Praha: Grada Publishing, a.s. 192 s. ISBN 978-80-247-2892-6.
- ABAR, B., LOKEN, E. 2010. Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. In *Learning and Individual Differences*, vol 20, no. 1, pp. 25-29.
- SOUTHAM-GEROW, M., KENDALL, P.C. 2002. Emotion regulation and understanding implications for child psychopathology and therapy. In *Clinical Psychology Review*, vol. 22, no 2, pp. 189-222.

# TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROGRAMU PLAYING-2-GETHER (HRÁME SA SPOLU)

**Soňa Grofčíková, Anna Klimentová**

*Katedra pedagogiky, PF UKF v Nitre, sgrofckova@ukf.sk, aklimentova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Playing-2-gether (P2G) je intervenčný a prevenčný program určený pre materské školy. Hlavnou myšlienkou je vytvorenie pozitívnej emocionálnej väzby medzi učiteľom a dieťaťom s problémovým správaním, zlepšenie kvality interakcie učiteľ - dieťa. Senzitívny prístup učiteľa a aplikovanie jednotlivých intervenčných postupov vedie k zlepšeniu správania sa dieťaťa, schopnosti socializovať sa do skupiny, byť akceptovaný v skupine a v neposlednom rade prináša benefity aj pre samotného učiteľa v podobe väčšej profesionalizácie a zlepšenia mäkkých zručností. Tento program bol vytvorený na KU Leuven a UC Leuven Limburg v Belgicku (Vancraeyveldt a kol., 2015) a priniesol požadované výsledky. V rámci projektu Erasmus+, číslo 2017-1-SK01-KA201-035321 s názvom Playing-2-gether: Teacher sensitivity as a basis for inclusion in preschool, realizujeme jednotlivé ciele, ktoré vedú k zostaveniu adaptovaného programu na slovenské podmienky a k jeho šíreniu pomocou vytvoreného široko-dostupného online nástroja pre učiteľov materských škôl v praxi ako i pre študentov študijného odboru predškolská a elementárna pedagogika. V príspevku riešime teoretické východiská programu, ktorý je postavený na teórii vzťahovej väzby (Pianta et al., 2003; Driscoll, Pianta, 2010) a teórii učenia sa (Cowan, Sheridan, 2009; Fearon a kol., 2010). Hra ako najefektívnejší spôsob učenia sa v predškolskom veku má v programe výsostné postavenie, prostredníctvom vzťahovej hry (relationship game) a pravidlami riadenej hry (rule game) sa realizujú všetky činnosti, v ktorých si učiteľ vytvára 5 základných požadovaných zručností vedúcich k zlepšeniu problémového správania dieťaťa v prostredí materskej školy.

**Kľúčové slová:** P2G, teória vzťahovej väzby, teória učenia sa, senzitivita učiteľa, problémové správanie dieťaťa, interakcia, hra.

## 1 ÚVOD

Európske inštitúcie ako Európska komisia, Rada Európy, vychádzajúc z rôznych medzinárodne záväzných dokumentov, zdôrazňujú nutnosť zabezpečovať a poskytovať kvalitné vzdelávanie deťom v ranom veku s akcentom na právo na vzdelávanie pre všetky deti v bežných školách, triedach bez ohľadu na ich schopnosti, zdravotné postihnutie, či znevýhodnenie, s využitím takých metód a prostriedkov, ktoré riešia rôznorodosť potrieb všetkých. Vzhľadom k novým spoločenským výzvam, ktoré súvisia s rastúcou rozmanitosťou v Európe sa čoraz viac hovorí o podpore a rešpektovaní rozdielov a boji proti diskriminácii. Tomuto trendu je nutné prispôbovať aj vzdelávanie v ranom veku. Riešený projekt sa explicitne zameriava na zvyšovanie kvality vzdelávania v predškolskom veku (P2G ako preventívny program) a na rizikové skupiny detí osobitne (P2G ako intervenčný program). Kladie si za cieľ zvyšovať profesionalizáciu učiteľa prostredníctvom zlepšovania jeho zručností, ktoré vedú k jeho senzitívnemu prístupu k deťom. Spilt a kol. (2012) zistili, že senzitivita učiteľa je dôležitá nielen v socio-emočnom vývine dieťaťa, ale aj v jeho neskoršom akademickom úspechu. Zároveň senzitivita učiteľa má kompenzačné účinky na rozvoj rizikových detí a ich sociálne začleňovanie sa (Sabol, Pianta, 2012). Ďalším cieľom je prostredníctvom programu P2G podporovať inklúziu detí v predškolskom veku, ktoré sú z rôznych príčin vyčleňované (deti cudzincov, migrantov, z marginalizovaných skupín, sociálne znevýhodnené, zdravotne znevýhodnené, s problémami v správaní atď.).

## 2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

V programe P2G je pozornosť orientovaná na deti, ktorých správanie v ranom veku možno označiť za problémové z rôznych i vyššie uvedených príčin. Ide o správanie, ktoré je rušivé, škodlivé pre ostatné deti v skupine, napr. hyperaktívne, neposlušné, odporujúce a vzdorovité, agresívne a ubližujúce iným, sebe, či odmietavé správanie. Vancraeyveldt a kol. (2015) zdôrazňujú, že takéto správanie môže predikovať neskoršiu neschopnosť prispôbovať sa a viesť k poruchám správania sa, školskej neúspešnosti, či mentálnym poruchám. Aby sme dokázali problémovému správaniu predchádzať alebo ho eliminovať je dôležité poznať faktory spojené so stálosťou a tvárnosťou takéhoto správania u detí predškolského veku. Okrem interakcie rodič – dieťa, aj interakcia učiteľ - dieťa je čoraz viac považovaná za významný faktor

prostredia, ktorý ovplyvňuje schopnosť dieťaťa prispôbovať sa v správaní (Pianta a kol., 2003). V programe P2G nejde o špeciálno-pedagogické diagnostikovanie dieťaťa. Posudzovanie správania ako problémového je otázkou schopnosti učiteľa pripustiť si, že s nejakým dieťaťom má problém a príčina môže byť práve v konkrétnej interakcii učiteľ – dieťa. Belgický program P2G bol vytvorený pre deti v predškolskom veku, ktoré vykazujú relatívne vysokú úroveň externalizácie problémového správania sa a pre učiteľov, ktorí si zlepšujú mäkké zručnosti v interakciách s dieťaťom prostredníctvom hrových činností (učiteľovo riadenie správania sa).

Interakcia učiteľ – dieťa je vysvetľovaná prostredníctvom teórie vzťahovej väzby (attachment theory). Feason a kol. (2010) na základe metaanalýzy tvrdia, že vytvorenie bezpečného puta s najbližšími vychovávateľmi je dôležité, podporuje detský vývin a predchádza sa tak problémom s adjustáciou vo všeobecnosti a konkrétne vonkajším prejavom problémového správania sa. Blízkosť a bezpečie v rámci interakcie vedie k zvýšeniu kvality vzťahu medzi učiteľom a dieťaťom. Napriek tomu, že tento vzťah je časovo obmedzený, predsa len učiteľ je v interakcii s dieťaťom minimálne jeden školský rok a vytvára si s ním istú vzťahovú väzbu, ktorej kvalita ovplyvňuje schopnosť dieťaťa prispôbovať sa prostrediu v triede a cítiť sa bezpečne. Konflikty vyplývajú z odporu a disharmónie v neistých interakciách s učiteľom a bolo dokázané, že blízkosť učiteľa s dieťaťom zmierňuje a kompenzuje vývoj problémového správania sa (Verschueren, Koomen, 2012). Pri budovaní kvalitného vzťahu zohráva učiteľova senzitivita kľúčovú úlohu. Aby bol učiteľ citlivý na potreby dieťaťa, musí správne pozorovať, popisovať a označovať pocity dieťaťa, čo sa deje prostredníctvom hrových aktivít centrovanych na dieťa (Driscoll, Pianta, 2010).

Ďalším východiskom programu je teória učenia sa, zameriavajúca sa na interakciu a jej význam vo vývine správania sa dieťaťa. Ide o teóriu inštrumentálneho podmieňovania, ktorá zdôrazňuje predchádzajúce a následné správanie ako cieľ pre zmenu správania. Cowan a Sheridan (2009) pracujú s ABC modelom, ktorý pomáha ozrejmiť význam ľudských reakcií na nepriazeň okolností, alebo inými slovami pomáha vysvetliť našu odozvu na stres a nešťastie. Písmeno A (adversity, nepriazeň) vypovedá o danej situácii, udalosti. Písmeno B (belief, presvedčenie) zodpovedá vlastnému vysvetleniu prečo sa situácia, udalosť stala. Písmeno C (consequences, dôsledky) popisuje následné pocity a prejavy správania sa, ktoré sú zapríčinené našim predchádzajúcim presvedčením. Vancraeyveldt a kol. (2015), vychádzajúc z vyššie uvedeného, píše, že nastavením takých podmienok, v ktorých je pravdepodobné, že príde k požadovanému správaniu (predchádzajúca manipulácia) a posilnením správania, ak sa vyskytne (následná manipulácia), sa môžu zvýšiť prípady želaného správania sa dieťaťa. Podľa autorov výskum ukázal účinnosť učiteľových techník manažovania správania v lepšej adjustácii a v znížení problémového správania sa dieťaťa, napr. jasným stanovením požiadaviek, očakávaní a pravidiel a ich odmeňovaním. Technikami manažovania správania sa rozumejú odmeny v podobe chválenia, vyzdvihovania želaného správania sa, ako aj popis pocitov dieťaťa. Na druhej strane sa potvrdil aj predpoklad, že ak učiteľ využíva nevhodné techniky manažovania správania ako napr. tvrdá, prísna korekcia, kritika, tak to vedie k zvýšeniu problémového správania sa dieťa v podobe napr. väčšieho vzdoru, hnevu, neposlušnosti, či agresivity. P2G program pomáha budovať a zlepšovať učiteľove techniky manažovania správania dieťaťa, tie sa premietajú do mäkkých zručností, ktoré sú v programe označené ako imitácia, pozorovanie, pomenovanie pocitov dieťaťa, uvedomovanie si vzťahových potrieb dieťaťa, popis hrových činností dieťaťa. Program je postavený na dvoch komponentoch, vzťahovej väzbe zacielenej na zlepšenie kvality vzťahu vychovávateľ – dieťa; a teórii učenia, ktorá zlepšuje účinnosť učiteľových techník manažovania správania dieťaťa. Oba komponenty sú vzájomne prepojené a závislé.

Program P2G sa skladá z dvoch šesťtyždňových cyklov, kedy sa pracuje s vybraným dieťaťom individuálne a realizuje sa to mimo spoločných, triednych edukačných aktivít. Oba cykly sa zameriavajú na citlivú interakciu učiteľ – dieťa, ale z rôznych aspektov. V prvom, pri upevňovaní vzťahovej väzby sa dôraz kladie na vzťahové hry riadené dieťaťom vedúce k vytvoreniu emocionálneho puta, blízkosti a otvorenosti. V druhom, na techniky manažovania správania vybraného dieťaťa prostredníctvom riadených hier učiteľom. Sedenia sa konajú dvakrát týždenne, približne 15 minút. Vzťahové hry (relationship-games) sú riadené dieťaťom, učiteľ napodobňuje a popisuje aktivitu, ktorú robí dieťa a prejavuje mu pochopenie. Začína to pozorovaním toho, čo robí dieťa počas hry, následne učiteľ opakuje po dieťati, imituje ho pričom slovné upriamuje pozornosť na činnosť, popisuje aktivitu a snaží sa pomenovať pocity dieťaťa v danom momente, poskytuje mu prijatie, akceptáciu prostredníctvom citlivého vnímania danej situácie. Predpokladom je, že ak sa učiteľ cíti komfortne v tejto základnej technike, vie brať do úvahy vzťahové potreby dieťaťa a nechá sa dieťaťom viesť. Ak učiteľ cíti, že dieťa má ťažkosti s vyjadrením svojich pocitov, môže ich častejšie pomenovať a dať priestor emóciám dieťaťa. Interakcia učiteľ – dieťa sa tak stáva viac centrovaná na potreby dieťa ako na učiteľa (Pianta, Hamre, 2001). Riadené hry (rule-games) sú usmerňované učiteľom, ten využíva techniky na zvýšenie žiaduceho správania sa dieťaťa a redukciu problémového správania sa. Medzi takéto postupy môžeme zaradiť poskytovanie jasných príkazov; prezentovanie pravidiel dobrého (žiaduceho) správania sa; zavedenie piktogramov, ktoré upozorňujú dieťa, aby sa správalo vhodne a

odmeňovanie dieťaťa za dobré správanie (Cowan, Sheridan, 2009). Ak pretrváva nevhodné správanie dieťaťa, učiteľ môže použiť aj tzv. „oddychový čas“ (time-out), ale je dôležité, aby atmosféra zostala pozitívna. V rámci nášho projektu vznikajú videá dobrej praxe, ktoré zobrazujú jednotlivé zručnosti učiteľa priamo v hrových činnostiach a vytvárajú prípadovú štúdiu jedného dieťaťa. Takéto videá sa tvoria aj v partnerských inštitúciách zapojených do projektu, čo prináša širší pohľad na uplatnenie programu P2G v rôznych kontextoch viacerých európskych krajín, čo zároveň považujeme za pridanú hodnotu tohto programu.

### 3 ZÁVER

Príspevok orientoval pozornosť na teoretické východiská programu P2G, ktorý možno aplikovať v predškolských zariadeniach ako intervenčný alebo preventívny program smerujúci k vytvoreniu pozitívnej, inkluzívnej klímy v triede prostredníctvom citlivej interakcie učiteľ - dieťa v hrových činnostiach. P2G si stanovuje za cieľ redukovat' konflikty v interakcii učiteľ - dieťa a znižovať prejavy nevhodného správania sa dieťaťa v skupine, zvyšovať jeho prirodzenú adjustáciu na sociálne prostredie, v ktorom sa pohybuje. K vytvoreniu programu P2G viedli výzvy a trendy načrtnuté Európskou úniou, ktoré poukazujú na to, že každé dieťa má právo na lepšiu kvalitu výchovy a vzdelávania v bežných podmienkach materských škôl.

### POĎAKOVANIE

Príspevok je súčasťou projektu Erasmus+, výzva KA201 - Strategické partnerstvá pre školské vzdelávanie. Názov projektu je Playing-2-gether: Teacher sensitivity as a basis for inclusion in preschool, číslo 2017-1-SK01-KA201-035321.

### POUŽITÁ LITERATÚRA

- COWAN, R.J., SHERIDAN, S.M. 2009. Evidence-based approaches to working with children with disruptive behavior. In *The handbook of school psychology*. NY: Wiley, pp. 569-590.
- DRISCOLL, K. C., PIANTA, R. C. 2010. Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, vol. 21, pp. 38-64, 2010. Doi:10.1080/10409280802657449.
- FEARON, R.P., BAKERMANS-KRANENBURG, M.J., VAN IJZENDOORN, M.H., LAPSLEY, A.M., ROISMAN, G.I. 2010. The Significance of Insecure Attachment and Disorganization in the Development of Children's Externalizing Behavior: A Meta-Analytic Study. *Child Development*, vol. 81, pp. 435-456., 2010. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x
- GROFČÍKOVÁ, S., KLIMENTOVA, A. 2018. Playing-2-gether: Teacher sensitivity as a basis for inclusion in preschool (P2G). *Pedagogika.sk*, vol. 9, no. 4, pp. 232-235, 2018.
- PIANTA, R.C., HAMRE, B.K. 2001. Students, teachers, and relationship support (STARS): User's guide. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- PIANTA, R.C., HAMRE, B.K., STUHLMAN, M. 2003. Relationships between teachers and children. In *Handbook of psychology*, vol 7: Educational psychology. NY: Wiley, pp. 199-234.
- SABOL, T.J., PIANTA, R.C. 2012. Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, vol. 14, no. 3, pp. 213-231, 2012. Doi:10.1080/14616734.2012.672262
- SPILT, J.L., KOOMEN, H.M.Y., THIJS, J.T. 2011. Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, vol. 23, pp. 457-477, 2011. Doi: 10.1007/s10648-011-9170-y
- VANCRAEYVELDT, C., VERSCHUEREN, K., WOUTERS, S., VAN CRAEYEVELT, S., VAN DEN NOORTGATE, W., COLPIN, H. 2015. Improving teacher-child relationships and teacher-rated behavioral adjustment amongst externalizing preschoolers: Effects of a two-component intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 43, pp. 243-257. Doi: 10.1007/s10802-014-9892-7.
- VERSCHUEREN, K., KOOMEN, H.M.Y. 2012. Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment and Human Development*, no. 14, pp. 205-211. Doi: 10.1080/14616734.2012.672260.

# ROZVOJ KREATIVITY A SVĚBYTNOSTI V PROCESECH UČENÍ U ŽÁKA 1. ST. ZŠ

Martina Hrkalová

*Katedra preprimární a primární pedagogiky, PedF UK v Praze, martina.hrkalova@pedf.cuni.cz (ČR)*

## Abstrakt

Specifická míra potřeby autonomie v edukačním procesu je charakteristická pro každého žáka, a to jak v oblasti dosahování dílčích cílů a očekávaných výstupů a budování kompetencí definovaných v RVP ZV, tak v oblastech formování žákovy osobnosti v rovině osobnostně sociální, mravní, estetické, formování budoucího profesního života a dalších. Potenciál pro rozvoj a budování dovedností vedoucích k interiorizaci stanovených částí kurikula mají v individuální míře všichni žáci za předpokladu optimalizace podmínek pro: navození, rozvoj a zachování autodeterminované motivace, rozvoj kreativity ve 4 rovinách: vnímání, imaginace, komunikace, tvorba (a to nejen v uměleckých vzdělávacích oblastech), umožnění komplexního a systematického zaznamenávání kontinuálních a progresivních aspektů žákova edukačního procesu prostřednictvím interdisciplinárního portfolia a na něm založeném formativním hodnocení s důrazem na motivační aspekt umožňující systematickou autoevaluaci v kontextu práce s metakognitivními strategiemi.

**Klíčová slova:** Autonomizace, kreativizace, autodeterminovaná motivace, interdisciplinární vyučování, CLIL, hodnocení, portfolio.

## 1 ÚVOD

Na problematiku uplatňování autonomie žáků v edukačním procesu je bezpochyby třeba nahlížet z komplexního hlediska a posuzovat při tom několik intervenujících faktorů.

Nechvalně proslulým fenoménem (nejen) posledních let jsou děti, které, přestože se do školy velmi těší - budou se přeci učit nové věci a to musí být úžasné! - často zažijí syndrom vyhoření v menší či větší míře už v prvních letech školní docházky (podle bývalého náměstka ministra školství Michala Hrudu k tomu dochází u někoho už v pololetí prvního ročníku, u „odolnějších“ zpravidla do 3. ročníku. Může za to nedostatečné identifikování se s učebním obsahem, přetěžování, přemíra domácích úkolů, nedostatečné propojení učebního obsahu s aktuálním prožíváním dětí.

Jak píše Susan Kovalíková v knize „Integrovaná tematická výuka“, „Nedostatek smysluplnosti, nedostatek propojení s reálným světem, metody, které nerespektují individuální styl učení, individuální vývojové tempo dítěte ani jeho individuální možnosti (nároky jsou jednotné- pro některé děti příliš vysoké, pro jiné příliš nízké) - to jsou příčiny, proč děti ztrácejí o takové učení zájem.“ (Kopřiva spol., 2003, s. 160)

Je tedy zřejmé, že nezbytným krokem pro efektivní a progresivní vývoj kognitivní svěbytnosti žáků je volit edukační strategie umožňující jim interiorizaci výchovně-vzdělávacích cílů.

Strmý propad **autodeterminace** už v prvních ročnících základního vzdělávání dokazují nejen údaje z výzkumů z posledních let, ale také vlastní zkušenosti z mé 14leté praxe učitelky na ZŠ, přičemž na tuto problematiku mohu nahlížet z několika možných úhlů- vedle učitelky na ZŠ, která měla často příležitost konfrontovat své metody a postupy s ostatními kolegy často upřednostňujícími konvenční metody, také z pohledu žákyně, která stála u počátku nové éry českého školství (do prvního ročníku jsem nastoupila v roce 1989) a mohla tak zažívat některé pokusy o reformu a zpětně vyhodnotit její potenciály a úskalí. Poslední desetiletí s sebou totiž bezesporu přinesla výrazné pozitivní změny v oblasti demokratizace a humanizace školství. To charakterizuje kromě teoretického i metodicko-pedagogický, procesuální aspekt rozšiřování a upevňování všeobecných lidských hodnot (jako jsou svět, lidský život, ochrana přírody, dobro, krása a tvorba, svoboda osobnosti, přátelství, poznatky, absence násilí, účast občanů na kontrole sociálního života atd.). Vedle autonomizace škol tak měly tyto změny také velmi pozitivní vliv na možnosti zvyšování a udržení autonomie žáků v edukačním procesu, nicméně se domnívám, že tento potenciál je v dnešní době stále silně nevyužit a některá paradigma předrevolučního školství přetrvávají dodnes. Dalším úhlem pohledu a zároveň silným autodeterminujícím faktorem pro zabývání se tímto tématem je pozice matky syna a dcery v předškolním věku, kterým bych ráda jednou umožnila zažívat naplnění a radost v jejich vlastním edukačním procesu.

Výzkumy, které se soustředily na emocionální aspekty učení (Vallerand a kol., 1992) potvrdily, že studenti s vyšší vnitřní motivací a identifikovanou (vnější) regulací vykazují více spokojenosti se studiem, prožívají



ve třídě více kladných emocí, jsou se školou spokojenější než studenti s méně autonomním motivačním profilem. Ryan a Connell (1989) zjistili kladné korelace mezi autonomními regulačními styly a prožíváním radosti z toho, co se ve škole děje.

Přirozená aktivita dítěte je stále považována za méněcennou ve srovnání s tím, co naplánuje a vymyslí učitel. Smysluplnost, svobodná volba, spolupráce a zpětná vazba jsou podle výzkumů důležitými aspekty kvalitního edukačního procesu směřujících k autonomizaci, autoregulaci a autodeterminované motivaci dítěte. Učení by mělo v mnohem větší míře probíhat v prostředí skutečného světa – přírodního i sociálního. Totéž platí i pro domácí úkoly – ty by se měly víc zaměřit na zjišťování reálií v bezprostředním okolí dítěte než na opravování cvičení z učebnice. (Kopřiva a spol. 2012, s. 250- 251)

Podle Korczaka navíc děti neexistují – existují lidé, ovšem s odlišnou pojmovou škálou, zásobou zkušeností, odlišnými nutkáními, jinou hrou citů.

Hlavní hypotéza autodeterminační teorie předpokládá, že sociální kontext podporuje snahu člověka být kompetentní, autonomní a sounáležitý. Tyto potřeby stimulují autodeterminované jednání. V sociálním prostředí, které dlouhodobě neumožňuje naplňování těchto tří psychologických potřeb, začne docházet ke snižování motivace, zhoršování kvality výkonu, zpomalování přirozených vývojových procesů. (Deci- Lghari - Patric – Leone, 1994)

Situaci v českém školství dlouhodobě sleduji a často o aktuálním dění diskutuji s bývalými kolegy (nyní jsem na mateřské dovolené) a s rodiči v mém okolí, kterým stejně jako mně, záleží na jeho optimálním a progresivním vývoji alespoň na mikroúrovni. Domnívám se, že když totiž dospělí, na nichž dětem záleží (rodiče, učitelé), podporují autonomii dítěte, dá se předpokládat, že si děti déle udrží svou přirozenou zvědavost, vnitřní motivaci k učení.

Vnitřní potřeba učení a poznávání se nezřídka mění na hon za odměnami a únikem před tresty. Potřeba „přicházet věcem na kloub“ se mění na potřebu vyhovět učiteli s vidinou odměny v podobě dobré známky. Místo zdokonalování systému trestů a odměn bychom podle Konvalinkové měli napřít síly ke změně obsahu i metod výuky. (Kopřiva spol., 2003, s. 160)

Výzkumy však ukazují, že ve chvíli, kdy člověk něco pochopí, propojí se mu věci do souvislostí, má takzvaný „aha“ zážitek. V té chvíli se do krve uvolňují endorfiny. Každý jsme si ten příjemný pocit mnohokrát prožili. Učitelé i rodiče znají rozzážené oči dítěte, které říká, že už na něco přišlo, že už něčemu rozumí, že už něco umí. Učení nepotřebuje odměny ani tresty- potřebuje však bezpečné prostředí, smysluplnost, přiměřený čas, zapojení více smyslů než jen zrak a sluch, zapojení a využití emocí- abychom jmenovali alespoň některé z podmínek efektivního a kvalitního učení. (Kopřiva a kol. 2012, s. 160)

Přesto jiné výzkumy (Vallerand a Reid, 1984) ukazují, že vyšší úroveň vnitřní motivace lze zaregistrovat spíše po kladné zpětné vazbě, která ovlivňuje i způsob žákova vnímání své kompetence. Při hodnocení bychom se tedy dle mého názoru měli zaměřit na jeho formativní a motivační aspekt.

Dále například výzkum u amerických vysokoškoláků, kterým byla dána možnost vybrat si z nabídnutých úkolů, kteří si současně mohli sami stanovit časový limit na splnění úkolu prokázal, že tito studenti byli více vnitřně motivováni než jejich spolužáci, jimž byly stejně náročné úkoly prostě uloženy a čas jim byl určen (Zukerman et al. 1978). Obdobné výsledky, tentokrát u dětí, získali Swann a Pittman (1977). Deci se spolupracovníky (1994) při zkoumání internalizace zjistili, že možnost výběru žádoucích činností napomáhá subjektivnímu internalizování více než průběžné kontrolování.

Můžeme tedy říci, že otevírání prostoru pro individuální rozhodování žáků během vyučovacího procesu napomáhá autodeterminované regulaci učení, což může postupně vyústit jak ve vyšší úroveň učení, tak v lepší osobní adjustaci na pedagogické situace.

Dalším významným faktorem při vyučování, které by mělo podporovat pocit autonomie a kompetence považují **tvořivost**, protože jde o velmi efektivní prostředek pro individualizované uchopení učebního obsahu a stanovených dílčích cílů, jejich interiorizaci v rovině receptivní a možnost jejich kritického posouzení a následné transformace v rovině perceptivní s významem intrapersonálním i interpersonálním.

V edukačním procesu na 1. st. ZŠ se kreativita týká spíše produktů, které sice ještě nemají společenský význam, nepřispívají k rozvoji společnosti novými originálními výtvary, ale mají nesmírný význam pro vývin osobnosti. Takové výtvary produkují hlavně děti. Jejich produkty jsou nové „pouze“ pro ně, proto jsou to subjektivní tvořivé produkty. Vznikají v procesu her a učení. (Lokša, Lokšová, 2003, s. 22)

Základem tvořivého vyučování je utváření podmínek pro rozvoj tvořivosti žáků a pro uplatnění různých druhů tvořivé činnosti ve výuce. To předpokládá uskutečnit didaktickou analýzu obsahu učiva z hlediska



možností rozvíjení tvořivosti a metodické postupy orientovat tak, aby žáci získávali poznatky vlastními aktivitami a prostřednictvím vyučovacích metod.

Hlavsa (1981) charakterizuje z aspektu tvořivosti mladší školní věk jako období hravé, ale s vyšší intelektovou, fantazijní a zážitkovou náplní.

Piaget, Smith a Carlsson (1983, 1985, 1987) shodně považují období nástupu do školy za krizi tvořivých projevů (první rysy tvořivosti se objevují mezi 5. a 6. rokem, nové zvýšení nastává mezi 10.-11. rokem (Lokša, Lokšová, 2003, s. 64), shodně Hlavsa a kol. (1986) Baer (1982) poukazují na útlum tvůrčí aktivity s nástupem do školy a její nový vzestup mezi 10.- 11. rokem, proto by se měly v tomto věku realizovat kreativizační zásahy do všech vývojových aktivit žáků.

Domnívám se, že tento útlum tvořivých projevů je ve značné míře ovlivněn faktory, kterými se ve svém výzkumu zabývám a u kterých se pokusím o jejich detailní analýzu a reflexi za účelem eliminace dekreativních faktorů a naopak efektivizaci prokreativních faktorů podle Hlavsovy kreativizační teorie.

Ztotožňuji se také s tvrzením H. Hejlové: „Je zřejmou skutečností, že imaginace, vytváření obrazových představ, je přirozenou součástí zažívání světa dětmi. Je jejich potřebou, líbí se jim, dělá jim radost, a jako taková provází jejich herní i učební aktivity.“ ... „Myšlení v obrazech předchází myšlení ve slovech. Při imaginaci se nejprve nechávají vynořovat obrazy, poté jsou popisovány, pojmenovávány. To má význam nejen z vývojového hlediska, ale i pro účely podpory učení...“ „...Dětská obrazotvornost projevující se nápady a tvořivostí při jejich realizaci je jedním z projevů dětství. Spontánně doslova tryská ze stavů uvolnění a radosti zejména v mezilidských stycích...“ (Hejlová, 2010)

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že tvořivě orientované vyučování je vysoce efektivní strategií pro rozvoj některých kompetencí žáků v souladu s poznatky z oblasti ontogenetické a kognitivní psychologie.

Výstižnou klasifikaci 5 aspektů, které určují vnitřní, nebo vnější motivaci žáků nejen v souvislosti s tvořivostí, navrhl Harter (1981):

1. Učení motivované zájmem a zvědavostí oproti učení, kdy je motivací snaha uspokojit učitele.
2. Motivace pracovat kvůli svému vlastnímu uspokojení oproti snaze získat dobrou známku.
3. Preference nových a flexibilních činností oproti upřednostňování lehkých a jednoduchých činností.
4. Touha pracovat samostatně a nezávisle oproti závislosti na pomoci učitele.
5. Preference vnitřních oproti externím kritériím pro určení úspěchu, anebo neúspěchu v práci.

Organizace vyučování na většině škol stále neumožňuje žákům dostat se do stavu „flow“, jak ho popsal maďarský psycholog Csikszentmihalyi, uspořádat si harmonogram dne a vytyčit si úkoly a ty průběžně plnit se zaujetím a v plné koncentraci. Jen co se do něčeho děti ponoří, už je zde drnčení zvonku upozorňující na to, že musí opět vynaložit velké úsilí k tomu, aby se oprostili od všech důležitých mikroprocesů směřujícím k stanovenému cíli (i když většinou zvnějšku) v minulé hodině a začali se soustředit na rozdílné cíle v rozdílné vzdělávací oblasti. Výukové předměty jsou v konvenčním pojetí organizace vyučování izolovány, přičemž interdisciplinární myšlení se může stát klíčovým elementem facilitace (nejen) tvořivosti studentů. (Lokša, Lokšová, 2003, s. 11)

Vyučování izolovaných celků (ať už gramatických jevů, tématických celků nebo slovní zásoby) bez jejich postupného propojování s širšími vědomostmi je přitom častým nešvarem na českých školách a dle mého názoru takovýto styl výuky nerespektuje přirozenost dětských kognitivních procesů.

Pedagogika potřebuje porozumět fenoménu tvořivosti jako komplexnímu jevu. Současné teoretické poznání prezentuje tvořivost jako komplexní fenomén nebo syndrom, který má své kognitivní, afektivní, sociální a možná i biologicko-fyzikální aspekty. (Lokša, Lokšová, 2003, s. 10)

Údaje z výzkumů tvořivosti z posledních 30 let ukazují, že tvořivost determinují genetické, kognitivní i sociální faktory. Vlivy prostředí mohou podporovat rozvoj tvořivosti. Výsledky výzkumů ověřujících validitu a efektivnost různých specifických programů na rozvoj tvořivosti jasně prokázaly, že za pomoci instruktáží a cvičení v nich obsažených lze dosáhnout signifikantně významného zvýšení tvořivosti žáků, hlavně úrovně jejich tvůrčího myšlení a schopnosti tvořivě řešit problémy (Feldhusen, Clinkenbeard, 1986, Lokša, Lokšová, 2003, s. 41)

Tvořivost z hlediska edukace představuje nenahraditelný kognitivní nástroj rozvoje osobnosti žáka. .... četné výzkumy prokázaly pozitivní vliv také na posílení odvahy samostatně myslet, uvolnění bariér v myšlení a jednání, zlepšení úrovně vědomostí a motivace žáků k učení. Dávají žákům více příležitostí zapojovat dosavadní poznatky a známé jevy do zcela nových, neočekávaných souvislostí a vztahů, čímž

rozšiřují operační prostor pro myšlení žáků, rozvíjí jejich kritičnost a hodnotící myšlení. Byly dokázány i další účinky na rozvoj osobnosti.

Dalším důležitým faktorem při realizaci edukačních strategií orientované na autonomizaci, kreativizaci, autoregulaci a autodeterminaci žáka je dle mého názoru koncepce zaznamenávání kontinuálních a progresivních změn umožňující zároveň individualizaci a diferenciaci výchovně - vzdělávacích cílů. Komplexní formu pro záznamy procesů dosahování úspěchů, získávání poznatků a dovedností a možnost jejich zvnitřnění a kritické transformace představuje interdisciplinární portfolio, ve kterém si je žáci mohou přehledně zaznamenávat, lépe je tak propojovat interdisciplinárně, sledovat graduální kvalitativní změny ve svém edukačním procesu a cíleně i mimoděk rozvíjet metakognitivní strategie.

Už Piaget došel k názoru, že podstatné není, zda je odpověď dítěte správná, ale jakým způsobem dítě uvažuje. (Gardner, 1999, s. 49)

Portfolio vedle toho představuje také efektivní prostředek pro autoevaluaci a externí formální evaluaci se zaměřením na jeho motivační aspekt.

Během své praxe jsem shromažďovala poznatky, ty průběžně reflektovala a aplikovala do vyučování jak na 1., tak na 2. st. ZŠ, což postupně vyústilo ve zformulování koncepce vlastní edukační strategie s názvem Cool Animal School – Learning through joy:

Soubor 50 zhudebněných autorských anglických básniček a veršovaných příběhů o zvířatech představující komplexní multimediální edukační program pro děti mladšího školního věku. Program Cool Animal School – Learning through joy je zaměřený na kreativizaci žáků a interdisciplinární propojení angličtiny s dalšími vzdělávacími oblastmi (s akcentací oblastí uměleckých) napříč kurikulem 1. stupně ZŠ. Představuje původní metodu výuky tohoto cizího jazyka (s možností aplikace také do jiných jazyků) reflektující mnohaleté praktické poznatky o kognitivních procesech dětí při edukačním procesu respektující především přirozené formy učení. Jazyková část této edukační strategie je založená na systematické práci s obrázkovým slovníkem (piktogramy a ideogramy, do kterých je každý veršovaný příběh rozdělen), v dalších oblastech je realizována prostřednictvím kreativního a konstruktivního řešení (nejen) jazykových, výtvarných a dramatických úkolů a propojování znalostí a dovedností napříč vzdělávacími oblastmi definovanými v RVP ZV s aktivním zapojením průřezových témat. Důležitou součástí je také aktivní práce s interdisciplinárním portfoliem s průběžnou reflexí dílčích aspektů metakognitivních strategií žáků.

Při tvorbě koncepce této edukační strategie jsem nacházela inspiraci např. v metodě prof. Hejného, v Teorii mnohočetné inteligence H. Gardnera, v Montessori pedagogice, Waldorfské pedagogice, v programech 21. CLD (21st Century Learning Design) a RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), TPR (Total Physical Response) a dalších.

Jak jsem již zmínila, na problematiku autonomie žáků v edukačním procesu na 1. st. ZŠ je třeba na hlízet jako na komplex vzájemně se prolínajících a ovlivňujících faktorů intervenujících různou měrou do interních i externích procesů žákovy rozvoje.

Krátkodobými cíli mé práce je tedy vytvořit takovou edukační strategii, která by v co největší možné míře umožňovala projevit a rozvinout potenciál autonomie žáka v edukačním procesu v kontextu jeho kreativizace, interdisciplinárního vyučování, udržení a rozvoje autodeterminované motivace, hodnocení s akcentací motivačního aspektu a možnosti vedení interdisciplinárního portfolia jako možnosti záznamu graduálních kvalitativních změn v jeho edukačním procesu.

Za důležitý aspekt při tvorbě koncepce zmíněné edukační strategie považuji také soustavnou práci na příznivém socioemočním klimatu ve třídě a podpoře kooperace žáků vedoucí k pocitu sounáležitosti.

Z dlouhodobého hlediska věřím, že by má práce mohla posunout některá paradigma v českém primárním školství.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Při realizaci empirického výzkumu je využíván smíšený výzkumný design, přičemž hlavním rámcem je přístup kvalitativní, který je doplněn v dílčích aspektech řešení problematiky kvantitativními postupy.

Pro účely 1. fáze výzkumu byl vybrán experimentální vzorek pěti tříd z 1.- 5. ročníku ZŠ (N= 75)

V první fázi výzkumu jsem prostřednictvím pozorování v různých třídách prvního stupně ZŠ analyzovala konkrétní aspekty vyučování přispívajících k rozvoji autonomie žáků v kontextu dalších faktorů tento proces ovlivňujících, o kterých píše výše.

Ve druhé fázi výzkumu s experimentálním vzorkem N=75 jsem formou jednodenního edukačního bloku měsíčně v 1. - 5. ročníku realizovala workshop vycházející z autorské edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy založený na následujících metodách: interdisciplinární vyučování v kontextu CLIL, projektové vyučování, zážitkové vyučování, kooperativní vyučování, multisenzoriální přístup, multimodální vyučování. Výchovně - vzdělávací cíle a očekávané výstupy byly předem konzultovány s vyučujícími v daných třídách a byly stanoveny tak, aby co nejvíce korespondovaly s časově – tématickým plánem pro dané období. Byla aktivně zapojena průřezová témata, především OSV a ENV. V nich byly reflektovány poznatky z první fáze výzkumu a také další cenné poznatky

Dále v jejich průběhu byly pořizovány audionahrávky, videonahrávky a fotografie, které byly dále analyzovány z hlediska komplexu faktorů, které mají vliv na vytvoření příznivých podmínek pro kreativizaci žáků, podněcování projevů svébytnosti a zároveň její budování a podnětování a udržování autodeterminované motivace žáků.

Ty jsou průběžně analyzovány a reflektovány ve 3. části výzkumu (N=50) z hlediska **optimalizace podmínek** pro (a metody výzkumu/jejich vyhodnocení):

- postupné posunutí poměru mezi vnitřní a vnější motivací ve prospěch autodeterminované motivace u žáků, anebo alespoň ve prospěch motivace identifikované či integrované oproti regulaci externí a inrojektované (polostrukturované dotazníky, polostrukturované rozhovory se žáky),
- rozvoj kreativity žáků v uměleckých oblastech (výtvarné, hudební, dramatické) s podporou rozvoje imaginace, fantazie a představivosti (konsensuální metoda, Urbanův figurální test kreativního myšlení, Torranceho test kreativity a Shoppeho test verbální tvořivosti, vyhodnocení projektů, vyhodnocení portfolií žáků),
- divergentní myšlení při řešení úloh v obsahových předmětech, podporu konstruktivistického vyučování (pozorování, polostrukturované dotazníky),
- interdisciplinární vyučování v kontextu metody CLIL (didaktické testy, vyhodnocení projektů, vyhodnocení portfolií žáků),
- možnosti, přínosy a úskalí slovní formativní evaluace a autoevaluace a rozvoje metakognitivních strategií žáků (polostrukturované dotazníky, polostrukturované rozhovory, vyhodnocení portfolií žáků),
- systematické vedení portfolia jako záznamu graduálních kvalitativních změn v žákově edukačním procesu (vyhodnocení portfolií žáků, polostrukturované dotazníky pro učitele a rodiče, polostrukturované rozhovory s učiteli a rodiči).

V současné fázi výzkumu jsou veškeré poznatky a výstupy vyhodnoceny z hlediska efektivity dílčích postupů v kontextu výše uvedených kritérií a reflektovány ve tvorbě finální koncepce edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy a souvisejících materiálů.

V nadcházející části výzkumu bude vytvořena finální podoba této edukační strategie, která bude zahrnovat komplexní soubor metod, principů, postupů a příkladů realizace každého z 50 dílů programu Cool Animal School – Learning through joy, tedy jakousi metodiku autonomizačně a kreativizačně orientované edukační strategie pro učitele 1. st. ZŠ, rodiče žáků a žáky samotné, a její jednotlivé části budou dále v rámci empirického výzkumu aplikovány do vyučování na 1. st. ZŠ a analyzovány z hlediska stanovených výzkumných otázek.

### 3 VÝSLEDKY

Dosavadní empirický výzkum tedy prokázal, že:

- pokud bylo učivo propojeno s aktuálním prožíváním žáků, s reáliemi v jejich blízkém okolí a mohlo částečně vycházet z jejich specifických oblastí zájmů, míra jejich motivace byla vyšší, než byly-li jim předkládány modelové situace z učebnice



*Obrázek 1. Spánek v medvědí doupěti k básničky Impatient Baby Bear, 3. ročník*

- mohli-li žáci pracovat aktivně, tedy především projektovou metodou, kooperativní metodou, zážitkovou metodou, metodou dramatizace, mohli při výuce zapojit co nejvíce smyslů, míra aktivity jednotlivých žáků byla mnohem vyšší než u metod konvenčních a výstupy jejich učení byly trvalejší



*Obrázek 2. Dramatizace písničky Hopping Frog, 1. ročník*





Obrázek 3. Výtvarná tvorba z přírodnin k písničce Jack the Hedgehog, 1. ročník



Obrázek 4. Projekt na tému The real meaning of Christmas k písničce Little Deer's Christmas, 4. ročník

- pokud se mohli podílet na organizaci vyučování, harmonogramu plnění dílčích vzdělávacích cílů, míra jejich autoregulace byla mnohem vyšší ve srovnání s tím, když byl harmonogram daný učitelem
- pokud mohli při vyučování plnit úkoly umožňující uplatnění divergentního myšlení a nemuseli se bát negativního hodnocení jejich výsledků, míra jejich motivace byla mnohem vyšší než u úkolů vyžadujících pouze konvergentní myšlení
- pokud bylo žákům umožněno interdisciplinární propojení poznatků, znalostí a dovedností napříč kurikulem, žáci takové učení považovali za smysluplnější a odrazilo se to také v míře jejich motivace



Obrázek 5. Počítání s písničkou Mr Crocodile, 1. ročník

- pokud žákům bylo umožněno plnit kreativní úkoly a dostávalo se jim zpětné vazby v co nejkratší době od realizace takového úkolu, a to jak od učitele (spíše v roli facilitátora), tak od spolužáků, které mělo daná pravidla (například neposmívat se, upřednostňovat pozitivní zpětnou vazbu před negativní), úroveň kreativity většiny žáků v průběhu školního roku markantně vzrostla



*Obrázek .6 Výtvarná tvorba na téma písničky Impatient Baby Bear, 1. ročník*



*Obrázek 7. Výtvarná tvorba a výtvarná komunikace na téma písničky Jack the Hedgehog, 3. ročník*

- pokud organizace vyučování umožňovala žákům dostat se do stavu „flow“, výsledky jejich práce byly kreativnější (hodnoceno konsensuální metodou několika vyučujících), zájem o vyučování byl vyšší ve srovnání s konvenčními metodami a organizačními formami vyučování



*Obr. 8 Zaujetí žáků při práci s obrazovými kartičkami, 5. ročník*

- pokud žákům bylo umožněno sebehodnocení a podílení se na stanovení vlastních výchovně-vzdělávacích cílů, míra jejich sebeuvědomění a autoregulace, stejně jako progresivní vývoj schopnosti reflexe metakognitivní strategie byla vyšší ve srovnání s úkoly a hodnocením pouze ze strany učitele

- pokud si žáci vedli portfolio, ve kterém si zaznamenávali průběh i výsledky své práce, stejně jako sebehodnocení a reflexe vlastní práce, měly jejich poznatky a dovednosti trvalejší hodnotu ve srovnání se záznamy učiva konvenční formou a byl zřejmý také vliv na celkový rozvoj osobnosti žáka, například v oblasti osobnostně-sociální, morální, estetické

- učí-li se žáci prostřednictvím metod, které považují za zábavné, jako je hra, dramatické scénky, výtvarné tvoření, pohybově-dramatické ztvárnění písniček apod., většina žáků se zapojuje s nadšením a motivace k takovým činnostem se jeví veskrze jako identifikovaná až autodeterminovaná





Obrázek 9. Písnička Mr Penguin s pohybově-dramatickými prvky, 1. ročník



Obrázek 10. Dramatické ztvárnění akčních sloves k básničky Hoppin Frog, 1. ročník

- mohou-li „i takto malé“ děti ukázat, co už vědí, a propojit to napříč učebním obsahem pro dané období, jejich aktivita během vyučování stoupá a považují se za úspěšnější, vzrůstá pocit kompetence i autoregulace

- kooperativní učení podporuje kvalitní socioemoční klima třídy a může předcházet i některým projevům sociálně patologického chování, vzrůstá pocit sounáležitosti

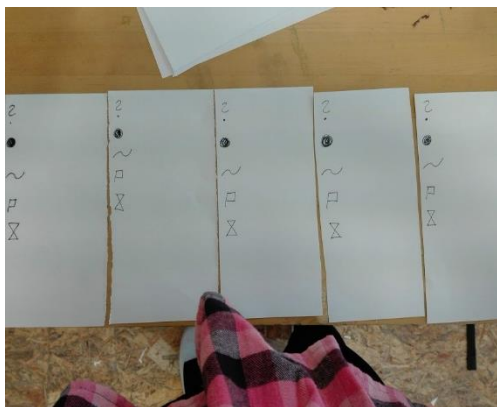


Obrázek 11. Práce ve skupině s obrazovými kartičkami k písničce Centipede Blues, 5. ročník



Obrázek 12. Práce ve skupině na zadaném úkolu k písničce Whhale on a Scale, 5. ročník

- při práci s metodou výuky angličtiny vytvořenou v rámci Cool Animal School – Learning through joy (vizuálně ztvárněné slovní zásoby v podobě piktogramů a ideogramů vzájemně propojitelných na základě autorské metodiky) jsou děti schopné již během první hodiny seznámení s novými výrazy vytvářet smysluplné věty, což má silně motivační účinek



Obrázek 13. Jedna z aktivit k metodice Cool Animal School, 5. ročník



Obrázek 14 Práce s obrazovými kartičkami k písničce Hopping Frog, 1. ročník



Obrázek 15. Skupinová práce s obrazovými kartičkami k písničce Speaky, 1. ročník



Obrázek 16. Individuální práce s obrazovými kartičkami, 4. ročník



Obrázek 17. Práce s obrazovými kartičkami, 1. ročník

- je-li dětem umožněna alespoň částečná autonomie, míra jejich autoregulace a autodeterminace je mnohem vyšší, než jsou-li jejich činnosti řízeny výhradně zvenčí

- forma interdisciplinárního portfolia představuje efektivní prostředek pro zapojení rodičů (a jiných účastníků) do edukačního procesu



Obrázek 18. Práce na projektu "My Family Tree" k písničce  
*The Sparrows*, 4. ročník

## 4 ZÁVĚR

Pro děti je potřeba vzdělávání a poznávání naprosto přirozená, učí se rády, pokud je však výuka smysluplná a vzdělávání je jim umožněno v prostředí, které respektuje jejich individualitu, potřebu kompetence a socializace, podněcuje tvořivost a umožňuje být úspěšný. Kvalitní učitel má potenciál pojmut edukční proces tak, aby byl svým žákům facilitátorem procesů vedoucích k tomu, aby oni sami považovali edukaci za smysluplnou a nedílnou součást své individuality.

Edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy má tedy za cíl vykrystalizovat ve sborník materiálů reflektující poznatky z empirické části výzkumu obsahující konkrétní návrhy: interdisciplinárních edukačních programů; kreativizačních edukačních programů; edukačních programů implementující metodu CLIL do kurikula 1. st. ZŠ s důrazem na srozumitelnost pro učitele, kteří se například z obav nedostatečné jazykové vybavenosti prozatím začlenění této metody do výuky vyhýbají, a stát se smysluplnou alternativou současných edukačních strategií v českých, případně i slovenských základních školách.

## PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D., za vedení mé disertační práce, PhDr. Janě Staré, Ph.D., za odbornou i osobní podporu při studiu a Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D., za vedení mé diplomové práce, která přinesla některé důležité poznatky aplikovatelné do výzkumného designu mé disertační práce.

## POUŽITÁ LITERATURA

- BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- CSIKSZENMIHALYI, M. 2015. *Flow. O štěstí a smyslu života*. Portál. ISBN 978-80-262-0918-8.
- DECI, E. L., RYAN R. M. 2017. *Self-Determination Theory*. Guilford Press. ISBN 978-14-625-2876-9.
- DUPLINSKÝ, J. a kol. 2002. *Diagnostika Pedagogickopsychologické poradenství II*. Praha: UK Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-101-X.
- GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.
- HANUŠOVÁ, S., VOJTKOVÁ, D. 2011. *CLIL v české školní praxi*. ISBN 978-80-866665-09-2.
- HELUS, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247 1168-3.
- HELUS, Z. 1982. *Pojetí žáka z perspektivy osobnosti*. SPN.
- HLAVSA, J. a kol. 1986. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2006. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU (pro 1. stupeň ZŠ)*. Praha: D+H. ISBN: 80-903579-4-6.
- KOMENSKÝ, J. A. 1948. *Velká didaktika*. Brno: Komenium - učitelské nakladatelství, společnost s r. o., publikace č. 1863-254.
- KOPŘIVA P. a kol. 2012. *Respektovat a být respektován*. Praha: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 2003. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0374-2.



MATĚJČEK, Z. 1991. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : SPN. ISBN80-04-24526-9.

SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál s.r.o. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ, L., VOJTKOVÁ, N. 2012. *CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Vydal Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-57-2.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením)* Praha: VÚP, 2005. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.

Internetové zdroje:

Společnost pro kreativitu ve vzdělávání. Naše poslání. [online]. 11.1.2015 [cit. 2015-01-11]. Dostupné z: <http://www.crea-edu.cz/nase-poslani>

Hana Krykorková. Kognitivní svébytnost. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. [online]. 2.4.2015 [cit. 2015-02-22]. Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=232>

Kazellová, J. Váňová. T. CLIL do škol. Výtvarná výchova pro 2. stupeň. [online]. 2.3.2015 [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/repo/1083930/vyt\\_ZS.pdf?lang=en;lang=en](https://is.muni.cz/repo/1083930/vyt_ZS.pdf?lang=en;lang=en)

Hejného metoda – zasloužená radost z poznávání. Co je "Hejného metoda"? [online]. 19.10.2014 [cit. 2014-10-19]. Dostupné z: <http://www.h-mat.cz/hejneho-metoda>

# PRVOUKA AKO VYUČOVACÍ PREDMET ROZVÍJAJÚCI MYSLENIE ŽIAKA

Alexandra Nagyová

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

## Abstrakt

Problemátike rozvíjania kritického a tvorivého myslenia je v súčasnosti venovaná pozornosť mnohých odborníkov. Prirodzene to vychádza z meniacich sa kultúrno-spoločenských podmienok. Dôsledkom toho dochádza k nárastu informácií, ktoré musí jednotlivec samostatne spracovávať práve schopnosťou vlastného kritického a tvorivého myslenia. Príspevok sa zameriava na danú problematiku v kontexte vyučovania predmetu prvouka, v ktorom kladieme dôraz na rozvíjanie myslenia žiakov mladšieho školského veku.

Kľúčové slová: Vyučovací predmet prvouka, rozvoj myslenia, pedagogická tvorivosť učiteľa.

## 1 ÚVOD

Rozvoj a kultivácia myslenia žiakov mladšieho školského veku je cieľom komplexného výchovno-vzdelávacieho pôsobenia v školách. Jedným z dôležitých predmetov, prostredníctvom ktorého dochádza k rozvoju kognitívnych funkcií žiaka, je práve prvouka. Žiak prichádza do nového prostredia, s ktorým sa postupne oboznamuje, objavuje ho, spoznáva, porovnáva, a tak si interakciou s ním obohacuje nielen sociálne zručnosti, ale aj slovnú zásobu a rozvíja myšlienkové operácie. Prvouka je predmet zacielený k tomu aby žiak spoznával veci a javy svojho prírodného a sociálneho prostredia, pričom úlohou učiteľa je ho viesť k celkovému porozumeniu sveta. Predpokladom, aby sme dosiahli tento cieľ je, že žiak nebude spoznávať len samostatné veci a javy, ale učiteľ svojim prístupom ho musí sprevádzať tak, aby ho učil objavovať a odkrývať vzťahy a súvislosti medzi nimi. Tým vytvára vyučovanie prvouky príležitosť rozvíjať u žiaka kritické a tvorivé myslenie.

## 2 VYUČOVACÍ PREDMET PRVOUKA

V kurikule elementárneho vzdelávania má popri hlavných vyučovacích predmetoch, ako slovenský jazyk a matematika, významné postavenie aj predmet prvouka. Rámcový učebný plán obsiahnutý v Inovovanom štátnom vzdelávacom programe pre primárne vzdelávanie (2015) stanovuje, že prvouke sa venuje v 1. ročníku 1 vyučovaciu hodinu a v 2. ročníku 2 vyučovacie hodiny za týždeň. Charakteristika prvouky podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie opisuje, *„že prvouka vytvára vedomostný, spôsobilostný a postojoý základ pre dva nadväzujúce predmety – prírodovedu a vlastivedu. Vo vlastivednej oblasti sa zameriava na poznávanie reálneho spoločenského priestoru prostredníctvom oboznamovania sa s fungovaním služieb, samosprávy a geografického opisu krajiny. V prírodovednej oblasti poznávaním organizmov, neživého prostredia a ich vzájomných vzťahov oboznamuje žiakov s reálnym prírodným priestorom prostredníctvom skúmania fungovania vybraných prírodných javov“* (bližšie [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk), 2015). Obsah prvouky je tvorený poznatkami z viacerých vedných odborov ako biológia, geografia, história či sociológia. Spojenie prírodovedných a spoločenskovedných štúdií umožňuje oboznámiť žiaka so základnými poznatkami o prírode a spoločnosti v súlade s jeho psychologickými možnosťami. Podľa Podroužka (2003, s. 32) prvouka obracia pozornosť žiaka na reálie, na svet, ktorý ho obklopuje, čím ho vedie k spoznávaniu konkrétnych vecí a javov v prírode a spoločnosti a vzájomných vzťahov a súvislostí medzi nimi. Doušková (1997, s. 3) sa k problematike pridáva s názorom, že prvouka má prispieť k nadobudnutiu poznatkov o prírode a spoločnosti, k orientácii žiaka vo svete, pomôcť mu rozvíjať vlastné sebauvedomenie, sebazdokonaľovanie a budovať pozitívny vzťah k prírode, svetu a ľuďom. Prvouku chápe Navrátilová (1986, s. 58) ako komplexný učebný predmet, čo značí že jeho obsah je tvorený základným učivom o prírode a spoločnosti. Obsah zodpovedá konkrétnym kultúrno-spoločenským nárokom a organicky na seba nadväzuje, čím sa utvárajú predpoklady, aby žiak už na elementárnom stupni poznával a rozumel javom, veciam a dejom v prírode a spoločnosti v dialektickej jednote. Takáto koncepcia prvouky plní primerane k veku žiaka vzdelávacie ciele (poznatky o živej a neživej prírode, spoločnosti a spoločenskom živote, domove a iné), výchovné ciele (rozvoj osobnosti žiaka, mravných vlastností, spoločenského správania, kladného vzťahu k práci, rodičom, domovu, prírode a ďalším), rozvíja rozumové schopnosti, komunikačné zručnosti, formuje základy pracovných zručností a esteticko-citový život žiaka. Prvouka tvorí propedeutikum vyučovaciemu predmetu vlastiveda, ktorej ťažiskom sú skôr sociálne štúdie.



Aj v tomto predmete je podľa Kollárovej (2008, s. 107) úlohou učiteľa, aby všetky pojmy dokázal žiakom sprostredkovať takým spôsobom, aby žiak zistil, že každý pojem v sebe ukrýva oveľa širší rozsah a viaže sa k viacerým oblastiam denného života v škole, v obci a jej blízkom okolí. Autorka tiež v tejto súvislosti pripomína, že žiak by sa v prvouke a vlastivede nemal pojmy naučiť len vysloviť a presne podľa textu v učebnici ich definovať, ale v prvom rade poznať ich obsah a rozsah, chápať ich súvislosti a využívať ich v dennej komunikácii. Ako môžeme vidieť názory jednotlivých autorov sa zhodujú v tom, že prvouka a vyučovanie prvouky na prvom stupni poskytuje žiakovi vedomostný základ z dvoch vedných oblastí, pričom vytvára priestor nielen na zapamätanie a osvojenie si poznatkov ale hlavne na porozumeniu vzťahov a súvislostí medzi nimi. Dôsledkom čoho dochádza v procese vyučovania prvouky k tomu, že žiak poznáva a rozumie svetu okolo seba, čo vysvetľuje vyššie spomínané významné postavenie prvouky v kurikule primárneho vzdelávania.

### 3 ROZVOJ MYSLENIA

Myslenie môžeme charakterizovať ako najvyšší stupeň poznania. Ide o psychický proces spoznávania neznámeho, objavovania podstatného, poznávania vecí a javov a tiež odkrývania vzťahov a súvislostí medzi nimi. Na základe vlastného myslenia je žiak schopný riešiť rôzne životné a učebné situácie, čo potvrdzujú slová Zelinu, ktorý hovorí že myslenie *„je proces riešenia problémov a vo všeobecnosti sa považuje za najvýznamnejší znak či prejav ľudskej psychiky“* (Zelina a kol., 2004, s. 124). Súčasná, moderná škola zdôrazňuje rozvoj myslenia, pričom však musíme brať do úvahy potrebu rozvoja poznania. To značí, že žiak musí disponovať určitou mierou konkrétnych poznatkov, aby sa mohli rozvíjať jeho rozumové schopnosti. Aby u žiakov prebiehal tento proces efektívne, je nutné prekonať tradičné vyučovanie, teda odovzdávajúce učiteľove vedomosti žiakovi. Túto zmenu prináša konštruktivistická teória učenia, ktorá predpokladá, že žiak si v procese učenia sa vytvára sám svoje vlastné poznanie sveta, v ktorom žije (Turek, 2005, in Palmárová, 2008, s. 80). Hlavné znaky konštruktivistického výučby uvádza Turek (2014, s. 401-402) nasledovne:

- dôraz na učenie, nie na vyučovanie,
- podpora a akceptácia aktivity, iniciatívy a samostatnosti žiaka,
- podpora skúmania, objavovania vecí, javov (učiva) žiakom,
- rozhodujúca úloha skúseností žiaka v učení,
- stavanie na prirodzenej zvedavosti žiaka,
- rešpektovanie postojov žiaka,
- rešpektovanie učebného štýlu žiaka,
- akcent na dialóg medzi žiakmi, učiteľom a žiakmi,
- učenie sa žiaka v reálnych situáciách, autentické učenie sa
- kognitívna veda ako východisko konštruktivismu,
- intenzívne využívanie kognitívnej terminológie – tvoriť, analyzovať a pod.
- dôraz na porozumenie učiva a na proces učenia pri hodnotení žiakov.

Konštruktivismus popisuje Průcha (2008) ako *„široký prúd teórií vo vedách o správaní a sociálnych vedách, zdôrazňujúci ako aktívnu úlohu subjektu a význam jeho vnútorných predpokladov v pedagogických a psychologických procesoch, tak dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou. V tomto zmysle je interakčnou teóriou prekonávajúcou jednostrannosť empirizmu a nativizmu“* (Průcha a kol., 2008, s. 105). Môžeme vidieť, že konštruktivismus sa orientuje na učenie žiaka myslieť a rozumieť. Sme toho názoru, že ak učiteľ proces edukácie vytvára na základe prvkov konštruktivistického učenia, môže tak účinne rozvíjať poznávacie schopnosti žiaka.

#### 3.1 Rozvoj myslenia prostredníctvom vyučovania prvouky

V kontexte vyučovania prvouky v 1. a 2. ročníku základnej školy prebieha rozvoj myslenia žiaka podľa Mihálíka (1989, s. 13) na troch od seba závislých kvalitách:

1. **Rozvíjanie konkrétneho-operatívneho myslenia** žiaka prostredníctvom myšlienkových operácií vyvolaných praktickou činnosťou, manipuláciou s predmetmi, kedy sa vo vedomí žiaka premietajú myšlienkové procesy ako napríklad porovnávanie, hodnotenie, syntéza.
2. **Formovanie názorno-obrazného myslenia** žiaka na základe prebiehajúcich myšlienkových procesov na úrovni predstáv, získaných predchádzajúcim pozorovaním a manipuláciou.

3. **K rozvoju pojmového myslenia** smerujú myšlienkové operácie nezávislé od bezprostredných praktických činností, uskutočňované na základe osvojených pojmov a transformované do rečového prejavu žiaka.

S názorom Mihálíka (1989) súhlasí aj autor Podroušek (2003), ktorý opisuje, že pri vyučovaní prvouky dochádza u žiaka k rozvoju konkrétneho a neskôr abstraktného myslenia, k rozvoju názorného a pojmového myslenia. Konkrétne myšlienkové operácie sa u žiaka rozvíjajú priamou motorickou činnosťou, akými sú rozkladanie, skladanie, triedenie a usporiadanie predmetov. Táto manipulácia nie je hrou ani prácou, ale predstavuje formu učenia. Na jej základe žiak preniká hlbšie do podstaty vecí, objavuje vzťahy a súvislosti a vytvára si predstavu o danom predmete alebo jave, čím u žiaka nastáva rozvoj názorného myslenia. Pri rozvoji pojmového myslenia je potrebné, aby žiak pojmu porozumel. K porozumeniu vedie žiaka učiteľ prostredníctvom objasňovania pojmov pomocou definovania, delenia, klasifikácie, demonštrácie, opisu, charakterizovania, prirovnania a rozlišovania pojmov (Podroušek, 2003, s. 52). Vo svojich publikáciách autori Navrátilová (1987), Podroušek (2003) a Tupý (1980) uvádzajú, že základ prvouky predstavuje pojmotvorný proces, prostredníctvom ktorého si žiaci osvojujú pojmy, ktoré sú myšlienkovým odrazom vecí a javov skutočnosti a vzťahov medzi nimi (Podroušek, 2003, s. 50). Proces vytvárania pojmov nie je založený len na spracovávaní zmyslových údajov a ich následnou syntetizáciou a zovšeobecnením ale aj na odhaľovaní logických vzťahov (Mihálik, 1987, s. 54). To teda značí, že vytváranie pojmov je jedným zo základných rozumových zručností podmieňujúcich rozvoj myslenia a reči žiaka.

### **3.1.1 Efektívny rozvoj myslenia prostredníctvom vyučovania prvouky**

Ak chceme prostredníctvom vyučovania predmetu prvouka rozvíjať kognitívne funkcie žiaka, a to najmä logické a tvorivé myslenie, je potrebné nielen poznanie obsahu vzdelávania predmetu, ale i spôsob, ako ho žiakovi predosť, aby bol dosiahnutý žiadúci efekt. Obsah vyučovacieho predmetu prvouka v 1. a 2. ročníku základnej školy je charakteristický veľkou rozmanitosťou. Spojenie prírodovedných a spoločenskovedných poznatkov poskytuje mnoho podnetov pre rozvíjanie kognitívnych funkcií žiaka. Samotný obsah však poskytuje funkčné využitie vzhľadom na rozvoj myslenia žiaka iba v prípade vykonania jeho didaktickej analýzy. Skalková (1978, s. 26) opisuje didaktickú analýzu ako hlbšiu myšlienkovú činnosť učiteľa, ktorá mu umožní z pedagogického hľadiska preniknúť do učebnej látky a vystihnúť tak jeho výchovnú a vzdelávaciu hodnotu. Postup didaktickej transformácie učiva v kontexte prvouky uvádza Podroušek (2003) v troch etapách:

**1. etapa** založená na rozbere obsahu učiva a vzdelávacej hodnoty témy, pri ktorej učiteľ vykonáva pojmovú analýzu (určenie východiskových pojmov ich logickej štruktúry a hierarchie), vzťahovú analýzu (určenie vzťahov, súvislostí, princípov a väzieb medzi pojmi) a praktickú analýzu (určenie užitočnosti učiva pre ďalšie vzdelanie a praktickú činnosť žiakov). Vyučujúci v tejto etape vychádza zo základným pedagogických dokumentov;

**2. etapa** je zameraná na rozbor učebných činností žiakov, ktoré sú prostriedkom pochopenia a osvojenia si daného učiva. Pri tejto analýze je vhodné aby učiteľ využíval revidovanú Bloomovu taxonómiu kognitívnych cieľov, na základe ktorej zaradí do vyučovania úlohy na zapamätanie, porozumenie, aplikáciu, analýzu, hodnotenie a tvorivosť (Turek, 2014, s. 54). Konštruktivizmus ako teória učenia vychádza z poznatku, že žiak si vytvára poznatky na základe skúseností počas samostatnej aktívnej činnosti (Tóthová, 2014, s. 26). To značí že k efektívnemu rozvoju myslenia v prvouke musí učiteľ vytvárať taký rad úloh, ktoré vytvárajú priestor na myšlienkovú aktivitu žiaka. Pri takejto didaktickej analýze obsahu prvouky z hľadiska rozvíjania myslenia žiaka sú vhodnou pomôckou pre učiteľa logické cvičenia slúžiace na odhaľovanie vzťahov (príčinné, funkčné, priestorové, protikladné a ďalšie), na tvorivé riešenie problémov (alternatíva, hypotéza, zdôvodnenie, predvídanie a iné) a pozorovanie a porovnávanie (analytické pozorovanie, odhaľovanie podstatných znakov, porovnávanie) (Mihálik, 1989, s. 102). Uvedomenie, porozumenie a odhaľovanie vzťahov medzi predmetmi, javmi, procesmi je aktívna a náročná myšlienková činnosť, ktorá predpokladá sústavnú stimuláciu. Rôzne logické vzťahy, teda vzťah niečoho k niečomu, sa sústreďujú v predmete prvouka. Všetky témy zahrnuté v obsahu prvouky vytvárajú priestor na ich odhaľovanie, preto je dôležité aby učiteľ na základe vlastnej tvorivej činnosti využil tento potenciál a rozvíjal tak kognitívne funkcie žiaka, teda aj jeho kritické a tvorivé myslenie. Dobrým príkladom sú rolové hry, v ktorých má žiak príležitosť vyskúšať si aj skupinovú komunikačnú skúsenosť, pripomína Kollárová (2018, s. 81). V tejto skúsenosti môže byť úspešný, prípadne menej úspešný, ale čo je dôležité, že sa učí vyjadrovať sám za seba v skupine a pred skupinou. Čo považuje autorka za prínosné je, že učiteľ má možnosť zistiť, ako žiak rozmýšľa, ako sa rozhoduje, aké sú jeho motívy správania a konania.

**3. etapa** spočíva v zisťovaní vertikálnych (medzi jednotlivými ročníkmi a stupňami školy) a horizontálnych

(medzi jednotlivými predmetmi v jednom ročníku) medzipredmetových vzťahov, kedy prepája pochopenie javov a súvislostí s celom kontexte objektívnej reality a nie ako jej izolované časti (Mihálik, 1989, s. 52). Ako môžeme vidieť, základom efektívneho rozvoja myslenia žiaka prostredníctvom vyučovania prvouky je pedagogická činnosť a tvorivosť učiteľa, ktorá pramení z poznania a potreby prekonať transmisívnosť tradičného vyučovania.

#### 4 ZÁVER

Na záver považujeme za dôležité pripomenúť, že vyučovací predmet prvouka je vo svojej podstate veľmi špecifický. Na jednej strane disponuje bohatým vzdelávacím obsahom, ktorý je prostriedkom formovania rozumových schopností žiakov. Avšak na strane druhej samotný obsah nie je postačujúci, jeho efektívne využitie je závislé od tvorivej pedagogickej činnosti učiteľa. Ak učiteľ vykoná adekvátnu didaktickú analýzu konkrétneho učiva, zaradiť do vyučovacieho procesu rozmanité logické úlohy, aktivity a správne formulované otázky smerujúce k myšlienkovkej aktivite žiaka, teda k odhaľovaniu vzťahov a súvislostí medzi javmi a procesmi, vytvorí takú vyučovaciu hodinu prvouky, ktorá sa podieľa na efektívnom rozvoji myslenia žiakov primárneho stupňa vzdelávania.

#### POUŽITÁ LITERATÚRA

- BEŇUŠKOVÁ, J., DOUŠKOVÁ, A. 1997. *Vybrané kapitoly z didaktiky prvouky*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. 1997. 128 s. ISBN 80-8055-054-9.
- INOVOVANÝ ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE 1. STUPEŇ ZŠ. 2015. Štátny pedagogický ústav. [cit. 2018-10-20]. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>>
- KOLLÁROVÁ, D. 2018. Metódy, prostriedky a techniky tvorivej dramatiky. In *Lesná pedagogika : učebné texty k vzdelávaciemu programu*. Zvolen : NLC, 2018. s. 77 – 85. ISBN 978-80-8093-240-4.
- KOLLÁROVÁ, D. 2008. Vlastivedné vzdelávanie v 3. ročníku ZŠ s dôrazom na špecifiká jednotlivých regiónov. In *Vybrané teoretické a metodické aspekty regionálnej výchovy*. Nitra : PF UKF, 2008. s. 100 – 109. ISBN 978-80-8094-392-9.
- MIHÁLIK, L. 1989. *Rozvíjanie myslenia, reči a základných zručností na 1. stupni základnej školy*. Bratislava : SPN. 1989. 129 s. ISBN 067- 041 – 89.
- NAVRÁTILOVÁ, K. 1986. *Didaktika prvouky : Vývoj prvouky ako učebného predmetu a jej súčasná obsahovo-funkčná charakteristika : I. časť*. Nitra : Pedagogická fakulta, 1986. 146 s.
- PALMÁROVÁ, V., 2008. Teórie učenia a ich aplikácia v e-podpore vyučovania. In: *Informatický seminár Katedry informatiky 2008 – Vedecko-výskumná činnosť v oblasti využívania IKT*. Nitra: FVP UKF, s. 78 – 81. ISBN 978-70-8094-351-6.
- PODROUŽEK, L. 2003. *Úvod do didaktiky prvouky a prírodovedy pro primární školu*. Dobrá voda : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2003. 248 s. ISBN 80-86473-45-7.
- SKALKOVÁ, J. 1978. *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole*. Bratislava : SPN. 1978. 209 s. ISBN 14-621-78.
- TÓTHOVÁ, R. 2014. *Konstruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. 2014. 90 s. ISBN 978-80-565-0004-0.
- TUPÝ, K. a kol. 1980. *Prvouka pre 1. a 2. ročník základnej školy : Didaktická a metodická kniha pre učiteľov*. Bratislava : SPN. 1980. 203 s. ISBN 67-103-80.
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. 3. vydanie. Bratislava : Wolters Kluwer, s. r. o. 2014, 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.
- ZELINA, M. 2004. *Teória výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN – Mladé letá. 2004. 231 s. ISBN 8010004561.

# UČITEĽOVO VNÍMANIE SVOJEJ PROFESIJNEJ ZDATNOSTI

Margita Feranská

*Katedra pedagogiky, PF UKF v Nitre, margita.feranska@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou vnímania svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Orientujeme sa na zmenu vnímania vlastnej profesijnej zdatnosti učiteľa z hľadiska jeho profesijných fáz. Pozornosť venujeme hlavne začínajúcemu učiteľovi a učiteľovi expertovi, ktorého považujeme za skúseného učiteľa. Hľadáme odpoveď na otázku, ktoré determinanty ovplyvňujú vnímanie vlastnej profesijnej zdatnosti a ako sa vnímanie učiteľa mení na základe jednotlivých fáz profesie učiteľa.

**Kľúčové slová:** Vlastná profesijná zdatnosť, self-efficacy, vnímanie svojej profesijnej zdatnosti.

## 1 ÚVOD

Za otca koncepcie self-efficacy môžeme považovať sociálneho psychológa Alberta Banduru, ktorý tento koncept rozpracoval v rozmedzí sociálno-kognitívnej teórie (psychológie). Budoval ju postupne a v tomto koncepte sa zameril na správanie človeka, jeho osobnostné vlastnosti a prostredie, v ktorom sa nachádza. My sme tento koncept zamerali na správanie sa učiteľa a jeho vnímanie svojej profesijnej zdatnosti. Spomenuté prvky konceptu self-efficacy majú široký rozmer, no v našej práci sme sa ho snažili zúžiť a rozpracovať túto teóriu smerom k učiteľovi. Tieto činitele, prvky spomenutého konceptu nie sú novo objavené, už pred tým boli mnoho krát prebádané v oblasti pedagogiky aj psychológie a iných vied. Bandurovým prínosom a jeho sociálno-kognitívnej teórie je recipročný determinizmus, ktorý v našej práci opisujeme a analyzujeme ho vo vzťahu k vnímaniu profesijnej zdatnosti učiteľa. Týmto modelom vysvetľujeme vzťahy vo vnímaní profesijnej zdatnosti učiteľa a faktory ovplyvňujúce vnímanie učiteľa. Self-efficacy považujeme za jednu z najdôležitejších oblastí učiteľovej regulácie činností a následné sprostredkovanie pedagogických činností, ktoré vykonáva. Dané aspekty prepájame s tým, aký má o sebe obraz učiteľ. Ako chápe svoju profesionalitu, ako vníma svoju profesijnú zdatnosť, ako hodnotí a chápe sám seba. Zameriavame sa na analýzu chápania svojej profesijnej činnosti, jej vnímanie a následné presvedčenie učiteľa o svojich schopnostiach na vyučovacom procese.

## 2 VNÍMANIE PROFESIJNEJ ZDATNOSTI UČITEĽA

Vnímanú profesijnú zdatnosť učiteľa považujeme za určitú predstavu o svojich učiteľských schopnostiach a kompetenciách, možnostiach učiteľa. Vnímanú profesijnú zdatnosť opisuje (Wiegerová a kol., 2012) a chápe ju ako vnímanie konkrétneho učiteľa, ktorú nemožno posudzovať z vonkajšieho hľadiska, ale len vnútornou analýzou jeho činností, príprave na hodiny, využívaní konkrétnych pedagogických metód a jeho vyučovaním. Vnímanie považuje za určitý regulátor správania a činností učiteľa, ktorý možno ovplyvňovať mnohými determinantmi. Autorom self-efficacy je Albert Bandura, americký psychológ, ktorý je najväčším predstaviteľom behaviorizmu a kognitívnej psychológie. Je významný hlavne za svoje zásluhy v teóriách učenia a teórii self-efficacy a teórii sociálno-kognitívneho učenia. (Bandura, 1986, 1997) vo svojej teórii self-efficacy uvádza a chápe ho ako presvedčenie o vlastných schopnostiach (učiteľa), ktorý je schopný vykonávať a organizovať svoju činnosť, ktorá následne vedie k daným výsledkom. Podľa (Gavoru, 2009) Bandura rozvinul socio-kognitívnu teóriu na základe toho, že učiteľ môže regulovať a premyslieť si vlastné správanie v konkrétnych situáciách. Je ovplyvnený vonkajšími faktormi medzi ktoré zaradíme správanie, vlastnosti a prostredie, ktoré učiteľa ovplyvňuje. Tieto tri aspekty sú hlavnými determinantmi, ktoré ovplyvňujú self-efficacy učiteľa. (Říčan, 2010) Autor opisuje self-efficacy a teóriu A. Banduru ako tvorcu sociálno-kognitívnej teórie, pričom pojem „self“ nemá len jedno vysvetlenie. Táto teória je analýza, kedy je učiteľ schopný dosiahnuť svoj cieľ samostatne, bez pomoci. Faktorom tejto úspešnosti je aspekt, zložka sebavedomia učiteľa, ktorá sa priamo dotýka dosahovania žiaduceho cieľa. Toto presvedčenie sa prejavuje aj pri sebareflexii učiteľa, pri písaní pedagogických denníkov a pri písaní príprav na vyučovacie hodiny.

### 2.1 Realizácia výskumu

Učiteľovo chápanie vlastnej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Tiež (Turek, 2014) vysvetľuje ako istý súbor názorov učiteľa, jeho postojov a presvedčení o samotnej výučbe. Tiež hovorí o súbore argumentov, ktorými učiteľ zdôvodňuje svoje presvedčenie a názory či postoje. Na základe teoretických poznatkov formulujeme výskumný problém takto: „Ktoré schopnosti učiteľa ovplyvňujú jeho vnímanie svojej profesijnej zdatnosti?“

Ak by sme to chceli inak povedať, teda: „Ktoré schopnosti učiteľa využívajú k hodnoteniu vlastnej profesijnej zdatnosti?“ „Ako sa mení vnímanie učiteľovej profesijnej zdatnosti vo vzťahu k profesijným fázam učiteľa?“ Naším zámerom bolo odhaliť, ktoré determinanty ovplyvňujú začínajúceho učiteľa a skúseneho učiteľa pri vnímaní vlastnej profesijnej zdatnosti. Zaujímá nás, ako sa vnímanie svojej profesijnej zdatnosti mení na základe prelínania sa a prechodu z jednej fázy profesie do druhej. Ako vníma vlastnú profesijnú zdatnosť učiteľ na začiatku svojej kariéry a ako, keď má učiteľ dlhoročné skúsenosti. Pod akým vplyvom sa mení jeho vnímaná zdatnosť. Predmetom nášho výskumu je získanie výpovedí od učiteľov prostredníctvom štrukturovaných rozhovorov. Učiteľia sú rozdelení na dve skupiny, prvú skupinu tvoria začínajúci učiteľia a druhú skupinu tvoria skúsenejší učiteľia.

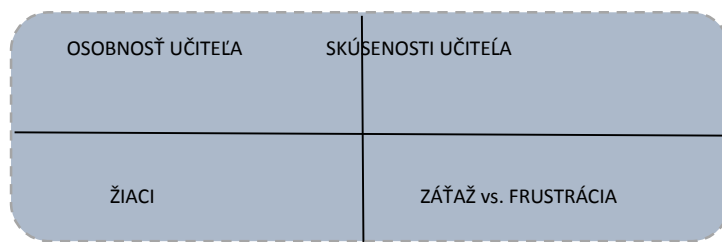
V kontexte uvedeného výskumného problému a teoretických východísk sme si stanovili nasledovné výskumné ciele. Hlavným výskumným cieľom je analyzovať, ktoré determinanty učiteľa ovplyvňujú jeho vnímanie svojej profesijnej zdatnosti. Z hlavného cieľa nám vyplývajú ďalšie čiastkové ciele:

1. Analyzovať, ktoré potenciality učiteľa ho ovplyvňujú pri vnímaní jeho profesijnej zdatnosti.
2. Identifikovať oblasti, ktoré sa pre učiteľov zdajú problémové vo vzťahu k ich profesijnej zdatnosti.
3. Porovnať ako chápu vnímanie vlastnej profesijnej zdatnosti začínajúci učiteľia a skúsenejší učiteľia.

Naším cieľom je vytvorenie modelu, ktorý tvorí východisko pre novo vzniknutú teóriu. V modeli budeme vidieť, ktoré determinanty sú smerodajné, ktoré potenciality učiteľa ovplyvňujú pri vnímaní jeho profesijnej zdatnosti. Na záver našich zistení, či vnímajú svoju profesijnú zdatnosť začínajúci učiteľia vysoko a akú majú profesijnú zdatnosť skúsenejší učiteľia, s dlhoročnou praxou. Náš výberový súbor tvorilo 10 učiteľov, z toho 5 začínajúcich a 5 skúsenejších. Zámernosť výberu bola formulovaná vo vzťahu k výskumným cieľom. Učiteľov sme oslovili zo základných škôl v Leviciach. Metódy získavania údajov sme zhromaždili teoretické poznatky prostredníctvom literárnej metódy a vo výskumnej časti pozornosť venujeme metóde zakotvenej teórie. Náš štrukturovaný rozhovor pozostával z vopred pripravených otázok, na ktoré respondenti odpovedali. Často sa označuje aj ekvivalentom „hlboký rozhovor“. Po zaznamenávaní odpovedí do poznámok počas realizácie rozhovoru každý z nich podrobne analyzujeme. Výber materiálu sme uskutočnili prostredníctvom kódovania a konkrétne v dvoch fázach v otvorenom kódovaní a selektívnom kódovaní.

### 3 VÝSLEDKY

Pri otvorenom kódovaní sme získané dáta z rozhovorov kategorizovali do jednotlivých skupín a podskupín, pričom selektívne kódovanie nám napomohlo k utriedeniu kategórií a k ich vzniku. Otvorené kódovanie nám slúžilo k hľadaniu príslušných dát z rozhovoru, pričom sme hľadali pojmy, ktoré súviseli s vnímanou profesijnou zdatnosťou učiteľa. Selektívne kódovanie nám bolo nápomocné k interpretovaniu konkrétnych pojmov a k ich triedeniu do kategórií a podkategórií. Na základe nich sme vytvorili model, kde zobrazujeme determinanty – potenciality učiteľa, ktoré ho ovplyvňujú pri vnímaní vlastnej profesijnej zdatnosti. Na základe našich výsledkov sme vytvorili model, ktorý môžete vidieť na nasledovnom obrázku.



Obrázok 1. Model vnímania profesijnej zdatnosti učiteľa.

V zakreslenom modeli môžeme vidieť oblasti, ktoré učiteľia označili (nepriamo) v rozhovoroch ako determinant ich vnímania profesijnej zdatnosti. Tento model je všeobecný pre obe spomenuté kategórie učiteľov. Uvedené oblasti v modeli považujeme za rovnocenné pri ovplyvňovaní vnímania svojej profesijnej zdatnosti učiteľa. Na základe týchto oblastí učiteľ môže zlepšiť svoju prácu na sebe, na svojej reflexii a na činnostiach na vyučovacom procese. Ak by sme chceli rozobrať všetky štyri oblasti, ktoré sme výskumom získali, mohli by sme ich opísať v nasledovnej podkapitole.



### 3.1 Náčrt výsledkov výskumu

V predchádzajúcej časti nášho príspevku sme opísali ciele výskumu, získané údaje, ktoré budeme podrobnejšie prezentovať na základe uvedeného modelu. Na základe kvalitatívnej analýzy výskumu a uskutočnených štruktúrovaných rozhovorov sme vytvorili nasledovné kategórie, ktoré stručne charakterizujeme podľa výsledkov výskumu, ktoré nám vyplynuli.

1. Oblasť – osobnosť učiteľa, kedy táto oblasť hovorí o faktore, ktorý ovplyvňuje vnímanie vlastnej profesijnej zdatnosti vlastnou osobou učiteľa. Máme na mysli jeho schopnosti, zručnosti, správanie sa, sebavedomie, stratégie na vyučovacom procese, potenciality, ktoré učitelia chápali ako vlastné pričinenie sa k vnímaniu svojej profesijnej zdatnosti. Ide o ľudský prístup učiteľa, jeho vlastné správanie sa počas vyučovania či jeho nízke alebo vysoké sebavedomie. Z rozhovorov následne vyplynulo, že začínajúci učitelia majú nižšiu mieru vnímania svojej profesijnej zdatnosti ako skúsení učitelia. Prikladáme to množstvu skúseností, ktoré začínajúci učitelia ešte nemajú.
2. Oblasť – skúsenosti učiteľa, ktoré zahŕňali obe kategórie, na ktoré sme sa vo výskume zamerali, čiže aj začínajúcich učiteľov aj skúsených učiteľov. Mnoho učiteľov uvádzalo, že im pomáha, ak svoje skúsenosti predávajú iným kolegom, alebo ak počujú iné skúsenosti od svojich kolegov. Dokážu sa tak nasmerovať správnym smerom na základe toho sa aj čiastočne vyvarovať možným chybám. Zároveň učitelia uvádzali, že skúsenosť učiteľa má za následok postupnú precíznosť v ich práci. Ak by sme chceli porovnať začínajúceho učiteľa a skúseného začínajúci nemá takmer žiadne skúsenosti a tak jeho vnímanie v tejto oblasti je opäť jednoznačne nižšie ako u skúseného učiteľa.
3. Oblasť – žiaci, resp. práca so žiakmi je tretou oblasťou, vytvorenou kategóriou, ktorá ovplyvňuje vnímanie profesijnej zdatnosti učiteľa. Pri vzájomnej interakcii dochádza ku každodennému ovplyvňovaniu jednotlivých strán, či už žiakov alebo učiteľov. V tejto oblasti hovorili učitelia ako o motivácii žiakov do činnosti, čo je pre nich dôležité vo vyučovacom procese. Zaujímavým zistením však je, že v tejto oblasti si viac dôverovali začínajúci učitelia ako skúsení. Máme za to, že začínajúci učitelia sú zanietení, plní nadšenia a entuziazmu, nakoľko skúsení učitelia sú skôr pracovne unavení a častejšie používajú rutinný spôsob výučby, ktorý je v starých kolách a je zaužívaný či overený spôsob práce na vyučovaní.
4. Oblasť – záťaž vs. frustrácia nám vyplynula ako posledná kategória, ktorú učitelia pociťujú vo vzťahu k vnímaniu svojej profesijnej zdatnosti. Učitelia nás oboznámili s niekoľkými aspektami záťaže, ktorú vo svojej profesii pociťujú. U začínajúcich učiteľov je to zmena role zo študenta na rolu učiteľa, pričom niektorí učitelia zvládajú tento prechod a zmeny role veľmi ťažko. Pri skúsených učiteľov je to frustrácia, ktorú pociťujú z nevládnutia disciplíny na vyučovaní, či riziku profesijného vyhorenia. V tejto kategórii dochádza k nejednoznačnosti toho, u koho je vnímanie vlastnej profesijnej zdatnosti vyššie, či u začínajúceho učiteľa alebo pri skúsenom učiteľovi. Mohli by sme povedať, že náš výskum v tejto kategórii potvrdzuje vyváženú jednotlivých kategórii učiteľov, ktoré sme skúmali.

Všetky uvedené oblasti považujeme za rovnocenné, pričom individuálne u každého učiteľa sa ich zlepšovanie podrobuje vlastnej sebareflexii na základe ktorej musí učiteľ pracovať viac či menej na konkrétnej oblasti.

## 4 ZÁVER

Na záver nášho príspevku by sme chceli zdôrazniť potrebu učiteľov, ktorí boli ochotní spolupracovať s nami na výskume z dôvodu vlastnej potreby. Viacerí uvádzali, že takýto výskum je pre ich prácu tiež prínosom, pretože často si vtedy až uvedomia dôležitosť a náplň svojich pracovných činností. Čo je dôležitejšie a čo je menej dôležité. V našom príspevku sme opisovali štyri oblasti, potenciality učiteľa, ktoré najviac ovplyvňujú vnímanie ich profesijnej zdatnosti. Z výskumu nám tiež vyplynulo, že ak zovšeobecňujeme naše závery, skúsení učitelia majú vyššie vnímanie svojej profesijnej zdatnosti ako začínajúci učitelia. Prikladáme tomu dôvod hlavne pedagogickú prax, ktorú začínajúci učitelia majú neporovnateľne nižšiu ako skúsení učitelia.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

BANDURA, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Comp. 604 s. ISBN 978-0-7167-2850-4.
- GAVORA, P. 2009. Ako učiteľ vníma svoju profesijnú zdatnosť (sel-efficacy) In KASÁČOVÁ, B. – CABANOVÁ, M. (eds.) 2009. *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch*. Banská Bystrica: PF UMB. 384 s. ISBN 978-80-8083-902-4.
- ŘÍČAN, P. 2010. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. 6., revidované a doplněné vydání. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
- STRAUSS, A.L., CORBIN, J.M. 1990. *Basic of qualitative research: grounded theory procedures and techniques for developing grounded theory*. 431 s.
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. 3. prepracované a doplnené vydanie. Bratislava: Wolters Kluwer. 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.
- WIEGEROVÁ, A. a kol. 2012. *Self efficacy: osobne vnímaná zdatnosť v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN. 118 s. ISBN 978-80-10-02355-4.

## **(TRANSDISCIPLINÁRNÍ) DIDAKTIKA JAKO BÁZOVÁ DISCIPLÍNA PRO UČITELSKOU PROFESI**

**Tomáš Janík**

*Pedagogická fakulta, MU v Brně (ČR)*

### **Abstrakt**

Přednáška autor byla otevřená otázkou, v čem spočívá podstata profesionality učitelů. Následovalo Shulmanovo doporučení, že chceme-li poznat specifika jednotlivých profesí, musíme studovat období jejich zrodu, tj. profesní přípravu. Na základě analýzy a porovnání učitelství s jinými profesemi (a přípravami na ně) byly vyvozena teze, že podstatou učitelské profesionality je její vícerozměrnost. Motiv propojení oborového (obsahového) s učitelským (didaktickým) je vystižen v konceptu tzv. didaktických znalostí obsahu, jenž je jedním z pilířů transdisciplinární didaktiky. Transdisciplinární didaktika byla v přednášce načrtnuta jako akademicky založená profesní disciplína pro učitele, jejíž ambicí je propojovat obory (obsahy) napříč učitelským vzděláváním.

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

# PRÍRODOVEDNÉ VZDELÁVANIE NA SLOVENSKU A JEHO KONFRONTÁCIA NA GLOBÁLNEJ SCÉNE

**Ľubomír Held**

*Pedagogická fakulta TU v Trnave, lubomir.held@truni.sk (SR)*

**Kľúčové slová:** Prírodovedná gramotnosť, spôsobilosti vedeckej práce, PISA, konfrontácia prírodovedného vzdelávania.

## 1 ÚVOD

Prednáška vychádza z aktuálneho stavu prírodovedného vzdelávania na Slovensku, dokladá jeho stav výsledkami PISA. Poukazuje na momenty, v ktorých je prírodovedné vzdelávanie konfrontované na európskej i globálnej úrovni. Načrtáva aktuálne smerovanie prírodovedného vzdelávania vo vyspelých krajinách a možnosti, ako by sa s tým mohlo vysporiadať slovenské školstvo. Konfrontuje terminológiu kritického a tvorivého myslenia ako aktuálnych pedagogických (didaktických) konštruktov s terminológiou používanou v prírodovednom vzdelávaní a v príslušnej odborej didaktike.

## 2 KONFRONTÁCIA KONCEPCIÍ PRÍRODOVEDNÉHO VZDELÁVANIA

Stredoeurópske prírodovedné vzdelávanie je dlhodobo konfrontované s tendenciami, ktoré sa odohrávajú na globalizovanej scéne. Výraznými nástrojmi, ktoré nastavujú latku školským systémom, sú merania PISA. Stredoeurópske krajiny sa v nich postupne zhoršujú a Slovensko sa ocitá na posledných priečkach. Nemecko a Rakúsko najprv znepokojené výsledkami sa zo šokovej situácie postupne zotavuje (Held, 2011). Čo je príčinou našich slabých výsledkov v úrovni prírodovednej gramotnosti pätnásť ročných žiakov?

## 3 PRÍRODOVEDNÁ GRAMOTNOSŤ AKO CIEĽ VZDELÁVANIA

Vo viacerých štúdiách sme sa pokúsili ukázať, že prírodovedné vzdelávanie na Slovensku je silne orientované na zvládnutie množstva pojmov a informácií z oblasti prírodných vied. Vzniknuté koncepty vo vedomí žiakov však napriek tomu nie sú vhodne vybudované a zaznamenávajú množstvo miskoncepcií (Held *akol.*, 2016 a). Nedostatočné sú tzv. vedecké spôsobilosti žiakov. Žiaci zaujímajú negatívne postoje k fyzikálnemu a chemickému vzdelávaniu. Reforma realizovaná na Slovensku v roku 2008 napriek slovníku „kompetencií“ nedokázala pretaviť potreby orientácie prírodovedného vzdelávania na prvky prírodovednej gramotnosti do praxe.

## 4 KONCEPCIA PRÍRODOVEDNÉHO KURIKULA 2020

Revízia kurikulárnej dokumentácie pre všeobecné prírodovedné vzdelávanie v roku 2015 priniesla nový slovník: prírodovedná gramotnosť, spôsobilosti vedeckej práce, bádateľské aktivity. Prax však ukazuje, že pedagogická verejnosť zatiaľ tieto pojmy nie je schopná vnímať a pretaviť do praxe (Held, 2018). Prax je stále v strese z „preberania“ učiva. Budovanie spôsobilostí sa stále v praxi nepovažuje za legitímnu súčasť obsahu vzdelávania. Je potrebné prebudovať, resp. vybudovať, koherentné pojmové zázemie teórie prírodovedného vzdelávania. Táto ambícia je cieľom výskumnej úlohy Prírodovedné kurikulum pre základnú školu 2020 (Held a kol., 2016b). Pokúša sa o novú štruktúraciu východísk pre budovanie kurikulárnej dokumentácie prírodovedného vzdelávania v súlade s trendmi uplatňujúcimi sa vo vyspelých krajinách.

## POĎAKOVANIE

Túto prácu podporila Agentúra na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-14-0070.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

HELD, Ľ. 2011 Konfrontácia koncepcií prírodovedného vzdelávania v Európe. In: *Scientia in educatione*, roč. 2, č. 1., s. 69-79. ISSN 1804-7106.

- HELD, Ľ. 2016a. *Východiská prípravy prírodovedného kurikula pre základnú školu 2020. I. : K aktuálnemu stavu prírodovedného vzdelávania*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity v Trnave a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied. 174 s. ISBN 978-80-8082-993-3.
- HELD, Ľ. 2016b. *Východiská prípravy prírodovedného kurikula pre základnú školu 2020. II. : Ku kľúčovým tézam obsahu prírodovedného vzdelávania*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity v Trnave a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied. 238 s. ISBN 978-80-8082-994-0.
- HELD, Ľ. 2018 Ako reformovať slovenské prírodovedné kurikulum? In: *DidSci PLUS*. Prague : Charles University, s. 67. ISBN 978-80-7444-065-6.



# POSTOJE A SKÚSENOSTI S BÁDATEĽSKÝM VYUČOVANÍM UČITEĽOV PRÍRODOVEDNÝCH A TECHNICKÝCH PREDMETOV V PODMIENKACH SLOVENSKÝCH ŠKÔL

**Zuzana Tkáčová**

*Pedagogická fakulta UKF v Nitre, zuzana.tkacova@ukf.sk (SR)  
Prírodovedecká fakulta, UPJS v Košiciach, zuzana.tkacova1@upjs.sk (SR)*

## Abstrakt

Bádateľské vyučovanie predstavuje inovatívny vyučovací prístup zameraný na aktívne žiacke skúmanie a experimentovanie, čo je v podmienkach slovenských škôl zatiaľ ešte nie bežná forma vyučovania. V tomto príspevku predstavujeme výsledky prieskumu postojov a skúseností učiteľov základných aj stredných škôl s bádateľským vyučovaním a pokúsime sa identifikovať niektoré problémy pri jeho úspešnej implementácii do výučby.

**Kľúčové slová:** Bádateľské vyučovanie, inovatívne metódy, výučbové metódy, motivácia.

## 1 ÚVOD

Vhodne zvolené výučbové metódy predstavujú základ pre motiváciu a aktívne zapojenie žiaka do práce na hodine, zlepšujú vzťah žiakov k predmetu, poskytujú možnosť dosiahnuť úspech viacerým žiakom a príležitosti na všestranný rozvoj ich osobnosti. Preto pri prechode od tradičného k inovatívnemu, zážitkovému vyučovaniu zohráva ich správna voľba kľúčový krok. Žiaci preferujú aktívne metódy a formy práce, čo potvrdili aj viaceré výskumy (Tikalská, 2008) (Sitná, 2009). Mnohé z nich síce nie sú pre učiteľov neznáme, no nakoľko sa v pedagogickej praxi prakticky nepoužívajú, sú stále považované za alternatívne alebo inovatívne (Čapek, 2015). Samotní učitelia vidia pri zavádzaní inovatívnych metód prekážky súvisiace predovšetkým s disciplínou, chýbajúcou motiváciou žiakov a ich nepostačujúcou intelektovou úrovňou (Pecina, 2009). Treba však kriticky podotknúť, že spomínané prekážky je možné eliminovať práve voľbou vhodných výučbových metód. V odbornej literatúre môžeme nájsť porovnanie výhod a nevýhod klasickej a inovatívnej výučby (Zormanová, 2012) (tab. 1).

*Tabuľka 1. Porovnanie klasickej a inovatívnej výučby (Zormanová, 2012)*

| Faktory                                                            | Klasická výučba | Inovatívna výučba |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|
| Čas potrebný na prípravu výučby                                    | Nízka náročnosť | Vysoká náročnosť  |
| Čas potrebný na realizáciu v rámci výučby                          | Nízka náročnosť | Vysoká náročnosť  |
| Vhodnosť nasadenia na úvodných hodinách                            | Áno             | Niekedy áno       |
| Rozvoj myslenia, tvorivosti, predstavivosti                        | Nie             | Áno               |
| Zvýšenie záujmu o učivo                                            | Nie             | Áno               |
| Sebapoznanie                                                       | Nie             | Áno               |
| Zmena vzťahov v triede                                             | Nie             | Áno               |
| Priestor na vyjadrenie vlastných názorov žiakov                    | Nie             | Áno               |
| Prehľadný zápis, systematizácia                                    | Áno             | Nie               |
| Rozvoj komunikačných zručností                                     | Nie             | Áno               |
| Rozvoj kooperácie                                                  | Nie             | Áno               |
| Vhodnosť nasadenia pri prezentácii náročného učiva                 | Áno             | Nie               |
| Vhodnosť nasadenia pri sprostredkovaní veľkého množstva informácií | Áno             | Nie               |
| Vhodnosť nasadenia pri upevňovaní a precvičovaní učiva             | Áno             | Niekedy áno       |

S niektorými z uvedených tvrdení však nemožno úplne súhlasiť. Čas potrebný na prípravu pri inovatívnej výučbe je porovnateľný s klasickou výučbou, rozdiel je len v pedagogickej praxi a skúsenostiach učiteľov s uplatňovaním inovatívnych metód a postupov vo výučbe. Je pravdou, že budúci učitelia sú na vysokých školách nedostatočne pripravovaní na uplatňovanie takýchto metód vo výučbe a ani učitelia z praxe takéto

metódy nikdy nezažili (Čapek, 2015). To však nie je možné brať ako nevýhodu inovatívnych metód, ale problém odbornej prípravy budúcich učiteľov, ktorí sú smerovaní ku klasickej výučbe. Taktiež čas potrebný na realizáciu takýchto metód vo výučbe nie je o nič dlhší ako pri tradičných metódach – zo strany učiteľa je ale však potrebný dôsledný časový manažment pri striedaní aktivít na hodine, prípadne flexibilita pri neočakávaných situáciách (napr. ak vznikne potreba dlhšej diskusie po aktivite). Prehľadný zápis ešte nemusí nutne znamenať to isté, čo systematizácia poznatkov. Pri tradičnej výučbe je to často aktivita vychádzajúca len od učiteľa, nie výsledok činnosti samotného žiaka. Pri inovatívnych metódach, naopak, sú žiaci vedení k aktívnej systematizácii poznatkov a vytváraniu si ďalších foriem vlastnej reprezentácie poznatkov (napr. mentálne mapy). Taktiež prezentovaná nevhodnosť nasadenia inovatívnych metód pri sprístupňovaní náročného učiva alebo pri sprostredkovaní veľkého množstva učiva je diskutabilná, keďže význam a prínos mnohých inovatívnych metód spočíva – okrem sprostredkovania informácií – aj v rozvíjaní rôznych stratégií a techník učenia sa žiaka, vďaka ktorým dokáže efektívne spracovať aj náročné, či obsahovo rozsiahlejšie učivo.

Medzi hlavné benefity inovatívnych výučbových metód môžeme jednoznačne zaradiť využívanie výchovno-vzdelávacích cieľov na všetkých úrovniach Bloomovej taxonómie, osvojovanie si vedomostí, zručností, postojov a návykov v súlade s didaktickými zásadami, rozvoj logického myslenia, predstavivosti, tvorivosti a samostatnosti, ako aj rozvoj kooperácie, komunikácie, zodpovednosti za vlastnú aj tímovú prácu, zvýšenie sebavedomia a záujmu žiakov a napokon individualizácia výučby s ohľadom na optimálny rozvoj schopností všetkých žiakov (Pecina, 2009).

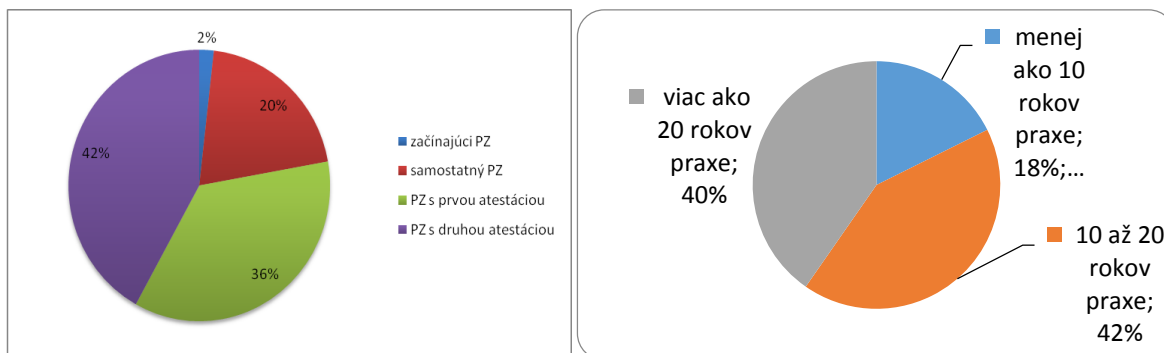
Bádateľské vyučovanie predstavuje inovatívny prístup vo vyučovaní postavený na aktívnom objavovaní nových poznatkov samotnými žiakmi. Nevýdaný rozvoj technických vied v priebehu posledných desaťročí prináša so sebou potrebu zmeniť celý vzdelávací systém tak, aby jeho absolventi boli schopní aktívne sa začleniť do dynamicky sa meniacej spoločnosti a plnohodnotne sa uplatniť na trhu práce. Žiakov musíme naučiť komunikovať, spolupracovať, robiť rozhodnutia, využívať informácie a formulovať riešenia pre problémy reálneho sveta (Truesdell, 2014). Z pohľadu vzdelávacieho procesu sa hľadá vhodný edukačný model, ktorý by popri získavaní nových poznatkov umožnil aj plnohodnotný rozvoj spomínaných tzv. soft skills. Na základe analýzy výsledkov medzinárodných a národných iniciatív v rámci Európskej únie zameraných na prírodovedné vzdelávanie (Rocard, 2007) sa experti zhodujú na dôležitej úlohe práve bádateľského vyučovania, ktoré vychádza z konštruktivistického prístupu, pri ktorom si žiak sám konštruuje poznatky na základe skúseností nadobudnutých počas samostatnej aktívnej činnosti (Kireš, 2016). Bádateľské aktivity a bádateľský prístup nachádzajú postupne svoje uplatnenie aj v odborových didaktikách technických predmetov, aj keď problémom pri širšom uplatňovaní v praxi sú nepostačujúce kompetencie a pripravenosť učiteľov na realizáciu bádateľského vyučovania. Dostál navrhol súbor 40 kompetencií učiteľov k realizácii bádateľského vyučovania (Dostál, 2015), v ktorom vymedzil očakávané kompetencie

- k plánovaniu a príprave bádateľského vyučovania,
- k samotej realizácii bádateľského vyučovania,
- k rozvoju žiaka prostredníctvom bádateľského vyučovania,
- k zdieľaniu a získavaniu znalostí o bádateľskom vyučovaní.

V rámci národného projektu "IT akadémia – vzdelávanie pre 21. storočie" sa pripravujú viaceré bádateľské metodiky určené pre výučbu na základných aj stredných školách, preto aj sprievodné vzdelávacie programy pre učiteľov sú zamerané na získanie, doplnenie a rozvoj potrebných kompetencií učiteľov na realizáciu bádateľského vyučovania. Nakoľko školenia učiteľov ešte len prebiehajú a učitelia samotní ešte len začínajú s overovaním bádateľských metodík v praxi, mieru dopadu na ich učiteľské kompetencie bude možné reálne vyhodnotiť až ku koncu projektu. V našom prieskume sme sa zamerali teda na analýzu vstupných postojov a skúseností učiteľov pred začiatkom ich metodickej prípravy.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Prieskum sme realizovali na vzorke 1173 respondentov, ktorými boli učitelia z územia celého Slovenska (okrem Bratislavského kraja), z toho 478 učiteľov základných škôl a 695 učiteľov stredných škôl (z nich bolo 157 učiteľov odborných technických predmetov a 538 učiteľov prírodovedných predmetov, matematiky alebo informatiky). Zastúpenie učiteľov podľa dosiahnutého kariérneho stupňa a podľa dĺžky pedagogickej praxe ilustruje obrázok 1.



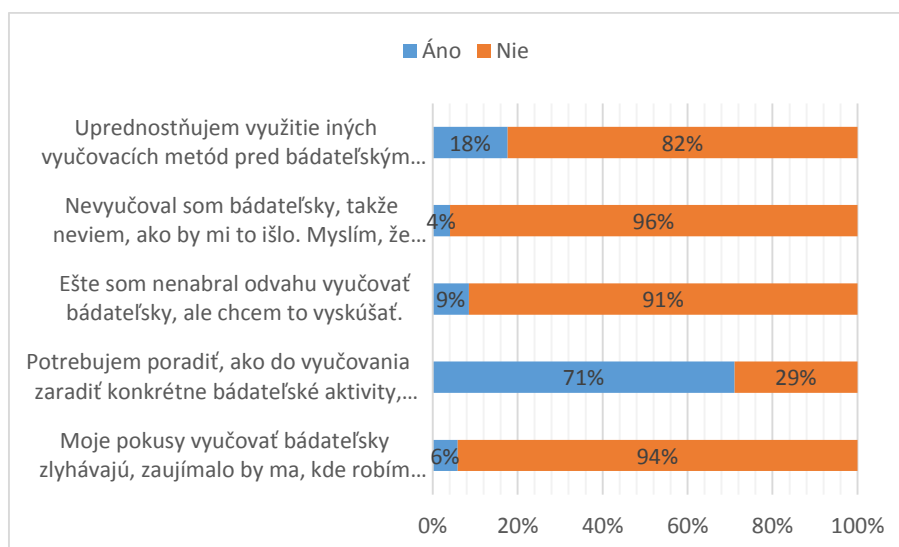
Obrázok 1. Zastúpenie učiteľov podľa dosiahnutého kariérneho stupňa (vľavo) a podľa dĺžky pedagogickej praxe (vpravo)

Prieskum bol realizovaný formou dotazníka, ktorý respondenti vyplňali pri prihlasovaní do vzdelávacích programov. V rámci skúmania postojov a skúseností s bádateľským vyučovaním sa zisťoval súhlas/nesúhlas s nasledovnými tvrdeniami:

1. Uprednostňujem využitie iných vyučovacích metód pred bádateľským vyučovaním.
2. Nevyučoval som bádateľsky, takže neviem, ako by mi to išlo. Myslím, že metódy, ktoré využívam sú postačujúce.
3. Ešte som nenabral odvahu vyučovať bádateľsky, ale chcem to vyskúšať.
4. Potrebujem poradiť, ako do vyučovania zaradiť konkrétne bádateľské aktivity, zaberie mi to veľa času, kým takúto aktivitu premyslím.
5. Moje pokusy vyučovať bádateľsky zlyhávajú, zaujímalo by ma, kde robím chybu.
6. Bádateľské vyučovanie nie je vhodné na vyučovanie môjho predmetu.
7. Bádateľské vyučovanie na mojich hodinách nedopadlo nikdy veľmi dobre, skúšal som to viackrát.
8. Bádateľské vyučovanie sa mi páči, ale v podmienkach mojej školy sa nedá realizovať.
9. Vyučovať bádateľsky je veľmi pekná myšlienka, so šikovnejšími žiakmi takto pracujem a dosahujeme dobré výsledky.
10. Bádateľské vyučovanie pomáha aj slabším žiakom, ktorých učím, budovať správne predstavy a pochopenie pojmov.
11. Bádateľské vyučovanie zaradím do vyučovania, keď hľadám vhodnú motiváciu.
12. S bádateľským vyučovaním mám pozitívne, ale obmedzené skúsenosti, pretože nemám vhodné výučbové materiály.
13. Ak by som mal dobre pripravené výučbové materiály, dokázal by som ich implementovať vo výučbe.
14. Myslím, že by som mohol učiť iných učiteľov, ako učiť bádateľsky, bežne vytváram vlastné výučbové materiály.

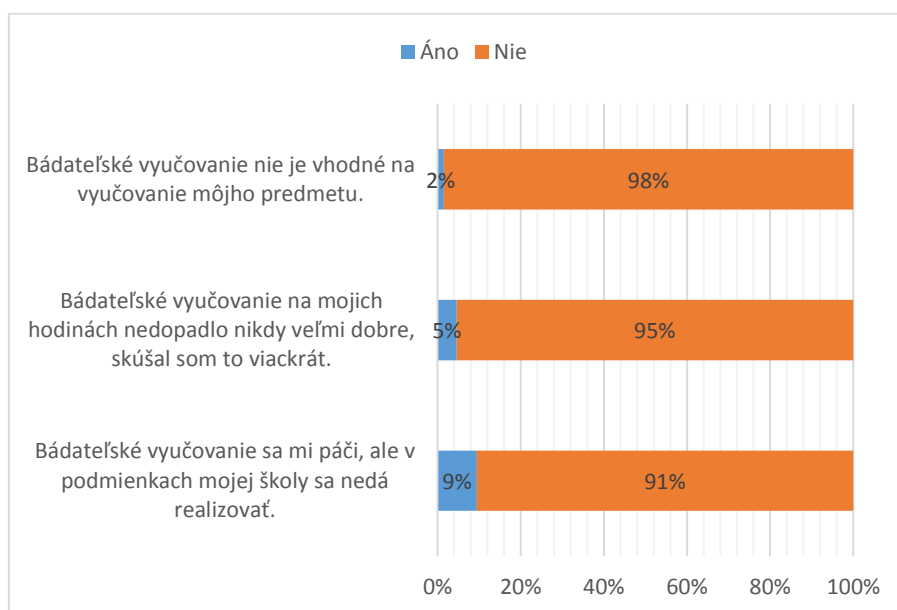
### 3 VÝSLEDKY

Pri skúmaní bádateľského vyučovania a jeho začleňovaní do výučby (obr.2) vidíme celkovú otvorenosť učiteľov voči myšlienke bádateľského vyučovania ako vyučovacej metódy – len 18% učiteľov uprednostňuje iné vyučovacie metódy, pričom len 4% sú presvedčené, že ich používané metódy sú postačujúce aj bez vyskúšania bádateľského vyučovania. Z prieskumu taktiež vyplynulo, že viac ako 90% učiteľov má odvahu pustiť sa do bádateľského vyučovania a ich pokusy zatiaľ nezlyhali, no zároveň až 71% učiteľov uviedlo, že by ešte privítalo pomoc s tým, ako do vyučovania zaradiť konkrétne bádateľské aktivity.



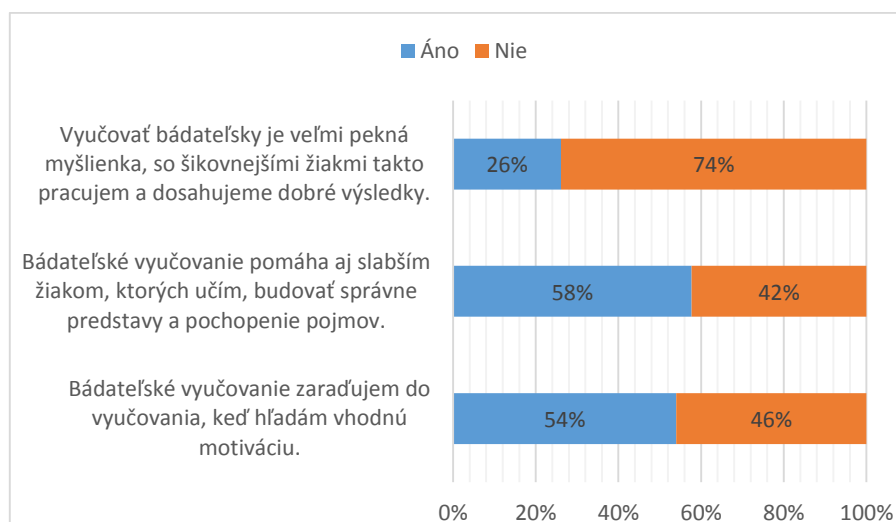
Obrázok 2. Bádateľské vyučovanie a jeho začlenenie do výučby

Z pohľadu vhodnosti a realizovateľnosti bádateľského vyučovania (obr.3) viac než 90% učiteľov je presvedčených, že bádateľské vyučovanie je vhodné pre ich predmet a je ho možné realizovať aj v podmienkach ich škôl. Taktiež až 95% učiteľov priznalo pozitívnu skúsenosť z ich vlastnej realizácie bádateľskej výučby.



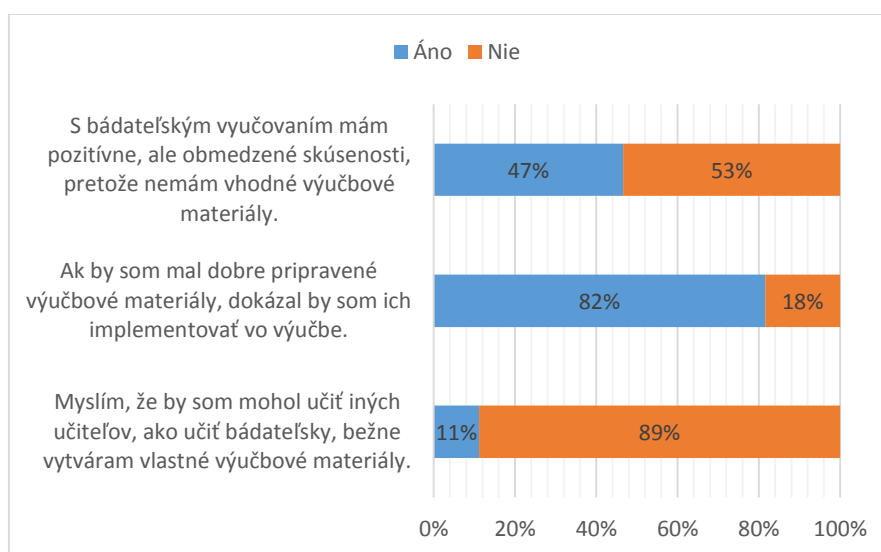
Obrázok 3. Vhodnosť a realizovateľnosť nasadenia bádateľského vyučovania

Z ďalších odpovedí učiteľov z grafov na obrázku 4 však vyplynulo, že len štvrtina učiteľov využíva bádateľské vyučovanie pre prácu so šikovnejšími žiakmi, no jeho potenciál pre rozvoj vedomostí a zručností u slabších žiakov vidí len 58% opýtaných. Bádateľské vyučovanie ako motivačný nástroj vidí približne polovica respondentov.



Obrázok 4. Zaradenie bádateľského vyučovania do výučby

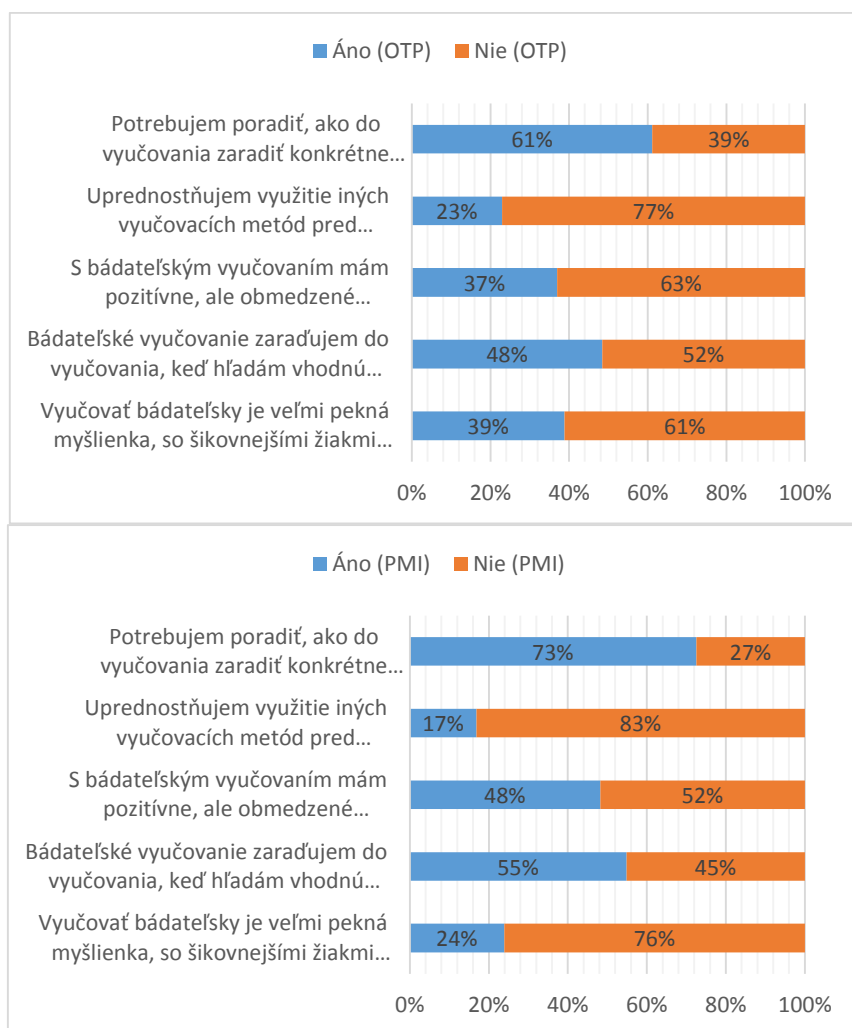
Takmer polovica učiteľov uvádza, že ich skúsenosti s bádateľským vyučovaním sú obmedzené aj v dôsledku nedostatku vhodných učebných materiálov (obr.5), no až 82% opýtaných verí, že by boli schopní implementovať do výučby dobre spracované výučbové materiály. Schopnosť aktívne vytvárať vlastné materiály na bádateľské vyučovanie deklaruje len 11% učiteľov.



Obrázok 5. Výučbové materiály k bádateľskému vyučovaniu

Kedže vyššie uvedené výsledky predstavujú sumárne odpovede všetkých učiteľov, urobili sme aj porovnanie dvoch špecifických skupín – učiteľov odborných technických predmetov (OTP) a učiteľov prírodovedných predmetov, matematiky a informatiky (PMI). Vo viacerých tvrdeniach sa odpovede prakticky nelíšili od spoločných výsledkov, avšak v piatich tvrdeniach sme zaznamenali mierne rozdiely (obr.6). Najvýraznejší rozdiel je pri využívaní bádateľského vyučovania pri práci so šikovnejšími žiakmi, kde sa až 39% učiteľov OTP vyjadrilo súhlasne. Učitelia OTP zároveň tvrdia, že potrebujú poradiť v súvislosti so zaradením vhodných bádateľských aktivít v menšej miere a pociťujú aj menšiu závislosť na vhodných výučbových materiáloch ako učitelia PMI. V technických predmetoch uprednostňujú učitelia skôr iné vyučovacie metódy a v bádateľskej výučbe nevidia až taký motivačný potenciál.





Obrázok 6. Najvýraznejšie rozdiely v odpovediach u učiteľov odborných technických predmetov (OTP) a učiteľov prírodovedných predmetov, matematiky a informatiky (PMI)

#### 4 DISKUSIA A ZÁVER

Náš prieskum ukázal, že na Slovensku sú učitelia otvorení bádateľskému vyučovaniu a jeho realizácii tak v technických, ako aj prírodovedných predmetoch. Pre jeho úspešné zavedenie je potrebné poskytnúť im aktívnu podporu a vhodné výučbové materiály, keďže tieto sú ešte v súčasnosti skôr zriedkavosťou než bežnou súčasťou vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. Tie hrajú kľúčovú úlohu aj pri konkrétnej ukážke, ako je možné bádateľské vyučovanie prispôbiť slabším žiakom (individualizácia) a ako voliť bádateľské aktivity, ktoré by podporili okrem kognitívnej aj motivačnú stránku vyučovania, čo by viedlo k zvýšeniu angažovanosti žiakov do aktivít a k zatraktívneniu technických aj prírodovedných predmetov.

Väčšiu tendenciu využívať bádateľské aktivity pri práci so šikovnejšími žiakmi v rámci technických predmetov je možné vysvetliť praktickejším zameraním a konštrukčnou povahou týchto predmetov a podporou žiakov v súťažiach technickej tvorivosti (SOČ), kde sa prirodzene očakávajú bádateľské prístupy.

Naše zistenia sú pomerne optimistické, ale treba si uvedomiť, že respondentmi boli učitelia, ktorí už majú záujem o bádateľské vyučovanie a potrebu zlepšiť a doplniť si svoje pedagogické kompetencie, čo prieskum potvrdil vysokým percentom učiteľov, ktorí už s bádateľským vyučovaním v nejakej podobe majú skúsenosti. Okrem nich sú však na školách prirodzene aj učitelia, ktorí o týchto inovatívnych postupoch nevedia, nikdy ich nevideli aplikovať v praxi a vo vyučovaní im postačujú osvedčené tradičné postupy. Preto je aj cieľom aktivít v národnom projekte "IT akadémia – vzdelávanie pre 21. storočie" osloviť aj týchto učiteľov a ukázať im možnosti a prínos aktívneho žiackeho bádania pri výučbe ich predmetov, čo prispeje k transformácii našich škôl na moderné vzdelávacie inštitúcie.

## POĎAKOVANIE

Tento článok bol vytvorený v rámci národného projektu "IT Akadémia – vzdelávanie pre 21. storočie", ktorý sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika - lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
- DOSTÁL, J. 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 78-80-244-4393-5.
- KIREŠ, M., JEŠKOVÁ, Z., GANAJOVÁ, M., KIMÁKOVÁ, K. 2016. *Bádatel'ské aktivity v přírodovednom vzdelávaní, časť A*. Bratislava : ŠPÚ. ISBN 978-80-8118-155-9.
- PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-2104-834-8.
- ROCARD, M., CSERMELY, P., JORDE, D., LENZEN, D., WALBERG-HENRIKSON, H., HEMMO, V. 2007. In *Science Education NOW: A renewed Pedagogy for the Future of Europe*. [online]. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities [cit. 2019-01-31]. ISBN 978-92-79-05659-8. Dostupné na internete:  
[http://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/report-rocard-on-science-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf)
- SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-246-1.
- TIKALSKÁ, S. 2008. Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách? In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2019-01-31]. Dostupné na internete:  
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html/>
- TRUEDELL, P. 2014. *Engineering Essentials for STEM Instruction*. Alexandria, VA: ASCD. ISBN 978-1-4166-1905-5.
- ZORMANOVÁ, L. 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

# OCHRANA ŽIVOTNÉHO PROSTREDIA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ METÓDOU QUESTING

**Dana Blahútová, Mária Balážová, Mária Buvalová, Miriam Uhrinová**

*Katedra biológie a ekológie, PF KU v Ružomberku, dana.blahutova@ku.sk, maria.balazova@ku.sk (SR)*

*Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, PF KU v Ružomberku, miriam.uhrinova@ku.sk (SR)*

## Abstrakt

V dnešnej dobe nie je stav environmentálnej výchovy na Slovensku uspokojivý a to i napriek vytvoreniu rôznych environmentálnych programov, metodických príručiek a materiálov, avšak ich proces implementácie do pedagogického, ale aj bežného života je veľmi pomalý s nedostatočnými výsledkami. Okrem toho pri naplňaní cieľov environmentálnej výchovy je nutné dosiahnuť aj určitý stupeň rozvoja environmentálnej osobnosti a hodnôt. Preto zameranie na problematiku ochrany životného prostredia a trvalo udržateľného rozvoja už v primárnom vzdelávaní vhodným a primeraným spôsobom by malo patriť k najaktuálnejším témam súčasnej doby. Bádateľsky orientované vyučovanie, pozorovanie či experimenty získali vždy väčšiu pozornosť žiakov ako bez záujmu podané strohé teoretické odovzdávanie informácií. V rámci toho je Questing inovatívnou metódou vo forme zábavnej didaktickej hry, ktorá v sebe kombinuje prvky outdoorových a skautských hier s modernými technológiami. Nevyhnutnou súčasťou tejto formy bádateľských aktivít je zapojenie samotných žiakov. Naším cieľom preto bolo vytvorenie metodiky zameranej na ochranu životného prostredia (konkrétne ochranu vody, pôdy a ovzdušia) prostredníctvom tejto metódy a overiť jej efektívnosť v edukačnej praxi u druhákov vo vybraných základných školách podľa kritérií hodnotenia metodík a učebníc so zreteľom na didaktickú správnosť navrhutej metodiky, rozvoj osobnosti žiakov a návrhy na zlepšenie

Kľúčové slová: Environmentálna výchova, primárne vzdelávanie, Questing.

## 1 ÚVOD

Životné prostredie je súčasťou našej existencie, ako komplex biotických a abiotických faktorov, ktoré zabezpečujú život organizmov. Súčasná doba so sebou prináša problémy životného prostredia s regionálnym až globálnym charakterom. Odstránenie týchto problémov bude trvať niekoľko desaťročí až storočí. Práve preto je dôležité vychovávať a vzdelávať nasledujúce generácie tak, aby dokázali chápať súvislosti týchto problémov a rovnako tak dokázali na tieto problémy hľadať riešenia (Kukkonen a kol. 2018). Dôležitou súčasťou tohto procesu je v dnešnej dobe, ako aj v budúcnosti, proces edukácie už v predprimárnom a primárnom vzdelávaní (Sawitri 2017). Práve v tomto období si žiaci budujú poznatky v sociálnej ako aj prírodovednej oblasti a správne a efektívne primárne vzdelávanie v týchto oblastiach má najväčší dopad na formovanie postojov k životnému prostrediu a jeho ochrane pre budúcnosť. Vytvára sa základ vzťahu k životnému prostrediu, pričom jeho neodmysliteľnou súčasťou je aj jeho ochrana (Cheng a Monroe 2012). Ak sa u žiaka vytvorí pevný základ vzťahu k životnému prostrediu postavený na správnych hodnotách, môžeme predpokladať, že aj v budúcnosti bude preferovať myšlienky a postoje, ktoré vedú k jeho udržaniu a ochrane (Kukkonen a kol. 2018). Je však potrebné zvoliť vhodné metódy a prístupy pre osvojovanie si poznatkov a postojov v tejto problematike tak, aby nedochádzalo iba k strohému osvojovaniu si faktov, ale k chápaniu ucelených súvislostí. Vhodnou metódou pri získavaní poznatkov v oblasti ochrany životného prostredia a v neposlednom rade aj pri utváraní hodnôt k prírode v primárnom vzdelávaní sú bádateľsky orientované aktivity (Blahútová a Macko, 2017). Ak sú bádateľské metódy správne aplikované, najmä v období medzi prvým a štvrtým ročníkom základnej školy, môžu pozitívne stimulovať tvorivosť, ktorú jedinec neskôr dokáže využívať celý život (Turek 2010). Princípom tohto vyučovania totiž nie je nadobudnutie nových vedomostí, ktoré sú žiakom predkladané hoci aj vo forme najmodernejších didaktických prostriedkov, ale vytváranie adekvátnych problémových situácií, ktoré umožňujú žiakom rozvoj kritického myslenia a vedú žiakov k aktívnemu objavovaniu (Dostál 2013). Dôležitý je tiež aspekt hľadania nových informácií s pocitom radosti z objavovania nových prístupov a postupov. Žiak v primárnom vzdelávaní je nútený nenásilnou formou hľadať nové informácie namiesto pasívneho prijímania poznatkov, je smerovaný k práci v skupine s rozličným materiálnym a technickým vybavením; organizovaniu celého postupu bádania a v neposlednom rade získava pocit kontroly nad učením sa (Chapman a kol. 1995; Ryplová 2011). Žiaci môžu počas variabilných a interaktívnych cvičení čítať, písať, počúvať, hovoriť, spolupracovať a vyvodzovať závery (Meyers a Jones 1993). Zároveň dochádza k aktivizácii psychických procesov ako sú triedenie, usporiadanie, výber, selekcia, racionálne myslenie a v

neposlednom rade aj vlastný úsudok (Doušková a Porubský 2009). Jedným z najdôležitejších prínosov je aj práca v skupine, kedy žiaci medzi sebou nesúperia, ale sa snažia kooperovať (Straková 2013). Žiaci ktorí už v rannom veku boli vedení k bádaniu, následne nemajú v dospelosti problém pracovať v tíme, sú tvoriví a riešenie problémov je pre nich samozrejme (Voptáková a kol. 2013).

Questing je inovatívnou metódou, ktorá sa využíva v rámci bádateľský orientovaného vyučovania od roku 1998 (Sobel 1998; Paulus a kol. 2007; Ihmáki 2007; Chavez 2009). Môžeme ju chápať ako formu zábavnej didaktickej hry, ktorá v sebe kombinuje prvky outdoorových a skautských hier s modernými technológiami. Cieľom každej hry je nájsť „poklad“, kde pod pokladom je nutné rozumieť aj cieľovú informáciu, zriedkavejšie materiálnu vec. Samotný výraz „questing“ pochádza z anglického pojmu *quest* čo v preklade znamená „úloha“. Autormi metódy Questing (lettboxing) sú Clark a Glazer (2004) v oblasti Vermontu v USA odkiaľ sa rýchlo rozšírila aj do Veľkej Británie, aj keď hlavná myšlienka hľadania pokladu je oveľa staršia (Hall 2004). Na Slovensku nie je stanovený oficiálny názov tejto metódy ale voľne ju prekladáme ako hľadačka, hľadanie pokladov alebo pátračka. Pri Questingu je zámerom pomocou zaujímavých trás v exteriéri s jednotlivými úlohami nájsť poklad alebo cieľovú informáciu, poprípade nájsť odpoveď na hlavnú otázku. Indície k jednotlivým stanovištiam môžu byť písané formou básne, ale nie je to nevyhnutnosťou. Informácie musia byť podávané len v čiastkovej podobe tak, aby samotný žiak musel skúmať a hľadať odpovede na sprievodné otázky alebo úlohy a postupne sa prepracoval k cieľu alebo k záverečnému poznaniu (Clark a Glazer 2004). Tieto hľadačky sa môžu deliť v závislosti od prevedenia (napríklad prírodovedné, kultúrne, náboženské), od spôsobu pohybu (chôdza, cyklistika), od vekového zloženia predškolský vek, mladší školský vek a pod.), od dĺžky trvania (do jednej hodiny, 2–3 hodiny, deň a pod.), môžu byť s mapou i bez mapy (Bober 2017). Počas priebehu sa stretávame s procesom postupného uvoľňovania zodpovednosti učiteľa, ktorý postupne prenecháva zodpovednosť žiakom (Carpineti 2015). Žiaci sa prostredníctvom Questingu, môžu naučiť lepšie orientovať v teréne a pracovať s GPS zariadeniami, mapou, plánom. Vede žiakov k spoznávaniu svojho okolia a v neposlednom rade aj k vytváraniu vzťahu k svojmu mestu alebo dedine (Ihmáki 2013; Zajíčková 2018). Použitie tejto metódy v primárnom vzdelávaní môže obohatiť témy a dokonca aj vzbudiť zvedavosť u žiakov o školský predmet, ktorý sa im zatiaľ nepáčil (Kusiak 2016). Predovšetkým však Questing možno zaradiť do metód slúžiacich na podporu a výchovu k ochrane životného prostredia (Švecová 2005).

Hlavným cieľom našej práce bolo preto navrhnutie a vytvorenie metodiky zameranej na ochranu životného prostredia (vody, pôdy a ovzdušia) prostredníctvom bádateľských aktivít, konkrétne metódy Questing a overiť efektívnosť vytvorenej metodiky v edukačnej praxi u druhákov vo vybraných Základných školách.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

V rámci plnenia hlavného cieľa bola vytvorená metodika bádateľských aktivít, ktorá je založená na základných princípoch metódy Questing a obsahovo sa venuje trom základným zložkám životného prostredia a ich ochrane a to vode, pôde a vzduchu. Metodika je použiteľná v rámci predmetov prvouka a prírodoveda.

Cieľovou skupinou aktivít sú žiaci druhého ročníka základných škôl. Tieto aktivity sú určené pre exteriérové prostredie a ich časová dotácia presahuje dve vyučovacie hodiny. Každá bádateľská aktivita pozostáva z dvoch častí, jedna obsahuje metodické usmernenie pre žiaka a jedna metodické usmernenie pre učiteľa.

Metódu sme aplikovali na štyroch školách v Stredoslovenskom kraji, konkrétne na Základnej škole Heľpa v 2. A (20 žiakov, škola A); na Základnej škole s materskou školou v Závadke nad Hronom v triede 2. A (20 žiakov, škola B), na Základnej škole s materskou školou v Kamienke v 2. A (19 žiakov, škola C) a na Základnej škole V. Javorku v Žiline v 2. B (18 žiakov, škola D).

Metodický materiál zameraný na metódu Questing mal tri varianty týkajúce sa jednotlivých nami vybraných základných častí životného prostredia, vodu, vzduch a pôdu. Prvá aktivita zameraná na vodu sa nazývala *Voda ako živé zrkadlo*. Výskumný problém pre žiakov bol daný otázkou *Myslíte si, že môžeme pomocou živočíchov zistiť, či máme v našom potoku čistú vodu?* Učiteľ sa v rámci aktivity presunul so žiakmi k vodnému zdroju, kde je čistá voda. Následne žiaci v skupinách senzoricky zisťovali vlastností a kvalitu vody, pomocou akvaristického podberáku chytali a s využitím určovacieho kľúča rozoznávali čo najväčší počet malých vodných bezstavovcov. Ďalej museli riešiť jazykovú šifru či zisťovať výskyt iných zvierat v okolí vodného zdroja. Rovnaké aktivity potom vykonali aj na mieste so znečistenou vodou a následne cez nápovede žiaci zistili kde je uložený poklad.

Ďalšia aktivita týkajúca sa pôdy bola nazvaná *Malý archeológ*. Výskumný problém bol stanovený nasledovne: *Vieme, že žiť bez jedla a vody sa nedá. Čo si myslíte, dá sa žiť bez pôdy? Je dôležitá pre náš život?*

V rámci aktivity sa učiteľ so žiakmi presunul do prírody, kde si žiaci mohli vybrať 3 veci, ktoré ich najviac zaujali a zapísať si svoje predpoklady, čo si myslia ako dlho sa daný materiál v lese rozkladá. Zvyčajne sú na stanovišti prítomné aj odpady, ktoré sú najčastejšou voľbou žiakov. Ďalej žiaci v skupinách mali za úlohu zistiť názory občanov prečo je pôda dôležitá a tieto názory zapísať. Následne v skupinách skúmali vlastnosti pôdy a jej obsah „ako archeológ“ pričom zároveň pomocou nápovedi zistili, kde bude poklad uložený (Obr. 1).



Obrázok 1. Žiaci pri odoberaní vzorky pôdy v aktivite Malý archeológ

Posledná aktivitou bola *Reportéri vzduchu*, ktorá ako už vyplýva z názvu, sa týkala ovzdušia. Výskumný problém bol nastolený viacerými otázkami: *Myslíte si že máme dostatok stromov v meste/dedine? Koľko áut potrebujeme? Koľko máme v meste/dedine stromov a koľko áut? Nestačia nám stromy len v lese?* V rámci jeho riešenia sa tento krát učiteľ presunul so žiakmi na frekventovanú (ale zároveň aj bezpečnú) ulicu mesta/obce. Ich úlohou bolo sledovať dopravnú situáciu, zaznamenať do tabuľky počty áut, poprípade počty cestujúcich v nich a zdokumentovať (odfotiť) iné vplyvy, ktoré podľa nich ovplyvňujú kvalitu ovzdušia v ich meste / obci (negatívne napríklad továrenské komíny, ale aj pozitívne ako sú napríklad stromy, parky a podobne). Ich úlohou bolo tiež zisťovanie názorov na kvalitu ovzdušia v meste (obci) od obyvateľov prostredníctvom jednoduchých otázok. V závere sami zhodnotili seba ako sa dopravujú napríklad do školy, prepočítali podľa predloženej rovnice, koľko stromov by sme dnes potrebovali podľa zaznamenaného počtu áut a či ich toľko v meste je. Poklad, ktorý našli po nápovede, boli v tomto prípade malé sadeničky stromov pre každú skupinu, ktoré si samostatne ako skupina zasadili na vybrané a schválené miesto, väčšinou v školskej záhrade.

Na overenie vhodnosti vytvorenej metodiky k implikovaniu ochrany životného prostredia v primárnom vzdelávaní sme si zvolili štruktúrovaný rozhovor s otvorenými otázkami s učiteľkami tried, kde metodika bola aplikovaná pričom boli označené podľa školy (učiteľ A, B, C, D). Spracovaním a vyhodnotením rozhovoru s učiteľkami sme zisťovali odbornosť, správnosť, účinnosť, pozitíva a návrhy na zlepšenie vytvorenej metodiky. Taktiež sme sa zamerali na možnosti začlenenia metodiky do edukačného procesu v 2 ročníku ZŠ. Konkrétne sme sa teda zamerali tri oblasti a to didaktickú správnosť navrhutej metodiky, rozvoj osobnosti žiakov a zhodnotenie metodiky s návrhmi na zlepšenie.

Výber učiteľov a uvedených Základných škôl bol cielený na základe prihliadania na aktuálne realizované aktivity v jednotlivých školách z hľadiska ochrany životného prostredia. Základná škola Heľpa získala certifikát Zelená škola v školskom roku 2017/2018 a prebiehajú v nej školské krúžky ako Orientácia v prírode či Poznávame Slovensko. Základná škola s materskou školou Závadka nad Hronom získala certifikát Zelená škola v školskom roku 2012/13 a v čase realizácie metodiky aj súťažila o tento titul, pravidelne organizuje tiež školu v prírode. Základná škola s materskou školou Kamienka tiež organizuje školy v prírode, každoročne sa zapájajú do čistenia studničiek počas dňa vody. Na Základnej škole V. Javorku v Žiline prebieha od roku 2013 program Recyklohry, ktorého cieľom je podporiť environmentálnu výchovu; Projekt EkoAlarm, ktorého cieľom je získavať správny postoj k životnému prostrediu, ďalej organizujú školu v prírode a naplánovaná bola tiež exkurzia s názvom Škola ochrany prírody pre 2. ročník.



### 3 VÝSLEDKY

V rámci výsledkov uvádzame odpovede získané z rozhovorov s učiteľmi, ktorých triedy sa zúčastnili praktického overenia účinnosti vytvorenej metodiky. Získali sme tak informácie o didaktickej správnosti metodiky, možnostiach rozvoja osobnosti žiaka a celkových pozitívach a negatívach, vrátane návrhov na zlepšenie.

#### 3.1 Didaktická správnosť metodiky

*Otázka 1: Má zvolená metóda vhodnú štruktúru, ktorá je v súlade s ŠVP?*

Získali sme prevažne pozitívne odpovede na základe ktorých je možné tvrdiť, že metóda má vhodnú štruktúru v súlade s ŠVP. Jednotlivé odpovede učiteľov sú nasledovné: (Učiteľ A) Áno metodika má správnu štruktúru. Správnu voľbou organizačných foriem a metód vyučovania bola ukázaná možnosť uplatnenia novej vyučovacej metódy Questing. Aktivita boli vypracované v súlade so ŠVP ISCED 1; (Učiteľ B) Podľa mňa bola metodika vytvorená súlade so ŠVP, pretože bolo z neho vychádzané pri tvorbe cieľov. Považujem ju tým pádom za správne zvolenú, nenašla som žiadne významné didaktické pochybenia. Aktivita boli pre žiakov primerané a vychádzali z učebných osnov, ktoré sme preberali; (Učiteľ C) Ciele metodiky aj štruktúra boli zvolené správne, ale objavili sa tam drobné nedostatky v podobe časového rozpracovania aktivít na vyučovacie hodiny; (Učiteľ D) Metodika je spracovaná didakticky správne v súlade s ŠVP pre primárne vzdelávanie. Na formovanie hodnotovej orientácie boli použité vhodné formy skupinovej práce. Jednotlivé aktivity vytvárajú priestor pre individuálnu slobodu, prežívanie pocitu úspešnosti, podnecovanie tvorivosti a radosti z objavovania.

*Otázka 2: Je metodika napísaná zrozumiteľne a jasne?*

Na základe odpovedí sa javí byť metodika napísaná zrozumiteľne a jasne, dokonca i pre niekoho, kto sa nestretol s metódou Questing. Uvádzame aj konkrétne a celé znenie jednotlivých odpovedí. Učiteľ A: Metodika je napísaná jasne a výstižne. Po prečítaní danej metodiky som nemala problém s jej porozumením a jej uplatnením v praxi. Učiteľ B: Myslím si, že áno. Napriek tomu, že som sa uvedenou metódou Questing stretla prvýkrát, nemala som problém pochopiť jej zásady a princíp. Učiteľ C: Môžem určite povedať áno, aj napriek tomu, že som si rozhovorom s realizátormi musela overiť pochopenie metódy Questing. išlo konkrétne o moje postavenie v úlohách, dosť ťažko som sa vžila do úlohy len pozorovateľa, vzhľadom na to, že nie som na to zvyknutá. Učiteľ D: Podľa mňa áno, myslím si, že metodika je dosť jasne a zrozumiteľne napísaná na to, aby keď ju dostane učiteľ do rúk vedel čo má robiť. Jednotlivé kroky a postupy sú jasne vysvetlené a aj zásady metódy Questing. Ja som nemala žiadny problém s pochopením jednotlivých aktivít.

*Otázka 3: Považujete aplikáciu metodiky do vyučovacieho procesu za efektívnu?*

Učitelia túto metódu považujú za efektívnu, patriacu medzi inovatívne metódy s prínosom pre žiakov. Konkrétne to upresňujú v jednotlivých odpovediach. Učiteľ A: Áno. Daná metodika je nielen zaujímavá ale určite aj aplikovateľná v edukačnom procese. Takto rozpracované vyučovacie hodiny majú uplatnenie v praxi a odporúčam ich aj širšej pedagogickej verejnosti. Učiteľ B: Myslím si, že aktivity a celkovo metodika je účinná ale aj žiaduca aby sa začlenila do vyučovacieho procesu. Zavedenie kreatívnych foriem a metód práce prepájajúcich školu so životom bolo nesmiernym prínosom pre žiakov. Inovatívne vyučovanie pomohlo žiakom čerpať nové poznatky a informácie na základe vlastných skúseností a zážitkov. Učiteľ C: Áno považujem. Viem si predstaviť jej začlenenie do vyučovacieho procesu, avšak jej časová dotácia je náročnejšia, preto si myslím, že by bolo vhodnejšie využiť pri nej príležitosti ako je napríklad Deň vody, Deň zeme alebo v rámci Školy v prírode. V takomto prípade si myslím, že na jednotlivé aktivity by bolo dostatok času. Bolo by to takto výhodnejšie, aby ani učitelia ani žiaci neboli pod časovým stresom. Učiteľ D: Podľa mňa bola metodika efektívna a účinná. Jednotlivé aktivity zaujali žiakov, viedli ich k rozvoju a uplatneniu vedomostí v konkrétnych aktivitách, boli primerané veku a zároveň prispôbené na slovenské pomery.

#### 3.2 Rozvoj osobnosti žiaka

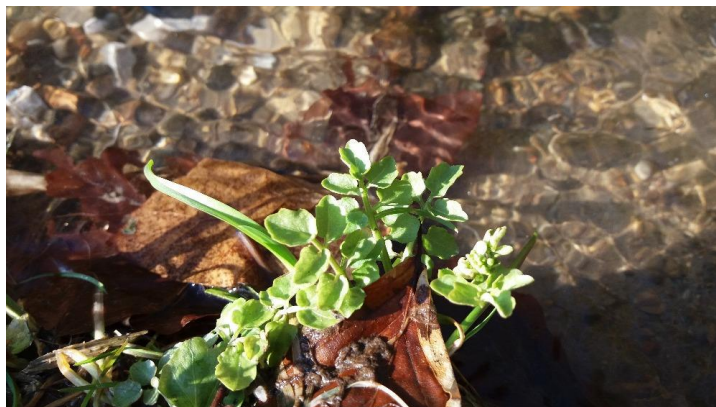
*Otázka 4: Mali žiaci pri realizácii záujem o vytvorené bádateľské aktivity?*

Žiaci mali podľa zhodnotenia učiteľov veľký záujem o takýto spôsob vyučovania i jednotlivé aktivity. Silná motivácia v podobe pokladu uľahčovala viaceré fázy procesu, od vytvárania skupín až po záver. Učiteľ A: Pravdaže, aktivity boli pre nich veľmi zaujímavé. S touto formou vyučovania moji žiaci ešte nemali skúsenosť respektíve o tom neviem. Už od začiatku bolo vidieť, že aktivity boli pre nich veľmi motivujúce, pretože každý chcel nájsť poklad. Zaujímavosťou pre mňa bolo, že po rozdelení žiakov do skupiniek, nemali problém a rýchlo sa spojili ako skupina, v normálnych skupinových formách väčšinou pri rozdeľovaní

stratíme približne 8 min čas, preto som mala aj rešpekt zo začlenenia tejto metodiky do vyučovania. Bolo vidno, že ich ženie spoločná túžba po objavení pokladu. Učiteľ B: Žiaci sa s podobnou metódou stretli v škole v prírode, malá síce jemne odlišnosti, ale žiaci ju už poznali. Napriek tomu táto forma vyučovania ich stále motivuje a vytvára podnet k učeniu sa. Žiaci si neuvedomujú, že sa konkrétnou činnosťou učia a zároveň vedome prijímajú spoluzodpovednosť za ďalší vývoj životného prostredia, formujú si ochranárske postoje. Aktivity sú určené na dve až tri vyučovacie hodiny, ale z popisu metodiky jednotlivých aktivít nie je jasné, čo majú deti zvládnuť na jednej vyučovacej hodine. Z vlastných skúseností viem, že takéto aktivity si žiadajú dlhší časový úsek, preto by som ich odporučila realizovať v dvoj až trojhodinovom vyučovacom bloku, aby výsledkom ich objavovania bol aj nájdený poklad, to deti viac motivuje. Učiteľ C: Myslím si, že áno. Podľa mojej skúsenosti sa tieto aktivity niesli v duchu neurčitosti, nejasnosti, prekvapenia, ale toto neberiem ako negatívum ale práve naopak. Pri riešení žiaci využili tvorivý prístup, hľadanie, experimentovanie, pričom spojili svoje schopnosti a vedomosti v skupinách aby našli poklad. Počas vyučovacieho procesu boli vnášané momenty prekvapenia, pochybností, ktoré žiakov aktivizovali k bádaniu, skúmaniu a hľadaniu riešenia. Zaujímavosťou bolo, že som nemala žiakom poskytovať vedomosti v konkrétnej hotovej podobe, ale prostredníctvom problémov ich tak viesť k aktívnej činnosti a aktívnemu získavaniu nových vedomostí a zručností. Napriek tomu, že som nebola s tým stotožnená, že som iba pozorovateľ, musím uznať, že ma prekvapilo ako sa žiaci zodpovedne chopili svojej roly a pristupovali k aktivitám aj bez mojej pomoci. Učiteľ D: Áno. Aktivity boli zamerané pohybovo, čo bolo výhodné vzhľadom na to, že sme ZŠ, ktorá je zameraná na a športový rozvoj žiakov, kde žiaci pracovali v skupinách mali možnosť riešiť problém spoločne. Spoločne sa dohodli kto bude zapisovateľ vedúci skupina no hlavne pracovali tímovo.

*Otázka 5: Prekvapila vás počas procesu realizácie nejaká reakcia žiakov?*

Prekvapivé reakcie žiakov boli pozitívneho charakteru, pôsobiace ako motivačný faktor pre svojich učiteľov i rodičov, ako môžeme vidieť z odpovedí jednotlivých učiteľov. Učiteľ A: Žiačka Lenka H. ma prekvapila pri aktivite Voda Živé zrkadlo. Počas aktivity mali žiaci odfotiť to čo podľa nich znázorňuje čistotu vody podľa mojich pokynov (Obr. 2).



*Obrázok 2. Ukážka z fotodokumentácie žiakov pri aktivite Voda ako živé zrkadlo*

Väčšina žiakov odfotila zvieratka, stopy zvierat, ak našli nejakú ulitu, čistú vodu a pod. Uvedená žiačka odfotila malú rastlinu – žeruchu. V diskusií sme prišli na to, že chodí s babkou na prechádzky a ona ju naučila ako vyzerá. Zároveň jej babka povedala, že tam kde rastie táto rastlina by mala byť čistá voda. Avšak ku koncu aktivity začalo poprchávať tak sme sa museli presunúť do školy. Zhodnotenie aktivít a diskusia tak musela prebiehať v triede. Učiteľ B Áno vyskytli sa také situácie, konkrétne v aktivite Malý archeológ. V tejto aktivite bol priestor oslovovať ľudí v okolí školy. Obyvatelia obce spočiatku nechápali o čo ide, niektorí boli aj veľmi zaskočení, ale väčšina žiakov s radosťou odpovedala. Spočiatku boli žiaci najskôr hanbliví, ale postupne to robili veľmi radi a spontánne. Oslovili dokonca aj pani riaditeľku aj susedné pani učiteľky. Vznikala uvoľnená atmosféra. Dokonca sa zapojil aj Jožko V., ktorý spočiatku odmietal vykonávať túto aktivitu. Nakoniec sa ukázalo, že ho aktivita zaujala natoľko, že navrhol aby vznikol v škole „reportérsky krúžok“, ktorý by sa venoval tomu čo môžem urobiť ja aby sa zlepšil život v našej obci. Veľmi nás to prekvapilo, pretože uvedený žiak na ostatných hodinách vystupuje veľmi utiahnuto a málo kedy prezentuje svoj názor. Druhou situáciou bola reakcia, keď som žiakom povedala, že počas tejto aktivity môžu používať telefón, pri fotení. Vzhľadom na to, že v našej škole je zakázané používanie mobilných telefónov počas vyučovania boli žiaci zaskočení. Pravdaže som ich upozornila, že je určený na fotenie nie na hranie. Jedna žiačka prišla za mnou po pár dňoch a povedala mi: „Pani učiteľka ja som ockovi a maminke ukázala fotku akú máme znečistenú studničku pri škole. Môj ocko sa vás pýta či by sme ju mohli vyčistiť?“ Túto sobotu

prídu asi 5 rodičia a ich deti, ktoré sa rozhodli studničku dobrovoľne vyčistiť. Učiteľ C: Áno, pravdaže sa vyskytli také situácie hlavne v aktivite venovanej ochrane vody a pôdy. Žiaci ma veľmi prekvapili, pretože na ich vek nemali problém orientovať sa v maľovanej mape. Jediné čo sa ma opýtali bolo kde sa teraz nachádzajú na mape. Pravdaže sa vyskytli aj situácie, keď nevedeli kam ísť, ale väčšinou si pomohli v skupine a ak nie, bola som nablízku ako poradca. Ďalšou situáciou, ktorá ma prekvapila, bolo že žiaci aplikovali poznatky osvojené z aktivity Malý archeológ do aktivity Voda ako živé zrkadlo. Snažili sa aj podľa znečistenia pôdy zistiť, prečo sa v danej lokalite žije viac živočíchov ako v druhej. Učiteľ D: Áno objavili sa také dve situácie. Prvá bola reakcia žiaka, ktorý spočiatku neprejavoval záujem o aktivitu, ktorá bola realizovaná priamo v meste. Ale veľký zlom u neho nastal na konci aktivity, kedy všetky skupiny dostali ako poklad stromčeky, ktoré mali zasadiť do školskej záhrady. Vtedy pribehol ku mne, objal ma a povedal: „Pani učiteľka ja mám stromčeky veľmi rád, pretože veľmi rád chodím s dedkom do lesa“. Uvedený žiak je dedkom od útleho veku vedený k ochrane prírody. Ešte aj teraz po 3 týždňoch pravidelne keď ide zo školy domov najskôr sa pozrie na „svoj“ zasadený stromček. Druhá zaujímavá reakcia bola od žiaka, ktorý si z Kórei priniesol svoje poznatky zo Soulu o nevyhnutnosti nosiť rúška. Žiak povedal: „Musíme si chrániť svoje ovzdušie, aj keď ho nevidíme“

### 3.3 Zhodnotenie metodiky s návrhmi na zlepšenie

*Otázka 6: Vidíte v prezentovanej metodike pozitíva?*

Celkovo učitelia vnímali metodiku pozitívne, nielen z hľadiska osvojovania si samotných informácií, ale predovšetkým formovanie samostatnosti, spolupráce, environmentálnej zodpovednosti a celkovo duševných hodnôt. Konkrétne to možno vidieť v jednotlivých odpovediach: Učiteľ A: Áno vidím pozitíva v tejto metodike, pretože pozitívne ovplyvňuje rozvoj osobnosti žiakov. Žiaci si upevňujú a upravujú správne hodnotové rebríčky. Prostredníctvom tejto metodiky sa žiaci stretávajú s tým, že sú „spoluzodpovední“ za aktuálny stav životného prostredia a jeho ochranu v našej dedine. Rozvíja sa tak u nich vzťah k ochrane prírody a zároveň aj vzťah k svojej obci. Učiteľ B: Áno. Táto metodika dáva možnosť žiakom tvorivo riešiť problémy, stávajú sa malými vedcami, reportérmi, ktorí sa snažia nielen nájsť poklad ale aj nájsť riešenie problémovej situácie. Vede žiakov k spolupráci, pričom v skupinách ma každý žiak určitú úlohu. Tieto úlohy sú nastavené tak aby boli svojím významom rovnocenné (síce majú vedúceho, ale ak by nemali zapisovateľa a bádateľa a pod. nezískali by potrebné informácie na získanie indicie). Tým pádom sú žiaci vedení k zodpovednému prístupu v aktivitách. Učiteľ C: Pravdaže, ako jedno z pozitív považujem, že jednotlivé aktivity sú vykonávané priamo v teréne či už ide o prírodu a alebo mesto. Žiaci tak majú možnosť prostredníctvom priameho pozorovania získavať nové informácie, vytvárajú si a upevňujú vedomosti, ktoré neskôr aj aplikujú. Zároveň sa učia orientovať v priestore, všímajú si základné znaky resp. miesta podľa ktorých sa majú orientovať ako sú napr. kostol pamätník a pod. Podľa mňa ďalším pozitívom je, že žiaci si rozvíjajú komunikačné a argumentačné schopnosti pri rozhovore s obyvateľmi ale aj so svojimi spolužiakmi. Učia sa prezentovať verejne svoj názor a aj ho obhájiť. Spolu hodnotia riešenia problémových situácií, pričom v závere vyberú najlepšie riešenie ale aj zdôvodnia svoj výber. Učiteľ D: Áno. Žiaci si prostredníctvom zábavnej hry osvojujú a upevňujú svoje poznatky, rozvíjajú svoje komunikačné zručnosti, učia sa orientovať v teréne. Ďalšou výhodou je, že žiaci sú priamo v prírode (v aktivitách zameraných na ochranu vody a pôdy), čo zároveň pozitívne vplýva na ich zdravie, keďže nemáme takú možnosť počas vyučovania, vzhľadom na to že naša škola sídli v meste. Okrem spomínaného by som rada ešte podotkla, že daná metodika rozvíjala u žiakov kritické myslenie, pretože museli spoločne aj jednotlivito riešiť problémové situácie. Uvediem príklad: V aktivite voda živé zrkadlo, žiaci spočiatku nevedeli čo by mohlo ovplyvniť to že v jednej lokalite bolo viac a v druhej lokalite bolo menej živočíchov. Začali diskutovať o tom čo kto zistil, zároveň si pomohli aj fotkami z týchto lokalít a tak prišli na to, že jedným z dôvodov je aj to, že sa v okolí nachádza smetisko a pod. Táto skupina žiakov zvolila za riešenie diskusie prezentáciu obrázkov, kde nakreslili ako by podľa nich mala vyzeráť čistá voda. Svoju kresbu verejne prezentovali a zdôvodnili prečo si to myslia.

*Otázka 7: Máte návrh na zlepšenie alebo zefektívnenie navrhnutej metodiky?*

Učitelia na záver navrhli aj zlepšenia, ktoré však nemali frontálny charakter, ale vychádzali skôr z časových a miestnych špecifik jednotlivých škôl a tried. Učiteľ A: Aktivitu Malý archeológ by som nakoniec obohatila o „zakopanie pokladu“. Do starej bavlnej ponožky by vložili rôzne druhy odpadkov, zahrabali by ju niekde do pôdy na označenom mieste, po troch až šiestich mesiacoch by poklad vykopali a zistili by, čo sa rozložilo celkom, čo trochu, čo vôbec. Avšak toto obohatenie by som skôr robila so staršími žiakmi, pretože mladší by pravdepodobne nevydržali také dlhé zámerné pozorovanie. Učiteľ B: Aktivitu voda živé zrkadlo by som realizovala v inom časom období, vzhľadom na to že bolo veľmi ťažké teraz nájsť živočíchov z určovacieho kľúča. Popríklad časť aktivity, v ktorej deti pracujú s určovacím kľúčom nahradiť. Učiteľ C: Jednotlivé

aktivity by som navrhla ako som už spomínala zaradiť do dní ako sú napr. Deň zeme a pod, z dôvodu jej časovej náročnosti. Učiteľ D: Aktivity by som prispôsobila tak, aby boli max do 2 vyučovacích hodín, alebo by som všetky aktivity vyučovala celodenne.

#### 4 ZÁVER

Bádateľské aktivity sú inovatívnym prístupom k vzdelávaniu na primárnom stupni základných škôl na hodinách prvouky a prírodovedy, pričom preukázali efektivitu používania týchto metód vo vyučovacom procese na prvom stupni ZŠ bola preukázaná (Váchal a Ditrich 2016). Prinášajú so sebou tvorivé podnetné prostredie, ktoré napomáha k formovaniu žiaka vo všetkých dôležitých oblastiach ako aj v oblasti ochrany životného prostredia. Existuje niekoľko rôznych metód ktorými sa dajú aplikovať bádateľské aktivity do vyučovacieho procesu. Nami zvolená metóda Questing sa preukázala ako vhodná metóda pre osvojenie tém týkajúcich sa ochrany životného prostredia. Inšpirácia k napísaniu metodiky sa opiera o skúsenosti v tejto oblasti v krajinách ako je napríklad Česká republika alebo Poľsko (Likhtarovich a Szustka 2013). Pri nej žiaci na prvom stupni ZŠ prostredníctvom priameho kontaktu s prostredím (prírodným aj spoločenskovedným), získavajú zároveň teoretické ale aj praktické skúsenosti, osvojujú si a vytvárajú zložitejšie súvislosti prírodných procesov a javov na základe osobnej skúsenosti. Tieto poznatky sú základom budúceho poznania životného prostredia a jeho ochrany (Hattie 2009; Minner 2010).

Nami vytvorená a aplikovaná metodika sa ukázala po overení v praxi ako efektívna a didakticky správna na čo poukázali aj učitelia formou štruktúrovaného rozhovoru. Podľa nich vytvorená metodika napriek drobným nedostatkom je v súlade so ŠVP pre primárne vzdelávanie. Všetky respondentky sa tiež zhodli že, metodika je napísaná jasne a zrozumiteľne, rovnako potvrdili jej efektivitu pri zaradení do vyučovacieho procesu. V oblasti rozvoja osobnosti žiakov sa respondentky zhodli v názore, že o aktivity mali žiaci záujem, pričom sa zároveň stretli aj s reakciami žiakov, ktoré boli prekvapivé alebo zaujímavé z pohľadu tak sociologického ako aj z pohľadu ochrany životného prostredia. V oblasti zlepšenia a zhodnotenia metodiky sme sa teda stretli s pozitívnym ohlasom učiteľiek tak na metódu Questing ako aj na samotné aktivity. Učiteľky pozitívne reagovali na potenciál tejto metodiky, ako aj samotných bádateľských aktivít a veríme že ich budú používať aj v nasledujúcom období. Pozitívnym zistením vyplývajúcim z aplikácie metodiky je aj totiž aj to, že zapojené učiteľky vyjadrili záujem o zvolenú metódu aj napriek tomu, že sa s ňou stretli po prvý krát. Tematický okruh zvolených aktivít a ich základné poslanie priniesť nové poznatky a prehĺbenie vzťahu v téme ochrany životného prostredia boli naplnené. Prostredníctvom týchto aktivít a metód sa environmentálne uvedomenie dotklo aj širokej verejnosti pomocou jej zapojenia do samotných aktivít. Žiaci si v závere aktivít začali uvedomovať spoluzodpovednosť za stav a napredovanie vývoja životného prostredia v ich bezprostrednom okolí. Pozorovaním prírody a okolia si deti vytvárajú vzťah tak k samotnej prírode ako aj vzťah k svojmu miestu, prehľbujú si regionálne cítenie (Ryplová 2011). Tento výskum teda zároveň potvrdil efektivitu začlenenia bádateľský orientovaného vyučovania v environmentálnej výchove v primárnom vzdelávaní na Slovensku.

#### POUŽITÁ LITERATÚRA

- BLAHÚTOVÁ, D., MACKO, J. 2017. Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti žiakov prostredníctvom školských pokusov In: Uhrinová, M., Benyak, J. (eds.) *Tendencie v dimenziách predprimárneho a primárneho vzdelávania* - [1. vyd.]. - Ružomberok: Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 104-112
- BOBER, G. *Questing* [online]. [cit. 14.01.2018]. dostupné na: <http://odkrywcy.zhp.pl/questing>
- CARPINETI, M. 2015 *Inquiry based science education* [online] [cit. 12.1.2018] dostupné na <http://teachingmysteries.eu>
- CHENG, J.C.-H., MONROE, M.C. 2012. *Connection to nature: Children's affective attitude toward nature*. *Environment and Behavior*, 44(1): 31-49
- CLARK, D., GLAZER, S. 2004. *Questing, A guide to creating community treasure hunt*. University Press of New England, Hanover and London.
- DOSTÁL, J., KOŽUCHOVÁ, M. 2016. *Bádateľský prístup v technickom vzdelávaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- DOŠKOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š. 2009. *Didaktický model materskej školy*. Banská Bystrica, PF UMB.
- HALL, R. 2004 *The Letterboxer's Companion*. Falcon, Guilford, Connecticut Helena, Montana.
- HATTIE, J. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. Routledge, Abingdon.



- CHAPMAN, S., MCPHEE, P., PROUDMAN, B. 1995. What is Experiential Education? In Warren, K., Sakofs, M., Hunts, J. (eds.) *The Theory of Experiential Education*. Dubuque, Iowa, Kendall/Hunt Publishing Company, pp. 235-247.
- CHAVEZ, D.J. 2009. Youth Day in Los Angeles: Connecting Youth and Nature with Technology. In *HICSS Proceedings 2009*
- IHAMÄKI, P. 2007. Geocaching at the Institute of Paasikivi – new ways of teaching GPS technology & basics of orientation in local geography. IN: Jemni, M. (ed) *ICTA07 New Trends in Information and Communication Technology & Accessibility*, Hammamet/Tunisia.
- IHAMÄKI, P. 2013. Teacher's experience of letterboxing game on Pori cultural heritage road. In: Piet Kommers, P., Isaías, P. (eds.) *e-Society, Proceedings of the international conference*. International Association for Development of the Information Society, March 13-16, Lisabon, Portugal
- LIKHTAROVICH, K., Szustka, K. 2013. *Questing – wyprawy odkrywców jako nowa forma aktywnej edukacji plenerowej w lasach i na terenach przyrodniczo cennych*. Studia i Materiały CEPL w Rogowie 15(1): 34pp.
- KUKKONEN, J., KÄRKÄINEN, S., KEINONEN, T. 2018. *Examining the relationships between factors influencing environmental behaviour among university students*. Sustainability (Switzerland) 10(11),4294
- KUSIAK, E. 2016. *Nauka poprzez działanie: Metoda questingu w edukacji*. Magazín dla nauczycieli 2(4):16 pp
- MEYERS, C., JONES, T.B. 1993. *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MINNER, D. 2010. *Inquiry-Based Science Instruction – What is it and Does It Matter? Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002*. Journal of Research in Science Teaching, 47(4): 474-496
- PAULUS, G., SCHERIAU, H., PIECHL, T. 2007. GEOGAMES – A Fun – based concept to interest grammar school students in spatial sciences. In: *10th AGILE International Conference on Geographic Information Science 2007*, Aalborg University, Denmark.
- RYPLOVÁ, R., REHÁKOVÁ, J. 2011. *Přínos badatelsky orientovaného vyučování (BOV) pro environmentální výchovu: Případová studie implementace BOV do výuky na ZŠ*. Envigogika, 6(3): 1–9.
- SAWITRI, D.R. 2012. *Education for sustainable development: How early is too early?* Advanced Science Letters, 23(3): 2559-2560
- SOBEL, D. 1998. *Mapmaking with Children: Sense of Place Education for the Elementary Years*. Portsmouth, N., H., Heinemann.
- ŠVECOVÁ, M. 2005. *Přírodovědné vzdělávání v kontextu dynamického rozvoje biologických disciplín*. In *Progres v biológii. Zborník referátov z medzinárodnej konferencie 4. Biologické dni*. 8.–9. September 2005 FPV UKF, Nitra, *Přírodovedec*, 178, 37–42.
- TUREK, I. 2010. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, spol. s.r.o.
- VOTÁPKOVÁ, D., VAŠÍČKOVÁ, R., SVOBODOVÁ, H., SEMERÁKOVÁ, B. 2013. *Bádálek: badatelské lekce pro 4.–5. ročník ZŠ*. Praha: Sdružení Tereza.
- ZAJÍČKOVÁ, L. 2018. *Využitie princípov Geocachingu v environmentálnej výchove*. In Nozdrovická, J. a Petlušová, V. (eds.) *Environmentálna výchova, vzdelávanie a osвета v Slovenskej republike*, 30. – 31. január 2018, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 231 - 237



# ON-LINE AKTIVITY U STUDENTŮ UČITELSKÝCH STUDIJNÍCH OBORŮ NA PDF UP V OLOMOUCI

Miroslav Chráska

*Katedra technické a informační výchovy, PF UP v Olomouci, miroslav.chraska@upol.cz (ČR)*

## Abstrakt

V příspěvku jsou popisovány předběžné výsledky aktuálně realizovaného výzkumu, který zkoumá, jaké on-line aktivity realizují studenti učitelských studijních programů na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Konkrétně se jedná o aktivity studentů na sociálních sítích, komunikaci pomocí mobilu (volání, SMS, chat) a využívání internetu pro soukromé potřeby i potřeby výuky. Tyto aktivity jsou dávány do souvislosti s výskytem znaků závislostního chování u VŠ studentů spojených s hraním her. Jako výzkumná metoda byl použit modifikovaný dotazník závislostního chování, doplněný o další zkoumané proměnné. Z předběžných výsledků výzkumu vyplynulo, že délka on-line aktivit studentů je významně ovlivněna jejich pohlavím, avšak významný rozdíl ( $p=0,02$ ) byl zjištěn pouze u doby strávené komunikací pomocí mobilu během dne, kdy ženy tráví touto komunikací cca 3 hodiny denně a muži „jen“ 73 minut. Bylo také zjištěno, že míra závislosti na počítačových hrách pozitivně koreluje u skupiny žen s délkou využívání internetu během dne mimo školní potřeby – přitom jde o střední míru závislosti ( $r=0,49$ ). U skupiny mužů byla zjištěna pozitivní korelace mezi závislostí na PC hrách a délkou komunikace pomocí mobilu, avšak tato závislost byla nižší ( $r=0,35$ ). U skupiny mužů byla také zjištěna negativní korelace mezi závislostí na PC hrách a délkou využívání internetu během dne pro školní potřeby ( $r=-0,43$ ).

**Klíčové slova:** On-line aktivity, hraní počítačových her, sociální sítě, závislostní chování.

## 1 ÚVOD

V současné informační společnosti dochází ke změně způsobu využití digitálních technologií v běžném životě občanů a mění se i role těchto technologií ve vzdělávání. Je však zřejmé, že způsob využívání technologií je různý u různých skupin uživatelů a někdy dokonce mluvíme o tzv. digitálním rozdělení (digitální propasti) mezi generacemi (Zounek et al., 2016). Nadměrné používání informačních (digitálních) technologií však může vést i k různým formám závislosti (APA, 2013), proto bychom zvláště ve školním vzdělávání měli na tato rizika upozorňovat, detekovat je a pracovat s nimi. Mezi nejčastější formy závislosti můžeme zařadit závislost na počítačových hrách, závislost na mobilním telefonu, sociálních sítích a obecně internetu.

Velké množství zvláště mladých lidí si nedokáže představit život bez informačních a komunikačních technologií. Mají pocit, že pokud by nepoužívali internet a nebyli neustále on-line, mohlo by dojít k jejich sociálnímu vyloučení (Cerniglia et al., 2016). Informační a komunikační technologie jim také velmi často slouží jako prostředek pro zábavu. Již od útlého věku si děti hrají na počítači, tabletu či mobilu a toto zpočátku nevinné hraní se může s postupem času změnit až na určitou formu závislosti.

Dosavadní výzkumy zabývající se širšími souvislostmi on-line závislostí, řešily většinou tuto problematiku z pohledu psychologického a zabývaly se příčinami a možnými následky závislostního chování dětí, žáků i dospělých. V České republice to byly např. projekty Grantové agentury České republiky „Faktory excesivního online hraní a jejich vývoj v čase“ (GAP407/12/1831) a „Nové behaviorální závislosti: hry a sexualita online“ (GA15-19221S). V dalších výzkumech byly dále zohledňovány i faktory, které mohou mít dopad na komunikaci ve škole. V námi realizovaném výzkumu jde o základní analýzu těchto on-line aktivit ve vlastním osobním životě VŠ studentů, ale i během jejich výuky na vysoké škole. Z dosavadních výzkumů (Blinka et al., 2016) vyplývá, že mobil, respektive sociální komunikace zprostředkovaná mobilním telefonem se může stát objektem závislosti stejně tak, jako návyková látka pro drogově závislého či hazardní hra pro gamblera. Mobil umožňuje redukování úzkosti a sociální nejistoty.

## 2 POUŽITÉ METODY

Ve výzkumu byla použita kvantitativní výzkumná strategie (Chráska sen., 2016). Jako výzkumná metoda byl ve výzkumu použit zatím nestandardizovaný dotazník, který vycházel z dotazníku použitého již v roce 2015 (Basler, 2016). Pro potřeby projektu IGA, řešícího problematiku závislosti VŠ studentů na počítačových hrách v širších souvislostech, byl v roce 2018 dotazník doplněn o další položky týkající se on-line aktivit

studentů a závislosti na internetu. Tyto otázky měly za cíl určit bližší charakteristiky hledaných typů studentů podle míry jejich závislosti na počítačových hrách. Mimo tyto charakteristiky byla zjišťována míra závislostního chování studentů v souvislosti s hraním her prostřednictvím 12 tvrzení. Míru svého souhlasu s jednotlivými tvrzeními žáci vyjadřovali na šestistupňové škále s kódovanými odpověďmi: zcela mne vystihuje (hodnota 6), vystihuje mne (5), spíše mne vystihuje (4), spíše mne nevystihuje (3), nevystihuje mne (2), vůbec mne nevystihuje (1). Dotazník byl zadáván v elektronické podobě prostřednictvím webového rozhraní. Výzkumné šetření - předvýzkum bylo provedeno u studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (dále jen PdF UP) v září 2018. Celkový výzkumný vzorek předvýzkumu tvořilo 87 studentů různých učitelských studijních zaměření – viz Tab. 1.

*Tabulka 1. Popis výzkumného vzorku studentů v předvýzkumu*

| Hrajete počítačové hry? | Pohlaví (Muž) | Pohlaví (Žena) | Celkem |
|-------------------------|---------------|----------------|--------|
| Ne                      | 6             | 19             | 25     |
| Ano                     | 16            | 46             | 62     |
| Celkem                  | 22            | 65             | 87     |

Celkový plánovaný výzkumný vzorek bude činit cca 600 studentů. Jako statistické metody na zpracování výsledků výzkumu byly použity Studentův t-test a korelační analýza (vypočet Pearsonova koeficientu korelace). Veškeré statistické analýzy i zpracování histogramů byly provedeny v prostředí statistického balíku STATISTICA 12 CZ (StatSoft, 2013). Před provedením dalších analýz byla vypočítána reliabilita dotazníku závislostního chování studentů v souvislosti s hraním PC her pomocí Cronbachova alfa. Tato hodnota činila  $r=0,91$ , což je při tak malém počtu studentů velmi vysoká hodnota (obvykle se požaduje alespoň 0,80).

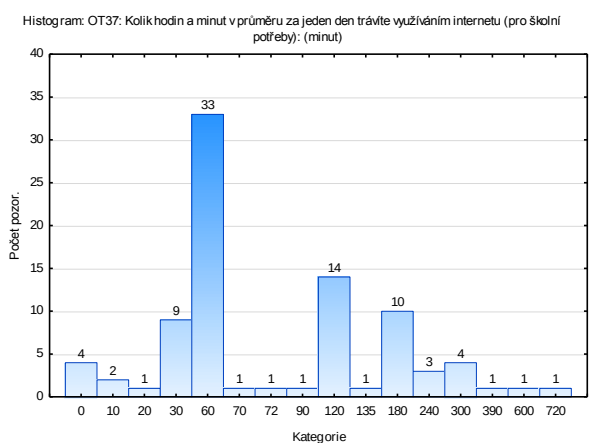
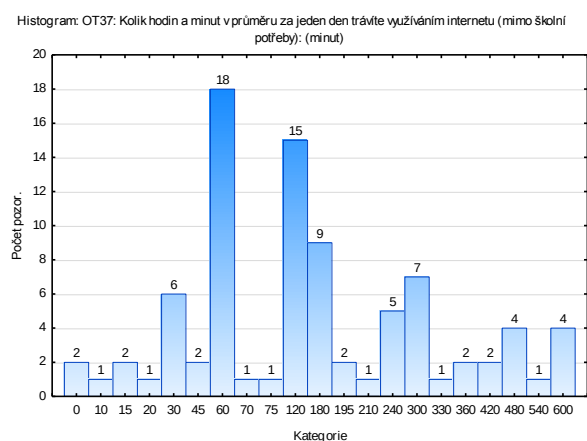
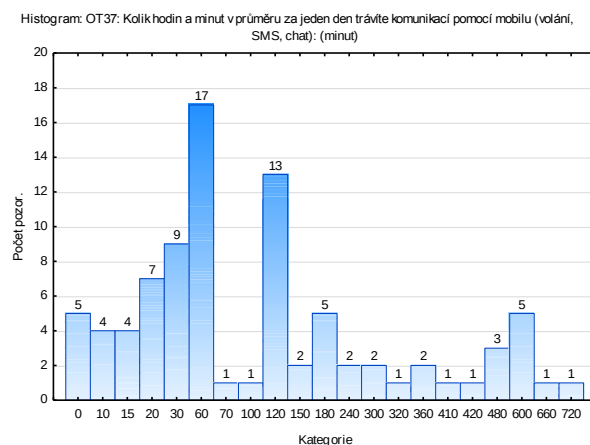
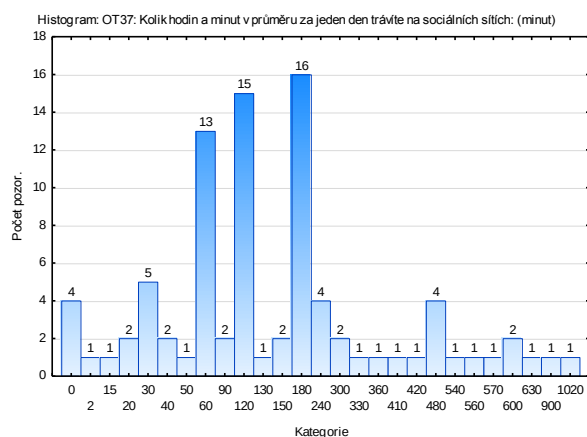
Cílem následné prvotní statistické analýzy bylo nejprve pomocí globalizované shlukové analýzy identifikovat možné skupiny studentů podle jejich závislostního chování (Chráska jun., 2018). Bylo zjištěno, že studenti PdF UP mají tendenci se podle toho, jakým způsobem přistupují k počítačovým hrám, dělit do dvou skupin (shluků). Tyto skupiny také vykazují zcela odlišnou míru závislosti na počítačových hrách a mají jiný přístup k využití on-line technologií. Tato analýza však není obsahem tohoto příspěvku.

### 3 VÝSLEDKY

Dále uvedeme předběžné výsledky provedeného výzkumu on-line aktivit studentů PdF UP ve třech zkoumaných oblastech.

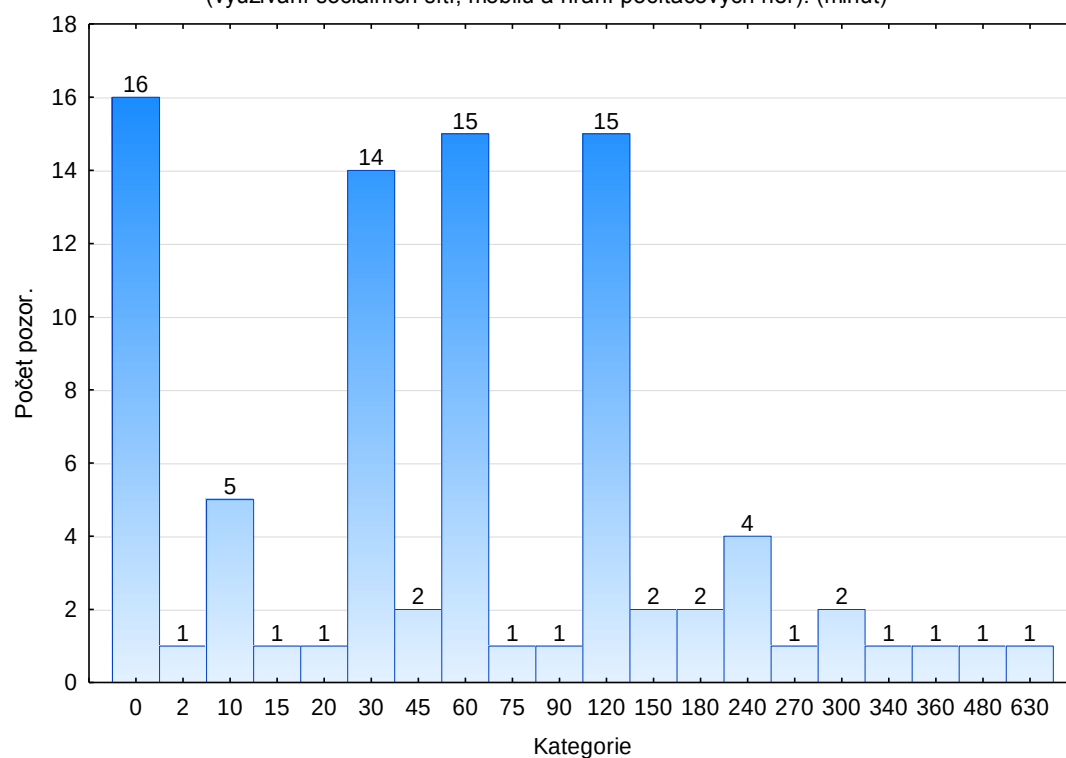
#### 3.1 Četnosti jednotlivých on-line aktivit studentů

Z odpovědí studentů vyplynulo, že nejčastěji tráví na sociálních sítích denně 3 hodiny času, dále potom 2 nebo 1 hodinu – viz Obr. 1 (průměrná hodnota činí 193 minut). Komunikací pomocí mobilu stráví studenti denně nejčastěji hodinu nebo 2 hodiny (průměrná hodnota činí 152 minut). Využíváním internetu mimo školní potřeby tráví studenti denně nejčastěji hodinu, dvě nebo 3 hodiny (průměrná hodnota však činí 180 minut, tedy 3 hodiny). Využíváním internetu pro školní potřeby tráví studenti denně nejčastěji hodinu nebo dvě hodiny (průměrná hodnota činí 112 minut). Zajímavé zjištění výzkumu však bylo, že studenti během všech vyučovacích hodin v jednom dni věnují on-line aktivitám (využívání sociálních sítí, mobilu a hraní počítačových her) průměrně 89 minut. Nejčastější hodnota byla v tomto případě 0 (celkem 16 studentů), dále potom 2 hodiny a 1 hodina (vždy 15 studentů) – viz Obr. 2. Je tedy zřejmé, že studenti nemalou část doby výuky věnují vlastním soukromým on-line aktivitám.



Obrázek 1. Četnosti doby trvání (min) jednotlivých on-line aktivit u studentů

Histogram: OT38: Kolik času během všech vyučovacích hodin v jednom dni věnujete on-line aktivitám (využívání sociálních sítí, mobilu a hraní počítačových her): (minut)



Obrázek 2. On-line aktivity studentů během výuky – čas v minutách za den

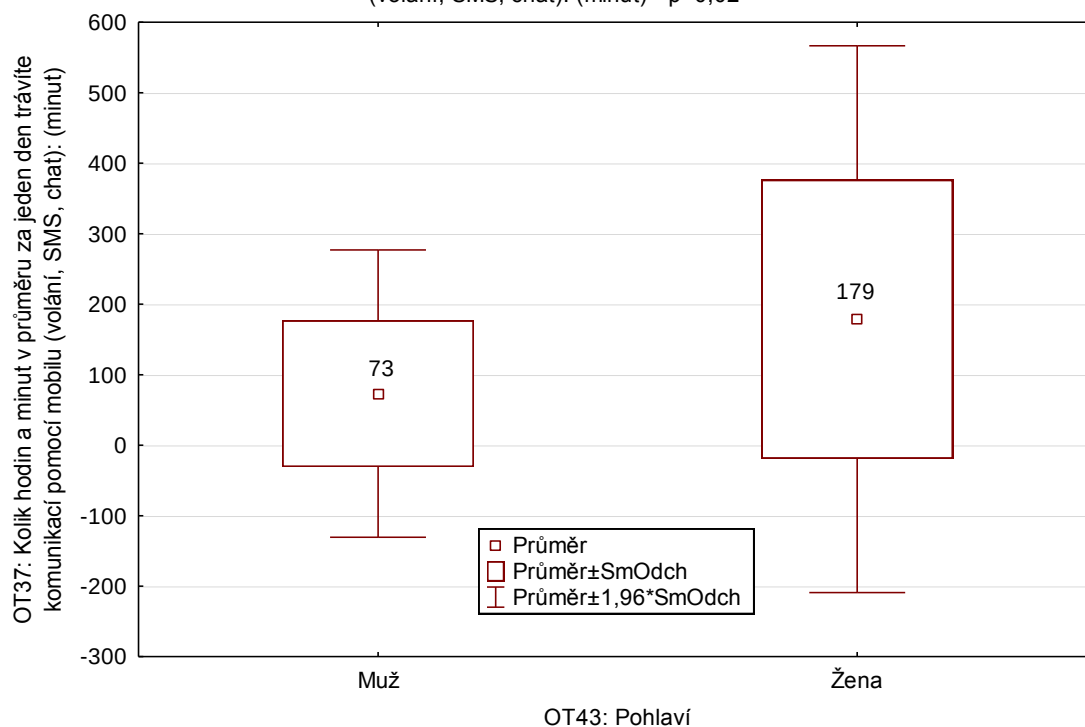
### 3.2 Délka on-line aktivit studentů v závislosti na pohlaví studentů

Ve svých prvotních úvahách jsme předpokládali, že délka on-line aktivit studentů bude významně ovlivněna jejich pohlavím, respektive, že ženy budou on-line aktivitami trávit více času než muži. Z dosud získaných výsledků výzkumu však vyplynulo, že tento rozdíl však není ve všech případech statisticky významný – viz Tab. 2. Významný rozdíl byl zjištěn pouze u doby strávené komunikací pomocí mobilu během dne, kdy ženy tráví touto komunikací cca 3 hodiny denně a muži „jen“ 73 minut – blíže viz Obr. 3.

Tabulka 2. Srovnání délky on-line aktivit u studentů PdF UP v Olomouci podle pohlaví pomocí t-testu

| Otázka                                                                                                                                                       | Průměr (Muž) | Průměr (Žena) | t            | sv        | p           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------|--------------|-----------|-------------|
| OT37: Kolik hodin a minut v průměru za jeden den trávíte na sociálních sítích: (minut)                                                                       | 134,55       | 213,34        | -1,61        | 85        | 0,11        |
| <b>OT37: Kolik hodin a minut v průměru za jeden den trávíte komunikací pomocí mobilu (volání, SMS, chat): (minut)</b>                                        | <b>73,18</b> | <b>178,77</b> | <b>-2,39</b> | <b>85</b> | <b>0,02</b> |
| OT37: Kolik hodin a minut v průměru za jeden den trávíte využíváním internetu (mimo školní potřeby): (minut)                                                 | 166,36       | 184,08        | -0,45        | 85        | 0,66        |
| OT37: Kolik hodin a minut v průměru za jeden den trávíte využíváním internetu (pro školní potřeby): (minut)                                                  | 72,73        | 125,65        | -1,88        | 85        | 0,06        |
| OT38: Kolik času během všech vyučovacích hodin v jednom dni věnujete on-line aktivitám (využívání sociálních sítí, mobilu a hraní počítačových her): (minut) | 67,95        | 96,42         | -1,03        | 85        | 0,30        |

Krabicový graf : OT37: Kolik hodin a minut v průměru za jeden den trávíte komunikací pomocí mobilu (volání, SMS, chat): (minut) - p=0,02



Obrázek 3. Srovnání doby strávené během dne komunikací pomocí mobilu u skupiny mužů a žen pomocí krabicových diagramů a t-testu (p=0,02)

### 3.3 On-line aktivity studentů ve vazbě na projevy závislostního chování

V další části výzkumu nás zajímalo, zda délka on-line aktivit studentů souvisí s projevy jejich závislostního chování v souvislosti s hraním her. Na základě odpovědí studentů na dvanáct otázek v dotazníku, což jsou kritéria závislostního chování definovaná především podle APA (2013), bylo pro každého studenta spočítáno celkové skóre míry jeho závislostního chování v souvislosti s hraním počítačových her. Toto skóre bylo následně korelováno s délkou on-line aktivit studentů i ve vazbě na jejich pohlaví. Výsledky uvádí Tab. 3.

Bylo zjištěno, že míra závislosti na počítačových hrách pozitivně koreluje u skupiny žen s délkou využívání internetu během dne mimo školní potřeby – přitom jde o střední míru závislosti ( $r=0,49$ ). U skupiny mužů byla zjištěna pozitivní korelace mezi závislostí na PC hrách a délkou komunikace pomocí mobilu, avšak tato závislost byla nižší ( $r=0,35$ ). Co však bylo zajímavé zjištění, je negativní korelace mezi závislostí na PC hrách a délkou využívání internetu během dne pro školní potřeby u skupiny mužů ( $r= -0,43$ ). Čím jsou tedy muži více závislí na PC hrách, tím méně času používají internet pro školní potřeby.

Tabulka 3. Korelace mezi délkou on-line aktivit a závislostním skóre u studentů PdF UP v Olomouci

|                                                                                                                                                              | Celkem | Muži         | Ženy        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------------|-------------|
| OT37: Kolik hodin a minut v průměru za jeden den trávíte na sociálních sítích: (minut)                                                                       | 0,05   | 0,20         | 0,30        |
| OT37: Kolik hodin a minut v průměru za jeden den trávíte komunikací pomocí mobilu (volání, SMS, chat): (minut)                                               | -0,07  | <b>0,35</b>  | 0,03        |
| OT37: Kolik hodin a minut v průměru za jeden den trávíte využíváním internetu (mimo školní potřeby): (minut)                                                 | 0,15   | 0,04         | <b>0,49</b> |
| OT37: Kolik hodin a minut v průměru za jeden den trávíte využíváním internetu (pro školní potřeby): (minut)                                                  | -0,23  | <b>-0,43</b> | -0,11       |
| OT38: Kolik času během všech vyučovacích hodin v jednom dni věnujete on-line aktivitám (využívání sociálních sítí, mobilu a hraní počítačových her): (minut) | 0,03   | 0,18         | 0,09        |

## 4 ZÁVĚR

Ze zatím částečných výsledků provedeného výzkumu vyplynulo, že délka on-line aktivit studentů celkově nezávisí na jejich závislostním skóre v souvislosti s hraním počítačových her. Dílčí závislosti se však projevy u skupiny žen a mužů, kdy byly zjištěny pozitivní korelace mezi závislostí na PC hrách a dobou strávenou na internetu mimo školní potřeby u žen ( $r=0,49$ ) a závislostí na PC hrách a délkou denní komunikace pomocí mobilu u mužů ( $r=0,35$ ).

Bylo také zjištěno, že délka on-line aktivit studentů závisí na pohlaví studentů, významné rozdíly se však prokázaly ( $p=0,02$ ) pouze u délky komunikace prostřednictvím mobilu, kdy ženy touto komunikací trávily podstatně více času (179 minut oproti 73 minutám u mužů).

Je však třeba konstatovat, že jde pouze o předběžné výsledky výzkumu, které nelze zatím zobecňovat a je třeba zvážit i působení dalších proměnných (Blinka et al, 2015; Kopecký, 2013).

Předpokládáme, že on-line aktivity studentů budou také ovlivněny osobnostními charakteristikami žáků a jejich rodinnými vztahy (Blinka et al, 2015; Cerniglia et al., 2016). Vysoký neuroticismus je častý u náruživých hráčů, kteří se prostřednictvím her jednak vyhýbají náročným životním situacím a jednak jim hraní pomáhá zvládat (nebo uskutečňovat vlastním prostřednictvím) nezvládnuté impulzy (Blinka et al, 2016). Další výzkumy na toto téma našly vazbu mezi vznikem závislostního chování a dalšími osobnostními charakteristikami např. vyšší extravertze a otevřenost ke zkušenosti vede k vyšší frekvenci využívání sociálních sítí. Komplikované vztahy s rodiči, rodičovské konflikty, problémové mezilidské vztahy a zvýšená hladina sociální úzkosti jsou také faktory, které mají vliv na vznik a udržení závislostního chování na internetu (Bernardi, Pallanti, 2009; Cerniglia et al., 2016).



## PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu IGA\_PdF\_2018\_030 „Analýza využití didaktických počítačových her a on-line vzdělávacích kurzů ve vzdělávání na středních školách ve vztahu k možnému závislostnímu chování žáků v souvislosti s hraním her“.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- APA. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. 5th ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing, 947 p. ISBN 978-0-89042-555-8.
- BASLER, J. 2016. Počítačové hry a způsob jejich využívání u žáků základních škol. In *Trendy ve vzdělávání*, vol. 9, no. 1, pp. 10-19.
- BERNARDI, S., PALLANTI, S. 2009. Internet addiction: A descriptive clinical study focusing on comorbidities and dissociative symptoms. In *Comprehensive Psychiatry*, vol. 50, no. 6, pp. 510-516. <http://dx.doi.org/10.1016/j.comppsy.2008.11.011>.
- BLINKA, L., ŠEVČÍKOVÁ, A., ŠKAŘUPOVÁ, K., VONDRÁČKOVÁ, P., LICEHAMMEROVÁ, Š. 2015. *Online závislosti*. Praha : Grada, 200 s. ISBN 978-80-247-5311-9.
- BLINKA, L., ŠKAŘUPOVÁ, K., MITTEROVA, K. 2016. Dysfunctional impulsivity in online gaming addiction and engagement. In *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, vol. 10 no. 3, article 5. <http://dx.doi.org/10.5817/CP2016-3-5>
- CERNIGLIA, L., ZORATTO, F., CIMINO, S., LAVIOLA, G., AMMANITI, M., ADRIANI, W. 2016. IA in adolescence: Neurobiological, psychosocial and clinical issues. In *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.12.024>.
- CHRÁSKA, M. jun. 2018. Hraní počítačových her u českých vysokoškolských studentů učitelského zaměření. In *Edukace – Technika – Informatyka*. In print.
- CHRÁSKA, M. sen. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2 akt. vyd. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- CHRÁSKA, M. jun., BASLER, J. 2016. Research of Computer Game Addiction among the 18-Year-Old Students of General Upper Secondary Schools in the Czech Republic. In *ICERI2016 Proceedings*. Madrid : International Association of Technology, Education and Development (IATED), pp. 69-78. ISBN 978-84-617-5895-1. ISSN 2340-1095.
- KOPECKÝ, K. 2013. *Rizikové chování studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v prostředí internetu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. 110 s. ISBN 978-80-244-3858-0.
- StatSoft, Inc. 2013. STATISTICA (data analysis software system), version 12. Available from: <http://www.statsoft.com>.
- ZOUNEK, J., JUHAŇÁK, L., STAUDKOVÁ, H., POLÁČEK, J. 2016. *E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha : Wolters Kluwer ČR, a. s. ISBN 978-80-7552-217-7.

# INOVÁCIA VZDELÁVACIEHO PROCESU ODBORNÝCH PREDMETOV FORMOU VIRTUÁLNEHO PRIESTORU

**Ľuboslav Straka**

*Technická univerzita v Košiciach, luboslav.straka@tuke.sk (SR)*

## Abstrakt

Technický rozvoj a vývoj moderných informačno-komunikačných prostriedkov ovplyvňuje všetky oblasti a sféry spoločenského života. Zároveň sa stáva neoddeliteľnou súčasťou rozvoja moderných foriem vzdelávacieho procesu. Ide pritom najmä o integráciu progresívnych foriem didaktických prostriedkov vo forme najmodernejších informačno-komunikačných technológií. Pod ich vplyvom sa následne mení tradične zaužívaný spôsob výučby. Na druhej strane však inovácia klasických didaktických prostriedkov za moderné podstatne zvyšuje nároky na rozvoj digitálnych kompetencií pedagógov. Príspevok popisuje jednu z progresívnych foriem inovácie vzdelávacieho procesu odborných predmetov prostredníctvom implementácie virtuálneho vzdelávacieho prostredia.

**Kľúčové slová:** Virtuálne vzdelávacie prostredie, didaktické prostriedky, vzdelávací proces, kompetencie, zručnosti.

## 1 ÚVOD

Neustály vývoj moderných technických prostriedkov zásadným spôsobom ovplyvňuje aj vzdelávací proces. Moderná forma vzdelávania pritom postupne nahrádza štandardne zaužívané spôsoby. Implementácia moderných digitálnych didaktických prostriedkov do vzdelávacieho procesu so sebou zároveň prináša celý rad výhod (Krelová, 2007). Okrem iného umožňuje vnášať do vzdelávacieho procesu nové prvky, a tak otvárať nové možnosti tak na strane pedagógov, ako aj na strane študentov.

Aplikácia klasických didaktických prostriedkov napr. vo forme učebníc pod týmto vplyvom stráca svoje dominantné postavenie. Klasické papierové formy učebníc postupne strácajú svoje opodstatnenie, pričom sú vo veľkej miere nahrádzané digitálnymi zdrojmi informácií (Drabek, 2008). Rovnako aj tradične zaužívané hmotné učebné pomôcky vo forme modelov sú nahrádzané 3D virtuálnymi objektmi (Berková, 2015). Ich komplexná implementácia vo vzdelávacom procese pridáva ďalší rozmer, čím umožňuje vznik virtuálneho vzdelávacieho priestoru.

V rámci vzdelávacieho procesu ide o prostredie, ktoré sa často kombinuje s informačným systémom vo forme tzv. Managed Learning Environment - prostredie manažovania vzdelávania. V tomto virtuálnom prostredí sú študijné kurzy prispôbené pravidlám danej vzdelávacej inštitúcie. Vo svete sa už objavujú aj virtuálne univerzity udeľujúce certifikačné programy, prípadne poskytujúce aj akademické vzdelávanie (Drtina, 2011). Univerzity nielen vo svete, ale aj na Slovensku majú v súčasnosti svoje akademické informačné systémy (Malega, 2011), prostredníctvom ktorých poskytujú rôzne virtuálne služby.

## 2 VIRTUÁLNY PRIESTOR

Virtuálny priestor v posledných rokoch zažíva doslova revolúciu. Technická úroveň zobrazovacích zariadení pritom položila pevné základy pre jeho rozvoj. Virtuálnym priestorom možno vo všeobecnosti označiť elektronické prostredie, ktoré v súčasnosti predstavuje vysokosofistikovanú elektronickú systémovú platformu (Kuna, 2017). Primárne ním možno chápať vytváranie vizuálnych zážitkov prostredníctvom špeciálnych stereoskopických zariadení. Okrem simulovaného vizuálneho efektu ním možno simulovať aj napr. hlas, vôňu, prípadne hmat.

Praktická aplikácia virtuálneho priestoru môže byť štandardne realizovaná v troch formách. Ide o pasívnu, aktívnu a interaktívnu formu. Pasívna forma aplikácie virtuálneho priestoru je považovaná za základnú, z ktorej sú odvodené ďalšie dve formy. V praxi je realizovaná na základe princípu vopred navoleného programu. V tomto prípade ide o virtuálny priestor, ktorý je možné štandardne vnímať základnými ľudskými zmyslami. Nemožno ho však žiadnym spôsobom modifikovať ani prispôbovať svojim potrebám. Pri aplikácii tejto formy virtuálneho priestoru je študent v podstate len pozorovateľom.



Obrázok 1. Pasívna forma virtuálneho priestoru (zdroj: [www.youtube.com](http://www.youtube.com))

Sofistikovanejšiu platformu predstavuje aktívna forma aplikácie virtuálneho priestoru, ktorá umožňuje študentovi voľný pohyb v priestore a čase podľa osobitých záujmov. Avšak ani táto forma neumožňuje dané virtuálne prostredie modifikovať ani prispôbovať svojim individuálnym potrebám. Najvyššiu úroveň predstavuje interaktívna forma aplikácie virtuálneho priestoru. Táto aplikácia umožňuje študentovi nielen virtuálne prostredie skúmať, ale ho aj modifikovať a prispôbovať svojim individuálnym potrebám. Taktiež podstatnou výhodou aplikácie tejto formy virtuálneho priestoru je, že s virtuálnymi objektmi môže študent ľubovoľne manipulovať.

### 3 APLIKÁCIA VIRTUÁLNEHO PRIESTORU V PRAXI

Aj napriek tomu, že ide o pomerne novú technológiu si virtuálna realita nachádza široké uplatnenie v praxi. Navyše vďaka svojej interaktivite a inovatívnemu prístupu nachádza svoje uplatnenie v rôznych oblastiach a sférach spoločenského života (Pasiar, 2018). Preniká aj do odvetví, kde by sme ju iba veľmi ťažko očakávali.

#### Ide najmä o:

- outdoorovú aplikáciu virtuálneho priestoru - ktorá využíva výpočtovú techniku v kombinácii so systémami GPS a orientačnými senzormi;
- mobilnú aplikáciu virtuálneho priestoru - ktorá využíva on-line spojenie mobilného telefónu prostredníctvom GPS jednotky. Zároveň umožňuje on-line prepojenie ďalšími technológiami, akými sú wifi, bluetooth, prípadne využíva rozšírené funkcie mobilného telefónu, akými sú digitálny akcelerometer a kompas;
- medicínsku aplikáciu virtuálneho priestoru - v danom prípade ide najmä o tzv. obrazom riadenú chirurgiu. Pomocou 3D modelu tela pacienta je následne naplánovaný a vykonávaný chirurgický zákrok. Zároveň ide o systémy, ktoré umožňujú simulovaný nácvik rôznych komplikovaných medicínskych úkonov;
- armádnú aplikáciu virtuálneho priestoru - ide najmä o systémy, ktoré pilotovi na displej v prednej časti kokpitu lietadla premietajú rôzne dôležité informácie. Patria tu tiež systémy, ktoré umožňujú cvičnú simuláciu rôznych krízových situácií. Takéto simulované cvičenia prostredníctvom virtuálneho priestoru sú omnoho menej nákladné a zároveň aj bezpečné;
- aplikáciu virtuálneho priestoru v oblasti priemyslu a služieb - ide najmä o oblasť architektúry, stavebníctva, strojárstva, obchodu a pod. Aplikáciou virtuálneho priestoru v týchto oblastiach má možnosť klient vidieť svoj žiadaný produkt ešte pred jeho samotnou realizáciou. Zároveň sa tieto systémy využívajú pri simulácii náročných výrobných, opravárenských či údržbárskych postupoch, s ktorými sa pracovník nemal možnosť stretnúť v reálnej praxi. Odstraňuje sa tým napr. zdĺhavé hľadanie postupov v príručkách a manuáloch;
- aplikáciu virtuálneho priestoru vo vzdelávaní - ide najmä o systémy, ktoré slúžia k podpore vzdelávacieho procesu. Ich úlohou je nahradiť často zastarané didaktické učebné pomôcky a tak si vedieť lepšie predstaviť objekty, ako aj pochopiť deje, s ktorým sa možno človek bežne v reálnom svete nestretáva.

## 4 APLIKÁCIA VIRTUÁLNEHO PRIESTORU VO VZDELÁVACOM PROCESÉ

Ako bolo uvedené v predchádzajúcej kapitole je zrejmé, že tak ako v iných oblastiach a sférach spoločenského života a technickej praxe aj v oblasti školstva si nové technológie hľadajú svoje uplatnenie (Marcinčin, 2005). Často ide o moderné a vysokosofistikované systémy a technické zariadenia, medzi ktoré právom patrí aj virtuálna realita. Jej aktuálny rozmach nielen v technickej praxi, ale aj v oblasti školstva ponúka nové, doposiaľ nevidané možnosti (Pšenáková, 2017). Pod ich vplyvom sa zároveň mení aj tradične zaužívaný spôsob výučby (Berková, 2018). Aplikáciou virtuálneho priestoru vo vzdelávacom procese možno dosiahnuť, že z pasívneho poslucháča sa stáva aktívny účastník.

Pre dosiahnutie ešte vyššej úrovne, ako je bežná aplikácia virtuálneho priestoru v interaktívnej forme, je nevyhnutná prítomnosť spätnej väzby. Tá má zabezpečiť dokonalú vzájomnú komunikáciu medzi poslucháčom a vzdelávacím prostredím (Chromý, 2018). Tým sa dosiahne, že študent nie je obmedzovaný len na výber odpovedí z hlavného menu či ponúknutých možností, ale stáva sa aktívnym účastníkom vzdelávacieho procesu. Výhodou je tiež, ak interaktívna forma virtuálneho priestoru zároveň nesie znaky adaptability. Pomocou aplikácie tejto nadstavby dokáže virtuálne prostredie prispôbiť svoje správanie sa individuálnym schopnostiam, zručnostiam a potrebám nielen študenta, ale aj pedagóga (Chromý, 2012). Tým sa dosiahne, že študent, ako aj pedagóg sú nielen pozorovatelia, ale aj spolutvorcami modifikovanej formy virtuálneho priestoru.

Pod týmto vplyvom je možné, že spôsob vzdelávania sa v blízkej budúcnosti radikálne zmení (Krpáľková, 2018). Napríklad namiesto náročného vyhľadávania v odborných učebniciach sa do popredia dostane tzv. hands-on prístup a učenie sa na virtuálnych objektoch. Tie môžu zároveň poskytovať študentom spätnú väzbu napr. tým, že budú upozorňovať na nesprávny postup. To všetko bez rizika, že by sa niekomu niečo mohlo stať. Taktiež tento spôsob výučby nekladie žiadne limity, čo sa týka počtu výučbových objektov, ktoré si škola nemôže dovoliť zakúpiť buď z hľadiska finančných alebo priestorových obmedzení.

### 4.1 Aplikácia virtuálneho priestoru vo vzdelávacom procese odborných predmetov

Aplikácia virtuálneho priestoru pri výučbe odborných predmetov, kladie pomerne náročné požiadavky na technické systémy a zariadenia. Z hľadiska požiadaviek na virtuálny technický systém ide najmä o požiadavky integrácie reálnych prevádzkových stavov technických objektov do digitálnej formy (Straka, 2018). Okrem toho kladie náročné požiadavky na digitálne kompetencie pedagógov i študentov. Základné digitálne zručnosti sú v tomto prípade nepostačujúce.

Aplikácia virtuálneho priestoru vo vzdelávacom procese odborných predmetov zároveň ponúka široké spektrum možností (Straka, 2016). Tie tradičným spôsobom výučby s aplikáciou konvenčných didaktických prostriedkov prakticky nemožno nikdy dosiahnuť (Tóblova, 2008). Samozrejme, že náročná tvorba virtuálneho vzdelávacieho priestoru pre výučbu odborných predmetov sa v značnej opiera o aplikáciu najmodernejších digitálnych technológií (Šedivý, 2007). Ide najmä o pokrokové technické systémy a zariadenia, ktoré sú schopné zabezpečiť dokonalý prenos potrebných vizuálnych a akustických informácií. Ich úlohou je v prvom rade zabezpečiť dokonalú kompatibilitu a funkcionálnu virtuálneho priestoru. Zároveň majú umožniť čo najvernejšie 3D zobrazenie reálnych objektov. Výhodou ich praktickej aplikácie je tiež možnosť ľubovoľnej manipulácie s objektmi. Zobrazenie vo virtuálnom prostredí má ponúkať čo najvernejší obraz reálneho sveta, vrátane všetkých jeho javov a zákonitostí. Pre splnenie tohto cieľa je zároveň potrebná integrácia špeciálnych periférnych zariadení, ktoré dokážu zabezpečiť dokonalú obrazovú, zvukovú, hmatovú či dokonca chuťovú a čuchovú interakciu medzi virtuálnym prostredím a jeho užívateľom. Prostredníctvom nich majú študenti možnosť lepšie pochopiť princíp a detailnejšie sa oboznámiť s rôznymi technickými objektmi, ktoré buď z hľadiska ceny alebo rozmerov nemožno pre klasický spôsob výučby zabezpečiť. Ide napríklad o život ohrozujúce technologické zariadenia, akými sú napr. atómové reaktory, elektrické distribučné siete, ťažké ťažobné stroje, parné turbíny a pod.

Pri aplikácii virtuálneho priestoru v rámci výučby odborných predmetov majú študenti možnosť rôzne technické objekty podrobne skúmať, pričom nehrozí žiadne riziko poškodenia pozorovaného objektu ani riziko úrazu študenta. Okrem toho majú možnosť priamo pozorovať, ako rôzne technické zariadenia pracujú v reálnej prevádzke, prípadne ako sa počas prevádzky menia ich vlastnosti (Straka, 2017). Zároveň je možné počas ich virtuálnej prevádzky meniť prevádzkové režimy. Študenti sa môžu v rámci výučby testovať, ako vedú v prípade vzniku kritickej situácie vhodne reagovať na vzniknuté nestabilné stavy bez toho, aby reálne hrozilo nebezpečenstvo úrazu alebo trvalého poškodenia technického zariadenia. Daná forma výučby navyše pomáha študentom k rozvoju ich samostatnosti pri riešení konkrétnych technických

problémov. Namiesto zdĺhavého hľadania a pomerne náročného štúdia klasických študijných materiálov možno touto formou štúdia naučiť študentov rôzne výrobné postupy, údržbové a opravárenské zásahy.



Obrázok 2. Aplikácia virtuálneho priestoru pri výučbe odborných predmetov  
(zdroj: [www.shutterstock.com](http://www.shutterstock.com))

Zároveň študenti majú možnosť spätnej väzby, prostredníctvom ktorej sú navigovaní, resp. upozorňovať na nesprávny postup. Celý priebeh výučby vo virtuálnom prostredí môže byť zaznamenaný na serveri s možnosťou jeho následného prehrávania. Na základe tohto záznamu je možné podrobne rozoberať celý priebeh vyučovacej jednotky. Každú vyučovaciu jednotku možno následne individuálne vyhodnotiť a určiť príčiny napr. nevhodného správania sa, resp. reagovania v určitých špecifických situáciách.

## 5 ZÁVER

S neustálym vývojom moderných digitálnych technológií dochádza k postupnej transformácii tradičných foriem vzdelávacieho procesu. Tá sa podriaďuje okrem iného aj implementácii moderných didaktických pomôcok, medzi ktoré patrí aj virtuálne prostredie. Moderné didaktické prostriedky na báze virtuálneho prostredia otvárajú nové možnosti tak na strane študenta, ako aj na strane pedagóga. Ich aplikáciou možno podstatne zvýšiť kvalitu a efektivitu vzdelávacieho procesu. Cieľom príspevku preto bolo popísať jednu z možností inovácie tradične zaužívaného spôsobu výučby odborných predmetov prostredníctvom virtuálneho priestoru. Za rozhodujúci prínos aplikácie virtuálneho priestoru vo vyučovacom procese možno považovať zvýšenie atraktívnosti a názornosti vyučovacej jednotky.

## POĎAKOVANIE

Príspevok je čiastkovým výsledkom riešenia grantovej úlohy podporovanej agentúrou KEGA, 004 TUKE-4/2017.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BERKOVÁ, K., KRÁLOVÁ, A. 2015. Analysis of Teaching Styles of Teachers of Economic Subjects, with the Emphasis on Teaching Accounting in Secondary Schools' Education in the Czech Republic. In *2nd International Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2015*, STEF92, Sofie, 2015, s. 37-44.
- BERKOVÁ, K. 2018. Formative Assessment for Effective Learning with Application to Economic Education. In *Schola nova, quo vadis?*, Extrasystem Praha, s. 23-30, ISBN 978-80-87570-40-1.
- DRÁBEK, J., POTKÁNY, M., GEJDOŠ, P. 2008. *Využitie e-learningu v procese vzdelávania na vysokých školách*, Zvolen 2008, ISBN 978-80-228-1859-9.
- DRTINA, R., CHROMÝ, J. 2011. Možnosti standardizace v oblasti elektronického vzdělávání. In *Media4u Magazine*, 8 (X2), s. 1-7.
- CHROMÝ, J., 2018. Transmission speed of communication between people - Important factor of apercpece. In *Media & Education 2018*, s. 56-63, ISBN 978-80-87570-41-8.



- CHROMÝ, J., DVORAK, D., ŠEDIVÝ, J. 2012. Business Intelligence approach as communication tool of tutors and teachers in technical education. In *WSEAS Advances in data networks, communications, computers and materials*, vol. 11, s. 183-187.
- KRELOVÁ, K., KRPÁLKOVÁ, K. 2007. Využitie informačných a komunikačných technológií vo vyučovacom procese. In *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*, Hradec Králové, s. 87-92, ISBN 978-80-7041-752-2.
- KRPÁLKOVÁ, KRELOVÁ, K., NÝČOVÁ, M. 2018. Professional Competencies of Training Teachers. In Education. In *Schola nova, quo vadis?*, Extrasystem Praha, s. 105-112, ISBN 978-80-87570-40-1.
- KUNA, P., KOZÍK, T., KUNOVÁ, S. 2017. Virtuálna realita a vzdelávanie. In *Dydaktyka Informatyki*, 12, s. 138-145, ISSN 2083-3156.
- MALEGA, P., MALEGOVÁ, J. 2011. Systém hodnotenia vysokoškolského vzdelávania v Slovenskej republike. In *Trendy a inovatívne prístupy v podnikových procesoch. 14. medzinárodná vedecká konferencia*, Košice TU, SĽF, s. 1-8.
- MARCINČIN, J. N. 2005. Virtuálnou realitou podporované vzdelávanie. In *Zborník CA Systems and Technologies*, ŽU Žilina, s. 98-101, ISBN 3-901509-51-8.
- PASJAR, L. 2018. Using of Mobile Learning. In Education. In *Schola nova, quo vadis?*, Extrasystem Praha, s. 127-136, ISBN 978-80-87570-40-1
- PŠENÁKOVÁ, I., BAGANJ, I. 2017. Možnosti využitia prostriedkov virtuálneho sveta vo vzdelávaní. In *Edukacja Technika Informatyka*, s. 218-218, ISSN 2080-9069.
- STRAKA, L., HAŠOVÁ, S. 2016. Implementation of modern technologies into the educational process. In *Média a vzdělávání 2016*.
- STRAKA, L. 2018. Application of special didactic devices in the educational process. In *Media & Education 2018*, s. 220-224, ISBN 978-80-87570-41-8.
- STRAKA, L. 2017. Výučba odborných predmetov s využitím progresívnych didaktických prostriedkov. In *Schola nova, quo vadis?* Praha, Extrasystem, s. 117-120, ISBN 978-80-87570-38-8.
- ŠEDIVÝ, J. 2007. Podmínky úspěšné integrace informačních technologií do procesu vzdělávání. In *Média a vzdělávání*, s. 48-50, ISBN 978-80-87570-03-6.
- TÓBLOVÁ, E. 2008. Informačno-komunikačné technológie vo vzdelávaní. In *XXI. Didmattech*, Eger, Maďarsko, s. 23-27, ISBN 978-963-9894-18-1.
- <https://www.youtube.com/watch?v=x-fAl4v79VY>. [cit. 2017-12-12]
- <http://techbox.dennikn.sk/temy/virtualna-realita-boom-ci-bublina>. [cit. 2017-12-12]
- <https://www.shutterstock.com/de/image-photo/augmented-reality-customer-service-concept-engineer-624658184>. [cit. 2017-12-12]

# MOŽNOSTI ROZVOJA TVORIVOSTI A KRITICKÉHO MYSLENIA VO VYUČOVANÍ BIOLÓGIE

**Anna Sandanusová, Janka Schlarmannová, Barbora Matejovičová**

*Katedra zoológie a antropológie, FPV UKF v Nitre, asandanusova@ukf.sk, jschlarmannova@ukf.sk, bmatejovicova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Príspevok poukazuje na rôzne možnosti rozvoja tvorivosti a kritického myslenia vo vyučovaní biológie. **Kľúčové slová:** Biológia, tvorivosť, kritické myslenie.

## 1 ÚVOD

Autori zaoberajúci sa rozvojom tvorivej osobnosti konštatujú, že v školách sa kladie dôraz prevažne na prakticistický štýl (návykové, mechanické, rutinné, stereotypné správanie) a algoritmický štýl regulácie ľudskej činnosti (riešenie problému sa dosahuje známymi logickými postupmi a metódami, ktoré sú už zafixované). Ťažiskom súčasnej školy by teda nemalo byť odovzdávanie hotových overených poznatkov, ale vytvorenie projektov založených na aktívnych vyučovacích metódach smerujúcich k zodpovednosti za učenie a plnenie povinností, k formulovaniu hypotéz, tvorbe nápadov, riešeniu problémov. Študent by mal byť vnímaný ako partner s rešpektovaním jeho individuálnych schopností (Uherová a kol., 2007). Učitelia by mali podporovať tvorivé sebarozvíjanie a sebareguláciu všetkých študentov s dôrazom na ich individualitu (Zelina, 1995).

Podľa Tureka (1995) sa tvorivosť učiteľov sa môže prejavovať rôznymi spôsobmi: v neštandardných prístupoch k riešeniu pedagogických problémov, vypracovaní nových metód, foriem a materiálnych prostriedkov vyučovania, v efektívnom využití skúseností v nových podmienkach, vo výbere optimálneho vyučovacieho postupu, v schopnosti transférovať metodické odporúčania a teoretické tézy do praktickej činnosti, v úspešnej improvizácii vychádzajúcej nielen z poznania teórie, ale aj intuície atď. Tvoriví učitelia preferujú vyučovanie aktivizačnými metódami na úkor autoratívnych metód, sústavne motivujú žiakov, rozvíjajú ich iniciatívu, dôvtip, predstavivosť, samostatnosť, aktivitu, tvorivosť, vo vyučovaní uprednostňujú dialóg, v práci žiakov experimentovanie, pátranie, manipuláciu, objavovanie, prežívanie.

Pre prax a uplatnenie študenta v praxi je dôležité osvojenie si tvorivého a aj kritického myslenia. Ak chceme dosiahnuť, aby študenti dokázali kriticky myslieť, musíme toto kritické myslenie systematicky zavádzať do vyučovacieho procesu, aplikovať jeho vhodné metódy na preberaný obsah. Študenti musia získať vlastnú skúsenosť s jednotlivými aspektmi, ktoré máme na mysli pod pojmom kritické myslenie. Úroveň stimulácie rozvoja kritického myslenia v triede je determinovaná predovšetkým učiteľom, výsostne záleží na jeho prístupe k výučbe, ponímaní obsahu a cieľov, ktoré si dopredu vytýči, ale aj na jeho vnímaní študentov, ich problémov a postojov. Základným predpokladom existencie kritického myslenia na vyučovaní je učiteľova ochota akceptovať rozdielne názory na istú preberanú skutočnosť. Teda dôležité je, aby nenástojil na jedinom správnom riešení, ba dokonca nepovažoval za správne len svoje vlastné presvedčenie o danom jave, ale musí chápať význam nešablónovitého myslenia a konfrontácie odlišných názorových rovín (Dvorský, 2009).

Kriticky myslieť znamená preskúmať do hĺbky sledovaný jav, biologický objekt, vyslovené tvrdenie, porovnať s opačnými názormi, a tým čo o skúmanej téme vieme a na základe týchto zistení zaujať určité stanovisko. Myslením človek sleduje cieľ, zámer, vyriešenie nejakého problému. Preto si kladie otázky, na ich zodpovedanie potrebuje určité informácie, ktorým ale musí rozumieť, musí vedieť argumentovať a vedieť vyvodit' závery (Sandanusová a kol., 2018).

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Z významných metód a stratégií, rozvíjajúcich tvorivé a kritické myslenie na hodinách biológie spomenieme aspoň najčastejšie používané:

- E-U-R – trojfázový model vyučovania
- Model 5E (Engane, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate)
- Model 7E (Engane/Elicit, Explore, Explain, Elaborate/Extend, Evaluate)
- Sokratovská metóda

- Metóda kladenia otázok (má 4 úrovne: otázky sumarizačné a definičné, analytické, hypotetické, hodnotiace)
- Písomné práce – eseje
- Situačná metóda (prípadová štúdia)
- Inscenačná metóda
- Interaktívna prednáška
- Neúplne určené úlohy
- Kooperatívne vyučovanie
- Brainstorming, Brainwriting
- Cinquain (päťlístok, päťriadková báseň)
- Round robin (metóda dookola)
- Štyri rohy
- Kocka
- Myšlienková mapa
- Metóda I.N.S.E.R.T
- Učíme sa navzájom (peer instruction)
- Projektová metóda
- Heuristická metóda (problémové vyučovanie)(Sandanusová, Schlarmannová, Matejovičová, 2018).

Na hodinách didaktiky biológie venujeme veľkú pozornosť rozvoju kritického myslenia u študentov učiteľstva biológie. Príkladom je prípadová štúdia, ktorá bola realizovaná v zimnom semestri 2018/2019. Do štúdie sa zapojilo 24 študentov 2. ročníka magisterského štúdia učiteľstva biológie. Študenti dostali písomný model prípravy hodiny prierezovej témy „Drogová závislosť“. Model písomnej prípravy obsahoval aktivity, zamerané na rozvoj kritického myslenia žiakov 7.ročníka základnej školy. Úlohou študentov učiteľstva bolo predložený model prípravy:

- kriticky zhodnotiť,
- doplniť o vlastné navrhnuté aktivity, rozvíjajúce tvorivosť a kritické myslenie žiakov ZŠ,
- vytvoriť power – pointovú prezentáciu k vytvorenému modelu prípravy hodiny.

Na nasledujúcich 3 hodinách každý študent učiteľstva prezentoval svoj model vyučovacej hodiny na tému „Drogová závislosť“ a ostatní spolužiaci si robili poznámky k prezentácii. Po odprezentovaní všetkých modelov hodín nasledovala konštruktívna diskusia k predneseným prezentáciám.

### 3 VÝSLEDKY

Uvádžame niekoľko príkladov na námety, ktoré študenti učiteľstva navrhli na doplnenie modelu prípravy vyučovacej hodiny na tému „Drogová závislosť“. **Nové námety sú doplnené do metodiky červenou farbou, časti, ktoré by študenti učiteľstva v modeli prípravy vynechali sú vyznačené prečiarknutím textu.**

#### Model prípravy vyučovacej hodiny

Téma : **Sú návykové látky iba drogy? – Látkové závislosti** (takto navrhuje nazvať tému hodiny študent učiteľstva, preto je to zvýraznené červenou farbou)

| <i>Tematický celok / Téma</i>                                         | <i>ISCED / Odporúčany ročník</i>           |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Tematický celok : Človek a jeho telo<br>Téma :Zdravie a život človeka | ISCED 2 / 7.ročník ZŠ, 1,5 hodiny týždenne |
| <i>Ciele</i>                                                          |                                            |
| <i>Žiakom osvojované vedomosti a zručnosti</i>                        | <i>Žiakom rozvíjané spôsobilosti</i>       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• sformulovať charakteristiku návykovej látky,</li> <li>• porovnať význam pojmov závislosť na drogu a návyk na drogu,</li> <li>• charakterizovať alkoholizmus ako drogovú závislosť,</li> <li>• vysvetliť, ako pôsobí alkohol na orgány a orgánové sústavy,</li> <li>• poukázať na nepriaznivé účinky alkoholu na celkové zdravie človeka,</li> <li>• charakterizovať látky, obsiahnuté v tabaku a ich vplyv na zdravie človeka, definovať tabakizmus,</li> <li>• poznať riziká fajčenia cigariet, cigár, vodnej fajky,</li> <li>• zostaviť hierarchiu medzi legálnymi a nelegálnymi drogami,</li> <li>• porovnať fázy užívania drog,</li> <li>• charakterizovať a poznať škodlivé vplyvy liekov, patologického hráčstva ale aj workoolizmu na zdravie človeka</li> <li>• posúdiť pôsobenie a vplyv negatívnych účinkov vybraných toxických látok (alkoholu , tabaku, kofeínu, drog a pod. ) na zdravie človeka.</li> </ul>                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• uviesť príklady toxických a iných návykových látok (alkohol, tabak, kofeín, lieky, nelegálne drogy),</li> <li>• vysvetliť rozdiel medzi závislosťou a návykom na toxickú a inú návykovú látku (alkohol, tabak, kofeín, lieky, „nelegálne“ drogy, a pod.),</li> <li>• vysvetliť rozdiel medzi užívaním a zneužívaním návykových a toxických látok,</li> <li>• posúdiť prejavy abstinenčných príznakov pri drogovej závislosti na vybranú toxickú látku,</li> <li>• vyhľadávať informácie v odbornej literatúre a na internete,- rozvíjať prostredníctvom domácich úloh</li> <li>• tvoriť závery a zovšeobecnenia o vplyve toxických látok na ľudský organizmus,</li> <li>• hodnotiť výroky spolužiakov v diskusii,</li> <li>• argumentovať.</li> <li>• afektívny cieľ: Žiak si uvedomuje riziká spojené s užívaním akejkoľvek drogy.</li> </ul> |
| <b>Požiadavky na vstupné vedomosti a zručnosti</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• poznať stavbu a funkciu orgánov a orgánových sústav človeka,</li> <li>• ovládať základy práce na počítači, vyhľadávanie informácií na internete,</li> <li>• posúdiť a rozhodnúť, či zdroj informácií je dôveryhodný a získané informácie sú pravdivé.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Riešený didaktický problém</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>Téma vplyvu drog na zdravie človeka sa často zaoberá a kladie dôraz na tzv. „tvrdé - nelegálne drogy“(marihuana, pervitín a pod). Preto je dôležité uvedomiť si škodlivosť a vplyv drog a iných návykových látok zo skupiny tzv. “legálnych“, tj. spoločnosťou tolerovaných drog. Práve s alkoholom a tabakovými výrobkami sa žiaci základných škôl stretávajú veľmi často. Je dôležité, aby si uvedomili, aké vážne ochorenia môže spôsobiť ich užívanie.</p> <p>V súčasnej dobe aj vzhľadom na zlú finančnú situáciu v mnohých rodinách niektorí ich členovia v snahe získať chýbajúce finančné prostriedky sa stali závislými na hracích automatoch - gamblermi. Existuje aj mnoho prípadov najmä z radov rodičov – podnikateľov, ktorí sa stali workoholikmi. Z uvedeného dôvodu riešime na hodine aj problematiku týchto závislostí a ich vplyv na zdravie človeka. <b>Doplniť učivo aj o ďalších závislostiach ako napr. nomofóbia, netholizmus, oniománia.</b></p> <p>Demonštrácia škodlivosti cigaretového dymu na zdravie človeka pomôže pochopiť závažnosť tohto celospoločenského problému.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Dominantné vyučovacie metódy a formy</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Príprava učiteľa a pomôcky</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• interaktívna demonštrácia</li> <li>• riadený rozhovor,</li> <li>• diskusia,</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• fláša z umelej hmoty,</li> <li>• cigareta,</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• práca v skupinách</li> <li>• <b>motivačný rozhovor</b></li> <li>• <b>frontálne opakovanie.</b></li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zápalky,</li> <li>• vata,</li> <li>• <b>model pečene, pľúc,</b></li> <li>• <b>kávové zrno ako zdroj kofeínu,</b></li> <li>• počítač alebo tablet s pripojením na internet,</li> <li>• <b>Odporúčené:</b> knižné atlasy rastlín (pre vyhľadávanie rastliny Tabak a kávovník), školské encyklopédie, pre prípad chýbajúceho internetového pripojenia</li> </ul> |
| <b>Diagnostika splnenia vzdelávacích cieľov</b>                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozhovor,</li> <li>• pozorovanie činnosti žiakov,</li> <li>• analýza záznamov v pracovnom liste</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

## VPLYV NÁVYKOVÝCH LÁTOK NA ZDRAVIE ČLOVEKA

### ÚVOD

Téma Vplyv návykových látok na zdravie človeka je súčasťou tematického celku Zdravie a život človeka, ktorý sa vyučuje v 7.ročníku ZŠ. Téma má spojitosť s tematickými celkami : Tráviaca sústava (zásady správnej výživy, poškodenia tráviacej sústavy), Dýchacia sústava (starostlivosť o dýchaciu sústavu), Obehová sústava (poškodenia obehovej sústavy) a Nervová sústava. V rozšírenej forme je téma v súlade s ISCED 3 a je vhodná pre vyučovanie v kvinte gymnázia s osemročným štúdiom v rámci tematického celku Život s človekom, téma Rastliny a huby v službách človeka (rastlinné drogy, liečivá a drogy)

### Priebeh výučby

**Evokácia** (cca 5 min.):

Začnite **interaktívnou demonštráciou** o škodlivosti vplyvu cigaretového dymu na zdravie človeka. Potrebujete fľašu z umelej hmoty, cigaretu, zápalky a vatú.

**Výskumná otázka:**

***Čo sa stane, keď budeme pumpovať cigaretový dym do fľaše, v ktorej sa nachádza vata?***

Žiaci väčšinou predpokladajú, že do fľaše sa dostane dym, v triede bude zápach po cigaretách. Niektorí správne predpokladajú, že vata sa vo fľaši zašpiní od cigaretového dymu. Niektorí žiaci majú s fajčením osobnú skúsenosť, tak si vedľa dobre predstaviť, že cigaretový dym okrem zápachu, ktorý sa šíri po okolí spôsobuje aj hnedožlté až čierne sfarbenie vecí na ktoré pôsobí (napr. záclony v byte a pod.).

V prípade, že nie je k dispozícii digestor na odsávanie cigaretového dymu navrhujem, aby žiaci pokus pozorovali na youtube. Demonštrácia vplyvu cigaretového dymu na organizmus človeka sa nachádza na : <https://www.youtube.com/watch?v=Z-2Ynh8rk4k>

Pri riadenom rozhovore by som položila otázky: Je fajčenie jediným negatívnym faktorom ktorý vplýva na zdravie človeka? Očakávané odpovede: Alkohol, drogy, nesprávny životný štýl.. Myslíte si, že je alkohol rovnako škodlivý ako cigarety? Očakávané odpovede: áno, nie, je medzi nimi rozdiel, cigarety sú horšie..



týmto by som u nich rozvila myslenie aby vyvodili aké dôsledky z počutia alebo z predchádzajúcich poznatkov už poznajú.

**Ďalšie otázky (možno ich položia samotní žiaci):**

**Zistite z dostupných zdrojov, aké látky sa zachytávajú na vatú, ktorou je obalená dolná časť cigarety (okolo filtra)?**

**Akým orgánom a orgánovým sústavám človeka najviac škodí cigaretový dym?**

**Poznáte nejakého fajčiara vo svojom okolí? ktorý má vplyvom fajčenia cigariet problémy so zdravím?**

**Je nikotín návyková látka?**

**Aké iné legálne návykové látky poznáte?**

**Riešenie:** Cigaretový dym obsahuje okolo 4600 chemických látok. Najškodlivejšie z nich sú : nikotín, decht, oxid uhoľnatý, ktorý vytláča z hemoglobínu v krvi kyslík, arzén, amoniak, kyanovodík, pyridín, fenoly, aldehydy, aromatické uhl'ovodíky a iné. Jeden balíček cigariet obsahuje také množstvo nikotínu, ktoré by usmrtilo človeka, keby mu bolo podané naraz.

Cigaretový dym poškodzuje najmä pľúca, cievy a teda dýchaciu a obehovú sústavu. U fajčiara s dennou spotrebou približne 20 cigariet sa po roku nahromadí v pľúcach až liter dechtu.

#### **Negatívne účinky cigariet na zdravie:**

- častejšie ochorenia dýchacích ciest – u detí fajčiacich „pasívne“ podporujú vznik srdcovo-cievnych ochorení,
- žalúdočné vredy, poruchy trávenia,
- u žien/dievčat užívajúcich hormonálnu antikoncepciu hrozí vznik krvných zrazenín a následne pľúcna (i smrteľná) embólia,
- na následky fajčenia zomiera až polovica fajčiarov,
- závislosť, ktorej sa ťažko zbavuje.

**Iné legálne návykové drogy: alkohol, tabak, káva.**

Riadeným rozhovorom so žiakmi zistíme, že určite každý z nich pozná nejakého fajčiara – buď vo svojej rodine alebo v širšom okolí. Znova zdôrazníme, že fajčenie je zdraviu škodlivé a tiež dospejeme k názoru spoločne so žiakmi, že fajčenie je návykové, mnohí ľudia fajčia aj niekoľko rokov a majú pritom **rôzne rituály** (fajčeniu pri pití kávy, cigareta ráno po prebudení pod.). **Do akej miery je fajčenie psychická záležitosť?**

**Uvedomenie si významu (cca 30 min.):**

Otázka učiteľa : **Čo myslíte, ako by sme charakterizovali návykové látky?**

Žiaci sa zapájajú do diskusie. Na základe ich výpovedí zhrnieme diskusiu a urobíme záver.

**Návykové látky (drogy, omamné, psychotropné, psychoaktívne látky)** ohrozujú zdravie človeka, už pri malých dávkach nepriaznivo pôsobia na jeho psychiku, sociálne správanie, schopnosť vnímať a ovládať sa. Spôsobujú dočasné zmeny vo vnímaní, nálade, vedomí aj správaní sa človeka. Mnohé z nich je možné bežne kúpiť, pripraviť alebo vlastniť (napr. tzv. legálne drogy – alkohol, cigarety, káva, niektoré lieky a pod.).

**Droga** je každá látka (prírodná alebo syntetická), ktorá po vniknutí do organizmu spôsobuje telesné (fyzické) aj duševné (psychické) zmeny, mení jeho životné funkcie a tiež normálne fungovanie. Užívanie drog môže vyvolať závislosť.

**Legálne drogy** sú látky, ktoré spoločnosť toleruje a bežne sa s nimi stretávame (alkohol, tabak, kofeín, niektoré lieky). Užívame ich denne, bez toho aby sme si uvedomovali ich škodlivý vplyv na náš organizmus. Môže od nich vzniknúť rovnaká závislosť ako od nelegálnej drogy.

**Nelegálne drogy** sú látky, ktoré spoločnosť netoleruje, sú zákonom zakázané (mariuana, heroín, pervitín, LSD, extáza, niektoré riedidlá, farbivá, lepidlá a pod.). Väčšinou spôsobujú zníženú vnímavosť a ich dlhodobé používanie poškodzuje mozog a vyvoláva závislosť.

Niekedy ešte drogy delíme na :

- **Mäkké drogy** – všeobecne považované za bezpečnejšie, nehrozí také veľké riziko závislosti na nich (kofeín, tabak a pod.).

- **Tvrde drogy** – veľké riziko vzniku závislosti na nich (heroín, pervitín a pod.)

**Drogová závislosť = toxikománia** je stav periodicky sa opakujúcej alebo chronickej potreby dostať do organizmu drogu. Drogová závislosť sa prejavuje :

- neodolateľným želaním, nutkaním, potrebou užívať drogu a získať ju akýmkoľvek spôsobom a za akúkoľvek cenu,
- tendenciou zvyšovať dávky drogy,
- psychickou a často aj fyzickou závislosťou od drogy.

**Účinky drog sú :**

Tlmiace – alkohol, heroín, morfín,

Povzbudzujúce – kokaín, kofeín, pervitín,

Halucinogénne – konopné drogy, lysohlávky, LSD a pod.

**Návyk** na rozdiel od závislosti je stav, v ktorom nie je nutkavá potreba vziať si drogu, ale iba silná túžba. Užívateľ nepociťuje potrebu zvyšovať si dávku drogy.

**Užívanie drog má niekoľko štádií :**

**Fáza experimentovania a občasného užívania drog** – spúšťačom môže byť zvedavosť, nuda, potreba poznať a zažiť niečo nové, záťažová situácia (stres, strach a pod.), snaha uniknúť z reality. Táto fáza sa niekedy dá pre najbližším okolím utajiť. **Klást dôraz na vplyv rovesníckej skupiny.**

**Fáza pravidelného užívania** – je to pravidelné užívanie, droga sa užíva v čase a mieste, ktoré sú na to sociálne primerané (víkendy večer, diskotéky a pod.), užívateľ už nezapiera, že užíva drogu, ale popiera riziko svojho konania („mám to pod kontrolou“). Varovným signálom závislosti je zmena napr. úbytku hmotnosti, zmena hodnôt, zmena priateľov, zhoršenie prospechu a pod. Droga sa stáva súčasťou sociálneho života jedinca.

**Fáza návykového užívania** – prehľbujú sa osobnostné a sociálne problémy, strata kontroly nad užívaním návykovej látky, závislý človek sa sústreďuje na to, akým spôsobom získať ďalšiu dávku (predaj osobných vecí, krádeže a pod.), už svoj návyk závislý človek neskrýva, snaží sa sám skončiť s drogou, ale zároveň pochopí, že sám to nezvládne. Zmena životného štýlu. Telo si zvykne na trvalú prítomnosť drogy a závislý človek potrebuje stále vyššiu dávku. Ak je prísun drogy zastavený, prejavuje sa to ťažkými abstinenčnými príznakmi.

**Fáza terminálna** – celkový úpadok a rozpad osobnosti, rozpad sociálnych **vzťahov a** väzieb, celková devastácia organizmu, trvalé zdravotné poškodenie, poškodenie a poruchy v oblasti biologickej, psychickej aj sociálnej.

Zo skúseností ľudí, ktorí drogu berú a majú problémy, zažili rozlet aj pád jednoznačne vyplýva rada : **Nikdy to neskúsiť!**

**Abstinenčný syndróm** (príznak „absták“) je stav, ktorý nastane keď závislý prestane brať drogu, od ktorej sa stal závislým. Často krát sa prejavuje ťažkými telesnými (zvracanie, triaška, bolesti) a psychickými (depresie, agresivita, sklony k samovražde) príznakmi, ktoré trvajú až niekoľko dní. Abstinenčné príznaky sú prejavom fyzickej závislosti na droge.

**Demonštrácia videa o vplyve cigariet na zdravie človeka:**

<https://www.youtube.com/watch?v=1CL5meYKnUI> ( s MUDr. Pavlom Joppom)

<https://www.odvykani-koureni.cz/video/koureni-skodi-nejen-zenske-krase-490>

Diskusia o demonštrovaných videách, každý žiak vyjadrí svoje pocity a dojmy z premietaných videí. Vyjadrí svoj názor, či s niečím súhlasí/ nesúhlasí.

**Práca v skupinách** - táto úloha môže byť v prípade nedostatku času na hodine vypracovaná aj doma, dôležité je ale, aby bola prezentovaná na hodine a k predneseným príspevkom bola realizovaná diskusia na vyučovacej hodine

Triedu rozdelíme na 4 skupiny. Každá skupina dostane za úlohu pripraviť príspevok do školského časopisu na vopred stanovenú tému. Žiaci môžu používať školské encyklopédie, odbornú literatúru aj informácie

z internetu. Po napísaní príspevku tento prednesú ostatným spolužiakom. Čas na prípravu príspevku do školského časopisu je 10 minút.

Okrem textu požadujeme, aby príspevok obsahoval aj nejaký ilustračný obrázok, ktorý žiaci získajú stiahnutím z internetu, alebo odфотографованím obrázka z encyklopédie a pod.

#### **Témy príspevkov :**

Téma 1 : Marihuana, hašiš – charakteristika, prejavy užívania a vplyv na zdravie človeka

Téma 2 : Pervitín, kokaín, heroín – charakteristika, prejavy užívania a vplyv na zdravie človeka

Téma 3 : Lieky – príklady zneužívania niektorých liekov, vplyv na zdravie človeka

Téma 4 : Organické látky – lepidlá a riedidlá, charakteristika, prejavy užívania a vplyv na zdravie človeka

#### **Úloha 1:**

*Napíšte krátky príspevok do školského časopisu. Tému príspevku si vyberte. Text doplňte ilustráciou. Po vypracovaní príspevku jeden člen skupiny prečíta príspevok pred ostatnými spolužiakmi.*

Po uplynutí časovej dotácie postupne **všetky skupiny prezentujú svoje príspevky** pred ostatnými spolužiakmi. Ku každému **prednesenému príspevku diskutujeme so žiakmi** o ich zisteniach, doplníme ďalšie údaje. Žiaci vytvorený príspevok doplnia o postrehy ostatných spolužiakov a učiteľa. Príspevok pošlú na zverejnenie do školského časopisu alebo zverejnia na nástenke v triede a zároveň umožnia jeho zdieľanie aj ostatným spolužiakom..

**Pokračujeme vo vysvetľovaní učiva, využívame pritom aj riadený rozhovor so žiakmi.**

**Alkohol** (pivo, víno, destiláty) vzniká kvasením cukru. Patrí medzi psychotropné látky. Je zaradený medzi drogy so sedatívnym účinkom. Býva súčasťou mnohých osláv, zábav, diskoték. Na Slovensku je to žiaľ najčastejšie používaná a tolerovaná legálna droga. Napriek tomu, že legislatívne je zakázané požívať alkohol osobám mladším ako 18 rokov (predaj alkoholu osobám mladším ako 18 rokov je tiež zakázaný). Žiaľ štatistiky hovoria, že mnoho mladých ľudí do 18 rokov má osobnú skúsenosť s požívaním alkoholu. Ved' už pripíjanie si „detským šampanským“ je nepriama „príprava“ dieťaťa na dráhu alkoholika. **Zdôrazniť tento fakt a využiť ho ako jeden z výchovných cieľov hodiny**

Otázka pre žiakov : **Čo si myslíte, prečo mladí ľudia siahajú po alkohole?**

Očakávané odpovede : robí ich to dospelším, je to sranda, alkohol zlepší náladu, chutí im to, alkohol dáva pocit dôležitosti, sebavedomia, alkohol vyvoláva pocit spolupatričnosti s partiou, pomáha zabudnúť na problémy v škole, rodine a pod.

**Človek závislý od alkoholu sa volá alkoholik.** Pravidelná konzumácia alkoholu vedie k závislosti – **alkoholizmu**. Alkohol **poškodzuje** :

**Tráviaci systém** – potrava sa nedostatočne spracúva a organizmus nezíska z nej všetky živiny, podporuje vznik žalúdočných vredov.

**Pečeň** – alkohol po dlhšom pití spôsobuje cirhózu (stukovatenie) pečene, ktorá potom neplní svoju pôvodnú detoxikačnú funkciu (odstraňovanie škodlivých látok z tela).

**Srdcovocievny systém (kardiovaskulárny)** – dlhodobé pitie spôsobuje vysoký krvný tlak, čoho následkom môže byť vznik cievnej mozgovej príhody.

**Dýchací systém** – časté zápal pľúc, zhubné nádory na pľúcach, udusenie zvratkami a pod.

**Nervový systém** – potenie, nespavosť, zvýšená dráždivosť, slabosť, malátnosť, bolesti hlavy, závrate. Dlhodobé pôsobenie alkoholu spôsobuje poškodenie mozgu.

**Zhubné nádory** – u alkoholikov sú časté zhubné nádory pečene, pankreasu, prsníkov, ústnej dutiny.

Otázka pre žiakov : **Vymenujte nepriaznivé účinky alkoholu na zdravie človeka.**

Predpokladané odpovede : zmena nálad, zníženie koordinácie pohybu, spomalenie reflexov, zvyšuje sa riziko nehody pri vedení motorového vozidla, depresie, zvýšený krvný tlak, poškodenie pečene, v zime podchladenie organizmu (možnosť zamrznutia na ulici), poruchy spánku, pitie počas tehotenstva poškodzuje aj zdravie nenarodeného dieťaťa, zvýšené riziko úrazov, nehôd, samovrážd a pod.

Vysvetliť žiakom riziko konzumácie nesprávne pripravených domácich destilátov, ktoré môžu obsahovať aj metanol. Metanol je jedovatá látka, ktorá poškodzuje sieťnicu čím môže dôjsť k slepote. K častým príznakom otravy patrí opilosť a ospalosť. Po 8 až 36 hodinách sa pridávajú bolesti hlavy, závrate.

**Fetálny alkoholový syndróm:** je súbor príznakov u novorodenca, ktoré vznikli počas tehotenstva následkom nadmerného pitia alkoholu u matky.

**9. september – medzinárodný deň povedomia o fetálnom alkoholovom syndróme.**

Neexistuje bezpečná hranica alkoholu a nie je známe žiadne množstvo alkoholu, ktoré by bolo počas tehotenstva považované za bezpečné. Na Slovensku sa narodí ročne asi 250 detí s diagnózou FAS. Viac ako 30% žien počas gravidity pije alkoholické nápoje.

**Alkohol prechádza do plodu placentou a krvou, koncentrácia alkoholu v krvi u plodu je rovnaká ako u matky, po 2 – 3 hodinách je koncentrácia alkoholu u plodu dokonca vyššia ako u matky.**

**U novorodencov pozorujeme poškodenie** funkcie CNS ako sú mentálna retardácia, spomalenie vývoja, poruchy, učenia a sústredenia, nižšie IQ, poruchy intelektu a pod. a viditeľné telesné zmeny napr. malá hlava, úzke očné štrbiny, nos tvaru zástrčky, rázštep pery a podnebia, poškodenie zraku a sluchu, vrodené srdcové chyby, problémy so svalovým tonusom, obmedzenie pohyblivosti kĺbov a iné.

**Predstavte si nasledujúcu situáciu :** kamarát ťa pozval na oslavu jeho narodenín. Jeho mama pripravila pre hostí bohaté pohostenie, chlebíčky, sladkosti, samé dobroty. Kamarátovi rodičia v čase konania oslavy odcestujú na chatu. Svojmu synovi dôverujú. Kamaráti zostanú na oslave bez kontroly dospelých. Asi po 2 hodinách prebiehajúcej oslavy oslávenec donesie domácu slivovicu a začne svojich kamarátov ponúkať.

Otázka pre žiakov : **Ako sa zachováš? Zaujmi stanovisko, ako by si vzniknutú situáciu vyriešil.**

Diskusia : Riešenie situácie žiaci rozoberajú spolu s vyučujúcim.

Diskusia musí smerovať k tomu, aby sa **žiaci naučili hovoriť NIE. Nielen na alkohol, ale aj iné návykové látky a drogy.**

Navrhujem vytvoriť tabuľku a do nej vypísať negatíva návykových látok (tak poukázať na nežiadúce a najmä zdraviu škodlivé účinky látok)

|          |                        |                    |                |
|----------|------------------------|--------------------|----------------|
| Cigarety | Žltnutie nechťov, kože | Rakovina pľúc      | Žalúdočný vred |
| Alkohol  | Poškodzuje pečeň       | Zvyšuje krvný tlak | Zhubné nádory  |

Učiteľ pokračuje vo vysvetľovaní, ktoré prerušuje riadeným rozhovorom a diskusiou so žiakmi.

**Nikotín** je rastlinný alkaloid, je to látka, ktorá je **súčasťou tabaku**. Nikotín je prudký jed. Už 60 mg tejto látky predstavuje smrteľnú dávku. Nikotín sa do tela dostáva fajčením cigariet, cigár, vodných fajok, žuvaním alebo „šňupaním“ tabaku. Vyvoláva veľmi silnú závislosť. Má stimulačné (neprirodzene stimuluje srdcovú činnosť) ale zároveň aj uvoľňujúce účinky (uvoľňuje stres a úzkosť).

Otázka pre žiakov : **Čo myslíte, aké sú abstinenčné účinky prejavy pri nedostatku nikotínu ?**

Predpokladané odpovede : nervozita, neschopnosť sústrediť sa, depresie, podráždenosť.

Dlhodobé fajčenie poškodzuje zdravie. Fajčenie poškodzuje zdravie aj tzv. **pasívnych fajčiarov** – ľudí, ktorí sa zdržiavajú v zafajčenom prostredí.

**Tabak** má medzi drogami výnimočné postavenie, lebo spolu s alkoholom patrí k tzv. legálnym drogám. Tabak obsahuje popol (zvyšky tabakových rastlín) a tabakový dym (plyny s časticami zanášané do pľúc).

Ako sme v závere experimentu, ktorý sme realizovali na začiatku hodiny, zistili, cigaretový dym obsahuje vyše 4600 škodlivých látok. Najnebezpečnejšou zložkou tabakového dymu je decht. Vzniká nedokonalým spaľovaním pri horení tabaku a v podobe aerosólu sa dostáva každým vdýchnutím hlboko do pľúc. Decht je žltohnedý kondenzát, ktorý sa získava po ochladení tabakového dymu na nízke teploty. Jeho množstvo kolíše podľa druhu tabaku od 3 – 40 mg.

So žiakmi diskutujeme o rizikách fajčenia :

Otázka pre žiakov : **Posúďte, ktoré sú riziká fajčenia.**

Predpokladané odpovede : ochorenia dýchacích ciest, vyšší výskyt nádch, chrípky, zápalov priedušiek, zápalov pľúc, pľúcne astmy, ochorenia srdca a ciev, vysoký krvný tlak, riziko vzniku srdcového infarktu, poruchy trávenia, žalúdočný vred a pod.

Diskusia : Vodná fajka- alternatíva k cigaretám?

Niektorí sú v presvedčení, že tzv. **vodná fajka** nie je tak škodlivá ako fajčenie klasických cigariet. Funguje na princípe filtrácie a ochladzovania dymu cez vodný filter – kde sa zachytáva väčšina nečistôt. Niektoré štúdie ukazujú, že fajčenie vodnej fajky trvajúce ¾ hodinu sa **vyrovná fajčeniu celej škatuľky cigariet**. Pri tomto spôsobe zapálenia tabaku a v závislosti od veľkosti zápalného uhlíka sa vytvára **30-100-krát viac dechtu a 17-50-krát viac oxidu uhoľnatého**. Dym obsahuje **6-krát viac nikotínu** ako jedna cigareta. Nezanedbateľné je i zvýšené riziko prenosu iných infekčných ochorení (napr. herpesu, žltacky) pri fajčení v skupine.

### **Nielen drogy sú návykové**

Návyk nemusí vyvolať iba chemické látky. Taktiež **rôzne činnosti môžu viesť k trvalej závislosti**.

Otázka pre žiakov : **Čo myslíte, ktoré činnosti človeka vedú k trvalej závislosti ? Aj vy máte skúsenosť s nejakou závislosťou (mobil, počítač)?**

Odporúčam ešte doplniť :**Kofeín** : je stimulant (má povzbudzujúci účinok) centrálnej nervovej sústavy a alkaloid; má povzbudzujúce účinky na centrálnu nervovú sústavu a používa sa ako súčasť mnohých povzbudzujúcich nápojov.

**Diskusia má smerovať k tomu**, že v posledných rokoch pribúda mladých ľudí, ktorí sa stali **závislí na hracích automatoch – na gambleroch**. Ich návyk má mnoho spoločných znakov s drogovou závislosťou. Svojej vášni obetujú všetko, vrátane všetkých finančných úspor svojich a často aj rodinných. Dlhú dobu žijú v presvedčení, že môžu s touto činnosťou kedykoľvek prestať.

V súčasnej dobe, ktorá ide dopredu nekontrolovateľnou rýchlosťou, sa dostane skoro každý do kontaktu s novodobou technikou. Deti dostanú od rodičov počítače, moderné mobily už v skorom veku, hoci by ich nepotrebovali. Využívajú ich nie len na prípravu do školy alebo telefonovanie, ale aj na hranie hier.

### **Otázka učiteľa: hráte aj vy nejaké počítačové / mobilové hry s kamarátmi ?**

Predpovedaná odpoveď je áno( cs, wow, lol, dota...)- diskutovať o tom ako dlho hrajú, koľko času trávia za počítačom / mobilom, či je to správne tráviť viac času hraním hier cez internet namiesto toho aby sa stretli a hrali sa vonku bez modernej techniky .

Závislosť na hraní pc hier:

Človek sa správa priveľmi impulzívne - pocíti túžbu hrať, sadne si za počítač a presedí pri ňom celý deň alebo noc. Biologickým pozadím týchto problémov je porucha v prenose neuromediátorov, konkrétne sérotonínu. Preto sa pri liečbe takýchto stavov uplatňujú lieky prevažne s vplyvom na sérotonín v kombinácii s interpersonálnou alebo takzvanou kognitívne-behaviorálnou terapiou, ktorá je zameraná na korekciu myslenia a správania. Jej cieľom je zmeniť postoj človeka k určitej situácii. Liečenie prebieha na psychiatrickej liečebni, kde sa vám snažia zmeniť aj životný štýl. Napríklad ak majú pacienta, ktorý desať-dvanásť hodín denne strávi počítačovými hrami, vieme si predstaviť, koľko z toho dňa mu ostáva pre iné a ako asi vyzerá jeho život. Nehovoriac už o zdravotných dôsledkoch. Pri herných automatoch napríklad môžu vznikať epileptické záchvaty v dôsledku blikajúceho svetla aj u ľudí, ktorí predtým nemali takéto ťažkosti. V literatúre sú aj zmienky o rôznych deformitách kostrovo-svalového aparátu, čo zapríčiňujú opakované, monotónne pohyby pri hraní. Dopad závislého správania na výtvarných technikách teda môže byť nielen na zdravie psychické, ale aj telesné. Pri neustálom vystavovaní sa určitým situáciám človek stráca odhad, kde začína a končí realita. Začína žiť v akomsi virtuálnom svete, v ktorom 'netreba' chodiť do práce, učiť sa, stretávať sa s priateľmi či dodržiavať osobnú hygienu. Je teda viac na okoli "závisláka", aby pochopilo že je zle a hľadalo odbornú pomoc.

### **Otázka učiteľa: Ako by sa chránili pred závislosťou na počítačoch, mobiloch.**

V prvom rade by mala rodina ustrážiť zmenu jeho správania. Pretože je jednoduchšie zachytiť problém na začiatku, kým závislosť nedosahuje obľudné rozmery, než keď sa už dostávajú rôzne komplikácie. Napríklad dieťa príde o množstvo peňazí a po uši sa zadlží či rozpredáva veci z domácnosti. Prvé signály však nemusia byť nápadné, časom ale závislosť mení človeka na kohosi iného. Dieťa, ktoré predtým behalo po vonku, odrazu iba sedí za počítačom, alebo naopak, čoraz častejšie trávi čas mimo domu, pretože chodí niekam do herne a čas strávený pri hre sa obyčajne stále predlžuje. Keď už uprednostňuje hru na počítači pred všetkým ostatným, je najvyšší čas niečo podniknúť. Zatiaľ čo treba rozhovorom, pred ktorým je dobré vyhľadať pomoc odborníka. Poradí vám, ako k takémuto dieťaťu pristupovať a aké argumenty použiť, aby pomoc neodmietlo. A nasilu ho naozaj nemožno liečiť.

Je naozaj dôležité myslieť pri tom všetkom na svoje zdravie, pretože život je to najcennejšie čo sme kedy mohli dostať. I keď pokušenie je niekedy veľké, zapáliť si svoju prvú cigaretu, keď jedna nezaškodí, no



z jednej sa ľahko stanú dve, tri a už to ide. Preto je dôležité stanoviť si hranice a vo svojom živote ich neprekročiť.

#### Otázky:

1. Z odstupných zdrojov zistíte, čo znamená pojem „workoholizmus“?
2. Poznáš vo svojom okolí nejakého workoholika?
3. Spoločnosť považuje túto závislosť za celkom užitočnú. Môže mať ale aj nepriaznivé dôsledky. Aké?

Ak žiaci nevedia na základe dedukcie a syntézy poznatkov odpovedať na uvedené otázky, ich odpovede učiteľ upresní a doplní.

#### Reflexia a hodnotenie (10 minút) :

V závere hodiny žiadame od žiakov, aby v diskusii zhodnotili svoju prácu na hodine. Reflexiu získaných poznatkov na hodine môžeme realizovať didaktickou hrou „bingo“ alebo aj vytvorením posterovej prezentácie na tému „Drogová závislosť“.

## 4 ZÁVER

Jednou z významných súčastí rozvoja kritického myslenia je trojfázový model vyučovania a učenia sa – EUR (evokácia, uvedomenie si významu, reflexia). Princípom tohto modelu je kontinuálny sled rôznych učebných aktivít, v ktorých žiak vychádza z vlastných predošlých poznatkov, uvedomuje si hierarchiu vzťahov v týchto poznatkoch, súvislosti medzi nimi, hľadá vlastné východisko problému, spracováva a triedi informácie o probléme, vyslovuje svoj názor, porovnáva a hodnotí dosiahnutú zmenu. Z uvedených dôvodov sme preto použili metódu EUR aj pri tvorbe modelu vyučovacej hodiny na tému „Drogová závislosť“.

Po skončení prezentácie všetkých návrhov modelov priprav nasledovala diskusia. Študenti pozitívne hodnotili realizované hodiny didaktiky biológie, poukázali na získanie kompetencie využívať kritické myslenie vo vyučovacom procese.

Pre učiteľa dobre zvládnuté kompetencie významným spôsobom pozitívne ovplyvňujú kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu, rozvoj osobnosti a študijné výsledky žiaka (Sandanusová a kol., 2018).

## POĎAKOVANIE

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368 Prax v centre didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- DVORSKÝ, M. 2009. *Využitie metód kritického myslenia na hodinách slovenského jazyka a literatúry*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, Prešov, 84 s.
- SANDANUSOVÁ, A., SCHLARMANNOVÁ, J., MATEJOVIČOVÁ, B. 2018. *Námety na rozvoj tvorivosti a kritického myslenia v biológii*. In: *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe*. - Nitra: PF UKF, 2018. - ISBN 978-80-558-1277-9, s. 93-97.
- SANDANUSOVÁ, A. a kol. 2018. *Reflexia aktuálnych poznatkov o kompetenciách učiteľa*. Praha : Verbum, 2018, 272 s. ISBN 978-80-87800.-48-5.
- TUREK, I. 1995. *Škola a tvorivosť (Kapitoly z didaktiky)*. Metodické centrum v Bratislave, Bratislava, 1995, 84 s. ISBN 80-88796-08-3.
- UHEROVÁ, Z., HORŇÁKOVÁ, A., JACOVÁ, A., MIŽENKOVÁ, Ľ. 2007. Rozvíjanie tvorivosti v kontexte požiadaviek súčasnosti. In *Molisa 4: medicínsko-ošetrovateľské listy Šariša*. Prešovská univerzita : FNsP J. A. Reimana v Prešove: Falck Záchranná a. s., s. 168-169, ISBN 978-80-8068-622-2.
- UHEREKOVÁ, M. a kol. 2011. *Biológia pre 7.ročník základnej školy a 2.ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Bratislava : Expol pedagogika, 135 s. ISBN 978-80-8091-221-5.
- ZELINA, M. 1995. *Výchova tvorivej osobnosti*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. 1995. 154 s. ISBN 80-223-0713-0.

# EFEKTÍVNOSŤ PRÍRODOVEDNÉHO VZDELÁVANIA ZALOŽENÁ NA AKTÍVNOM PRÍSTUPE ŠTUDENTA

**Renata Bellová, Danica Melicherčíková, Ivana Tomčíková**

*Katedra chémie, Katedra geografie, PF KU v Ružomberku, renata.bellova@ku.sk (SR)*

## Abstrakt

Aktívne učenie a učenie zamerané na študenta sa stávajú v poslednom období stále vyhľadávanejšími vo vzdelávaní kvôli rýchlo sa rozvíjajúcej vede a vedeckej literatúre, ktorá potvrdzuje ich efektívnosť. Vo všeobecnosti možno povedať, že aktívne učenie je akýkoľvek prístup, ktorý zapája študentov do procesu učenia a vyžaduje študentov premýšľať a zúčastňovať sa zmysluplného učenia. Naproti tomu prístupy zamerané na študentov odporúčajú zameranie od učiteľa k študentovi tým, že vyrovnávajú postavenie a úlohy učiteľa a študenta, upravujú funkciu obsahu kurzu a prehodnocujú zodpovednosť študenta za učenie. Implementácia nových vyučovacích metód do vzdelávania nie je jednoduchý a priamočiary proces. Dôvody vyplývajú aj zo skutočnosti, že vyučovacie stratégie nemožno jednoducho kopírovať medzi rôznymi vyučovacími predmetmi, neexistuje univerzálna vyučovacia metóda na použitie didaktického prístupu alebo konkrétnej aktívnej metódy, pretože všetky môžu stimulovať ciele dobrej výučby: podporovať zaujímavé, interaktívne, integrované a nezávislé učenie. V článku sú opísané názory svetových autorov na aktívny prístup študenta i prehľad niektorých moderných učebných prístupov.

**Kľúčové slová:** Aktívny prístup študenta, problémové vyučovanie, bádateľské vyučovanie.

## 1 ÚVOD

Keď sledujeme históriu vedeckého poznávania sveta, dospejeme k poznaniu, že prvotné vedné disciplíny boli úzko špecializované, kým súčasné vedecké bádanie sa nezaobíde bez interdisciplinárneho prepojenia. Ak berieme do úvahy napríklad chémiu, tak novým poznatkom prispieva aj fyzika, biológia, ale aj matematika a informatika. Tieto zmeny vo vedeckom bádani sa v poslednom období čoraz naliehavejšie uplatňujú aj vo vzdelávacom systéme. V 21. storočí nastáva doteraz nevídaný rozvoj spoločenských, prírodných a technických vied. Dostupné informácie pribúdajú geometrickým radom a na rozhraní tradičných odborov vznikajú nové vedné oblasti a študenti nemôžu, nedokážu z kapacitných dôvodov obsiahnuť celú šírku súčasného poznania sveta, preto vzdelávanie sa neorientuje na memorovanie, lexikálne vedomosti, ale na rozvoj myšlienkových operácií, inklinuje k tvorbe a formulovaniu otázok, objavovaniu, overovaniu získaných poznatkov, čo vedie k hlbšiemu pochopeniu skúmaných javov. Tento proces však vyžaduje aktívnu účasť študentov na vzdelávaní, čo zabezpečí efektívny rozvoj kognitívnych a afektívnych činností a umožní hľadať riešenie akýchkoľvek problémov v teoretických i reálnych podmienkach (Akinoglu, 2007, Bonwell, 1991).

Aktívne vzdelávanie získava značnú pozornosť už niekoľko rokov. Rýchly rozvoj vedy a techniky nás neustále vedie aj k zvyšovaniu úrovne výchovnovzdelávacieho procesu. V súčasnosti sa v školstve do popredia dostáva rozvoj praktických zručností študentov. Učiteľ sa snaží využívať na vyučovacích hodinách, čo najviac rôznych aktivít, využívať techniku, aby sprostredkoval učivo, čo najzaujímavejšou formou a rôznymi aktivitami zapájal študentov do vyučovacieho procesu, aby tak dosiahli dlhodobé poznatky a raz ich využili v živote. Škola prestáva byť hlavným zdrojom informácií, lebo jej v tomto smere konkurujú oveľa atraktívnejšie médiá a elektronické zdroje (osobné počítače, multimédiá, internet a pod.). Pre školu z toho vyplývajú zmeny jej zamerania z tradičného odovzdávania vedomostí na osvojenie si metód spracovania a aplikácia informácií. Pre mnohých učiteľov je stále otáznne, čo je aktívne učenie a ako sa odlišuje od tradičného prírodovedného vzdelávania, pretože aj to tzv. tradičné je už "aktívne" prostredníctvom domácich úloh a organizovaní chemických laboratórií.

## 2 AKTÍVNY PRÍSTUP ŠTUDENTA

Aktívnym učením rozumieme postupy a procesy, pomocou ktorých študenti nadobúdajú informácie, vedomosti a znalosti vlastným aktívnym pričinením a na ich základoch si vytvárajú úsudky. Informácie spracováva a následne začleňuje do systému svojich znalostí, zručností a postojov. Tento proces je charakteristický vlastným objavovaním, posudzovaním, porovnávaním a začleňovaním nových informácií do už existujúceho vedomostného systému a autonómnym, individuálnym rozhodovaním o ich využití alebo

odmietnutí. Pomocou týchto prístupov pri získavaní nových informácií si študenti efektívne rozvíjajú schopnosť kritického myslenia. Tento analyticko-syntetický proces charakterizuje vlastné objavovanie, posudzovanie, vzájomne porovnávanie a začleňovanie nových informácií do už osvojeného vedomostného systému. Metódy aktívneho učenia sú v kontraste k väčšine tradičných vyučovacích metód, pri ktorých je centrom diania učiteľ a študent ostáva v pozadí, v pozícii pozorovateľa a pasívneho účastníka vyučovacieho procesu. Metódy aktívneho učenia využívajú plné zapojenie študentov do vyučovacieho procesu, študent nie je len pozorovateľ, ale je spoluvorcom priebehu a obsahu výučby. Ich cieľom je premeniť študenta z pasívneho poslucháča na partnera vyučujúceho, ktorý sa aktívnym spôsobom bude zapájať do vyučovania. Študent sa naučí nové poznatky a osvojí si nové vedomosti omnoho lepšie a rýchlejšie, ak si ich sám vyskúša, to znamená, ak bude aktívne zapojený do procesu výučby.

Aktivizujúce metódy zlepšujú proces výučby z metodického hľadiska. Hlavným cieľom aktivizujúcich metód je zmeniť statické monologické metódy v dynamickú formu, ktorá vtiahne študentov nenásilným spôsobom do problematiky a zvýši ich záujem o preberanú tematiku. Ďalším prínosom je zmena vzťahu medzi pedagógom a študentmi. Pedagóg sa vo výučbe vedenej pomocou aktivizujúcich metód nevzdáva svojej dominantnej role v triede, iba dáva väčší priestor študentom k ich seberealizácii a rozvoju.

Cieľom aktivizujúcich metód je naučiť študentov spolupracovať s ostatnými a podieľať sa na riešení rôznych problémových úloh. Pri neštruktúrovaných a zložitých úlohách by študenti mali pochopiť, že práca v tíme je výhodnejšia. S tým je spojené aj rozdeľovanie jednotlivých úloh, dohovor, spolupráca vzájomné previazanie jednotlivých členov tímu a riadenie celého projektu.

Prince (2004) definoval aktívne učenie ako akýkoľvek prístup, ktorý zapája študentov do procesu učenia a vyžaduje, aby študenti premýšľali a zúčastňovali sa na zmysluplných vzdelávacích aktivitách. Prístupy zamerané na študentov (student-centred approache – SCA) posúvajú zameranie od učiteľa k študentovi tým, že vyrovnávajú postavenie a úlohy učiteľa a študenta, upravujú funkciu obsahu kurzu a prehodnocujú zodpovednosť študenta za učenie, spolu s cieľmi a postupmi hodnotenia (Weimer, 2002; Wright, 2011).

Učiteľ plní vo výchovno-vzdelávacom procese dve funkcie: organizuje samostatnú učebnú činnosť študenta a pôsobí ako jeden zo zdrojov, z ktorých študenti získavajú informácie. Jeho úlohou je nájsť rovnováhu medzi umožnením študentom diskutovať o probléme a zasahovaním do diskusie. Bez tejto rovnováhy by bola úloha učiteľa pasívna, nevhodné zasahovanie do diskusie by mohlo viesť do bezvýhodiskovej situácie, či nevhodnému smerovaniu úvah o riešení.

Medzi študentom a učiteľom by mal prebiehať efektívny dialóg (Kinchin, 2010), ktorý je nevyhnutný na podporu zmysluplného učenia v učebni. Efektívny dialóg umožňuje učiteľom a študentom, aby sa aktívne podieľali na budovaní spoločného porozumenia tým, že sa prelínajú role, ktoré majú študenti a učelia.

Učelia, ktorí chcú učiť týmto spôsobom, by mali poznať rôzne spôsoby práce s triedou, musia mať prehľad o existujúcich tradičných i moderných metódach výučby, ale hlavne ich musia chcieť využívať. Za kvalitné výsledky vzdelávania považujeme pripravenosť študentov pre praktický život (prostredníctvom vytvorených kľúčových a odborných kompetencií) (Sitná, 2009). Aby mohol učiteľ dosiahnuť u študentov tieto predpoklady, je nevyhnutné aby poznal širokú škálu vyučovacích metód, aby sa vzdelávanie stalo aktívnym, obojstranným a týmto aj interaktívnym procesom medzi učiteľom a študentmi. M. Sirotová (2010) uvádza: „Vyučovacia metóda je, spolu s obsahom, najdôležitejším prostriedkom realizácie výchovno-vzdelávacích cieľov. Prostredníctvom nej sa transformuje obsah vzdelania, ale aj výchovy do konkrétneho výchovno-vyučovacieho procesu, pomocou nej vedíme študentov, študentov, k poznávaniu nového, zabezpečujeme rozvoj ich osobnosti.“

Podľa Tureka (2008) je to aktivizujúca metóda, ktorá využíva trojfázový model učenia (EUR) ako jeden z efektívnych postupov konštruktivistickkej pedagogiky. Tento model vníma vzdelávanie ako postupný proces, v ktorom zohráva hlavnú úlohu študentova aktivita a snahou učiteľa je pripraviť pre ňu optimálne podmienky. Učiteľ v tomto modeli výučby neposkytuje hotové vedomosti, ale vytvára učebné situácie, v ktorých študenti samostatne či v skupine hľadajú informácie, pracujú s nimi, skúmajú ich a na základe vlastného pričinenia nadobúdajú vedomosti.

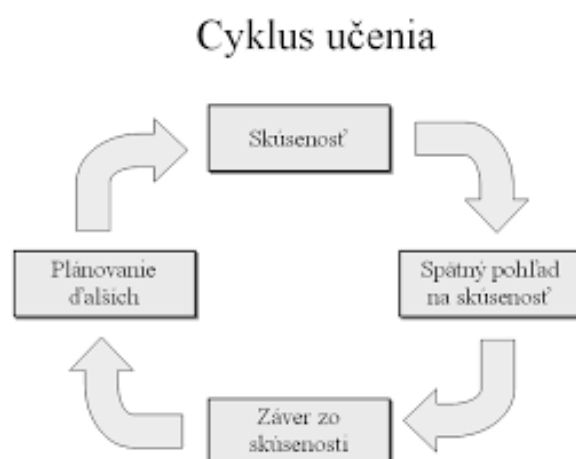
Evokácia - vyvoláva záujem o učebnú látku, problematiku. Učiteľ zisťuje, čo študenti o tejto téme vedia, akú s ňou majú skúsenosť. V tejto fáze sa uskutočňuje niekoľko dôležitých rozumových operácií, podnecujú sa predošlé myšlienkové schémy súvisiace s danou témou, lepšie sa spájajú nové informácie s už známymi a navzájom sa porovnávajú. Študenti si uvedomujú vlastné myslenie a používajú vlastné výrazové prostriedky. Vytvára sa záujem o učenie. Ďalšou fázou je uvedomovanie si významu, kde sa študent dostáva do kontaktu s novými myšlienkami, informáciami formou čítania textu, sledovaním filmu, uskutočňovaním experimentu, počúvaním prednášky. Rastie aktivita študentov a cieľom tejto fázy je udržať ju. Učiteľ má v

tejto fáze učebného procesu najmenší vplyv na učenie študentov. Študent hľadá nové informácie, spresňuje svoje názory a porovnáva ich so svojimi pôvodnými predstavami. Podstatné je účelové spájanie nových informácií s už poznanými. Tretia fáza je reflexia, kedy dochádza k prehĺbeniu učiva, študenti si upevňujú nové vedomosti a aktívne menia informácie, uvedomujú si učivo, tu vznikajú trvalé vedomosti. Študenti si najlepšie pamätajú to, čomu rozumejú, preto v tejto fáze získané vedomosti zaraďujú do systému a upevňujú ich tým, že ich presúvajú do pamäťovej štruktúry poznatkov vo vzájomných súvislostiach. Medzi študentmi dochádza k výmene myšlienok, čím sa rozširuje ich slovná zásoba, prezentujú a prijímajú rôzne názory. V diskusii sa učia formulovať otázky a informácie, rešpektovať rôznorodé názory. Získavajú učebné návyky na celoživotné vzdelávanie.

V súčasnosti mnohí pedagógovia odporúčajú teoretický model - Kolbov cyklus skúsenostného učenia (Johnson, 2005), ako sa jedinec môže efektívne učiť z vlastnej skúsenosti. Kolb (1984) popísal jednotlivé fázy učenia zo skúseností (zážitku, prežívania) a na základe vlastných výskumov vytvoril typológiu štyroch štýlov učenia, zodpovedajúce štyrom fázam cyklu. A ten vychádza z vlastnej, alebo zo sprostredkovanej skúsenosti, z pozorovania a reflexie, vytvorenia hypotézy, z overenia hypotézy, aktívneho experimentovania a overenia poznatku. Učenie je založené na skúsenosti – zážitku študenta, poskytuje mu nové možnosti vzdelávania a zdokonaľovania sa.

Zážitok môžeme podľa Gašparovej (2012) navodiť dvomi spôsobmi:

- *percepciou* – poznávaním určitého javu a jeho pôsobením na študenta, ktorým nadobúda novú skúsenosť, následne chápe a osvojuje si nový poznatok vyplývajúci z tejto situácie;
- *interpretáciou* – vlastným aktívnym prístupom, ktorý ho v danej realite učí novým zručnostiam a konaniam.



Obrázok 1. Skúsenostné učenie podľa Kolba

Pre aktívne učenie je veľmi potrebné čítanie s porozumením a zánietením. Čítanie odborného technického textu s porozumením je didaktickou metódou, ktorá spolu s pridruženými činnosťami a úlohami pomáha študentom v závislosti od obsahu osvojiť si hneď niekoľko kľúčových kompetencií, napr. matematická kompetencia, základné kompetencie v oblasti vedy a techniky, naučiť sa učiť, či spoločenské. Výhodou dôkladne vybraných odborných chemických, či biologických textov je, že obsahujú pútavé, nevšedne spracované informácie využiteľné v bežnom živote, ktoré sa do učebníc nedostali, no študentov, i tých bez väčšieho záujmu o biológiu, by zaujali (Nagy, 2000). Čítanie článkov s porozumením má okrem získavania užitočných biologických informácií, rozvíjania kognitívnych schopností a vedenia študentov k čítaniu, ešte jeden veľmi významný prínos pre vzdelávanie mladých ľudí. Učiteľ, ktorý poskytne študentom kvalitný zdroj zaujímavých, odborných biologických článkov písaných primerane ich veku, bude vnímaný ako facilitátor v procese získavania vedomostí, pretože v konečnom dôsledku neohraničuje vzdelávanie iba na prostredie školy a nerobí vzdelávanie závislým výlučne na sebe ako pedagógovi. Pridanou hodnotou metódy je, že navyše umožňuje interaktívny spôsob vyučovania a uplatňovanie konštruktivismu, ktorý okrem iného zdôrazňuje posun učiteľa z role zdroja veľkého množstva informácií do role sprievodcu, ktorý učí študentov aktívne pracovať s dostupnými informáciami a využívať ich na tvorbu niečoho nového. Základom je preto predovšetkým vlastná aktivita študenta. Pri rozvíjaní vyšších foriem myslenia, sa aktívne využívajú jeho už nadobudnuté skúsenosti a vedomosti a dôraz je kladený na uvedomenie si vlastného procesu učenia a využívanie optimálnych stratégií.

### 3 MODERNÉ UČEBNÉ PRÍSTUPY

Existujú rôzne typy učebných prístupov, kde sa študent stáva aktívnym subjektom v procese učenia (Prince, 2004): aktívne vyučovacie metódy zaradené do prednášok, kolaboratívne, kooperatívne učenie a problémové vyučovanie (PBL – problem based learning), bádateľské vyučovanie (IBL - inquiry based learning).

**Riešenie problémových úloh** je vysoko efektívna metóda pri osvojovaní vedomostí z dôvodu aktívneho prístupu zo strany študenta. Veľmi významnú úlohu má proces aktivácie a aplikácie získaných vedomostí tak, aby riešitelia problémovej úlohy porozumeli novým informáciám. Takto získané vedomosti (poznatky a zručnosti) sa ľahšie a dlhodobejšie uchovávajú v pamäti v dôsledku aktívneho zážitku pri získavaní informácií. PBL je metóda, kde centrom učenia je študent (SCL - student centered learning), prístup, ktorý umožňuje študentom vykonávať výskum, integrovať teóriu a prax, a aplikovať vedomosti a zručnosti, rozvíjať schodné riešenie stanoveného problému (Savery, 2006). Aktívne riešenie problémových úloh znižuje intenzitu zabúdania a uľahčuje vyhľadávanie informácií v porovnaní s pasívnym vzdelávaním (poskytovaním hotových poznatkov). Riešenie problémových úloh rozvíja flexibilne poznatky a zručnosti pre celoživotné vzdelávanie. Ide o zreteľný posun od paradigmy vyučovania k paradigme učenia sa. Táto metóda umožňuje viac sa sústrediť na to, čo sa študenti učia, ako na to, čo učitelia vyučujú. PBL zahŕňa induktívne metódy učenia, pretože na základe konkrétnych vecí sa prechádza ku všeobecným (Goodman, 2010), podporuje sa kritické a tvorivé myslenie.

Vzdelávanie prostredníctvom riešenia problémov možno vnímať ako súhrn činností organizovaných problémových situácií, formulovaním problémov, poskytovaním nevyhnutnej pomoci riešiteľom od učiteľa pri riešení a overovaní daných problémov a konečného riadenia procesu systematizácie a upevňovania takto získaných poznatkov.

Študenti sú zapojení do procesu učenia samoštúdium, v skupine prezentujú svoje získané vedomosti o probléme a spoločnou diskusiou hodnotia vhodnosť návrhov riešenia, stratégií, sú schopní aplikovať svoje nové znalosti problému, čo je odrazom zúžitkovania predchádzajúcich vedomostí a skúseností (Hmelo-Silver, 2004).

**Bádateľské aktivity** u študentov rozvíjajú schopnosť formovať problém, výskumné otázky, navrhovať a realizovať experimenty (zvyšujú manuálnu zručnosť), uvažovať, formulovať a diskutovať o záveroch. Rozvíjajú komunikačné schopnosti, logické a kritické myslenie, ale aj spoluprácu.

Pri využívaní tohto spôsobu vyučovania, nestačí len preformulovať zadanie klasických úloh, zaradiť väčšie množstvo motivačných a aktívnych prvkov vyučovania, ale je treba pracovať na budovaní bádateľskej kultúry. Tú tvorí najmä vlastný aktívny prístup študentov k formulácii úlohy, k postupu riešenia a k zmysluplnej prezentácii svojich výsledkov. K tomu je potrebné využívať súčasné technológie, vyučovacie metódy a organizačné formy vyučovania, ktoré študentov motivujú k aktívnej činnosti a zároveň ich vedú k prirodzenej potrebe získavať nové vedomosti, zručnosti, interpersonálne i intrapersonálne postoje.

Bádanie vo vyučovaní je podobne ako vedecké bádanie nasmerované k pozorovaniu javov, ku kladeniu otázok, hľadaniu odpovedí, k využívaniu vhodných argumentov na vysvetlenie a zdôvodnenie objavených zistení. Implementácia nových vyučovacích metód do vzdelávania nie je jednoduchý a priamočiary proces. Dôvody vyplývajú aj zo skutočnosti, že vyučovacie stratégie nemožno jednoducho kopírovať medzi rôznymi vyučovacími predmetmi. Aj pri aplikovaní bádateľských prístupov k vyučovaniu majú odlišné postavenie experimenty s fyzickými pomôckami a matematické modelovanie a je kladený rôzny dôraz na rozvíjanie jednotlivých bádateľských spôsobilostí vo vyučovaní matematiky a prírodovedných predmetov.

V rámci skupinového procesu sa študenti môžu pokúsiť vysvetliť nové myšlienky alebo spoločné zdôvodnenie, ako fungujú mechanizmy alebo systémy. Prostredníctvom takýchto aktivít študenti prichádzajú k hodnoteniu tímovej práce a uvedomujú si, že dialóg a diskusia vedú vždy k prospešnej spolupráci.

Pri IBL učiteľ (ako facilitátor) môže v každom štádiu svojej vzdelávacej činnosti povzbudiť, podporiť študentov, aby sa zamysleli nad situáciou, ako ju vidia, vrátane afektívnych a sebakritických aspektov. Hoci prístupy PBL a IBL podporujú študentov k tomu, aby pracovali v tíme, druhý prístup je otvorenejší, pokiaľ ide o to, do akej miery sa tieto skúsenosti menia na postrehy, postoje a správanie každého človeka (a jeho učiteľa), nielen pochopenie základných vedeckých konceptov a mechanizmov zo strany študentov.

Vo vedeckom bádani je potrebné, aby študenti pochopili princípy prírodovedných procesov, preto je nutné dosiahnuť hlbokého porozumenia, aby sa zistilo, čo vedie k efektívnemu učeniu, a zhodnotiť podmienky,



ktoré vedú k aktívnemu prostrediu pre výučbu a učenie. Autori vedeckých výskumov sa zhodujú v tom, že proces bádania vo vyučovaní prírodných vied by mal čo najvernejšie odrážať to, čo sa robí v skutočnej vede (Ash, 2003). Práve bádateľské aktivity študentov rozvíjajú schopnosť formulovať problém, výskumné otázky, navrhovať a realizovať experimenty (zvyšujú manuálnu zručnosť), uvažovať, formulovať a diskutovať o záveroch, rozvíjajú komunikačné schopnosti, logické a kritické myslenie.

Začlenenie prístupov učenia založeného na bádani (IBL) do laboratórnych cvičení je účinnou pedagogickou stratégiou, ktorá podporuje tvorivosť študentov a umožňuje študentom rozvíjať hypotézy, navrhovať experimenty a analyzovať svoje vlastné údaje, ktoré sú nevyhnutnými zručnosťami v reálnom výskumnom prostredí. Metóda IBL tiež uľahčuje zapojenie študentov do obsahu kurzu a zvyšuje dôveru študentov k vedeckému výskumu (Asmus et al., 2018, National Research Council 2000, Gormally et al., 2009, Brownell et al. 2012, Jeffrey et al., 2016).

## 4 ZÁVER

Nové metódy a prístupy vo vyučovacom procese nemusia u študentov podnietiť rýchlejší rozvoj zručností a efektívnosť vyučovania. Preto by mal učiteľ obsah, metodiku a ciele voliť v súlade s vekom, záujmami, potrebami, vhodným prostredím a doterajšími poznatkami študentov. Učivo má byť sprostredkované viacerými spôsobmi a precvičené v rôznych situáciách a kontextoch, aby vzhľadom na rôzne preferencie učebných štýlov študentov mal možnosť každý jedinec učivo pochopiť a osvojiť si. Učivo má byť čo najviac prepojené so skutočným životom a má byť vytvorená pozitívna pracovná atmosféra. Študenti by nemali byť zaťažovaní množstvom teoretických poznatkov, ale mali by byť aktívne zapojení do vyučovacieho procesu.

V súčasnosti sa v pedagogickej praxi stretávame s uplatňovaním tradičných aj moderných vyučovacích metód, neexistuje univerzálna vyučovacia metóda ani jednoduchý recept na použitie didaktického prístupu alebo konkrétnej aktívnej metódy, pretože všetky môžu stimulovať ciele dobrej výučby: podporovať zaujímavé, interaktívne, integrované a nezávislé učenie. Jedným z prvých krokov pre učiteľov, ktorí chcú podporiť bádanie ako súčasť svojej vzdelávacej filozofie, je zistiť, aké výskumné zručnosti sa majú rozvíjať a vyhodnocovať, v akom učebnom kontexte a akými dostupnými zdrojmi. „Didaktické výskumy i výsledky učiteľskej praxe ukazujú, že neexistujú dobré a zlé vyučovacie metódy. Každá tvorivo uplatnená metóda prináša v aktuálnych podmienkach svoje výsledky. Ďaleko viac sa osvedčuje využívanie systému metód ako jednej izolovanej metódy“ (Obdržálek, 2003). Je možné kombinovať popísané prístupy a vytvoriť si vlastný didaktický postup (cyklus) vhodne zvolený podľa stanovených cieľov, situácie a možností. Veľmi prospešné je týmto spôsobom riešiť úlohy, ktoré majú interdisciplinárny charakter a vyžadujú všeobecné predpoklady študentových vedomostí (napr. biologické, chemické vedomosti, matematické a informatické zručnosti) a podľa nich si študenti po rozdelení sa do skupín určia svoje úlohy (roly chemik, biológ, informatik). V tejto situácii je zdôraznená vlastná práca, výskum a objavovanie študentov spolu s rozvojom ich (chemických, biologických a IT) zručností.

## POĎAKOVANIE

Túto prácu podporila Kultúrna a vzdelávacia Grantová agentúra [KEGA] v rámci grantu 006 KU-4/2017.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- AKINOGLU, O., TANDOGAN, R. 2007. The effects of Problem- Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning. In *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 3, 71-81.
- ASH D. 2003. *Inquiry Thoughts, Views and Strategies for the K-5 Classroom*. Foundations: A monograph for professionals in science, mathematics and technology education. <http://www.nsf.gov/pubs/2000/nsf99148/htmstart.htm>
- ASMUS, S.E., BATEY, K.G., GALE-BUTTO, S.N., SCHMITT, B.L. 2018. Using the scratch assay to study cell migration in an inquiry-based cell biology lab. In *Journal of Biological Education*. Dostupné na: [doi.org/10.1080/00219266.2018.1447004](https://doi.org/10.1080/00219266.2018.1447004)
- BONWELL, C.C.; EISON, J. 1991. *“Active Learning: Creating Excitement in the Classroom,”* ASHEERIC Higher Education Report No. 1, George Washington University, Washington, DC.
- GAŠPAROVÁ, M. 2012. Osobitosti aplikácie prírodných a kultúrno-spoločenských reálií v primárnom vzdelávaní. In *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań 2*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, 2012, s. 419-439. ISBN 978-83-61304-54-8.

- GOODMAN, R. J. B. 2010. Problem-Based Learning: Merging of Economics and Mathematics. In *J. Econ. Finance*. 34, 477-483.
- GORMALLY, C.; BRICKMAN, P.; HALLAR, B.; ARMSTRONG, N. 2009. "Effects of Inquiry-based Learning on Students' Science Literacy Skills and Confidence." In *Int. J. Scholarship of Teaching and Learning* 3 (ar16): 1-24.
- HMELO-SILVER, C.E. 2004. Problem-based learning: What and how do students learn? In *Educ. Psych. Review*. 16, 235-266.
- JEFFREY, E.; NOMME, K.; DEANE, T.; POLLOCK, C.; BIROL, G. 2016. "Investigating the Role of an Inquiry-Based Biology Lab Course on Student Attitudes and Views toward Science." *CBE – Life Sciences Education* 15 (ar61): 1-12.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, F. 2006. *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Boston: Pearson.
- KINCHIN, I.M. 2010. Effective teacher - student dialogue: a model from biological education. In *Journal of biological education*, 37, 110-113.
- KOLB, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- NAGY, T. 2000. Minulosť, súčasnosť a budúcnosť informačných a komunikačných technológií vo vyučovaní prírodovedných predmetov na slovenských školách. In *Biológia – Ekológia – Chémia*, roč. V, č. 1, s. 2-6.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. 2000. *Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*. Washington, DC: The National Academies Press.
- OBDRŽÁLEK, Z. a kol. 2003. *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*. Bratislava: UK, 2003. s. 142. ISBN 80-223-1772-1.
- PRINCE, M. 2004. Does active learning work? A review of the research. In *J. Eng. Ed.*, 93, 223-231.
- PRINCE, M., FELDER, R.M. 2006. Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, comparisons, and research bases. In *J. Eng. Educ.* 95, 123-138.
- SAVERY, J. S. 2006. Overview of PBL: Definitions and distinctions. In *Int. J. Problem-Based Learning*. 1, 9-20.
- SIROTOVÁ, M. 2010. *Vyučovacie metódy v práci vysokoškolského učiteľa*. Trnava: UCM, 2010. 174 s. ISBN 978-80-8105-201-9.
- SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, s.r.o., 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, s.r.o., 2008. 596 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- WEIMER, M. 2002. *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- WRIGHT, G. B. 2011. Student-centered learning in higher education, In. *Int. J. Teach. Learn. High. Educ.*, 23, 92-97.

# **DIDAKTICKÁ APLIKÁCIA UČIVA O EKOSYSTÉMOCH IMPLEMENTOVANÉHO V PRÍRODNOM PROSTREDÍ VO FORME ŠKOLSKÉHO NÁUČNÉHO CHODNÍKA V KAMENNOM MLYNE PRI TRNAVE**

**Radoslav Kvasničák**

*Katedra biológie, PF TU v Trnave, radoslav.kvasnicak@truni.sk (SR)*

## **Abstrakt**

V prezentovanom príspevku predstavujeme inovatívnu formu konštruktivistického prístupu vyučovania ekológie na základe vlastných skúseností žiaka pri skúmaní ekosystémov priamo v prírode. Túto možnosť skúsenostného prírodovedného vzdelávania ponúka v trnavskom regióne zriadenie školského náučného chodníka v Kamennom Mlyne pri Trnave. Jeho informačné tabule sú obsahovo zamerané na skúmanie živých a neživých zložiek prostredia, potravinových vzťahov v prírode v kontexte s vybranými ekosystémami: lužný les, mokrad', lúka a pôda. Realizácia experimentálnych úloh riešených na stanovištiach je dostupná pre učiteľov a žiakov pomocou metodických príručiek zobrazených na informačných tabuliach aj elektronicky pomocou QR kódov. Príspevok ponúka aj aktuálne zistenia ohľadom formovania ekologických vedomostí a predstáv o ekosystémoch osvojených žiakmi v prírodnom a školskom prostredí.

**Kľúčové slová:** Náučný chodník, žiak, učiteľ, ekosystém, Kamenný Mlyn Trnava.

## **1 ÚVOD**

V súčasnom školskom systéme vyučovania biológie na základných školách (ISCED 2) prevláda v učebniciach 5. a 9. ročníka ekosystémový prístup odovzdávania poznatkov na základe zapamätania si pojmov. Učivo o ekosystémoch je v učebniciach biológie preberané špirálovitým osnovením vo viacerých ročníkoch základných škôl (5., 6. a 9. ročník). Od školskej reformy (r. 2008) je majoritne obsah učiva o ekosystémoch súčasťou vzdelávacích štandardov 5. ročníka predmetu Biológia v tematickom celku Človek a príroda v súvislosti s poznávaním organizmov žijúcich vo vybraných typoch vodného, pôdneho, lúčneho a lesného prostredia. V 9. ročníku sa definuje pojem ekosystém a skúmanie potravinových vzťahov medzi organizmami a vzťahov medzi živými a neživými zložkami prírody. Alternatívnym riešením výučby je konštruktivistický prístup poznávania vlastností ekosystémov na základe vlastnej skúsenosti žiaka s prírodninami v kontexte s prírodným prostredím. Túto možnosť ponúka zriadenie školského náučného chodníka situovaného v rekreačnej oblasti Kamenný Mlyn - Trnava. Vznikol za spolupráce mestskej samosprávy mesta Trnava, CHKO Malé Karpaty a za účasti pracovníkov katedry biológie a chémie Pedagogickej fakulty Trnavskej Univerzity.

## **2 PRÍRODNÉ PREDPOKLADY PRE ZRIADENIE NÁUČNÉHO CHODNÍKA**

Na základe komplexnej charakteristiky skúmaného územia a zhodnotenia jeho prírodných a výchovno-vzdelávacích predpokladov (Bizubová, 1996; Bizubová, Kollár, 2015) predstavujeme nasledovný model náučného chodníka a jeho didaktické využitie v prírodovednom vzdelávaní (Kvasničák, Held, 2008, 2011). Jeho súčasťou sú edukačné aktivity určené pre žiakov základných a stredných škôl. Tie sú realizované priamo v prírode, čím ho možno zaradiť medzi jedinečné na Slovensku. Ide o predstavenie zachovaného lužného lesa a mokradného biotopu situovaného v rekreačnej oblasti Kamenný Mlyn v blízkosti trnavských rybníkov. Študovaná lokalita má význam najmä z ornitologického hľadiska s výskytom vzácných, hniezdiacich a zimujúcich druhov vtákov (Trnka et al. 1998). Ako je uvedené v odbornom príspevku (Kvasničák, 2018) okružnú trasu novovybudovaného náučného chodníka dopĺňa šesť informačných tabúl obsahovo zameraných na predstavenie ekosystémov (lužný les, mokrad', pôda a lúka). Informácie o výskyte a kvitnutí modelových druhov rastlín a živočíchov počas ročného obdobia sú komplexne spracované vo forme tzv. „fenologického kalendára“ (Obrázok 1). Podľa spôsobu odovzdávania informácií sa jedná o náučný chodník so sprievodcovským doprovodom, ktorým môže byť učiteľ. Z hľadiska dĺžky trasy, možno zaradiť náučný chodník medzi krátke náučné chodníky (trasa má približne 800 metrov). Návštevníci ho môžu celý absolvovať približne za 30 minút, príp. aj so zastávkami prírodovedného vyučovania v teréne s dĺžkou štyroch hodín. Zostavený náučný chodník s edukačným využitím je okrem verejnosti určený pre základné školy a osemročné gymnáziá lokalizovaných v meste Trnava a v jeho okolí (Obrázok 2, 3). Na

základe skúseností odporúčame školský náučný chodník so žiakmi realizovať v jarom, letnom a jesennom období (máj – jún, september - október) školského roka.



Obrázok 1. Práca žiakov v teréne pri určovaní modelových druhov rastlín a živočíchov (foto: N. Štrbková, 14.6.2018).



Obrázok 2. Zber a pozorovanie vodných bezstavovcov (foto: N. Štrbková, 14.6.2018).



Obrázok 3. Pozorovanie hmyzu na lepovej pasci (foto: N. Štrbková, 14.6.2018).

### 3 DIDAKTICKÁ APLIKÁCIA NÁUČNEHO CHODNÍKA

Obsahové zameranie školského náučného chodníka priamo súvisí s prírodovedným vzdelávaním v teréne, ktorého súčasťou sú úlohy s ekologickým zameraním (Tabuľka 1 a 2). Ich riešenie priamo v prírode ponúka žiakom a učiteľom skúmanie vybraných ekosystémov (mokrad', lužný les, pôda a lúka). Úlohy sú elektronicky spracované vo forme metodické príručky pre učiteľov (Kvasničák, 2016, a, b) zobrazených priamo na informačných tabuliach pod príslušnými QR kódmi. Tie sú dostupné aj elektronicky na stránke Pedagogickej fakulty v Trnave: [truni.sk](http://truni.sk). Súčasťou vyučovacieho modelu je:

- Metodický list pre učiteľa
- Kalendár výskytu modelových zástupcov rastlín a živočíchov
- Súbor terénnych pracovných listov
- Obrázková príloha modelových zástupcov rastlín a živočíchov
- Súbor žiackych pracovných listov
- Testovacie hárky (dvojúrovňový test, test s voľnou tvorbou odpovede, pojmové mapovanie).

Pri zostavovaní obsahovej náplne vyučovacieho modelu ekológie v prírodnom prostredí (Tabuľka 1) sme sa usilovali o integráciu obsahov viacerých prírodovedných predmetov najmä ekológie, biológie, fyziky a geografie. Pri žiackych kresbách ekosystémov dominujú aj prvky výtvarnej výchovy. Z vyučovacích foriem, ktoré sme pri realizácii vyučovacieho modelu použili, dominuje terénne skúsenostné vyučovanie. Po metodickej stránke prevláda riešenie problému, aktivizačný rozhovor, brainstorming, pojmové mapovanie, pozorovanie a experiment. Preberané ekologické témy (Skúmanie vzťahov v prírode - ekosystémy) sú v súčasnosti obsahom vzdelávacieho štandardu (ISCED 2) učebníc biológie pre 5. – 9. ročník základnej školy a osemročných gymnázií (Uhereková et al. 2012 a,b).

Tabuľka 1. Alternatívny vyučovací model ekológie v prírodnom a školskom prostredí s predmetovým zameraním na biológiu (B), ekológiu (E) a chémiu (CH) (in: Kvasničák, 2016, a, b)

| Téma A: Skúmanie vodného ekosystému                                | Téma B: Skúmanie pôdneho ekosystému                                  |
|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1. Určovanie pozorovaných organizmov vodného prostredia (B)        | 1. Živočíchy žijúce v pôde a na jej povrchu (B)                      |
| 2. Skúmanie kvality vody pomocou výskytu bezstavovcov (B)          | 2. Pozorovanie správania a vývinových štádií ucholaka obyčajného (B) |
| 3. Podenky – spôsob života a ich adaptácia na vodné prostredie (B) | 3. Kvitnúce rastliny a listy drevín na študovanom území (B)          |
| 4. Mapovanie študovaného územia vodného ekosystému (E)             | 4. Mapovanie študovaného územia pôdneho ekosystému (E)               |



|                                                                       |                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 5.Potravné vzťahy vodného ekosystému (E)                              | 5.Potravné vzťahy pôdneho ekosystému (E)                   |
| 6.Stanovenie tvrdosti vody (CH)                                       | 6. Stanovenie pôdnej reakcie - pH pôd (CH)                 |
| 7.Prítomnosť chloridov vo vode (CH)                                   | 7. Prítomnosť uhličitanov v pôde (CH)                      |
| 8.Prítomnosť amoniaku vo vode (CH)                                    | 8. Prítomnosť minerálov v pôde (CH)                        |
| 9.Písomná správa výsledkov z pozorovaní                               | 9. Výsledky z pozorovaní a ich interpretácia               |
| <b>Téma C: Skúmanie lúčneho ekosystému</b>                            | <b>Téma C: Skúmanie lesného ekosystému</b>                 |
| 1. Mapovanie študovaného územia (E)                                   | 1. Mapovanie študovaného územia (E)                        |
| 2. Kvitnúce rastliny na študovanom území (B)                          | 2. Dreviny na študovanom území (B)                         |
| 3. Pozorovanie vývinových štádií a správania lienky sedembodkovej (B) | 3. Pozorovanie spoločenstva a správania mravca lesného (B) |
| 4. Vzťahy v lúčnom ekosystéme (E)                                     | 4.Vzájomné vzťahy lesného ekosystému (E)                   |
| 5. Písomná správa výsledkov z pozorovaní                              | 5. Komunikácia výsledkov z pozorovaní                      |

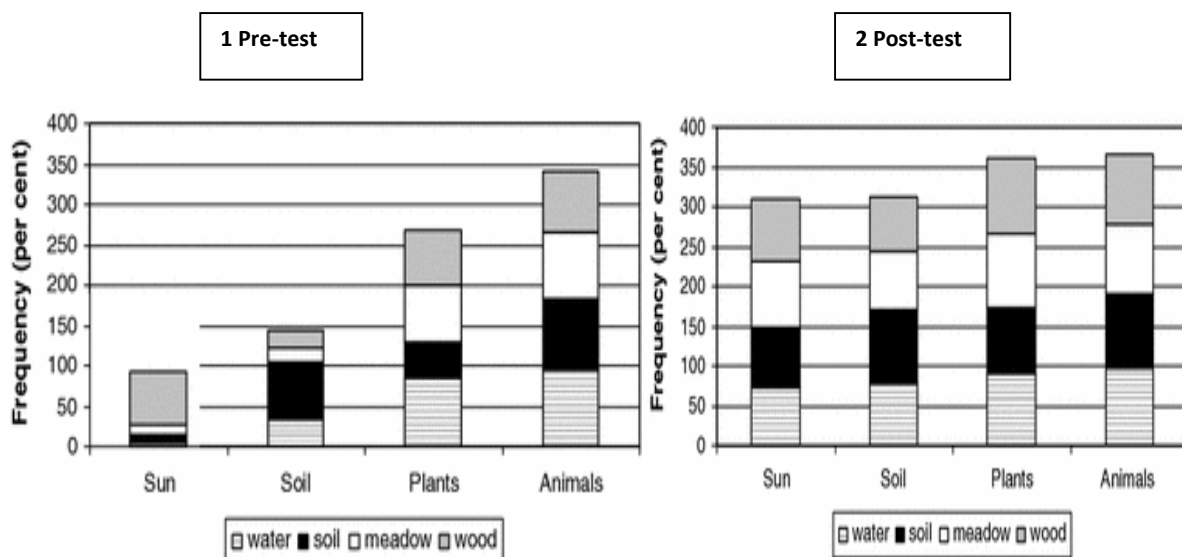
## 4 VÝSKUMNÉ ZISTENIA

Pri overovaní vyučovacieho modelu ekológie v prírodnom prostredí náučných chodníkov boli u žiakov základných škôl zistené nasledovné zmeny pri formovaní postojov k predmetu biológia, vedomostí a predstáv o skúmaných ekosystémoch. Výskumné šetrenia v rámci pozitívneho formovania ekologických vedomostí a predstáv o fungovaní jednotlivých ekosystémov (voda, pôda, lúka, les) boli zisťované na uvedených náučných chodníkoch na Slovensku:

### 4.1 Náučný chodník v rekreačnej oblasti Modra – Harmónia (CHKO Malé Karpaty)

V oblasti Náučného chodníka dubovo-hrabového lesa boli skúmané predstavy o znázorňovaní abiotických (slnko, pôda) a biotických zložiek (rastliny, živočíchy) ekosystému. Krátkodobý experimentálny vplyv skúsenostnej výučby v prírodných podmienkach bol realizovaný pred školskou reformou v mesiaci jún (2004) v štyroch ekosystémoch súčasne (voda, pôda, lúka, les). Výskumu sa zúčastnilo 143 žiakov piateho a šiesteho ročníka. Experimentálnu skupinu ovplyvnenej neformálnou výučbou v teréne tvorilo 74 žiakov (ZŠ Brestovany, ZŠ Spartakovská, Trnava). Kontrolná skupina v počte 69 žiakov získavala vedomosti z ekológie tradične s využitím učebnice Prírodopisu (Hantabálová, Uhreková, 2002) v školských podmienkach (ZŠ Bottova, Trnava, ZŠ Križovany).



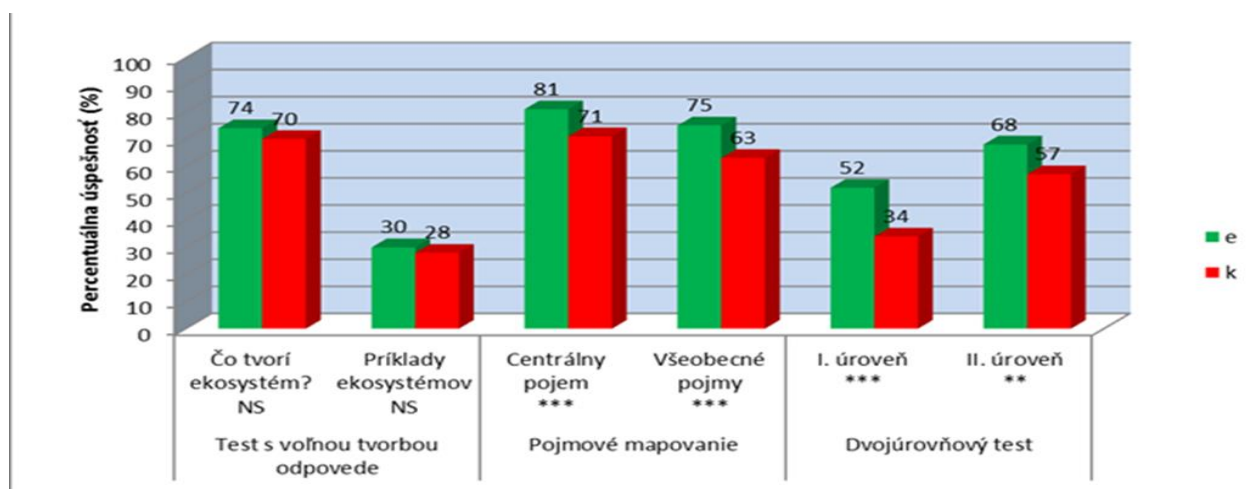


Graf 1. Znáozornenie abiotických (slnko, pôda) a biotických zložiek (rastliny, živočíchy) ekosystémov (voda, pôda, lúka, les) pred (1. pre-test) a po (2. posttest) experimentálnom vplyve (post-test) (in: Prokop, Tuncer, Kvasničák, 2007).

Ako vyplýva z grafu č.1 pred experimentálnym vplyvom (pre-test) evidujeme štatisticky významné rozdiely ( $P < 0,01$ ) v predstavách žiakov pri znázorňovaní biotických aj abiotických zložiek prírody vo všetkých skúmaných ekosystémoch (voda, pôda, lúka, les). Po experimentálnom vplyve (post-test) sme zaznamenali homogénne znázorňovanie živých (rastliny, živočíchy) aj neživých (slnko, pôda) zložiek prírody, pričom zistené rozdiely v skúmaných ekosystémoch (voda, pôda, lúka, les) sú kvantitatívne na vyššej úrovni, ako pred neformálnou výučbou v prírodnom prostredí.

#### 4.2 Náučný chodník v podhorskej oblasti Babej Hory (CHKO Horná Orava)

Podobne aj v oblasti náučného chodníka podhorskej oblasti smrekového lesa Babej Hory (CHKO Horná Orava) bol skúmaný vplyv terénnej výučby na vedomosti o lesnom ekosystéme u žiakov základných škôl (Graf. 2). Testovanie ekologických vedomostí bolo realizované po školskej reforme (2013) s využitím pojmového mapovania (štruktúra poznatkov), dvojúrovňového testu (hĺbka chápania pojmov) a testu s voľnou tvorbou odpovede (kvantita vedomostí). Výskumnú vzorku respondentov tvorili žiaci základných škôl ( $N = 99$ ) lokalizovaných v oravských obciach. Experimentálnu skupinu respondentov tvorilo 45 žiakov (ZŠ Oravská Polhora) a kontrolná skupina bola zastúpená 54 žiakmi (ZŠ Klin a ZŠ Zubrohlava). Podobne ako v predchádzajúcom výskume bol experimentálny vplyv výučby porovnávaný v školskom aj prírodnom prostredí.



NS  $P > 0,05$

\*\*  $P < 0,01$

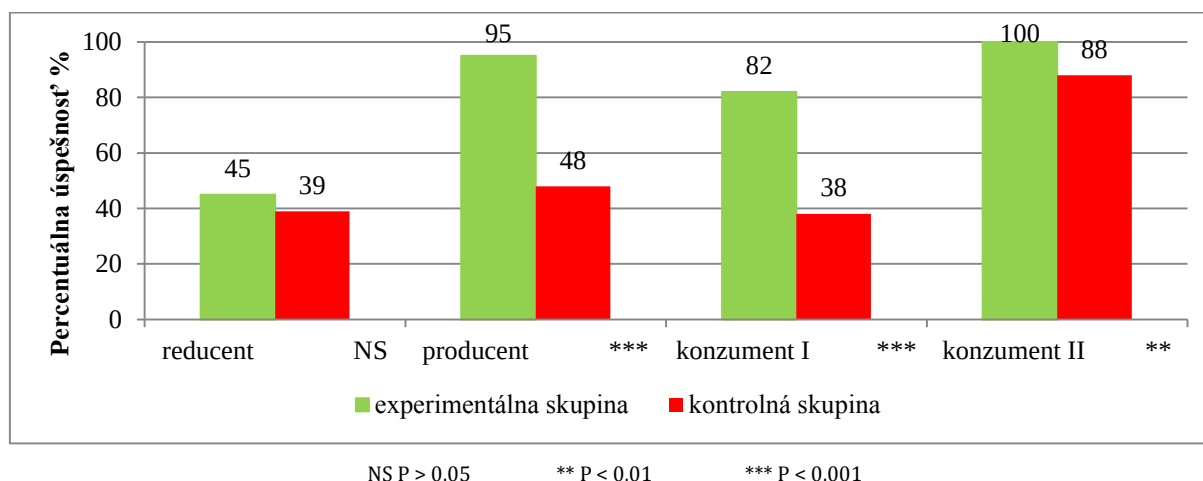
\*\*\*  $P < 0,001$

*Graf 2. Chápanie poznatkov o ekosystéme s využitím rôznych testovacích nástrojov medzi experimentálnou (e) a kontrolnou skupinou (k) žiakov po experimentálnom vplyve (post-test) (in: Kvasničák, Hornáčková, Kotúľová, 2014).*

Ako je uvedené v grafe č. 2, po experimentálnom vplyve evidujeme signifikantný vplyv ( $P < 0,01$ ) výučby testovania vedomostí na úrovni pojmového mapovania a dvojúrovňového testu, pričom skupina žiakov ovplyvnená terénnym skúsenostným vyučovaním vykazuje pozitívnejšie vedomosti o ekosystéme ako kontrolná skupina žiakov získavajúca poznatky len v školskom prostredí. V rámci kvantity poznatkového systému žiakov (test s voľnou tvorbou odpovede) neevidujeme štatisticky významné rozdiely ( $P > 0,05$ ) medzi výskumnými skupinami respondentov.

#### 4.3 Náučný chodník v oblasti Gazárka – chata Lásek (CHKO Záhorie)

Experimentálny vplyv neformálnej výučby v prírode bol testovaný aj v oblasti okružného náučného chodníka mokradného a lesného biotopu v oblasti Záhoria, a to po školskej reforme (október, 2016). Predmetom skúmania boli potravné vzťahy lesného ekosystému porovnávané v experimentálnej a kontrolnej skupine žiakov. Experimentálnu skupinu žiakov tvorili žiaci piateho ročníka ZŠ Borský Mikuláš ( $e = 28$ ). Kontrolná skupina žiakov (ZŠ Štefanov,  $k = 24$ ) sa výučbových aktivít v prírode nezúčastnili, ale získavali poznatky o lesnom ekosystéme s využitím učebnice Biológie (Uhreková, 2012) tradične v školskom prostredí.

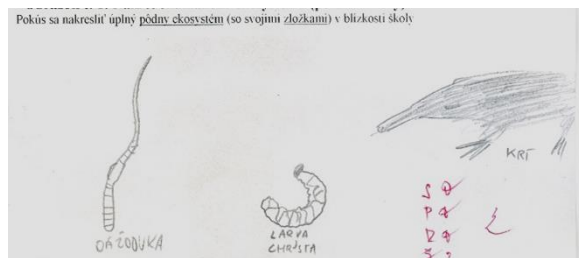


*Graf 3. Percentuálne rozdiely vo vedomostiach o potravných vzťahoch v lesnom ekosystéme medzi experimentálnou (e) a kontrolnou (k) skupinou žiakov po experimentálnom vplyve (post-test) (in: Kvasničák, Bizubová, Burdová, 2017).*

Porovnaním vedomostí o potravných vzťahoch v lesnom ekosystéme (Graf č. 3) evidujeme štatisticky významné rozdiely na úrovni producentov a konzumentov I a II rádu v prospech experimentálnej skupiny žiakov ( $P < 0,01$ ). Zaujímavým zistením sa javia vedomosti o zastúpení reducentov (baktérie, huby, mikroorganizmy) v potravných pyramídach, kde sme výrazné rozdiely v rámci výskumných skupín v chápaní poznatkov nezaznamenali ( $P > 0,05$ ).

#### 4.4 Náučný chodník v oblasti lesoparku Brezina v meste Trenčín

Vplyv terénneho skúsenostného vyučovania v prírodnom prostredí bol skúmaný aj v oblasti intravilánu mesta Trenčín a to konkrétne v oblasti lesoparku Brezina (Čerešňový sad). Predmetom skúmania boli predstavy o lesnom ekosystéme a znázornenie biotických a abiotických zložiek prírody. Predstavy boli testované po školskej reforme (október, 2017) projektívnou technikou s využitím žiackej kresby. Výskumnú vzorku tvorili respondenti experimentálnej (ZŠ sv. Andreja Svorada a Benedikta Trenčín,  $e = 18$ ), kontrolnej skupiny (ZŠ Bezručova, Trenčín,  $k = 21$ ) a skupina verejnosti ( $v = 20$ ). Pri porovnaní kresieb ekosystémov, sme zistili, že žiaci kontrolnej skupiny a verejnosti znázorňovali neúplný ekosystém, resp. rastliny a živočíchy bez kontextu s prírodným prostredím. Následne skupina ovplyvnená skúsenostnou výučbou znázorňovala abiotické zložky prostredia (pôda, slnko, prírodné prostredie) vo vyššej frekvencii ako skupina nezúčastnená neformálnej výučby v prírodnom prostredí (Obrázok 5).



Obrázok 5. Žiaci ovplyvnení terénnym skúsenostným vyučovaním vo svojich kresbách zobrazovali biotické (rastliny, živočíchy) a abiotické (slnko, pôda) zložky prostredia s vyššou frekvenciou ako žiaci nezúčastnení na skúsenostnom vyučovaní (in: Kvasničák - Ščasnovičová, 2017).

## 5 ZÁVER

Zostavený model školského náučného chodníka v rekreačnej oblasti Kamenný Mlyn - Trnava je určený učiteľom a žiakom základných škôl a žiakom osemročných gymnázií. Navrhujeme ho realizovať formou terénneho skúsenostného vyučovania priamo v prírode pri výučbe prírodovedných predmetov s ekologickým zameraním. Ako je uvedené v odborných publikáciách (Kvasničák, Held, 2008, 2011) pri skúmaní vybraných ekosystémov sa možno priamo v teréne so žiakmi zamerať na zmapovanie študovaného územia (živé a neživé zložky prostredia) formou žiackej kresby a následné pozorovanie života v pôde a na jej povrchu (v listovej opadánke) na základe rôznych metód zberu. Zaujímavou aktivitou pre žiakov v blízkosti vodného biotopu sa javí aj skúmanie kvality vody pomocou výskytu vodných bezstavovcov, ktoré sú zmysluplne priradované do jednotlivých trofických stupňov potravinovej pyramídy. Zaujímavé edukačné aktivity v rámci skúmania vodného prostredia v okolí bystriny Vonžovec (CHKO Horná Orava) udáva aj odborná práca Kvasničáka, Hornáčkovej a Kotúľovej (2014), ktorej úlohy sú zamerané na jednoduché fyzikálne merania teploty vody a pôdy a určenie tvrdosti vody. Autorka v integrovanej tematickej podobe skúma brehovú vegetáciu na chránenom území, určuje fyzikálne vlastnosti lesnej pôdy a nerasty v nej. Následne so žiakmi vytvára mapku chráneného územia so zakreslením chránených druhov rastlín a živočíchov, zisťuje klimatické pomery územia a jednoduchým meraním stanovuje rýchlosť prúdenia vody v toku. Trasa náučného chodníka sa dá z pedologického hľadiska využiť aj v rámci edukačných aktivít zameraných v medzipredmetovom kontexte na biológiu, ekológiu a chémiu (Kvasničák, 2015 a 2016a,b). Ide o úlohy zamerané na jednoduché pozorovanie živočíchov žijúcich v pôde a na jej povrchu, skúmanie kvitnúcich rastlín a listov drevín pozorovaného územia, mapovanie lúčneho ekosystému v študovanom prostredí a oboznámenie sa s potravinovými vzťahmi organizmov lúčneho ekosystému. Úlohy s chemickým zameraním riešia v prírodnom prostredí stanovenie pôdnej reakcie (pH pôd), skúmanie prítomnosti uhličitánov a minerálov v pôde determinovaných na základe zostaveného mineralogického kľúča. Pozitívne zistenia ohľadom formovania žiackych postojov, vedomostí a predstáv k rastlinám evidujeme aj pri osvojovaní poznatkov formou kreslených obrázkov, farebných fotografií a herbára rastlín pozorovaných aj v bežných školských podmienkach (Kvasničák, Dvorská, 2015). Výsledky z overovania krátkodobého vplyvu neformálneho vyučovania v prírodných podmienkach rekreačnej oblasti Modra - Harmónia (Prokop a kol. 2007, Kvasničák, 2011 a 2013), predurčujú študované územie Náučného chodníka Kamenný Mlyn Trnava overiť v praxi. V súčasnosti je predmetom skúmania u žiakov základných škôl porovnávanie postojov k predmetu biológia, ekologických vedomostí a predstáv o mokradnom biotope lužného lesa a potravinových vzťahoch v ňom. Následne budú získané výsledky porovnávané so žiakmi, ktorí vedomosti o ekosystéme získali tradične v školskom prostredí už v nižšom stupni primárneho vzdelávania (5., 6. a 9. ročník) a analyzované s výsledkami žiakov o ekosystémoch pred školskou reformou (r. 2008) s vedomím, že ekosystémová výučba špirálovitého osnovenia na základných školách v súčasnom školskom systéme prináša očakávaný edukačný efekt.

## POĎAKOVANIE

Získané výsledky pedagogického experimentu boli v minulosti pilotnými zisteniami v rámci implementácie výskumne ladenej koncepcie do sekundárneho prírodovedného vzdelávania na školách v Slovenskej republike (The Fibonacci Project).

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BIZUBOVÁ, M., 1996. Úloha náučných chodníkov v prírodovednom vzdelávaní na základných školách. In: *Stratégia environmentálnej výchovy a vzdelávania na školách: Zborník príspevkov z konferencie v rámci podujatí Európskeho roku prírody ENCY 95*. Bratislava. s. 198 – 202.
- BIZUBOVÁ, M., KOLLÁR, D., 2015. *Náučné chodníky – juhozápad: 43 náučných chodníkov po Slovensku*. Bratislava: Dajama. 160 s.
- HANTABÁLOVÁ, I., UHEREKOVÁ, M., 2003. *Prírodopis pre 9. ročník základných škôl*: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava. s. 56-74. ISBN 80-10-00004-3.
- KVASNIČÁK, R., 2011. Vplyv skúsenostného vyučovania v prírodných podmienkach na predstavy žiakov o ekosystéme. In: *Pedagogika*, č. 2. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, s. 175-186, ISSN 0031-3815.
- KVASNIČÁK, R., 2013. Krátkodobý vplyv skúsenostného vyučovania v teréne na vedomosti žiakov o ekosystéme. In: *Pedagogika*, č. 2. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, s. 198-219, ISSN 0031-3848.
- KVASNIČÁK, R., 2015. Pôda ako námet pre integrovanú tematickú výučbu biológie, ekológie a chémie v prírodnom a školskom prostredí. In: *Manažment školy v praxi: odborný mesačník pre manažment škôl, školských a predškolských zariadení*, roč. 10, č. 2, špeciálna príloha I/2015. s. 9-18, ISSN 1336-9849.
- KVASNIČÁK, R., 2016a. *Metodická príručka pre učiteľov základných škôl a osemročných gymnázií so zameraním na skúmanie vybraných typov ekosystémov v prírodnom prostredí* [elektronický zdroj]. 1. časť: Vodný a pôdny ekosystém, Trnava: Trnavská univerzita v Trnave - online, 119 s. - ISBN 978-80-8082-979-7. - Spôsob prístupu: <http://ukftp.truni.sk/epc/13758.pdf>.
- KVASNIČÁK, R., 2016b. *Metodická príručka pre učiteľov základných škôl a osemročných gymnázií so zameraním na skúmanie vybraných typov ekosystémov v prírodnom prostredí* [elektronický zdroj]. 2. časť: Lúčny a lesný ekosystém, Trnava: Trnavská univerzita v Trnave - online, 124 s. - ISBN 978-80-8082-980-3. - Spôsob prístupu: <http://ukftp.truni.sk/epc/13759.pdf>.
- KVASNIČÁK, R., 2018. Predstavujeme náučný chodník mokradného biotopu lužného lesa situovaný v rekreačnej oblasti Kamenný Mlyn – Trnava (JZ Slovensko). In: *Biológia, ekológia, chémia*, roč. 22, č. 4, s. 21-25, ISSN 1338-1024.
- KVASNIČÁK, R., HELD, L., 2008. Model vyučovania ekológie so zameraním na ekologické vzťahy lesného ekosystému. In: *Biológia, ekológia, chémia*, č. 14, s. 27-30, ISSN 1335-8960.
- KVASNIČÁK, R., HELD, L., 2011. Inovatívna metóda výučby biológie (ekológie), In: *Didaktika*, č. 5, s. 24 – 30. ISSN 1338-2845.
- KVASNIČÁK, R., BIZUBOVÁ, M., BURDOVÁ, M. 2017 Didaktická aplikácia náučného chodníka Gazárka – chata Lásek v oblasti CHKO Záhorie (JZ Slovensko), In: *Manažment školy v praxi*, Odborný mesačník pre školy a školské zariadenia, č. 3/2017. Didaktika, Špeciálna príloha časopisu Manažment školy v praxi, I/2017, s. 5-15, ISSN 1336-9849.
- KVASNIČÁK, R., DVORSKÁ, M. 2015. Vplyv názorných ukážok modelových druhov rastlín na postoje, predstavy a vedomosti žiakov základných škôl. In: *Sborník statí z X. ročníku konferencie, EDUCO International Conference 2015, Tatranská Štrba*, Institut vzdelávania a poradenství ČZÚ v Prahe, TRIBUN EU, Brno, 2015, s. 121-130, ISBN 978-80-263-0902-4.
- KVASNIČÁK, R., HORNÁČKOVÁ, A. KOTÚLOVÁ, M., 2014. Návrh školského náučného chodníka v blízkosti vrchu Babia hora (CHKO Horná Orava) a jeho overenie v prírodnom prostredí. In: *Ďalšie vzdelávanie učiteľov prírodovedných, poľnohospodárskych a príbuzných odborov, EDUCO 2014*, Edícia Prírodovedec č. 599, 1. vydanie. Nitra: FPV UKF, 2014, s. 43 – 51.
- KVASNIČÁK, R., ŠČASNOVIČOVÁ, B., 2017. Model školského náučného chodníka na území lesoparku Brezina v meste Trenčín In: *Naša škola: odborný-metodický časopis pre učiteľov predškolských zariadení a 1. stupňa základnej školy*. - ISSN 1335-2733. - roč. 20, č. 5, s. 28-33.
- PROKOP, P., TUNCER, G., KVASNIČÁK, R., 2007. Short-Term Effects of Field Programme on Students' Knowledge and Attitude Toward Biology: a Slovak Experienc. In: *Journal of Science Education and Technology*, roč. 16, č. 3, s. 247-255.
- TRNKA, A. et al., 1998. *Príroda Trnavy*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. s. 33, ISBN 80-88774-39-X.
- UHEREKOVÁ, M., HANTABÁLOVÁ, I., TRÉVAIOVÁ, I., MARGÁLOVÁ, E., PIKNOVÁ, Z., ZVONČEKOVÁ, V. 2012. *Biológia pre 5. ročník základnej školy*. Expol Pedagogika s. r. o. Bratislava. 108 s. ISBN 978-80-8091-278 – 9.
- UHEREKOVÁ, M., HANTABÁLOVÁ, I., TRÉVAIOVÁ, I., MARGÁLOVÁ, E., PIKNOVÁ, Z., SITÁR, A., ZVONČEKOVÁ, V. 2012. *Biológia pre 6. ročník základnej školy*. Expol Pedagogika s. r. o. Bratislava. 96 s., ISBN 978-80-8091-264 – 2.

# VYUŽITIE PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA NA HODINÁCH BIOLÓGIE NA ZŠ

**Mária Konečná, Janka Poráčová, Marta Mydlárová Blaščáková, Zuzana Gogal'ová, Vincent Sedlák, Hedviga Vašková, Melinda Nagy, Mária Zahatňanská**

*Katedra biológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove, maria.konecna@unipo.sk, janka.poracova@unipo.sk (SR)*

*Pedagogická fakulta, Univerzita J. Selyeho Komárno, nagym@uj.sk (SR)*

*Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove, maria.zahatnanska@unipo.sk (SR)*

## Abstrakt

Implementácia projektového vyučovania do edukačného procesu umožňuje rozšíriť profesijné kompetencie učiteľov v danej oblasti a tiež pomáha žiakom aktívne sa zapojiť do riešenia rôznych problémov. V rámci projektového vyučovania žiakov na druhom stupni ZŠ (okres Sabinov a Levoča) bol realizovaný biomonitoring vybraných prameňov minerálnych vôd v regióne Prešov. Súčasťou práce bolo aj vyhodnotenie dotazníkového prieskumu zameraného na dodržiavanie pitného režimu žiakov, príjem tekutín a pod.. Analýza vybraných minerálnych vôd bola zameraná na zisťovanie výskytu jednotlivých chemických prvkov a zlúčenín (chloridov, fosforečnanov, dusičnanov a pod.), pH a tvrdosti vody použitím kompaktného laboratória Aquamerck®11151 pre analýzu vody, ktorý slúžil na stanovenie vybraných chemických látok. Na meranie pH sme použili digitálny pH meter. Informácie o fyzikálno-chemickej analýze voľne sa vyskytujúcich minerálnych prameňov môžu poslúžiť vo výskume i vede ako metodická pomôcka pre analýzu minerálnych vôd a zdroj informácií pre učiteľov biológie a chémie v rámci praktických cvičení. Výsledky dotazníka u žiakov druhého stupňa, ktorého cieľom bolo zistiť informácie o príjme minerálnych vôd a získať prehľad o dodržiavaní pitného režimu u tejto vekovej skupiny. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že mladí ľudia v puberte do svojho príjmu tekutín vo väčšej miere zaraďujú minerálne vody, avšak preferuje ochutené minerálne vody a džúsy. Projektové vyučovanie patrí medzi vyučovacie koncepcie, ktoré sú charakterizované najvyšším stupňom samostatnosti poznávacej činnosti žiakov. Je chápané ako komplementárny doplnok ku klasickému vyučovaniu, ktorý umožňuje prehľbovať a rozširovať kvalitu učenia sa a vyučovania.

**Kľúčové slová:** Monitoring minerálnych vôd, projektové vyučovanie, základné školy, inovatívne metódy.

## 1 ÚVOD

Voda je významnou tekutinou dôležitou pre život človeka, živočíchov a rastlín. Kolobeh vody v prírode ovplyvňuje klimatické procesy na Zemi. Zdrojom pitnej vody v našich podmienkach sú jazerá, rieky a podzemné vody. Polovica konzumovanej vody v SR pochádza z povrchových tokov, ktoré sú zdrojom pre úpravu pitnej vody vo vodárňach. V Slovenskej republike je bohatý výskyt minerálnych prameňov v počte viac ako 1 780 (Bodiš a Božíková, 2019). Ekonomický rast spôsobuje čoraz väčšiu záťaž na životné prostredie vrátane vodných zdrojov s čím súvisí zhoršovanie kvality vody. Najčastejšie príčiny znečistenia vody sú rôzne druhy organických a anorganických látok, syntetické látky, pesticídy, rádioaktívne látky, ropa, ťažké kovy, tiež baktérie a vírusy. Medzi hlavných znečisťovateľov patrí priemysel, poľnohospodárstvo a domácnosti. Svetová zdravotnícka organizácia uvádza, že až 80 % súčasných ochorení súvisí s nedostatočnou kvalitou vody v jednotlivých krajinách. Voda plní pre ľudskú spoločnosť niekoľko funkcií – biologickú (výživa, pôdny činiteľ, ovplyvňuje podnebie), zdravotnú a hygienickú funkciu (osobná, verejná hygiena človeka, odstraňovanie odpadu, čistenie, vykurovanie, klimatizácia a pod.), kultúrna a estetická funkcia (rekreácia, skrášlenie krajiny) (Kašiarová, 2002). Voda tvorí 65 – 75 % hmotnosti tela. Jej množstvo v organizme závisí od mnohých faktorov napr. od veku, štádia ontogenézy, fyziologického statusu, dennej doby a ročného obdobia atď. (Sládečková, 2007; Chovanová, 2008). Voda je dôležitá na trávenie, exkréciu odpadových látok, zvlhčuje oči a kĺby, reguluje telesnú teplotu (Zachar, 2008). Vyznačuje sa fyzikálnymi a chemickými vlastnosťami, ktoré podmieňujú niektoré prírodné javy a ktoré človek využíva pri rôznych činnostiach (Hanušin, 2009). Z hľadiska kvality vody sú významné jej fyzikálno-chemické vlastnosti napr. pH, tvrdosť vody, salinita, vodivosť, redoxný potenciál, obsah organických a anorganických látok atď. (Orolínová, 2009; Blinová, 2009).



Projektové vyučovanie sa v pedagogike vždy rozvíjalo, stalo sa inovačným hlavne v školstve v USA a západnej Európe (Rötling, 2002). Projektové vyučovanie patrí medzi vyučovacie koncepcie, ktoré sú charakterizované najvyšším stupňom samostatnosti poznávacej činnosti žiakov. Je chápané ako komplementárny doplnok ku klasickému vyučovaniu, ktorý umožňuje prehĺbovať a rozširovať kvalitu učenia sa a vyučovania (Bajtoš, 2003). Projektové vyučovanie môžeme zaradiť medzi problémové metódy a z hľadiska etáp vyučovacej hodiny ide o expozičné metódy. Orientuje sa v prvom rade na žiaka, ktorý sa má učiť na základe svojich záujmov a potrieb (Kratochvílová, 2006). Zdrojom nadobúdania a rozvíjania vedomostí žiakov je riešenie projektov, praktických pracovných úloh. V súvislosti s projektmi sa stále viac zdôrazňuje tzv. konceptualizácia a pojmotvorný proces, teda, že svet poznania nie je len svetom akcie (praxe), ale aj svetom pojmov a metodológie myslenia (Ujhelyová, 2001). Pri projektovom vyučovaní sa u žiakov rozvíja iniciatíva, samostatnosť, tvorivosť, kritické myslenie, schopnosť spolupráce, komunikácie, schopnosť riešiť problémy, hľadať informácie. V pozitívnom smere sa rozvíja aj citová a hodnotová stránka žiakov. Pri plánovaní sa učia organizovať si svoju prácu, vypracovať ju, dokončiť, prekonávať vznikajúce prekážky, niesť zodpovednosť. Projektové vyučovanie umožňuje, aby učenie bolo pre žiakov hrou, aby bolo pre nich príjemným a zaujímavým zážitkom (Dobrá a Mazáňová, 2010). V edukácii je dôležité umožniť žiakom základnej školy učiť sa priamo v prírode a dokázať im, že to, čo sa naučili, je základom objasnenia ich každodenného pozorovania sveta. Projektové vyučovanie sa od koncepcie tradičného vyučovania líši v niekoľkých základných systémových znakoch ako sú ciele – rešpektovanie jedinečnosti osobnosti dieťaťa, obsah je modifikovateľný, učivo nie je cieľom, ale prostriedkom rozvoja schopnosti, záujmu, tvorivosti, postupy, metódy, formy – rozvíjajú tvorivosť žiakov, dôraz sa kladie na aktivitu a spoluprácu žiakov. Žiak má možnosť zasahovať do priebehu vyučovania, využíva sa jeho spontánnosť a nápaditosť, poznatky si osvojuje samostatne, preberá na seba zodpovednosť. Učiteľ sa stáva facilitátorom vzdelávania. V organizácii vyučovania dochádza k integrácii predmetov, rodičia majú prístup na vyučovanie, rozvíja sa intenzívna spolupráca (Petrášková, 2007).

Medzi kľúčové kompetencie, ktoré je možné rozvíjať v rámci projektového vyučovania patria komunikačné kompetencie – schopnosť komunikovať v rámci skupiny pri riešení problémov, riešení čiastkových úloh projektu, písomne a graficky spracovávať získané informácie, prezentovať ich stručne, jasne a zrozumiteľne; matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky – využívať matematické a štatistické postupy na spracovanie získaných údajov, spracovať potrebné informácie do grafov, tabuliek a schém; - digitálna kompetencia – zručne používať počítač na získavanie, posudzovanie, ukladanie, tvorbu, prezentáciu a výmenu informácií, naučiť sa učiť (učebná kompetencia) – analyzovať, hodnotiť, riešiť nastolený problém, učiť sa poznaním vzťahov, súvislostí; iniciatívnosť a podnikavosť – pracovať individuálne i v tíme v prospech projektu, plánovať a realizovať jednotlivé činnosti (Fryková, 2014).

Hlavným cieľom projektového vyučovania je výchova k samostatnosti a vlastnej zodpovednosti žiaka. Žiaci sa učia prostredníctvom riešenia problémových situácií, konkrétnou činnosťou, vlastným hľadaním riešení projektových úloh. Za základné črty projektového vyučovania môžeme považovať mnohotvárnosť a využívanie medzipredmetových vzťahov (Turek 2005).

V práci sme sa zamerali na analýzu minerálnych vôd v okrese Prešov z hľadiska ich chemického zloženia a kvality prostredníctvom projektového vyučovania na základných školách okresu Sabinov.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Výskumný súbor tvorilo spolu 125 respondentov Prešovského kraja ktorými boli žiaci základných škôl okresu Sabinov. Respondenti boli vo veku 13 – 15 rokov, z toho 53 chlapcov a 72 dievčat. Cieľom projektu bolo oboznámiť žiakov s poznatkami o minerálnych prameňoch v Prešovskom kraji, zmapovať ich výskyt a získať z dostupných materiálov (knihy, učebnice, filmy) poznatky o fyzikálno-chemických vlastnostiach minerálnych vôd a o ich zložení. Hlavnou úlohou žiakov bola aplikácia získaných teoretických znalostí do praxe a uskutočniť chemický rozbor (pH, tvrdosť vody, stanovenie chloridov, fosforečnanov, amoniaku) v štyroch vybraných prameňoch minerálnych vôd. Vzorky minerálnej vody boli odoberané z prameňov nachádzajúcich sa v Šarišskej vrchovine - prameň Cemjata a Kvašná voda a prameň v Lipovciach (Salvator) a v Šindliari (Sultán). Chemické parametre boli stanovené využitím kolorimetrických rýchlostestov pomocou kompaktného laboratória Aquamerck®11151 pre analýzu vody (MERCK spol. s r.o., Nemecko). Projekt bol realizovaný v rámci voliteľného predmetu Biologicko – chemické praktiká. Z časového hľadiska sa jednalo o strednodobý projekt, ktorý trval tri mesiace. Z hľadiska spôsobu organizácie to bol projekt komplexný, z aspektu náročnosti problémový a tvorivý. Žiaci sa stretávali každý týždeň v rámci rozvrhu hodín, pracovali v skupinách aj samostatne. Rozvíjali svoje kritické myslenie, tvorivú prácu a prácu v skupine.

### 3 VÝSLEDKY

Minerálne vody sú charakteristické obsahom a zastúpením rozpustených minerálnych látok, plynov a teplotou. Môžeme ich charakterizovať do niekoľkých skupín, a to na prírodné minerálne vody, prírodné minerálne vody liečivé, prírodné minerálne vody stolové. Pri vzniku minerálnych vôd je potrebné rozlišovať pôvod vodnej zložky minerálnych vôd a pôvod chemickej zložky minerálnych vôd.

Vodná zložka je prevažne miere pevninského pôvodu a vytvára sa prevažne infiltráciou atmosferickej vody do hornín (vadózna voda) alebo môže mať aj juvenilný pôvod (hlbinné vody). Územie Slovenska disponuje prevažne minerálnymi prameňmi vadózneho pôvodu. Chemická zložka úzko súvisí s mineralogicko – petrografickými vlastnosťami horninového prostredia, v ktorom sa voda vyskytuje. Chemické zloženie minerálnych vôd je hlavným klasifikačným znakom. Ako jedno z kritérií sa užíva zastúpenie šiestich hlavných iónov minerálnych vôd:  $\text{Cl}^-$ ,  $\text{SO}_4^{2-}$ ,  $\text{HCO}_3^-$ ,  $\text{Na}^+$ ,  $\text{Ca}^{2+}$ ,  $\text{Mg}^{2+}$ . Pre vody liečivé je významný obsah biologicky a farmakologicky účinných prvkov, napr. síra, jód, železo a pod. (Benkovský, 2019).

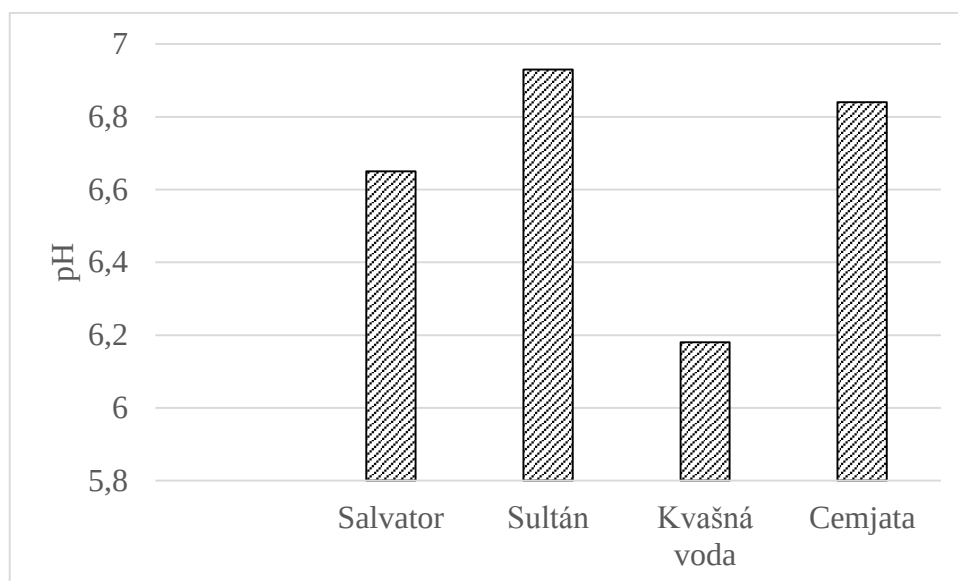
Na území okresu Prešov minerálne pramene väčšinou vystupujú v oblasti Bachurne, Šarišskej vrchoviny a Spišsko-šarišského medzihoria. Najvýznamnejším prvým zdrojom minerálnych vôd na tomto území sú uhličité vody v Lipovciach na východnom upätí Braniska (prírodná minerálna voda Salvator), ktoré sú najstarším upraveným zdrojom minerálnej vody v tejto oblasti a druhým zdrojom je minerálny prameň Sultán v Šindliari. Z oboch prameňov bola odobraná a skúmaná vzorka vody. Minerálne pramene Šarišskej vrchoviny majú nepatrnú výdatnosť s nízkou mineralizáciou. Aj napriek tomu sme z tejto oblasti (prameň Kvašná voda a Cemjata) odobrali vzorky na analýzu.

Jedným z cieľov práce žiakov bola analýza vybraných chemických parametrov vo vybraných minerálnych vodách v okrese Prešov. V tabuľke 1 je uvedený obsah jednotlivých skúmaných chemických zlúčenín vybraných minerálnych prameňov.

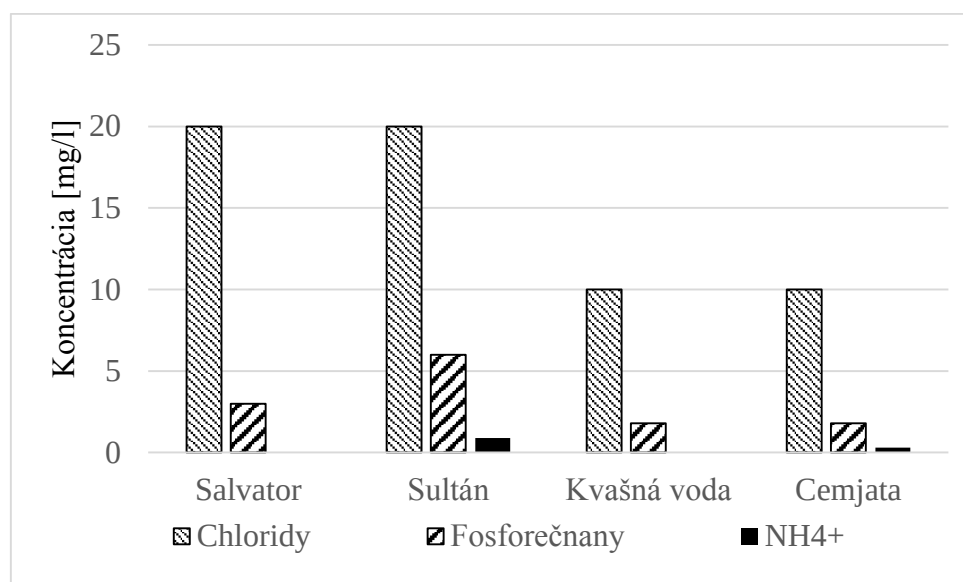
Tabuľka 1. Obsah chemických zlúčenín v jednotlivých prameňoch minerálnej vody

| Prameň             | pH   | Tvrdosť vody<br>[mmol.l <sup>-1</sup> ] | Chloridy (Cl <sup>-</sup> )<br>[mg.l <sup>-1</sup> ] | Fosforečnany (PO <sub>4</sub> <sup>3-</sup> )<br>[mg.l <sup>-1</sup> ] | Amónne ióny (NH <sub>4</sub> <sup>+</sup> )<br>[mg.l <sup>-1</sup> ] |
|--------------------|------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <b>Salvator</b>    | 6,65 | >5,4                                    | 20,0                                                 | 3,0                                                                    | 0,0                                                                  |
| <b>Sultán</b>      | 6,93 | >6,0                                    | 20,0                                                 | 6,0                                                                    | 0,9                                                                  |
| <b>Kvašná voda</b> | 6,18 | >5,4                                    | 10,0                                                 | 1,8                                                                    | 0,0                                                                  |
| <b>Cemjata</b>     | 6,84 | >5,4                                    | 10,0                                                 | 1,8                                                                    | 0,3                                                                  |

Zistené hodnoty pH vody z prameňov sa pohybovali v rozmedzí od 6,18 – 6,93 (graf 1), tieto pramene môžeme zaradiť medzi kyselky. Tvrdosť vody indikuje veľké množstvo minerálnych látok, preto sú minerálne vody výnimočne tvrdé. Ich hodnota sa pohybovala od 5,4 – 6,0 mmol.l<sup>-1</sup>. Koncentrácia chloridov v sledovaných minerálnych vodách bola v rozmedzí 10 – 20 mg.l<sup>-1</sup>, fosforečnanov od 1,8 – 6,0 mg.l<sup>-1</sup>, koncentrácia NH<sub>4</sub><sup>+</sup> sa pohybovala v rozmedzí 0 – 0,9 mg.l<sup>-1</sup> (graf 2).



Graf 1. Hodnota pH vzoriek minerálnych vôd z vybraných minerálnych prameňov v okrese Prešov



Graf 2. Koncentrácia chemických látok v minerálnych vodách z prameňov v okrese Prešov

Kontrola fosforečnanov je potrebná z mnohých dôvodov, keďže sú prítomné v pracích práškoch, hnojivách a pod. Najvyššia koncentrácia fosforečnanov bola zistená v prameni Sultán ( $6,0 \text{ mg.l}^{-1}$ ), najnižšia  $1,8 \text{ mg.l}^{-1}$  v prameni Kvašná voda a Cemjata.

Amónne ióny sú ukazovateľom možného fekálneho znečisťovania vody. Za ich zvýšenie sa považuje hodnota  $0,5 \text{ mg.l}^{-1}$ . V našich vzorkách bola zistená najvyššia koncentrácia amónnych iónov vo vode z prameňa Sultán ( $0,9 \text{ mg.l}^{-1}$ ). Naopak, koncentrácie amónnych iónov neboli zistené v prameňoch Salvator a Kvašná voda.

Chloridy sú podobné ukazovatele ako amónne ióny. Za ich limit sa považuje hodnota  $250 \text{ mg.l}^{-1}$ . Ovplyvňujú chuť vody. V našich podmienkach je vyššia koncentrácia chloridov nezvyklá, čo potvrdzujú naše výsledky. Najviac chloridov obsahovali pramene Salvator a Sultánka, a to  $20 \text{ mg.l}^{-1}$ . Najmenšia koncentrácia chloridov ( $10 \text{ mg.l}^{-1}$ ) vody bola zistená v prípade prameňov Cemjata a Kvašná voda z okresu Prešov.

Pri porovnaní našich údajov s údajmi aktualizovaného Potravinového kódexu Slovenskej republiky, časť Prírodná minerálna voda, pramenitá voda a balená pitná voda (2018) môžeme povedať, že všetky namerané údaje s výnimkou amoniaku sú v súlade so spomínaným kódexom. Za potencionálny zdroj znečistenia

minerálnych vôd amoniakom môžeme považovať dažďové splašky z poľnohospodárskej pôdy, výplachy cisterien, či hnojiská s nesprávnym prevádzkovým režimom v blízkosti vody.

Zdrojom nadobúdania a rozvíjania vedomostí žiakov je riešenie projektov a praktických pracovných úloh. V súvislosti s projektami sa stále viac zdôrazňuje tzv. konceptualizácia a pojmotvorný proces. Pomocou projektového vyučovania možno poukázať na efektívnosť tejto metódy a jej využitie pri rozvíjaní tvorivého myslenia u žiakov (Ganajová, Kalafutová, Müllerová a Siváková, 2010).

## 4 ZÁVER

Projektové vyučovanie zahŕňa viacero vyučovacích predmetov, je orientované na žiaka a jeho primárnym účelom je naučiť sa zručnostiam na základe praktických skúseností. Projekt, ktorý sme realizovali, bol prepojený s viacerými vzdelávacími oblasťami (jazyk - komunikácia, človek - príroda, umenie - kultúra). V projekte boli využité vzájomné medzipredmetové vzťahy predmetov biológie, chémie, slovenského jazyka a literatúry, ale aj výtvarnej výchovy a informatiky. Cieľom projektu bolo zmapovať a analyzovať dostupné minerálne pramene z okresu Prešov – prameň Cemjata a Kvašná voda, prameň Salvator z Lipoviec aj prameň Sultán zo Šindliara a prácou v teréne motivovať a rozvíjať kreatívne myslenie žiakov v rámci rôznych činností a vzdelávacích aktivít. Žiaci sa aktívne zapájali do prípravy a realizácie projektu, postupne získavali nové vedomosti a zručnosti, naučili sa lepšie komunikovať, kooperovať a vzájomne si pomáhať v rámci pracovnej skupiny. Zároveň sa u žiakov v priebehu trvania projektu rozvíjalo povedomie o miestnej prírode a o bohatstve prírodných prameňov našej krajiny, ktoré treba chrániť a zveľaďovať.

## POĎAKOVANIE

Publikácia vznikla za podpory projektu KEGA, č. 018PU-4/2018 „Inovácia metód a foriem výučby predmetu biochémia“.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BAJTOŠ, J. 2003. *Teória a prax didaktiky*. Žilina : Edis - vydavateľstvo Žilinskej univerzity. 384 s. ISBN 80-8070-130-X.
- BENKOVSKÝ, M., 2019. *Minerálne vody na Slovensku: charakteristika vzniku, významné lokality, účinky, dominujúci obsah min. látok, dostupnosť v obchodoch* [online]. [cit. 2018-12-20]. Dostupné na internete: <<http://files.mineralne-vody-matej-benkovsky.webnode.sk/2000000035bfd35cf66/miner%C3%A1lne%20vody.pdf>>
- BLINOVÁ, L. 2009. *Voda*. Trnava: Tlačové štúdio Váry. 40 s. ISBN 978-80-8942205-0.
- CRITICAL TEMPERATURE AND PRESSURE. 2018. In *Liquids*. [online]. [cit. 2018-12-20]. Dostupné na internete: <<http://www.chem.purdue.edu/gchelp/liquids/critical.html>>.
- BODIŠ, D., BOŽÍKOVÁ, J. 2019. Minerálne vody, vzácny dar. In: *Quark, Magazín o vede a technike*. [online] [cit. 2019-01-07]. Dostupné na internete: <<http://www.quark.sk/mineralne-vody-vzacny-dar/>>
- DOBRÁ, E., MAZÁŇOVÁ, M. 2010. Praktická realizácia projektového vyučovania. In: *Metodická príručka pre pedagógov k realizácii projektového vyučovania v 1. – 5. ročníku základnej školy*. [online]. 2018. [cit. 2018-12-16], 13-26 s. Dostupné na internete: [http://www.zstribecskato.sk/cms/moduly/komentar/prilohy/file\\_117.pdf](http://www.zstribecskato.sk/cms/moduly/komentar/prilohy/file_117.pdf)
- FRYKOVÁ, E., 2014. *Inovatívne postupy vo vyučovaní biológie*. Bratislava: MPC. 58s. ISBN 978-80-8052-587-3.
- GANAJOVÁ, M., KALAFUTOVÁ, J., MÜLLEROVÁ, V., SIVÁKOVÁ, M., 2010. *Projektové vyučovanie v chémii*. 144 s., ISBN 978-80-8118-058-3.
- HANUŠIN, J. 2009. *Vody*. Bratislava: Dajama. 128 s. ISBN 978-80-89226-75-7.
- CHOVANOVÁ, V. 2008. *Voda*. In *Harmonická výživa*. [online]. [cit. 2018-12-19]. Dostupné na internete: <<http://www.clinic24.eu/clanky/34/voda.aspx>>.
- KAŠIAROVÁ, S. 2002. *Kontaminácia ekosystémov 1*. Banská Štiavnica: UMB, 2002. 50 s.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: PF Masarykovej univerzity. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.
- OROLÍNOVÁ, M. 2009. *Chémia a životné prostredie*. Trnava: PF TU. 120 s. ISBN 978-80-8082-298-9.
- PETRÁŠKOVÁ, E. 2007. *Projektové vyučovanie*. Prešov: MPC Prešov. 85 s. ISBN 978-80-8045-463-0.
- PITNÁ VODA. [online]. [cit. 2018-12-29]. Dostupné na internete: <http://www.ruvzpp.sk/oddelenia/hzp/Pitna.htm>

POTRAVINOVÝ KÓDEX SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2018 [online] [cit. 2018-12-09]. Dostupné na internete: <[http://www.svssr.sk/dokumenty/legislativa/608\\_9\\_2004.pdf](http://www.svssr.sk/dokumenty/legislativa/608_9_2004.pdf)>.

RÖTLING, G. 2002. Vyučovanie ako projekt. In *Pedagogické rozhl'ady*. ISSN 1335-0404, 2002, č.2, s. 1-3.

SLÁDEČKOVÁ, G. 2007. *Suroviny*. Bratislava: Expol pedagogika, 2007. 100 s. ISBN 978-80-8091-052-5.

TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC Bratislava, 2005. 236 s. ISBN 808052-230-8.

UJHELYOVÁ, Z. 2001. Projektové vyučovanie v biológii. In *BIGEČHE*. [online]. č. 2. [cit. 2019-01-08]. Dostupné na internete: <<http://www.mcpo.edu.sk/modules/wmpdownloads/singlefile.php?cid=7&lid=23>> .

VLASTNOSTI VODY A JEJ ZDROJE ZNEČISTENIA. 2001. In *Projektové vyučovanie v chémii – Voda*. [online]. [cit. 2019-01-08]. Dostupné na internete: <[http://kekule.science.upjs.sk/chemia/digitalna\\_kniznica/assets/data/Voda%20a%20zdroje%20jej%20znečistenia.pdf](http://kekule.science.upjs.sk/chemia/digitalna_kniznica/assets/data/Voda%20a%20zdroje%20jej%20znečistenia.pdf)>.

ZACHAR, D. 2008. *Výživa človeka I*. Zvolen: Technická univerzita, 2008. 357 s. ISBN 978-80-228-1869-8.



# AN OLD DIDACTIC OF PHYSICS AND ITS REFERENCE FOR CONTEMPORARY TEACHING

**Bohumila Kroupová**

*Faculty of Science, University of Hradec Králové, bohumila.kroupova@uhk.cz (ČR)*

## Abstract

Changes in education are copying changes in society. Significant change in education started with the first industrial revolution, when efforts were made to add technical articles to schools. Practically throughout the whole 19th century, progressive didactics tried to introduce objects into schools that would eliminate the fear of superstition, myths - science subjects. Science was introduced with the School Act. Progressive didactics of Science created induction teaching methods. Between the two world wars, there were several directions that appeared to be holistic and were built so that all teaching was subordinate to that direction. The text mentions some approaches to teaching technical and science subjects that could be inspiring even today.

Keywords: Self control, Science, Working Science.

## 1 COMPULSORY SCHOOL ATTENDANCE

The School Act of 14 May 1869 legalized compulsory school attendance. The law was valid in the Austro-Hungarian Empire.

It was called the Hasner Act and determined that schools of general and bourgeois education will be established. It defined which subjects will be taught in both types of schools. Except of other subjects, the subject of Science (chemistry and physics together) was introduced. At the same time, the establishment of teacher training institutes was legalized. The curriculum of 1870 imposed the Science to know the most important physical phenomena acquired on the basis of experiments, instruments and which are important for practical life.

## 2 EFFORTS FOR NEW EDUCATION AFTER THE REICH ACT

The first curriculum was established in 1870. Teachers' conferences were regularly held, where teachers exchanged their experiences. In this way, enlightenment among teachers and new progressive teaching methods began to spread. Until then, natural science has been taught mostly by reading books and literally teaching texts. Textbooks were called readers, and natural science was not organized systematically and with regard to children's age.

They did not reflect the need for practicality, clarity and usability in everyday life. These insufficiencies have been gradually eliminated and an effective didactic system of natural science based on an inductive approach has begun.

Among the first authors of natural textbooks was Jan Duchoslav Panýrek.

In his textbooks, he followed the rule that the curriculum should be arranged in concentric circles. Every year, the same topic was discussed and new information was added to the previous topic to respect the child's age. The author kept the rules in his textbooks: "The example always precedes, the rule always follows, the imitations will not be forgotten." (Panýrek, J. D., 1880)

The great Czech didactics of Science was Josef Klika, who worked in the second half of the 19th century. He promoted the idea that the pupil should participate actively in teaching, and that there is plenty of space in natural science teaching.

Science can contribute to the self-discipline of pupils. The teacher has to make the classes interesting and not allow the pupils to become inactive. It does not happen if the teacher shows up experiments, devices and still asking. At the same time, the teacher's explanation can be inspiring because the pupil can also produce the aids at home and thus practice technical skill and self-confidence.

Science can spontaneously awaken childish curiosity. Pupils will also learn to observe themselves and then make conclusions and judgments themselves. Among the main principles of Josef Klika in teaching natural science he ranks: removing the mathematical burden; restrictions on toys; not using of difficult terms and devices; weather monitoring; explanation in the life of the instruments used; leaning on simple attempts at teaching. In the history of physics, he sees effective guidelines for physics methodology and says: "We can expect the history of inductive sciences not only to give us an overview of the current knowledge pool, but

also to show us better methods to multiply this supply and secure our inheritance to our grandchildren." (Pátek, F., 1919)

### **3 EFFORTS FOR NEW EDUCATION AFTER THE FIRST WORLD WAR**

The period after World War I was a period of many attempts at Czech and Slovak education to reform the teaching and overall education.

Efforts to reform were due to changes in society after the First World War and after the breakup of Austria-Hungary. Most social changes will also force changes in education, with attempts at new methods of teaching, with changes in education. Many pedagogical and didactic pioneers have had the opinion that changes are inspired by the inner environment, trying to prevent the new school system from taking over from other countries. František Pátek also had a similar opinion: "Every nation raises its generations according to their nature, their level of development, their traditions, their aspirations and their aims." (Pátek, F., 1919)

The culmination of natural teaching should be the awakening of love for the physical and mental work of the pupils. Pupils should not only cultivate knowledge that is valuable for practical life, but also cultivate respect for work, that is to bring up and educate.

### **4 MANUAL WORK AT SCHOOLS**

During the development of education, a discussion can be made about whether to introduce manual work or not. Both opinions had their proponents. It is similar nowadays. Again, there is a need of manual work at schools. Before the WW2 there was a subject called the manual work. It was talked about the poor development of the pupil's fine muscles, that pupils are focused in one topic, that's why there was a need for the subject called manual work, handicraft teaching, workshop work, technical exercises, etc. It is necessary to emphasize that teachers were studying at institutes of teacher education, and they were taught to be the teachers for general and bourgeois schools who were able to teach all subjects. In many methodological materials, it is said that due to manual work, pupils can make experiments in science, or they can make and construct various appliances and products.

### **5 EDUCATION TO SELF-CONTROL**

Self-control was promoted by František Pátek, who rather advocated a more comprehensive approach to practical work. He did not want the subject under the name of manual work or other name to be introduced to the school and was isolated from other subjects.

He wanted the whole lesson to be subordinate to the pupils' educational achievement. He wanted that the way a pupil works at school was an internal need not a mechanical activity, as it was used to be in the subjects. It follows the requirement that the child should not be prescribed the procedure, but that it must be granted freedom by undisturbed self-control. There should not be the determining needs of practical life but the needs of childhood, and they must be an educational guide in a new Czech school. Live interest is the main reason for a joyful and creative activity, promoting interests is a strengthening of will. It is a systematic education. That's why, it will not be possible to divide the lessons into classes and divide the day into lessons. The design of the week is shown in picture 1. That was when Thursdays and Sundays were free.

| Morning   |                                                                                                                                               |  |                                                       | Afternoon                                 |                                                                                               |                                   |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Monday    | children's interests, interviews, experiments, plan, preparation, subjects especially linguistic, substantive, intellectual, and moral groups |  | manifestations, performances, creation, self-decision | child interests, building on morning work | technical, artistic, physical education, walks, children's celebrations, parties, free things | leisure plans, plans for tomorrow |
| Tuesday   |                                                                                                                                               |  |                                                       |                                           |                                                                                               |                                   |
| Wednesday |                                                                                                                                               |  |                                                       |                                           |                                                                                               |                                   |
| Thursday  |                                                                                                                                               |  |                                                       |                                           |                                                                                               |                                   |
| Friday    |                                                                                                                                               |  |                                                       |                                           |                                                                                               |                                   |
| Saturday  |                                                                                                                                               |  |                                                       |                                           |                                                                                               |                                   |
| Sunday    |                                                                                                                                               |  |                                                       |                                           |                                                                                               |                                   |

Picture 1: Draft of school week according to František Pátek

## 6 DRAFT OF SCHOOL WEEK ACCORDING TO FRANTIŠEK PÁTEK

František Pátek proposes a procedure for naturally doing some physical quantities, showing how to use his educational system. He starts with observation, where he also emphasizes the effect of correct conclusions, because the appearance can be wrong and it is necessary to sensitively observe and measure. All examples naturally follow, measuring takes place at school and out of school. Next, estimates and measurements follow and it comes to metres and units. He adds transfers to other units. Creativity in children encourages the production of own gauges, reminding of old scales and practical measurements at school and outside school. Children learn how to use the plummet, plumbing rule, water weights and they make everything by themselves. They measure heights according to shade. They think about everything. Through various procedures, pupils come through flat pictures and rates where he offered a large number of practical and attractive methods. The map scale is important, and there are some examples of how to calculate the time at a known speed. The transition to spatial bodies is related to the explanation of the surface and volume of bodies of different bodies, units. Pupils make different bodies and draw their nets. For example, one of the tasks was to make a cone and put a cork on the tip of the cone, from which the wires hung and there were nuts at the end. Thus he explained the balance of the bodies and the standing position, return and loose. In this way, practically from the beginning, he came to physical concepts. From regular bodies it is possible to switch to irregularities, to determine their volume, weight and density. František Pátek tries in detail, illustratively, in a natural way and with the child's desire for knowledge to introduce new concepts and to bring pupils to knowledge. However, the educational process requires not to separate the individual subjects and to look at the lessons collectively. It is a pity that this concept eventually failed. He himself insisted that it always depends on the individuality of the pupil, the teacher, the school, and it is not possible to follow the methodology exactly, but to go his own way: "Mostly he prefers the unified criterion, the unified password, the unified direction, solving the problem of education as a whole." (Pátek, F., 1919)

## 7 THE WORKING SCIENCE

Another attempt at a different view of the Science is the Working Science. It was designed primarily for general schools, which were very often one-sided, rural and even for a good teacher it was hard to explain everything. The knowledges which the pupil gains by working are the most durable and the most valuable. The knowledges should come from experiences, main opinion and own attempt. The gained knowledges come to understanding and understanding of natural phenomena. The Working Science wanted a group or individual work, it wanted to come to this way from frontal teaching and, at the same time, it wanted that later the teacher would restrict the interpretation to a minimum, and the pupils, in accordance with the instructions for experiments or products themselves, will learn the necessary natural laws to deduce and use.

## THE SCIENCE TODAY

Can textbooks of natural sciences, methodical and didactic natural materials inspire even today? Or is the didactics of natural science overcome and nowadays it is taught differently? It depends on each teacher. Much information from old sources can be helpful today. Research is often used nowadays, although but when studying old textbooks and methodical texts it is clear that often mentioned requirement to observing and making experiments can be the same. Only the methods used were called differently. That's why the Science can be useful and inspiring for today teachers of Physics.

For the purpose of gaining the views of other teachers, a questionnaire was created. It was answered by 403 teachers of physics at elementary schools in the Czech Republic (out of a total of 2729 schools). The questionnaire was determined for the teachers of second grade of elementary schools and according to the results almost 70% of respondents think, that the textbook of Science can be inspiring nowadays. Almost 20% of respondents think that the principle of non-use of formulas would benefit pupils and would be easier for them. At the same time, however, 20% of respondents can not imagine connecting the subject of physics and chemistry in one subject.

## ACKNOWLEDGEMENTS

This work was supported by Specific Research Grant PřF UHK 2105/2018.

## REFERENCES

- HOLÝ, L., ČERNÝ, V. 1919. *Přírodopyt: podrobná příručka k učebným osnovám*. Praha: J. Rašín. Podrobná příručka k učebným osnovám pro školy obecné.
- KLIKA, J. 1883. *O vyučování fysice ve školách obecných a měšťanských*. Praha: Fr. A. Urbánek. Urbánkova Bibliotéka paedagogická.
- PANÝREK, J. D. 1880. *Přírodopyt to jest fysika a chemie pro školy obecné i měšťanské*. 1. stupeň. V Praze: F. Tempský.
- PÁTEK, F. 1919. *Výchova k samočinnosti k životní zdatnosti, Publikace 258*. Praha. Nákladem Ústředního nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého v Praze VII.
- SMÉKAL, E. *Pracovní přírodopyt: učebná příručka pro učitele a žáky národních škol*. Běh A, B, C., Branná výchova v přírodopytu. Brno: Vydavatelský odbor Ústředního spolku jednot učitelských, [193-].

# VÝCHOVA REFLEXE A KRITICKÉHO MYŠLENÍ VE VYUČOVÁNÍ PŘÍRODOVĚDNÝM PŘEDMĚTŮM

**Radmila Dytrtová**

*Institut vzdělávání a poradenství, Česká zemědělská univerzita v Praze, dytrtovar@ivp.czu.cz (ČR)*

## **Abstrakt**

Příspěvek komentuje možnosti výchovy reflexe během vyučování. Výchova reflexe vyžaduje nácvik asertivních postupů vzhledem k měnícím se podmínkám prostředí a částečné odbourání návykového myšlení a konání. Jedině to může být předpokladem reflexe každého člověka na měnící se skutečnost. Výchova reflexe předpokládá, v rámci vyučování, odbourání konzervativních či tradičních, převážně monologických metod výuky a upřednostnění takových metod výuky, které by byly aktivizujícími a daly prostor výměně názorů a získání zkušeností v praxi. Předpokladem výchovy reflexe je tedy upřednostnění interaktivních vyučovacích metod. Úkolem k tomu blízkým je výchova dovednosti orientovat se v informačním toku a výchova dovednosti posoudit pravdivost a relevantnost informací pro řešitelnost problému. Komentář ilustrují výsledky šetření zjištěné během vyučování na středních odborných školách metodou rozhovoru a dotazníku.

**Klíčová slova:** Střední odborné školy, kritické myšlení, reflexe, projektové vyučování.

## **1 ÚVOD**

Kritické myšlení znamená vytvořit si svůj vlastní názor na základě znalostí a zkušeností – nejlépe vlastních. Pro žáky, kteří nemají dostatek znalostí a vlastních zkušeností, je potřeba kritické myšlení postupně rozvíjet, aby se naučili nepodléhat prvnímu dojmů, naučit se pochybovat o tvrzeních, umět vybrat kvalifikované informace, vyhýbat se povrchnímu vzdělání, snažit se ověřit teorii vlastními zkušenostmi a svoje názory a postoje umět konfrontovat s ostatními. Základem kritického myšlení je výchova reflexe a sebereflexe. Myšlení je podmíněno smyslovým poznáním a je prohlubováno propojováním nových poznatků s dříve osvojenými tak, aby došlo k pochopení – k porozumění poznatku. Jedním z výsledků kritického myšlení je i zlepšení vyjadřování na základě vlastní interpretace a argumentace informací a zlepšení zapamatování sdílených poznatků. Skupinová práce a sdílení poznatků mezi žáky je tím procesem, kterým je možné v rámci vyučování podpořit výchovu reflexe a zapojení kritického myšlení. Reflexe je základem pro odbourání pasivity žáka v procesu učení a prostředkem pro vytváření vlastního názoru, postoje a vědomí. Z uvedených důvodů je vlastní aktivita žáka v průběhu vzdělávání optimálním procesem učení a prostředkem nabývání jeho vlastních zkušeností.

## **2 POUŽITÉ METODY**

### **2.1 Metoda analýzy**

Pro zlepšení situace při vyučování ve prospěch výchovy reflexe osvojovaného učiva žákem byla použita metoda analýzy výchovně vzdělávacího procesu. Vycházeli jsme z požadavků rámcových vzdělávacích programů, kde je deklarováno závazně pro formování klíčové kompetence k učení, že:

- žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby a metody, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení,
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě,
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí,
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití,
- kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich (<http://www.vuppraha.cz>).

Výchova reflexe a kritického myšlení by měla být především směřována k obsahu vzdělávání a k vlastnímu výkonu žáka v souvislosti s hodnocením výsledků vzdělávání.



Na základě analýzy vyučovacích metod a forem v přírodovědně zaměřených předmětech je zřejmé, že k rozvoji reflexe a kritického myšlení žáka vedou zejména aktivizující metody a formy skupinové práce a projektové vyučování.

Mezi osvědčené metody v tomto směru patří rozhovor, diskuze, brainstorming, problémové vyučování a skupinová práce na projektech (Pecina, Zormanová, 2009).

Z uvedeného se jeví jako nejúčinnější zapojování žáků do řešení projektů, což je jedna z aktivních expozičních a aplikačních metod a metod řízené samostatné práce žáků.

Projektová metoda je příležitostí jak naučit žáky propojovat poznatky a dovednosti z různých disciplín, jak strukturovat své vlastní poznání a využívat poznatky v praxi (Tomková 2009).

Projektové vyučování je možné použít během studia nebo na jeho samém závěru, kdy žák využije a aplikuje získané poznatky, zúročí zkušenosti a dříve osvojené dovednosti. Klade se důraz na samostatnost žáka, rozdělení týmové práce, kvalitu výstupů a jejich obhajobu. Učitel během projektové výuky je poradcem žáků a konzultuje s nimi postup a průběh řešení projektu. Žáci mají možnost si téma projektu vybrat.

Předností projektové výuky, kromě samostatnosti a aktivizace žáků, je i možnost aplikace dříve osvojeného učiva a příležitost prezentace výsledků projektů, při které se žáci naučí odborné komunikaci a obhajobě svých zjištění (Sandanusová 2009).

V rámci řešení projektu dochází k:

- aktivizaci žáků a rozvoji jejich samostatnosti v sebevzdělávání,
- aplikaci poznatků a dovedností dříve získaných ve studovaném předmětu,
- využití poznatků dříve získaných i z jiných předmětů,
- rozšiřování poznatků vlastním studiem odborné problematiky,
- rozvoji týmové spolupráce,
- uplatnění vlastní zodpovědnosti za splnění úkolů,
- rozvoji komunikativních a prezentačních dovedností při prezentaci a obhajobě výsledků projektu.

Projektové vyučování se dá uplatnit (podle Kratochvílové), pokud mají žáci dostatek znalostí a zkušeností z oblasti, která se zadání samostatně řešeného úkolu týká, aby vzdělávací cíle byly podloženy studijními požadavky, byl vymezen dostatečný časový prostor a zajištěno materiálové a informační zázemí pro řešení projektu, žáci byli dostatečně motivováni pro zapojení se do řešení projektů, aby práce žáků byla cíleně a pravidelně kontrolována a objektivně hodnocena (Kratochvílová 2009).

Během řešení zadaného projektu žáci aplikují své vědomosti, procvičují získané dovednosti, získávají vlastní zkušenosti s řešením problémových situací. Dochází k rozvoji osobnosti žáka jak po stránce kognitivní, tak po stránce sociálně afektivní. Specifičnost projektové metody jako způsobu vzdělávání spočívá v tom, že řešení a zpracování projektu předpokládá zapojení kritického myšlení během vyhledávání a zpracování informací. Ideální řešení projektu je založeno na aplikaci osvojeného učiva v praxi.

## 2.2 Metoda dotazníkového šetření

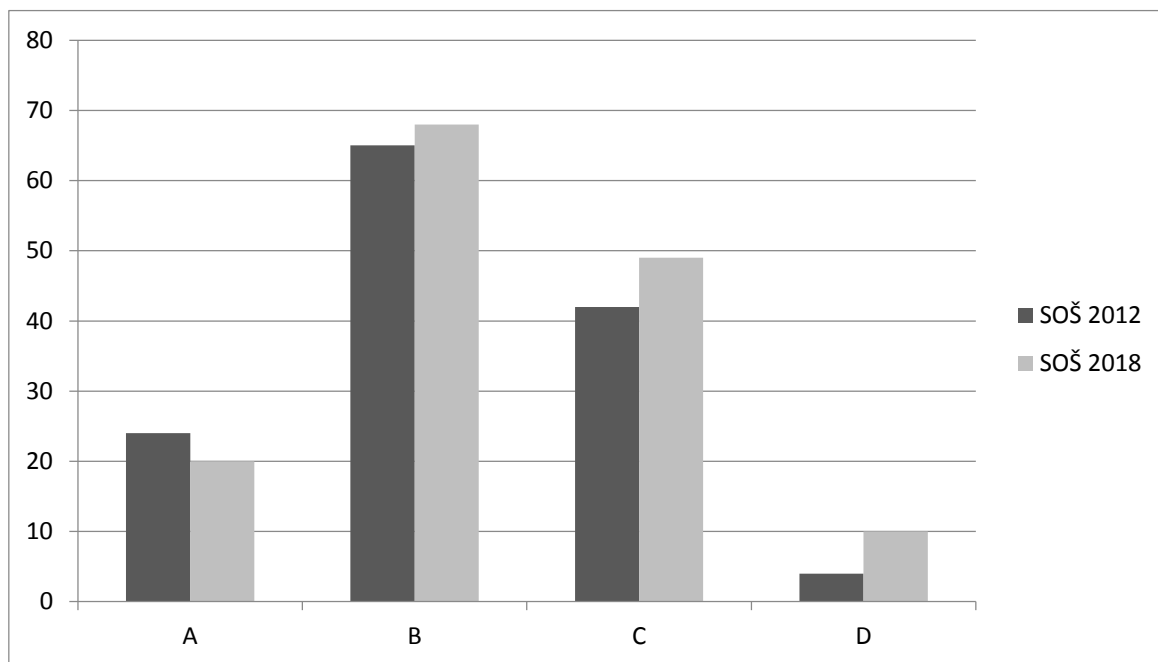
Dotazníkové šetření v kategorii průzkumné sondy bylo realizováno na středních odborných školách. Bylo zaměřeno na způsoby učení žáků v přírodovědných předmětech a ve vybraných předmětech zemědělského zaměření. Šetření proběhlo na stejných odborných školách v roce 2012, kdy se zúčastnilo 83 respondentů a v roce 2018 79 respondentů. Žáci středních odborných škol, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření měli uvést, který zdroj informací upřednostňují během svého středoškolského studia – z čeho se nejčastěji učí. Na výběr měli žáci středních odborných škol tyto možnosti:

- A/ učím se převážně z učebnice
- B/ učím se převážně ze svých poznámek ze sešitu
- C/ doplňuji si učivo vyhledáváním informací na internetu
- D/ učím se také z doporučených výukových programů.

Kromě dotazníkového šetření byla použita i metoda rozhovoru pro ilustraci výsledků a upřesnění slovního hodnocení zjištěných dat. Metoda rozhovoru proběhla s dobrovolníky, odpovědi respondentů byly zaznamenány písemně.

### 3 VÝSLEDKY

Výsledky dotazníkového šetření ilustrují míru progresu či regrese u žáků středních odborných škol ve směru k reflexi způsobu osvojovaného učiva, vzhledem k tomu, že na stejných školách proběhlo v rozpětí let 2012 a 2018. Míra reflexe byla považována za progresivní, pokud se žák neučil jen ze svých poznámek ze sešitu z výkladu učitele, ale využil k doplnění informací i jiný zdroj – např. učebnici, informace vyhledané na internetu, výukové programy – z těchto zdrojů si učivo rozšířil, případně aktualizoval, ideálně porovnal informace, které slyšel ve škole a ty, které vyhledal na internetu. Žák má být učitele připraven i na tu skutečnost, že během vyhledávání informací na internetu narazí také na nekvalifikované informace, jejichž relevantnost je potřeba kriticky posoudit. Kvantitativní výsledky – viz Graf č.1.



Graf 1. Způsob osvojování obsahu učiva žáky SOŠ – posouzení míry progresu (případně regrese) ve směru k reflexi osvojovaného učiva mezi lety **2012 a 2018** (v %)

- A. učím se převážně z učebnice, odpovědělo v roce **2012** 24% a v roce **2018** 20% respondentů, což je pokles počtu o 4%.
- B. učím se převážně ze svých poznámek ze sešitu, odpovědělo v roce **2012** 65% respondentů a v roce **2018** již 68%, což je o 3% více.
- C. doplňuji si často učivo vyhledáváním informací na internetu, odpovědělo v roce **2012** 42% a v roce **2018** již 49%, což je o 6% více.
- D. učím se také z doporučených výukových programů, uvedla v roce **2012** 4% respondentů a v roce **2018** 10%, což je o 6% více.

Kvantitativní rozdíly mezi jednotlivými soubory žáků v letech 2012 a 2018 nejsou markantní, přesto vypovídají o některých skutečnostech, které se v průběhu sedmi školních let změnily. Z výsledků je patrné, že internet je stále více frekventovanějším zdrojem pro vyhledávání informací. V rámci rozhovorů žáci středních odborných škol uváděli, že jim učitelé přírodovědných předmětů zadávají referáty a ve vyšších ročnících pracují za pomoci internetu na projektech. Výsledky ukázaly na zvyšující se využívání výukových programů, které učitelé žákům doporučují k samostudiu. Naopak učebnice ke svému studiu využívají žáci středních odborných škol méně - zvláště pro odborné předměty. Důvodů je několik, učebnice pro některé obory jsou zastaralé a vzhledem k nízkému nákladu se nevyplácí vydavatelstvím učebnic je tisknout. Školy tedy na některé předměty nemohou žákům doporučovat aktuální a novodobé učebnice. Dalším důvodem je i to, že i když jsou učebnice doporučovány, žáci si je nekupují a učí se převážně ze svých poznámek z výkladu učitele, které si zapisují do sešitu. Někteří učitelé nabízejí žákům své powerpointové prezentace jako zdroj, ze kterého se žáci mohou učit, pokud jim učebnice chybí. Žáci pak spoléhají na texty zpracované učitelem a nesnaží se vyhledávat a čerpat informace jinak. Téměř shodný počet žáků, kteří se učí převážně ze svých

poznámek ze sešitu, ilustruje tu skutečnost, že během sedmi let na stejných středních odborných školách nezměnili někteří učitelé vyučovací styl, převážně využívají ve výuce metodu výkladu a kontrolují znalosti žáků na základě toho, co je během vyučování probráno. Potěšitelné je, že stále více žáků vyhledává informace na internetu díky zadávání samostatné práce žákům v rámci některých přírodovědných předmětů a výukové programy, které učitelé žákům doporučují, využívá více žáků nejen pro výuku jazyků.

#### 4 ZÁVĚR

Samostatná aktivita žáka při učení v předmětech přírodovědného zaměření v sobě zahrnuje jak samostudium, třídění informací, spojování v kontextu se studovanou problematikou, tak vlastní zkušenosti, které žáci získávají během praktických cvičení v laboratořích i v terénu, a to na základě pozorování, prováděných měření apod. Příkladem aplikace a výstupem učení žáka může být např. protokol z praktického cvičení. Obvykle obsahuje stručný úvod (rešerši, jejíž úroveň má prokázat míru pochopení dané problematiky), popis použitých metod, použitého materiálu, přírodnin, chemikálií a přístrojů a postup, jakým žák postupoval, výsledky měření, diskuzi a závěr. Často se uplatňuje jako výsledek samostatné práce žáka a aplikace naučeného také tzv. referát, který ilustruje snahu žáka o vyhledání informací z odborných zdrojů, o porovnání těchto informací a reflexi, včetně vytváření vlastního pohledu a názoru na zadané téma. Jedná se o odbornou rešerši spojenou často také s ústní prezentací – případně diskuzí s učitelem a spolužáky. Nutno připomenout, že se vstupem „powerpointových“ prezentací do školství je často termín referát zaměňován termínem prezentace.

Vyšší míru rozvoje reflexe žáků a kritického myšlení v rámci přírodovědných předmětů je možné zajistit aplikací projektového vyučování. Pokud je organizováno jako týmová práce, přispívá projektové vyučování k rozvoji komunikace, vzájemné argumentace a obhajobě vlastních názorů žáků.

Vzdělávací strategie se vyvíjejí na základě dostupnosti informačních technologií. V budoucnosti se dá předpokládat větší uplatnění samostudia ve spojení s reflexí obsahu učiva a uplatnění kritického myšlení ve vyhledávání a posuzování informací.

#### POUŽITÁ LITERATÚRA

KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2009. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4142-4.

PECINA, P.; ZORMANOVÁ, L. 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.

TOMKOVÁ, A. a kol. 2009. *Učíme v projektech*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.

SANDANUSOVÁ, A. (2009) Celoživotné vzdelávanie učiteľov v kontexte práce s talentovanou a nadanou mládežou v podmienkach Nitrianskeho samosprávneho kraja. In *Celoživotní vzdělávání učitelů*. Brno : Tribun EU, s. 28-35. ISBN 978-80-7399-886-8.

<http://www.vuppraha.cz>

# PRAKTICKÉ AKTIVITY Z MYKOLÓGIE S VYUŽITÍM METÓD MOLEKULOVEJ BIOLÓGIE PRE INTELEKTOVO NADANÝCH ŽIAKOV GYMNÁZIÍ

**Svetlana Gáperová, Michaela Maruškinová, Terézia Beck, Ján Gáper**

*Katedra biológie a ekológie, Fakulta prírodných vied UMB v Banskej Bystrici, svetlana.gaperova@umb.sk (SR)*

*Katedra biológie a všeobecnej ekológie, Fakulta ekológie a environmentalistiky TU vo Zvolene, jan.gaper@tuzvo.sk (SR)*

## Abstrakt

Autori sa v príspevku venujú intelektovo nadaným žiakom gymnázií, pre ktorých vytvorili konkrétne praktické aktivity z mykológie s využitím metód molekulovej biológie. Aktivity nadväzujú na poznatky získané pri štúdiu biológie v prvom a druhom ročníku gymnázia, kde žiaci získali z mykológie základné vedomosti o hubách a z molekulovej biológie o nukleových kyselinách. Výskumným prepojením týchto dvoch oblastí boli vytvorené úlohy v rámci témy Determinácia vybraných drevoznehodnocujúcich húb metódami molekulovej biológie (izolácia DNA, amplifikácia DNA pomocou polymerázovej reťazovej reakcie, elektroforéza v agarózovom géli). Úlohy pozostávajú z teoretických východísk a praktických postupov, overených v Laboratóriu molekulovej biológie na Katedre biológie a ekológie FPV UMB autormi príspevku, ako aj v didaktickej praxi na gymnáziu.

**Kľúčové slová:** Molekulová biológia, mykológia, praktické aktivity, izolácia nukleových kyselín, polymerázová reťazová reakcia, elektroforéza, intelektové nadanie.

## 1 ÚVOD

Súčasná doba, často nazývaná aj dobou informačných technológií, nám ponúka nespočetné množstvo informácií dostupných v literatúre, predovšetkým na internete, a tak žiaci majú aj v domácich podmienkach možnosti získavania ďalších vedomostí. Mnohí to aj využívajú, najmä ak ide o intelektovo nadaných žiakov – žiakov s vysokou úrovňou rozumových schopností. Nie vždy sú kniha a internet postačujúce, najmä v prírodovedných predmetoch, kde potrebuje žiak získať praktické zručnosti, overovať metodické postupy v laboratóriu, bádať, pozorovať organizmy v prírode a pod. Tu je potrebné prepojiť získané teoretické vedomosti s laboratórnou a terénnou praxou. Takýto prístup potom vedie k lepšiemu zapamätávaniu a zároveň k lepšiemu pochopeniu skúmaných javov.

Trendy v biológii napredujú veľmi rýchlo, vedci prichádzajú stále s novými objavmi, v súčasnosti najmä v oblasti molekulovej biológie. V systematickej biológii na základe týchto nových poznatkov z molekulovej biológie dochádza k novej klasifikácii organizmov. Preto sme si stanovili za cieľ vytvoriť pre žiakov gymnázií praktické úlohy, ktoré tieto dve vedecké oblasti spájajú a navzájom sa dopĺňajú. Z mykológie, ktorá je na gymnáziu preberaná len veľmi stručne, sme vybrali drevoznehodnocujúce huby, a z molekulovej biológie metódy využiteľné v taxonómii (izolácia DNA, amplifikácia DNA pomocou polymerázovej reťazovej reakcie, elektroforéza v agarózovom géli). Tieto úlohy presahujú rámec vzdelávacích štandardov na gymnáziách, ale chceme podporiť intelektovo nadaných žiakov a motivovať ich pre vedeckú prácu. Navrhovanými úlohami rozvíjame u žiakov spôsobilosti vedeckej práce a prepájame biológiu s chémiou, fyzikou a matematikou.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Vypracovali sme tri praktické úlohy z molekulovej biológie a mykológie, ktoré sme realizovali v Laboratóriu molekulovej biológie na FPV UMB v Banskej Bystrici a overili sme ich vo vyučovacom procese. Pred realizáciou každej z úloh odporúčame voliť nasledovný postup:

- Pri prvej návšteve laboratória oboznámiť žiakov so základnými bezpečnostnými pokynmi. Poučiť žiakov o používaní prístrojov, upozorniť, že s prístrojmi manipuluje žiak len pod dozorom učiteľa. Vysvetliť nutnosť používať pracovný odev, ochranné pomôcky a pracovať v sterilných podmienkach.
- Zopakovať si základné poznatky z problematiky, ktorú budeme riešiť.
- Jednoznačne zadať cieľ práce.
- Motivovať žiakov - oboznámiť ich s najnovšími poznatkami k študovanej téme.

- Pripraviť materiál a pomôcky k praktickej aktivite.
- Vysvetliť žiakom konkrétny, podrobný postup, ktorý je uvedený pri každej úlohe. Spoločne s učiteľom realizovať úlohu a zaznamenať výsledky do Protokolu.
- Sformulovať vlastné závery a porovnať ich s inými spolužiakmi a s literatúrou.
- Na základe vlastných skúseností vyplniť Didaktickú poznámku.

Na realizáciu každej z úloh je potrebné si vyčleniť minimálne 3 hodiny, pričom treba brať do úvahy, že dĺžka trvania aktivít závisí od počtu spracovávaných vzoriek. Vzoriek pre jednu izoláciu a ďalšie úlohy odporúčame zvoliť radšej menej, ideálne 4 až 6. Realizácia jednotlivých krokov je na zvážení vyučujúceho – napr. na jednej vzorke demonštruje a ostatné si vyskúšajú žiaci. Všetky vzorky, ktoré si so žiakmi v laboratóriu pripravíme, riadne označíme a uskladníme v mrazničke, aby nedošlo k ich zámene alebo znehodnoteniu.

### 3 VÝSLEDKY

#### 3.1 Teoretické východiská

Pri tvorbe praktických aktivít z mykológie s využitím metód molekulovej biológie je potrebné preštudovať obsahovú časť vzdelávacích štandardov, ktoré sú súčasťou Inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu, v našom prípade pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom, platným od 1. septembra 2015 (ŠPÚ, 2017) a následne sa zamerať na vzdelávacie programy pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním.

##### 3.1.1 Mykológia a molekulová biológia ako súčasť vzdelávacích štandardov pre gymnáziá

Vzdelávacie štandardy sa skladajú z dvoch častí – obsahového a výkonového štandardu. Obsahový štandard reprezentuje minimálny obsah učiva, ktorý by si mal žiak v danom stupni štúdia osvojiť. Na druhej strane, výkonový štandard opisuje konkrétne požiadavky na výkon žiaka, a teda čo má žiak ovládať v podobe konkrétnych cieľov podľa Bloomovej taxonómie. Problematika **mykológie** je priamo zahrnutá v troch tematických celkoch vzdelávacích štandardov pre gymnáziá: *Organizmus a prostredie; Mikrosvet/laboratórne cvičenia z biológie bunky; Svet rastlín a húb/laboratórne cvičenia z biológie rastlín a húb*. V prvom celku s názvom *Organizmus a prostredie* sa žiaci oboznamujú s pojmami ako parazitické huby, parazitizmus a potravný reťazec. Z pohľadu výkonového štandardu by mal žiak vedieť schematicky znázorniť potravné reťazce organizmov, naplánovať projekt o ekosystémoch, ako aj zhodnotiť výhody a nevýhody parazitického spôsobu života. V druhom, vyššie spomínanom celku, obsahujúcom biológiu bunky si žiaci osvojujú poznatky o eukaryotickej bunke húb, o bunkových povrchoch a štruktúrach, čo im slúži aj ako podklad pre prácu na našich praktických aktivitách. Podľa výkonového štandardu by mal žiak vedieť vysvetliť význam bunkových štruktúr, vedieť zhotoviť natívny preparát a vedieť pozorovať vnútorné štruktúry buniek. Posledný celok môžeme označiť ako kľúčový z hľadiska rozsahu problematiky mykológie. Po obsahovej stránke sa žiaci v tomto celku zoznamujú s rozdelením húb na bazídiové a vreckaté. Výkonový štandard je definovaný najmä porovnávaním morfológických znakov, identifikáciou pomocou kľúča a diskutovaním na témy ako farmakologický a hospodársky význam húb, využívanie húb s omamnými účinkami a vplyve geneticky modifikovaných húb na človeka. **Molekulová biológia** je súčasťou celku s názvom *Genetika/laboratórne cvičenia z genetiky*. Obsahový štandard celku *Genetika/laboratórne cvičenia z genetiky* rozsiahlo rozoberá problematiku molekulovej biológie – žiaci sa oboznámia so základnými pojmami ako dusíkatá báza, nukleotid, typy RNA, komplementarita a mnohými ďalšími, ktoré im budú slúžiť ako základ k pochopeniu navrhovaných praktických aktivít (ŠPÚ, 2015).

##### 3.1.2 Vzdelávacie programy pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním

Školský zákon definuje žiaka s nadaním takto: „*žiak, ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu, alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja*“ (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní). Títo žiaci musia najprv prejsť diagnostikou, ktorá potvrdí ich intelektové nadanie. Nadanie sa zisťuje prostredníctvom štandardizovaných psychologických testov, v ktorých IQ žiaka musí prekračovať hranicu 130 bodov. Netreba pritom však zabúdať na fakt, že nadanie u detí nie je trvalé a nemenné, ale na takýchto jedincov je nutné výchovno-vzdelávacou činnosťou pôsobiť. Výchova a vzdelávanie žiakov s intelektovým nadaním by mala zabezpečovať rôznu úroveň podnetov, rozvíjať ich potenciál, ale najmä ich usmerniť v tom, aby našli oblasť, ktorá ich bude zaujímať a v ktorej sa budú môcť v budúcnosti realizovať, čo je aj cieľom našich praktických úloh (Laznibatová, 2007). Podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní sa žiaci s intelektovým nadaním vzdelávajú podľa vzdelávacieho programu pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre nižšie stredné vzdelávanie. Pre takýchto



žiakov nemá Štátny vzdelávací program osobitné vzdelávacie štandardy, žiaci plnia rovnaké ciele výchovy a vzdelávania ako ostatní žiaci. Výchova a vzdelávanie je tu ale špecifická v tom, že žiaci sú viac zaťažení, čo sa týka učebnej látky, učia sa rozširujúce a prehľbujúce informácie. Rozšírenie vzdelávacích štandardov podľa ich záujmu je možné bez navýšenia hodinovej dotácie, keďže na zvládnutie učiva nepotrebujú viac času ako ostatní žiaci (Vladová et al., 2012). Cieľom výchovy a vzdelávania žiakov s nadaním je dosiahnuť optimálny rozvoj ich nadania a pripraviť ich na tvorivé využitie tohto nadania v prospech spoločnosti. Okrem rozvoja výkonových charakteristík nadania sa kladie dôraz na harmonický osobnostný vývin nadaných žiakov, ich emocionálnej charakteristiky i sociálne vzťahy (Lazarová, 2014).

### 3.2 Praktická aktivita “Izolácia DNA z plodníc drevoznehodnocujúcich húb

**Cieľ:** vyizolovať genómovú DNA z vybraných drevoznehodnocujúcich húb (druhy z rodov *Ganoderma* a *Pleurotus*).

**Teoretické východiská:** Izolácia je proces získavania nukleových kyselín, ktorá sa realizuje pomocou viacerých fyzikálnych a chemických metód. V súčasnosti sú nám už dobre známe informácie o nukleových kyselinách, ktoré tvoria základ dedičnosti. Prvá úspešná izolácia nukleových kyselín sa podarila Friedrichovi Miescherovi v roku 1869. Samotný proces izolácie sa od spomínaného roku menil a zdokonaľoval (Víglašký, 2017). Úspešná izolácia je nevyhnutným krokom pre ďalšie experimenty v molekulovej biológii a následne aplikačné úlohy slúžia pri identifikácii a charakterizácii genotypov, pri štúdiu genetickej diverzity a podobne. Pri izolácii je potrebné získať dostatočné množstvo DNA, tak aby boli molekuly neporušené a aby boli bez kontaminantov (Godány et al., 2012). Podľa Javorského a Pristaša (Javorský – Pristaš, 2003) základný princíp izolácie DNA spočíva v štyroch základných krokoch: rozrušenie (lýza) buniek, extrakcia nukleových kyselín, zrážanie nukleových kyselín a prečistenie (purifikácia) izolovaných nukleových kyselín. V prvom kroku dochádza k uvoľneniu obsahu bunky, k jej lýze. V tomto prípade ide o rozbitie chitínových bunkových stien, čo proces výrazne sťažuje v porovnaní so živočíšnymi alebo bakteriálnymi bunkami. Keďže nukleové kyseliny sa nevyskytujú voľne, ale vytvárajú komplexy s bielkovinami, ktoré sú veľmi stabilné, v druhom kroku je potrebné ich extrahovanie. Nukleové kyseliny extrahujeme pomocou tlmivých roztokov, ktoré obsahujú detergenty, deproteinizačné činidlá a inhibítory nukleáz (v našom prípade sme použili 2x CTAB tlmivý roztok a chloroform). Zrážanie nukleových kyselín dosiahneme zrážaním s etanolom alebo izopropylalkoholom a centrifugáciou. V poslednom kroku sa izolované nukleové kyseliny očisťujú od prímiesi polysacharidov, solí, kontaminantov a podobne. DNA rozpúšťame v PCR vode, ktorá je sterilná a zbavená iných nukleových kyselín, DNáz a RNáz.

**Pomôcky a chemikálie:** laminárny box, centrifúga, termostát, mikrovlnná rúra, chladnička, mraznička, varič, vortex, ochranný odev a pomôcky, nádoba na vodu, nádoba na nebezpečný odpad, rukavice, pinzeta, skalpel, sterilné Petriho misky, eppendorfky, pipety, sterilné špičky, parafilm, denaturovaný lieh, 2xCTAB tlmivý roztok, chloroform, izopropanol, 70%-ný etanol, PCR voda.

**Materiál:** bazídiokarpy vybraných drevoznehodnocujúcich húb (druhy z rodov *Ganoderma* a *Pleurotus*). Pre tento príspevok sme si vybrali lesklokôrovku Pfeifferovu – *Ganoderma pfeifferi* Bres., ktorú sme označili kódom PMŠ13 a hlivu ustricovú – *Pleurotus ostreatus* Jacq., vzorka z obchodného reťazca dostala označenie HU1 a vzorka nájdená v mestskom parku HUF4.

**Postup aktivity:** Bazídiokarp čerstvej drevoznehodnocujúcej huby povrchovo sterilizujeme v očkovačom boxe, kde povrch potrieme buničitou vatou namočenou v denaturovanom liehu. Po vypychaní liehu plodnicu rozrežeme a sterilne odoberieme kúsok z dužiny a hyménia, ktorý dôkladne rozdrvíme na malé časti, pridáme extrakčný pufortlmivý roztok a vortexujeme (proces dôkladného premiešavania obsahu pomocou zariadenia vortex). Otvorené eppendorfky si prekryjeme parafilmom a ohrievame ich v mikrovlnnej rúre, pričom zahrievanie opakujeme 8 až 10 krát po dobu 3-5 sekúnd, tak aby obsah nevyvrel. Znovu pridáme tlmivý roztok, vortexujeme a potom vzorky inkubujeme vo vriacej vode. Následne pridáme chloroform (pri pipetovaní chloroformu treba pracovať rýchlo a opatrne, keďže je to prchavá látka), eppendorfky dobre uzavrieme, zakryjeme papierovou utierkou, dobre premiešame trasením v ruke približne 2 minúty a potom vzorky centrifugujeme. Po centrifugácii obsah vrchnej vrstvy, v ktorej sú nukleové kyseliny, opatrne odoberieme do novej eppendorfky, k nemu pridáme znovu chloroform, premiešame trasením a dáme ich znovu centrifugovať. Po centrifugácii si pripravíme nové eppendorfky, do ktorých znovu preniesieme opatrne vrchnú fázu. V ďalšom kroku pridávame izopropanol a vzorky dáme na približne 30 minút do chladničky, aby sa vyzrážala DNA. Keď ich vyberieme, znovu ich dáme centrifugovať a zlejeme supernatant (tekutina nad zrazeninou DNA – peletom). Potom k vyzrážanej DNA pridáme etanol a vortexujeme. Znovu vzorky centrifugujeme, vylejeme zvyšný etanol, aby nám už ostal iba pelet, ktorý následne sušíme v termostate. Nakoniec získané DNA rozpúšťame v PCR vode v chladničke do druhého dňa,

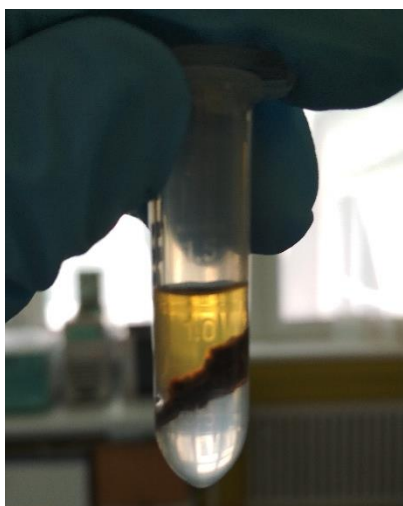
potom vzorky premiestnime do mrazničky. Postup aktivity je upravený podľa Gašparcovej a kolektívu autorov (Gašparcová et al., 2017).

**Výsledky:** Pokus sme realizovali s drevoznehodnocujúcou hubou lesklokôrovka Pfeifferova – *Ganoderma pfeifferi*, ktorú sme si označili kódom PMŠ13 a zaznamenali sme jej výskyt: prales Bútľavka, CHKO Poľana, na koreňových nábehoch živého stromu buka lesného – *Fagus sylvatica* L., 13.07.2018, leg. Martin Šebesta, det. Svetlana Gáperová. Územie sa vyznačuje dominanciou buka, početné zastúpené sú aj javor, jaseň a brest. Nachádza sa tu množstvo odumretého dreva.

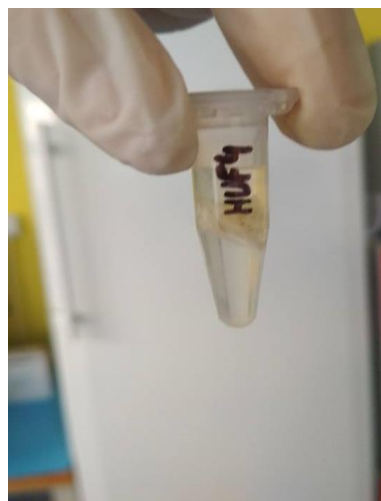
Druhou vzorkou bola hľiva ustricová – *Pleurotus ostreatus* s kódom HUF4, nájdená v mestskom parku v Banskej Bystrici, na rozkladajúcom sa kmeni neznámej dreviny, 23.10.2018, leg. Valerián Franc, det. Svetlana Gáperová a hľiva ustricová – *Pleurotus ostreatus* s kódom HU1 zakúpená v obchodnom reťazci, ktorý uvádzal krajinu pôvodu Českú republiku a dátum zberu 02.11.2018.

Podľa uvedeného postupu sa po pridaní chloroformu a následnom centrifugovaní vytvorili tri fázy. Vrchná fáza obsahovala nukleové kyseliny, v medzifáze boli proteíny a pôvodný materiál a v spodnej fáze odpad – zvyšky extrakčného tlmivého roztoku a chloroform (Obr. 1 a Obr. 2).

U hľivy sme pozorovali výrazne svetlejšie sfarbenie vrchnej fázy a medzifázy (Obr. 2). Pokračovali sme v uvedenom postupe a vyizolovali sme DNA. Vyizolovanú DNA sme pod kódom PMŠ13, HUF4 a HU1 uskladnili v mrazničke.



Obrázok 1. *Ganoderma pfeifferi* – výsledok centrifugácie po pridaní chloroformu  
(Foto: M. Maruškinová, 01.10.2018)



Obrázok 2. *Pleurotus ostreatus* – výsledok centrifugácie po pridaní chloroformu  
(Foto: M. Maruškinová, 15.11.2018)

**Didaktická poznámka:** Po zrealizovaní pokusu môžeme so žiakmi urobiť diskusiu o izolácii DNA, aj o tom, aké nové poznatky získali, ako ich môžu ďalej využiť, napr. aké ďalšie experimenty možno robiť s vyizolovanou DNA. Žiakov tiež vyzveme, aby sa pokúsili sformulovať záver aktivity.

### 3.3 Praktická aktivita „Amplifikácia DNA pomocou polymerázovej reťazovej reakcie“

**Cieľ:** amplifikovať (namnožiť) úseky DNA pomocou polymerázovej reťazovej reakcie – PCR zo získanej DNA drevoznehodnocujúcich húb (*Ganoderma pfeifferi* a *Pleurotus ostreatus*).

**Teoretické východiská:** V prípade, že sa nám podarilo úspešne zrealizovať praktickú aktivitu „Izolácia DNA z plodníc drevoznehodnocujúcich húb“, môžeme amplifikovať úseky DNA pomocou polymerázovej reťazovej reakcie (PCR). Princíp tejto metódy spočíva v množení požadovaného úseku DNA, metóda je podobná procesu, ktorý sa odohráva v bunke pred jej delením, kedy dochádza k zdvojeniu genetického materiálu. Pri PCR sa však nereplikuje celý chromozóm, ale iba špecifický úsek DNA. O objav tejto metódy sa zaslúžil Karry Mullis, pričom objav sa považuje za najvýznamnejší v 80-tych rokoch. Proces amplifikácie DNA je cyklický – opakujú sa v ňom tri základné kroky: denaturácia – oddelenie vlákien DNA od templátu,

hybridizácia primérov a polymerizácia – syntéza nových vlákien. Polymerázová reťazová reakcia sa uskutočňuje v zariadení, ktoré sa nazýva termocyklér a na úspešný priebeh sú potrebné nasledujúce zložky: termostabilná DNA polymeráza, tlmivý roztok a priméry (Bauerová et al., 2004).

**Pomôcky a chemikálie:** termocyklér, PCR box, vortex, mraznička, ochranný odev a pomôcky, pipety, špičky, eppendorfký, PCR voda, Master Mix, priméry, ľad

**Materiál:** vzorky vyizolovanej DNA druhov *Ganoderma pfeifferi* (PMŠ13) a *Pleurotus ostreatus* (HU1, HUF4).

**Postup aktivity:** Pripravíme si eppendorfký podľa počtu vzoriek. Musíme počítať aj s jednou vzorkou navyše, ktorá slúži ako kontrola kontaminácie. Výrobcom chemikálii uvádzajú potrebné množstvá takzvanej odporúčanej PCR reakčnej zmesi, ktorú si upravujeme podľa vlastných potrieb. Táto reakčná zmes je tvorená chemikáliou nazývanou Master Mix (jeho súčasťou je DNA polymeráza a reakčný tlmivý roztok vrátane  $MgCl_2$  a zmes deoxynukleozidtrifosfátov), primérmí a PCR vodou, ktoré umožňujú priebeh celej reakcie. Reakčnú zmes si pripravíme podľa počtu analyzovaných vzoriek do jednej väčšej eppendorfky. Pre vypočítanie množstiev jednotlivých komponentov reakčnej zmesi, je vhodné si so žiakmi pre lepšiu prehľadnosť nakresliť tabuľku. Následne reakčnú zmes rozpipetujeme do jednotlivých eppendorfi, ktoré označíme podľa analyzovaných DNA. V inej miestnosti (aby nedošlo ku kontaminácii laminárneho boxu) pridáme do pripravených mikroskúmaviiek vyizolované DNA z predchádzajúcej úlohy. Do kontrolnej vzorky pridáme PCR vodu, namiesto DNA. Je nutné, aby sme pri práci s chemikáliami pracovali vo vopred vysterylizovanom laminárnom boxe a všetky zložky reakčnej zmesi ukladali na ľad. Chemikálie, najmä priméry, pred použitím vortexujeme. Takto pripravené vzorky dáme do termocykléra, v ktorom nastavíme požadovaný program.

**Výsledky:** V postupe sme dodržali správne množstvo chemikálií a pracovali sme v sterilných podmienkach. Výsledkom reakcie, ktorá prebiehala v termocykléri, boli PCR produkty (amplikóny). To, či sa nám podarilo DNA amplifikovať, zistíme až ich vizualizáciou v ďalšej úlohe. Pomocou polymerázovej reťazovej reakcie sa nám podarilo amplifikovať DNA zo vzoriek drevoznehodnocujúcich húb *Ganoderma pfeifferi* a *Pleurotus ostreatus*. Výsledné PCR produkty sme uskladnili v mrazničke pod kódom "PMŠ13 – PCR produkty", "HU1 – PCR produkty" a "HUF4 – PCR produkty".

**Didaktické poznámky:** Žiakom je vhodné v úvode, okrem uvedených informácií vysvetliť aj to, že pokus sa dá realizovať aj ak DNA pochádza z iných zdrojov, ako napríklad z ľudského vlasu, kvapky zaschnutej krvi, či z rôznych pozostatkov pravekých ľudí. Na PCR analýzu si tiež vyčleníme aspoň tri hodiny. Samotná príprava vzoriek nie je zdĺhavá, ak ich nie je veľa. Dĺžka polymerázovej reakcie závisí od typu prístroja v ktorom prebieha a ďalších nastavení, zväčša viac ako 90 minút. Z toho dôvodu je lepšie žiakom v úvode povedať len základné informácie, potom si pripraviť vzorky a keď reakcia prebieha, vrátiť sa k vysvetleniu ďalších informácií. Vhodným spôsobom ako využiť tento čas, je zadať žiakom úlohu (ak majú k dispozícii mobil alebo počítač), ktorá spočíva vo vyhľadávaní informácií – žiaci robia rešerš na danú tému. Tiež môže učiteľ zadať konkrétne informácie, ktoré majú žiaci vyhľadať a nakoniec ich odprezentovať. V tejto úlohe sa dajú dobre rozvíjať aj medzipredmetové vzťahy (Holec et al., 2004).

### 3.4 Praktická aktivita „Elektroforéza v agarózovom géli“

**Cieľ:** overiť prítomnosť PCR produktov vo vzorkách drevoznehodnocujúcej huby *Pleurotus ostreatus* pomocou elektroforézy v agarózovom géli a UV transiluminátora.

**Teoretické východiská:** Elektroforéza sa môže uskutočňovať viacerými spôsobmi. My sme sa ju pre účely príspevku navrhli realizovať v agarózovom géli. Využijeme vzorky z predchádzajúcej aktivity – PCR produkty, ktoré sme reakciou získali. Elektroforéza poskytne informácie o tom, či sa nám predošlé úlohy podarilo správne zrealizovať, a teda či vzorky obsahujú DNA. Tak zistíme, či úlohy treba opakovať alebo môžu byť získané vzorky podrobené ďalším analýzám. Keďže sa na vývoji elektroforézy podieľalo viacero vedcov, počas niekoľko desiatok rokov, nemožno určiť jedného objaviteľa. Počiatky elektroforézy siahajú do tridsiatych rokov minulého storočia. Princíp tejto úlohy spočíva v pohybe záporne nabitých molekúl DNA v elektrickom poli od katódy smerom k anóde. Metóda sa realizuje v agarózovom géli – do jamiek v géli sa nanášajú vzorky spolu s farbičkou, ktorá zabezpečí aby nám DNA po nanesení do jamky klesla na dno, pretože je ľahká a mohla by vyplávať na povrch. Na vizualizáciu potrebujeme transiluminátor. Na vizualizáciu potrebujeme UV transiluminátor s pozorovacou komorou a fotoaparátom. Na porovnávanie veľkosti molekúl používame veľkostný marker (označovaný ako "rebrík"), veľkosť sa udáva v bázoých pároch – bp (Godány et al., 2012).

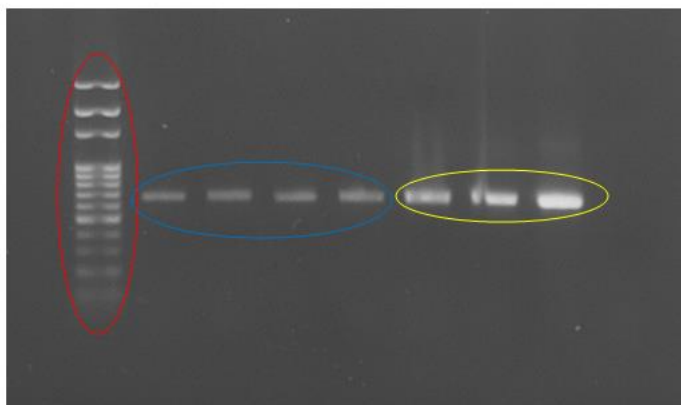
**Pomôcky a chemikálie:** horizontálna elektroforéza, UV transiluminátor s pozorovacou komorou, fotoaparát, mikrovlnná rúra, elektroforetická aparatura – nádoba, hrebene a vanička, ochranný odev a

pomôcky, eppendorfký, Erlenmeyerova banka, pipeta, špičky, plastová platnička, farbička na zafarbenie gélu, farbička na zafarbenie DNA, elektroforetický tlmivý roztok (50x TAE), agaróza, marker molekulových hmotností, destilovaná voda.

**Materiál:** PCR produkty druhu *Pleurotus ostreatus* (HU1 – PCR produkty a HUF4 – PCR produkty).

**Postup aktivity:** Ako prvý si pripravíme elektroforetický tlmivý roztok (1x TAE). Na prípravu použijeme destilovanú vodu a tlmivý roztok pre elektroforézu. Do pripraveného tlmivého roztoku si pridáme odporúčané množstvo agarózy a dobre premiešame. Zvyšný tlmivý roztok vylejeme do elektroforetickej nádoby. Následne dáme agarózu s roztokom na približne 2 minúty do mikrovlnnej rúry rozpúšťať a sledujeme, aby nám obsah počas varenia nevyvrel. Roztok musí byť číry, bez čiaštičiek nerozpustenej agarózy. Potom ho necháme ochladnúť na približne 50°C a následne zafarbíme kontrastnou látkou, ktorá bude slúžiť na vizualizáciu molekúl. V ďalšom koku si pripravíme elektroforetickú vaničku s hrebeňmi a nalejeme do nej zafarbený gél. Keď gél stuhne, hrebeň vyberieme a vaničku s gélom umiestnime do elektroforézy. Nezabudneme si označiť poradie v akom ideme vzorky nanášať, aby sme ich potom správne identifikovali. Ešte predtým, ako vzorky nanesieme na elektroforézu, si do plastovej platničky napipetujeme farbičku určenú na zafarbenie DNA a potom k nej pridávame PCR produkty jednotlivých vzoriek. Vzorky spolu s farbičkou dobre premiešame pipetou a opatrne nanášame na elektroforézu do jednotlivých jamiek. Na začiatok si dáme marker molekulových hmotností. Po nanesení vzoriek elektroforézu uzavrieme, pripojíme elektródy, prístroj zapojíme do zásuvky a nastavíme čas a napätie. Po skončení procesu gél vyberieme, prenesieme ho opatrne na UV transiluminátor a pozorujeme výsledky, ktoré si zdokumentujeme pripojeným fotoaparátom.

**Výsledky:** Výsledkom tejto aktivity je vizualizácia PCR produktov pod UV svetlom pomocou transiluminátora. PCR produkty z drevoznehodnocujúcej huby *Pleurotus ostreatus* sme najprv nanášali na pripravený agarózový gél v horizontálnej elektroforéze a následne ich vizualizovali na UV transiluminátore. Jednotlivé PCR produkty boli pod UV svetlom dobre viditeľné. Podarilo sa nám teda vyizolovať DNA z druhu *Pleurotus ostreatus* a následne amplifikovať jej úseky (Obr. 3).



Obrázok 3. Výsledok elektroforézy PCR produktov z druhu *Pleurotus ostreatus* transiluminátorom  
(Foto: M. Maruškinová, 17.12.2018)

Pre účely tohto príspevku s cieľom porovnania molekulových hmotností sme použili hlivu *Pleurotus ostreatus* z prirodzeného prostredia, označenú kódom HUF4 (Obr. 3, vzorky vyznačené žltou farbou) a hlivu *Pleurotus ostreatus* zakúpenú v obchode, označenú kódom HU1 (Obr. 3, vzorky vyznačené modrou farbou). Na začiatku riadku je marker molekulových hmotností (Obr. 3, marker vyznačený červenou farbou). Vidíme a môžeme konštatovať, že ich PCR amplikóny sa vo veľkosti neodlišujú (Obr. 3). Až podrobenie vzoriek ďalším molekulovým analýzám (napr. sekvenovanie) potvrdí, či ide skutočne o spomínaný druh a či medzi vzorkami existuje vnútrodrohová variabilita.

**Didaktické poznámky:** Pri nanášaní vzoriek do gélu odporúčame, aby ich nanášal učiteľ, úkon je náročnejší – je potrebné presné umiestnenie do jamky a obsah musí byť veľmi jemne vytlačený z pipety, aby sa neurobili bublinky. Počas čakania na výsledok elektroforézy môžeme žiakov zaujať napríklad videom



popisujúcim rôznorodé využitie elektroforézy. V tejto úlohe taktiež vieme efektívne rozvíjať medzipredmetové vzťahy nie len s chémiou, ale aj s fyzikou (Hruška – Raganová, 2003).

#### 4 ZÁVER

V príspevku predkladáme tri praktické aktivity (izolácia DNA, amplifikácia DNA pomocou polymerázovej reťazovej reakcie, elektroforéza v agarózovom géli), v ktorých spájame poznatky z mykológie s najmodernejšími postupmi z molekulovej biológie. Aktivity sú vhodné najmä pre žiakov gymnázií so všeobecným intelektovým nadaním, ale aj pre žiakov, ktorí o danú problematiku prejavujú väčší záujem. Keďže zistené nadanie u žiakov treba vhodným spôsobom rozvíjať, rozhodli sme sa pre spracovanie tém, ktoré nie sú náplňou vzdelávacích štandardov, ale pre uvedenú skupinu žiakov sú zvládnuteľné teoreticky, zároveň aj podporujú laboratórne zručnosti a v neposlednom rade aj motivujú do ďalšieho štúdia. Úlohy je možné realizovať len v laboratóriu molekulovej biológie, ktoré zatiaľ gymnáziá nemajú, ale v rámci mimovyučovacej činnosti žiakov, v rámci olympiád, SOČ a pod. ich môžu pod odborným vedením realizovať na Katedre biológie a ekológie FPV UMB. Všetky úlohy boli autormi príspevku overené v laboratóriu, aj v didaktickej praxi. Preto sú úlohy obohatené aj o didaktické rady pre učiteľa, ktorý sa ich rozhodne so žiakmi realizovať. Uvedené praktické aktivity majú veľký potenciál, nakoľko si ich žiaci môžu vyskúšať aj s iným biologickým materiálom, metódy môžu inovovať, sami si ich vyskúšať, čo im umožňuje kopírovať prácu vedcov. Aj keď takýchto žiakov nie je veľa, učiteľovi, ktorý takýchto žiakov v triede má, môžu úlohy pomôcť v jeho tvorivej práci.

#### POĎAKOVANIE

Autori ďakujú grantovej agentúre VEGA (VEGA 1/0286/17) a KEGA (KEGA 025UMB-4/2017 a KEGA 049UMB-4/2016) za finančnú podporu predloženého príspevku.

#### POUŽITÁ LITERATÚRA

- BAUEROVÁ, M., TURČANI, M., OMELKA, R. 2004. *Polymerázová reťazová reakcia. Vysokoškolský učebný text. [CD]*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, FPV, 2004. 15 s.
- GAŠPARCOVÁ, T., GÁPER, J., PRISTAŠ, P., KVASNOVÁ, S., GÁPEROVÁ, S. 2017. Porovnanie ITS-PCR-RFLP a MALDI-TOF MS metód pri identifikácii drevoznehodnocujúcich húb z rodu *Ganoderma* In: *Chemické listy*. ISSN 1213-7103, 2017, roč. 111. s. 388-391.
- GODÁNY, A., FARAGÓ, J., HORVÁTHOVÁ, J., TIMKO, J. 2012. *Laboratórne cvičenia z molekulárnej biológie*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta prírodných vied, 2012. 66 s. ISBN 978-80-8105-411-2.
- HOLEC, S., BULLA, M., HRUŠKA, M., MURIN, M., RAGANOVÁ, J., SPODNIÁKOVÁ PFEFFEROVÁ, M. 2004. *Integrovaná prírodoveda v experimentoch*. Banská Bystrica : Fakulta prírodných vied UMB, 2004. 216 s. ISBN 80-8055-902-3.
- HRUŠKA, M., RAGANOVÁ, J. 2003. Rozvíjanie medzipredmetových vzťahov pri experimentálnych činnostiach žiakov. In: *Acta Universitatis Matthiae Belii, séria Fyzika VI/2003*. Banská Bystrica : Fakulta prírodných vied UMB, 2003. s. 63-71. ISBN 80-8055-869-8.
- JAVORSKÝ, P., PRISTAŠ, P. 2003. *Izolácia a charakterizácia nukleových kyselín: princípy izolácie DNA, RNA*. [online]. 2003. [cit. 2018-10-23] Dostupné na internete: <<http://home.saske.sk/~javorsky/SYLABYMBII.htm>>.
- LAZAROVÁ, A. 2014. Diagnostika intelektového nadania dieťaťa. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Príloha: Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, ISBN 978-80-89698-01-1, 2014, č. 3. s. 62-67.
- LAZNIBATOVÁ, J. 2007. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 3. vydanie. Bratislava : Iris, 2007. 394 s. ISBN 80-89018-53-X.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2015. [online]. 2015. [cit. 2018-12-28]. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocny-m-patrocnym-vzdelavacim-programom/clovek-priroda/>>.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2017 [online]. 2017. [cit. 2019-01-11]. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/statny-vzdelavaci-program-gymnazia/vychova-vzdelavanie-ziakov-so-svvp/vzdelavanie-ziakov-nadanim/>>
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2014. 620 s. ISBN 9788081680045.



VLADOVÁ, K. et al. 2017. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav Bratislava, 2017. 200 s. ISBN 978-80-8118-196-2.

VÍGLASKÝ, V., KRAFČÍKOVÁ, P., DEMKOVIČOVÁ, E. 2017. *Pokročilé praktikum z biochémie a molekulovej biológie*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2017. 95 s. ISBN 978-80-8152-572-8.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

# BÁDATEĽSKÉ AKTIVITY V PROJEKTOVOM VYUČOVANÍ FYZIKY

**Žaneta Gerháťová, Peter Perichta**

*Ústav materiálov, Materiálovotechnologická fakulta so sídlom v Trnave, Slovenská technická univerzita,  
zaneta.gerhatova@stuba.sk, peter.perichta@stuba.sk (SR)*

## Abstrakt

V príspevku prezentujeme bádateľské aktivity v projekte *Teplota a tlak vzduchu* v nižšom strednom vzdelávaní fyziky. Projekt sme koncipovali pre riadené bádanie, čo je jedna z bádateľských aktivít v hierarchii, ktorá vychádza z členenia podľa S. Wenninga a ktorú adaptovali riešitelia projektu ESTABLISH, zameraného na tzv. Inquiry-based science education (IBSE). Riadené bádanie sa vyznačuje získavaním nových poznatkov z pohľadu žiaka, ktorý pri práci postupuje podľa návodu v zadaní projektu, pričom si overuje svoje predpovede. Žiacke bádanie sme podporili aj prostredníctvom najmodernejších informačno-komunikačných technológií (IKT) tak, ako to deklaruje aj stratégia vzdelávania - integrovaný e-learning (INTe-L). INTe-L je interaktívna stratégia vyučovania a učenia sa založená na pozorovaní javov reálneho sveta s využitím: reálneho a reálneho vzdialeného e-experimentu, e-simulácií, vychádzajúcich zo základných princípov fyzikálnych zákonov, e-učebníc, resp. študijných e-materiálov a návodov, poskytujúcich informácie a teoretický základ pre porozumenie a kvantifikáciu sledovaného javu.

**Kľúčové slová:** Bádateľské aktivity, experiment, fyzika, projekt, integrovaný e-learning, teplota, tlak.

## 1 ÚVOD

Proces bádania vo vyučovaní fyziky by mal čo najvernejšie odrážať to, čo sa robí v skutočnej vede. Fyzikálny experiment je základným prvkom fyzikálneho vedeckého bádania. Žiacke, resp. študentské bádanie umožňuje nielen osvojiť si nové poznatky, ale aj pochopiť samotnú podstatu vedy a výskumnej metódy. Dochádza k tomu v situáciách zámerne vytváraných pedagógom, ktoré umožňujú, aby žiaci a študenti pozorovali javy, manipulovali s konkrétnymi predmetmi, experimentovali, zúčastňovali sa exkurzií, diskutovali navzájom, riešili tvorivé úlohy, praktické a teoretické problémy (Bagalová, L., Siváková, M., 2012).

Bádateľské aktivity sa môžu odlišovať v závislosti od miery zapojenia edukanta, resp. edukátora, ako aj podpory učebnými materiálmi (Kireš, M., Miklošová, L., 2013). Hierarchia bádateľských aktivít adaptovaná riešiteľmi projektu ESTABLISH (Dostupné na internete: [www.establish-fp7.eu](http://www.establish-fp7.eu)), zameraného na tzv. "inquiry-based science education" (bádateľsky orientované prírodovedné vzdelávanie), ktorá vychádza z členenia podľa C. Wenninga (2005), je nasledovná:

- interaktívna diskusia/interaktívna demonštrácia,
- riadené objavovanie,
- riadené bádanie,
- viazané bádanie,
- otvorené bádanie (Kireš, M., Miklošová, L., 2013, Ješková, Z., 2013).

V nasledujúcej časti na konkrétnom príklade zadania projektu *Teplota a tlak vzduchu* v nižšom strednom fyzikálnom vzdelávaní prezentujeme možnosť uplatnenia riadeného bádania pri realizácii a objasnení fyzikálnej podstaty experimentálnej úlohy s využitím komponentov (reálneho, a reálneho vzdialeného experimentu) stratégie vzdelávania - integrovaného e-learningu (INTe-L).

Riadené bádanie sa vyznačuje novosťou získaných poznatkov z pohľadu edukanta. Ten pri práci postupuje podľa návodu v pracovnom liste (v našom prípade v zadaní projektu) tak, ako aj pri riadenom objavovaní (Kireš, M., Miklošová, L., 2013).

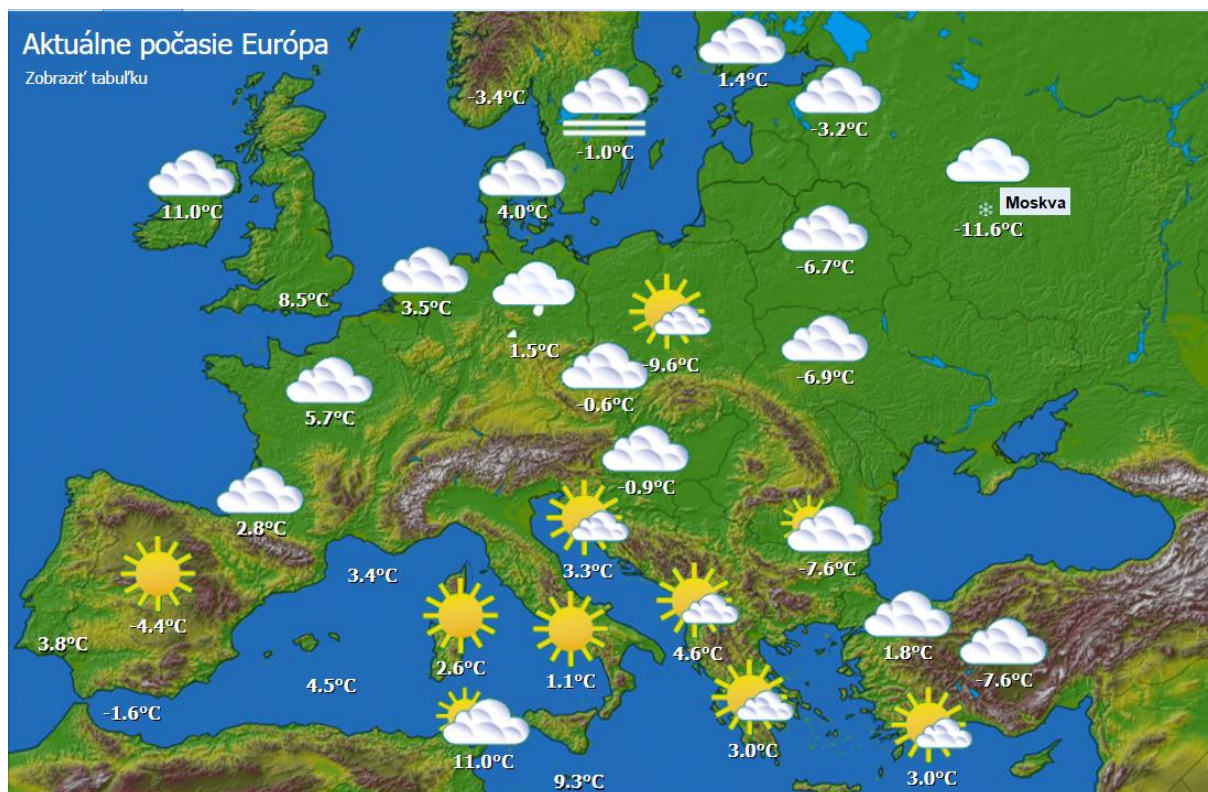
## 2 TEPLOTA A TLAK VZDUCHU – ZADANIE PROJEKTU

Cieľ:

- teplomerom odmerať teplotu vzduchu v exteriéri domu (resp. bytu) žiaka v pravidelných hodinových časových intervaloch, počas jedného zvoleného dňa, počas víkendu,

- v rovnakom dni zaznamenať teplotu a tlak vzduchu v mieste bydliska žiaka, v pravidelných hodinových časových intervaloch, s využitím internetu [online], (dostupné na: <https://pocasio.sme.sk/>, citované dňa 12.12. 2018),
- v rovnakom dni odmerať teplotu a tlak vzduchu v Prahe v pravidelných hodinových časových intervaloch, s využitím reálneho vzdialeného experimentu na internete Meteorologická stanica v Prahe [online], (dostupné na: <http://www.ises.info/index.php/sk/laboratory/experiment/meteorological-station-in-prague>, citované dňa 12.12. 2018),
- zaznamenať nameranú teplotu a tlak vzduchu,
- zostrojiť graf závislosti teploty vzduchu od času a atmosférického tlaku od času,
- vypočítať priemernú dennú teplotu vzduchu,
- zrealizovať a vyhodnotiť meteorologické pozorovania a merania,
- vypracovať projekt na základe zadania.

Úvod: Ak počas mrazivého dňa sedíme vo vykúrenej miestnosti, je nám teplo. Ak však vyjdeme von bez teplého oblečenia, zostane nám chladno. Prečo v zime nosíme kabát a v lete je nám teplo aj v plavkách? Ako by sme mohli zistiť, aké počasie bude zajtra, aby sme sa vedeli vhodne obliecť? Ako by sme mohli zistiť, kedy bude vonku počas zajtrajšieho dňa najteplejšie? Čím meriame teplotu a tlak vzduchu? V akých fyzikálnych jednotkách vyjadrujeme teplotu a tlak vzduchu? Odkiaľ čerpáme informácie o predpovedi počasia? Kto predpovedá počasie? Aký význam má predpoveď počasia pre človeka? Na obr. 1 vidíte predpoveď teploty vzduchu na 7. 1. 2019 pre Európu. Ako by ste sa mali obliecť, keby ste v tento deň cestovali s rodičmi do Moskvy?



Obrázok 1. Meteorologická mapa Európy dňa 07.01.2019  
(zdroj obr. [http://www.shmu.sk/sk/?page=1&id=meteo\\_gapocasio\\_eu](http://www.shmu.sk/sk/?page=1&id=meteo_gapocasio_eu))

Počasia charakterizuje šesť hlavných parametrov: teplota vzduchu, atmosférický tlak, vietor, vlhkosť vzduchu, zrážky a oblačnosť. V projekte, ktorého zadanie vám predkladáme, sa budete zaoberať dvomi z uvedených prvkov – teplotou a tlakom vzduchu.

#### Úlohy

Úloha 1: Nájdite odpovede na otázky uvedené v úvode zadania projektu.

Úloha 2: Za pomoci rodičov odmerajte teplomerom teplotu vzduchu v exteriéri vášho domu (resp. bytu), v pravidelných hodinových časových intervaloch počas jedného zvoleného víkendového dňa. Namerané hodnoty si zaznamenajte do tabuľky a na milimetrový papier zostrojte graf závislosti teploty vzduchu od

času. Pre zvolený deň vypočítajte priemernú dennú teplotu vzduchu v mieste vášho bydliska a vyneste ju do grafu. Z nameraných hodnôt zistíte, kedy bola teplota vzduchu počas skúmaného víkendového dňa najvyššia a kedy najnižšia. Diskutujte, ako sa menila teplota vzduchu v priebehu skúmaného dňa v mieste vášho bydliska.

Úloha 3: Na stránke <https://pocasie.sme.sk/> zadajte do okienka *Mesto alebo PSČ* názov svojej obce alebo mesta, v ktorom bývate. Zaznamenajte si teplotu a tlak vzduchu v rovnaký deň ako v úlohe 2, v pravidelných hodinových časových intervaloch. Zistite, či sa zhodujú vaše namerané hodnoty teploty vzduchu z úlohy 2 s hodnotami, ktoré ste získali v úlohe 3 z internetu. Diskutujte o získaných výsledkoch. Na milimetrový papier zostrojte graf závislosti tlaku vzduchu od času.

Úloha 4: S využitím reálneho vzdialeného experimentu *Meteorologická stanica v Prahe* [online], (dostupné na: <http://www.ises.info/index.php/sk/laboratory/experiment/meteorological-station-in-prague> (obr.2)), v pravidelných hodinových časových intervaloch monitorujte teplotu a tlak vzduchu v Prahe, v rovnaký deň ako v úlohe 2. Namerané hodnoty si zaznamenajte a na milimetrový papier zostrojte graf závislosti teploty vzduchu od času a tlaku vzduchu od času. Pre zvolený deň vypočítajte priemernú dennú teplotu vzduchu v Prahe a vyneste ju do grafu. Z nameraných hodnôt zistíte, kedy bola teplota a tlak vzduchu počas skúmaného víkendového dňa v Prahe najvyššia a kedy najnižšia. Diskutujte, ako sa menila teplota a tlak vzduchu v priebehu skúmaného dňa v Prahe.



Obrázok 2. Úvodná stránka reálneho vzdialeného experimentu *Meteorologická stanica v Prahe* [online], (dostupné na: <http://www.ises.info/index.php/sk/laboratory/experiment/meteorological-station-in-prague>)

Úloha 5: Porovnajte namerané hodnoty teploty a tlaku vzduchu v Prahe a v mieste vášho bydliska, vo vami zvolenom víkendovom dni. Určite, kedy a kde bolo najchladnejšie a najteplejšie. Zistite, kedy a kde bol tlak vzduchu najvyšší a najnižší.

Úloha 6: Vyhľadajte na internete, na mape Slovenska niektoré meteorologické stanice na Slovensku a následne diskutujte, čo ste o nich zistili (napr. Kde sa nachádzajú? Na čo slúžia? Aké meteorologické prvky merajú? a pod.).

Úloha 7: Na základe informácií, ktoré ste získali pri riešení jednotlivých úloh, vypracujte projekt na tému *Teplota a tlak vzduchu*.

Pomôcky pri riešení úloh: liehový teplomer (príp. bimetalický, digitálny alebo iný teplomer určený na meranie teploty vzduchu), milimetrový papier, ceruzka, pero, notebook, internet, reálny vzdialený experiment *Meteorologická stanica v Prahe* [online], (dostupné na: <http://www.ises.info/index.php/sk/laboratory/experiment/meteorological-station-in-prague>).



Čas vymedzený na projekt: týždeň.

### 3 ZÁVER

Predložený príspevok môže pomôcť učiteľom v ich príprave na vyučovaciu hodinu zameranú na meranie teploty vzduchu, atmosférického tlaku a vyhodnocovanie meteorologických pozorovaní. Zadanie projektu v sebe zahŕňa reálne fyzikálne experimentovanie s jednoduchými pomôckami a tiež reálny vzdialený experiment na internete, čím sme sa snažili podporiť aktívne žiacke bádanie aj prostredníctvom najmodernejších IKT tak, ako to deklaruje aj stratégia vzdelávania - INTe-L (Schauer, F., Ožvoldová, M., Lustig, F., 2009). V duchu „inquiry-based science education“ INTe-L upúšťa od tradičného (encyklopedicko-memorovacieho) chápania výučby fyziky, ktorá je založená na poznaní faktov, definícií a vzťahov. Preferuje metódy vedeckej práce, ktorej znakmi sú: formulovanie problémov a hypotéz, pozorovanie javov reálneho sveta, vyhľadávanie informácií a ich záznam, organizácia a plánovanie práce, štruktúra a usporiadanie informácií, prezentácia dát v tabuľkách, grafoch, spracovanie dát, ich analýza, verifikácia hypotéz, vyvodzovanie záverov a ich diskusia prostredníctvom spracovania problematiky v laboratórnych protokoloch, resp. vedeckých článkoch (Tkáč, L., Schauer, F., 2011).

### POĎAKOVANIE

Dovoľujeme si poďakovať za podporu grantovej agentúry VEGA v rámci projektu č. 1/0235/18 a projektu č. 1/0490/18.

### POUŽITÁ LITERATÚRA

- BAGALOVÁ, L., SIVÁKOVÁ, M. 2012 *Aktivizujúce metódy výučby a nové prístupy vo vzdelávaní prírodovedných predmetov* [online] [cit. 2018-12-12] Dostupné na internete: <http://slidegur.com/doc/71557/aktivizuj%C3%BAce-met%C3%B3dy-v%C3%BDu%C4%8Dby-a-nov%C3%A9-pr%C3%ADstupy-vo-vzdel%C3%A1van%C3%AD>
- JEŠKOVÁ, Z. 2013 *Bádateľské aktivity v predmete fyzika* [online] [cit. 2018-12-12] Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vzdelavacie-aktivity/03\\_ibse\\_fyzika.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vzdelavacie-aktivity/03_ibse_fyzika.pdf)
- KIREŠ, M., MIKLOŠOVÁ, L. 2013 *Bádateľsky orientované vyučovanie fyziky* In: *Tvorivý učiteľ fyziky VI*, Smolenice 7. - 10. apríl 2013 [online] [cit. 2018-12-12] Dostupné na internete: [http://ufv.science.upjs.sk/\\_projekty/smolenice/pdf\\_13/25\\_kires\\_miklosova.pdf](http://ufv.science.upjs.sk/_projekty/smolenice/pdf_13/25_kires_miklosova.pdf)
- PROJEKT ESTABLISH, - [online] [cit. 2018-12-12] Dostupné na internete: [www.establish-fp7.eu](http://www.establish-fp7.eu)
- SCHAUER, F., OŽVOLDOVÁ, M., LUSTIG, F. 2009 *Integrated e-Learning - New Strategy of Cognition of Real World in Teaching Physics*. In: *Innovations 2009* (USA), World Innovations in Engineering Education and Research, iNEER Special Volume 2009. chapter 11, pp. 119-135, ISBN 978-0-9741252-9-9.
- TKÁČ, L., SCHAUER, F. 2011 *Remote experiments for Integrated e-Learning in Electricity and Magnetism course*. In: *Proceedings of the Conference REV 2011*. Romania, Brasov. Wien - Austria, International association of Online Engineering, pp. 262 - 269. ISBN 978-3-89958-555-1.
- WENNING, C. 2005 *Levels of Inquiry: Hierarchies of pedagogical practices and inquiry processes*. In: *Journal of Physics Teacher Education* [online] [cit. 2018-12-12] Dostupné na internete: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.583.5018>



# ANALÝZA POVEDOMIA BEZPEČNOSTI A OCHRANY ZDRAVIA PRI PRÁCI VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE

Ivana Tureková

*Katedra techniky a informačných technológií, PF UKF v Nitre, iturekova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Problematika bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci a metódy prevencie rizík majú byť predmetom výučby na školách pripravujúcich žiakov a študentov na výkon povolania, ďalšieho vzdelávania dospelých vrátane rekvalifikácií. Zvlášť v súčasnosti je táto oblasť dôležitá, keď spoločnosť podporuje technické smery vzdelávania formou duálneho vzdelávania. Vzdelávanie v oblasti bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci možno chápať ako nevyhnutné celoživotné vzdelávanie. Školy zaisťujú bezpečnosť a ochranu zdravia žiakov pri vzdelávaní a výchove, činnostiach s nimi priamo súvisiacimi a pri poskytovaní školských služieb. Na zabezpečenie tejto úlohy škola prijíma na základe vyhľadávania nebezpečenstiev posudzovanie a zhodnocovanie rizík spojených s činnosťami a prostredím opatrenia k prevencii rizík. Pri stanovovaní konkrétnych opatrení berie do úvahy najmä možné ohrozenie žiakov pri vzdelávaní v jednotlivých predmetoch, pri presunoch žiakov v rámci školského vzdelávania a pri účasti žiakov školy na rôznych akciách organizovaných školou. Následne ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia zabezpečuje kontinuálne vzdelávanie v tejto oblasti pre svojich žiakov, študentov a zamestnancov a vyžaduje dodržiavanie relevantných právnych noriem systematickou kontrolou. Zohľadňuje pritom vek žiakov, ich schopnosti, fyzickú a duševnú vyspelosť. Cieľom tohto príspevku bolo formou dotazníka zistiť ako žiaci na rôznych vekových stupňoch chápu, poznajú a dodržiujú zásady bezpečného správania, ktoré patrí k základným predpokladom v príprave na budúce povolanie. Záverom predkladáme návrhy na riešenie, upozorňujeme na dôležitosť a kvalitu učebných osnov na školách a programov vzdelávania, formy a metódy vzdelávania. Tie musia reflektovať na aktuálne, platné a s vykonávacou činnosťou súvisiace predpisy bezpečnosti a zdravia pri práci. Je preto nevyhnutné, aby manažérovo rizika bezpečnosti bolo systémovo včleňované do procesu výchovy a vzdelávania.

**Kľúčové slová:** Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci, dotazníky, riziko, základná škola, stredná škola, úroveň bezpečnosti.

## 1 ÚVOD

Značne ohrozenou skupinou v našej spoločnosti, z pohľadu bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci, sú mladí ľudia. Títo často pracujú za podmienok, keď nie je vylúčené alebo v akceptovateľnej miere minimalizované pôsobenie nebezpečných a škodlivých činiteľov pracovného procesu a pracovného prostredia na ich zdravie. Dôvodom je aj to, že si jestvujúce riziká dostatočne neuvedomujú a často ani nevedia ako presadiť praktické riešenia pre bezpečnosť seba a svojho okolia (Marková, 2012).

V Európe je riziko pracovných úrazov mladých zamestnancov o 25-40 % vyššie ako u iných vekových skupín (Schneider, 2007). Tieto zistenia podporujú ďalšie štúdie, ktoré skúmajú zdravie a bezpečnosť pri práci medzi mládežou (Raykov, Taylor, 2013; Balanay et al, 2014; ENETOSH, 2014). Úrazy a poškodenie zdravia mladých zamestnancov môže byť aj s následkami do konca života a môže sa v dôsledku pracovného úrazu skončiť aj smrťou. Úrazy mladých ľudí sú takmer každodennými udalosťami a vážnou hrozbou pre 58 miliónov mladých v EÚ (ÚVZ, 2014).

Všetky vzdelávacie zariadenia (školské i mimoškolské) majú v oblasti bezpečnosti a hygieny dve základné povinnosti:

1. vychovávať učiacich sa jednotlivcov (žiacov, študentov) k bezpečnosti a hygiene práce a k bezpečnému správaniu,
2. zabezpečiť podmienky pre bezpečnú a zdravú nezávadnú prácu učiacich sa jednotlivcov, vyučujúcich a ostatných pracovníkov vzdelávacieho zariadenia (Tureková et al, 2017; Hlavičková, Kuhnová, 2009, Novotný et al, 2014).

Organizátori vzdelávania musia mať na zreteli starostlivosť o bezpečnosť a hygienu práce, pretože táto má okrem humánneho charakteru i ekonomický dosah a výchovný zámer (Tureková et al, 2015). Prostredie vzdelávania je samo nositeľom prostriedku výchovných cieľov (Končeková, 2010). Skúsenosti a návyky k

bezpečnej práci a k obozretnému a ohľaduplnému konaniu sa mimoriadne pozitívne odrážajú nielen vo vzdelávacom procese, ale i v profesiovom zaradení absolventov vzdelávania v praktickom živote (Hoffman, Bresciani, 2012).

K najdôležitejším zásadám pri plnení požiadaviek BOZP v školských zariadeniach patrí:

- vyhľadávanie a identifikácia nebezpečenstiev, hodnotenie a posúdenie rizík,
- výučba BOZP,
- poskytovanie prvej pomoci,
- evidencia a dokumentácia úrazov,
- previerky BOZP,
- revízie a kontroly zariadení,
- dokumentácia BOZP,
- opakovanie práv a povinností všetkých zainteresovaných,
- práca s biologickými a chemickými faktormi,
- čistota a hygiena,
- zákaz fajčenia v škole,
- požiarňa ochrana,
- práca žien a mladistvých,
- ergonómia (Hašková, Manduláková, 2017).

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Cieľom nášho výskumu bolo porovnať vnímanie prevencie rizík žiakov základnej a strednej školy a zistiť ich postoj k BOZP v závislosti aj mentálneho myslenia. Ako výskumnú techniku sme použili dotazníkový prieskum. Dotazník pre žiakov bol neštandardizovaný, škálovaný a okruh otázok smeroval k zisteniam v oblasti tém, ktorá sú usporiadané ako položky v dotazníku:

Položka 1: včasné rozpoznanie nebezpečných látok a predmetov,

Položka 2: dodržiavanie čistoty a poriadku na svojom mieste,

Položka 3: ochrana svojho zdravia a iných osôb,

Položka 4: porušenie školského poriadku,

Položka 5: hluk v škole,

Položka 6: problematika prvej pomoci.

Postojovo-vedomostný dotazník obsahoval päťstupňové slovné hodnotenie. Podstatou Likertovej škály je, že alternatívy odpovedí na položky sú odstupňované podľa intenzity usporiadané v našom prípade smere zľava doprava (Aleš, 2013). Odpovede skôr áno a skôr nie sme pridali medzi stupne škál ako prostriedkov na jemnejšie rozrôznenie odpovedí (resp. postojov). Rozdiely medzi slovne vyjadrenou intenzitou sme sa snažili sformulovať, tak boli odpovede jednoznačne pochopiteľné a zároveň odpovede mohli identifikovať menšiu alebo väčšiu intenzitu súhlasu či nesúhlasu (Tabuľka 1).

*Tabuľka 1. Význam odpovedí päťstupňového slovného škálovania v dotazníku (Page-Bucci, 2003)*

| Odpoveď   | Vyjadrenie postoja alebo poznatku | Vyjadrenie časovej intenzity |
|-----------|-----------------------------------|------------------------------|
| Áno       | Silne súhlasím                    | Veľmi často                  |
| Skôr áno  | Súhlasím                          | Často                        |
| Možno     | Neviem s určitosťou               | Občas                        |
| Možno nie | Nesúhlasím                        | Veľmi zriedka                |
| Nie       | Silne nesúhlasím                  | Nikdy                        |

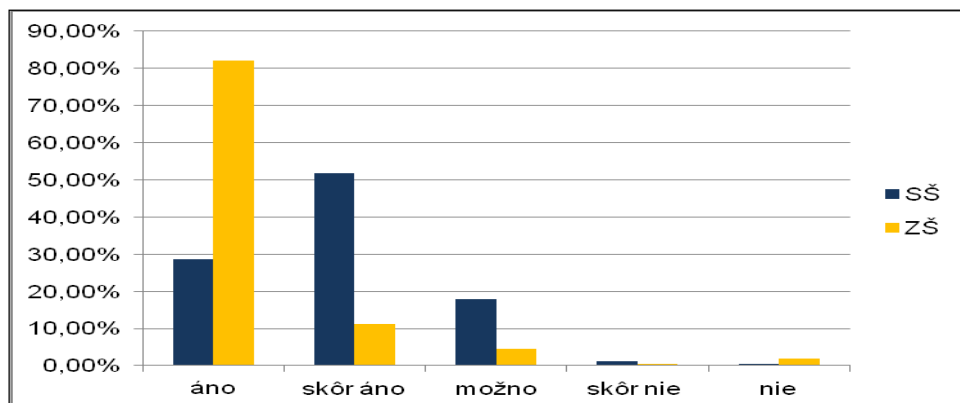
Otázky kladené v dotazníku žiakom ZŠ (19 otázok), ako aj SŠ (23 otázok) vychádzali z práv a povinností žiakov, o ktorých sú oboznamovaní minimálne na začiatku školského roka, zo všeobecných zásad ochrany zdravia žiaka, zo všeobecných zásad bezpečnosti a identifikovania rizika.

Pre účely nášho výskumu sme pracovali s vzorkami respondentov rôznych vekových kategórií. Išlo o zámerný výber respondentov tak, aby bola vzorka opytovaných respondentov reprezentatívna. Respondenti SŠ študenti gymnázií (102 žiakov) a aj študenti stredných odborných škôl (87 žiakov). Dotazník pre žiakov SŠ bol v niektorých položkách čiastočne odlišný od dotazníka pre žiakov ZŠ, rešpektujúc vek a primeranú mentálnu zrelosť žiakov. Do prieskumu ZŠ boli zapojení žiaci 5.-teho, 7.-

meho a 9.-teho ročníka v počte 406 žiakov. Výsledky sú uvádzané už ako priemerné hodnoty (Bagalová, 2015, Tureková, Bagalová, 2018).

### 3 VÝSLEDKY

Žiaci prichádzajú počas vyučovacieho procesu do kontaktu s materiálmi, ktorú môžu byť pre nich nebezpečné z hľadiska existujúcich vlastností fyzikálnych, chemických alebo biologických (Owen-Jackson, 2015). Včas rozpoznať tieto nebezpečenstvá a určiť správny postup, aby nedošlo k úrazu je základom úspešnej prevencie. Preto aj prvá otázka smerovala k včasnému rozpoznaní nebezpečenstiev, ktoré vyplývajú z rôznych vlastností predmetov, výrobkov, látok. Porovnanie odpovedí žiakov SŠ a ZŠ na položku 1: „Myslíš si, že je dobré vedieť, aké predmety a látky sú pre teba nebezpečné?“ je na obrázku 1.



Obrázok 1. Odpovede na položku „Myslíš si, že je dobré vedieť, aké predmety a látky sú pre teba nebezpečné?“

Väčší rešpekt pred nebezpečenstvom z hľadiska nebezpečných vlastností látok a predmetov, ktoré nás obklopujú v každodennom živote, majú žiaci základných škôl. Pod tento výsledok sa podpisuje aj vekový rozdiel respondentov.

Predpokladáme, že existuje závislosť medzi druhom školy (základná a stredná) a odpoveďami na položku „Myslíš si, že je dobré vedieť, aké predmety a látky sú pre teba nebezpečné?“. Na zistenie tejto závislosti sme použili CHI-kvadrát test (Tabuľka 2), v ktorom je určená hladina významnosti (alfa) 0,05. Hodnoty nižšie ako toto číslo poukazujú na vzniknutú závislosť.

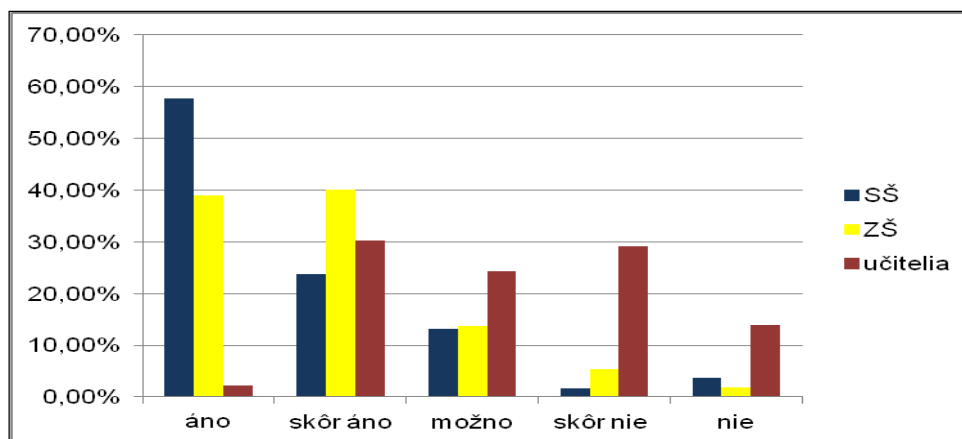
Tabuľka 2. CHI-kvadrát test závislosti medzi druhom školy a odpoveďami na položku „Myslíš si, že je dobré vedieť, aké predmety a látky sú pre teba nebezpečné?“

| škola   | Možnosti                                                        |                   | spolu    |
|---------|-----------------------------------------------------------------|-------------------|----------|
|         | správna odpoveď                                                 | nesprávna odpoveď |          |
| SŠ      | 172,3789649                                                     | 20,62103506       | 193      |
| ZŠ      | 362,6210351                                                     | 43,37896494       | 406      |
| spolu   | 535                                                             | 64                | 599      |
| H0      | Neexistuje závislosť medzi druhom školy a odpoveďami na otázku. |                   |          |
| H1      | Existuje závislosť medzi druhom školy a odpoveďami na otázku.   |                   |          |
| CHI vyp |                                                                 |                   | 0,000805 |
| alfa    |                                                                 |                   | 0,05     |

Hodnota 0,000805 potvrdzuje H1: Existuje závislosť medzi druhom školy a odpoveďami na otázku.

V odpovediach žiakov na kladenú otázku je štatisticky významný rozdiel v závislosti od navštevovanej školy (základnej alebo strednej školy). Až o 30,1 % viac žiakov ZŠ v porovnaní so žiakmi SŠ považuje za dobré vedieť, aké predmety a látky sú pre nich nebezpečné.

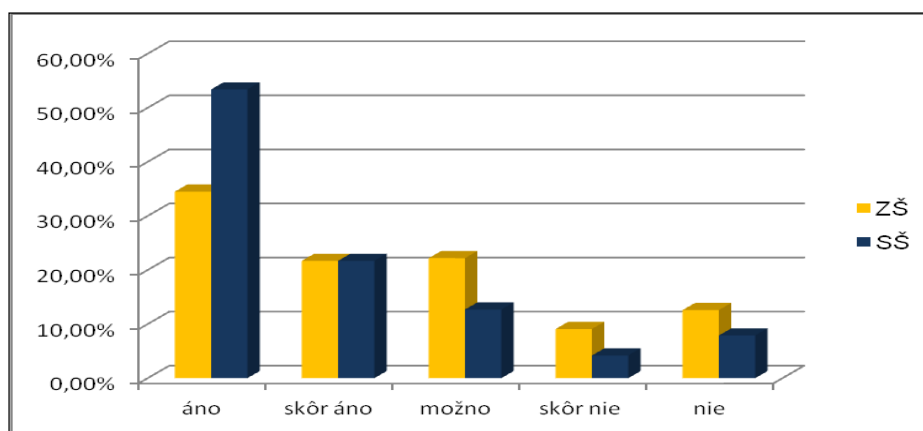
Nielen v školskom ale aj v pracovnom prostredí platí, že v čistom a organizovanom pracovisku sú procesy pod kontrolou človeka. Takéto pracovisko je základnou požiadavkou modernej efektívnej firmy a bezpečnej školy. Preto ďalšia opytovaná oblasť smerovala k zisteniu dodržiavania týchto zásad u žiakov a študentov (Obrázok 2).



Obrázok 2. Odpovede na položku „Udržuješ na svojom mieste a v triede čistotu a poriadok?“

Žiaci na SŠ vo väčšej miere vyjadrili silný súhlas a žiaci na ZŠ čiastočný súhlas, že udržiujú na svojom mieste a v triede čistotu a poriadok. Vzhľadom k veľkej subjektivizácii, bola táto položka v ďalšom prieskume verifikovaná aj učiteľmi ZŠ. Domnievame sa (Bagalová, 2015), že odpovede učiteľov objektívnejšie odzrkadľujú skutočný postoj žiakov k udržiavaniu poriadku v triede. Na potvrdenie alebo vyvrátenie tvrdení žiakov ZŠ, kde žiaci vo väčšej miere tvrdia, že udržiujú na svojom mieste a v triede čistotu a poriadok, sme v dotazníku pre učiteľov začlenili položku „Vedia žiaci na svojom mieste udržiavať poriadok?“ Jednoznačne z výsledkov dotazníkov možno konštatovať, že názory na poriadok a čistotu v triede sú diametrálne rozdielne.

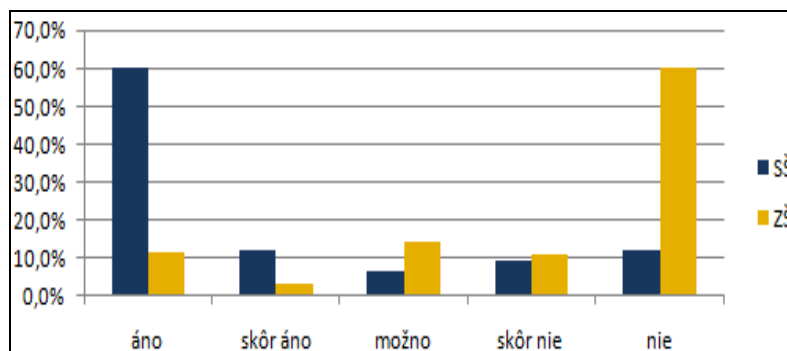
Školský zákon SR stanovuje povinnosť škôl poskytovať nevyhnutní informácie na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia žiakov. Znamená to vzdelávať deti tak, aby vedeli predvídať negatívne dopady svojej činnosti a v kolektíve upozorňovať na existujúce nebezpečenstvá, vedúce k ohrozeniu zdravia. Tam smerovala aj položka 3 (Obrázok 3).



Obrázok 3. Odpovede žiakov ZŠ na položku 3 „Upozornil si spolužiaka, ak svojou činnosťou ohrozoval svoje zdravie a zdravie iných?“

Z výsledkov vyplýva, že na stredných školách existuje lepšia komunikácia medzi žiakmi a schopnosťou upozorniť na negatívne dôsledky na zdraví.

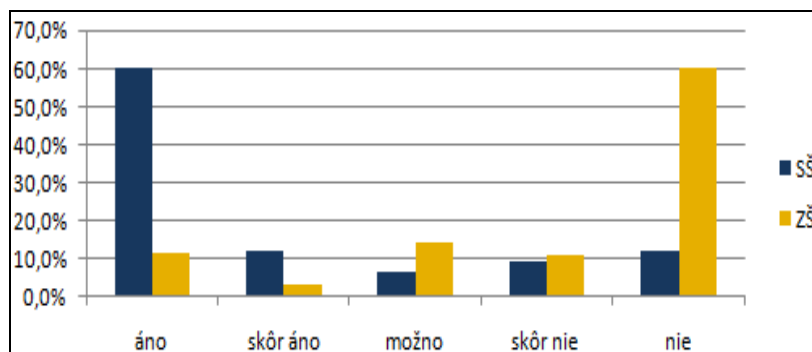
Fajčenie v objekte školy je v zmysle školského zákona v SR zakázané. Dodržiavanie tohto príkazu sformulovanou nepriamou otázkou „Vieš o tom, že tvoji spolužiaci tajne fajčia v priestoroch školy?“ je znázornené na obrázku 4.



Obrázok 4. Odpovede žiakov SŠ a ZŠ na položku „Vieš o tom, že tvoji spolužiaci tajne fajčia v priestoroch školy?“

Väčšina žiakov na ZŠ sa vyjadrila, že ich spolužiaci nefajčia v priestoroch školy, na rozdiel od SŠ, kde až 2/3 žiakov vedia, že ich spolužiaci tajne fajčia a porušujú školské pravidlá.

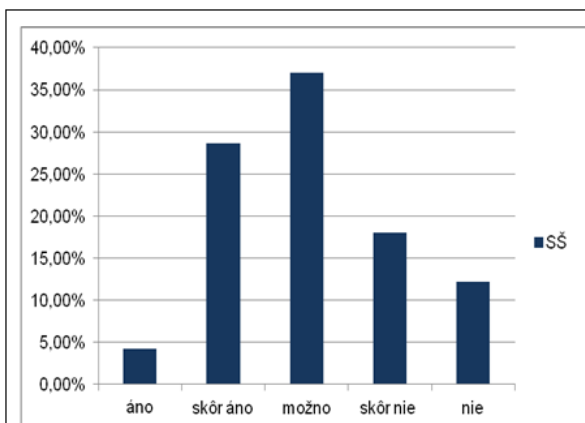
Nadmerný hluk je nebezpečným fyzikálnym faktorom v škole. Porovnanie odpovedí žiakov SŠ a ZŠ na položku „Prekáža ti počas prestávky na chodbe príliš veľký hluk?“ je na obrázku 5.



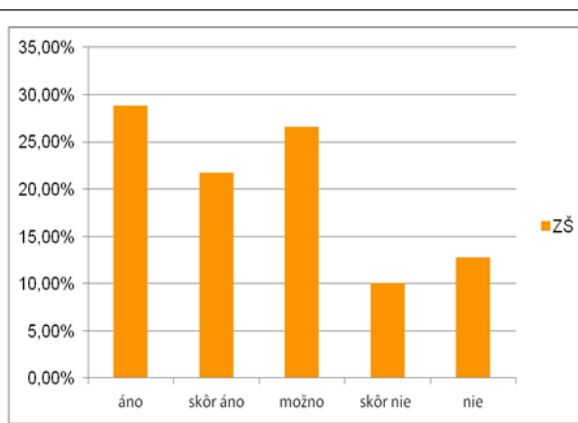
Obrázok 5. Odpovede žiakov SŠ a ZŠ na položku „Prekáža ti počas prestávky na chodbe príliš veľký hluk?“

Žiakom na SŠ prekáža hluk počas prestávky menej ako žiakom na ZŠ.

Posledná otázka smerovala k poskytovaniu prvej pomoci, výsledky sú graficky spracované na Obrázkoch 6 a 7. Otázky boli kladené rozdielne, pretože vzhľadom aj na vedomosti žiakov sa predpokladal iný stupeň poznania.



Obrázok 6. Odpovede žiakov SŠ na položku „Vieš ako pomôcť spolužiakovi keby, ak by utrpel úraz elektrickým prúdom?“



Obrázok 7. „Odpovede žiakov ZŠ na položku „Je pri bezvedomí spolužiaka nutná masáž srdca?“



## 4 DISKUSIA

Výsledky odpovedí na opytované položky uvádza Tabuľka 3.

Tabuľka 3. Sumárne výsledky dotazníka

| Č. p. | Znenie položky                                                                          | Typ školy | Odpovede v % |            |       |           |      |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|------------|-------|-----------|------|
|       |                                                                                         |           | Yes          | Rather yes | Maybe | Rather no | No   |
| 1     | „Myslíš si, že je dobré vedieť, aké predmety a látky sú pre teba nebezpečné?“           | SŠ        | 28.6         | 51.8       | 18.0  | 1.1       | 0.5  |
|       |                                                                                         | ZŠ        | 82.0         | 11.1       | 4.4   | 0.5       | 2.0  |
| 2     | „Udržiuješ na svojom mieste a v triede čistotu a poriadok?“                             | SŠ        | 57.7         | 23.8       | 13.2  | 1.6       | 3.7  |
|       |                                                                                         | ZŠ        | 38.9         | 40.1       | 13.8  | 5.4       | 1.8  |
|       | „Vedia žiaci na svojom mieste udržiavať poriadok?“                                      | učitelia  | 2.3          | 30.2       | 24.4  | 29.1      | 14.0 |
| 3     | „Upozornil si spolužiaka, ak svojou činnosťou ohrozoval svoje zdravie a zdravie iných?“ | SŠ        | 57.7         | 23.8       | 13.2  | 1.6       | 3.7  |
|       |                                                                                         | ZŠ        | 34.5         | 21.7       | 22.2  | 9.1       | 12.5 |
| 4     | „Vieš o tom, že tvoji spolužiaci tajne fajčia v priestoroch školy?“                     | SŠ        | 60.3         | 12.2       | 6.3   | 9.0       | 12.2 |
|       |                                                                                         | ZŠ        | 11.6         | 3.0        | 14.3  | 10.8      | 60.3 |
| 5     | Prekáža ti počas prestávky v triede a na chodbe príliš veľký hluk?                      | SŠ        | 20.6         | 11.6       | 22.8  | 38.6      | 6.4  |
|       |                                                                                         | ZŠ        | 28.6         | 16.5       | 14.7  | 17.0      | 23.2 |
| 6     | „Vieš ako pomôcť spolužiakovi keby, ak by utrpel úraz elektrickým prúdom?“              | SŠ        | 4.2          | 28.6       | 37.0  | 18.0      | 12.2 |
|       | „Je pri bezvedomí spolužiaka nutná masáž srdca?“                                        | ZŠ        | 28.8         | 21.7       | 26.6  | 10.1      | 12.8 |

### 4.1 Položka číslo jedna

Včasnú rozpoznávanie nebezpečenstva materiálu, látky, predmetu alebo výrobku je základným predpokladom ďalšej správnej a bezpečnej manipulácie s ním. Ostražitosť, rešpekt, predvídavosť bola vyššia u žiakov základných škôl ako ukazuje sumára tabuľka 3.

Až 82 % žiakov základnej školy sa domnieva, že je dôležité pred akoukoľvek manipuláciou s látkou vedieť o možných nebezpečenstvách, ale u žiakov stredných škôl je to iba 28,6%. Táto skutočnosť je spôsobená vekovým rozdielom a hlavne dospievaním. Žiaci 15-roční vstupujú do obdobia pubertálnej revolty, ktorá narušuje zvyklosti vstúpované školou a rodinou. Cieľavedomé porušovanie pravidiel a prikláňanie sa k pravidlám rovesníckej skupiny, snaha vynikať zo zaužívaných pravidiel, strata ostražitosti je charakteristická pre toto vývinové obdobie, čím sa táto skupina detí stáva zraniteľnejšou aj z hľadiska úrazovosti na stredných školách.

CHI- kvadrát test závislosti medzi druhom školy a odpoveďami na danú položku na hladine významnosti  $\alpha = 0,05$  potvrdil, že výsledky odpovedí sú značne ovplyvnené typom navštevovanej školy.

### 4.2 Položka číslo dva

Žiakom vyplýva zo školského poriadku povinnosť udržiavať si na svojom mieste poriadok. Mnohé manažérske systémy riadenia bezpečnosti sú založené práve na poriadku a systemizácii. Napríklad metóda 5S (Obrázok 8) je súbor princípov pre vytváranie a udržanie organizovaného, čistého a vysoko výkonného pracoviska, ktoré je základným predpokladom pre minimalizáciu pracovnej úrazovosti (Pearson, 1900).



Obrázok 8. Princípy 5S metódy (Woolner & Hall, 2010)

V položke 2: „**Udržiješ na svojom mieste a v triede čistotu a poriadok?**“, sú výsledky žiakov konfrontované s poznatkami učiteľov ZŠ. Sebahodnotenie žiakov nekorešponduje s hodnotením učiteľov, aj keď otázka pre nich bola formulovaná inak: „Vedia žiaci na svojom mieste udržiavať poriadok?“ V školskom poriadku, s ktorým sú žiaci každý rok oboznamovaní, je zakotvená povinnosť udržiavať poriadok a čistotu. Tento „návyk“ patrí k základným atribútom v celoživotnom správaní jedinca aj v budúcom povolání.

### 4.3 Položka číslo tri

V ďalšej otázke sme sa venovali ochrane života a zdravia, pričom sme použili nepriamu formuláciu otázky: „Upozornil si spolužiaka, ak svojou činnosťou ohrozoval svoje zdravie a zdravie iných?“ Porovnanie odpovedí je v Tabuľke 3.

Z dotazníka sa javí, že žiaci strednej školy už vedia rozpoznať následky ohrozenia a prípadného rizika. Až takmer 13 % žiakov ZŠ neupozorní spolužiaka na dôsledky, pričom príčiny sú môžu byť rôzne napríklad nezaujím, strach, neuposlušnosť, výsmech a podobne.

### 4.4 Položka číslo štyri

Podľa štatistík (White Papers, Case Studies) k najčastejším dôvodom, prečo deti začínajú fajčiť patria: prajú si byť nezávislé, iné, fajčia ich priatelia, zakazujú im to rodičia, je pre nich vzorom nejaká populárna osoba. Neexistuje vždy len jedna príčina. Deti s fajčením často experimentujú a domnievajú sa, že môžu prestať, kedykoľvek budú chcieť. Fajčenie je však silne návykové a väčšina detí neskôr nie je schopná s fajčením prestať. Veď viac ako 80 % dnes dospelých fajčiarov začalo fajčiť v detstve či v rannom dospievaní. Aj výsledky v dotazníku potvrdili, že stredoškóľáci sú kritickou skupinou, kam siahajú počiatky tohto zlozvyku (ÚVZ, 2009).

### 4.5 Položka číslo päť

Vývoj každého jedinca prebieha podľa zákonitostí rastu a dozrievania po stránke biologickej, mentálnej a sociálnej, preto aj pociťovanie hluku u rôznych vekových skupín je rozdielne (Michalska, Szewieczek, 2007). Stansfeld (2003) uvádza, že dôsledky účinkov hluku ovplyvňujú kognitívnu výkonnosť či správanie. Zvýšená hlučnosť na pracovisku tiež ukazuje určitú asociáciu so zvýšeným krvným tlakom. Môže byť spojená aj s rizikom vzniku duševných a fyzických ochorení. Hluk má zdravotný vplyv na výkon, produktivitu a sociálne správanie žiaka. Hlavným zdrojom rušivého hluku sú spontánne prejavy žiakov, ako je krik až rev, dupot a hluk z ich pohybu, ktoré sú z hľadiska cieľov školy neúčelné, ale škola s rizikom ich výskytu musí počítať a predchádzať im vytváraním optimálnych podmienok akustickej pohody. Výsledok dotazníkového prieskumu potvrdil, že na hluk sú v malej miere vnímavejší žiaci základných škôl (Stansfeld, Matheson, 2003; Shield, Dockrell, 2004).

### 4.6 Položka číslo šesť

Formulácia otázky kedy poskytovať oživovacie úkony bola kladená pre žiakov ZŠ s cieľom uvedomiť si, čo znamená bezvedomie. 12,8 % žiakov odpovedalo správne, že pri bezvedomí spolužiaka nie je nutná masáž srdca, ale 1/2 žiakov ZŠ pripúšťa, že pri bezvedomí sa vykonáva aj masáž srdca. Obdobou bola otázka žiakom ZŠ, či sú schopní poskytnúť prvú pomoc pri úraze elektrickým prúdom. Väčšina žiakov SŠ (37 %) sa však vyjadrila neurčito – odpoveďou možno (Bydžovský, 2004; Abernethy, 2003; IFRC, 2009).

## 5 ZÁVER

Celý vývoj človeka je poznamenaný učením sa, poznávaním, diferenciáciou správneho a nesprávneho. Tieto návyky získavajú výchovou v rodine a v škole. Preto je potrebné realizovať vzdelávanie v oblasti BOZP takým spôsobom, aby žiaci dokázali predchádzať nebezpečenstvám. Dotazníkový prieskum poukázal, že hoci každoročne sú žiaci oboznamovaní so školským poriadkom, jeho dodržiavanie nie je samozrejmé. Bolo by vhodné inovovať metódy a formy, akými sú žiaci oboznamovaní so svojimi právami a povinnosťami na začiatku školského roka a obohatiť ich hlavne o modelové situácie, praktické príklady z bežného života a využívať na oboznamovanie aj počítačovú techniku.

Vnútorne prostredie, v ktorom prebieha výučba, ale aj v čase prestávok vplýva nielen na psychiku žiaka, ale aj na zdravie a jeho výkonnosť. Najčastejším problémom v školách, je vysoká hladina hluku, nedostačujúce osvetlenie a problém s nadmernou koncentráciou oxidu uhličitého. Nadmernú hlučnosť, ktorú výsledky prieskumu preukázali, možno riešiť organizačne alebo ako ukazujú niektoré štúdie akustickými úpravami objektov.

Stále zostávajú medzery vo vzdelávaní žiakov v oblasti záchrany života a aj to je oblasť, v ktorej možno využiť všetky prostriedky, formy a metódy, aby výučba a dosiahnutie požadovaných vedomostí bolo efektívne. Táto oblasť bola popísaná v mnohých výskumných prácach a je potrebné jej účinnú implementáciu v pedagogickej praxi a v celoživotnom inžinierskom vzdelávaní. Možno nájsť lineárnu prepojenosť medzi výchovou k bezpečnosti a technickým vzdelávaním, pretože každé technické riešenie musí spĺňať atribúty bezpečnosti zvlášť v školskom prostredí.

Naším prieskumom bolo potvrdené, že informovanosť a vzdelávanie žiakov na ZŠ a SŠ v otázkach OSH má dobrú úroveň, ale aj naďalej pretrvávajú vo výchovno-vzdelávacom procese problematické momenty, ktoré sú významnejšie na stredných školách (napríklad fajčenie, poriadok v triede). Tieto zistenia nekorešpondujú napríklad so štatistikou úrazovosti v Slovenskej republike. Štatisticky bolo potvrdené, že vzdelanostná úroveň o nebezpečných látkach a predmetoch rastie úmerne so stupňom vzdelania. Dotazníkom bola zistená nízka úroveň vzdelávania v predlekárskej prvej pomoci nielen u žiakov ZŠ a SŠ, ale aj u učiteľov základných škôl. Preto je potrebné začleniť do prípravy budúcich učiteľov aj vzdelávanie v oblasti BOZP takým spôsobom, aby boli schopní identifikovať nebezpečenstvá vznikajúce v edukačnom procese a poznať nástroje ich eliminácie a správne implementácie do výchovno-vzdelávacieho procesu.

## POĎAKOVANIE

Príspevok vznikol s podporou grantu Grant Agency KEGA č. 014UKF-4/2016.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- ABERNETHY, L., MACAULEY, D., MCNALLY, O., MCCANN, S. 2003. Immediate care of school sport injury. In *Injury prevention*, 9(3), pp. 270-273.
- ALEŠ, R. 2013. *Likertovo škálování*. E-LOGOS, 13/2012. p. 17.
- BAGALOVÁ, T. 2016. *Koncepcia bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci učiteľov a pracovníkov v školstve*. Dissertation. Nitra: UKF PF. 143 s.
- BALANAY, J. A. G., ADESINA, A., KEARNEY, G. D., RICHARDS, S. L. 2014. Assessment of occupational health and safety hazard exposures among working college students. In *American journal of industrial medicine*, 57(1), pp. 114-124.
- BYDŽOVSKÝ, J. 2004. *První pomoc*. 1. vyd. Praha : Grada, 75 s.
- ENETOSH 2014. (*European Network Education and Training in Occupational Safety and Health, (undated)*). What we are doing.
- HAŠKOVÁ, A., MANDULÁKOVÁ, S. 2017. Obsahové zameranie výučby predmetu technika z pohľadu učiteľov. In *Journal of Technology and Information Education*, 9(2), s. 5-16.
- HLAVIČKOVÁ H., KUHNŮVÁ I. 2009. *Pohled žáků základních škol na způsoby seznamování s informacemi o rizicích a o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci*. Josra, 2.
- HOFFMAN, J. L., BRESCIANI, M. J. 2012. Identifying what student affairs professionals value: An analysis of professional competencies listed in job descriptions. In *Research and Practice in Assessment*, 7(1), pp. 26-40. [cit. 2018-05-16]. Dostupné na internete: <https://academic.oup.com/bmb/article/68/1/243/421340>
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (IFRC). 2009. *First Aid for a Safer Future: Focus on Europe*.
- KONČEKOVÁ, L. 2010. *Vývinová psychológia*. Prešov. 312 s.
- MARKOVÁ, I. 2012. Lifelong learning in health and safety as regards obligations of legal entities and individual entrepreneurs. In: *Problemy profesjologii*. ISSN 1895-197X. - Nr. 2, pp. 75-82.

- MICHALSKA, J., SZEWIECZEK, D. 2007. The 5S methodology as a tool for improving the organization. In *Journal of Achievement in Material and Manufacturing*, 2(42), pp. 211–214.
- NOVOTNÝ, M., URDZIKOVÁ, J., KORDOŠOVÁ, M. 2014. *Aktualizácia Návrhu Koncepcie vzdelávania v oblasti BOZP v SR*: Správa z VÚ č. 2345. IVPR, 2014. 176 s.
- OWEN-JACKSON, G. (Ed.). 2015. *Learning to teach design and technology in the secondary school: A companion to school experience*. Routledge.
- PAGE-BUCCI, H. 2003. *The value of Likert scales in measuring attitudes of online learner*. [cit. 2018-05-09]. Dostupné na internete: <http://www.hkadesigns.co.uk/websites/msc/reme/likert.htm>
- PEARSON, K. 1900. "On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling". *Philosophical Magazine*. Series 5. 50 (302), pp. 157–175.
- Public Health Service, 2014. *Analysis of the Injury and Safety of Children and Youth in the Slovak Republic*. Dostupné na internete: <http://www.uvzs.sk>
- RAYKOV, M., TAYLOR, A. 2013. Health and safety for Canadian youth in trades. In *Just Labour* 20, pp. 33-50.
- SHIELD, B. M., DOCKRELL, J. E. 2003. The effects of noise on children at school: a review. In *Building Acoustics*, 10(2), pp. 97-116.
- SHIELD, B., DOCKRELL, J. E. 2004. External and internal noise surveys of London primary schools. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 115(2), pp. 730-738. [cit. 2018-05-20]. Dostupné na internete: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15000185>
- SCHNEIDER E. (Ed.) 2007. *Young workers defects and figures* [Internet], European Agency for Safety and Health at Work.
- STANSFELD, S. A., MATHESON, M. P. 2003. Noise pollution: non-auditory effects on health. In *British medical bulletin*, 68(1), pp. 243-257.
- TUREKOVÁ, I., BAGALOVÁ, T. 2018. Knowledge and Experiences of Safety and Health Occupation Risks among Students. In *International Journal of Engineering Pedagogy* (iJEP), 8(5), pp. 108-120.
- TUREKOVÁ, I., BAGALOVÁ, T., MAKOVICKÁ-OSVALDOVÁ, L. 2017. *Analysis of safety and health awareness among elementary students*. ICERI 2017. Seville, pp. 432-442.
- TUREKOVÁ, I., DEPEŠOVÁ, J., HAŠKOVÁ, A., BAGALOVÁ, T. 2015. *The Education in the Field of the Occupational Risks*. EDULEARN15.
- ÚVZ, 2009. *Otázky a odpovede na tému fajčenie*. Dostupné na internete: <http://www.uvzs.sk>
- White Papers, Case Studies: Implementing 5S Workplace Organization Methodology Programs In Manufacturing Facilities. Dostupné na internete: <http://www.listaintl.com>
- WOOLNER, P., HALL, E. 2010. Noise in Schools: A Holistic Approach to the Issue. In *Environ Res Public Health*. 7(8), pp. 3255–3269.

# ROZVÍJANIE INFORMATICKÉHO MYSLENIA PROSTREDNÍCTVOM 3D TLAČE A LEGO ROBOTOV

**Jana Jacková, Michal Rojček, Patrik Sitiarik, Veronika Motýľová**

*Katedra informatiky, PF KU v Ružomberku, jana.jackova@ku.sk, michal.rojcek@ku.sk, sitiaricek@gmail.com, v.motylova@gmail.com (SR)*

## Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na využitie 3D tlače a LEGO robotov pri rozvíjaní informatického a technického myslenia žiakov a študentov. Opísaný je rámec informatického myslenia a jeho súvis so STEAM alebo STEM vzdelávaním, ako aj s problematikou 3D tlače a LEGO robotov. Uvedené sú aktivity pracovníkov a študentov Katedry informatiky Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku v tejto oblasti, ako aj čiastkové výsledky riešenia projektu KEGA Inovatívne metodiky v predmete informatika v sekundárnom vzdelávaní – ukážky prípravy metodických materiálov k tejto problematike. Obidve technológie sú využiteľné na všetkých stupňoch vzdelávania od základnej školy až po vysokú. Sú veľmi flexibilné a pôsobia motivačne, pretože dávajú žiakom a študentom nástroje, ktorými môžu pomerne rýchlo zhmotniť svoje myšlienky a nápady.

**Kľúčové slová:** Informatické myslenie, riešenie problémov, STEAM, STEM, 3D tlač, LEGO, robotika, prototypovanie.

## 1 ÚVOD

Informatické myslenie (*angl.* Computational Thinking) je v súčasnom rýchlo meniacom sa svete dôležitou výbavou každého človeka, pretože patrí medzi kľúčové kompetencie pre 21. storočie (Mohaghegh - McCauley, 2016). Špecifikáciu informatického myslenia pre potreby slovenských škôl spresňujú Šnajder et al. (2018). Podľa nich je využívanie informatického myslenia „prínosné pre každého človeka, lebo mu umožňuje:

- pochopiť, ktoré aspekty problému sú riešiteľné strojom,
- vyhodnotiť zhodu medzi informatickými prostriedkami a problémom,
- uvedomiť si obmedzenia a možnosti informatických prostriedkov,
- použiť alebo prispôbiť informatické prostriedky novým pôsobom či v novej situácii,
- použiť informatické stratégie (napr. rozdel' a panuj) v akejkoľvek oblasti“ (s. 261).

Pre pedagogické a výskumné účely tejto problematiky vychádzajú Šnajder et al. (2018) z rámca založeného na 6 konceptoch informatického myslenia a 5 prístupoch (Tab. 1):

*Tabuľka 1. Rámec informatického myslenia (spracované podľa Šnajder et al., 2018, s.262)*

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Koncepty | <ul style="list-style-type: none"><li>• logické uvažovanie</li><li>• hodnotiace posúdenie riešení problémov</li><li>• tvorba algoritmov</li><li>• hľadanie vzorov a ich využívanie pri riešení problémov</li><li>• dekomponovanie problémov do podproblémov</li><li>• abstrakcia</li></ul> |
| Prístupy | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ zábavné a improvizčné riešenie problémov</li><li>▪ vytváranie artefaktov</li><li>▪ ladenie nefunkčných programov</li><li>▪ vytrvalosť pri riešení problémov</li><li>▪ kolaboratívna spolupráca</li></ul>                                           |



Phillips (2009) dokladuje, že informatické myslenie môže byť nástrojom na riešenie problémov v každej školskej triede. V rámci vzdelávania v rôznych predmetoch odporúča pre každú kategóriu predmetov rôzne špecifické materiály k rozvíjaniu informatického myslenia (uvádza pre kategórie predmetov: informatika, geovedy, matematika, sociálne vedy, jazyky, umelecké predmety, prírodné vedy).

K vytrvalosti pri riešení problémov, zapájaniu sa do zážitkového učenia, kolaboratívnej spolupráci a tvorivej práci pomáha študentom podľa portálu EducationCloset.com (The Vision Board, 2014-2016) vzdelávací prístup k učeniu STEAM, ktorý ako prístupové body pre rozvoj bádania študentov, dialógu a kritického myslenia využíva vedu (*angl. Science*), technológie (*angl. Technology*), inžinierstvo (*angl. Engineering*), jazyky a umenie (kategória *angl. Arts* podľa anglických názvov: Language Arts, Fine Arts) a matematiku (*angl. Mathematics*).

Na Slovensku sa školy, v rámci prípravy svojich žiakov a študentov na život v 21. storočí, snažia rozvíjať informatické myslenie každého edukanta. Tento cieľ je zakomponovaný do vzdelávacích štandardov v rámci inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (Štátny pedagogický ústav, 2017) pre predmet informatika, pričom učitelia informatiky sú pri rozvíjaní informatického myslenia žiakov povzbudzovaní tvorivo využívať medzipredmetové vzťahy. V tomto pomáhajú školám zapojeným do národného projektu IT akadémia – vzdelávanie pre 21. storočie rôzne aktivity (Centrum vedecko-technických informácií SR, 2018a) a konferencie (Centrum vedecko-technických informácií SR, 2018b). O podpore záujmu žiakov a študentov o prírodné vedy, technické a inžinierske programy na stredných školách i na univerzitách, a tiež matematiku svedčia u nás aj rôzne iniciatívy v oblasti STEM (*angl. Science, Technology, Engineering, Mathematics*) vzdelávania (Gwóźdź-Lukawska et al., 2015; Čeretková, 2017; Jacková – Trajtel', 2018; Voštinár et al., 2018).

Pritiahnuť záujem žiakov a študentov o informatiku sa snažia aj pracovníci katedry informatiky Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. V minulom období sa pod ich vedením študenti učiteľstva informatiky úspešne zhostili viacerých neformálnych aktivít pre žiakov základných škôl, ako napr. prípravu informatických workshopov v rámci Detskej univerzity na Katolíckej univerzite v Ružomberku, pomoc pri organizovaní súťaží Baltie a iBobor (Majherová – Petrušková, 2018). Keďže sme na našej katedre vybavení 3D tlačiarňou i robotickou stavebnicou LEGO, cieľom nášho príspevku je poukázať na možnosti využitia týchto technológií pri rozvíjaní informatického a technického myslenia žiakov a študentov.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

V úvodnej kapitole sme na základe preštudovania literatúry stručne opísali problematiku informatického myslenia vo všeobecnosti, jej súvis s riešením problémov v rôznych oblastiach života, a tiež súvis so STEAM alebo STEM vzdelávaním. Citlivé a metodicky správne zaradovanie moderných technológií do formálnych i neformálnych výučbových aktivít pomáha zvyšovať záujem žiakov a študentov o svoje vzdelávanie. Aktívnym zapájaním sa do riešenia rôznych problémov s využitím týchto technológií si vytvárajú lepší predpoklad na uplatnenie sa v praxi.

3D tlačiarne ako modernú technológiu, ktorá je pre väčšinu študentov strednej školy nová, využívajú ako prostriedok na motiváciu a tvorivosť na vyučovaní Kastl et al. (2017). Zistili, že motivácia študentov o výučbu programovania a riešenie problémov modelovania geometrických tvarov a 3D objektov sa zvýšila, keď si naprogramované 3D objekty aj vytlačili na 3D tlačiarňu. Horváthová – Klimová (2018) zistili zvýšený záujem o vyučovanie informatiky u žiakov základnej školy, keď začali pracovať s robotmi Phiro.

Vzhľadom na vybavenie našej katedry a pozitívne skúsenosti našich učiteľov a študentov s 3D tlačou a robotickými stavebnicami LEGO Mindstorms sme sa v rámci riešenia projektu KEGA Inovatívne metodiky v predmete informatika v sekundárnom vzdelávaní rozhodli pripraviť metodické materiály aj k využitiu týchto technológií. O niektorých čiastkových výsledkoch sa zmiňujeme v nasledujúcej kapitole.

## 3 VÝSLEDKY

K rozvoju informatického myslenia študentov našej školy, ale aj širokej verejnosti, prispievajú viacerí učitelia a študenti našej katedry aj prostredníctvom rôznych aktivít s 3D tlačiarňou a LEGO robotmi. V rámci formálneho vzdelávania prácu s týmito technológiami podľa možností a vhodnosti využitia danej technológie pre ten-ktorý vyučovací predmet zaraďujú učitelia do výučby predmetov študijného programu učiteľstvo informatiky.

V rámci neformálneho vzdelávania oboznamujeme s prácou s týmito technológiami žiakov základných a stredných škôl napr. na podujatiach Detská univerzita Katolíckej univerzity (Katolícka univerzita v Ružomberku, 2018), Týždeň vedy, techniky a umenia alebo Deň otvorených dverí. Viacerí naši študenti učiteľstva informatiky vedú informatické krúžky na základných a stredných školách v mieste svojho bydliska a niektorí z nich sa venujú aj tejto problematike.

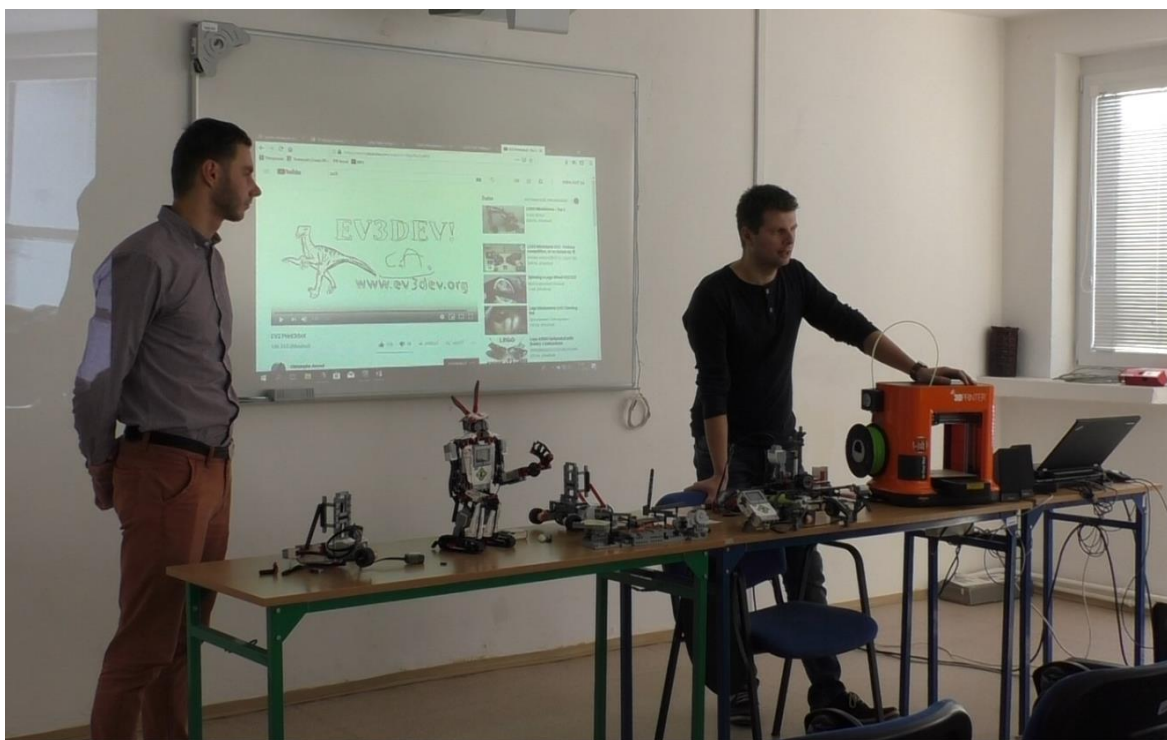
### **3.1 Aktivity s 3D tlačou a LEGO robotmi**

#### **3.1.1 Workshopy na Detskej univerzite**

Na Detskej univerzite počas letných prázdnin v roku 2018 realizovali naši študenti učiteľstva informatiky Bc. Sitiarik a Bc. Stančo s 2 skupinami detí workshopy, v rámci ktorých pripravili aktivity s LEGO robotmi a 3D tlačiarňou. Na záverečnej Detskej konferencii dňa 6. júla 2018 prezentovali video z týchto workshopov (Stančo – Sitiarik, 2018).

#### **3.1.2 Zážitková prednáška**

V novembri 2018 sme v rámci Týždňa vedy, techniky a umenia zorganizovali na našej katedre zážitkovú prednášku s názvom Od robotov k 3D tlači (Obr. 1). Dr. Rojček previedol účastníkov celým procesom 3D tlače a prakticky predstavil spôsob ako môžeme veľmi rýchlo zhmotniť svoje myšlienky do hotových výrobkov. Na našej katedre používame 3D tlačiareň a 3D skener najmä v predmete počítačová grafika, kde vyučujeme rôzne metódy 3D modelovania.



*Obrázok 1. Zážitková prednáška Od robotov k 3D tlači na Katedre informatiky PF KU 7.11.2018*

Následne študent Bc. Sitiarik predstavil možnosti stavebnice LEGO Mindstorms, ktorá sa na našej katedre používa pri výučbe programovania, programovania automatov, robotov a iných technických zariadení. Súčasťou prednášky bola aj praktická ukážka robotov a plotrov, ktoré boli pripravené z tejto stavebnice.

Zúčastneným študentom a žiakom základných škôl sa páčili najmä ukážky 3D tlače a funkčných výrobkov, ktoré si mohli poprezerieť, ako aj inteligentné správanie robotov, ktoré reagovali na prekážky v priestore, či dvojkoľosového vyvažovacieho robota, ktorý sa automaticky vyvažoval s jeho postupným zaťažovaním.

#### **3.1.3 Robotický krúžok**

Študentka 1.ročníka magisterského štúdia Bc. Motýľová vedie od marca 2017 pri Gymnáziu M.M.Hodžu v Liptovskom Mikuláši robotický krúžok, ktorý prebieha každý utorok počas školského roka. Na venovanie sa tejto mimoškolskej aktivite malo o.i. vplyv aj to, že predtým ešte ako študentka tohto gymnázia sama navštevovala krúžok robotiky, s ktorým sa napr. s úspechom zúčastnili aj medzinárodnej súťaže Robot

Challenge vo Viedni. Aj v súčasnosti (už pod vedením krúžku našou študentkou, absolventkou tohto gymnázia) sa záujem detí o krúžok a navštevovanie krúžku viac rokov po sebe zvyšuje účasťou na rôznych robotických súťažiach, napr. RBA (Obr. 2) - Robotický battle na gymnáziu v Košiciach na ulici Alejová (TASR, 2017; Gymnázium Alejová 1 Košice, 2017).



Obrázok 2. Účasť detí z krúžku na súťaži RBA (vľavo Racing, vpravo Robotická výzva)

V porovnaní s minulým školským rokom vedúca krúžku spozorovala vyššiu efektivitu práce detí na krúžku, napr. úspešné dokončenie začatých aktivít. Pripisuje to začatiu používania vlastnej podrobnejšej prípravy na každé vyučovanie krúžku v tomto školskom roku. Tvorba takýchto metodických materiálov je súčasťou zadaní v rámci niektorých predmetov na katedre informatiky v magisterskom štúdiu (didaktika informatiky, didaktický softvér).

### 3.2 Ukážky z tvorby metodických materiálov

K problematike 3D tlače a LEGO robotov pripravujeme na základe skúseností získaných na podujatiach uvedených v kapitole 3.1 zbierku metodických materiálov, ktoré budú slúžiť lektorom takýchto podujatí a učiteľom informatiky. V tejto časti prezentujeme ukážky úvodných textov.

#### 3.2.1 Úvod k 3D tlači

3D tlač je fenomén, ktorý sa posledné roky veľmi rozšíril do škôl, domácností a malých firiem a to najmä preto, lebo 3D tlačiarne sa stali cenovo dostupnými aj pre tieto skupiny používateľov. V roku 2007 bol uvedený RepRap projekt samoreplikujúcej sa tlačiarne, ktorý zrejme nemalou mierou prispel k masívnej expanzii tejto technológie. RepRap je medzinárodný komunitný projekt 3D tlačiarne vyvíjanej na princípe otvoreného hardvéru. RepRap 3D tlačiareň je zložená prevažne z mnohých plastových dielov, ktoré je možné vytlačiť na inej RepRap tlačiarňi. Samotný názov RepRap je skratkou Replicating Rapid prototyper, čo znamená že je schopný sebareplikácie a rýchleho prototypovania. Celá dokumentácia, potrebná pre zostavenie hardvéru a prevádzku vlastného RepRap, vrátane firmvéru a riadiaceho softvéru, je uvoľnená pod licenciou GNU (General Public License), pod ktorou je vydávaný slobodný softvér (Welcome to RepRap.org; Hrončok, 2012). Vďaka celkovej otvorenosti a cenovej dostupnosti sa RepRap stal veľmi obľúbeným projektom celosvetovej komunity domácich majstrov. V čínskych zásielkových obchodoch je možné kúpiť všetky diely na RepRap za priaznivé ceny. Jednoduchú 3D tlačiareň je možné kúpiť už od približne 160 EUR. Nielen open hardvér komunity ale aj etablované firmy, ktoré sa zaoberajú vývojom a predajom profesionálnych 3D tlačiarň ponúkajú lacné modely pre domáce použitie.

Cenová dostupnosť tejto technológie nám otvára nové možnosti aj vo výučbe pri rozvíjaní informatického a technického myslenia, či umeleckého cítenia žiakov a študentov. Poskytuje platformu, pomocou ktorej si žiaci a študenti môžu zhmotniť svoje nápady. Majú na výber rôzne softvérové nástroje pre návrh 3D modelov, ktoré sú zadarmo. Od jednoduchších nástrojov, určených pre deti a začiatočníkov napr. Tinkercad (Autodesk, 2018), až po zložitejšie, určené pre pokročilých a profesionálov napr. FreeCAD (The FreeCAD Team) – parametrické modelovanie, či Blender (Blender) pre všeobecnú 3D grafiku. Všetky menované nástroje dokážu exportovať 3D objekty do formátu STL (stereolithography), ktorý je vhodný pre 3D tlačiarne.

Študenti sa pri tvorbe 3D modelu naučia pohybovať v 3D priestore. Zistia, že na objekt sa pri úpravách treba pozrieť z viacerých strán. Naučia sa čo je to nárys, bokorys, pôdorys, ortografické a perspektívne zobrazenie. Základné grafické transformácie ako posun, otočenie a zmena mierky. Naučia sa rôzne techniky

modelovania ako sú parametrické modelovanie, modelovanie na základe aplikácie Booleovských operácií zjednotenia a rozdielu, či ich kombináciu. Pri parametrickom modelovaní zadávajú objektu jeho presné číselné parametre ako výška, šírka, hĺbka, počet polygonov, uhol otočenia, percento zväčšenia a pod. Pri modelovaní pomocou Booleovej operácie zjednotenia sa vytvárajú nové objekty spájaním viacerých telies do jedného telesa. Pri operácii Booleovského rozdielu, sa „odsekáva“ z telies pomocou iných telies. Prostredie Tinkercad zvládnu aj deti prvého stupňa. Môžu si nakresliť vlastnú hračku a tú si s pomocou učiteľa vytlačiť na 3D tlačiarňu. Existuje pre deti väčšia motivácia než táto?

Pokiaľ chce učiteľ siahnuť po hotových 3D modeloch, tie sú dostupné v rozsiahlych databázach. Za všetky spomenieme veľmi populárny [www.thingiverse.com](http://www.thingiverse.com), kde sú 3D modely rôzneho druhu alebo špecializovaná databáza technických 3D modelov [www.grabcad.com](http://www.grabcad.com), či vyhľadávač 3D modelov [www.yeggi.com](http://www.yeggi.com), ktorý vyhľadá 3D modely vo viacerých databázach naraz.

Ak je objekt na modelovanie náročný a v databázach 3D modelov sa nenachádza (typickým príkladom môže byť ľudská hlava konkrétneho človeka), ostáva už len zakúpiť alebo vyrobiť 3D skener, ktorým môžeme daný objekt naskenovať. Z cenovo dostupných modelov do 1000 EUR nie je až taký veľký výber. Odporúčame v tomto prípade zamerať sa na kvalitný softvér, pretože od toho závisí ako sa budú dopočítavať chýbajúce pixely. Väčšinou tieto skenery nechávajú v oskenuvanom 3D modeli diery, ktoré sa musia následne softvérovo „zaplátať“.

Keď už majú žiaci, či študenti pripravený 3D model, nasleduje fáza 3D tlače. Tu odporúčame jednoznačne použiť zdravotne nezávadný tlačový materiál (filament) z PLA (PolyLactic Acid) plastu. Tento plast sa vyznačuje tým, že pri tlači nezapácha, neuvolňuje sa pri jeho zahrievaní škodlivé výpary a je zdravotne nezávadný. Navyše, 3D tlačiareň nemusí mať vyhrievanú podložku ako pri ABS plaste. Na prichytenie modelu stačí tyčinkové lepidlo (treba vyskúšať viac značiek). Proces tlače je časovo náročný, treba si preto naplánovať výučbu tak, aby mal každý čas vytlačiť svoj model. Napríklad, na konci hodiny sa dajú vytlačiť modely (najlepšie viac naraz), podľa veľkosti tlačového priestoru a veľkosti modelov. Odporúčame zaviesť obmedzenia na veľkosť objektu a to kvôli paralelizácii tlače ale aj spotrebe tlačového filamentu. Potom si žiaci a študenti môžu svoj výrobok zobrať domov a pochváliť sa rodičom či kamarátom so svojím výtvorom.

### 3.2.2 Úvod k LEGO robotom

*(Oblasť robotiky všeobecne)* Oblasť robotiky a kybernetiky patrí k často využívaným oblastiam a v poslednej dobe vzrastá, expanduje a dostáva sa do popredia. Robotika sa dá charakterizovať ako dej, pri ktorom dochádza k automatizácii činnosti, ktorá bola predtým vykonávaná manuálne.

*(Využitie v školách)* V závislosti od náročnosti programu a zostavenia fyzického modelu robota je vhodné navrhnuť plán zostavenia a programovania. Dôležité je mať dobrú myšlienku alebo nápad, ktorý by viedol k samotnej realizácii modelu robota. V školách robotika ešte nie je až taká zaužívaná, no prostredníctvom robota dokáže učiteľ žiaka zaujať efektívnejšie ako napríklad len prostredníctvom počítača. Výborným začiatkom alebo úvodom do sveta robotiky a programovania v predškolskom a školskom veku sú stavebnice LEGO Mindstorms, ktoré sa začínajú čoraz viac využívať na stredných a vysokých školách.

*(Mindstorms všeobecne)* LEGO Mindstorms je stavebnica pozostávajúca z klasických LEGO kociek a modulu mikrokontrolera, na ktorý je možné pripájať rôzne motory alebo senzory. Existujú 2 zaužívané typy NXT kociek mikrokontrolera. NXT 2.0 (The LEGO Group, 2006) a EV3 (The LEGO Group, 2013, 2014).

*(NXT 2.0)* Kocka NXT 2.0 je staršia a podporuje zapojenie 3 krokových motorov, a taktiež zapojenie rozličných senzorov, napr. dotykového, svetelného alebo ultrazvukového senzora. Na obrázku 3 je znázornený základný model robota, ktorý je možné zostaviť na základe návodu, ktorý je priložený ku zakúpenej LEGO zostave.



Obrázok 3. Základný model robota

- Úlohou dotykového senzora je po jeho stlačení vykonať určitú funkciu v závislosti na programe, ktorý je nahraný v kocke mikrokontrolera. Jeho stlačením sa dá korigovať rýchlosť motorov, vypnutie a zapnutie niektorého zo senzorov a mnoho iných možností ako využiť tento senzor.



- Ďalším senzorom dokážeme rozpoznávať farbu a intenzitu svetla dopadajúceho na diódu senzora. Ide o svetelný alebo svetlocitlivý senzor, ktorý vyhodnocuje mieru a intenzitu dopadajúceho svetla.
- Ultrazvukový senzor funguje na princípe merania vzdialenosti od určitého objektu na základe ultrazvuku. Takýto senzor je možné využiť na také činnosti, pri ktorých robot nemôže naraziť alebo sa musí vyhnúť určitej prekážke či otočiť svoju os.
- Posledným senzorom, ktorý obsahuje balenie stavebnice NXT 2.0 Mindstorms, je zvukový senzor. Tento senzor obsahuje mikrofón, na základe ktorého dokáže merať intenzitu zvuku v okolí.

K stavebnici je možné dokúpiť ešte rôzne iné senzory, akými sú kompas na určovanie svetových strán, akcelerometer na meranie rýchlosti pohybovania objektu, a taktiež RFID senzor, ktorý môže napríklad v podobe ohybných etikiet priebežne kontrolovať a monitorovať teplotu, vlhkosť alebo chemické zloženie. Tieto senzory je možné použiť aj na identifikáciu čipových kariet alebo kľúčov.

NXT 2.0 mikrokontroler je ovládaný 48 MHz procesorom s 64 KB pamäťou, ktorý postačuje na vykonávanie zložitých výpočtových inštrukcií, ktoré od neho používateľ požaduje. Pamäťový priestor mikrokontrolera je limitovaný na 256 KB, čo by mohlo byť pri zložitejších programoch nepostačujúce. Mikrokontroler NXT 2.0 obsahuje aj Bluetooth modul, na základe ktorého je možné zabezpečiť komunikáciu medzi kockou a počítačom bez zbytočných káblov. Takýto robot sa dá cez Bluetooth modul ľahko ovládať mobilným zariadením cez rôzne aplikácie, ktoré sú voľne dostupné na internete. Kocka mikrokontrolera sa dá programovať ikonicky v rámci programovacieho prostredia LEGO NXT 2.0 software, ale taktiež aj na základe programovacieho jazyka BricxCC, ktorý má podporu klasického programovania v odrodovom jazyku C s obmedzenými možnosťami využitia doplnkových knižníc. Pre mladšiu generáciu je možnosť programovať priamo na kocke, kde sa dajú zhotoviť jednoduché programy akými sú napr.: robot nasleduje čiaru, robot zmení smer jazdy po zatlieskaní alebo robot vyhybajúci sa prekážkam.

(EV3) Mikrokontroler EV3 je novšia kocka, ktorá disponuje lepším prevedením a ponúka viac možností využitia ako staršia verzia. Na tento mikrokontroler je možné pripojiť 4 senzory, a taktiež 4 motory. Pri tejto stavebnici sú motory rozdelené do dvoch skupín: väčšie motory, ktoré sú výkonnejšie a menšie motory, ktoré majú menší výkon a sú aj ľahšie. Tak ako v predchádzajúcej staršej verzii je do kocky možné zapojiť dotykový, ultrazvukový, svetelný senzor. Stavebnica EV3 neobsahuje zvukový senzor, no je možné si ho dokúpiť. Akcelerometer je už obsiahnutý v zakúpenej sade a navyše EV3 mikrokontroler je kompatibilný so všetkými senzormi NXT 2.0. Doplnkové senzory, akým je napríklad RFID alebo kompas, je taktiež ako v predchádzajúcom prípade možné dokúpiť. Kocka mikrokontrolera EV3 je vybavená 300 MHz procesorom s 64 MB pamäťou, takže nám ponúka väčšie možnosti čo sa týka spracovania veľkého množstva inštrukcií v závislosti na čase. Mikrokontroler obsahuje USB port a taktiež možnosť zapojenia pamätevej karty, takže úložisko je oproti predošlej kocke väčšie a spôsob prenášania týchto dát je rýchlejší. Kocka obsahuje Bluetooth modul, no taktiež je možné kocku vybaviť USB wifi modulom, na základe ktorého bude kocka komunikovať s mobilným zariadením alebo počítačom prostredníctvom bezdrôtovej siete. Ku stavebnici EV3 je možné dokúpiť diaľkový ovládač, ktorý komunikuje s kockou cez wifi rozhranie. Možnosti programovania sú pri tejto kocke bohatšie ako pri staršej verzii. Tak ako v predošlej verzii kocka podporuje ikonický softvér, no zmena nastala v možnosti programovania v jazyku C alebo možnosti využiť EV3 kocku na vloženie G-Kódu na základe ktorého vieme riadiť napríklad laserový ploter alebo 3D tlačiareň a podobne.

## 4 ZÁVER

Naším príspevkom o rozvíjaní informatického myslenia prostredníctvom 3D tlače a LEGO robotov sme sa snažili prispieť k riešeniu problematiky konferencie Inovatívne trendy v odborových didaktikách – Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní. Ako sme preukázali, viacerí autori uvádzajú zvýšenú motiváciu a kreativitu svojich žiakov a študentov po začatí používania 3D tlačiarne alebo robotických stavebníc ako didaktických pomôcok vo svojej výučbe.

V tretej kapitole sme prezentovali niektoré aktivity našej katedry v oblasti 3D tlače a LEGO robotov. Pri citlivom a premyslenom zaradovaní moderných technológií do výučby pomáhajú učiteľom rôzne publikácie a didaktické pomôcky. V ukážkach pripravovaných metodických materiálov k tejto problematike sme opísali proces tvorby prototypov vecí a činností pomocou 3D tlače a LEGO robotov. Z našich skúseností používania týchto technológií učiteľmi i študentami nášho pracoviska vo formálnom i neformálnom vzdelávaní môžeme potvrdiť, že obidve technológie sú využiteľné na všetkých stupňoch vzdelávania od základnej školy až po vysokú. Sú veľmi flexibilné a pôsobia motivačne, pretože dávajú žiakom a študentom nástroje, ktorými môžu pomerne rýchlo zhmotniť svoje myšlienky a nápady.



## POĎAKOVANIE

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

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- Autodesk, 2018. *From mind to design in minutes*. [cit. 2018-11-20]. Dostupné na internete: <https://www.tinkercad.com>
- Blender. *Open Source 3D creation. Free to use for any purpose, forever*. [cit. 2018-11-20]. Dostupné na internete: <https://www.blender.org/>
- Centrum vedecko-technických informácií SR, 2018a. [cit. 2019-01-12]. Dostupné na internete: <http://itakademia.sk/podaktivita-projektu-2/>
- Centrum vedecko-technických informácií SR, 2018b. [cit. 2019-01-12]. Dostupné na internete: <http://itakademia.sk/neformalne-vzdelavanie/>
- ČERETKOVÁ, S. 2017. STEM - konzorcium európskych univerzít. In *Náš čas*, roč. 21, č. 5, s. 42-43. ISSN 1338-3272.
- GWÓŹDŹ-ŁUKAWSKA, G., JANIGA, R., GUNČAGA, J. 2015. Supporting of simulation and visualisation in e-learning courses for STEM education. In *Forth International Conference on e-Technologies and Networks for Development (ICeND 2015)*. IEEE. ISBN 978-1-4799-8451-0, pp. 66-71.
- Gymnázium Alejová 1 Košice, 2017. *Robotický battle na Alejovej (RBA)*. [cit. 2018-12-12]. Dostupné na internete: <https://www.galeje.sk/info-o-skole/home/roboticky-battle-na-alejovej-rba/?page=3>
- HORVÁTHOVÁ, D., KLIMOVÁ, N. 2018. Robot Phiro oživa v rukách detí [online]. In *DidInfo 2018: medzinárodná vedecká konferencia o vyučovaní informatiky*. Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7494-424-6, pp. 270-277. [cit. 2019-01-14]. Dostupné na internete: [http://www.didinfo.net/images/DidInfo/files/Didinfo\\_2018.pdf](http://www.didinfo.net/images/DidInfo/files/Didinfo_2018.pdf)
- HRONČOK, M. 2012. 3D tiskárny RepRap: Open-source mašinky, ktoré vám usnadní život [online]. In *LinuxEXPRES*. [cit. 2018-11-20]. Dostupné na internete: <https://www.linuxexpres.cz/hardware/3d-tisk>
- JACKOVÁ, J., TRAJTEL, L. 2018. Nástup 3D do odborovej didaktiky informatiky [online]. In *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, s. 63-68. ISBN 978-80-558-1277-9. [cit. 2019-01-12]. Dostupné na internete: [https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pC-Cp/Inovativne\\_trendy\\_e\\_2018.pdf](https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pC-Cp/Inovativne_trendy_e_2018.pdf)
- KASTL, P., KRISCH, O., ROMEIKE, R. 2017. 3D Printing as Medium for Motivation and Creativity Compute Science Lessons. In *ISSEP 2017. Lecture Notes in Computer Science*, vol 10696. Springer, Cham, pp. 27-36. ISBN 978-3-319-71482-0.
- Katolícka univerzita v Ružomberku, 2018. *Detská univerzita*. [cit. 2019-01-16]. Dostupné na internete: <http://du.ku.sk/>
- MAJHEROVÁ, J., PETRUŠKOVÁ, H. 2018. Metodické postupy učiteľov informatiky v sekundárnom vzdelávaní [online]. In *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, s. 74-78. ISBN 978-80-558-1277-9. [cit. 2019-01-10]. Dostupné na internete: [https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pC-Cp/Inovativne\\_trendy\\_e\\_2018.pdf](https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pC-Cp/Inovativne_trendy_e_2018.pdf)
- MOHAGHEGH, M., MCCAULEY, M. 2016. Computational Thinking: The Skill Set of the 21st Century [online]. In *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, vol. 7 (3), pp. 1524-1530. ISSN 0975-9646. [cit. 2019-01-18]. Dostupné na internete: <http://ijcsit.com/docs/Volume%207/vol7issue3/ijcsit20160703104.pdf>
- PHILLIPS, P., 2009. *Computational Thinking: A Problem-Solving Tool for Every Classroom* [online]. [cit. 2019-01-14]. Dostupné na internete: <https://c.ymcdn.com/sites/www.csteachers.org/resource/resmgr/CompThinking.pdf>
- STANČO, R., SITIARIK, P. 2018. *Katedra informatiky - workshop*. [cit. 2018-12-16]. Dostupné na internete: [https://www.youtube.com/watch?v=bRex3OaOVag&feature=youtu.be&fbclid=IwAR08-3d3dTaw\\_mf9spy9FnSRp8Y9os1NvFhB-0jFhj6LBeDEOS4f-lo9nt4](https://www.youtube.com/watch?v=bRex3OaOVag&feature=youtu.be&fbclid=IwAR08-3d3dTaw_mf9spy9FnSRp8Y9os1NvFhB-0jFhj6LBeDEOS4f-lo9nt4)
- ŠNAJDER, L. et al. 2018. Test informatického myslenia – priebežné výsledky [online]. In *DidInfo 2018: medzinárodná vedecká konferencia o vyučovaní informatiky*. Liberec : Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7494-424-6, s. 260-269. [cit. 2019-01-16]. Dostupné na internete: [http://www.didinfo.net/images/DidInfo/files/Didinfo\\_2018.pdf](http://www.didinfo.net/images/DidInfo/files/Didinfo_2018.pdf)
- Štátny pedagogický ústav, 2017. *Inovovaný štátny vzdelávací program*. [cit. 2019-01-14]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>
- TASR, 2017. Školáci stavali robotov. In *Košice:Dnes*. 6. Jún 2017, číslo 107, ročník 4, s. 7. [cit. 2018-12-14]. Dostupné na internete: <https://en.calameo.com/read/00474882988ceb7d2cbd2>

The FreeCAD Team. *FreeCAD: Your Own 3D Parametric Modeler*. [cit. 2018-11-20]. Dostupné na internete: <https://www.freecadweb.org/>

The LEGO Group, 2006. *NXT User Guide*. [cit. 2018-11-20]. Dostupné na internete: <https://www.generationrobots.com/media/Lego-Mindstorms-NXT-Education-Kit.pdf>

The LEGO Group, 2013, 2014. *LEGO Mindstorms EV3*. [cit. 2018-11-20]. Dostupné na internete: [http://lego.brickinstructions.com/pdffdrop/31313\\_1.pdf](http://lego.brickinstructions.com/pdffdrop/31313_1.pdf)

The Vision Board, 2014-2016. What is STEAM? [cit. 2019-01-14]. Dostupné na internete: <https://educationcloset.com/steam/what-is-steam/>

VOŠTINÁR, P., HORVÁTHOVÁ, D., KLIMOVÁ, N. 2018. The Programmable Drone for STEM Education. In *Entertainment computing – ICEC 2018. Lecture Notes in Computer Science*, vol 11112. Springer, Cham, pp. 205-210. ISBN 978-3-319-99425-3.

*Welcome to RepRap.org [online]*. [cit. 2018-11-20]. Dostupné na internete: [http://reprap.org/wiki/Main\\_Page](http://reprap.org/wiki/Main_Page)

# AKTIVIZUJÚCE METÓDY VO VYUČOVANÍ BIOLÓGIE V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Peter Petrovič

Katedra špeciálnej pedagogiky a pedagogiky mentálne postihnutých, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, PF KU v Ružomberku, peter.petrovic@ku.sk (SR)

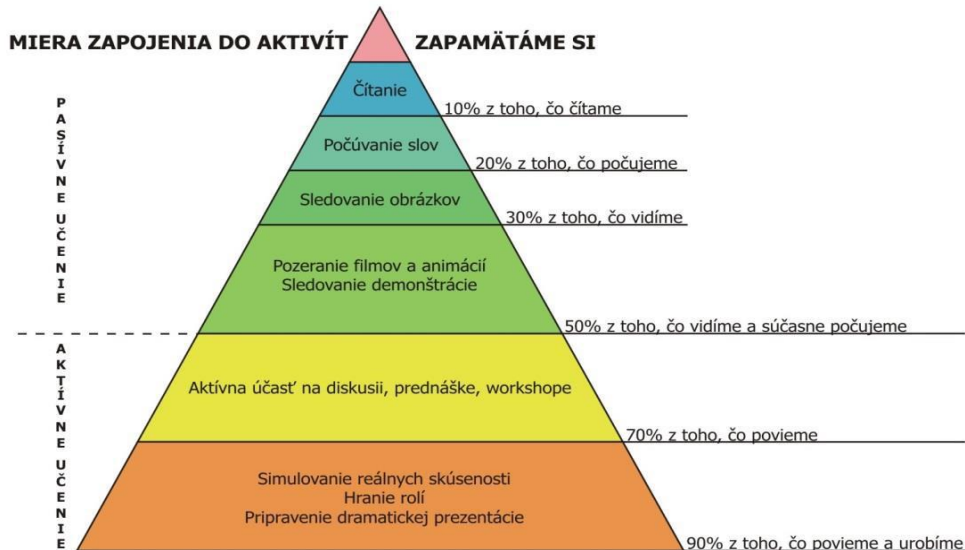
## Abstrakt

Jednou zo základných podmienok úspešného vyučovania biológie v špeciálnej základnej škole je, čo najširšie uplatňovanie rozličných aktivizujúcich metód. Ich hlavným cieľom je zmeniť stereotypné a monologické metódy v dynamickú formu, ktorá žiaka s mentálnym postihnutím nenásilne vtiahne do problematiky a zvýši jeho záujem o ňu. Predkladaný príspevok prináša praktické ukážky aplikácie rôznych druhov aktivizujúcich metód vo vyučovaní biológie v špeciálnej základnej škole.

Kľúčové slová: Aktivizujúce metódy, špeciálna základná škola, biológia.

## 1 ÚVOD

Aktivizujúce metódy sú postupy, ktoré vedú vyučovanie tak, aby boli výchovnovzdelávacie ciele dosahované najmä na základe vlastnej učebnej práce žiakov, pričom sa dôraz kladie na riešenie problémov (Šimčíková, E., Tomovčíková, M., 2013). Vychádza sa z predpokladu, že to čo žiak sám prežije, to si aj zapamätá na dlhšie obdobie, čo je významné práve vo vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím, kde majú prioritné miesto praktické metódy, poskytujúce možnosti preberanú látku „zažiť“. Vysvetlenie nám poskytuje Kužel'skúseností, ktorý vytvoril americký edukátor Edgar Dale. Podľa neho efektívnosť zapamätania si učiva dosahuje 10 až 90 percent. Najmenšia miera je pri čítaní a najväčšia miera je pri simulovaní reálnych skúseností, hraní rolí či pripravení dramatických prezentácií.



Ako uvádzajú T. Kotrba a L. Lacina (2010), aktivizujúce metódy nemôžu nahradiť klasické vyučovanie ale ho môžu oživiť, vylepšiť a zatriktívniť. Podporujú záujem žiakov o učenie. Žiak sa z pasívneho prijímateľa informácii stáva aktívnym účastníkom vyučovacieho procesu. Podľa L. Bagálovej a M. Sivákovskej (2016), aktivizujúce metódy vedú žiakov k spolupráci s rovesníkmi, k vyjadrovaniu vlastných myšlienok, k prezentovaniu vlastných nápadov, čím prispievajú okrem získaných vedomostí aj k lepšej socializácii.

**Klasifikácia aktivizujúcich metód podľa J. Maňáka a V. Šveca (2013):**

1. Diskusné metódy – vzájomná výmena názorov, uvádzanie argumentov, zdôvodňovanie za účelom riešenia daného problému. Patrí sem: brainstorming, brainwriting, diskusia spojená s prednáškou, metóda cielených otázok, rozhovor, dialóg...

2. Metódy heuristické a metódy riešenia problémov (problémové metódy) – pri týchto metódach je potrebné dopredu si naplánovať celú vyučovaciu hodinu. Učiteľ sa musí sústrediť na: vytvorenie problémovej situácie, analýzu problémovej situácie, formuláciu problému, riešenie problému, overovanie správnosti riešenia a vyriešenie problému.
3. Situačné metódy – sú to vlastne modelové situácie, vychádzajúce z reálnych udalostí, ktoré treba vyriešiť. Žiaci dostanú opis situácie s úlohami, ktoré majú riešiť.  
Situácie môžu byť sprostredkované rôznymi spôsobmi:
  - a) textová podoba (príbeh, odborný článok, úryvok z knihy),
  - b) audio ukážka (nahrávka rozhovoru, analýza skladby, popis situácie),
  - c) video ukážka (filmy, divadelné ukážky, reklamy),
  - d) počítačová podpora (web stránky, power-point prezentácie).
4. Inscenačné metódy - žiaci hrajú určité roly a v následnej diskusii sa pokúšajú nájsť východisko a riešenie problému.  
Sú založené na scenári:
  - a) inscenácie štruktúrované (rozpracovaný scenár pre osoby),
  - b) inscenácie neštruktúrované (umožňujú voľnejšie pole pôsobnosti aktérom),
  - c) mnohostranné hranie rolí.
5. Didaktické hry - sú analógiou detskej aktivity, ktorá ale zohľadňuje didaktický účel. Didaktická hra je vhodná pre individuálne ako aj skupinové činnosti. Podľa výsledkov nášho prieskumu, najviac používanou aktivizujúcou metódou vo vyučovaní biológie v špeciálnych základných školách je práve didaktická hra. Uviedlo to 94 zo 104 respondentov, ktorí sa prieskumu zúčastnili.

#### **Výhody aktivizujúcich metód:**

1. stimulujú poznávaciu aktivitu (zvyšujú motiváciu do učenia sa),
2. rozvíjajú iniciatívu a predstavivosť,
3. učia interpretovať a posudzovať vlastné činnosti,
4. učenie sa zdá byť zábavným,
5. otvorenejší vzťah učiteľ - žiak, väčšia dôvera,
6. lepší vzťah medzi žiakmi – pomáhajú si, učia sa tolerovať.

Aktivizujúce metódy je potrebné prispôbiť vedomostiam a schopnostiam žiakov, ako aj obsahu a náročnosti vyučovacej témy.

## **2 APLIKÁCIA AKTIVIZUJÚCICH METÓD V PREDMETE BIOLÓGIA V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE**

### **1. Téma: Životné prostredie (9. ročník)**

#### **Brainstorming (burza nápadov)**

Významnou metódou využívanou vo vyučovaní biológie je brainstorming. Táto metóda má význam najmä v motivačnej fáze hodiny. Cieľom je zistiť, čo už žiaci o danej problematike vedia. Podstata metódy spočíva v tom, že po oznámení problému, každý zo žiakov bezprostredne, bez akýchkoľvek úvah alebo zábran v stanovenom čase vysloví svoj nápad. Nápady sa zapisujú na tabuľu, aby provokovali k ďalším myšlienkam. Jednotlivé nápady sa v priebehu stanoveného času nesmú kritizovať. Touto metódou sa podporuje predstavivosť, fantázia a obrazotvornosť žiakov.

**Aktivita č. 1:** Učiteľ na začiatku vyučovacej hodiny zadá otázku: Čo vás napadne pri pojme životné prostredie? Žiaci hovoria svoje predstavy a učiteľ ich zapisuje na tabuľu. Vznikne zaujímavá zostava nápadov, čo všetko patrí do kategórie životné prostredie podľa predstáv žiakov 9. ročníka špeciálnych základných škôl.

#### **Metóda rozhovoru**

Metóda rozhovoru spočíva v tom, že formou otázok a odpovedí vysvetľuje učiteľ určitý jav, problém, a tým vedie žiakov k novým poznatkom. Rozhovor môžeme využiť v rôznych fázach vyučovacieho procesu, a to:

- a) k motivácii žiakov,
- b) k zoznamovaniu sa žiakov s novým učivom,
- c) k systematizácii a upevňovaniu nových získaných poznatkov,
- d) k priebežnej kontrole nových vedomostí.

**Aktivita č. 2:** Učiteľ sa formou otázok snaží zistiť, ktoré činnosti človeka poškodzujú prírodu. Žiaci odpovedajú na základe vlastných skúseností, z každodenného života, respektíve z javov, ktoré videli v médiách. Odpovedajú bez strachu, bez problémov, pretože nemajú pocit, že sa učia, ale debatujú o veciach, ktoré poznajú.

### Pojmové mapovanie

Pojmové mapy zobrazujú vzájomné vzťahy medzi pojmami. Majú význam pri precvičovaní, triedení a systematizácii učiva. Stanoví sa kľúčové slovo, okolo ktorého sa zoskupujú (zhlukujú) súvisiace pojmy.

Výhody pojmového mapovania:

- a) vizualizujú obraz sledovaného problému
- b) stručne vyjadrujú bohatý obsah,
- c) umožňujú ľahšie a efektívnejšie zapamätanie si učiva,
- d) umožňujú vidieť komplexné vzťahy medzi myšlienkami.

**Aktivita č. 3:** Učiteľ pustí žiakom na interaktívnej tabuli film o znečisťovaní životného prostredia rôznymi spôsobmi. Následne žiaci dopĺňajú pojmovú mapu okolo kľúčového slova. Aktivita je vopred pripravená na interaktívnej tabuli tak, aby žiaci z množstva pojmov jednoduchým presunom do mapy vybrali javy, ktoré videli v premietnutom krátkom filme.

### Didaktická hra

Didaktická hra je osobitným typom hry, ktorú tvorí: hrová úloha a hrová činnosť, pravidlá, výsledok a záver. Pri výbere hier je dôležité mať na pamäti vek žiakov a ich vedomostnú úroveň. Tiež je dôležité, aby sa žiaci pri hre cítili dobre a uvoľnene.

**Aktivita č. 4:** Učiteľ rozdelí žiakov do skupín /2 a viac, podľa počtu žiakov v triede. Rozdá im obrázky s pojmami týkajúcimi sa životného prostredia. Ich úlohou je v krátkom čase pripraviť projekt na ochranu životného prostredia na pripravené nástenky.

## 2. Téma: Stromy v lese (7. ročník)

Táto téma sa preberáme na troch vyučovacích hodinách. Na prvej vyučovacej hodine sa žiaci oboznamujú s najznámejšími listnatými stromami a s ich plodmi. Na druhej sa oboznamujú s charakteristickými znakmi ihličnatých stromov, s ich druhmi a s ich plodmi. Vypracujú pracovný list, v ktorom úlohou žiakov je priradiť názvy stromu k jednotlivým obrázkom. Na tretej vyučovacej hodine sa realizuje vychádzka do okolia školy, počas ktorej plnia zadané úlohy: počítajú listnaté a ihličnaté stromy, jednotlivé stromy identifikujú podľa obrázkov a názvu stromu. Môžu si zbierať a odnieť opadané plody stromov, konáriky a šišky. Po príchode do školy si žiaci v kútiku živej prírody môžu inštalovať výstavku donesených prírodnín a nakresliť, čo na vychádzke videli, alebo čo sa im páčilo.

Pri opakovaní využívame tieto aktivizujúce metódy:

- a) **Rozhovor** – vhodnými otázkami žiakov navádzame na zistenie vzťahov medzi pojmami. Predpokladané otázky a odpovede:  
Čo patrí do lesného životného spoločenstva? (stromy, kry, kríky, machy, huby)  
Aké stromy tvoria lesné spoločenstvo? (listnaté, ihličnaté)  
Ktoré druhy stromov patria medzi listnaté? (dub, buk,)  
Ktoré druhy stromov patria medzi ihličnaté? (smrek, borovica)  
Aký význam majú lesy? (čistia vzduch, pestujú stromy)  
Ako sa staráme o lesy? (vysadzujeme stromy, nevyrúbame stromy)

Môžeme využiť aj metódu brainstorming, pri ktorej žiaci postupne píšú na tabuľu pojmy, na ktoré si spomenú z predchádzajúcej témy „Stromy v lese“.

- b) **Prezentácia so skrytými snímkami**

Ďalším spôsobom ako môžeme zopakovať učivo „Stromy v lese“, je spustenie prezentácie, ktorú sme využili pri osvojovaní učiva. V prezentácii ukryjeme snímky, v ktorých sú opísané druhy stromov a necháme žiakov samých na základe obrázkov interpretovať osvojené poznatky.

- c) **Interaktívna tabuľa**

Na interaktívnej tabuli je pripravený obraz lesa s obrázkami jednotlivých stromov. Úlohou žiakov je roztriediť stromy na „listnaté“ a „ihličnaté“. Žiaci prichádzajú k tabuli postupe a obrázky stromov posunú do správnej skupiny. Pomocou ikony písania žiaci si môžu vpisovať názvy stromu.

- d) **Obrázková priradovačka**

Pre žiakov s mentálnym postihnutím je dôležité dodržiavať zásadu názornosti, na základe ktorej lepšie pochopia učivo a súvislosti, ktoré sa ho týkajú. Úlohou žiakov je priradiť k obrázkom názov a plody stromov.

## 3. Téma: Živočíchy – život cicavcov

Aktivizujúca metóda: **Situačná metóda (rozborová metóda) – audio ukážka**



- a) audio ukážka predstavuje zvukové nahrávky vybraných druhov cicavcov (mačka, pes, medveď, krava, zajac, myš, srnka, sviňa, ovca, koza,...), s ktorými sa žiaci majú oboznámiť a získať o nich základné informácie,
- b) vyučujúci najprv žiakov oboznámi so stručnou charakteristikou cicavcov, ako aj s ich rozdelením do skupiny - bylinožravcov, mäsožravcov a všežravcov,
- c) následne učiteľ napíše na tabuľu jednotlivé názvy cicavcov, ktoré musia žiaci podľa danej nahrávky priradiť k počutému zvuku (spustí sa audio ukážka - zaznie zvuk určitého cicavca – audio ukážka sa zastaví – žiaci priradia počutý zvuk k názvu daného živočícha resp. cicavca – pri správnej odpovedi učiteľ tvrdenie žiakov potvrdí, alebo pri nesprávnej odpovedi ich tvrdenie vyvráti),
- d) žiaci po správnom priradení zvukovej ukážky k danému cicavcovi sú oboznámení formou výkladu učiteľa o jeho charakteristike (napr. o jeho zaradení do skupiny cicavcov, o jeho znakoch, o spôsobe jeho života a pod.), pričom vyučujúci necháva žiakom priestor na vyjadrenie svojich už nadobudnutých poznatkov, samotný výklad vyučujúceho je doplnený aj o obrazové ukážky jednotlivých druhov cicavcov,
- e) použitá aktivizujúca metóda umožňuje žiakom nie len zvýšiť záujem o novo prebrané učivo, ale im aj umožňuje vytvoriť si zvukovú, ako aj obrazovú predstavu o určitých živočíchoch, resp. cicavcoch.

#### 4. Téma: Živočíchy – rozdelenie živočíchov

Aktivizujúca metóda: **Inscenačná metóda – hranie rolí**

- a) žiaci sú najprv formou výkladu vyučujúceho oboznámení s charakteristikou živočíchov, ako aj s ich rozdelením do jednotlivých skupín – cicavce, vtáky, plazy, obojživelníky a ryby,
- b) následne vyučujúci rozdelí žiakov do piatich skupín (podľa počtu skupín na ktoré sa živočíchy delia), každá skupina dostane základnú charakteristiku danej skupiny, ako aj vymenované živočíchy, ktoré sú jej súčasťou (napríklad prvá skupina žiakov bude mať charakteristiku obojživelníkov a príklady obojživelníkov resp. čo patrí do tejto skupiny),
- c) každá skupina má určitý čas na prípravu, pričom ich hlavnou úlohou je čo najlepšie charakterizovať vybranú skupinu živočíchov bez toho, aby žiaci pred ostatnými svojimi spolužiakmi konkretizovali o akú živočíšnu skupinu ide (žiaci prezentujú pred tabuľou; napr. ak majú žiaci popísať skupinu cicavcov povedia definíciu, ktorú môžu doplniť o svoje poznatky a vyberú si pár živočíchov, ktoré prezentujú formou pantomímy alebo formou charakteristiky – pasiem sa na lúke, mám rada trávu, mám super mliečko a pod.),
- d) po ukončení danej aktivizujúcej metódy vyučujúci skontroluje správne odpovede jednotlivých skupín (počas prezentácie jednej skupiny si ostatné skupiny píšú svoje typy) a stručne ich zhodnotí, pričom najlepšia skupina bude ohodnotená,
- e) použitá aktivizujúca metóda umožňuje žiakom nie len zvýšiť záujem o novo prebrané učivo, ale im aj vytvorí základ pre získavanie ďalších vedomostí pri hlbšom preberaní daných skupín živočíchov na nasledujúcich vyučovacích hodinách.

#### 5. Téma: Ochrana rastlín a živočíchov

Aktivizujúca metóda: **Diskusná metóda - brainstorming**

- a) základom vybranej metódy je to, že vyučujúci žiakom položí otázku - „Ako chránime rastliny a živočíchy?“ na ktorú žiaci odpovedajú, pričom jednotlivé odpovede sa zapisujú na tabuľu (učiteľ pri tejto metóde žiakov neovplyvňuje; na tabuľu sa píše všetko, čo žiakov napadne bez ohľadu, či je to správne alebo nesprávne),
- b) pre lepšiu orientáciu vyučujúceho, ako aj žiakov možno tabuľu rozdeliť na dve časti, kde na jednu časť sa budú zapisovať odpovede žiakov týkajúce sa ochrany rastlín a na druhú stranu odpovede týkajúce sa ochrany živočíchov,
- c) po vyčerpaní všetkých nápadov žiakov týkajúcich sa ochrany rastlín a živočíchov začne učiteľ výklad, ktorý sa viaže na novo prebrané učivo, pričom vyučujúci kontroluje odpovede žiakov (buď ich správnosť potvrdí a spolu so žiakmi hlbšie rozoberie alebo vyvráti),
- d) použitá aktivizujúca metóda umožňuje žiakom nie len zvýšiť záujem o novo prebrané učivo, ale umožňuje im aj vyjadriť svoj názor, ktorý sa týka daného učiva.

#### 6. Téma: Rastliny

Aktivizujúca metóda: **Vychádzka**

- a) pedagóg v rámci svojej prípravy na vyučovaciu hodinu vyberie vhodnú lokalitu na určovanie rastlín (lokalita bezpečná pre deti s existenciou základných druhov rastlín, ktorá je obohatená aj o nové druhy, ktoré deti majú identifikovať),

- b) žiaci budú rozdelení do štyroch skupín, pričom každá skupina bude mať atlas rastlín, s ktorým ich učiteľ oboznámil (t.j. ako s ním majú pracovať),
- c) hlavnou úlohou každej skupiny bude pozorovať okolie okolo seba, vyhľadať a pomenovať min. 10 druhov rastlín, ktoré si zapíšu (žiaci si zapíšu – názov + lokalita + nejaká zaujímavosť resp. využitie),
- d) po ukončení každá skupina následne oboznámi svojich spolužiakov s ich výsledkami, pričom ostatní žiaci ich kontrolujú spolu s pedagógom, ktorý správne tvrdenia potvrdí, alebo nesprávne vyvráti,
- e) použitá aktivizujúca metóda u žiakov zvyšuje záujem o preberané učivo, keďže získavanie nových vedomostí sa dá uskutočňovať aj iným spôsobom ako memorovaním a to vlastnou prácou žiakov spojenou s vychádzkou.

## 7. Téma: Duševné zdravie (8. ročník)

### Prípravná časť hodiny - Organizačná fáza

#### Aktivita 1: Motivačný rozhovor

Otázky, ktoré môže učiteľ použiť: Ako trávite svoj voľný čas? Čo radi robíte? Navštevujete krúžky v čase mimo vyučovania? Cieľom tejto aktivity je pripraviť žiakov na tému hodiny, zistiť ich postoj ku téme.

#### Aktivita 2: Prezentácia

Prezentácia v programe power point, ktorá žiakom pomôže získať predstavu o rôznanosti prežívania voľného času, o jeho význame, predstaví žiakom úlohu starostlivosti o svoje fyzické a duševné zdravie, o praktickej potrebe poznať sám seba a vedieť riešiť situácie v bežnom živote. Cieľom aktivity je vyvolať záujem o tému.

#### Aktivita 3: Tajnička

Úlohou žiakov je vypracovať tajničku. Slová v tejto úlohe sú potrebnými k ďalšej aktivite. Cieľom tejto aktivity je fixovanie kľúčových pojmov.

### Hlavná časť hodiny

#### Aktivita 4: Práca s textom

Učiteľ rozdá žiakom učebný text o zvyklostiach žiakov v spôsobe prežívania voľného času mimo vyučovania, zároveň slúži ako oporný bod pre plánovanú rolovú hru. Úlohou žiakov je prečítať si text a vypracovať otázky, ktoré sa týkajú prečítaného textu.

#### Aktivita 5: Rolová hra

Úlohou žiakov je vymyslieť jednoduchý dialóg založený na diskusii o zvyklostiach pri prežívaní voľného času a starostlivosti o svoje zdravie. Jeden diskutujúci má zastávať jeden zo zvykov a obhajovať ho, prečo je tento spôsob lepší. Žiaci si môžu zvoliť, akú rolu chcú. Didaktickým cieľom hry je prakticky používať s porozumením osvojené kľúčové pojmy. Herným cieľom je presvedčiť ostatných o svojej pravde.

**Záverečná časť hodiny** - v závere učiteľ zhodnotí hodinu spolu so žiakmi.

### Príprava na vyučovaciu hodinu biológie

#### Téma: Lesné byliny (7. ročník)

**Kľúčové pojmy:** jarná bylina, chránená bylina, liečivá bylina, jedovatá rastlina, cibuľa, podzemok.

#### Špecifické ciele:

- a) kognitívne opísať základnú stavbu tela kvitnúcej byliny, uviesť príklad jedovatej a liečivej lesnej rastliny, uviesť príklad podzemného zásobného orgánu,
- b) afektívne vyjadriť názor na výhody a nevýhody kupovania čajov a ich domácu výrobu,
- c) psychomotorické priradiť k ukážke byliny jej podzemné zásobné orgány, načrtnúť určený obrázok do zošita.

#### Pedagogické stratégie:

- a) metódy práce: motivačná demonštrácia (obrázky lesných bylín, herbárové položky), motivačný rozhovor, práca s textom, vysvetľovanie, ústne skúšanie, didaktická hra: Hádej, kto som?
- b) formy práce: práca v dvojiciach, samostatná práca žiakov v triede, skupinová práca,
- c) didaktické prostriedky: obrázky bylín, herbár, hádanky.

#### Štruktúra hodiny:

- a) **Úvod** - organizačná časť, oznámenie cieľa hodiny.
- b) **Motivácia** – demonštrácia obrázkov, herbárových položiek, rozhovor so žiakmi o skúsenostiach s liečivými účinkami bylinkových čajov.
- c) **Expozičná časť** – v úvode expozičnej časti spolu so žiakmi frontálne zopakujeme poznatky z predchádzajúcich hodín, stavbu tela bylín podľa obrázka v učebnici Biológie pre 7. ročník, ktorý si žiaci

následne nakreslia do zošitov, vysvetlím pojem chránená rastlina, rozdiel medzi liečivou a jedovatou rastlinou, uvediem príklady rastlín pomocou demonštračných obrázkov a následne si žiaci dopíšu do poznámok v zošitoch liečivé a jedovaté rastliny spolu s príkladmi, nakreslia si príklady cibule a podzemku podľa obrázka v učebnici biológie.

d) **Fixačná časť** - v tejto fáze hodiny využijem *didaktickú hru Hádej, kto som?* Žiakov si rozdelím do skupín, každá skupina dostane obálku s hádankami. Žiaci si pri hľadaní odpovedí na otázky môžu pomáhať učebnicou. Vyhrá tá skupina, ktorá najskôr odovzdá správne vyriešené hádanky.

1. Som jedovatá jarná bylina s drobnými bielymi kvetmi a v zemi mám podzemok. Kto som?
2. Mám žlté kvety, som jarná bylina s podzemnou hľuzou a moje meno súvisí s búrkou. Kto som?
3. Som liečivá, mám žlté kvety a som vyššia. Kto som?
4. Som podzemný zásobný orgán, má ma veternica aj konvalinka. Kto som?
5. Sme si podobné, sme jarné, chránené, pod zemou máme cibuľky. Poznáš nás? Kto sme?
6. Mám fialové kvietky a na mojich semienkach si radi pochutia mravce. Kto som?

(Správne odpovede: 1. Konvalinka, 2. Blyskáč, 3. Prvosienka, 4. Podzemok, 5. Snežienka, bleduľa, 6. Fialka).

e) **Záver hodiny** - v záverečnej časti hodiny si spolu so žiakmi zopakujeme najdôležitejšie nové pojmy, oznámim im správne odpovede na hádanky a zadám žiakom domácu úlohu - zamyslieť sa nad súvislosťou názvu plátnik lekársky a jeho liečivými účinkami.

## ZÁVER

Využívanie aktivizujúcich metód vo vyučovaní vyvoláva a podnecuje u žiakov väčšiu chuť zapojiť sa do vyučovacieho procesu, skvalitňuje proces učenia a podporuje dynamickosť hodiny. U žiakov špeciálnych základných škôl sú aktivizujúce metódy príjemným spostením vyučovacieho procesu. Žiaci s mentálnym postihnutím potrebujú porozumieť tomu čo sa učia najlepšie vlastným zážitkom. Veci si ohmatať, vyskúšať ako fungujú, skúšať postupy a na ich základe prichádzať na riešenie. Pomocou aktivizujúcich metód ich môžeme ľahko vtiahnuť do problematiky a priblížiť im ju. Ak učiteľ zvolí vo výučbe biológie tú správnu aktivizujúcu metódu, žiaci môžu mať po skončení vyučovacej hodiny úplne iný pohľad na tento predmet.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

BAGALOVÁ, L., SIVÁKOVÁ, M. 2016. *Aktivizujúce metódy a prístupy v prírodovednom vzdelávaní*. [online] Bratislava : Štátny pedagogický ústav, [cit. 2017-11-15]. Dostupné na internete:

[http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/vzdelavacie-aktivita/aktivizujuce%20metody%20v%20prirodovede\\_fin.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/vzdelavacie-aktivita/aktivizujuce%20metody%20v%20prirodovede_fin.pdf)

KOTRBA, T., LACINA, L. 2010. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd., Brno : Barrister & Principal, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

ŠIMČÍKOVÁ, E., TOMOVČÍKOVÁ, M. 2013. *Edukačné stratégie v celodennom výchovnom systéme*. Bratislava : MPC, 2013. s. 8. ISBN 978-80-8052-568-2.

# VPLYV FRAGMENTÁRNEHO FILMU NA ZÁUJEM ŠTUDENTOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL O GEOLÓGIU

**Ján Štubňa, Silvia Hroncová**

*Gemologický ústav, FPV UKF v Nitre, janstubna@gmail.com (SR)*

## Abstrakt

Masmediálne prostriedky ovplyvňujú žiakov každý deň. V súčasnosti je trend vo vyučovacom procese využívať nové technológie a inovovať vyučovací proces. Študenti pokladajú geológiu za jednu z najmenej populárnych oblastí prírodovedných predmetov. V príspevku prezentujeme výsledky výskumu, v ktorom sme zisťovali do akej miery ovplyvnilo sledovanie vybraných filmových scén z filmu *Jurský park* na jednej vyučovacej hodine záujem študentov základných škôl o geológiu.

**Kľúčové slová:** Film, geológia, inovácia, prírodné vedy.

## 1 ÚVOD

V súčasnosti príjem informácií prebieha vo veľkej miere pomocou audiovizuálnych prostriedkov ako je televízia, tablet, počítač a mobil. Deti už od malička vyrastajú v prostredí, ktoré je bohaté na spomenuté audiovizuálne prostriedky. Dnešní žiaci trávajú značnú časť sledovaním obsahu na audiovizuálnych prostriedkoch. Moderné médiá (tlač, rozhlas, televízia) sú technické prostriedky schopné vysielat' správy určené veľmi širokému publiku pri najrozmanitejších podmienkach príjmu. Z toho vyplývajú aj zvýšené nároky na učiteľov, využívať didaktickú techniku a rôzne masmédiá na skvalitnenie vyučovacieho procesu, zvýšenie záujmu a motivácie žiakov. Samozrejme, že učiteľ musí vedieť obsluhovať túto techniku a mať vhodne pripravený študijný materiál, ktorý bude žiakom učiť. Žiaci ocenia, keď sa s nimi komunikuje prostriedkami, ktoré sú im blízke. Zvyšuje sa tým aj prestíž učiteľa, pretože vyučovanie sa stáva pestrejšie a zaujímavejšie. Učiteľ, ktorý v súčasnosti nevyužíva moderné audiovizuálne prostriedky má menšiu šancu žiakov zaujať. Preto treba vyučovací proces inovovať a využívať široké spektrum metód, aby žiaci boli k učeniu motivovaní. Efektívnym prostriedkom vyučovania môže byť aj film. V súčasnosti patrí medzi veľmi dostupné médiá, a ak sa pri jeho využití uplatnia určité didaktické postupy a zásady, môže sa stať výbornou pomôckou pre učiteľa.

Výskumy z oblasti aplikácie audiovizuálnych prostriedkov (predovšetkým filmu a televízie) dokazujú, že sú účinnými pomôckami vo vzdelávacom procese. Prostredníctvom nich žiaci získavajú viac vedomostí za kratší čas. Takto získané informácie ostávajú trvalejšie fixované v pamäti. Výhodou je, že aj slabší žiaci získavajú relatívne viac vedomostí ako najlepší žiaci, u ktorých je rozvinuté najmä abstraktné myslenie. Audiovizuálna technika sa dá aplikovať vo všetkých fázach vyučovacieho procesu a pôsobí nielen na rozumovú, ale aj emocionálnu stránku žiaka. Zvyšuje názornosť a výsledný dojem, a v krátkom čase dokáže vyjadriť to, čo by učiteľ slovne vysvetľovali niekoľko minút. (Trebišovský a kol., 1980; Vítko, Horváthová, 2008; Štubňa, 2012).

Využívanie médií v škole má v podstate rovnaký význam, ako majú knihy, zošity či tabuľa. Rozdiel je v širších možnostiach a v technologickom pokroku (Bestvina a kol., 2010). V súčasnosti sa kladú čoraz vyššie nároky na školu, a na to, aby sa rozumový rozvoj žiakov zdokonalil a prispôbil spoločnosti a rozvoju vedy a techniky. Pri modernizácii edukačného procesu hrá významnú úlohu spájanie vyučovania s názornými prostriedkami, ktoré prispievajú na zvýšenie jeho účinnosti. Využitie názorného učebného materiálu pomáha žiakom lepšie si predstaviť predmety, javy a procesy objektívnej skutočnosti, a taktiež rozvíjajú myslenie pri pokusoch či experimentoch a podnecujú žiakov k aktivite a uplatneniu získaných vedomostí v praxi. Ak sa názornosť uplatní v správnej miere v súlade s ostatnými didaktickými zásadami a cieľavedome, zvyšuje sa efektívnosť vyučovania a kvalita osvojenia vedomostí.

Demonštrácia pomocou filmu vyžaduje aj dodržiavanie určitých metodických požiadaviek. Je potrebné aby si vyučujúci sformuloval cieľ, ku ktorému využitím filmu smeruje (Maňák, 2003). Efektívnosť využitia filmu v edukačnom procese závisí najmä od spôsobu jeho použitia a kvality učiteľovej práce (Trebišovský a kol., 1974), pretože práve učiteľ usmerňuje proces vnímania pri demonštrácii. Upozorňuje žiakov na to, čo je potrebné všimnúť si, a na čo majú upriamiť svoju pozornosť (Maňák, 2003). Účinnosť využitia filmu a moderných prostriedkov vo vyučovaní závisí aj od schopností žiakov aktívne sústrediť svoju pozornosť, a tiež od slovného objasnenia (Trebišovský a kol., 1974). Toto aktívne pozorovanie prebieha v niekoľkých

etapách. Najprv je jav žiakom vnímaný globálne a neskôr zisťuje podstatné vzťahy jednotlivých častí celku, a tým sa tvoria predpoklady k hlbšiemu spracovaniu informácií (Maňák, 2003).

Pri využití filmu vo vyučovaní existujú aj určité prekážky. V prípade, že vybraný film nezodpovedá obsahu vyučovania, jeho použitie stráca význam. Taktiež ak k príprave na vyučovaciu hodinu učiteľ pristupuje nezodpovedne, nevie film začleniť do vyučovania a metodicky správne využiť, jeho aplikácia je strata času. Preto je potrebné činnosť žiakov usmerňovať, aby hodiny s použitím filmu považovali za dôležité, a aby aj žiak aj učiteľ boli presvedčení o tom, že film pomáha dosiahnuť lepšie výsledky pri učení (Štubňa, 2008).

Pokiaľ je to možné, učiteľ sa musí snažiť o zvyšovanie vnútornej motivácie žiakov učiť sa. Pedagóg by mal vyjadrovať zaniebanie pre svoju prácu a vedieť zapáliť pre svoj učebný predmet aj samotných žiakov, a to hlavne svojimi prejavmi zvedavosti, záujmu, aktivity a emočnej zaangažovanosti. Motiváciu žiakov a postoj k učeniu ovplyvňuje aj emočná klíma v triede. Preto je dôležité, aby učiteľ dokázal vytvoriť pozitívnu klímu, používať príjemný tón, udržiavať zrakový kontakt so žiakmi, ale aj využívať humor a humorné príbehy na vyučovaní. Pozitívne prostredie zbavuje žiakov strachu, neistoty a obáv, ktoré môžu utlmať a znižovať záujem o učenie a spoluprácu (Veselský, 2005).

Výborným motivačným prostriedkom vo vyučovaní je aj film, ktorý pôsobí rôznymi spôsobmi. Napríklad pri utváraní záujmov, postojov a ideálov, pri zvyšovaní motivačnej sily. Utváranie a vzbudzovanie motívov je z výchovného hľadiska veľmi dôležité v školskom veku, ale aj po celý život. Preto je nutné položiť si otázku, či má film ako vyučovací prostriedok predpoklady na to, aby mal motivačný účinok na správanie žiakov.

Z časového hľadiska je veľmi vhodným prostriedkom tzv. fragmentálny film. Je to časový úsek obsiahlejšieho filmu. Filmové fragmenty môžu učiteľovi poslúžiť veľakrát účinnejšie pri vysvetľovaní učiva ako celý film, ktorý môže byť aj dlhší ako je vyučovacia jednotka. Projekčná doba filmového fragmentu by mala byť od 3 do 5 minút (Trebišovský a kol. 1974). V minulosti bolo publikovaných viacero zoznamov filmových scén, ktoré je možné aplikovať priamo do vyučovacieho procesu prírodovedných predmetov so zameraním na biológiu (Hambalková, Štubňa, 2013; Štubňa, Hambalková, 2014a; Štubňa, Hambalková, 2014b, Štubňa, Hroncová, 2016) Cieľom príspevku je zistiť do akej miery ovplyvní zmenu postoja žiakov základných škôl k prírodovednému predmetu včlenenie filmovej scény do vyučovacieho procesu.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Pre naplnenie cieľa článku vychádzame z výsledkov dotazníkového výskumu. Výskum sme urobili v mesiaci február v roku 2016 na vzorke 21 žiakov (10 dievčat a 11 chlapcov) ôsmeho ročníka základnej školy vo veku 13-14 rokov. Téma vyučovacej hodiny bola Skameneliny a vek Zeme. Ako motivačný prvok v úvode hodiny sme využili ukážku z filmu Jurský park (1993). Najprv sme so žiakmi viedli rozhovor o práci paleontológov. Oboznámili sme ich o tom, aká je táto práca dôležitá, pretože vyhl'adáajú, odkrývajú a skúmajú rôzne artefakty a pozostatky, ktoré nám objasňujú pôvod a vývoj ľudskej existencie. Na základe ich práce máme poznatky, ktoré poukazujú na to, že napríklad v druhohorách existovali dinosauory. Tiež vieme rozdeliť geologické éry na základe organizmov, ktoré sa v nich vyskytovali. V použitej ukážke paleontológovia odhaľujú napríklad skamenelinu hmyzu, ktorý je zaliaty v jantári (skamenenej živici) alebo pozostatky organizmov, konkrétne rôznych druhov dinosaurov. Dotazník sme upravili na podmienky použitia jedného filmu z výskumu Laprise, Winrich (2010). Dotazník bol anonymný, mal 7 položiek a odpovede boli zaznamenané na 5 bodovej Likertovej škále. Na zistenia závislosti jednotlivých položiek sme získané údaje zapisovali do kontingenčných tabuliek. Preukaznosť jednotlivých závislostí položiek sme testovali pomocou Pearsonovho chí-kvadrát testu.

## 3 VÝSLEDKY

Preukazné výsledky hodnoty Pearsonovho chí kvadrát testu ( $p > 0,05$ ) sme zaznamenali v troch prípadoch:

1. „So spolužiakmi som diskutoval o ukážkach z filmov z hodiny predmetu Biológia (geológia).“ a „Po zhliadnutí filmových ukážok na hodine, som sa začal viac zaujímať o predmet Biológia (geológia).“;
2. „Sledovanie ukážok z filmov mi pomohlo pochopiť učivo.“ a „Učivo bolo zaujímavejšie, keď sme sledovali ukážky z filmov.“;
3. „Sledovanie ukážok z filmov mi pomohlo pochopiť učivo.“ a „Myslím si, že používanie filmov na hodinách je užitočné.“.

*Tabuľka 1. Hodnoty Pearsonovho chí-kvadrát testu pre položky, pri ktorých boli preukazné výsledky*



|                 | Položky |         |         |
|-----------------|---------|---------|---------|
|                 | 2 a 6   | 3 a 5   | 3 a 7   |
| Chí-kvadrát     | 27,5000 | 12,8400 | 24,2486 |
| Stupeň voľnosti | 16      | 6       | 6       |

V prvom prípade môžeme sledovať, že odpovede sú približne rovnako na dve skupiny žiakov. Prvá skupina sa pozitívne vyjadrovala o tom, že po zhliadnutí filmu diskutovali medzi sebou, čo viedlo k väčšiemu záujmu o predmet. No druhá skupina si to nemyslí. V druhom prípade učivo bolo ľahšie pochopiteľné a zaujímavejšie pre žiakov, keď bol do vyučovacieho procesu včlenený film. Aj v treťom prípade žiaci sú názoru, že keď je do vyučovacieho procesu včlenený film ľahšie pochopia učivo.

*Tabuľka 2. Kontingenčná tabuľka pre odpovede pre položky v dotazníku 2 a 6*

| Položka 2          | Položka 6      |          |           |            |                  | položka 2<br>Spolu |
|--------------------|----------------|----------|-----------|------------|------------------|--------------------|
|                    | Úplne súhlasím | súhlasím | neutrálne | nesúhlasím | Úplne nesúhlasím |                    |
| úplne súhlasím     | 0              | 0        | 1         | 1          | 0                | 2                  |
| Súhlasím           | 3              | 1        | 0         | 0          | 0                | 4                  |
| Neutrálne          | 0              | 2        | 2         | 2          | 0                | 6                  |
| Nesúhlasím         | 0              | 1        | 0         | 2          | 0                | 3                  |
| úplne nesúhlasím   | 0              | 3        | 1         | 0          | 2                | 6                  |
| položka 6<br>Spolu | 3              | 7        | 4         | 5          | 2                | 21                 |

*Tabuľka 3. Kontingenčná tabuľka pre odpovede pre položky v dotazníku 3 a 5*

| Položka 3          | Položka 5      |          |           |            |                  | položka 3<br>Spolu |
|--------------------|----------------|----------|-----------|------------|------------------|--------------------|
|                    | Úplne súhlasím | súhlasím | neutrálne | nesúhlasím | Úplne nesúhlasím |                    |
| úplne súhlasím     | 8              | 2        | 0         | 0          | 0                | 10                 |
| Súhlasím           | 6              | 1        | 0         | 0          | 0                | 7                  |
| Neutrálne          | 1              | 1        | 1         | 0          | 0                | 2                  |
| Nesúhlasím         | 0              | 0        | 0         | 0          | 0                | 0                  |
| úplne nesúhlasím   | 0              | 1        | 0         | 0          | 0                | 2                  |
| položka 5<br>Spolu | 15             | 5        | 1         | 0          | 0                | 21                 |

*Tabuľka 4. Kontingenčná tabuľka pre odpovede pre položky v dotazníku 3 a 7*

| Položka 3          | Položka 7      |          |           |            |                  | položka 3<br>Spolu |
|--------------------|----------------|----------|-----------|------------|------------------|--------------------|
|                    | Úplne súhlasím | súhlasím | neutrálne | nesúhlasím | úplne nesúhlasím |                    |
| úplne súhlasím     | 9              | 1        | 0         | 0          | 0                | 10                 |
| Súhlasím           | 4              | 3        | 0         | 0          | 0                | 7                  |
| Neutrálne          | 0              | 0        | 2         | 0          | 0                | 2                  |
| Nesúhlasím         | 0              | 0        | 0         | 0          | 0                | 0                  |
| úplne nesúhlasím   | 1              | 1        | 0         | 0          | 0                | 2                  |
| položka 7<br>Spolu | 14             | 5        | 2         | 0          | 0                | 21                 |

## 4 ZÁVER

Cieľom príspevku bolo, či je možné pomocou filmu (jednorázovo) vytvoriť u žiakov na základných školách pozitívny postoj ku geológii. Aj keď experimentálna skupina nemala veľký počet členov, napriek tomu môže vyvodiť v niektorých prípadoch záver. Jednorazové zavedenie fragmentu filmu zvýši záujem žiakov základných škôl o geológiu, ktorá sa vyučuje v rámci predmetu Biológia. Je pravdepodobné, že vplyv filmu sa dospievaním mení. Mení sa faktor motivácie, keďže na strednej škole sme nasledovali zmenu postoja (Štubňa, 2018).

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BESTVINA, P., PLENCNER, A., PROBSTOVÁ, K. 2010. *Využitie dokumentárneho filmu vo vyučovaní*. Občianske združenie Človek v ohrození. Metodický materiál pre učiteľky a učiteľov stredných škôl. 2010. 24 s.
- HAMBALKOVÁ, H., Štubňa, J. 2013. Návrh databázy filmových scén z prírodopisných filmov pre aplikáciu vo vyučovaní biológie na základnej a strednej škole. In *Študentská vedecká konferencia PriF UK 2013*. Zborník recenzovaných príspevkov. Bratislava: Univerzita Komenského, PF. 2013, s 1526-1531, ISBN 978-80-223-3392-4.
- LAPRISE, S. L., WINRICH, Ch. 2010. The Impact of Science Fiction Films on Student Interest in Science. In *Journal of College Science Teaching*. Vol. 40, No. 2, pp.45-49, ISSN 0047-231X
- MAŇÁK, J. 2003. *Nárys didaktiky*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2003. 104 s. ISBN 80-210-3123-9.
- ŠTUBŇA, J. 2008. Možnosti využitia filmu vo vyučovaní geológie. In *Aktuálne problémy didaktiky geológie. Inovácia didaktických kompetencií*. Bratislava: Iris, 2008, s. 106 – 113. ISBN 978-80-89238-20-0.
- ŠTUBŇA, J. 2012. Importance of Innovative Teaching for Natural Sciences in Education. In *Dynamika institucionálneho vzdelávania v kontextu prípravy učiteľov prírodovedných, zemědělských a příbuzných oborů*. Tatranská Štrba : Educo, 2012. s.148-155.
- ŠTUBŇA, J. 2018. Sci-fi film influence on the students' interest in geology. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. Vol. 7, No. 1, pp. 119-125, ISSN 1339-8660.
- ŠTUBŇA, J., HAMBALKOVÁ, H. 2014a. Databáza filmových scén z prírodopisných filmov premietaných v kinách pre aplikáciu vo vyučovaní biológie na strednej škole. In *Biológia, ekológia, chémia : časopis pre školy*. Vol. 18, No. 3, pp. 24-28. ISSN 1338-1024.
- ŠTUBŇA, J., HAMBALKOVÁ, H. 2014b. Databáza filmových scén z prírodopisných filmov premietaných v kinách pre aplikáciu vo vyučovaní biológie na základnej škole. In *Biológia, ekológia, chémia : časopis pre školy*. Vol. 18, No. 2, pp. 22-25. ISSN 1338-1024.
- ŠTUBŇA, J., HRONCOVÁ, S. 2016. Databáza filmových scén z filmov premietaných v kinách pre aplikáciu vo vyučovaní biológie. In *Biológia, ekológia, chémia : časopis pre školy*. Vol. 20, No. 4, pp. 54-57. ISSN 1338-1024.
- TREBIŠOVSKÝ, J. V. a kolektív. 1974. *Školský film a diafilm v prírodopise*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1974. s. 187.
- TREBIŠOVSKÝ, J.V. 1980. *Audiovizuálne prostriedky v teórii a praxi*. Bratislava : SPN, 1980. 392 s.
- VESELSKÝ, M. 2005. *Pedagogická psychológia 2*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005. 168 pp. ISBN 978-80-22319-11-2.
- VÍTKO, P., HORVÁTHOVÁ, D. 2008. *Multimédiá a ich využitie vo vzdelávaní*. Banská Bystrica : Akadémia umení, 2008. s. 109. ISBN 978-80-89078-47-9.

# ŠTÚDIA VYUŽÍVANIA INOVATÍVNYCH VYUČOVACÍCH METÓD VO VYUČOVANÍ FYZIKY NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

**Tomáš Pivarčí, Janka Raganová**

*Katedra fyziky, FPV UMB v Banskej Bystrici, tomas.pivarci@umb.sk, janka.raganova@umb.sk (SR)*

## Abstrakt

Štúdia sa zaoberá najčastejšie využívanými metódami na hodinách fyziky a rozvojom bádateľských zručností, ktoré má učiteľ fyziky podľa Štátneho vzdelávacieho programu u žiakov na základnej škole cielene rozvíjať. Hlavnou výskumnou metódou bolo pozorovanie vyučovacích hodín fyziky na rôznych základných školách v Banskobystrickom kraji na Slovensku. Na základe analýzy pozorovaných činností učiteľa a žiackych aktivít realizovaných na hodinách boli identifikované najčastejšie používané metódy, s osobitným záujmom o inovatívne vyučovacie metódy vrátane bádateľsky orientovaných metód. Analýza sa ďalej zaoberala otázkou, či a ako tieto metódy rozvíjajú u žiakov bádateľské zručnosti. V závere príspevku je predstavený návrh inovatívnej aktivity, ktorá môže viesť k väčšiemu zapojeniu sa žiakov do vzdelávacieho procesu na hodinách prírodovedných predmetov.

**Kľúčové slová:** Bádateľsky orientované vyučovanie, bádateľské zručnosti, medzipredmetové vzťahy, rovesnícke vyučovanie, skúmanie tvaru sopiek.

## 1 ÚVOD

Od vzniku samostatnej Slovenskej republiky do roku 2008 pozorujeme viacero snáh o zrealizovanie ucelenej koncepcie vzdelávania na Slovensku (napr. Projekt Konštantín – Národný program výchovy a vzdelávania, Projekt Milénium, Naučme sa učiť – učíme sa pre život). Tieto reformné snahy vyvrcholili v roku 2008 prijatím nového Školského zákona a naštartovaním obsahovej reformy vzdelávania na Slovensku. Reforma mala nastaviť procesy zmien z vtedajšieho dominantného transmisívneho vzdelávania na vzdelávanie, ktoré rozvíja a zdokonaľuje žiacke zručnosti a kľúčové kompetencie (Blaško, 2010) a je založené na spolupráci a individuálnom prístupe.

Prírodné vedy už v predreformnom období rozvíjali žiacke zručnosti ako spolupráca, kritické myslenie a vyvodenie záverov napr. pri realizácii laboratórnych úloh alebo cvičení. Aj napriek týmto prednostiam stále však hodiny prírodných vied javili výrazné prvky transmisívneho vzdelávania, pričom hlavným aktérom vzdelávacieho procesu bol učiteľ. Dôležitou reformnou zmenou vo vyučovaní prírodných vied mala byť preto aktívna účasť žiaka vo vyučovacom procese, ktorá sa mala čo najviac približovať k práci vedcov (ŠVP, 2015; Raganová et al., 2017). Jednou z možných ciest k tomu, aby žiak cítil zodpovednosť za vzdelávanie a bol viac aktívny a motivovaný, môže byť bádateľsky orientované vyučovanie (BOV) alebo zavedenie jeho prvkov do edukačného procesu.

Ako uvádza Balogová a kol. (2016), aj napriek tomu, že inovované vzdelávacie programy sú na Slovensku v platnosti už niekoľko rokov, neuskutočnilo sa veľa štúdií, ktoré by ukázali skutočnú implementáciu transformácie slovenského školstva v praxi.

Viac ako desať rokov od začiatku reformy považujeme za dostatočne dlhý čas na to, aby sme mohli povedať, či proces transformácie vzdelávania je viditeľný priamo na vyučovaní v triedach. V roku 2018 sme preto realizovali prieskum, ktorého cieľom bolo zistiť, či a do akej miery učitelia fyziky na základných školách uplatňujú vyučovacie metódy podporujúce aktívne žiacke poznávanie. Prvotné výsledky prieskumu boli zverejnené na medzinárodnej konferencii v Seville (Pivarčí, Raganová, 2018). V tomto článku prinášame upravený spôsob analýzy údajov, ktoré sme získali na pozorovaných hodinách.

## 2 KONTEXT ŠTÚDIE A POUŽITÉ METÓDY

Je zrejmé, že žiacka aktivita v edukačnom procese závisí v prvom rade od vhodne zvolených vyučovacích metód a foriem, ktoré musí učiteľ nastaviť cielene a dlhodobo, aby mali pozitívne výsledky. Výberom obsahu, metód a foriem učiteľ výrazne formuje žiacke vzdelávanie a ovplyvňuje rozvoj žiackych zručností a kompetencií. Preto nás zaujímalo, ktoré metódy a formy sa v súčasnosti najčastejšie využívajú na hodinách fyziky na základných školách a aké zručnosti si pri týchto metódach žiaci osvojujú a zdokonaľujú.

Pilotná štúdia bola realizovaná v školskom roku 2017/2018 a je súčasťou pripravovanej dizertačnej práce. Zamerali sme sa na základné školy vo vybraných okresoch Banskobystrického kraja, pričom sa jednalo o mestské aj dedinské školy.

## 2.1 Výskumná vzorka

Základnou podmienkou pre uskutočnenie nášho prieskumu bolo najst' ochotných učiteľov, ktorí sa neboja hospitácie a následného interview. Učiteľov sme oslovovali emailom, ale aj formou osobných rozhovorov. Z osobne oslovených učiteľov len časť spĺňala naše kritériá pre základnú školu, ale ich otvorenosť a chuť sa zapojiť do pilotnej štúdie bola väčšia ako pri učiteľoch, ktorí boli oslovení emailovou formou (Pivarčí, Raganová, 2018).

Podarilo sa nám získať 14 učiteľov fyziky základných škôl, medzi ktorými bola jedna súkromná škola a zvyšných trinásť škôl bolo štátnych. Pozorované hodiny sa uskutočnili v jednom krajskom meste, dvoch okresných mestách a v dvoch dedinských školách. V štúdiu boli traja učители a jedenásť učiteliek. Dĺžka ich praxe sa pohybovala v rozmedzí od 4 po 36 rokov a vekový priemer pedagogickej praxe predstavoval 21 rokov. Vo výskumnej vzorke bol aj jeden ne kvalifikovaný učiteľ.

Počas prieskumu sme chránili anonymitu každého učiteľa a jeho školy. Každému respondentovi sme prideliili číselný kód, ktorý sme následne počas celého spracovania používali. Zakódovaním jednotlivých respondentov sme docielili to, aby ich nebolo možné identifikovať ako osoby, ani identifikovať triedy a školy, v ktorých sa štúdia uskutočnila.

## 2.2 Metódy výskumu a zber údajov

Pri realizácii pilotnej štúdie sme používali dve výskumné metódy: pozorovanie činností učiteľa a žiakov priami na vyučovacích hodinách fyziky a následné interview s učiteľmi, ktoré bolo nahrávané na diktafón. V tomto článku uvádzame a analyzujeme len údaje získané pozorovaním vyučovacích hodín.

Pri pozorovaní sme využívali hospitačný záznam (Kontírová, 2011), ktorý na začiatku obsahoval základné identifikačné údaje, a to číselný kód respondenta, ročník a dátum hospitácie. Jadro hárku tvorili štyri hlavné oblasti: časový priebeh hodiny, činnosť žiaka, činnosť učiteľa a poznámky. Činnosti učiteľa a žiakov boli pre nás kľúčové, preto sme ich veľmi podrobne zapisovali do pozorovacieho hárku. Zväčša sa jednalo o opisný spôsob zapisovania procesov, ktoré sa diali, alebo presné citácie povedaného slova, či už učiteľom, alebo žiakom.

## 2.3 Analýza dát

Pri analýze získaných hospitačných záznamov sme sa zamerali najmä na kategorizáciu pozorovaných vyučovacích metód. Použili sme pritom komplexnú klasifikáciu základných skupín metód vyučovania podľa Maňáka a Šveca (2003), ktorí rozdeľujú vyučovacie metódy na dve hlavné kategórie: klasické a aktivizujúce metódy. Pri podrobnom skúmaní situácií, ktoré sa udiali na jednotlivých vyučovacích hodinách, sme k vyskytujúcim sa javom prirad'ovali jednotlivé vyučovacie metódy podľa vyššie uvedenej klasifikácie.

Ak sa metóda počas hodiny vyskytovala raz, bola jej pridelená hodnota 1, ak sa objavila niekoľkokrát, priradili sme jej príslušnú početnosť (2, 3, 4 a pod.). Ak sa metóda nevyskytla, nezaznamenávala sa žiadna hodnota. Takýmto spôsobom sme identifikovali najčastejšie sa vyskytujúce metódy.

Pri analýze činností žiakov sme sa zamerali na bádateľské zručnosti, ktoré si žiaci ich vykonávaním rozvíjajú. Použili sme pritom klasifikáciu zručností podľa Wenninga (2005, 2010), ktorý rozdeľuje bádateľské zručnosti hierarchicky podľa veku žiaka na elementárne, základné, integrované a pokročilé (tab. 1). Na základe identifikovaných metód a foriem využívaných na pozorovaných hodinách fyziky a situácií, ktoré boli zdokumentované, sme určili bádateľské zručnosti, ktoré boli u žiakov reálne rozvíjané. Vzhľadom na to, že sme pozorovali žiakov základnej školy, sme predpokladali, že sa budú cielene rozvíjať v prvom rade elementárne a základné zručnosti s ojedinelými prípadmi integrovaných zručností.

Tabuľka 1. Hierarchia bádateľských zručností na základe veku žiaka (Wenning, 2005, 2010)

| Elementárne zručnosti   | Základné zručnosti                       | Integrované zručnosti                            | Pokročilé zručnosti                                                 |
|-------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Pozorovať               | Identifikovať premenné veličiny          | Identifikovať problém na skúmanie                | Riešiť komplexné problémy z reálneho sveta                          |
| Získavať a zhromažďovať | Zostaviť tabuľku dát                     | Navrhnuť a realizovať skúmanie                   | Syntetizovať komplexné hypotetické vysvetlenia                      |
| Vyvodzovať závery       | Zostrojiť graf                           | Používať technológie a matematiku počas skúmania | Formulovať empirické zákony na základe logiky a empirických dôkazov |
| Klasifikovať výsledky   | Opísať vzťah medzi premennými veličinami | Na základe indukcie vytvárať závery              | Analyzovať a vyhodnocovať vedecké argumenty                         |
| Merat'                  | Získavať a spracovávať dáta              | Zdieľať a obhajovať vedecké argumenty            | Konstruovať logické dôkazy                                          |
| Odhadovať               | Analyzovať skúmanie                      |                                                  | Formulovať predpovede na základe dedukcie                           |
| Rozhodovať sa           | Definovať nové veličiny                  |                                                  | Hypoteticky bádať                                                   |
| Vysvetľovať             | Navrhnuť skúmanie                        |                                                  |                                                                     |
| Predpovedať             | Experimentovať                           |                                                  |                                                                     |
|                         | Tvoriť hypotézy                          |                                                  |                                                                     |
|                         | Rozhodovať sa                            |                                                  |                                                                     |
|                         | Vytvárať modely                          |                                                  |                                                                     |
|                         | Sledovať premenné veličiny               |                                                  |                                                                     |

### 3 VÝSLEDKY

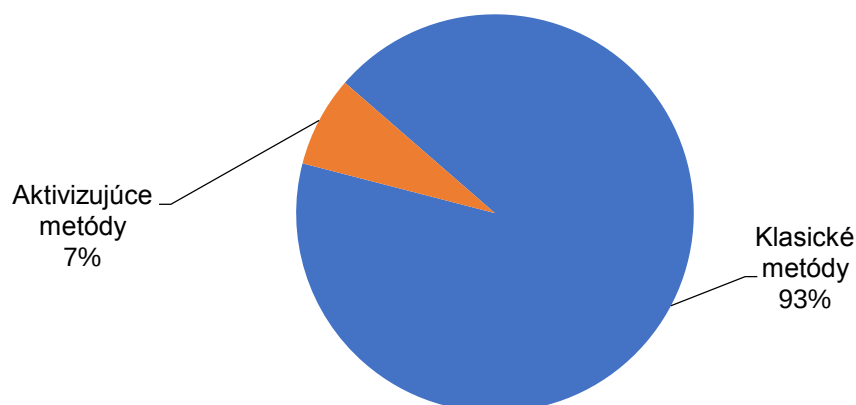
Porovnanie frekvencie využívania klasických a aktivizujúcich metód na pozorovaných hodinách fyziky na základných školách znázorňuje graf 1. Je evidentné, že na pozorovaných hodinách výrazne dominovali klasické vyučovacie metódy (93 %) nad aktivizujúcimi (7 %). Medzi aktivizujúce metódy boli pritom zaradené aj veľmi malé časové úseky, ktoré sa udiali na hodine. Na ilustráciu uvedieme aktivitu, ktorá trvala približne 3 minúty. Pri tejto aktivite učiteľ využil inscenačnú aktivizujúcu metódu, ktorou žiakom približoval správanie sa molekúl v rôznych skupenstvách. Metóda bola zvolená na konci vyučovacej hodiny pri fixačnej fáze a zdalo sa, že bola vsunutá do vyučovania prvoplánovo.

Nasledujúci graf 2 predstavuje percentuálne zastúpenie jednotlivých klasických vyučovacích metód, ktoré prevažovali na pozorovaných hodinách. Dominujú slovné metódy (58 %), nasledujú názorno-demonštračné (20 %), zručnostne-praktické (13 %), hodnotiace (5 %) a iné (4 %). Medzi „iné“ sme zaradili len zadávanie domácich úloh formou strana – úloha.

Pri bližšom skúmaní klasických slovných metód sme pozorovali výraznú dominanciu metódy rozhovoru (62 %) nad ostatnými metódami. Rozhovor spočíval vo väčšine prípadov v silnej dominancii učiteľa, ktorý kladol otázky žiakom a vyvolával jednotlivcov, alebo žiaci individuálne, prípadne hromadne, hovorili svoje odpovede. Graf 3 znázorňuje zastúpenie aj ostatných klasických slovných metód. Po rozhovore druhú najpočetnejšiu metódu predstavuje práca s textom (23 %), ďalej nasleduje vysvetľovanie (10 %) a rozprávanie (5 %). Metóda prednášky sa nevyskytla na pozorovaných hodinách ani raz.

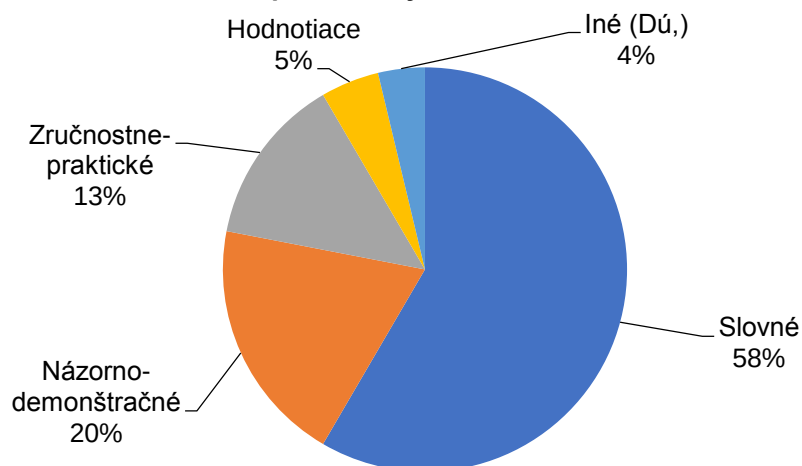


### Percentuálne zastúpenie používaných metód na pozorovaných hodinách



Graf 1. Percentuálne zastúpenie používaných metód na pozorovaných hodinách

### Percentuálne zastúpenie jednotlivých klasických metód na pozorovaných hodinách



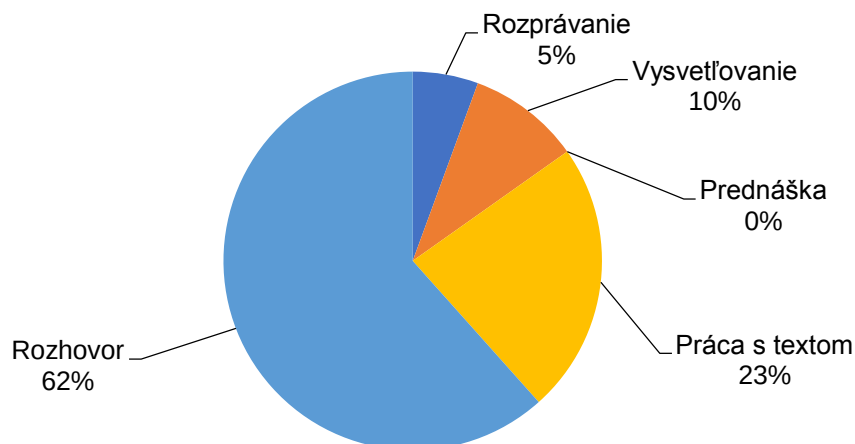
Graf 2. Percentuálne zastúpenie jednotlivých klasických metód na pozorovaných hodinách

V skupine názorno-demonštračných metód (graf 4) sa najčastejšie vyskytovala metóda predvádzania a pozorovania (43 %), nasledovala inštrukcia (36 %) a práca s obrazom (21 %). Na jednej hodine sa vyskytlo, že žiak samostatne opisoval princíp fungovania spaľovacieho motora v rámci svojej prípravy na hodinu a na jednej hodine mali žiaci opisovať činnosť parného stroja, ktorý videli vo videu. Na niektorých hodinách sa vyskytla spoločná inštrukcia, keď učiteľ spolu so žiakmi formulovali postup práce. Môžeme konštatovať, že aj pri realizácii týchto metód mal výraznú dominanciu na vyučovaní učiteľ, či sa jednalo o predvádzanie demonštračných experimentov, diktovanie žiackych postupov, alebo úloh, ktoré mali žiaci riešiť.

Zaujímavú skupinu tvorili zručnostne-praktické metódy a to hlavne kvôli jednej pozorovanej hodine. Na tejto hodine sa vyskytlo množstvo žiackych činností, ktoré podporovali rozvíjanie ich prezentačných, hodnotiacich zručností, pocit zodpovednosti a rozvoj vlastného postoja. Graf 5 zobrazuje percentuálne zastúpenie všetkých zručnostne-praktických metód. Najčastejšie boli využívané metódy podporujúce manipuláciu, laborovanie a experimentovanie, nasledovali metódy podporujúce vytváranie zručností (45 %) a produkčné metódy (3 %). Druhá skupina bola výrazne ovplyvnená jednou hodinou, kde sa vyskytla táto metóda niekoľkokrát. Metóda napodobňovania sa na pozorovaných hodinách nevyskytla ani raz. Pri

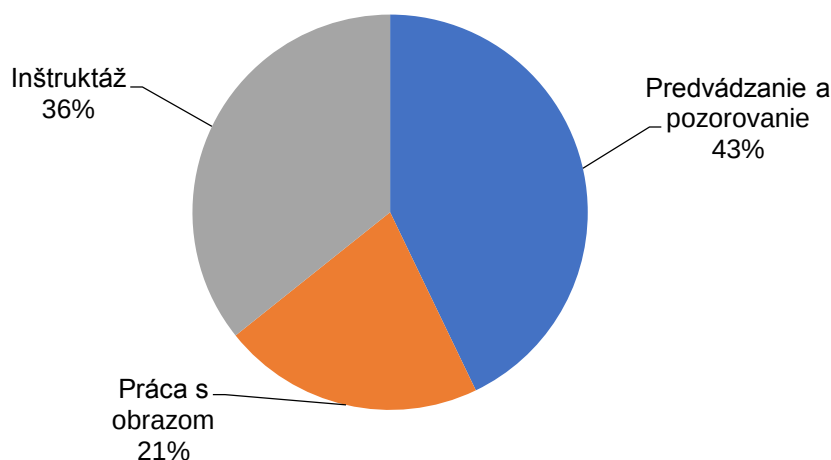
týchto metódach sa aj učitelia snažili nechávať väčší priestor žiakom, aj napriek tomu, že stále pretrvával ich dominantný vplyv.

**Percentuálne zastúpenie klasických slovných metód  
využívaných na pozorovaných hodinách**



*Graf 3. Percentuálne zastúpenie klasických slovných metód využívaných na pozorovaných hodinách*

**Percentuálne zastúpenie využívania klasických názorno-  
demonštračných metód na pozorovaných hodinách**

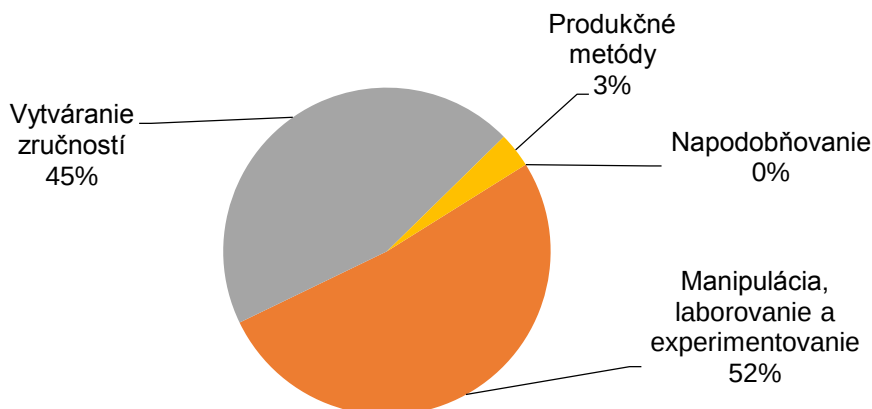


*Graf 4. Percentuálne zastúpenie využívaných klasických názorno-demonštračných metód na pozorovaných hodinách*

Pri aktivizujúcich metódach nemá veľký význam prezentovať ich percentuálne zastúpenie, pretože boli pozorované len ojedinele. Najčastejšie (5-krát) sa vyskytla aktivizujúca metóda heuristického rozhovoru, hodnotiaci (formatívna a rovesnícka) a situačná metóda sa objavila 4-krát, nasledovala diskusia (2-krát) a jedenkrát sa vyskytla inscenačná metóda a brainstorming.

Z uvedených údajov našej štúdie a pozorovaní vyplýva, že sa vo väčšine prípadov na nami pozorovaných hodinách u žiakov nerozvíjali v dostatočnej miere bádateľské zručnosti, ktorých rozvoj by mala cielene základná škola podporovať. Absentovali takmer všetky základné zručnosti, ako napr. experimentovať, tvoriť hypotézu, vytvárať modely, identifikovať premenné, zostrojiť grafy, tabuľky a navrhovať skúmanie. Je prekvapujúce, že na mnohých navštívených hodinách sa vôbec nerozvíjali elementárne bádateľské zručnosti, ako napr. zdieľať výsledky, rozhodovať sa a vysvetľovať.

### Percentuálne zastúpenie používania klasických zručnostne-praktických metód na pozorovaných hodinách



Graf 5. Percentuálne zastúpenie používania klasických zručnostne-praktických metód na pozorovaných hodinách

## 4 NÁVRH BÁDATELSKEJ AKTIVITY „AKÝ TVAR MÁ SOPKA?“

Jedným z predpokladov pre širšie využívanie bádateľských metód vo vyučovaní na základných školách je dostupnosť vhodných učebných materiálov. V rámci projektu KEGA (Holec et al, 2016) sme preto v podobe metodík pre učiteľov a žiackych pracovných listov pripravili sériu bádateľských aktivít, ktoré vo veľkej miere využívajú medzipredmetové vzťahy prírodovedných predmetov. Jednou z nich je aktivita „Aký tvar má sopka?“ (Pivarči, 2018), ktorú sme vytvorili na základe materiálov projektu Chain Reaction (2016). Aktivita využíva a rozvíja prepojenie medzi fyzikou, biológiou a geografiou.

Filozofia celej tejto aktivity spočíva v rovesníckom vzdelávaní. Deviatci si najprv vyskúšajú samostatne celé skúmanie a následne budú ako lektori učiť svojich mladších spolužiakov, ako takéto skúmanie realizovať s tým, že im budú musieť vysvetliť aj teoretickú časť a pomáhať pri praktickej činnosti. Formou rovesníckeho vzdelávania sa tak posilňujú a upevňujú u žiakov deviateho ročníka už získané vedomosti z 5., 6. a 9. ročníka. Zároveň si okrem vedomostí u seba budujú aj zručnosti, ktoré im pomáhajú v živote.

V šiestom ročníku z hľadiska fyziky je problémové vysvetlenie a pochopenie dvoch pojmov, a to tekutosť/viskozita a hustota. Prostredníctvom navrhovanej aktivity majú žiaci šiesteho ročníka možnosť získať lepšiu predstavu o tekutosti látok. Môžeme, ale nemusíme, zaviesť aj pojem viskozita. Žiaci si ďalej uvedomia tektonickú štruktúru zemskej kôry, pochopia rozsah vulkanickej aktivity, miesta vzniku sopiek, ich zloženie s prepojením na ich tvar a pochopia vznik vyvretých hornín.

Všetky vedomosti a zručnosti, ktoré si žiaci pomocou tejto aktivity osvojujú, sú zakomponované priamo v Štátnom vzdelávacom programe pre predmety biológia, geografia a fyzika. Celá metodika aj s pracovnými listami pre žiakov je voľne dostupná na portáli lepšia geografia (Pivarči, 2018).

## 5 ZÁVER

Po desiatich rokoch, počas ktorých zaznievali hlavne negatívne ohlasy na reformu slovenského školstva, sme sa na jej aplikáciu pozreli priamo v praxi na hodinách fyziky v základných školách v Banskobystrickom kraji.

Na základe pozorovaní a údajov, ktoré sme získali v rámci pilotnej štúdie, môžeme konštatovať, že na pozorovaných hodinách fyziky prevládal transmisívny spôsob vyučovania, charakterizovaný dominanciou klasických vyučovacích metód a frontálnymi formami, ktoré sú zamerané hlavne na triedu ako celok a fyzikálny obsah. Absentovali metódy a formy zacielené na jednotlivcov, vzájomnú spoluprácu, rozvoj zručností a žiacku aktivitu. Spestrením frontálnych hodín boli skupinové práce, ale tie sa často viazali s

nedostatkom pomôcok a neboli cielené na rozvoj sociálnych, kooperatívnych, tímových a prezentačných zručností. Pri pozorovaných hodinách sa prakticky nerozvíjali prezentačné zručnosti žiakov, výnimkou boli len dve pozorované hodiny. Pravidelne na vyučovaní dominovala pasivita žiakov, ktorú musel kompenzovať učiteľ svojou aktívnou činnosťou. Sám seba „nútil“ vyvolávať žiakov, spravidla tých, ktorí vedeli, alebo tých, ktorí vyrušovali. Žiaci, ktorí sa nehlásili a nevyrušovali, zvyčajne neprehovorili počas celej hodiny.

Pri realizácii pokusov sa jednalo hlavne o demonštračné pokusy alebo laboratórne úlohy, ktoré mali predpísaný cieľ a vo väčšine prípadov aj postup. V podstate sa jednalo o laboratórne úlohy, ktoré boli v minulosti, pred zavedením reformy, obsahovou súčasťou fyziky. Pri ich realizácii sa zvyčajne stalo, že k zhrnutiu záveru/výsledkov skupín ani nedošlo, pretože skončila hodina.

Musíme konštatovať, že len vo výnimočných prípadoch sa objavili prvky bádateľsky orientovaného vyučovania, a aj to len na nízkej bádateľskej úrovni. Spravidla boli realizované intuitívnym spôsobom, alebo spôsobom, ktorý učiteľovi umožňujú podmienky školy.

Z našej štúdie vyplýva, že reforma nepriniesla výraznú zmenu v spôsobe vyučovania fyziky na základných školách na nami pozorovaných hodinách. Na základe pozorovaní a neformálnych rozhovorov s učiteľmi môžeme ďalej konštatovať, že vzorka učiteľov, ktorých sme mali možnosť stretnúť, nemala dostatočne vytvorené potrebné materiálo-technicko-personálne podmienky. Učiteľia sa ponosovali na nedostatok pomôcok, laboratórií, veľký počet žiakov v triedach, nedelené hodiny fyziky, nedostatočný počet asistentov na hodinách fyziky, problémy s integrovanými žiakmi a žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tieto faktory im bránia v tom, aby vôbec mohli rozmýšľať o zmene svojho vyučovacieho štýlu, nie to ešte ho aplikovať do praxe. Tieto, ale aj iné, aspekty (napr. nevhodné nastavenie kreditového systému a vzdelávacieho obsahu pre učiteľov, dlhodobé plytvanie verejnými zdrojmi, nízke platy učiteľov, malý záujem o štúdium prírodných vied, časté kozmetické zmeny v školskej legislatíve a nedostatočná orientácia učiteľov v nej, nekompetentnosť pri úpravách učebných osnov na školách a i.) podľa nás spôsobujú súčasný poreformný stav na pozorovaných hodinách.

Tento stav predstavuje veľkú výzvu pre vysoké školy pripravujúce učiteľov fyziky aj ostatných prírodovedných predmetov. Ich snahou musí byť popri príprave budúcich učiteľov poskytovať kvalitné a dostupné vzdelávanie aj pre už praktizujúcich učiteľov prírodovedných predmetov. Kľúčové je, aby učitelia pochopili nutnosť transformácie slovenského školstva, hlavné myšlienky reformy a aby tieto myšlienky dokázali transformovať do svojej pedagogickej praxe. Ďalšou dôležitou vecou je to, aby si učitelia uvedomili, že práve oni sú tí, ktorí cielene majú meniť vyučovací proces.

V minulom akademickom roku sa nám podarilo uskutočniť vzdelávanie pre učiteľov prírodovedných predmetov pre základné a stredné školy. Jeho realizáciu považujeme za veľmi dôležitú aj vzhľadom na pozitívnu spätnú väzbu od účastníkov kurzu. Preto sme opäť v tomto roku ponúkli vzdelávanie pre učiteľov prírodovedných predmetov zamerané na bádateľsky orientované vyučovanie (FPV UMB, 2019). Veríme, že výsledky riešenej dizertačnej práce prispejú k úprave a tým aj k skvalitneniu realizovaného vzdelávacieho kurzu.

## POĎAKOVANIE

Príspevok vznikol v rámci projektu KEGA 049UMB-4/2016 s názvom Rozvoj poznávacích operácií žiakov prostredníctvom experimentálnych aktivít vo výučbe školskej fyziky.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BALOGOVÁ B. et al., 2017. Effect of synergetic implementation of inquiry activities across three subjects in comparison to more traditional approach to teaching. In: *AIP Conference Proceedings*, 1804, 050001 [online]. [cit. 2019-01-13]. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1063/1.4974389>.
- BLÁŠKO, M. 2010. *Niektoré aspekty školskej reformy* [online]. Košice. [cit. 2019-01-13]. Dostupné na internete: <http://web.tuke.sk/kip/download/vuc41.pdf>.
- FPV UMB. 2019. *Kontinuálne vzdelávanie* [online]. [cit. 2019-01-13]. Dostupné na internete: <http://www.fpv.umb.sk/studium/kontinualne-vzdelavanie.html>
- HOLEC, S. et al. 2016. *Rozvoj poznávacích operácií žiakov prostredníctvom experimentálnych aktivít vo výučbe školskej fyziky*. Projekt KEGA 049UMB-4/2016.
- HRMO, R., TUREK, I. 2003. *Key Competencies System Design* [online]. Bratislava. [cit. 2019-01-13]. Dostupné na internete: [https://www.mtf.stuba.sk/buxus/docs/internetovy\\_casopis/2003/2/hrmo2.pdf](https://www.mtf.stuba.sk/buxus/docs/internetovy_casopis/2003/2/hrmo2.pdf).

CHAIN REACTION. 2016. *Mars-ology* [online]. Dostupné na internete: <http://www.chreact.eu/pdfs/Mars-ology.pdf>.

KIREŠ, M. et al. 2016. *Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní časť A*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, s. 33 – 37.

KONTÍROVÁ, S. et al. 2011. Elementárny hospitačný záznam priebehu a etáp vyučovania. In: *Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov*. Košice : Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, s. 38.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metódy*. Brno : Paido.

MŠVVaŠ SR. 2008. *Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy* [online]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav [cit. 2019-01-13]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-druhy-stupen-zs/>.

PIVARČI, T. 2018. *Aký tvar má sopka?* [online]. [cit. 2019-01-13]. Dostupné na internete: <https://www.lepsiageografia.sk/aky-tvar-ma-sopka-pokus-badatske-vyucovanie.html>.

PIVARČI, T., RAGANOVÁ, J. 2018. A study of an implementation of inquiry approaches at physics lessons in Slovakia. In: *Proceedings of ICERI2018 Conference 12th-14th November 2018, Seville, Spain*. IATED Academy, pp. 4138 – 4145.

RAGANOVÁ, J. et al., 2017 Theory versus practice at implementation of inquiry- based approaches into physics education. In: VALOVICOVA, L. – ONDRUSKA, J. (eds.): *Didfyz 2016: From the Roots to Contemporary Education – Proceedings of the 20th International Conference*. American Institute of Physics Conf. Proc., Volume 1804, 2017, pp. 030008-1 – 030008-8.

WENNING, C. 2005. Levels of inquiry: Hierarchies of pedagogical practices and inquiry processes. In: *Journal of Physics Teacher Education* [online], 5(2), pp. 3-16. Podľa: KIREŠ, M. et al.: *Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní časť A*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2016, s. 37.

WENNING, C. 2010. Levels of Inquiry. Using inquiry spectrum learning sequences to teach science, In: *Journal of Physics Teacher education* [online], 5 (4), pp. 11-19 [online]. Podľa: KIREŠ, M. et al.: *Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní časť A*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2016, s. 37.

ZIMENOVÁ, Z. 2009. *Reforma vzdelávania v dátumoch* [online]. [cit. 2019-01-13]. Dostupné na internete: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?80>.



# VÝZNAM REFLEXIE V PROJEKTOVOM VYUČOVANÍ – APLIKÁCIA V DIDAKTIKE INFORMATIKY

Gabriela Lovászová

Katedra informatiky, FPV UKF v Nitre, [glovaszova@ukf.sk](mailto:glovaszova@ukf.sk) (SR)

## Abstrakt

Štúdia sa zaoberá otázkou efektívnosti projektového vyučovania z hľadiska dosahovania vzdelávacích cieľov. Teoreticky sa opiera o idey demokratizácie vzdelávania, koncept konštruktivistického poznávacieho procesu a koncept reflexie ako metakognitívneho mentálneho procesu prebiehajúceho v mysli žiaka aj učiteľa. Predstavený je model projektového vyučovania založený na sociálno-konštruktivistickom modeli učenia sa, v ktorom reflexia zohráva dôležitú úlohu. Štúdie dvoch prípadov implementácie modelu vo vyučovaní informatiky sa zameriavajú na analýzu sociálnych interakcií a identifikáciu významu reflexie v procese projektového vyučovania.

Kľúčové slová: Projektové vyučovanie, reflexia, sociálny konštruktivizmus, vyučovanie informatiky.

## 1 ÚVOD

Hoci koncepcia projektového vyučovania nie je nová, považuje sa projektová metóda aj v súčasnosti za progresívne metódy vyučovania ladiace s modernými paradigmami vzdelávania. Základom je americká filozofia vzdelávania Johna Dewey z 30. rokov 20. storočia zdôrazňujúca demokratizáciu vyučovacieho procesu a praktické učenie sa zo skúseností (Dewey, 1938). Veľký vplyv na popularitu projektového vyučovania v súčasnosti má používanie digitálnych technológií vo vzdelávaní. Ich výnimočný potenciál rozpoznať už v 60. rokoch 20. storočia Seymour Papert, keď propagoval používanie počítačov v škole konštruktívnym spôsobom ako nástroj žiaka – žiak riadi počítač, nie počítač riadi žiaka (Kalaš et al., 2009).

Napriek progresívnosti projektovej metódy existujú problémy s jej efektívnou implementáciou vo vyučovacom procese. V štúdiu sa zaoberáme otázkou efektívnosti projektového vyučovania z hľadiska dosahovania vzdelávacích cieľov v predmete informatika.

## 2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

### 2.1 Projektové vyučovanie

Projektové vyučovanie je koncepcia vyučovania založená na zapojení žiakov do riešenia komplexných problémov s požadovaným výstupom podobne ako v praxi. Základným pojmom je projekt, ktorého podstatnými charakteristikami podľa (Blumenfeld et al., 1991) sú:

- vyžaduje sa problém, ktorého riešenie je riadiacim motívom aktivít žiaka,
- výsledkom práce žiaka je konkrétny produkt (artefakt).

Projektové vyučovanie simuluje riešenie problémov v praxi. Z toho vyplývajú ďalšie vlastnosti projektového vyučovania:

- Problém nie je v praxi zvyčajne zadávaný presne špecifikovaný (zadávatel' je laik), to je úlohou riešiteľa (profesionála) v intenciách požiadaviek zadávatel'a; v projektovom vyučovaní to znamená *participáciu žiaka v roli profesionála na špecifikácii zadania a výsledného produktu*.
- Zadávatel' projektu nie je zainteresovaný, akým spôsobom bude problém vyriešený, má záujem o výsledný produkt; v projektovom vyučovaní to znamená *plnú zodpovednosť žiaka za spôsob riešenia*.
- Zadávatel' stanovuje termín odovzdania výsledného produktu; vo vyučovaní to znamená *pevný časový harmonogram práce na projekte*.
- Učiteľ vystupuje v projektovom vyučovaní v *simulovanej* pasívnej roli zadávatel'a projektu, avšak zároveň zostáva v *reálnej* roli učiteľa, ktorý aktívne podporuje prácu žiakov a sleduje plnenie vzdelávacích cieľov.

Projektové vyučovanie má spoločné vlastnosti s niektorými ďalšími koncepciami vyučovania. Porovnanie spoločných a rozdielnych znakov nám umožní bližšie vymedziť koncept projektového vyučovania.

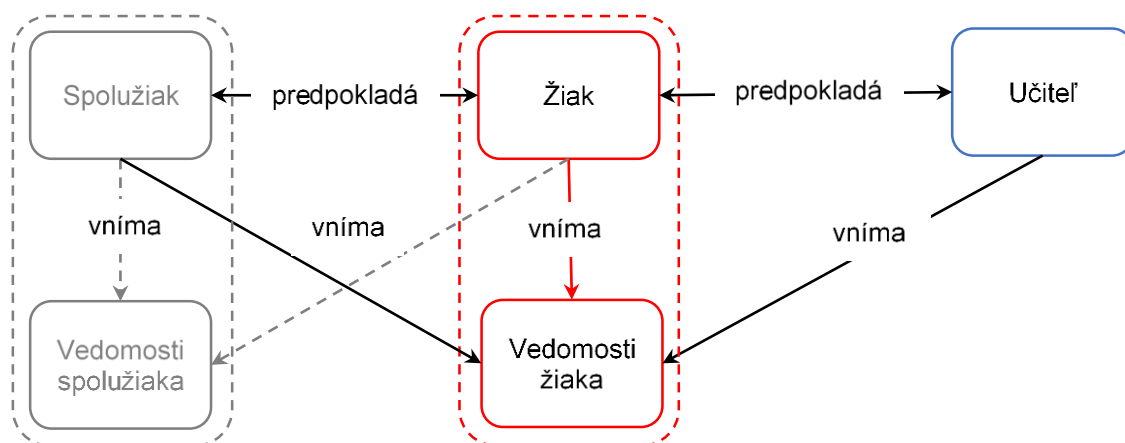
Podobne ako pri *problémovom vyučovaní*, je ústredným motívom projektového vyučovania riešenie problému. V problémovom vyučovaní však nie je nutné, aby riešenie kulminovalo do vytvorenia výsledného artefaktu, aktivita žiakov je zameraná na proces riešenia, nie na konštrukciu produktu. Projektové vyučovanie má znaky *zážitkového vyučovania* v tom, že podporuje posilňovanie vnútornej motivácie žiaka prostredníctvom zážitku. V zážitkovom vyučovaní sa však nie nutne vyžaduje aktívna účasť žiaka ako pri práci na projekte (zážitok môže byť napr. aj pasívne počúvanie alebo pozorovanie niečoho nezvyčajného, nového, zaujímavého). Projektové vyučovanie rozvíja sociálne kompetencie žiakov, minimálne na úrovni komunikácie medzi zadávateľom projektu (učiteľ) a riešiteľom na začiatku práce pri špecifikácii zadania a na konci práce pri odovzdávaní výsledného produktu. Často, ale nie nevyhnutne, aj samotná práca na projekte je skupinová a uplatňujú sa metódy *kolaboratívneho* resp. *kooperatívneho* vyučovania (Helle, Tynjälä and Olkinuora, 2006).

Vyučovanie informatiky ponúka veľa príležitostí na projektové vyučovanie. Žiaci sa učia efektívne využívať digitálne technológie nielen na riešenie problémov, ale aj na tvorbu produktov rôzneho druhu (textové dokumenty, multimediálne dokumenty, grafika, počítačové aplikácie a pod.) Príklady aplikácie koncepcie projektového vyučovania v informatike sa uvádzajú napr. v (Kalaš et al., 2010), (Tkáčová, 2018). Okrem metodiky práce na projektoch v predmete informatika sa autori venujú aj problematike hodnotenia projektov. Tkáčová (2018) uvádza príklad sebahodnotenia pomocou sebahodnotiacej rubriky, Kalaš et al. (2010) uvádzajú metódu 3S (splnenie, správnosť, súhrnnosť) na komplexné hodnotenie projektov, do ktorého je zainteresovaný učiteľ, aj žiaci. Spomínané metódy hodnotenia predpokladajú reflexiu prežitej skúsenosti z práce na projekte.

## 2.2 Reflexia

Reflexia vo všeobecnosti znamená *odrážanie*, zrkadlenie. Z hľadiska predmetu skúmania psychologických odborov ide o *odrážanie reálneho sveta vo vedomí človeka*, ktoré sa deje prostredníctvom zmyslového vnímania, myslenia, predstavivosti, pociťovania a uvažovaním o týchto procesoch (Kasáčová, 2005). Reflexia sa teda chápe ako metakognitívny proces uvažovania o procesoch a stavoch vo vlastnom vedomí. V sociálnej psychológii sa introspektívny význam pojmu rozširuje aj na uvažovanie subjektu o tom, ako ho vnímajú iní. Svojanovský (2016) vymedzuje reflexiu ako vedomý mentálny proces vnímaný z perspektívy jednotlivca a dáva do pozadia sociálnu dimenziu ľudskej skúsenosti ako nie nutnú, avšak nepriamo v reflexii participujúcu, pretože predpokladá, že akýkoľvek obsah myslenia je naviazaný na prostredie, v ktorom vzniká.

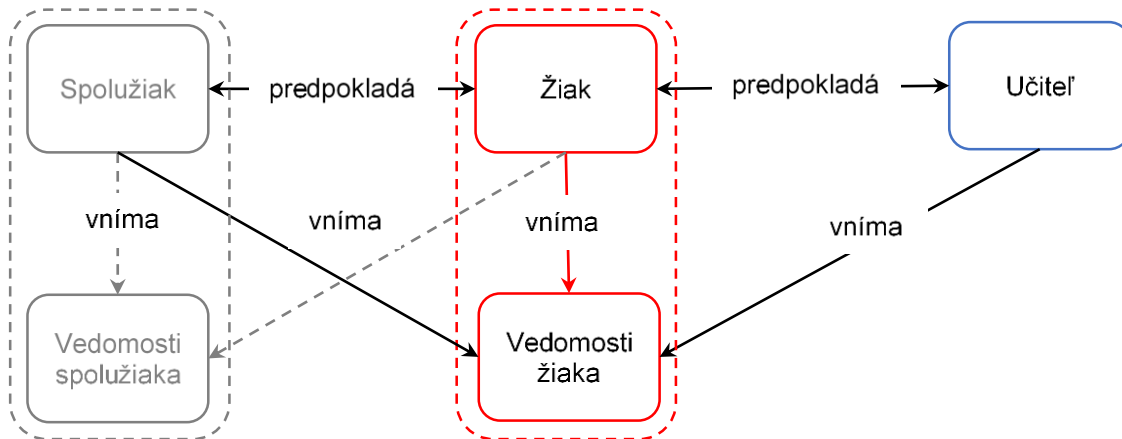
Reflexia je dôležitou súčasťou učenia sa v konštruktivistických teóriách poznávania, ktorých základom je téza, že poznanie sa neprenáša, ale aktívne vytvára v mysli žiaka spracovaním informácií a skúseností prostredníctvom kognitívnych, metakognitívnych a afektívnych procesov. Na Obr. 1



*Obrázok 1* sú znázornené reflexívne vzťahy centrálneho subjektu žiak. Vedomosti žiaka sú odrazom reálneho sveta v jeho vedomí. Introspektívny vzťah medzi subjektom a jeho vedomosťami vzniká v procese sebareflexie ako uvedomené vnímanie a chápanie vlastných vedomostí. Ďalšie reflexívne vzťahy vznikajú v sociálnej interakcii s inými (s učiteľom, so spolužiakmi).

V pedagogickej praxi možno využiť:

- sebareflexiu (spätné skúmanie a hodnotenie vlastnej prežitej skúsenosti) ako nástroj na zexplicitnenie tacitných (neuvedomovaných, ťažko vyjadriteľných) znalostí (Šimůnková, 2016),
- sociálnu dimenziu reflexie (vnímanie subjektu, ako ho vnímajú iní) na uvedomenie si a riešenie vnútorných socio-kognitívnych konfliktov medzi vlastným stanoviskom a stanoviskami iných (Kasáčová, 2005).



Obrázok 1. Reflexívne vzťahy v procese učenia sa z pohľadu subjektu žiaka

### 3 MODEL PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA S REFLEXIOU

Napriek značnému edukačnému potenciálu môžu projektové vyučovanie sprevádzať pri jeho implementácii rôzne problémy.

Simulácia spôsobu práce na projektoch z praxe, kde žiak vystupuje v role profesionála, ktorý rieši problém zadávateľa-učiteľa v role laika, sprostredkúva žiakovi zážitok a je zdrojom silnej vnútornej motivácie. V skutočnosti sú však tieto roly len simulované a existujú rozpory medzi simulovanou a reálnou pedagogickou situáciou:

- Učiteľov záujem sa v skutočnosti neorientuje na výsledný produkt, ale na dosiahnutie vytýčených vzdelávacích cieľov.
- Žiaci v skutočnosti nie sú experti s profesionálnymi schopnosťami, ale práca na projekte ich má posunúť bližšie k získaniu takýchto schopností.
- Učiteľ v skutočnosti nie je laik, ktorý prenecháva celú zodpovednosť za prácu na projekte na profesionáloch, ale stále je zodpovedný za priebeh vyučovania.

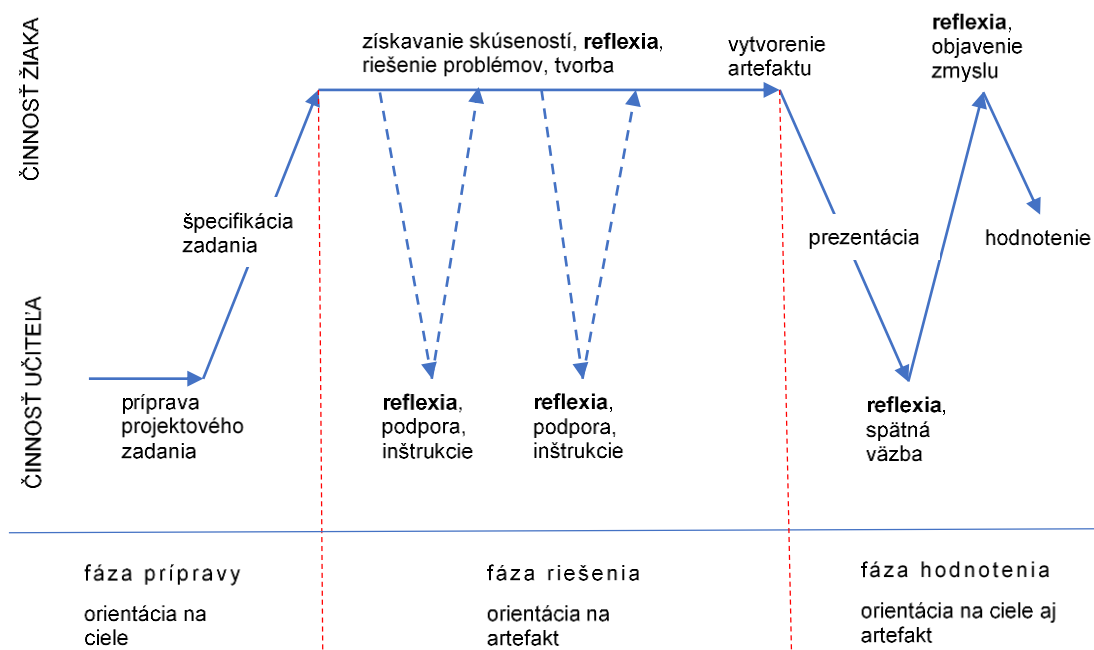
V záujme žiaka je, aby si tieto rozpory neuvedomoval a práca na projekte bola preňho čo najviac autentická. V opačnom prípade prichádza o vnútornú motiváciu. Na druhej strane v záujme učiteľa je plne si uvedomovať rozdiely medzi simulovanou a reálnou situáciou, uvedomovať si rozdiel oproti záujmu žiaka, a tomu prispôbovať svoju činnosť v projektovom vyučovaní. Problémom je aj to, keď žiak ukončí svoju prácu na projekte zotrvaním v simulovanej role bez reflexie prežitej skúsenosti zo svojej reálnej pozície žiaka.

Z uvedeného vyplýva, že kvalitné projektové vyučovanie si vyžaduje erudovaného učiteľa, ktorý si je vedomý možných problémov a vie ich riešiť tak, aby pritom neznižoval pozitívny potenciál projektového vyučovania. Za najdôležitejšie pri vedení projektového vyučovania z pohľadu učiteľa považujeme:

- vytvárať autentické prostredie a pracovné podmienky pre žiaka (ilúzia praxe, orientácia žiaka na produkt),
- svoju pozornosť sústreďovať na vzdelávacie ciele, nie na výsledný produkt,
- podporovať žiakov v práci a poskytovať pomoc nedirektívnym konštruktívnym spôsobom,
- podnietiť v žiakoch reflexiu o prežitej skúsenosti na objavenie zmyslu (čo sme sa naučili).

Na Obr. 2 uvádzame model projektového vyučovania, v ktorom významnú úlohu zohráva reflexia. Pri zostavovaní modelu sme vychádzali zo schém procesov učenia a učenia sa pri konštruktivistickom a sociálno-konštruktivistickom modeli vzdelávania (Kasáčová, 2005). V modeli sú uvádzané činnosti žiaka

a učiteľa, ich prepojenosť a následnosť v troch fázach projektového vyučovania: vo fáze prípravy, fáze riešenia a fáze hodnotenia projektu.



Obrázok 2. Procesy v projektovom vyučovaní, spracované podľa konštruktivistických modelov učenia a učenia sa (Kasáčová, 2005)

V modeli je prítomná reflexia na strane žiaka aj učiteľa. Učiteľ vo fáze riešenia projektu neustále reflektuje svoje predstavy o priebehu projektového vyučovania, postoje ku konceptu projektového vyučovania, vytýčené ciele a svoje uskutočnené aktivity v kontexte edukačnej skutočnosti, ktorá je pri divergentných postupoch ťažko predpovedateľná. Po odovzdaní výsledného produktu je jeho úlohou profesionálne reagovať na prezentáciu práce žiakov na základe svojho odborného, etického a osobnostného sebauvedomenia. Táto profesionálna reakcia spočíva v poskytnutí inšpiratívnej spätnej väzby, ktorá má podnietiť reflexiu žiaka o prežitej skúsenosti, upriamiť pozornosť žiaka nielen na výsledný artefakt, ale aj na uvedomenie si zmyslu celej aktivity, ktorým je rozvoj istých konkrétnych (v cieľoch vytýčených) odborných a osobnostných kvalít žiaka.

## 4 APLIKÁCIA PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA S REFLEXIOU V PREDMETE INFORMATIKA

Uvedieme dva prípady implementácie modelu projektového vyučovania s reflexiou vo vyučovaní informatiky v štruktúre:

- anotácia projektu,
- opis výsledného produktu,
- ciele vyučovania,
- reflexia.

Anotácia projektu stručne predstavuje tému projektu a nastoľuje riešený problém. Opis výsledného produktu je výsledkom diskusie učiteľa so žiakmi v prípravnej fáze projektového vyučovania, v ktorej sa dohodnú na špecifikácii zadania. Tento opis slúži neskôr ako podklad pri záverečnom hodnotení projektu. Ciele vyučovania vyjadrujú vzdelávací zmysel projektu. V časti Reflexia uvádzame otázky, ktorými učiteľ smeruje žiakov k reflexívnemu uvažovaniu nielen o vytvorenom produkte, ale aj o procese jeho tvorby, ktoré umožňuje objavenie zmyslu vyučovania (čo sme sa naučili).

### 4.1 Projekt A: GPS Drawing

### *Anotácia projektu:*

GPS drawing je kreslenie obrázkov veľkých rozmerov zaznamenávaním pohybu v teréne pomocou technológie GPS. Aktivita spája fyzický pohyb vonku, používanie digitálnych technológií a výtvarné umenie. Cieľom je vytvoriť spoločnú mapu okolia školy (cesty, objekty) so zaujímavými obrázkami (viažucimi sa na prostredie, v ktorom sa nachádzajú), ktorú možno použiť na propagáciu školy.

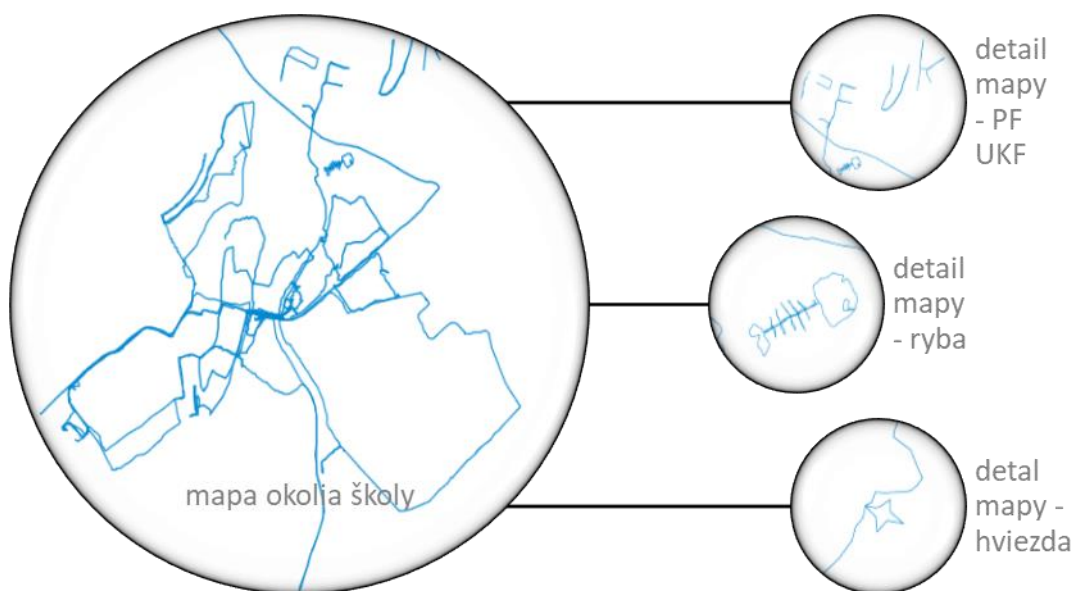
*Opis výsledného produktu po spoločnej dohode o špecifikácii zadania so žiakmi:*

Výsledkom bude zdieľaná digitálna mapa v prostredí Google Maps so zaznamenanými trasami:

- trasy kopírujú cesty alebo vytvárajú zmysluplný obrázok,
- trasy obsahujú textové informácie o autorovi, štatistické parametre trasy (dĺžka, čas, rýchlosť, prevýšenie),
- každý žiak pridá do mapy aspoň jeden záznam trasy do vrstvy označenej svojím menom.

*Ciele vyučovania:*

- žiak pozná a vie použiť aplikáciu na zaznamenanie trasy pohybu v teréne pomocou mobilného zariadenia s GPS,
- je zručný v práci s mobilným zariadením, vie preniesť dáta z tabletu/smartfónu do počítača,
- pozná formáty na ukladanie geolokačných dát v súboroch,
- vie interpretovať informácie zo súboru dát kódovaných pomocou značkovacieho jazyka,
- vie spracovať súbor s geolokačnými údajmi - zobrazíť trasu, určiť čas pohybu, dĺžku trasy, importovať do zdieľanej mapy.



*Obrázok 3. Mapa okolia školy – výsledný produkt projektu GPS Drawing (graficky upravené)*

### *Reflexia*

Aké problémy ste museli pri práci na projekte vyriešiť?

1. Vyskúšať a vybrať vhodný softvér na zaznamenávanie trasy.
2. Preniesť exportovaný súbor GPX z pamäte mobilu do počítača – vyhľadať priečinok, kam sa uložil súbor (priečinok bol skrytý), preniesť súbor zo skrytého priečinka inde, prekopírovať cez kábel do počítača.
3. Nahrať trasy do mapy s obmedzeným počtom vrstiev.
4. Získať štatistické údaje o trase na zápis do mapy.
5. Opraviť chybné údaje.

Čo ste sa pri práci na projekte naučili (nové pojmy, vzťahy, postupy)?



1. Súbor typu GPX, KML – textové súbory obsahujúce postupnosť údajov o bodoch trasy: geografické súradnice, nadmorská výška, čas, štruktúrované pomocou značiek (tagov).
2. Postup na zaznamenávanie trasy pomocou aplikácie MyTracks v mobile.
3. Postup na exportovanie údajov o trase z mobilnej aplikácie do súboru.
4. Postup na prenos súboru z mobilu do počítača – cez kábel, mailom alebo cez cloudové úložisko Disk Google alebo iCloud.
5. Postup na importovanie trasy do digitálnej mapy.
6. Postup na zlúčenie dvoch súborov GPX pomocou online aplikácie.

Čo ste sa naučili počas prezentovania projektu a v rámci reflexie (diskusia počas prezentácie projektu a rozmýšľanie o práci na projekte)?

1. Aké sú výhody uchovávaní údajov v textovom XML formáte – súbory sú čitateľné pre počítač aj pre človeka, existujú štandardné XML formáty, vďaka ktorým sú údaje prenositeľné medzi aplikáciami, údaje sa dajú ľahko editovať v textovom editore.
2. Aké sú nevýhody uchovávaní údajov v textovom XML formáte – nehodia sa na priame spracovávanie, preto si ich aplikácia načíta do vlastnej vnútornej údajovej štruktúry vhodnej na spracovanie (napr. tabuľky).
3. Aké sú rozdiely medzi formátom súborov GPX a KML – iná štruktúra dát, iné spracovanie digitálnou mapou – KML nezobrazuje štatistické údaje o trase v popise trasy v mape Google.
4. Systemizácia spôsobov prenosu dát z mobilu do počítača: cez kábel, bluetooth, internet – mail, cloud.

## 4.2 Projekt B: Mobilná hra s komunikáciou bluetooth

*Anotácia projektu:*

Kockový poker je spoločenská hra založená na náhode (hádza sa kockami), ale hráč v nej robí aj strategické rozhodnutia, či a ako pokračovať vo svojom ťahu, ktorými významne ovplyvňuje priebeh hry. Hoci rekvizity na hranie kockového pokra nie sú objemné (kocky, niečo na zaznamenávanie výsledkov), predsa len nie je bežné, že človek nosí so sebou 6 hracích kociek. Problém pri hraní môže byť tiež s hádzaním kociek, ak nemáme na to vhodné prostredie. Mobilný telefón s aplikáciou môže simulovať náhodné hody kockami, asistovať pri vyhodnocovaní hry a zaznamenávaní výsledkov, a tak nahradiť všetky rekvizity potrebné k hre a uľahčovať administrovanie výsledkov. Cieľom projektu je naprogramovať takúto aplikáciu.

*Opis výsledného produktu po spoločnej dohode o špecifikácii zadania so žiakmi:*

Výsledkom má byť mobilná aplikácia na platforme Android vytvorená v programovacom prostredí App Inventor, ktorá bude:

- simulovať hod kockami,
- umožňovať rozhodovanie hráča o spôsobe pokračovania resp. ukončení ťahu,
- bodovo vyhodnocovať hru hráča: body za aktuálny hod, body za všetky hody v rámci jedného ťahu, celkový súčet bodov,
- umožňovať hru dvoch hráčov:
  - o nadviazať komunikáciu so spoluhráčom prostredníctvom technológie bluetooth,
  - o evidovať hráča na ťahu,
  - o blokovať hru hráča, ktorý nie je na ťahu,
  - o evidovať a zobrazovať výsledky oboch hráčov,
  - o oznamovať ukončenie hry a víťaza.

*Ciele vyučovania:*

- Žiak rozumie princípu generovania pseudonáhodných čísiel a vie použiť generátor pseudonáhodných čísiel na generovanie náhodných javov v aplikácii,
- vie naprogramovať animáciu grafických objektov (sprajtov) a ich ovládanie dotykovými gestami,
- dokáže formalizovať pravidlá hry v podobe programu na vyhodnocovanie stavu hry,
- rozumie princípu komunikácie prostredníctvom technológie bluetooth a vie technicky a programovo realizovať spojenie dvoch mobilných zariadení v aplikácii,
- vie vytvoriť užitočnú, funkčnú, efektívnu, používateľsky príjemnú aplikáciu odolnú voči chybám používateľa.

*Reflexia:*

Otázky pre reflexiu týkajúcu sa výsledného produktu (vytvorenej aplikácie):

1. Sú služby, ktoré aplikácia poskytuje, užitočné pre hranie kockového pokra? Mohla by mať nejaké ďalšie užitočné funkcie?
2. Vie s aplikáciou jednoducho pracovať človek pri prvom kontakte? Je ovládanie aplikácie efektívne aj pre skúseného používateľa? Mohlo by sa ovládanie aplikácie nejako zjednodušiť, vylepšiť?
3. Je aplikácia odolná voči chybám používateľa? Rieši problémy s chybnými vstupmi?
4. Má aplikácia príjemný dizajn (farby, grafiku, zvuky)?

Aké problémy ste museli pri práci na projekte vyriešiť?

1. Navrhnuť dizajn aplikácie, získať vhodné obrázky z internetu (hracie kocky, pozadie aplikácie), nahráť zvuky alebo získať vhodné zvukové súbory z internetu (zvuk gúľania kociek, zvukové efekty).
2. Vyriešiť animovanie hádzania kociek a výber kociek hráčom dotykovými gestami.
3. Pochopiť pravidlá hry a bodovania, naprogramovať vyhodnocovanie.
4. Nadviazať spojenie cez bluetooth.
5. Testovať aplikáciu na dvoch zariadeniach.

Čo ste sa pri práci na projekte naučili (nové pojmy, vzťahy, postupy)?

1. Ako funguje architektúra klient-server pri komunikácii prostredníctvom technológie bluetooth.
2. Použiť komponenty BluetoothClient a BluetoothServer na vytvorenie klientskej a serverovej aplikácie na komunikáciu dvoch mobilných zariadení.
3. Vytvoriť univerzálnu aplikáciu s klientskou a serverovou časťou komunikácie bluetooth.

## 5 DISKUSIA

Uvádzané príklady sú ukážkami rôznych implementácií projektového vyučovania v informatike. Projekt A (GPS Drawing) je ukážkou projektu zameraného na procesy spracovania informácií prostredníctvom digitálnych technológií a na rozvoj zručností v práci s digitálnou technikou. Žiakom poskytuje príležitosť prakticky realizovať všetky procesy súvisiace so spracovaním informácií prostredníctvom digitálnych technológií od zberu dát, ich uchovávanie, prenášanie, až po interpretáciu, spracovanie a prezentáciu obsahu na type dát, ktoré sú pre žiaka nové (geolokačné dáta).

Projekt B (Mobilná hra s komunikáciou bluetooth) je programátorský projekt. Programovanie je prirodzený námet na projektové vyučovanie. Je to činnosť, výsledkom ktorej je vždy reálny produkt – program alebo aplikácia. Jeho vytvorenie si vyžaduje isté profesionálne kompetencie a tvorivý vklad. Je potrebné poznamenať, že hoci výsledkom práce žiakov pri vyučovaní programovania je vždy konkrétny produkt-program, ktorý rieši nejaký problém, nejde vždy o projektové vyučovanie. Pre vývoj programátorského produktu s autorským vkladom je potrebné už mať nejaké vedomosti a zručnosti (znanosť programovacieho jazyka, algoritmických techník, údajových štruktúr, softvérových technológií, nástrojov na vývoj), na získanie ktorých sa využívajú aj iné metódy vyučovania.

V Tab. 1 porovnávame tieto dva príklady projektového vyučovania v niekoľkých aspektoch. Z hľadiska sociálnych interakcií si všímame interakcie medzi spolužiakmi a medzi žiakmi a učiteľom. V oboch projektoch je prítomný prvok spolupráce žiakov na riešení problému: Charakter projektu A umožňuje nezávislú paralelnú prácu, preto žiaci spolupracujú rozdelením úlohy na rovnocenné podúlohy medzi členov tímu. Spoločný artefakt vznikne spojením čiastkových riešení všetkých členov tímu. Výmena skúseností z riešenia rovnakej úlohy obohacuje individuálne skúsenosti žiakov a vzniká tzv. kolektívna skúsenosť. Pri práci na programátorskom projekte B by bola paralelizácia procesov vývoja aplikácie možná, avšak vyžadovala by si dôkladnú analytickú prácu pri delení problému na podproblémy a technicky netriviálnu syntézu čiastkových riešení. Preto sa v žiackych programátorských projektoch uplatňuje skôr individuálna práca alebo párové programovanie, pri ktorom dvojica pracuje spoločne, komunikácia v spolupracujúcej dvojici katalyzuje tvorbu nápadov.

Zapojenie učiteľa vo fáze riešenia závisí vo veľkej miere od náročnosti riešeného problému. V projekte A riešia žiaci problém, ktorý sú schopní riešiť samostatne. Majú dostatok skúseností s používaním rôznych digitálnych technológií, pri práci s novými technológiami a novým typom dát objavujú nové postupy experimentovaním. Úloha učiteľa spočíva v tom, aby podporil transformáciu takto získaných skúseností na odborné vedomosti, ktoré posunú intuitívne používanie digitálnych technológií k viac kvalifikovanému. Ciele projektu B sú postavené tak, aby sa žiaci naučili nové techniky programovania a ich realizáciu v danom programovacom jazyku, čo sa nedá dosiahnuť len experimentovaním. Úloha učiteľa je aktívnejšia aj počas riešenia projektu, do ktorého vstupuje, keď je to potrebné, vysvetľovaním metódami problémového vyučovania (pozri model na Obr. 2). Žiaci okamžite aplikujú nové poznatky do riešenia svojho projektu.

Reflexia slúži v oboch príkladoch na zameranie pozornosti žiaka z produktu na ciele vyučovania. Reflexívne uvažovanie o prežitej skúsenosti podnietené diskusiou pri záverečnej prezentácii umožňuje v projekte A verbalizovať, systemizovať tacitné (neuvedomované, intuitívne) znalosti a objavovať nové vzťahy a súvislosti. V programátorskom projekte B je reflexia nástrojom na budovanie profesionality (Minaříková, Janík, 2012): profesionálnych vedomostí (syntézou teoretického poznania a skúseností), profesionálneho videnia (selektívneho vnímania a uvažovania o probléme z pohľadu profesie programátora), schopnosti profesionálne konať (trénovať programátorskú techniku, zručnosť).

*Tabuľka 1. Porovnanie vlastností dvoch rôznych implementácií projektového vyučovania v predmete informatika*

|                                                               | <b>Projekt A: GPS Drawing</b>                                                                                                                                       | <b>Projekt B: Mobilná hra s komunikáciou bluetooth</b>                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Téma</b>                                                   | Spracovanie informácií prostredníctvom digitálnych technológií.                                                                                                     | Programovanie.                                                                                                                                                        |
| <b>Spolupráca žiakov a využívanie nástrojov na spoluprácu</b> | Tímový projekt. Žiaci spolupracujú predovšetkým spôsobom „del'ba práce“, pričom využívajú cloudové prostredie na tvorbu spoločného artefaktu.                       | Individuálny alebo párový projekt. V páre spolupracujú žiaci spôsobom „spoločné úsilie“, spoločne vyvíjajú program.                                                   |
| <b>Samoorganizovanosť žiakov a úloha učiteľa</b>              | Žiaci pracujú samostatne. Problémy, ktoré riešia, sú v zóne ich aktuálneho alebo najbližšieho vývinu, ak si neporadia navzájom v skupine, učiteľ môže pomôcť radou. | Samostatná práca žiakov na projekte je prerušovaná učiteľom vysvetlením nových konceptov, ktoré potrebujú použiť pri riešení problémov mimo zóny najbližšieho vývinu. |
| <b>Zaradenie do vyučovacieho procesu</b>                      | Motivácia, získavanie nových skúseností a tacitných znalostí.                                                                                                       | Expozícia nových poznatkov, začlenenie a fixácia v poznatkovej štruktúre žiaka ich aplikáciou pri riešení komplexného problému.                                       |
| <b>Metódy práce</b>                                           | Experimentovanie, objavovanie nových postupov, informácií.                                                                                                          | Riešenie problémov, analýza riešení, aplikácia riešení v nových kontextoch.                                                                                           |
| <b>Úloha reflexie</b>                                         | Zexplicitnenie tacitných znalostí získaných skúsenosťou, objavovanie nových znalostí.                                                                               | Profesionalizácia výkonu.                                                                                                                                             |

## 6 ZÁVER

Hoci sa projektové vyučovanie považuje za koncepciu, v ktorej je úloha vzdelávacej autority v osobe učiteľa potláčaná do úzadia, neznamená to, ako píše Dewey (1938) o svojej filozofii vzdelávania skúsenosťou, odmietnutie autority ako takej, ale skôr hľadanie efektívnejšieho spôsobu jej uplatnenia sa. Učenie sa založené na osobnej skúsenosti žiaka môže naopak znamenať viac a bližších interakcií medzi učiteľom a žiakom ako pri tradičných transmisívnych vyučovacích postupoch.

V dvoch prípadových štúdiách projektov v predmete informatika sme sa zamerali na analýzu sociálnych vzťahov a interakcií medzi žiakmi a učiteľom. Efektívnym spôsobom uplatnenia sa autority učiteľa spôsobom, ktorý nenarúša konštruktívny a na žiaka orientovaný charakter projektového vyučovania, je reflexívna výučba (Kasáčová, 2005). Učiteľ pri nej zastáva pozitívne, nezaujaté a zodpovedné postoje k žiakom, zaujíma sa o ciele a dôsledky výučby, neustále monitoruje, hodnotí vo vzťahu k cieľom a reviduje vlastné pôsobenie. V praxi to znamená, že podporuje aktívne učenie sa žiakov zo skúseností, podporuje ich

tvorivosť, samostatnosť, zodpovednosť, ale pritom sám aktívne sleduje a ovplyvňuje prácu žiakov v záujme plnenia cieľov vyučovania, za ktoré nesie zodpovednosť.

Efektívnosť projektového vyučovania, samozrejme, závisí od miery transformácie konkrétnych skúseností žiaka nadobudnutých pri tvorbe projektového produktu na vedomosti (pojmy, vzťahy, postupy) na vyššom stupni abstrakcie. Tento abstrakčný zdvih možno dosiahnuť reflexiou prežitej skúsenosti, ktorú vo významnej miere podporujú a vyvolávajú sociálne interakcie vo forme dialógu alebo diskusie.

## POĎAKOVANIE

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja v rámci riešenia projektu Prax v centre odbornej didaktiky, odborová didaktika v centre praktickej prípravy / APVV-15-0368.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BLUMENFELD, P. C. *et al.* 1991. Motivating Project-Based Learning : Sustaining the Doing, Supporting the Learning. In *Educational Psychologist*, vol 26, No. 3&4, pp. 369–398. doi: 10.1080/00461520.1991.9653139
- DEWEY, J. 1938. *Experience and Education*. New York : Touchstone. 96 p. ISBN-13: 978-1-4165-8727-9
- HELLE, L., TYNJÄLÄ, P. and OLKINUORA, E. 2006. Project-Based Learning in Post-Secondary Education – Theory, Practice and Rubber Sling Shots. In *Higher Education*, vol. 51, no. 2, pp. 287–314. doi: 10.1007/s10734-004-6386-5.
- KALAŠ, I. *et al.* 2009. *Ďalšie vzdelávanie učiteľov základných škôl a stredných škôl v predmete informatika: Východiská a inšpirácie*. Bratislava : ŠPÚ. 40 s. ISBN 978-80-8118-032-3
- KALAŠ, I. *et al.* (2010) *Ďalšie vzdelávanie učiteľov základných škôl a stredných škôl v predmete informatika : Digitálne technológie a zásahy do vyučovania*. Bratislava : ŠPÚ. 40 s. ISBN 978-80-89225-62-0
- KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica : PF UMB. 211 s. ISBN 80-8083-046-0
- MINAŘÍKOVÁ, E. and JANÍK, T. 2012 Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. In *Pedagogická orientace*, vol. 22, no. 2, pp. 181–204. doi: 10.5817/PedOr2012-2-181
- SVOJANOVSKÝ, P. 2016. Podpora reflexe studentů učitelství perspektivou jejich vzdelavatelů. In V. Švec, P. Svojanovský, B. Pravdová (Eds.): *Determinanty účinnosti učitelských praxí*. Brno : Masarykova univerzita. 145 s. ISBN 978-80-210-8133-8
- ŠIMŮNKOVÁ, B. 2016. Odhalování tacitních znalostí pomocí reflexe u studentky učitelství v průběhu její učitelské praxe. In V. Švec, P. Svojanovský, B. Pravdová (Eds.): *Determinanty účinnosti učitelských praxí*. Brno : Masarykova univerzita. 145 s. ISBN 978-80-210-8133-8
- TKÁČOVÁ, Z. 2018. Projektové vyučovanie v informatike. In *Matematika - fyzika - informatika*, vol. 27, no. 3, pp. 207–214.

# VYUŽITIE WEBOVÝCH APLIKÁCIÍ VO VYUČOVANÍ

**Zoltán Fehér, Ladislav Jaruska, György Juhász, Katarína Szarka, Andrea Vargová,  
Andrea Puskás, Anita Tóth-Bakos, Beáta Brestenská**

*Katedra matematiky a informatiky, EF UJS v Komárne, feherz@uj.sk, jaruskal@uj.sk (SR)*

*Katedra chémie, PF UJS v Komárne, juhaszg@uj.sk, szarkak@uj.sk, vargovaa@uj.sk (SR)*

*Katedra anglického jazyka a literatúry, PF UJS v Komárne, pusksa@uj.sk (SR)*

*Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, PF UJS v Komárne, tothbakosa@uj.sk (SR)*

*Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, Prírodovedecká fakulta UK v Bratislave,  
brestenska@fns.uniba.sk (SR)*

## Abstrakt

Webové aplikácie sú online programy, ktoré sa stávajú súčasťou vyučovania vďaka ich jednoduchému ovládaniu, prístupnosti a rôznym možnostiam využitia v pedagogickej praxi. Tematike využitia webových aplikácií sme sa venovali v rámci projektu KEGA s hlavným cieľom inovácie prípravy budúcich učiteľov pomocou digitálnych technológií. V našom príspevku zhrnieme výsledky dotazníkového prieskumu o využití webových aplikácií.

**Kľúčové slová:** Digitálne technológie, webové aplikácie, príprava učiteľov.

## 1 ÚVOD

Digitálne technológie sú súčasťou nášho každodenného života. Pre mladé generácie mobilné zariadenia a online prístupné aplikácie majú dôležitú úlohu v komunikácii, v získavaní a zdieľaní informácií. Vzhľadom týchto skutočností nesmieme vynechať príležitosť, aby sme tieto technológie zabudovali aj do vyučovacieho procesu.

Pre vyučujúcich prírodovedných predmetov, matematiky a informatiky je používanie digitálnych technológií už dnes nevyhnutnou súčasťou ich pedagogickej práce na každej úrovni školského vzdelávania. V súvislosti s používaním digitálnych technológií sa objaví problematika prípravy budúcej generácie učiteľov, rozvoj ich digitálnych kompetencií ako aj súčasné tendencie vysokoškolských učiteľských študijných programov (Juhász-Szarka, 2017). Prípravu mladých generácií na ovládanie digitálnych technológií moderná informačná spoločnosť očakáva od školského vzdelávania. K tomu nestačí iba zabezpečiť materiálne-technické vybavenie škôl, potrebujeme vysoko-kvalifikovaných odborníkov s učiteľskými kompetenciami, ktoré zahŕňujú aj ovládanie digitálnych technológií. Riešiteľský tím projektu KEGA pozostávajúci z vysokoškolských učiteľov UJS v Komárne a UK v Bratislave preto vytýčil cieľ rozvoja digitálnej kompetencie študentov učiteľstva inováciou vzdelávacích foriem a metód prípravy učiteľov prostredníctvom digitálnych technológií využitím webových aplikácií.

Výskumná činnosť v projekte bola zameraná na analýzu webových aplikácií použiteľných na vyučovanie, a následne ich implementáciu do vyučovania vybraných predmetov vypracovaním ukážkových modelov učebných online aktivít. Možnosti využitia webových aplikácií boli prezentované študentom v rámci ukážkových hodín. Túto príležitosť sme využili na uskutočnenie dotazníkového prieskumu na zistenie názoru študentov o prezentovaných webových aplikáciách. V našom príspevku zhrnieme výsledky tohto prieskumu.

## 2 WEBOVÉ APLIKÁCIE VO VYUČOVANÍ

*Webové aplikácie* (web-based applications) sú programy, ktoré sú prístupné cez sieťové pripojenie pomocou http protokolu. Webové aplikácie bežne zobrazujeme vo webových prehliadačoch, teda nie je potrebné stiahnutie a inštalácia programu do príslušného zariadenia. Väčšina webových aplikácií má svoju verziu pre mobilné zariadenia a ovládanie prispôsobené dotykovým displejom. Takéto aplikácie majú veľký potenciál využitia aj pre vyučovacie ciele. Na internete je dostupný široký výber webových aplikácií vhodných na využitie v rámci vyučovacieho procesu. Webové aplikácie prinášajú do vyučovania každého predmetu nové možnosti, ich využitím na hodinách matematiky sa zaoberajú Jaruska a Tóth-Bakos (2017).

Vďaka technologickému pokroku, ako je väčšia šírka pásma internetu, širšie internetové pokrytie a rastúci počet samostatných a internetovo orientovaných vzdelávacích programov, sa od učiteľov očakáva, že budú môcť využívať technológiu dostupnú v školách na zlepšenie výučby a zapájanie študentov do vzdelávania.



Avšak IKT pedagogika vo všeobecnosti a predovšetkým možnosti webovej pedagogiky zostávajú v školách veľmi nevyužívané (Bain-Weston, 2012), (Baskin-Williams, 2006). Je pravdepodobné, že stále existuje to, čo Trend, Davis a Loveless (1999), nazývajú "medzerou reality a rétoriky", pokiaľ ide o efektívnu integráciu IKT a webovej pedagogiky do matematických učebných situácií. Rétorika spočíva v tom, že digitálna technológia má potenciál zmeniť spôsob výučby, ale skutočnosť je, že učitelia stále zápasia s tým, ako to najlepšie urobiť. Početné štúdie, ktoré sa uskutočnili s cieľom určiť spôsoby využitia IKT v triede ukázali, že IKT sa zriedkavo používajú novými spôsobmi, ale ukazujú charakteristiky tradičných prístupov k učeniu (Smeets, 2005) alebo dopĺňajú existujúce praktiky v triede (Hayes, 2007).

Využitie IKT prostriedkov predstavuje stále nové výzvy aj vo vyučovaní matematiky (Csiba 2008). Učitelia matematiky potrebujú odborný rozvoj na zmysluplnú integráciu digitálnych technológií tak, aby mohli prispieť k výučbe a štúdiu matematiky (Goos – Bennison, 2008), (Handal et al, 2013), (Joubert, 2013). Výskum zistil, že napriek presvedčeniu učiteľov o tom, že môžu začleniť digitálnu technológiu do svojej budúcej výučby matematiky a posunúť sa od myslenia na technológiu ako posilňujúci nástroj k rozvoju porozumenia zostávajú skeptickí, pokiaľ ide o vhodnosť používania technológií pri vývoji matematických pojmov (Ozgun-Koca, Meagher, Edwards, 2010). Ako najlepšie podporovať učiteľov v ich úsilí o zmysluplnú a bezproblémovú integráciu technológie transformačného učenia sa javí ako naďalej naliehavá otázka.

V súvislosti s vyučovaním matematiky treba vyzdvihnúť dynamický matematický softvér GeoGebru, ktorá je jednou z najznámejších a najpoužívanějších aplikácií aj na našich školách. GeoGebra sa nachádzala aj medzi aplikáciami prezentovanými na ukázkových hodinách. Dnes už existuje okrem stiahnuteľnej verzie aj mobilná verzia programu, ako aj webová aplikácia. GeoGebra sa javí, ako vhodný prostriedok pre výučbu matematiky, pretože je efektívny a užívateľsky prístupný, takže nie je potrebný žiadny nadmerný vstup do práce, času a úsilia, aby sa stal funkčným pri jeho používaní. Spočiatku bola GeoGebra vyvinutá s cieľom umožniť študentom preskúmať a objaviť matematické pojmy samy o sebe, ale GeoGebra je založená matematická učebňa, ktorá môže byť organizovaná aj s využitím prístupu zameraného na učiteľa, kde učiteľ hrá hlavnú rolu a vedie študentov prostredníctvom ich matematickej práce (Preiner, 2008). Podľa Preinera (2008) sa vývojári spoločnosti GeoGebra pokúšajú navrhnuť používateľské rozhranie softvéru jednoduchým a jasným spôsobom, ktorý podporuje model kognitívnych procesov pre učenie sa s multimédiami a znižuje kognitívne zaťaženie v prospech úspešnejšieho učenia. Preiner uvádza, že vizualizáciou a skúmaním matematických predstáv v multimediálnom prostredí sa môže porozumenie študentov podporiť novým spôsobom v porovnaní s nedynamickým prostredím.

GeoGebra podporuje vytváranie statických inštruktážnych materiálov, ako sú pracovné listy, testy alebo prezentácie, ktoré môžu byť vytlačené a odovzdané študentom (Preiner, 2008). Softvér navyše umožňuje vytvárať interaktívne inštruktážne materiály, tzv. dynamické pracovné listy a tieto interaktívne materiály môžu byť použité v lokálnych počítačoch, alebo prostredníctvom internetu (Mehanovic, 2011). Učitelia môžu vytvoriť interaktívne on-line vzdelávacie prostredie a zdieľať ich materiály na internete (Hohenwarter et al., 2008). Teda prácu používateľov (učiteľov) podporuje veľký počet vytvorených materiálov, ktoré sú voľne dostupné na stránke *geogebra.org*. Možnosť vytvárania interaktívnych pracovných hárkov znamená, že učitelia môžu vopred vytvoriť vlastné GeoGebra konštrukcie a potom ich dať študentom pracovať s nimi bez toho, aby študenti museli vytvárať vlastné súbory GeoGebra. Práca týmto spôsobom umožňuje študentom skúmať matematické pojmy alebo simulovať problémy reálneho sveta s cieľom modelovať, skúmať a vyskúšať rôzne stratégie riešenia problémov (Preiner, 2008).

Prezentácia a modelovanie prírodných javov a riešenie praktických úloh podporuje posilnenie medzipredmetových javov, najmä matematiky, fyziky a chémie. Rôzne možnosti počítačového modelovania pomocou GeoGebry predstavujú Jaruska a Juhász (2017). Podľa viacerých prác (Kllogjeri, 2010), (Rodriguez, 2013), (Kozielska, Kędzierski, 2009) aplikovanie počítačových simulácií a súčasné vykonávanie reálnych pokusov pomôže študentom rozvíjať ich analytické a tvorivé myslenie, takisto aj ich digitálne kompetencie.

Najnovšia aplikácia Geogebry umožňuje využitie rozšírenej reality (augmented reality), ktoré už podporujú niektoré smartfóny. Využitie tejto technológie prináša ďalšie doteraz nepredstaviteľné možnosti do vyučovania matematiky. Vo vysokoškolskom vzdelávaní majú dôležitú úlohu online vyučovacie prostredia ako napr. Moodle. Integráciou GeoGebry do týchto systémov vieme vytvárať kvalitné digitálne vyučovacie prostredie pre vyučovanie matematických predmetov (Csiba, 2016).

### 3 WEBOVÉ APLIKÁCIE – VYHODNOTENIE PRIESKUMU

Analýza webových aplikácií a ich implementácia do vyučovacieho procesu bola dôležitou súčasťou výskumnej práce nášho projektu. Z vlastného prieskumu (Szarka et al., 2018) v roku 2016 sme zistili, že 85% opýtaných študentov považuje za dôležité, aby boli vždy online pripojení. Stála internetová pripojenosť je aj podmienkou spúšťania a používania webových aplikácií. Podľa prieskumu väčšina študentov (58% respondentov) skôr využíva online webové aplikácie ako stiahnuteľné softvéry. Webové aplikácie sú prístupné aj pre mobilné zariadenia, 64% študentov uprednostňuje práve také online webové aplikácie, ktoré majú aj aplikácie pre smartfóny. Tieto výsledky boli potvrdením, že študenti bežne využívajú digitálne technológie a rôzne aplikácie vo svojom každodennom živote.

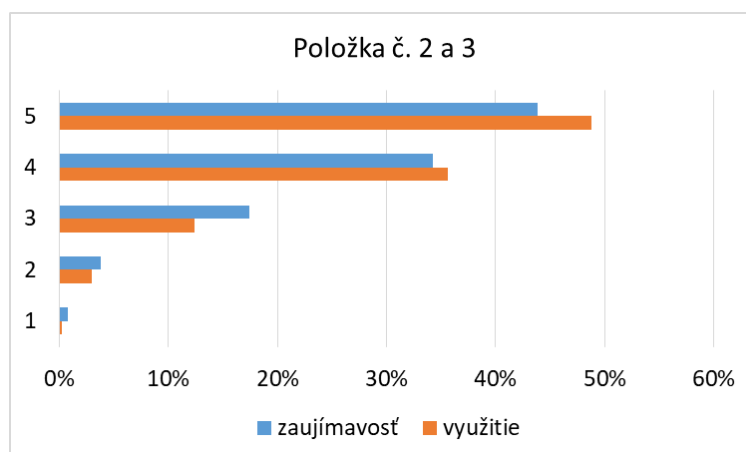
Cieľom nášho projektu bolo ukázať, ako môžu študenti využívať rôzne webové aplikácie pre štúdium, a zároveň poskytnúť niekoľko konkrétnych ukážok. Študentom učiteľských študijných programov našej univerzity boli prezentované vytvorené ukážkové modely učebných online aktivít v rámci rôznych vyučovaných predmetov. Ukážkové hodiny sme využili aj na zistenie ich názoru o využití webových aplikácií formou dotazníka.

Dotazníkový prieskum bol zameraný na zistenie názoru študentov na využitie vybraných webových aplikácií vo vyučovaní. Študentom bolo prezentovaných v rámci ukážkových hodín nasledovných osem webových aplikácií: *GeoGebra*, *GoConqr*, *Padlet*, *Quick Rubric*, *PollEverywhere*, *Sutori*, *Timetoast*, *e-Portfólio*. Na týchto ukážkových hodinách, po predstavení webových aplikácií študenti hodnotili niektoré aspekty webových aplikácií na základe položiek dotazníka. V pokračovaní nášho príspevku prezentujeme všeobecné vyhodnotenie dotazníka a uvádzame niektoré súhrnné výsledky.

Hodnotenie položiek dotazníka sa uskutočnilo na päťbodovej škále Likertovho typu, kde hodnotenie 5 znamenal rozhodný súhlas respondenta s tvrdením, a hodnotenie 1 rozhodný nesúhlas. Všetci respondenti boli študenti učiteľských študijných programov Pedagogickej fakulty UJS, ktorí sa zúčastnili ukážkových hodín. Daný študent sa mohol zúčastniť na viacerých prezentáciách a teda aj mal možnosť hodnotiť niekoľko webových aplikácií. Spolu sme získali 405 vyplnených dotazníkov.

Na ukážkových hodinách členovia riešiteľského kolektívu projektu prezentovali vybranú webovú aplikáciu, pritom sa zamerali hlavne na možnosti využitia vo vyučovaní v konkrétnych situáciách. Ako sme zistili z prvej položky dotazníka, webové aplikácie boli pre značnú väčšinu študentov neznáme. Teda na ukážkových hodinách študenti získali nielen základné informácie o aplikáciách, ale aj užitočné praktické postupy pri ich používaní.

Prezentované aplikácie považovali študenti za zaujímavé, značná väčšina (78,1%) hodnotila zaujímavosť aplikácií číslom 4 a 5. Len 4,5% odpovedí predstavoval negatívny názor študentov, podľa nich aplikácie neboli zaujímavé. Študenti, ktorí považovali aplikáciu za zaujímavú predpokladajú aj jej dobré využitie v praxi. Rozdelenie počtu hodnotení v tretej položke je podobné ako v druhej, zobrazili sme ich v spoločnom grafe (obr. 1).

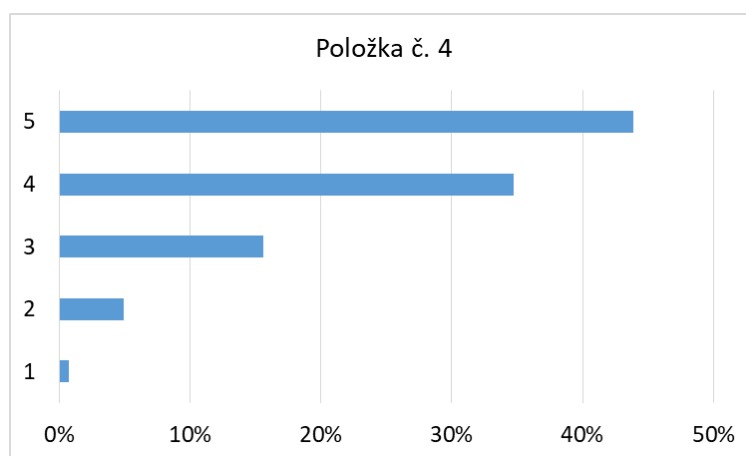


Obrázok 1. Hodnotenie zaujímavosti a možnosti využitia webovej aplikácie

V tretej položke je pomer kladných hodnotení 84,4%, čo znamená, že v porovnaní s druhou položkou využitie aplikácií dostalo vyššie hodnotenie ako zaujímavosť aplikácií. Zrejme zaujímavosť aplikácie nie je jedinou podmienkou jej využitia, alebo aj menej zaujímavá aplikácia môže mať dobré využitie.

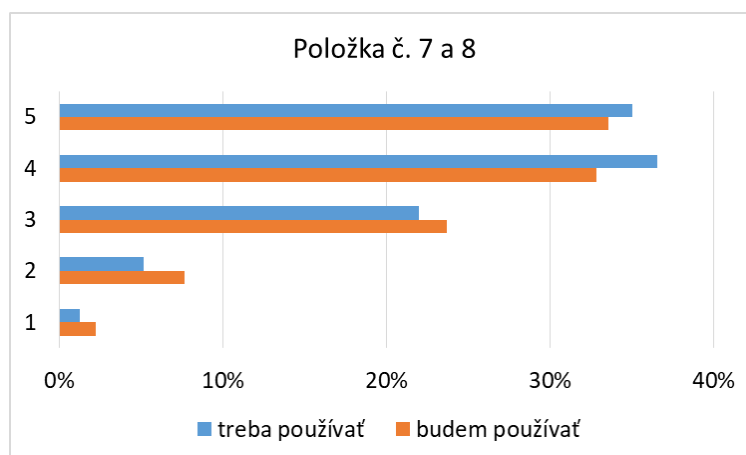
Ďalšia položka zisťovala či využitie prezentovanej webovej aplikácie zefektívni vzdelávací proces. Ako sme už uviedli, pre značnú väčšinu študentov aplikácie neboli dovtedy známe. Možno z tohto dôvodu časť

študentov (15,6%) sa nevedel rozhodnúť, 5,7% nesúhlasil s tvrdením. Zvyšné odpovede (spolu 78,7%) predstavovali kladný názor, teda študenti na základe získaných informácií počas prezentácie vidia možný potenciál vo využití aplikácií na zefektívnenie vyučovania (obr. 2).



Obrázok 2. Využitie prezentovanej webovej aplikácie zefektívni vzdelávací proces.

Na obr. 3. vidíme porovnanie hodnotenia 7. a 8. položky. Väčšina študentov tvrdí, že prezentované webové aplikácie by mali byť súčasťou prípravy budúcich učiteľov, ale nie všetci z nich by použili aplikácie vo svojej pedagogickej praxi. Spolu 71,6% odpovedí predstavuje súhlas (hodnotenie 4 a 5) s tým, aby webové aplikácie sa stali súčasťou vysokoškolskej prípravy, pritom 66,4% odpovedí vyjadruje pozitívny názor v prípade použitia aplikácie vo svojej praxi. Približne štvrtina odpovedí predstavuje nerozhodný názor, a 6,4% nechce aby webové aplikácie boli súčasťou prípravy učiteľov, a 9,9% by nepoužil webové aplikácie.



Obrázok 3. Hodnotenie použitia aplikácie v prax

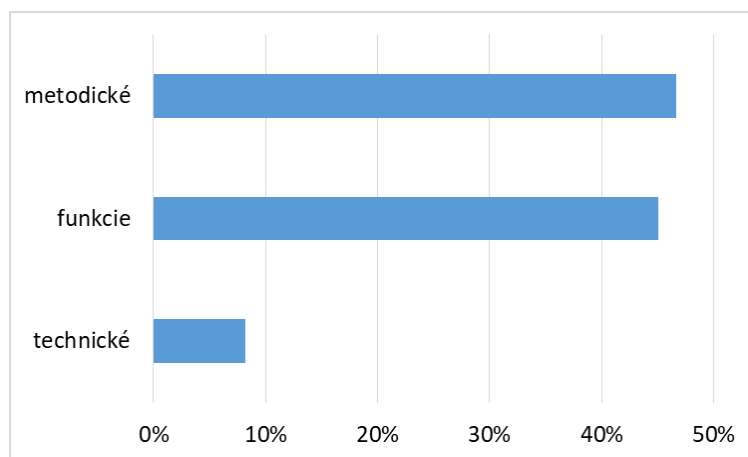
Výsledky potvrdzujú potrebu rozvoja digitálnej kompetencie v príprave budúcich učiteľov. Študenti majú záujem o využitie digitálnych technológií ako sú webové aplikácie. V učiteľskej príprave preto treba venovať viac priestoru aj metodike používania digitálnych technológií v rámci jednotlivých predmetov alebo v samostatnom kurze.

#### 4 VÝHODY A NEVÝHODY WEBOVÝCH APLIKÁCIÍ

Dotazník obsahoval dve otvorené položky, v ktorých študenti sa mohli vyjadriť podrobnejšie o výhodách a nevýhodách prezentovaných webových aplikácií. Textové odpovede uvedené v prípade otvorených položiek dotazníkov môžu byť rôzne, obsahujú navzájom odlišné výrazy, preto pri vyhodnotení týchto položiek sme urobili kategorizáciu na základe obsahu odpovedí. Keďže respondent mohol zadať aj viac odpovedí, všetky takéto odpovede sme započítali zvlášť do vyhodnotenia. Na položku o výhodách aplikácií neodpovedalo 5% študentov, 21% dotazníkov neobsahovalo odpoveď na nevýhody aplikácií.

V odpovediach sa vyskytovali v najväčšom pomere (46,7%) výhody metodického charakteru, ktoré súvisia s využitím aplikácií vo vyučovaní (obr. 4). Najčastejšie študenti uviedli, že

- použitie aplikácie môže efektívne pomôcť vyučovaniu a v práci pedagóga,
- vyučovacie hodiny budú zaujímavejšie,
- aplikácie motivujú a aktivizujú žiakov na hodine,
- učivo sa stane zaujímavejším,
- aplikácia šetrí čas pre učiteľov.



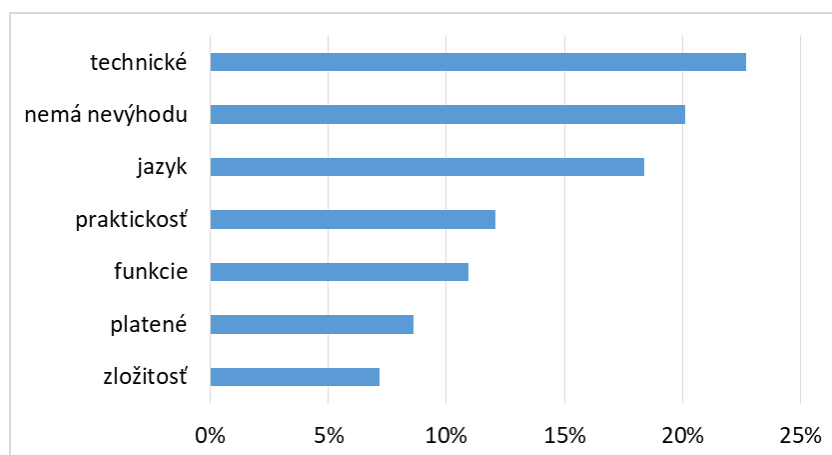
Obrázok 4. Výhody webových aplikácií

Ďalšie odpovede (v pomere 45,1% všetkých odpovedí) sa vzťahovali na výhodné vlastnosti a funkcie aplikácií. Najčastejšie študenti v hodnotení vyzdvihli

- ľahkú a jednoduchú ovládateľnosť
- praktickosť aplikácií,
- moderný vizuálny vzhľad,
- užitočné funkcie,
- rýchlosť.

Uvedené odpovede poukazujú aj na to, že podľa názoru súčasných mladých ľudí, aké funkcie a rôzne prvky ovládania majú obsahovať moderné aplikácie, a ktoré vlastnosti aplikácií považujú za dôležité. Časť študentov medzi výhodami uviedla aj bezplatnosť aplikácií a ich voľný online prístup. V prípade použitia vo vyučovaní aj tieto výhody sú významné. Podobne aj jazyková verzia aplikácie má dôležitú úlohu z hľadiska použitia vo vyučovaní. Keďže väčšina aplikácií má iba anglickú verziu, preto odpovede týkajúce sa jazykovej verzie aplikácie študenti uviedli medzi nevýhody.

Textové odpovede v položke týkajúce sa nevýhod aplikácií sme tiež kategorizovali podľa obsahu a charakteru odpovede. V pomere 20% všetkých odpovedí študenti uviedli, že aplikácia nemá nevýhody. Konkrétne nevýhody sa vzťahovali na technické zabezpečenie používania aplikácie, teda potrebu online pripojenia a mobilného prostriedku. Školy majú zabezpečené internetové pripojenie, ale kapacita a prenosová rýchlosť nemusí byť dostatočná pre stále pripojenie viac prístrojov. Pre využitie webových aplikácií na vyučovacej hodine je potrebné zabezpečiť pre každého žiaka počítač alebo mobilné digitálne zariadenie.



Obrázok 5. Nevýhody webových aplikácií

Jazyková verzia aplikácie bola považovaná tiež za dôležitú nevýhodu aplikácií. Hlavne na prvom stupni ZŠ môžu anglické výrazy pôsobiť ťažkosti pri práci s aplikáciou. Na druhej strane veľa výrazov výpočtovej techniky sa bežne používa vo všetkých programoch, teda sú známe už aj pre deti. Študenti vidia ďalšie problémy v používaní aplikácií na vyučovacích hodinách. Najčastejšie uviedli nevýhody metodického charakteru, ako sú ťažkosti používania aplikácie v rôznych ročníkoch, napríklad na prvom stupni ZŠ. Uviedli aj ťažkosti používania v niektorých predmetoch. Niektorí respondenti mali názor, že deti by vôbec nemali používať smartfóny a iné mobilné prostriedky na hodinách. Podľa nich to môže odpútať pozornosť študentov od vyučovania. Podobne ako v prípade výhod, aj medzi nevýhodami časť odpovedí sa vzťahoval na funkcie aplikácie. Študenti namietali na niektoré chýbajúce funkcie, na slabý vizuálny vzhľad. Niektorí navrhovali použiť inú aplikáciu, ktorá uvedené funkcie obsahuje. Študenti považovali za nevýhodu ak aplikácia nie je bezplatná, prípadne za niektoré doplňujúce funkcie už treba platiť. Vzhľadom na využívanie aplikácií na školách je bezplatnosť dôležitým faktorom pri výbere vhodnej aplikácie, aj v našom projekte sme podporili hlavne používanie bezplatných aplikácií.

## 5 ZÁVER

Aby využívanie digitálnych technológií v školskom prostredí bolo užitočné a efektívne, musíme zohľadniť rôzne aspekty. Jednoducho ovládateľné a voľne prístupné webové aplikácie určite sa stanú dôležitou súčasťou vyučovacích hodín. V rámci nášho projektu zo širokého spektra dostupných aplikácií sme vybrali a analyzovali 52 webových aplikácií. V tomto príspevku sme zhrnuli názory študentov na základe ukázkových hodín, v ktorých sme prezentovali osem webových aplikácií.

Podľa odpovedí zúčastnených študentov sme zistili, že vidia vhodné možnosti využitia webových aplikácií vo vyučovaní, čo môže prispieť k zvyšovaniu efektivity. Používanie však súvisí aj od výhod a nevýhod aplikácií. Zohľadnením týchto skutočností považujeme za potrebné, aby webové aplikácie sa stali súčasťou pedagogickej praxe na našich školách. V príprave budúcich učiteľov treba venovať viac priestoru aj metodike používania digitálnych technológií v rámci jednotlivých predmetov alebo v samostatnom kurze.

## POĎAKOVANIE

Tento príspevok vznikol s finančnou podporou projektu MŠVVaŠ SR KEGA č.002UJS-4/2016 „Web-based aplikácie v transdisciplinárnom vzdelávaní budúcich učiteľov“.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BAIN, A., WESTON, M. E. 2012. *The learning edge: What technology can do to educate all children*. Teacher College Press, New York. ISBN 978-08-0775-2715
- BASKIN, C., WILLIAMS, M. 2006. ICT integration in schools: Where are we now and what comes next? In *Australasian Journal of Educational Technology*. 22(4), p. 455- 473
- CSIBA, P. 2008. Nové aspekty a možnosti vo vyučovaní matematiky. In: *InfoMat 2008: Zborník príspevkov I. vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trenčín: Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, s. 58-63. ISBN 978-80-8075-347-4.



- CSIBA, P. 2016. GeoGebra appletek webes felületeken és online oktatási környezetekben. In: *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2016: "Súčasný aspekt vedy a vzdelávania"* - Sekcia informatických vied a IKT. Komárno: Univerzita J. Selyeho, CD-ROM, s. 21-24. ISBN 978-80-8122-190-3.
- GOOS, M., BENNISON, A. 2008. Surveying the technology landscape: Teachers' use of technology in secondary mathematics classrooms. In *Mathematics Education Research Journal*. Volume 20, Issue 3, pp 102–130. ISSN 1033-2170
- HANDAL, B. et al. 2013. Technological pedagogical content knowledge of secondary mathematics teachers, Contemporary Issues. In *Technology and Teacher Education*. Volume 13 Issue 1, p. 22-40. ISSN-1528-5804
- HAYES, D. 2007. ICT and learning: Lessons from Australian classrooms, *Computers & Education*. Volume 49, Number 2. ISSN 0360-1315
- HOHENWARTER, M. et al. 2008. Teaching and learning calculus with free dynamic mathematics software GeoGebra. In: *Research and development in the teaching and learning of calculus*, ICME 11, Monterrey, Mexico.
- JARUSKA, L., TÓTH-BAKOS, A. 2017. Možnosti využitia webovej aplikácie vo vyučovaní matematiky. In: *Sborník příspěvků 8. konference Užití počítačů ve výuce matematiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-677-7, s. 26-36.
- JARUSKA, L., JUHÁSZ, GY. 2017. A számítógépes modellezés lehetőségei a matematikaoktatásban. In: *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. - Szabadka : Újvidéki Egyetem. ISBN 978-86-87095-76-2. - P. 926-933.
- JUHÁSZ, GY., SZARKA, K. 2017. Webové aplikácie v príprave budúcich učiteľov. In: *Edukácia : Vedecko-odborný časopis*. - ISSN 1339-8725. - Roč. 2, č. 2, s. 233-238.
- JOUBERT, M. 2013. Using digital technologies in mathematics teaching: developing an understanding of the landscape using three "grand challenge" themes. In *Educational Studies in Mathematics*. Vol. 82, No. 3, pp. 341-359. doi:10.1007/s10649-012-9430-x
- KLLOGJERI, P., KLOGJERI, A. 2010. Geogebra for Solving Problems of Physics. In: *Organizational, Business, and Technological Aspects of the Knowledge Society*. Third World Summit on the Knowledge Society, WSKS 2010, Corfu, Greece, September 22-24. Proceedings, Part II. Springer Berlin Heidelberg, vol. 112, p. 424-428.
- KOZIELSKA, M., KEDZIERSKI, R. 2009. Computer Simulation in Learning Physics as a Useful Teaching Method – a Report of Research. In *New Educational Review*. vol. 19, iss. 3-4, 83-94.
- MEHANOVIC, S. 2011. The Potential and Challenges of the Use of Dynamic Software in Upper Secondary Mathematics: Students' and Teachers' Work with Integrals in GeoGebra Based Environments, Linköping Studies in Science and Technology. Thesis, 1499. ISBN 978-91-7393-127-4.
- OZGUN-KOCA, S.A., MEAGHER, M., EDWARDS, M.T. 2010. Preservice teachers' emerging TPACK in a technology-rich methods class. In *The Mathematics Educator*. Vol. 19, No. 2, pp. 10–20
- PREINER, J. 2008. *Introducing dynamic mathematics software to mathematics teachers: the case of GeoGebra*. Dissertation in mathematics education. Faculty of natural sciences. University of Salzburg.
- RODRIGUEZ, Y., SANTANA, A., MENDOZA, L. 2013. Physics education through computational tools: The case of geometrical and physical optics. In *Physics Education*, vol. 48, iss. 5, 621-628
- SMEETS, E. 2005. Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education?, In *Computers & Education*. Vol.44, Issue 3, pp. 343–355. ISSN: 0360-1315
- SZARKA, K. et al. 2018. *Inovácie v pregraduálnej príprave učiteľov s využitím webových aplikácií*. Kompress, Komárom. ISBN 978-615-00-2597-1
- TREND, R., DAVIS, N., LOVELESS, A. 1999. *Information and Communications Technology*, Letts Educational, London.

# MOŽNOSTI VYUŽITIA CLIL V TECHNICKÝCH PREDMETOCH NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

**Silvia Virághová**

*Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva, FEM SPU v Nitre, [silvia.viraghova@uniag.sk](mailto:silvia.viraghova@uniag.sk) (SR)*

## Abstrakt

Predkladaný príspevok je venovaný možnostiam uplatňovania metódy CLIL na základnej škole. Súčasťou príspevku je teoretická analýza uvedenej metodiky a poskytuje návrhy, ktoré boli v praxi overené vlastnou skúsenosťou autorky a môžu byť inšpiráciou v rámci vyučovania na základnej škole v zahraničí.

**Kľúčové slová:** Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie, jazykové kompetencie.

## 1 ÚVOD

Plnohodnotné pôsobenie v dnešnej dobe si vyžaduje ovládanie svetových jazykov. Jazykové kompetencie v cudzích jazykoch predstavujú lingvistický základ pre komunikáciu žiakov v rámci Európskej únie. Z tohto dôvodu považujeme za dôležité, aby sa venovala patričná pozornosť vyučovaniu cudzích jazykov nielen v rámci primárneho vzdelávania, ale na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému.

## 2 OBSAHOVO A JAZYKOVO INTEGROVANÉ VYUČOVANIE (CLIL) A JEHO PRÍNOSY NA PRIMÁRNOM STUPNI

Európsky parlament a Rada prijali Európsky referenčný rámec Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie (Úradný vestník EÚ, 2006, In Blaško, 2010, dostupné na <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>), v ktorom sa po prvýkrát na európskej úrovni identifikovali a definovali spôsobilosti potrebné na sebarealizáciu, sociálne a spoločenské začleňovanie a aktívne občianstvo (súbor vedomostí, zručností a postojov). Referenčný rámec stanovuje 8 kľúčových kompetencií: komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky, digitálna kompetencia (sebaisté a kritické využívanie technológie informačnej spoločnosti – TIS), kompetencia naučiť sa učiť, spoločenské a občianske kompetencie, iniciatívnosť a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrovanie. (Suchožová, 2014 s. 15 -16) Komunikačné zručnosti v cudzích jazykoch zvyšujú šance uplatnenia na trhu práce, odbúravajú interkultúrne bariéry, podporujú osobnostný rozvoj, umožňujú prácu so zahraničnými informačnými zdrojmi, preto je nutné v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu uplatňovať inovatívne, moderné a i pre žiakov atraktívne vyučovacie metódy rozvíjajúce ich jazykové kompetencie. Jednou z akých metód je aj obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie CLIL (Content Language Integrated Learning).

Pojem CLIL (Content Language Integrated Learning) prenikol do praxe vyučovania cudzích jazykov v 80. rokoch 20. storočia. Označenie CLIL zaviedol David Marsh. Toto označenie súhrnne pomenúva súbor vyučovacích metód a postupov, pri ktorých sa osvojovanie cudzieho jazyka integruje s výučbou iných neязыkových predmetov a vzdelávacích obsahov (Pokrivčáková, 2012). Pokrýva všetky formy vzdelávania všeobecno-vzdelávacích predmetov prostredníctvom cudzieho jazyka. Cudzí jazyk nie je v tomto prípade len cieľom vzdelávania, ale stáva sa aj prostriedkom na získanie vzdelania a nástrojom vzdelávania (Lauková, 2011). Dochádza tu k vzájomnej interakcii – neязыkový predmet sa rozvíja prostredníctvom cudzieho jazyka a naopak, vedomosti z cudzieho jazyka sa obohacujú prostredníctvom neязыkového predmetu. Psycholingvistickým základom metodiky CLIL je teória Noama Chomského, ktorú rozpracoval Stephen Krashen. Kľúčové aspekty jeho teórie sú uvedené v nasledujúcich bodoch (Pokrivčáková, 2012): CLIL sa opiera o nepriame osvojovanie si cudzieho jazyka; považuje sa za efektívnejšie a poznatky sú trvalejšie, základným predpokladom rýchleho a efektívneho osvojovania si cudzieho jazyka je dostatok a pestrosť zrozumiteľných podnetov v cudzom jazyku, pričom žiaci by mali byť v kontakte s cudzím jazykom čo najčastejšie, časté počúvanie cudzojazyčných nahrávok zabezpečí, aby si dieťa cudzí jazyk osvojilo efektívne a dlhodobo, gramatika sa osvojí sama, opravovanie chýb a omylov učiteľom nie je nutné, dieťa sa na základe porovnávania po istom čase opraví samo. (Poliaková, 2015)

Metodika CLIL je literárnych zdrojoch označovaná rôznymi ustálenými pomenovaniami. Každá krajina mala a má v terminologickej oblasti svoje špecifiká a vlastné označenie, napr. jazyk „naprieč“ kurikulumom (Language Across Curriculum) alebo „kroskurikulárne“ jazykové vzdelávanie (Cross-curricular Language Learning), Content-based learning, duálne vyučovanie, a pod.). (ŠPÚ, 2008)

„CLIL (Content Language Integrated Learning) je všeobecne uznávaná skratka súhrnne označujúca množstvo rozdielnych metodických postupov, ktorých spoločným prvkom je špecifické postavenie cudzieho jazyka vo výučbe iných nejazykových predmetov a vzdelávacích obsahov.“ (ŠPÚ, 2008)

O rozvoj jazykových kompetencií žiakov na primárnom stupni prostredníctvom metodiky CLIL sa prostredníctvom projektovej činnosti usiluje aj Štátny pedagogický ústav. Riaditeľ Štátneho pedagogického ústavu Ľudovít Hajduk na konferencii s názvom Výučba niektorých predmetov v cudzom jazyku v českých, saských a slovenských školách, ktorú zorganizovalo Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy ČR a Ministerstvo kultúry Sasko, vyzdvihol pedagogický prístup CLIL, ktorý ŠPÚ experimentálne overuje v ZŠ na Slovensku už 9 rokov, pričom na prvom stupni bolo experimentálne overovanie ukončené s veľmi dobrými výsledkami. „CLIL ako inovatívna forma vyučovania, ktorou si žiaci zlepšujú kritické myslenie a rozvíjajú prírodovednú gramotnosť, by mala viesť k zlepšeniu výsledkov v medzinárodnom testovaní PISA na Slovensku. Výsledky experimentálneho overovania na prvom stupni základných škôl potvrdili zlepšenie jazykových zručností žiakov, ktorých navyše prepojenie vedomostí a praxe veľmi zaujalo. Teraz je dôležité, aby naše vysoké školy a univerzity pripravili budúcich CLIL učiteľov,“ zdôraznil riaditeľ ŠPÚ Ľudovít Hajduk. Cieľmi projektu sú experimentálne overenie pôsobenia pedagogického prístupu v nižšom strednom vzdelávaní na vzdelávacie výsledky žiakov v cudzom jazyku, výber vhodného obsahu vzdelávania pre nejazykové predmety, príprava anglicko-nemecko-slovenského glosára odborných pojmov a súboru metodických materiálov, pracovných listov a ďalších materiálov nutných pre pedagogickú činnosť podľa uvedenej metodiky. (<https://www.minedu.sk/o-spolupracu-s-spu-a-slovenskymi-skolami-pri-pouzivani-clil-u-prejavili-zaujem-v-cesku-i-sasku/>)

Motiváciou implementácie metódy CLIL sú hlavne výhody, ktoré z nej priamo vyplývajú. K výhodám tejto metódy možno zaradiť: osvojovanie si jazyka, nie učenie sa jazyka; učiaci sa, ktorí bojujú s gramatickými cvičeniami, by mohli byť viac motivovaní materiálmi CLIL; dôraz sa kladie na fluenciu, nie na gramatickú presnosť; zameranie je na prirodzený jazyk cez zaujímavý obsah, ktorý je relevantný k predmetu štúdia; učenie sa jazyka tým, že sa jazyk používa, neučí sa preto, aby bol niekedy v budúcnosti použitý; vstupy tvoria zmysluplné texty a nahrávky spojené s obsahom predmetu; lexikológia a gramatické štruktúry sa precvičujú a automatizujú v písomnej forme; zlepšenie jazykových kompetencií; zapojenie vnútornej motivácie; šetrí čas využitím prierezových tém v rôznych predmetoch – zlepšenie komunikačnej kompetencie, osvojenie si novej slovné zásoby a fixácia obsahu. (Sepešiová, 2015)

### **3 MOŽNOSTI UPLATŇOVANIA METODIKY CLIL NA VYUČOVANÍ TECHNICKÝCH PREDMETOV**

V začiatkoch výučby cudzieho jazyka je vhodné, aby žiaci mali samostatné hodiny cudzieho jazyka a najviac jednu hodinu výučby metódou CLIL. S pribúdajúcimi jazykovými vedomosťami je možné vzdelávací obsah cudzieho jazyka plne integrovať s jedným alebo viacerými nejazykovými predmetmi. Na prvom stupni ZŠ je CLIL zvyčajne uplatňovaný triednymi učiteľmi, na druhom stupni ZŠ môže metodiku CLIL využívať učiteľ s aprobáciou cudzieho jazyka a vybraného nejazykového predmetu. V zmysle tejto metodiky je možné aj striedanie učiteľa cudzieho jazyka a učiteľa odborného nejazykového predmetu v rámci jednej vyučovacej jednotky alebo na jednotlivých samostatne vedených hodinách. Integrovaná výučba cudzieho jazyka a nejazykového predmetu predstavuje z hľadiska obsahu vymedzenie výstupov zohľadňujúcich očakávané výstupy integrovaných častí oboch predmetov. Z hľadiska časovej dotácie predstavuje táto integrácia buď spojenie hodinovej dotácie predstavuje táto integrácia buď spojenie hodinovej dotácie, pokiaľ je integrovaný obsah odborného nejazykového predmetu v celom rozsahu, alebo spojenie častí hodinových dotácií oboch predmetov pre integrované, resp. čiastočne integrované témy a zachovanie samostatnej dotácie oboch predmetov pre témy, ktoré nebudú integrované, t.j. budú integrované len čiastočne. <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/vyuka-metodou-clil.html/>

Počas vyučovania na základnej škole Verdalsora Barneskole vo Verdali v Nórsku (účastníčka projektu LEONARDO – pracovná stáž od 04. 02. 2008 – do 04. 05. 2008) som mala možnosť vyučovať vybrané predmety druhého ročníka primárneho vzdelávania (žiaci vo veku 7 - 8 rokov) v anglickom jazyku podľa metodiky CLIL. Jedným z cieľov stáže LEONARDO bolo v spolupráci s cvičnými učiteľmi zapojených

základných škôl zvýšiť atraktivitu rôznych predmetov na oboch stupňoch základného vzdelávania aj prítomnosťou zahraničných študentov na hodine (absolvovaním ich hospitačných praxí) a v ďalšej časti aj samostatným vedením vyučovacej jednotky zahraničnými študentmi, pričom jediným jazykom vzájomnej komunikácie praktikantov-študentov a žiakov bol anglický jazyk. Napriek rozdielom v dennej organizácii vyučovacieho procesu bolo prínosom pozorovať a neskôr aj uplatňovať metódy, ktoré boli založené na názornosti a aktivite žiakov, pričom cieľom bolo vytvoriť také podmienky, aby sa žiaci v škole cítili príjemne. Táto idea vychádza z princípov humanistického prístupu vo vzdelávaní. Pomocnými prostriedkami výučby boli informačno-komunikačné technológie, ktoré boli používané na získavanie informácií hlavne pri tímovej práci, riešení projektov a aj na preklopenie komunikačných ťažkostí, ktoré sa vyskytovali u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Skúsenosťami získané poznatky o postupoch výchovno-vzdelávacej činnosti v Nórsku by sa napriek rôznorodosti výchovno-vzdelávacích systémov uvedených krajín mohli uplatniť aj na Slovensku.

Pri uplatňovaní metódy CLIL sme sa snažili vzdelávať žiakov a motivovať prostredníctvom ich záujmov, a postupovať adekvátne vedomostiam, osobnostným vlastnostiam a veku primeraným predpokladom žiakov. Primárnou fázou zavedenia CLIL do vyučovania nejazykových predmetov bolo zadávanie jednoduchých pokynov a príkazov v anglickom jazyku. Po overení ich vedomostí na tejto úrovni, ktoré sa prejavovalo tým, že žiaci postupovali správne podľa pokynov, sme v ďalšej fáze viedli časť vyučovacej hodiny výlučne v anglickom jazyku.

Po tejto časti nasledovala diskusia v ich rodnom jazyku, v rámci ktorej sme overovali, či žiaci rozumeli anglickému výkladu. Na základe skúseností uvádzane ukážky troch celkov, ktoré boli mimoriadne obľúbené a mnohokrát opakované aj vo vyšších ročníkoch v rámci technických predmetov:

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Téma č. 1:</b>      | Veľká noc na Slovensku                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Trvanie:</b>        | 15 minút                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Ciele:</b>          | Upevňovanie vedomostí a slovnej zásoby týkajúcej sa Veľkej noci<br>Nadobudnutie vedomostí o veľkonočných tradíciách na Slovensku                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Učebné pomôcky:</b> | Fotky z polievačky a šibačky, sladkosti, kraslice                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Postup:</b>         | Na úvod si deti tradične zaspievajú spoločne pieseň v angličtine (Baa Baa Black Sheep, Old McDonald Had a Farm). Učiteľ porozprával o veľkonočných tradíciách a zvykoch na Slovensku. Na záver aktivity si deti zahrali scénu veľkonočnej šibačky a polievačky. Deti zaujali aj pestrofarebné kraslice a celý výklad, pretože naše tradície sú odlišné od nórske veľkonočných zvykov. |
| <b>Téma č. 2:</b>      | Folkór na Slovensku                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Trvanie:</b>        | 10 minút                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Ciele:</b>          | Upevňovanie slovnej zásoby týkajúcej sa častí oblečenia a farieb<br>Nadobudnutie vedomostí o krojoch na Slovensku                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Učebné pomôcky:</b> | Fotky                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Postup:</b>         | Na úvod si deti zaspievali spoločne pieseň v anglickom jazyku (If You're Happy and You Know It). Učiteľ hovoril o tradičných krojoch jednotlivých krajov a oblastí na Slovensku. Na záver si deti zopakovali farby a časti oblečenia v anglickom jazyku.                                                                                                                              |

Uvedené témy boli súčasťou „otvorených vyučovacích hodín“, na ktorých sa zúčastnili aj rodičia žiakov. V rámci uvedených aktivít sme aktívne zapojili aj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci možností. Na základe spätnej väzby učiteľov, žiakov aj rodičov možno skonštatovať, že postupovanie podľa metodiky CLIL je možné odporučiť aj v rámci pedagogicky zameraných praktických stáží budúcich učiteľov v podmienkach základných škôl v zahraničí.

Počas absolvovanej stáže boli žiaci motivovaní ku komunikácii v anglickom jazyku a výrazne sa zlepšili ich jazykové zručnosti. Výchovno-vzdelávací proces je svojím charakterom, priebehom, obsahom, cieľmi a ostatnými činiteľmi vstupujúcimi do tohto procesu jedinečný, autentický, špecifický. Navyše, i samotná činnosť učiteľa je ovplyvnená mnohými subjektívnymi a objektívnymi faktormi.

Pri navrhovaní a následnom overovaní inovatívnych metód, modelov výučby, prostriedkov vo vyučovaní by sme si aj v pedagogických vedách často želali, aby sa pravidlo ekonomických teórií „ceteris paribus“ (za inak nezmenených podmienok) dalo uplatniť i v pedagogickej praxi. Nie je to však možné, pretože edukačná realita je mnohofaktorová a vyžaduje schopnosť učiteľa reagovať na množstvo rôznych situácií. S istým nadhľadom by sme mohli tvrdiť, že len ťažko nájdeme profesiu, ktorá si vyžaduje schopnosť reagovať na tak širokú škálu vzniknutých situácií, ako učiteľ. Z uvedeného dôvodu považujeme opísané návrhy skôr za podnety, návrhy tém v rámci vyučovania technických predmetov v primárnom vzdelávaní, ktorými je možné sa inšpirovať. Ide taktiež o popísanie skúseností nadobudnutých v prostredí zahraničnej základnej školy.

## 4 ZÁVER

Uplatňovanie aktivizujúcich metód vyučovania prostredníctvom CLIL možno odporučiť na všetkých stupňoch vzdelávania, pretože podnecuje žiakov k premýšľaniu v cudzom jazyku a v neposlednom rade rozvíja aj odborné jazykové kompetencie žiakov.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- POLIAKOVÁ, M. 2015. *Využitie metódy CLIL v primárnom vzdelávaní*. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2012. Obsahovo integrované učenie sa cudzieho jazyka (CLIL) na 1. stupni ZŠ. In *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita, 2012. s. 125-147. ISBN 978-80-555-0551-0.
- LAUKOVÁ, D. a kol. 2011. *Metodická príručka CLIL*. Ilava: Základná škola, Medňanská 514/5, 01901 Ilava, 2011. 50 s.
- BALADOVÁ, G., SLADKOVSKÁ, K. 2009. *Výuka metódou CLIL*. Dostupné na internete: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/vyuka-metodou-clil.html/>
- Tlačová správa dostupná na webovej stránke Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky: O spoluprácu s ŠPÚ a slovenskými školami pri používaní CLIL-u prejavili záujem v Česku i Sasku. 2018. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/o-spolupracu-s-spu-a-slovenskymi-skolami-pri-pouzivani-clil-u-prejavili-zaujem-v-cesku-i-sasku/>
- Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov. Projekt experimentálneho overovania, 2008. Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/projekt\\_didakticka\\_efektivnost\\_metody\\_clil.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/projekt_didakticka_efektivnost_metody_clil.pdf)
- Metodika CLIL v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Projekt experimentálneho overovania. 2013. Štátny pedagogický ústav, Bratislava. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/clil-projekt-experimentalneho-overovania.pdf>
- SEPEŠIOVÁ, M. 2015. *Potenciál obsahového a jazykovo integrovaného vyučovania vo výučbe cudzieho jazyka – úloha a analýza potrieb*. Zborník z 3. online konferencie: Tvorivosť v škole – škola tvorivosti, 28. – 29. 9. 2015. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Germuskova3/subor/Sepesiova.pdf>



# E-LEARNINGOVÁ PODPORA PREZENČNEJ VÝUČBY PREDMETU DIDAKTIKA IKT V PRIMÁRNEJ EDUKÁCIÍ NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PU V PREŠOVE

**Jana Burgerová, Vladimír Piskura**

*Katedra prírodovedných a technických disciplín, PF PU v Prešove, jana.burgerova@unipo.sk,  
vladimir.piskura@unipo.sk (SR)*

## Abstrakt

Cieľom predkladaného príspevku je poukázať na potrebu e-learningovej podpory prezenčného vzdelávania v graduácii budúci učiteľov prvého stupňa ZŠ, ktorí budú vyučovať aj predmet informatika. Príspevok analyzuje a sumarizuje vývoj e-kurzu Didaktika IKT v primárnej edukácii, ktorý je zaradený do výučby v magisterskom štúdiu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a profiluje absolventa spolu s didaktikami profilujúcich predmetov. Popisuje jeho postupnú interaktivizáciu a multimedializáciu. Vyhodnocuje výsledky dvoch dotazníkových prieskumov, realizovaných v roku 2016 a 2018 na vzorke 157(2016) a 111(2018) študentov predmetu Didaktika IKT v primárnej edukácii zameraného na hodnotenie predmetného kurzu v jednotlivých kategóriách. Výsledky prieskumu naznačujú, že niektoré technológie v LMS Moodle určené na tvorbu kooperačných заданий sú pre študentov príliš zložité, čo ich domotivuje v práci. Aj z toho usudzujeme, že multimediá majú v e-learningu v univerzitnom vzdelávaní svoje pevné miesto, avšak musia byť podporené širokou teoretickou základňou. Odporúčame preto kooperatívne moduly v Moodle nahradiť jednoduchšími systémami, ktoré študenti poznajú napr. Google Disk. V rámci multimédií odporúčame všetky multimediálne tutoriály dopĺňať aj ich textovou verziou.

Kľúčové slová: E-learning. Didaktika IKT. Didaktika IKT v primárnej edukácii. LMS Moodle.

## 1 ÚVOD

Súčasní mladí ľudia študujúci na univerzitách sú označovaní ako Miléniová generácia (Howe a Strauss,1991), Net Generácia – (Tapscot, 1997), alebo digitálny domorodci prirodzene hovoriaci digitálnym jazykom počítačov a internetu (Prensky, 2001), Y Generácia – prvýkrát sa uvedené v AdAge magazíne v roku 1993 (Zhai a Liu, 2008), ako termín identifikujúci generáciu nasledujúcu po generácii X. Bez ohľadu na ich označenie, mladí ľudia, sú všeobecne považovaní za odborníkov na prácu s digitálnymi technológiami. Tejto skutočnosti by sa mali prispôbovať aj inštitúcie poskytujúce vzdelávanie na Slovensku. Výnimkou nie je ani vysoké školstvo, obzvlášť ak ide o prípravu budúcich pedagógov v oblasti informatiky. Jednou z možností ako zvýšiť efektivitu vzdelávania v rámci edukácie budúcich učiteľov v materských a základných školách, či učiteľov sociálne znevýhodnených žiakov môže byť e-learning. Existuje vo viacerých formách vzhľadom na použité technológie a rozsah sociálneho kontaktu so vzdelávaným. Na Pedagogickej fakulte, ktorá e-learning využíva od roku 2005, je realizovaný tzv. blended learning, ktorý predstavuje elektronickú podporu prezenčného vzdelávania. Do e-learningového prostredia sú implementované jednak študijné materiály, multimediálne prvky a aktivizačné prvky ako sú testy, diskusné fóra či kooperačné moduly Wiki.

## 2 MOODLE NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PU V PREŠOVE

Môžeme konštatovať, že súčasné LMS systémy stále fungujú na princípe webu 1.0. Jadro je tvorené robustným systémom riadenia výučby, ktorý obsahuje nástroje na správu kurzov, výučbových materiálov, testy a komunikáciu medzi používateľmi. Výučbové materiály sú vo forme štandardizovaných objektov, zodpovedajúcich e-learningovým štandardom (napr. SCORM). Tieto systémy sú v rámci jednotlivých inštitúcií uzavreté. Aj preto sa v poslednej dobe LMS systémy rozširujú o rôzne zásuvné moduly či repozitáre (rozšírenie konceptu nahrávania a ukladania súborov, napr. z cloudu), rôzne nové druhy nástrojov ako napr. blogy, e-portfólia, dopĺňajú sa o multimediálne, či interaktívne materiály a snažia sa tak prispôsobiť potrebám študenta net-generácie.

V LMS Moodle na PF PU sa v súčasnosti nachádza okolo 350 kurzov rôzneho rozsahu a kvality, rozdelených do kategórií podľa ročníka a stupňa vzdelávania. Za obsah jednotlivých kurzov zodpovedajú samotní pedagógovia. Na Pedagogickej fakulte od zavedenia e-learningového systému prebehla viackrát séria školení (spravidla po upgrade systému), zameraná na rôzne oblasti, ako je vytváranie modulov, ich úprava,

testovanie, zadania a pod. V zimnom semestri v roku 2016, bola realizovaná analýza všetkých existujúcich kurzov na PF PU vzhľadom na stav/existenciu e-learningovej opory (študijných materiálov určených pre e-learning) vzťahnutá na model e-learningového kurzu podľa Klementa z roku 2011.



Graf 1. Analýza študijných materiálov v Moodle na PF PU

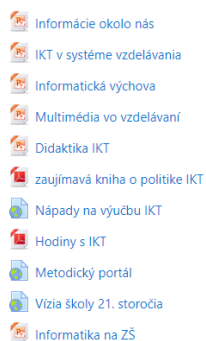
Realizovaný prieskum, ako môžeme vidieť na grafe 1 nám ukázal, že najrozsiahlejšiu časť študijných materiálov, až 87% tvoria statické prvky reprezentované verbálnou, obrazovou a symbolickou zložkou. Tieto prvky predstavujú formu písaného textu v rôznych textových, rastrových či vektorových formátoch. Prítomnosť dynamických prvkov v rozsiahlej miere absentovala. Keďže jednotlivých kurzoch dominujú najmä statické prvky a študijné materiály tak nadobúdajú kontúry skôr klasických skrípt než elektronického študijného materiálu. Väčšina študijného materiálu sú konvertované prezenčné texty v digitálnej forme staticky integrované do virtuálneho vzdelávacieho prostredia. Väčšinový podiel e-kurzov tak slúži len ako miesto, kde pedagóg neštruktúrovaným spôsobom umiestni statické vzdelávacie materiály pre jednoduchšiu dostupnosť študenta. Na základe zisteného sme sa rozhodli kurz Didaktika IKT v primárnej edukácii inovovať, vzhľadom na kritéria e-kurzov. Kurz prešiel postupne tromi veľkými premenami.

### 3 VÝVOJ KURZU DIDAKTIKA IKT V PRIMÁRNEJ EDUKÁCI

Povinný predmet Didaktika IKT v primárnej edukácii je vyučovaný v zimnom semestri prvého ročníka magisterského stupňa štúdia v študijnom programe Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. K nemu priradený kurz rovnomeného názvu je využívaný ako podpora prezenčnej výučby. E-kurz je primárne určený pre denných študentov, ktorí v ňom nachádzajú všetky materiály potrebné k štúdiu, vrátane materiálov prezentovaných na výučbe, či doplnkových materiálov a aktivít. Jednotlivé moduly kurzu však študentom umožňujú aj komunikáciu s pedagógom, overenie svojich vedomostí, či odovzdávanie zadaní. Kurz od svojho vzniku prešiel tromi veľkými premenami. Počiatky kurzu boli spojené prevažne so statickými prvkami. Jednou z najdôležitejších častí e-kurzu je jeho štruktúra a prehľadnosť. Členenie prvých kurzov nekorešpondovalo v plnej miere so ŠVP a kurz obsahoval viacero prídavných materiálov nesprávne začlenených do jednotlivých tém, čo bolo pre študenta často mátať a nevedel nájsť potrebný materiál resp. sa ťažko orientoval.

Téma č. 1 Okruhy otázok vzťahujúcich sa na IKT

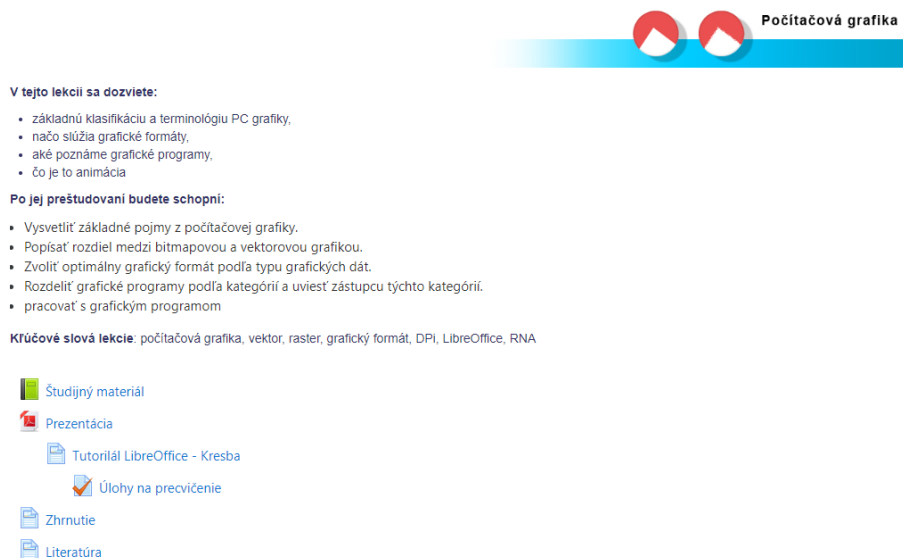
V tejto lekcii sa spolu pozrieme na okruh otázok, týkajúcich sa IKT. Pôjde o ich vymedzenie, o ich miesto v edukačnom procese a zoznámime sa aj so základnými terminologickými pojmami v oblasti IKT.



Obrázok 2. Didaktika IKT v primárnej škole 2014

Kurz obsahoval nedostatočné množstvo dynamických prvkov, ale najmä absentovali aktivizačné prvky, ako sú testy, ankety, diskusné fóra či kooperačné moduly.

V novšej verzii kurzu z roku 2016 sa viacero z uvedených problémov čiastočne odstránilo. Kurz bol prehľadnejší, štruktúrovanejší, obsahoval viacero materiálov a detailnejšie kopíroval štátny vzdelávací program. Teoretické poznatky boli sprostredkované prostredníctvom modulu *Kniha*, ktorý umožňuje vytvárať štruktúrované hypertextové dokumenty dopĺňané o ďalšie prvky. Boli vytvorené textové a v niektorých prípadoch aj multimediálne tutoriály k predmetnému softvéru. Súčasťou e-learningovej lekcie bol autotest, zhrnutie a odporúčaná literatúra. Najväčšou nevýhodou kurzu bolo tematické rozdelenie kurzu, ktoré znova neúplne korešpondovalo so ŠVP, pričom viacero tém, ako je napr. algoritmické riešenie problému, či štruktúry absentovalo v e-learningovom prostredí.



Obrázok 3. Didaktika IKT v primárnej edukácii 2016

V roku 2016 bol tento kurz podrobený prieskumu zameraného na postoje študentov k tomuto kurzu. Na tieto účely bol využitý nami skonštruovaný výskumný nástroj – dotazník, ktorý mal neštandardizovanú formu so škálovými položkami. Základom pre konštruovanie dotazníka bol existujúci dotazník podľa R. Wrighta (2010) s názvom: *Learner Questionnaire for Online or eLearning Courses*. Jeho validita bola posúdená dvoma nezávislými odborníkmi a vypočítané Cronbachovo alfa 0,90 poukazuje na jeho celkovú vnútornú konzistenciu. V dotazníku bolo v jednotlivých kategóriách spolu 53 škálových položiek. Výskum bol realizovaný na vzorke 157 študentov. Vo výsledkoch prieskumu môžeme vidieť, že študenti hodnotili kurz viac pozitívne ako negatívne, čo deklaruje priemerná hodnota 4.87, zo 6 stupňovej škály. Najnižšia hodnota bola dosiahnutá v rámci domény spolupráca, čo mohlo byť spôsobené nie celkom jednoduchou technológiou wiki, prostredníctvom ktorej študenti odovzdávali kooperačné zadania. Preto sme v nasledujúcej verzii kurzu tento modul vypustili a nahradili spoluprácou prostredníctvom klauzovej aplikácie Google Disk.

V poslednej verzii kurzu z roku 2018 sme kurz rozdelili na päť hlavných tém v kontexte Štátneho vzdelávacieho programu ISCED1 a ďalších 20 subtém. Obsah kurzu tvoria témy:

- Reprezentácie a nástroje.
- Komunikácia a spolupráca.
- Algoritmické riešenie problému.
- Softvér a hardvér.
- Informačná spoločnosť.

Každá lekcia má podobnú štruktúru a hlavička každej z hlavných tém obsahuje farebný banner na lepšie rozlíšenie lekcí tak ako to bolo aj v predchádzajúcej verzii. V každom bannery sú vložené ikony hlavných programov, ktoré charakterizujú obsah danej lekcie. Teoretický študijný materiál aj v tejto verzii tvorí súbor *Kniha*, v ktorom sú priamo vložené dynamické prvky ako sú obrázky, videá, či animácie.

## LibreOffice Draw

Software LibreOffice je slobodný a otvorený kancelársky balík **voľne dostupný** na internete na webovej adrese <http://sk.libreoffice.org/stiahnu/>. Je náhradou komerčných kancelárskych balíkov a obsahuje, okrem iného, aj textový či tabuľkový editor. V popredí nášho záujmu však vystupuje grafický editor Kresba, ktorý je primárne určený na tvorbu a editáciu vektorovej grafiky.

Podstatou počítačovej grafiky je tvorba a zobrazovanie obrázkov na počítači. Zatiaľ čo bitmapová grafika definuje obraz pomocou obrazových bodov tzv. **pixelov** v rôznych formátoch ako je napr. \*.jpeg, vektorová grafika definuje obraz pomocou **geometrických tvarov**.

Práca vo vektorovom editore Kresba je veľmi jednoduchá. Pracovné prostredie všetkých grafických editorov je principiálne rovnaké. Dominantnú časť vždy tvorí **čistý list – biele plátno**, do ktorého môžeme vkladať objekty ako napr. štvorec, kruh, mnohoúhelník... Tieto objekty môžeme posúvať jeden na druhý, môžeme ich spájať, meniť ich farbu, obrys a pod. Na tvorbu jednotlivých objektov slúžia nástroje. Jednotlivé nástroje sa nachádzajú systematicky rozložené na paneloch okolo pracovnej plochy.



Obrázok 4. Tutoriál LibreOffice Draw

V rámci verbálnej zložky sme zaradili aj súbory vo formáte pdf., keďže študenti mali problém pri tlači materiálov zo súboru *Kniha*. Najväčšou zmenou oproti predchádzajúcim verziám je doplnenie množstva multimediálnych tutoriálov – návodov na prácu s edukačným softvérom, ktoré nám, ale aj študentom uľahčili prácu na seminároch. Na aktivizáciu študentov okrem tutoriálov, slúžili aj v tejto verzii kurzu autotesty.

### 1. REPREZENTÁCIE A NÁSTROJE



#### Práca s grafikou

Žiaci sa najprv učia kresliť čiaru pomocou kurzora a zvykajú si zosúladiť prácu myšky a konkrétneho grafického nástroja. Neskôr kreslia úsečky, a rôzne geometrické tvary. Vyberajú si farbu obrysov a výplne daných objektov. Učia sa používať pečiatky, zväčšovať, zmenšovať a dopĺňať ich. Neskôr sa naučia používať označovanie oblastí, jej kopírovanie a presúvanie. V 4 ročníku sa naučia animovať. Pre učiteľa prvého stupňa základnej školy existuje široká paleta voľne dostupných grafických programov. Na elementárne kreslenie budeme používať softvér Tux Paint, Gcompris, Skicár. Na animácie programy Logo Motion a RNA. Na tvorbu pracovných listov môžeme využiť z časti vektorový program LibreOffice Draw alebo voľne prístupný vektorový program Gimp.

- Obsahový a výkonový štandard
- Prezentácia
- Grafika - teória
  - Tux Paint
  - Logo Motion
  - RNA
  - LibreOffice Draw
- LibreOffice Draw - textový tutoriál
- Aktivity dostupné na webe
- AA škola - aktivity - animácie
- Vyskúšaj sa čo si sa naučil z grafiky !

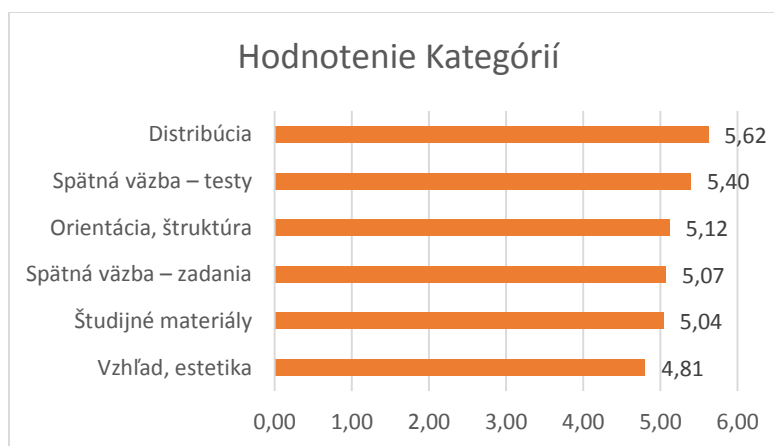
Obrázok 5. Didaktika IKT v primárnej edukácii 2016

V závere roka 2018 na konci zimného semestra bola táto verzia kurzu podrobená dotazníkovému prieskumu s cieľom zistiť spokojnosť študentov v 5 oblastiach *distribúcia, vzhľad, štruktúra, testovanie, odovzdávanie zadanií a študijné materiály*. Dotazník bol vytvorený na rovnakom základe ako v roku 2016 podľa R. Wrighta (2010). Prieskum bol realizovaný na vzorke 111 študentov 1. ročníka Mgr. štúdia. Na grafe 1 môžeme vidieť výsledky hodnotenia za jednotlivé dotazníkové položky. Najnižšie hodnotenie bolo dosiahnuté v položke 9 a 31. Položka č.9 z kategórie *vzhľad* sa týkala odlíšenia jednotlivých tém na základe farebných bannerov a ikon. Nízke hodnotenie tejto položky si vysvetľujeme jej zápornou formuláciou. Môže však aj poukazovať nato, že študenti sa v 1. ročníku Mgr. štúdia orientujú natoľko dobre, že takéto členenie pre nich nie je dôležité. Podľa nášho názoru však vhodný dizajn e-learningového kurzu veľmi pomáha k lepšej orientácii v kurze a je pre e-learning viac ako dôležitý.



Graf 2. Hodnotenie jednotlivých položiek

Položka č. 31 z kategórie študijné materiály sa týkala multimediálnych tutoriálov – napr. „Ocenil by som viac multimediálnych študijných materiálov“. Už zo spätnej väzby, ktorú nám študenti poskytli na konci semestra bolo jasné, že nie sú zvyknutí pracovať s takýmto typom študijného materiálu, keďže v drvivej väčšine predmetov študenti pracujú so statickým materiálom vo verbálnej forme aj vzhľadom na charakter štúdia na PF PU. Podľa nášho názoru majú multimediálne tutoriály v e-learningu svoje pevné miesto, avšak musia byť podporené robustnou teoretickou podporou v textovej podobe, s ktorou je študent vysokej školy zvyknutý dnes pracovať. Najvyššie hodnotenie mali položky 1,3,4 z kategórie *distribúcia*. Dokazuje to správnosť kroku z decembra roku 2017, kedy bolo prihlasovanie študentov globálne vyriešené z pôvodnej emailovej autorizácie na systém LDAP. V praxi to znamená, že študenti si už nemusia v Moodle vytvárať účty, ale prihlasujú sa prostredníctvom prihlasovacích údajov do MAIS. Študent tak nemá problém e-learning nájsť, prihlásiť sa a dostať sa k študijnému materiálu. V tejto oblasti v minulosti vznikali celý rad problémov.



Graf 3 Hodnotenie jednotlivých kategórií

Vo výsledkoch prieskumu môžeme vidieť, že študenti hodnotili kurz viac pozitívne ako negatívne, čo signalizuje priemerná hodnota 5.11 percentuálneho bodu, zo 6 stupňovej škály, čo je oproti predchádzajúcemu hodnoteniu kurzu z roku 2016 len nepatrný nárast. Ak sa pozrieme na jednotlivé kategórie, najmenej ústretovo študenti hodnotili „Vzhľad kurzu“ je to však len o 0,81 percentuálneho bodu menej, čo vzhľadom na priemerné výsledky môžeme považovať len za náhodnú fluktuáciu. Najpozitívnejší celkový výsledok je v kategórii *Distribúcia* (dôvodom sme sa už venovali vyššie).

## 4 ZÁVER

Dobrá e-kurz je ako živý organizmus, neustále sa mení a prispôsobuje podľa potrieb študenta, pedagóga a spoločnosti. Iným nie je ani kurz Didaktika IKT v primárnej edukácii. Každý rok je potrebné inovovať jeho obsah úpravou študijných materiálov, integrovaním nových aktivít a nástrojov. Na základe spätnej väzby od študentov sa neustále učíme ako distribuovať vedomosti čo najefektívnejšie a zároveň pútavo. Dynamicky



sa rozvíjajúce prostredie primárnej školy aj vďaka digitálnym technológiám prináša pre predmet Didaktika IKT v primárnej edukácii výzvy, na ktoré je potrebné aktuálne reagovať, s cieľom pripraviť čo najkvalitnejšie študentov na ich učiteľskú profesiu. Myslíme si tak, že e-learningové prostredie Moodle môže byť tým správnym pomocníkom pri príprave budúcich primárnych pedagógov najmä v prudko meniacej sa oblasti IKT. Predmet Didaktika IKT v primárnej edukácii“ už aj svojim charakterom slúži ako pilotný kurz na PF PU demonštrujúci aspekty charakterizujúce e-learning vo všeobecnosti a jeho základnú jednotku – e-learningový kurz.

## POĎAKOVANIE

Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu APVV-17-0075 *Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (2018-2022)*.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- DRLÍK, M., ŠVEC, P., KAPUSTA, J., MESÁROŠOVÁ, M. 2013. *Moodle Kompletní průvodce tvorbou a správou elektronických kurzů*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-3759-8.
- HOWE, N., STRAUSS, W., 1991. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York : Morrow, ISBN 0688119123 9780688119126.
- KLEMENT, Milan, 2011. *Přístupy k hodnocení elektronických studijních opor určených pro realizaci výuky formou e-learningu*. Olomouc: Velfel Ladislav. ISBN 978-80-87557-13-6.
- PRENSKY, M., 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*. [online] On the Horizon, 9(5), 1–6. Available at <<http://doi.org/10.1108/10748120110424816>> [Accessed 15 February 2018].
- TAPSCOTT, D., 1998. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill Book, ISSN 0-07-063361-4.
- ZHAO, E., LIU, L., 2008. China's Generation Y: Understanding the Workforce. In: 2008 4th IEEE *International Conference on Management of Innovation and Technology* [online], IEEE, 612-616. ISBN 978-1-4244-2329-3. Available at <DOI: 10.1109/ICMIT.2008.4654435> [Accessed 10 January 2018].

# INOVÁCIE V MATEMATIKE PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

**Miroslav Kamenický**

*Inštitút Juraja Páleša v Levoči, PF KU v Ružomberku, kamenicky.miro@pobox.sk (SR)*

## Abstrakt

Materská škola je inštitúciou, ktorá má deťom poskytnúť optimálny rozvoj ich kognitívnej, emocionálnej a sociálnej stránky ako základ pre ďalší komplexný rozvoj. Preto je potrebné zmeniť nielen pohľad na samotný obsah vzdelávania, ale aj na spôsob, akým je koordinovaná učebná aktivita detí zameraná na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov. Učiteľ nesie zodpovednosť za to, čo sa dieťa v materskej škole naučí, aj ako sa to učí. Edukačný proces má umožniť deťom učiť sa cez zážitky a skúsenosti v podnetných podmienkach rozmanitých prostredí a hlavne vlastnou činnosťou. V zážitkovom učení vidíme cestu smerujúcu k ideálu výchovy a vzdelávania a práve preto predmetom našej práce je zážitkové učenie a jeho uplatnenie v procese riadeného učenia zamerané na rozvoj matematickej gramotnosti.

**Kľúčové slová:** Zážitkové učenie. Metódy zážitkového učenia. Matematika. Predprimárne vzdelávanie.

## 1 ÚVOD

O význame a dôležitosti matematiky pre život a profesionálnu orientáciu nie je potrebné v súčasnosti zvlášť písať a hovoriť. Informatická spoločnosť zaznamenáva prenikanie matematických a k nej blízkyh disciplín do bezprostrednej praxe vo všetkých oblastiach života. Z hľadiska úspešného uplatnenia sa deti v budúcnosti je dôležitá matematická gramotnosť, ktorej nadobúdanie začína už v predškolskom veku. Snahou učiteľov materských škôl ako prvých učiteľov matematiky detí, je pripraviť ich pre čo najlepšie zvládnutie požiadaviek súčasnej spoločnosti. Od toho, ako dokážeme dieťa zaujať už v prvých rokoch jeho života pre prvotné matematické predstavy a prácu s matematickými pojmami, často závisí jeho neskorší vzťah k matematike. Je preto nevyhnutné mimoriadne citlivo a veľmi zodpovedne venovať sa problematike rozvíjania matematickej gramotnosti už predškolskom veku. Vlastná príprava detí na matematiku, oboznamovanie sa s jej matematickými základmi, by sa mali bezpodmienečne uskutočňovať hravo, zábavnou formou tak, aby dieťa ani nezbadalo, že sa učí. Motivovať deti pre matematiku pramení aj z výberu netradičných metód, foriem a prostriedkov vhodných na rozvíjanie matematickej gramotnosti. Z tohto dôvodu sme si na riešenie nastolenej problematiky vybrali z vyučovacích metód práve zážitkové učenie ako efektívnu formu učenia, ktorá sa snaží vtiahnuť deti do témy pomocou zážitku. Opodstatnenosť učenia zážitkom vychádza zo skutočnosti, že to, čo človek sám prežil, cítil, videl, zostáva zakotvené hlboko v jeho vedomí.

## 2 ZÁŽITKOVÉ UČENIE

Moderné pohľady na vyučovanie stavajú do centra pozornosti dve dôležité požiadavky: komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa a jeho aktívny podiel na edukácii. Aby sa uvedené požiadavky dali úspešne realizovať, je potrebné používať vhodné edukačné formy, stratégie či metódy. Edukačný proces, v ktorom prevláda jednotvárnosť, je málo efektívny, deti nedosahujú požadované vzdelávacie a výchovné výsledky. Pedagógovia, ktorým záleží na tom, aby sa z ich detí stali dobrí, hodnotní, tvoriví, výkonní a šťastní ľudia, budú vo svojej praxi čo najúčinnejšie používať činnosti a metódy, ktorými dosiahnu tento cieľ a zároveň vytvoria v škole pre deti radostné a zážitkové učenie, v ktorom svojou aktívnou účasťou budú poznávať svet.

### 2.1 CHARAKTERISTIKA ZÁŽITKOVÉHO UČENIA

Korene zážitkového učenia nájdeme už v americkej pragmatickej pedagogike z prelomu 19. a 20. storočia. Zakladateľom a najvýznamnejším predstaviteľom pragmatickej pedagogiky bol John Dewey profesor filozofie, pedagogiky a psychológie. Dewey vysvetľuje, že každá skúsenosť čerpá zo skúsenosti minulej a určitým spôsobom ovplyvňuje kvalitu budúcej skúsenosti. Požaduje prepojenosť vedy a rozumu so skúsenosťou. S kritikou tradičnej školy formuluje princíp pedocentrizmu. Stredom pozornosti sa stáva dieťa, rozvoj jeho potrieb a záujmov. Dieťaťu sa majú prispôsobiť všetky výchovné prostriedky. Učiteľ

chápe ako poradcu, pomocníka žiakov.<sup>3</sup> Na základe tejto teórie vybudoval činnú školu, kde výučba vychádza z učebných situácií, v ktorých dieťa získava skúsenosti v praktických činnostiach pri riešení problémov.

Zážitkové učenie je v súčasnej dobe bežne zaužívaným termínom. Je to učenie postavené na zážitku človeka. Zážitok je v podstate produkt, výsledok ľudského prežívania. Podľa J. Čápa „*prežívaním označujeme ten aspekt činnosti, ktorý nie je prístupný druhým ľuďom, teda subjektívny „vnútorný život človeka“. Jedinec ho prejavuje prostredníctvom vnútorného chovania, výrazom, mimikou.*“<sup>4</sup>

Zážitkové učenie sa niekedy označuje aj pojmom experienciálne učenie, od ktorého sú odvodené termíny:

- prežívanie – je udalosť, ktorá sa výrazne odlišuje od bežného života a pôsobí predovšetkým svojou intenzitou prežívaného deja, aktivity, činnosti. Prežívanie je vždy charakterizované prítomnosťou.
- zážitok – možno odlíšiť ako presah, dosiahnutie cieľa a celistvosť v živí. Zážitok uplynie do minulosti (bol už prežitý), dosiahol svoj cieľ, stáva sa uceleným zážitkom s možnosťou vracať sa k pôvodnému zážitku v spomienkach, reflexii, analýze.
- skúsenosť – to, čo z prežívania a zážitku ostane v dlhodobej pamäti.<sup>5</sup>

Vymedzenie pojmov prežívanie, zážitok a skúsenosť sa teda líši časom, v ktorom ho definujeme. Podľa V. Dočekala „*všetky tri termíny môžeme využiť pri pomenovaní cyklu učenia – prežívanie je základným zdrojom energie procesu, zážitok je potom podmienkou vzniku skúsenosti.*“<sup>6</sup>

M. Havlíňová vidí možnosť v aplikácii prežívania a skúsenosti (podstaty spontánneho učenia) formou riadeného učenia, ktoré je potrebné riadiť a organizovať ako proces zážitkového vyučovania a učenia sa. Podľa nej sa dá zážitkové učenie považovať za pedagogický štýl učiteľky, v ktorom má dominovať priame detské prežívanie a skúsenosť. Učiteľka má vyvolávať situácie a aktivizovať také činnosti, ktoré angažujú deti emocionálne, intelektuálne a pohybovo. Vtedy nastáva učenie, ktoré obsiahne zážitok a následne ho transformuje do skúsenostného celku. Aj keď v takomto učení prichádza podnet zvonku, pocit objavovania, uchopovania, porozumenia prichádza zvnútra.<sup>7</sup> Dieťa preniká do problému, pomenováva čo sa dozvedelo, nachádza riešenia, zmysluplnosť nového poznatku a zručnosti pre život. Riadené učenie sa stane zážitkovým učením, ak učiteľka pripraví pre deti činnosti, ktoré sa budú vyznačovať znakmi zážitkového učenia. Nositeľmi, ktoré umožňujú a spúšťajú zážitok a skúsenosť sú:<sup>8</sup>

- vlastná iniciatíva – keď pocit objavovania, uchopovania, porozumenia prichádza zvnútra,
- objavnosť – ide o také učebné situácie, ktoré umožnia samotný prienik do reality, objav novej informácie a radosť z poznávania,
- praktické činnosti – experimentovanie, manipulácia s predmetmi,
- kvalita osobného zážitku – prežívanie citmi a j rozumom,
- celostnosť – vytvárať situácie, v ktorých dieťa využíva všetky zmysly.

Zážitkové učenie kladie teda dôraz na aktivitu dieťaťa, na emocionálne prežitie. Dôležité je, čo prebieha vo vnútri dieťaťa, ako sa cíti, ako daná aktivita pôsobí na rozvoj dieťaťa, ako sa mení jeho správanie, vzťah k svetu, prírode, spoločnosti a k sebe samému. Aby zážitkové učenie prinieslo pozitívne výsledky, je dôležité vzbudiť v dieťati emócie a zároveň ich konštruktívne zvládať. Emócie majú zásadný podiel na uľahčovaní učenia dieťaťa a blahodarne vplývajú na pamäť. Možnosť vyjadrenia emócií ovplyvňuje myslenie a správanie dieťaťa. Pri zážitkovom učení je preto dôležitá záverečná reflexia, zhodnotenie a pochopenie prežitého, aby sa prehĺbil zážitok detí. Zo strany dieťaťa ide o spätnú väzbu, o vyjadrenie vlastných pocitov, čo v danej situácii prežívalo, ako sa cítilo, ako to prežívalo, aké poznatky si odnáša a pod. Veľký dôraz sa kladie na vytvorenie priaznivej, pozitívnej klímy v procese učenia, na radosť z učenia.<sup>9</sup> Od učiteľa, ktorý chce v edukačnom procese uplatňovať zážitkové učenie sa očakáva, že bude vytvárať učebné prostredie bohaté na citové zážitky a klást' dôraz na aktivitu detí. Uplatniť v edukácii zážitkové učenie detí umožňuje učiteľovi využívanie širokej škály metód, ktoré spĺňajú charakteristiky zážitkového učenia.

<sup>3</sup> Porov.: NELEŠOVSKÁ, A. – SPÁČILOVÁ, H. 2005. *Didaktika primární školy*. s. 58.

<sup>4</sup> SVOBODOVÁ, E. 2010. *Vzdelávaní v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. s. 109.

<sup>5</sup> Porov.: ZELINA, M. 2000. *Alternativne školstvo*. s. 108.

<sup>6</sup> DOČEKAL, V. 2012. *Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení?* s. 12.

<sup>7</sup> Porov.: HAVLÍŇOVÁ, M. 2008. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. s. 198 – 200.

<sup>8</sup> Porov.: DOUŠKOVÁ, A. – KRUŽLICOVÁ, M. 2012. *Edukačná aktivita a zážitkové učenie v materskej škole*. s. 25.

<sup>9</sup> Porov.: TRUBÍŇOVÁ, V. A KOL. 2007. *Předškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. s. 575.

## 2.2 ZÁŽITKOVÉ UČENIE V MATEMATIKE PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Zážitkové učenie je učením vychádzajúcim z činností a situácií, ktoré navodzujú zážitky človeka. Tie stimulujú cítenie a poznávanie v súlade s uspokojovaním potrieb človeka a premietajú sa do jeho správania. V súvislosti s deťmi predškolského veku musíme zdôrazniť, že žiadna činnosť, ktorú dieťa realizuje sa nezaobíde bez zážitku. Za zážitkové učenie teda považujeme učenie, pri ktorom počítame so zážitkom a zámerne sa ho snažíme navodiť s vedomím, že nikdy nemôžeme vedieť ako jednotlivé deti daný okamžik prežívajú, môžeme to len odhadnúť na základe svojich pedagogických skúseností a znalostí detí. Uplatňovaním zážitkového učenia v materskej škole sa usilujeme o prepojenie emocionálnej zložky osobnosti dieťaťa so sociálnym a intelektuálnym rozvojom. V praxi to znamená vytvoriť pre deti podmienky pre činnosti bohaté na zážitky, ktoré vychádzajú z potrieb a záujmov dieťaťa a tieto činnosti následne čo najlepšie využiť pre ich komplexný rozvoj. Prehlbovanie a obohacovanie vlastných zážitkov, ich zvládanie a primerané zaobchádzanie s nimi je dôležité i pre psychické zdravie dieťaťa v budúcnosti.<sup>10</sup>

V štruktúre psychiky dieťaťa predškolského veku dominujú emócie a navyše je pre tento vek typický enormný rozvoj vlastnej aktivity, ktorá už výrazne smeruje k presadeniu a uplatneniu sa medzi vrstovníkmi. Okrem naplnenia biologických potrieb je pre predškolský vek charakteristická potreba bezpečia a istoty a potreba pohybu a činností. Bezpečná sociálna klíma a aktívne činnosti môžu deťom navodiť širokú škálu zážitkov, prostredníctvom ktorých sa dieťa učí. Učenie detí predškolského veku je špecifické tým, že všetky poznatky, ktoré dieťa získava v aktívnej činnosti sa oveľa lepšie a trvalejšie uložia do pamäti. Učiteľ by mal vedieť, že dlhý výklad, prednáška, vysvetľovanie, frontálne či statické činnosti dieťaťu predškolského veku zážitok nenavodia. Dôvodom neúspechu navodenia zážitkového učenia je aj nerešpektovanie vývinových zvláštností.

V pedagogickom procese, ktorý má tri základné fázy a to prípravu na činnosť, realizácia činnosti a následná reflexia a evalvácia je zážitkové učenie v praxi najnáročnejšie v realizačnej fáze. Stále v praxi prevláda tendencia odovzdávať deťom hotové informácie. Aktívnej činnosti, ktorá navodzuje zážitkové učenie, sa vymedzuje v edukačnom procese menej priestoru. Ak chce učiteľka v praxi uplatňovať zážitkové učenie, nesmie zabúdať na dôležitý subjekt a to na vlastnú aktivitu detí.

Základom každej činnosti, špecifickej adaptácie dieťaťa, jeho procesu stávania sa súčasťou sveta, existencie okolitej reality je skúsenosť získaná „hmatom“. Všetky úspešné pokusy vykonané v priebehu tejto skúsenosti sa automaticky opakujú tak dlho, až sa prerodia na trvalé pravidlá života. Univerzálny mechanizmus učenia sa, nadobúdania vedomostí sa opiera o skúsenosti, o aktívne a tvorivé experimentovanie, prekračovanie hraníc poskytnutých informácií. Preto aj v materskej škole je potrebné edukačné prostredie potrebné organizovať takým spôsobom, aby dieťa mohlo v čo najpriaznivejších podmienkach získavať skúsenosti „hmatom“, ponárať sa do hĺbky, do oblastí nevedomosti, aby si získalo a upevnilo vedomosti a skúsenosti.<sup>11</sup> Učiteľky by mali prichádzať s ponukou činností, ktoré iniciujú aktivitu detí, navodzovať situácie, ktoré evokujú učenie sa a pritom klásť dôraz na prežívanie, zážitok a skúsenosti. Pochopenie podstaty zážitkového učenia vystihuje citát od Briana Waya „Dieťaťu môžeme dvoma spôsobmi povedať kto je slepý človek. Môžeme mu povedať, že slepý človek je ten, ktorý nevidí. Alebo mu povieme: „zavri oči a pokus sa nájsť cestu von z miestnosti.“<sup>12</sup>

Zážitkové učenie poskytuje záruku kvalitného predškolského vzdelávania v súvislosti so súčasným poňatím vzdelávania v materskej škole. Matematické predstavy tvoria integrálnu súčasť všetkých činností v materskej škole, upevňujú sa počas celej dochádzky dieťaťa do nej. Niektoré ciele sa plnia formou edukačných aktivít, ďalšie v iných organizačných formách. Je veľmi dôležité pre ďalší rozvoj dieťaťa, aby už v predškolskom veku pociťovalo a postupne si uvedomovalo, že matematika to nie sú iba počty a ťažké úlohy, ale matematika je vlastne všetko, čo je okolo nás. Skoré budovanie a rozvíjanie matematických predstáv umožňuje neskôr chápať matematiku ako organickú súčasť každodenného života.

Jazyk matematiky je podobne ako hudba univerzálnym, zrozumiteľným každému bez ohľadu kde sa narodil, v akom prostredí vyrastal, ale náročnosť jeho osvojovania je iná. Nárastom požiadaviek na vedomosti žiakov sa mení obľuba matematiky ako vyučovacieho predmetu i napriek dôležitému postaveniu matematiky vo svete. Zlomovým obdobím, obdobím kedy môžeme ovplyvniť vzťah dieťaťa k matematike je práve obdobie predškolského veku. Nevyhnutnou podmienkou vytvorenia pozitívneho vzťahu dieťaťa k matematike je radostné a zážitkové učenie, v ktorom deti svojou aktívnou účasťou preniknú do tajov

<sup>10</sup> Porov.: SVOBODOVÁ, E. 2010. Vzdelávaní v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. s. 109.

<sup>11</sup> Porov.: DOUŠKOVÁ, A. – KRŮŽLICOVÁ, M. 2012. Edukačná aktivita a zážitkové učenie v materskej škole. s. 25.

<sup>12</sup> SVOBODOVÁ, E. 2010. Vzdelávaní v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. s. 118.

matematiky nenásilným, prirodzeným spôsobom. Je veľmi dôležité, aký postoj učiteľ vybuduje u detí, ako ich dokáže zaujať, nadchnúť pre riešenie matematických a logických úloh.

Tak ako pri všetkých oblastiach, aj pri podporovaní vývinu matematických schopností a poznatkov rozhodujúcim činiteľom je učiteľ, jeho pripravenosť, kvalifikovanosť, pedagogické majstrovstvo, pedagogický prístup ako aj jeho spôsobilosť na tvorbu činností a aktivít v spojitosti s reálnym životom tak, aby v nich deti na jednej strane získavali matematické vedomosti a schopnosti a zároveň sa ich učili aplikovať na konkrétne situácie. Osobitný význam má schopnosť učiteľa vstupovať do interakcie s dieťaťom tak, že učiteľ je spolutvorcom, spoluhráčom a riadeným účastníkom detského učenia sa. Povaha interakcie a jeho obsah je dôležitým faktorom pri rozvíjaní matematického myslenia a poznania detí predškolského veku.

Premena tradičnej školy na modernú je postupným dlhodobým a zložitým procesom, ktorého podstatou sú inovácie v školskej praxi. Meniť zaužívané postupy, o ktorých sme boli presvedčení, že sú najsprávnejšie, nie je ľahké. Šíriteľom inovácií sú učitelia. Obohatiť výchovno-vzdelávací proces o nové prvky práce s deťmi si však vyžaduje ich chuť a osobnú zainteresovanosť.

Po preštudovaní viacerých odborných publikácií z danej problematiky a zistení informácií z danej oblasti od učiteliek materských škôl je potrebné:

- do teoretickej i praktickej prípravy učiteľov zahrnúť metódy zážitkovej pedagogiky. Pedagógovia by mali ovládať nielen teoretické postupy, ale mali by mať skúsenosti s rozličnými metódami vyučovania. Lebo jedine pri oboznámení sa s rôznymi pedagogickými prístupmi si môže učiteľ vybrať vhodnú vyučovaciu metódu,
- ponúknuť učiteľom dostatok odbornej literatúry, ktorá im ukáže postupy z praxe nielen pre predstavu a inšpiráciu, ale predovšetkým pre pochopenie používaných odborných termínov, čo je dôležitým predpokladom pre úspešné prepojenie teórie do praxe,
- uvedomiť si, zo strany učiteľov, odklon od klasického chápania pedagógov v predškolskom vzdelávaní. Pedagóg nemá odovzdávať deťom hotové informácie, ale rešpektovaním vývojových špecifík má prispôbiť prostredie pre samotné bádanie a objavovanie v bezpečnom a príjemnom prostredí, zabezpečiť deťom pestrú a rozmanitú ponuku činností, ktoré sa čo najviac budú približovať spontánnemu a zážitkovému učeniu,
- vytvárať zo strany pedagógov čo najviac priestoru pre zážitkové učenie v edukačnom procese, aby neprevládalo v školskom prostredí rutinérstvo a zaužívaný spôsob učenia,
- dosiahnuť efektivitu edukačného procesu zameraného na rozvoj matematickej gramotnosti prostredníctvom systematického využívania metód zážitkového učenia,
- pri využívaní zážitkového učenia v rozvoji matematických poznatkov a skúseností sa snažiť o variabilnosť metód, aplikovať do procesu rôzne druhy metód zážitkového učenia.

### 3 ZÁVER

Matematika v súvislosti s deťmi predškolského veku nie je len zjednodušenou verziou matematiky, ktorú sa budú učiť na vyšších stupňoch vzdelávania. Učenie sa detí o matematike v materskej škole predstavuje skôr získanie elementárnych predstáv a pojmov, ktoré pomôžu dieťaťu chápať abstraktné idey. Cesta k poznaniu dieťaťa vedie cez skúsenosť, vedomosť, ktoré sa menia na poznatok. Poznatky nemá dieťa preberať v hotovej podobe, ale učenie má byť procesom formovania myšlienok cez zážitky a skúsenosti v podnetných podmienkach rozmanitých prostredí a hlavne vlastnou činnosťou. Všetky tieto znaky sú charakteristické pre zážitkové učenie. Zážitkové učenie je tou správnou cestou k efektívnemu osvojovaniu si matematických poznatkov, k vytváraniu a rozvíjaniu pozitívneho vzťahu detí k matematike, spôsobom ako naučiť deti prenikať do tajov matematiky ich vlastnou aktivitou.

### POUŽITÁ LITERATÚRA

- DOČEKAL, V. 2012. Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení? In *E-Pedagogium* [online] [25-5-2015]. ISSN 1213-7499.
- DOUŠKOVÁ, A., KRUŽLICOVÁ, M. 2012. *Edukačná aktivita a zážitkové učenie v materskej škole*. Bratislava: Pro Solution. 87 s. ISBN 978-80-8139-004-3.
- HANUŠ, R. CHYTILOVÁ, L. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.



- HAVLÍNOVÁ, M. 2008. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál. 264 s. ISBN 978-80-7367-489-8.
- KOTRBA, T. – LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce*. Brno: Berrister & Principal, 2011. 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1.
- KNAPÍKOVÁ, Z. KOSTRUB, D. MIŇOVÁ, M. 2002. *Aktivizující metody a formy v práci učitelky mateřské školy*. Prešov: Rokos. 39 s. ISBN 80-89055-18-4.
- NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. 2005. *Didaktika primární školy*. s. 58.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 80-7178-070-7.
- SVOBODOVÁ, E. 2010. *Vzdělávání v mateřské škole : školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. s. 108.

# TVORBA A REALIZÁCIA MATEMATICKÝCH PRECHÁDZOK

**Soňa Čeretková, Kristína Bulková**

*Katedra matematiky, FPV UKF v Nitre, sceretkova@ukf.sk, kristina.bulkova@ukf.sk, (SR)*

## Abstrakt

Zážitkové vyučovanie a princípy konštruktivismu sa odrážajú i v súčasných trendoch vyučovania matematiky. Matematické prechádzky a tvorba úloh o konkrétnych objektoch sú hlavnou aktivitou medzinárodného projektu Erasmus+: Mobile Mathematics Trials in Europe (Mobilné matematické prechádzky po Európe). Využitie aplikácií pre mobilné telefóny a publikovanie prechádzok na medzinárodnom portáli umožňuje zdieľať nielen poznatky z matematiky, ale aj zmysluplne využívať digitálne technológie a získavať pozitívne zážitky z objavovania matematiky vo svojom okolí.

**Kľúčové slová:** Konštruktivismus, Matematická úloha, Matematická prechádzka.

## 1 ÚVOD

Konštruktivistické teórie v matematickom vzdelávaní sú založené na myšlienke takých metód tvorivého a aktivizujúceho vyučovania matematiky, ktoré žiakom umožňujú získať poznatky a upevniť si vedomosti prostredníctvom prepájania rôznych činností a (nielen) matematických aktivít na vyučovaní (Piaget, 1971). Pod vyučovaním nie je myslená iba klasická vyučovacia hodina, ale i iné aktivity žiakov, ktoré sa môžu diať v školskom prostredí i v prostredí mimo školy a podstatou aktivít je riešenie matematických úloh a problémov. Súčasne dostupné digitálne technológie umocňujú aktívny zážitok z objavovania poznatku a osvojovania si a upevňovania vedomostí z matematiky, ak sú, samozrejme, prirodzene a vhodne zaradené do vyučovania.

Konštruktívny prístup k osvojeniu si nových vedomostí predstavuje individualizované myšlienkové procesy, založené na individuálnych vnemoch každého žiaka a na reflexiách skôr získaných poznatkov. Konštruktivistické prostredie počas vyučovania vytvára učiteľ, ktorý pre žiakov pripravuje podnetné prostredie, aby sa ich skúsenostný svet stával bohatším a inšpiratívnejším.

Je zrejmé a, vedeckými štúdiami dokázané, že spoločnosť a prostredie, ktoré sa líšia v rôznych kultúrach, môžu ovplyvniť vývoj kognitívnych schopností jednotlivca (Vygotsky, 1978). Preto je pri konštruktivistickom prístupe dôležitá spolupráca žiakov medzi sebou i spolupráca žiakov s učiteľom v takom vzdelávacom prostredí, ktoré zlepšuje a posilňuje kognitívny vývoj žiakov. Je nesporné, že učiteľ v tvorbe podnetného prostredia zohráva dôležitú úlohu. Učiteľ by mal žiakom poskytnúť pomoc a podporu pri budovaní vedomostí organizovaním aktivít a poskytovaním vhodných vybraných informácií, ktoré môžu lepšie a účinnšie posilniť proces poznávania. Vygotsky (1978) definoval túto podporu ako "lešenie", spôsob, ako pomôcť žiakovi dosiahnuť "zónu proximálneho rozvoja", ako skrátiť vzdialenosť medzi aktuálnou vývojovou úrovňou a potenciálnou úrovňou rozvoja individuálnych schopností a vedomostí žiaka.

V procese vyučovania matematiky v škole je to znova práve učiteľ, ktorý žiakom predkladá také matematické úlohy, riešením ktorých žiaci získajú očakávané poznatky a vedomosti a ktoré zároveň umožňujú nasmerovať žiakov k rôznym, ale navzájom prepojeným, matematickým aktivitám (Freudenthal, 1971). Aktivizujúce metódy vyučovania matematiky sú postavené na dvoch základných činnostiach: interpretácie reality pomocou matematických pojmov a matematizácie reality prostredníctvom matematických vzťahov. Treffers (1987) rozšíril Freudenthalovu myšlienku o matematizácii a rozlíšil dva typy matematizácie: horizontálna matematizácia, ktorá sa týka pretransformovania reality na matematický kontext a vertikálna matematizácia, ktorá súvisí s voľbou vhodných matematických operácií vo zvolenom matematickom kontexte.

Aj Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD, 1999), ktorá zastrešuje testovanie pätnásťročných žiakov PISA, charakterizovala matematiku ako školský predmet, ktorý má za cieľ rozvíjať päť kompetencií dôležitých pri riešení problémov: pochopenie problému z reálneho života; popis problému využitím matematických pojmov; transformácia problému z reálneho života na matematický problém; riešenie matematického problému a interpretácia matematického riešenia späť do skutočnej, autentickej, reálnej situácie.

Proces matematizácie reálnej situácie môže byť žiakom predstavený viacerými spôsobmi. Konzervatívny a často povrchný spôsob predstavujú aplikačné úlohy v učebniciach matematiky, ktoré majú často charakter pseudo-aplikácií, reálnu situáciu výrazne zjednodušujú a pri jej opise vyberajú iba také parametre, ktoré je potrebné využiť pri matematickom riešení s cieľom ukázať použiteľnosť matematických poznatkov v reálnom živote. Žiaci takýmto úlohám často nerozumejú, kontext reálnej situácie im nie je blízky či známy z ich okolia a bežného života a preto sú aplikačné úlohy z učebníc medzi žiakmi, a často i medzi učiteľmi matematiky, vedome vynechávané. Iná situácia nastáva, ak žiakom predložíme úlohy o reálnych objektoch, ktoré sa nachádzajú v okolí školy či bydliska. Pre mnohých učiteľov i žiakov je predstava, že matematika sa dá vyučovať i mimo školy, pomerne neznáma, ale práve v okolitom a známom prostredí môžu žiaci bezprostredne a konkrétne vidieť prepojenie medzi matematikou a skutočným reálnym svetom (Moss, 2009).

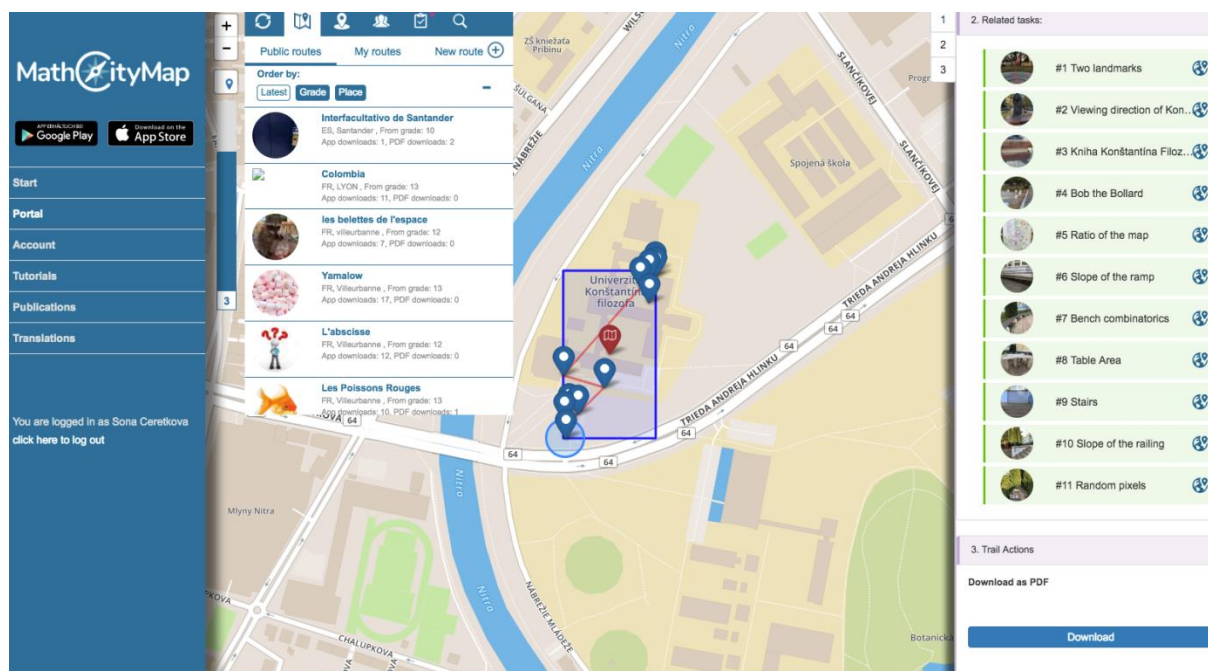
Na mnohých miestach na celom svete existuje veľa lokalít, v ktorých sa priam ponúka využiť a aplikovať matematické poznatky na objekty, ktoré sa v danej lokalite nachádzajú. Matematické úlohy, súvisiace s týmito objektami a lokalitami môžu byť navrhnuté učiteľmi či samotnými žiakmi. Úlohy situované do konkrétnej oblasti môžu byť prepojené a môžu vytvoriť trasu, matematickú prechádzku. Žiaci tak počas matematickej prechádzky objavujú matematické vlastnosti, vzťahy a súvislosti o jednotlivých objektoch, ktoré tvoria zastávky počas prechádzky. Takáto trasa alebo prechádzka je v literatúre známa aj ako matematická cesta (English, Humble, & Barnes, 2010, McDonald & Watson, 2010, Shoaf et al., 2004). Matematická prechádzka bola prvýkrát publikovaná Dudleyom Blaneom a jeho kolegami a predstavovala prechádzku so zastávkami na riešenie matematických úloh na plávajúcich chodníkoch v centre Melbourne a bola navrhnutá ako odporúčaná voľnočasová aktivita pre dovolenkujúce rodiny s deťmi (Blane & Clarke, 1984). Matematická prechádzka v Melbourne bola verejnosťou prijatá s veľkým úspechom a niektoré školy ju integrovali do svojich plánov vyučovania matematiky. Úspech myšlienky matematickej prechádzky umožnil prispôsobiť a aplikovať princípy jej tvorby na rôznych miestach na svete a následne sa objavili projekty matematických prechádzok v ďalších mestách, ako napríklad Vancouver, Boston, Philadelphia a San Francisco (Richardson, 2004).

Hoci projekt matematickej prechádzky nie je úplne nový, myšlienka vzdelávania v prostredí mimo školy podporovaného mobilnými technológiami je nová. Myšlienku podporuje skutočnosť, že vývoj v oblasti mobilných technológií a používania mobilných telefónov sa v posledných rokoch výrazne akceleruje, mobilné telefóny či tablety majú stále viac zaujímavých funkcií a bezplatne dostupných aplikácií, ktoré je vhodné využiť vo vyučovacom procese (Cisco, 2016). Napríklad, súčasné aplikácie v mobilných telefónoch umožňujú úlohy matematických prechádzok lokalizovať pomocou GPS súradníc, umiestniť na digitálnu mapu prostredníctvom webového portálu a uložiť do databázy. Počas matematickej prechádzky s mobilným zariadením je možné riešiť úlohy on-line a získať okamžitú spätnú väzbu o správnosti riešenia. Mobilné zariadenia majú tak potenciál integrovať charakteristiky efektívneho učenia, ako je, napríklad, učenie situované v reálnom prostredí, ale tiež posilňujú motiváciu a tímovú spoluprácu žiakov (Wijers et al., 2010).

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Na web stránke projektu Erasmus+ s názvom Matematické prechádzky po Európe (MoMaTrE, <https://mathcitymap.eu/>) sú vytvorené podmienky pre komfortnú tvorbu matematických prechádzok po obsahovej matematickej i po technickej stránke. Používateľ si môže vybrať z ponuky databázy typových (generických) matematických úloh a prispôsobiť parametre úlohy konkrétnemu objektu vo svojej lokalite, ktorý má byť predmetom riešenia matematickej úlohy. Počítať sa môže, napríklad, sklon nájazdovej rampy, možnosti výstupu na schodisko, ak schody berieme po jednom alebo po dvoch schodoch; možnosti umiestnenia bicyklov na konkrétnom stojane na bicykle; hmotnosť kmeňa stromu; objem vody vo fontáne a podobne. V databáze sa nachádzajú aj úlohy využívajúce lokalizáciu objektu pomocou GPS súradníc. Úlohy vytvorené v danej lokalite sú posudzované recenzentmi, po recenzií zverejnené na portáli a dostupné pre širokú verejnosť.

## 2.1 Ukážka prechádzky v areáli Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre na Triede A. Hlinku.



Obrázok 1. Matematická prechádzka v areáli UKF v Nitre na Tr. A. Hlinku

Matematická prechádzka v areáli UKF v Nitre na Triede. A. Hlinku bola vytvorená v novembri 2018. Prechádzka sa skladá z jedenástich úloh a úlohy pokrývajú obsah vyučovania matematiky na základnej škole resp. v prvých dvoch ročníkoch strednej školy. O soche Konštantína Filozofa boli, napríklad, vytvorené dve úlohy: Aká je hmotnosť horného mramorového obalu knihy, na ktorej filozof stojí? A druhá úloha sa týka smeru pohľadu Konštantína Filozofa - na ktorú svetovú stranu sa pozerá? Prechádzku s úspechom absolvovali študenti učiteľstva matematiky a tiež učители matematiky z praxe, ktorí sa zúčastnili seminára organizovaného Katedrou matematiky FPV UKF v Nitre.

Prechádzku je možné absolvovať aj off-line, vytlačiť si zadania jednotlivých úloh v pdf formáte a riešiť ich postupne s pomocou mobilného zariadenia a tiež s využitím odporúčaných pomôcok a papiera a ceruzky.

## 2.2 Postup pri tvorbe úlohy a prechádzky on-line

Postup pri tvorbe úlohy resp. prechádzky je pomerne jednoduchý, web stránka autora úlohy postupne navedie k vyplneniu jednotlivých položiek úlohy. Nová úloha sa vkladá prostredníctvom dialógového okna Moje úlohy – Nová úloha. O úlohe je nutné zadať základné údaje: názov úlohy, fotografia objektu urobená mobilným zariadením so zapnutou aplikáciou GPS, text zadania úlohy (buď vlastný alebo výber z ponuky typových úloh); GPS súradnice miesta, kde sa objekt nachádza. Očakávaná odpoveď – výsledok matematickej úlohy môže byť typu: interval; presná hodnota; výber z viacerých odpovedí, pričom správna odpoveď je iba jedna; GPS súradnice. Zadanie úlohy je nutné doplniť autorským riešením, ktoré predstavuje zrozumiteľný postup riešenia danej úlohy vo forme textu s komentovanými vzorcami, výpočtami, ilustráciami a podobne. Ku každej úlohe má byť uvedená minimálne jedna (povinná) pomôcka a, prípadne, dve dobrovoľné pomôcky (nápovedy) vo formáte textu, obrázka alebo videa. V rámci medzipredmetových vzťahov sa odporúča uviesť doplňujúce údaje o úlohe: stručné popísanie histórie vzniku objektu alebo iné zaujímavé charakteristiky o objekte. Ďalej je potrebné stanoviť odporúčaný ročník (vek žiakov), pre ktorý je úloha vhodná a doplniť pomôcky (nástroje) potrebné k zisteniu údajov o objekte, ktoré sa v riešení úlohy využívajú (meradlo, uhlomer,...). Pre lepšiu orientáciu v použití úlohy vo vyučovaní je potrebné určiť aj tematický celok školskej matematiky (kľúčové slová), ktorého poznatky sa v riešení úlohy využívajú, pričom, prirodzene, úloha sa môže týkať viacerých tematických celkov. Autorstvo úloh nie je anonymné, autor sa identifikuje svojim menom a priezviskom.

Po vytvorení aspoň piatich úloh je možné skomponovať z nich matematickú prechádzku.

### 3 ZÁVER

Študenti učiteľstva matematiky boli požiadaní vytvoriť matematické prechádzky v mieste svojho bydliska počas súvislej pedagogickej praxe. Očakávané príspevky posilnia ich kompetencie v tvorbe netradičných matematických úloh a tiež v začleňovaní digitálnych technológií do vyučovania matematiky. Webstránka projektu, portál a aplikácia pre mobilné zariadenia sú navrhnuté dostatočne pohodlne pre užívateľa ale zároveň dostatočne náročne pri preukazovaní matematických vedomostí a schopnosti netradične uchopiť reálny objekt, vymyslieť a vyriešiť úlohu o ňom (Cahyono, Ludwig, 2019). Očakávame, že niekoľko úloh vytvoria aj učitelia z praxe. Je zrejmé, že kompetencia tvorby úloh z reálneho prostredia so zreteľom na využitie mobilných digitálnych zariadení je novinkou pre takmer všetky generácie učiteľov matematiky. Uvedená oblasť bola doteraz skôr doménou teórie vyučovania informatiky, kde už bol realizovaný kultúrno-edukačný projekt so zaujímavými výsledkami a výstupmi (Lovászová, 2017). Ďalší výskum môže byť zameraný nielen na vývoj a realizáciu projektov na iných miestach či v iných mestách, ale aj na rozvoj kompetencií v tvorbe úloh a využívaní digitálnych technológií pre učiteľov a študentov učiteľstva iných predmetov, ako matematika a informatika. Neposlednou oblasťou, ktorú matematické prechádzky v reálnom prostredí predstavujú, je skúmanie medzipredmetových vzťahov v úlohách o vytvorených objektoch ako aj uplatňovanie prvkov zážitkovej pedagogiky.

### POĎAKOVANIE

Príspevok vznikol na základe riešenia medzinárodného projektu Erasmus+ MoMaTrE (Mobile Mathematics Trials in Europe, Mobilné matematické prechádzky po Európe), 2017-1-DE01-KA203-003577.

### POUŽITÁ LITERATÚRA

- BLANE, D. C., CLARKE, D. 1984. *A mathematics trail around the city of Melbourne*. Monash: Monash Mathematics Education Centre, Monash University.
- CAHYONO, A. N., LUDWIG, M. 2019. Teaching and Learning Mathematics around the City Supported by the Use of Digital Technology. In *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(1), em1654, ISSN 1305-8223 (online)
- CISCO 2016. Cisco Visual Networking Index: Global Mobile Data Traffic Forecast Update, 2015–2020. Dostupné na <http://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/visual-networking-index-vni/mobile-white-paper-c11-520862.pdf>
- ENGLISH, L. D., HUMBLE, S., BARNES, V. E. 2010. Trailblazers. In *Teaching Children Mathematics*, 16(7), pp. 402–409.
- FREUDENTHAL, H. 1971. Geometry between the devil and the deep sea. In *Educational Studies in Mathematics*, 3(3/4), pp. 413–435. <https://doi.org/10.1007/BF00302305>
- LOVÁSZOVÁ, G. 2017. Informatika. In *Stratégie tvorivého a kritického myslenia v príprave učiteľov prírodovedných predmetov, matematiky a informatiky*, Čeretková S. a kol., Nitra, Univerzita Konštantína Filozofa, 2017. ISBN 978-80-558-1231-1
- MCDONALD, S., WATSON, A. 2010. *What's in a task?: Generating rich mathematical activity*. Oxford: QCDA.
- MOSS, M. 2009. Outdoor mathematical experiences: Constructivism, connections, and health. In *Mathematics Teacher Education*, 4, pp. 263–273. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-09669-8\\_17](https://doi.org/10.1007/978-0-387-09669-8_17)
- PIAGET, J. 1971. *Genetic epistemology*. (E. Duckworth, Trans.) New York: The Norton Library.
- RICHARDSON, K. M. 2004. Designing math trails for the elementary school. In *Teaching Children Mathematics*, 11(1), pp. 8–14.
- SHOAF, M. M., POLLAK, H., SCHNEIDER, J. 2004. Math trails. Lexington, MA: *The Consortium for Mathematics and its Applications* (COMAP).
- The Organisation for Economic Cooperation and Development. 1999. Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- TREFFERS, A. 1987. *Three dimensions: A model of goal and theory description in mathematics: The Wiskobas Project*. Dordrecht: Reidel.
- VYGOTSKY 1978. *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.) London: Harvard University Press.
- WIJERS, M., JONKER, V., DRIJVERS, P. 2010. MobileMath: Exploring mathematics outside the classroom. In *ZDM Mathematics Education*, 42, pp. 789–799. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0276-3>



# INOVÁCIE VO VYUČOVACEJ ČINNOSTI NA HODINÁCH MATEMATIKY

Miroslav Kamenický

Inštitút Juraja Páleša v Levoči, PF UK v Ružomberku, kamenicky.miro@pobox.sk (SR)

## Abstrakt

Príspevok prináša pohľad na využívanie inovácií vo vyučovacej činnosti na hodinách matematiky. Cieľom príspevku je popísať a zistiť aké sú inovácie vo vyučovacej činnosti na hodinách matematiky ako aj sprostredkovať pohľad na mieru ich využívania vo výchovno-vzdelávacom procese v súčasných podmienkach na školách. Pre lepšie pochopenie podstaty a dôležitosti matematiky bližšie približuje jej ponímanie, popisuje jednotlivé úlohy, ciele i obsah. Pozornosť sústredíme aj na kompetencie a špecifiká v predmete matematika. Prieskumom zisťujeme a vyhodnotíme využívanie inovácií vo vyučovacej činnosti na hodinách matematiky.

Kľúčové slová: Alternatívne koncepcie vyučovania, inovácie, matematika, tradičné vyučovanie.

## 1 ÚVOD

*„Hľadajme spôsob, aby učitelia menej učili a žiaci viac pochopili.“  
Ján Amos Komenský*

Každý učiteľ odpradáвна hovoril o svojom predmete, ktorý vyučoval, aký je potrebný a najdôležitejší spomedzi všetkých ostatných. Musíme však priznať, že matematika takýmto predmetom v skutočnosti je. Matematika sprevádza človeka počas celého jeho života od najútlejšieho detstva až po jeseň života. Matematickým vzdelaním človek získa schopnosť využívať matematiku a rozvíjať kompetencie, ktoré sú dôležité pri riešení problémov z jeho bežného, reálneho života. Pomáha jednotlivcom, k plnohodnotnému začleneniu sa do spoločnosti, k uplatneniu sa v praktickom živote, napomáha im k samostatnosti a nezávislosti.

Každý človek je tak úžasná a jedinečná bytosť, že prakticky každý z nás má nejaké svoje špecifická a individuality. Nároky na akéhokoľvek pedagóga, by však v tomto prípade boli enormné aby zvládol všetko na hodinách matematiky. V tejto súvislosti sa nám naskytá príležitosť spomenúť citát J. A. Komenského: „*Nie je dobré zúfať si nad pokrokom*“, ktorý nám poskytuje zaujímavý pohľad a možnosti využitia dnešnej pokrokovej doby. Pokrok nemusíme brať len zo strany zvyšovanie nárokov doby na človeka, žiaka, pedagóga, rodiča a pod. Môžeme sa na pokrok pozrieť a poňať ho aj z druhej strany, kedy ho využijeme v náš prospech. Pokrok so sebou prináša množstvo inovácií, ktoré vieme aplikovať a využiť vo vyučovaní. Inováciami ľudia chápu všetko čo je nové, podnetné, zaujímavé, moderné atď. Inovácie vo vyučovaní matematiky chápeme ako niečo, čo by pedagógom pomohlo pri výučbe a uľahčilo im prácu. V kontexte žiaka chápeme inovácie ako niečo, čo im umožní nadobúdanie vedomostí jednoduchším, zaujímavejším a efektívnejším spôsobom.

Kľúčovú úlohu pri implementácii inovácií do vyučovania zohráva pedagóg a škola. Zavádzanie inovácií vo veľkej miere stojí a závisí práve od pomoci a podpory pedagogických zamestnancov, od vytvorenia vhodných podmienok pre ich odborný rast, zvyšovanie kvalifikácie a ich ďalšie vzdelávanie v tejto oblasti.

Podľa výsledkov medzinárodných meraní ako je PIRLS, PISA či TIMMS mala v poslednom období celková kvalita školstva a vzdelávania v Slovenskej republike klesajúcu tendenciu. Rovnako je na tom aj úroveň matematických vedomostí žiakov, nakoľko matematika patrí medzi predmety, ktoré sú pre niektorých žiakov nezaujímavé, nepodnetné, pre niektorých žiakov náročné a nudné. Matematika vie byť však zaujímavá, interaktívna a pre žiakov atraktívna. Je to výsledok inovatívneho a progresívneho vzdelávania, kde radíme inovatívne metódy, formy, prístupy, hodnotenie a skúšanie, koncepcie vyučovania, materiálne a technické prostriedky, učebné pomôcky a iné.

## 2 MATEMATIKA

Vymedziť pojem „didaktika matematiky“ sa pokúšalo už mnoho autorov. Objavuje sa v rôznych publikáciách väčšinou so snahou vyjadriť jej postavenie medzi vednými odbormi. Blažková chápe a popisuje didaktiku matematiky ako vedeckú disciplínu, ktorá rieši špeciálne otázky výučby matematiky na jednotlivých stupňoch a typoch škôl. Vymedzuje ciele a obsah učiva matematiky, odporúča vhodné metódy a postupy

vyučovania, organizačné formy vyučovania, rešpektuje psychologické zákonitosti učenia a zaisťuje technológiu vyučovania. Didaktika matematiky v súčasnej dobe študuje postavenie a rolu učiteľa a žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese, študuje procesy, ktoré prebiehajú vo vedomí pedagógov a žiakov pri výuke matematiky, pri riešení problémových úloh i pri využívaní matematiky v praxi.

Matematiku môžeme poňať v užšom i širšom význame. V užšom význame ju považujeme za súčasť ľudskej kultúry, ktorá sprevádza ľudstvo od jej začiatkov a v minulosti bola súčasťou štúdia rôznych vied. Dnes o nej môžeme povedať, že je účinným pracovným nástrojom iných disciplín a má podiel na intelektuálnom vývoji moderného súčasného človeka. Odvážne si o nej dovoľíme tvrdiť, že posunula kvalitu matematického myslenia, čo nás z určitej časti oprávňuje hovoriť o nej ako o „kráľovnej vied“. V širšom kontexte môžeme matematiku chápať ako exaktnú vedu, ktorá na každú zmysluplnú otázku vie dať spravidla jasnú odpoveď.

Matematika v nás rozvíja také vlastnosti, ktoré sú potrebné v bežnom živote, sú nimi napríklad logické myslenie, priestorová predstavivosť, schopnosť riešiť problémy, dôslednosť, presnosť i systematickosť. Matematika si vyžaduje presné a výstižné vyjadrovanie. To prispieva ku kvalitnejšej komunikácii u všetkých jednotlivcov. Myslenie žiakov sa vyvíja na základe skutočnej činnosti. Poznatky si osvojuje prostredníctvom vnímania, o ktorom vieme, že je aktívnym procesom. Predmety a javy, ktoré nás obklopujú poznávame prostredníctvom zmyslov.

## 2.1 Charakteristika predmetu matematika

Matematika zohráva v živote našej spoločnosti veľmi dôležitú úlohu. Z toho je zrejmé, že zastáva dôležité postavenie aj v systéme vzdelávania na našich školách. Je preto kladený veľký dôraz na pedagógov, pretože práve od nich závisí, či dokážu žiakov zaujať a motivovať, či ich nadchnú pre taje matematiky, či im dajú dobré základy. Okrem osvojenia si základných vedomostí, zručností a schopností z oblasti aritmetiky, geometrie a algebry, sú žiaci vedení k objavovaniu, pochopeniu a aplikácii súvislostí jednak vo vnútri týchto oblastí, ale aj medzi nimi. Podstatnou myšlienkou vzdelávania žiakov, by podľa štátneho vzdelávacieho programu malo byť prepojenie vyučovania s praxou, čím sa chápe pretavenie vedomostí získaných na hodine matematiky do reálneho života. Pri osvojovaní učiva je nutné sa predovšetkým zamerať na riešenie takého typu úloh, ktorých základy vychádzajú z praktického života a nie sú len na báze abstrakcie.

## 2.2 Porovnanie tradičnej edukácie s inovatívnou

Tak ako ľudstvo, technika, choroby a ostatné, tak aj koncepcia vyučovacieho procesu sa v priebehu niekoľkých rokov menila, a k neustálym zmenám dochádza aj v súčasnosti. Nie len v koncepcii, ale aj u samotného významu pojmu „vyučovanie“ dochádzalo k určitým zmenám. Vyučovanie po dobu niekoľkých rokov či storočí nieslo význam odovzdávania poznatkov zo strany vyučujúcich a osvojovanie poznatkov zo strany žiakov. Nastúpením nových metód, foriem, materiálneho vybavenia či technológií do vyučovacieho procesu sa prirodzene menila aj úloha a postavenie pedagóga. Nositeľom a sprostredkovateľom informácií sa tak namiesto pedagógov postupne stávali nové moderné technológie.

Podľa Rýdla možno filozofiu tradičného vyučovania zhrnúť do nasledovných bodov:

- výučba prebieha podľa pevne stanoveného rozvrhu,
- pedagóg má monopol na pravdu, ktorú podáva žiakom,
- žiak plní úlohy podľa jasne stanoveného zadania a inštrukcií pedagóga,
- dôraz sa kladie na pamäťové učenie a vonkajšiu motiváciu,
- dôraz na selektívnu výkonovú súťaživosť,
- vzdelávanie je obmedzené priestorom.

Pre inovatívnu edukáciu je naopak charakteristické:

- rozvrh a organizácia dňa vychádzajú zo záujmov žiakov, individuálnych osobitostí a flexibility ich potrieb,
- pedagóg je v pozícii poradcu či partnera, prípadne staršieho kamaráta,
- o poradí a rozsahu zadaných úloh si rozhoduje žiak sám,
- dôraz sa kladie na objavovanie vecí a vnútornú motiváciu,
- dôraz je predovšetkým na spoluprácu žiakov v skupinách,
- vzdelávaniu sú otvorené aj mimoškolské priestory,
- kladenie väčšieho dôrazu na rozvoj iniciatívy a tvorivosti žiakov i pedagógov.

V nasledujúcej časti si porovnáme a bližšie popíšeme tradičný a alternatívny spôsob vyučovania s konkrétnym zameraním na jednotlivé oblasti vyučovacieho procesu. Spomínanými oblasťami sú: oblasť filozofických úvah, obsah, postavenie a rola pedagóga, účasť rodiny, hodnotenie a klasifikácia.

### 1. Filozofické úvahy

*Tradičný spôsob vyučovania:*

- škola sa chápe ako príprava na život,
- poznatky poskytuje žiakovi pedagóg,
- vzdelanie je úloha, ktorú treba pretrpieť,
- žiaci pasívne prijímajú informácie a autoritu.
- Rýdl túto oblasť dopĺňa – vyučovanie má charakter teoretizovania, lípne na poučkách a teóriách.

*Alternatívny spôsob vyučovania:*

- škola sa chápe ako súčasťou života,
- poznatky si žiak vytvára,
- vzdelávanie je podnecujúce a radostné,
- žiaci sú aktívni, sú riešiteľmi problémov a úloh.
- Doplnenie podľa Rýdla – vyučovanie sa orientuje na zážitkovú činnosť a praktické konanie žiakov.

### 2. Obsah vzdelávania

*Tradičný spôsob vyučovania:*

- obsah vzdelávania je prezentovaný v jednotlivých predmetoch vyučovania
- obsah je vymedzený vonkajšími kritériami a tvoria ich odborníci,
- obsah je zameraný na povzbudzovanie konformity podľa očakávaní skupiny vo vzťahu k sociálnemu správaniu i k dosiahnutiu určitých výkonov,
- obsahové aktivity sú založené na práci s učebnicou a pracovných zošitoch.

*Alternatívny spôsob vyučovania:*

- obsah vzdelávania je prezentovaný podľa potrieb, záujmov a jednotlivých individualít žiaka,
- obsah je determinovaný záujmami žiakov a požiadavkami pedagógov,
- obsah sa orientuje na rozvoj individuálnych schopností žiakov,
- obsahové aktivity sú založené na rôznorodých zdrojoch a materiáloch, ktoré umožňujú manipuláciu.

---

### 3. Postavenie a rola pedagóga

*Tradičný spôsob vyučovania*

- pozornosť kladie na prezentáciu informácií, faktov, obsahov,
- pedagóg očakáva, že sa žiak naučí prezentované informácie a pri skúšaní ho zopakuje,
- pedagóg je neomylný expert vo všetkých oblastiach, je autoritou, riadi, prikazuje,
- pripravuje učebný materiál na základe potrieb „imaginárneho vševěda“,
- pozornosť sústreďuje na súťaženie v triede, úspech žiaka porovnáva s triedou – demotivácia pre slabších,
- prevažuje jednostranná komunikácia zo strany pedagóga,

*Alternatívny spôsob vyučovania*

- pozornosť sa zameriava na proces učenie, učí, ako sa učiť,
- očakáva od žiaka istú samostatnosť pri vyhľadávaní informácií, ktoré potom aplikuje pri riešení úloh,
- pedagóg nie je vševědiaci expert, zastáva postavenie poradcu, podnecovateľa, organizátora,
- pripravuje učebný materiál vzhľadom na individuálne osobitosti a potreby žiaka,
- sústreďuje sa na porovnanie úspechu, pokroku jednotlivca od seba k sebe,
- pedagóg sa snaží o otvorenú komunikáciu medzi ním a žiakmi.

### 4. Účasť rodiny

*Tradičný spôsob vyučovania*

*Alternatívny spôsob vyučovania*

- komunikácia s rodinami žiakov začína už na začiatku školského roka a jej

- komunikácia s rodinami sa zvyčajne vyskytne až vtedy, keď vzniknú problémy,
- rodičia majú na návštevu školy a vyučovacieho procesu väčšinou určený termín,
- spolupráca a účasť rodičov na práci v súvislosti so školou je zúžená na dohľad pri plnení domácich úloh.

#### 5. Hodnotenie a klasifikácia

##### *Tradičný spôsob vyučovania*

- Klasifikácia sa vykonáva vo vopred určený a predpísaný čas roka,
- klasifikácia má určitú stanovenú formu, klasifikácia prostredníctvom známok sa opiera o jednoduchosť,
- hodnotenie a klasifikácia sú plne v rukách pedagóga,
- hodnotenie sa orientuje na súťaživosť v triede medzi žiakmi navzájom,
- hodnota úspešnosti sa určuje v konkrétnom čase a mieste schopnosťou pamätať a reprodukovať zapamätané.

súčasťou je aj spolupráca pri stanovení cieľov pre žiaka,

- rodičia sú v škole vítaní kedykoľvek, zúčastňujú sa priamo vyučovania,
- rodičia majú príležitosť spolupôsobiť a možnosť uplatňovať svoj vplyv pri organizácii výchovno-vzdelávacieho procesu v škole i mimo nej.

##### *Alternatívny spôsob vyučovania*

- klasifikácia a hodnotenie sú priebežné a postupne hromadené,
- záverečné hodnotenie sa môže zapisovať rôzne, formy sú v tomto prípade otvorené nápadom a možnostiam,
- na hodnotení a klasifikácii sa podieľa aj samotný žiak,
- hodnotenie sa orientuje na pokrok u konkrétneho žiaka – od seba k sebe,
- hodnota úspešnosti je výsledok spolupráce v priebehu celého hodnoteného obdobia.

### 3 INOVÁCIE VO VYUČOVANÍ MATEMATIKY

Matematika je v mnohých prípadoch vnímaná ako prostriedok na plnohodnotnejšie vnímanie spoločnosti. Jej hodnota býva zobrazená v sociálnych a ekonomických prostriedkoch a býva plne zhodnotená v škole. Matematika je nástrojom mnohých ďalších predmetov vo vyučovacom procese, kde približuje svoje ďalšie aspekty tohto dôležitého predmetu. Vyučujúci musia byť vplyvom neustále meniaceho sa sveta pripravení na jednotlivé zmeny v procese učenia, nakoľko matematika prináša stále nové požiadavky.

Nie len matematika prináša stále nové požiadavky, ale aj pedagógovia, rodičia i žiaci sa dožadujú modifikácie systému vzdelávania v našom školstve. Ak chceme zmeniť tento zaužívaný, tradičný, systém vzdelávania je nutné podrobiť vyučovaniu proces komplexnej modernizácii. Jakab to vidí nasledovne: „Modernizácia sa pritom musí dotknúť všetkých zložiek vyučovania. Je potrebné zmeniť prístup a postavenie učiteľa z prednášateľa na manažéra vyučovacieho procesu, zatriktívniť obsah vzdelávania a inovovať použité materiálne i nemateriálne vyučovacie prostriedky“.

#### 3.1 Inovácie využívané v procese edukácie

V širokej spoločnosti sú inovácie chápané ako niečo nové, progresívne, podnetné, moderné či zaujímavejšie, čo pedagógovia postupne implementujú do procesu vyučovania, aby sa zvýšila jeho atraktivita pre žiakov, dosiahli sa lepšie učebné výsledky, zlepšila sa celková sociálno-emočná klíma v triede a odstránili sa, či zmenšili disciplinárne problémy.

Inovácie vo vyučovaní môžeme súhrnne označiť ako nové pedagogické koncepcie a aktivizujúce a participatívne zásahy predovšetkým v oblastiach organizácie školskej edukácie, obsahu vzdelávania, foriem vyučovania, metód práce so žiakmi, hodnotenia výkonov žiakov, klímy školy, vzťahu pedagóga so žiakmi, vrátane uplatňovania nových technológií vo vyučovaní. V súčasnosti zavádzajú rôzne inovácie do výchovno-vzdelávacieho procesu tak štandardné školy s tradičným systémom vzdelávania, ako aj alternatívne školy s alternatívnymi vzdelávacími koncepciami.

Inovácie vyučovania predmetu matematika sa môžu týkať rôznych oblastí vyučovania, či už metód, foriem, vzťahu pedagóga a žiaka, materiálno-technického vybavenia, hodnotenia žiakov a pod.

### 3.2 Ciele prieskumu

Hlavným cieľom prieskumu bolo na základe odpovedí pedagógov zistiť konkrétne inovácie a mieru ich využívania vo vyučovaní matematiky.

Vzhľadom na základný a zároveň hlavný cieľ prieskumu sme si stanovili nasledovné čiastkové ciele, ktorými sme chceli prispieť k jeho dosiahnutiu.

- a) zistiť postoje pedagógov na potrebu zavádzania inovácií vo vyučovaní matematiky a ich záujem o inovácie,
- b) zistiť hlavné dôvody zavádzania/nezavádzania inovácií vo vyučovaní a problémy s tým súvisiace,
- c) zistiť do akej miery sú pedagógovia informovaní o nových inováciách a technológiách vo vyučovaní,
- d) zistiť ako aplikácia inovácií vo vyučovaní matematiky ovplyvnila proces vyučovania a študijné výsledky žiakov.

### 3.3 Analýza a interpretácia výsledkov prieskumu

*Je potrebné zavádzať inovácie do vyučovania matematiky?*

Tabuľka 1. Potrebnosť inovácií vo vyučovaní matematiky

| Varianty odpovedí  | Celkový počet | Podiel v %  |
|--------------------|---------------|-------------|
| 1 úplne nepotrebné | 0             | 0,0%        |
| 2                  | 6             | 9,7%        |
| 3                  | 14            | 22,6%       |
| 4                  | 15            | 24,2%       |
| 5 nutné            | 27            | 43,5%       |
| <b>Spolu</b>       | <b>62</b>     | <b>100%</b> |

Touto otázkou sme zisťovali ako v súčasnosti vnímajú pedagógovia potrebu a nutnosť využívania inovácií vo vyučovaní matematiky, nakoľko významný vplyv majú práve oni pri zavádzaní inovácií do vyučovania. Vyhodnotením tejto otázky sme zistili, že 27 respondentov zo 62 považuje potrebu zavádzania inovácií do vyučovania matematiky za nutnú. V percentuálnom vyhodnotení je to 43,5 %. Za zástancov aplikácie inovácií do vyučovania sme radili aj učiteľov, ktorí si zvolili možnosť č. 4., čo predstavuje 24,2 %. Z toho vyplýva, že za zavádzanie inovácií sa vyjadrilo kladne až 42 učiteľov, to je 67,7 %. Nerozhodných respondentov, ktorí označili odpoveď č. 3 bolo 14 (22,6 %). Medzi respondentov podporujúcich myšlienku, že inovácie sú nepotrebné, čiže tých, ktorí označili odpoveď č. 1 a č. 2, bolo iba 6. V percentuálnom vyjadrení ide o 9,7 % opýtaných. Pri porovnaní veku respondentov s ich postojom – čo sa týka potreby zavádzania inovácií, sme zistili, že sa kladne vyjadrili najmä pedagógovia v rozpätí od 20 - 40 rokov. Až 50 % nerozhodných pedagógov bolo vo veku 40 -50 rokov. Naopak väčšina respondentov starších ako 60 rokov sa vyjadrilo na túto problematiku záporne.

*Ktoré oblasti pokladáte za najdôležitejšie inovovať?*

Tabuľka 2. Oblasť potrebnej inovácie

| Varianty odpovedí                | Celkový počet | Podiel v % |
|----------------------------------|---------------|------------|
| Učebný obsah                     | 36            | 58,1%      |
| Didaktika matematiky             | 24            | 38,7%      |
| Organizačné formy                | 8             | 12,9%      |
| Materiálne a technické vybavenie | 34            | 54,8%      |
| Metódy a stratégie práce         | 26            | 41,9%      |



|                                     |    |       |
|-------------------------------------|----|-------|
| Klasifikácia, hodnotenie a skúšanie | 12 | 19,4% |
| Neviem                              | 0  | 0,0%  |
| Iné                                 | 0  | 0,0%  |

Z oblastí, kde je potrebná inovácia vyučovacieho procesu uviedlo najviac respondentov, t. j. 36 pedagógov (58,1 %) učebný obsah. S 54,8 % nasledovala oblasť materiálneho a technického vybavenia, ktorú označilo 34 učiteľov. Metódy a stratégie práce považuje za potrebné inovovať 26 (41,9 %) respondentov a didaktiku matematiky 24 (38,7 %) respondentov. Najmenej odpovedí získala oblasť klasifikácie a hodnotenia (19,4 %) a oblasť organizačných foriem (12,9 %). Odpoveď „neviem“ alebo „iné“ neuviedol vo svojom dotazníku žiaden z respondentov.

**Čo považujete za najväčší problém pri zavádzaní inovácií do vyučovania matematiky?**

Tabuľka 3. Problémy zavádzania inovácií

| Variety odpovedí                                                                         | Celkový počet | Podiel v % |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------|
| Finančná náročnosť                                                                       | 28            | 45,2%      |
| Potreba zaučenia a zaškolenia pedagogických zamestnancov                                 | 24            | 38,7%      |
| Časová náročnosť                                                                         | 18            | 29,0%      |
| Neochota a nezáujem pedagogických zamestnancov o zavádzanie a využívanie inovácií        | 24            | 38,7%      |
| Nevedomosť respektíve nízka informovanosť o rôznych nových formách, metódach, inováciách | 26            | 41,9%      |
| Iné                                                                                      | 0             | 0,0%       |

Touto otázkou sme chceli zistiť, v čom vidia učitelia ťažkosti pri zavádzaní inovácií do vzdelávacieho procesu a čo považujú za najväčší problém zavádzania inovácií. Analýzou získaných odpovedí respondentov sme zistili, že sa nevedia úplne jednotne zhodnúť na tom, v čom vidia hlavný problém. Medzi jednotlivými odpoveďami sú rozdiely len o 2 - 6 hlasov. Za hlavný a najväčší problém uviedlo 28 respondentov, t. j. 45,2 %, práve finančnú náročnosť. Len o dvoch respondentov menej mala nevedomosť a nízka informovanosť učiteľov o nových inováciách čo predstavuje 26 respondentov (41,9 %). Potrebu zaškolenia pedagogických zamestnancov a ich neochotu či nezáujem o zavádzanie a využívanie inovácií uviedlo zhodne po 24 pedagógov, v percentuálnom vyobrazení to predstavuje 38,7 %. Najmenší problém pri zavádzaní inovácií vidia učitelia v časovej náročnosti, keď túto odpoveď uviedlo 18 z nich (29 %). Otázka tiež dávala respondentom možnosť voľnej odpovede, kde mohli uviesť aj iné dôvody. Nikto z nich však túto možnosť neuviedol. Hodnotíme to tak, že poskytnutý súbor odpovedí bol dostačujúci.

**Akým spôsobom sa dozvedáte o nových možnostiach, moderných spôsoboch a iných inováciách vo vyučovaní predmetu matematika?**

Tabuľka 4. Spôsob získavania informácií o inováciách

| Variety odpovedí                                                                                                                       | Celkový počet | Podiel v % |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------|
| Škola, v ktorej pracujem, posiela svojich pedagogických zamestnancov na rôzne školenia, kurzy                                          | 28            | 45,2%      |
| Škola, v ktorej pracujem, organizuje pre svojich pedagogických zamestnancov workshopy, semináre, prezentácie s odborníkmi na túto tému | 14            | 22,6%      |

|                                                                                                                                                                |    |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-------|
| Sám/sama sa vzdelávam v tejto oblasti prostredníctvom literatúry, internetu, navštevujem konferencie týkajúce sa inovácií a modernizácie vyučovania matematiky | 42 | 67,7% |
| Prostredníctvom kolegov z inej školy, kde zaviedli inovácie do vyučovania matematiky                                                                           | 14 | 22,6% |
| Nedozvedám sa                                                                                                                                                  | 4  | 6,5%  |
| Iné                                                                                                                                                            | 0  | 0,0%  |

Pri tejto otázke mohli respondenti označiť viac odpovedí. Výrazne najrozšírenejším spôsobom získania informácií o nových inováciách bolo samovzdelávanie. Až 42 učiteľov uviedlo túto možnosť odpovede, v percentuálnom vyobrazení je to 67,7 %. Prostredníctvom školy, v ktorej pracujú, sa o inováciách dozvedá spolu 42 respondentov (67,7 %), či už priamo v nej vďaka seminárom (22,6 %) alebo mimo školy na školeniach a kurzoch (45,2 %). Niektorí opýtaní sa o inováciách dozvedajú aj vďaka kolegom z iných škôl, konkrétne 14 učiteľov, čo je 22,6 %.

#### ***Zavádzate postupne inovácie do vyučovacieho procesu?***

*Tabuľka 5. Zavádzanie inovácií*

| <b>Varianty odpovedí</b> | <b>Celkový počet</b> | <b>Podiel v %</b> |
|--------------------------|----------------------|-------------------|
| Áno                      | 58                   | 93,5%             |
| Nie                      | 4                    | 6,5%              |
| <b>Spolu</b>             | <b>62</b>            | <b>100%</b>       |

Od tejto otázky sa ďalej odvíjalo spracovanie nasledujúcich otázok. Analýzou odpovedí sme zistili a vyhodnotili, že zo 62 opýtaných respondentov zavádza 58 učiteľov inovácie vo vyučovaní matematiky. V percentuálnom vyhodnotení je to 93,5 % úspešnosť zavádzania a využívania inovácií. Len 4 respondenti odpovedali záporne, t. j. 6,5 %. V nasledujúcich otázkach sa preto jednotlivé odpovede odvíjali od počtu 58 respondentov.

#### ***Uved'te prosím dôvod, prečo nechcete zavádzať inovácie do vyučovacieho procesu na hodinách matematiky.***

*Tabuľka 6. Dôvody neinovovania*

| <b>Varianty odpovedí</b>                                                       | <b>Celkový počet</b> | <b>Podiel v %</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------|
| Ja osobne chcem, ale väčšina kolegýň a vedenie školy to považuje za nepotrebné | 3                    | 75,0%             |
| Spôsob, ktorým vyučujeme je zaužívaný a overený                                | 1                    | 25,0%             |
| <b>Spolu</b>                                                                   | <b>4</b>             | <b>100%</b>       |

Učiteľov, ktorí nevyužívajú žiadne inovácie vo vyučovaní sme sa opýtali na dôvody prečo nevyužívajú inovácie. Traja respondenti (75 %), ktorí v predchádzajúcej otázke odpovedali, že by chceli aplikovať inovácie, ako hlavný dôvod neinovovania považujú neochotu a nezáujem zo strany školy a väčšiny kolegov, ktorí ich považujú za nepotrebné. Len 1 respondent (25 %) uvádza svoju odpoveď ako: „Myslím si, že to nie je potrebné, spôsob ako učíme na našej škole už máme zaužívaný a príde mi komplikované a zložité zavádzať nejaké inovácie a meniť dlhé roky fungujúci a zabehnutý systém vzdelávania.“

#### ***Čo podnietilo zavádzanie inovácií do procesu vyučovania matematiky do tried na Vašej škole?***

*Tabuľka 7. Dôvod zavádzania inovácií*

| Varianty odpovedí                                                          | Celkový počet | Podiel v % |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------|------------|
| Dlhodobá stagnácia až regres študijných výsledkov žiakov                   | 8             | 13,8%      |
| Stúpajúci nezáujem a odpor žiakov k predmetu matematika                    | 24            | 41,4%      |
| Príležitosť prostredníctvom grantu zaviesť určité inovácie                 | 8             | 13,8%      |
| Tlak zo strany rodičov a vedenia školy                                     | 4             | 6,9%       |
| Snaha sprostredkovať žiakom učivo čo najjednoduchším a zaujímavým spôsobom | 50            | 86,2%      |
| Uľahčiť pedagógom ich prácu                                                | 12            | 20,7%      |
| Neustále stúpanie nárokov dnešnej doby                                     | 24            | 41,4%      |
| Iné                                                                        | 0             | 0,0%       |

Pri interpretácii výsledkov sme vychádzali z odpovedí 58 respondentov, ktorí vo vyučovaní využívajú inovácie. Respondenti mohli označiť viac odpovedí. Spracovaním jednotlivých odpovedí sme dospeli k záveru, v ktorom až 50 učiteľov (86,2 %) uvádza ako dôvod zavádzania inovácií snahu učiteľov sprostredkovať žiakom učivo čo najjednoduchším a zaujímavým spôsobom. Ďalším dôležitým dôvodom bol stúpajúci nezáujem či odpor žiakov k predmetu matematika a neustále stúpanie nárokov dnešnej doby, ktoré totožne uviedlo 24 respondentov, čo predstavuje 41,4 %. Identicky odpovedali respondenti aj ohľadom dlhodobej stagnácie až regresie študijných výsledkov žiakov i ohľadom príležitosti prostredníctvom grantu zaviesť určité inovácie, kedy jednu aj druhú variantu označilo 8 učiteľov, t. j. 13,8 %. Len 4 respondenti uviedli ako dôvod zavádzania inovácií tlak zo strany rodičov a vedenia školy. V percentuálnom vyjadrení môžeme hovoriť o 6,9 %. Aj napriek možnosti dopísať iné dôvody zavádzania inovácií sa respondenti rozhodli neuviest' žiadne ďalšie argumenty.

***Uveďte prosím konkrétne inovácie, ktoré využívate v rámci edukácie na hodinách matematiky?***

*Tabuľka 8. Prehľad využívaných inovácií*

| Varianty odpovedí          | Celkový počet | Podiel v % |
|----------------------------|---------------|------------|
| Empatický prístup pedagóga | 3             | 5,2%       |
| Hodnotenie                 | 5             | 8,6%       |
| Didaktické hry             | 26            | 44,8%      |
| Formy vyučovania           | 11            | 19,0%      |
| IKT                        | 45            | 77,6%      |
| Učebné pomôcky             | 17            | 29,3%      |
| Metódy                     | 9             | 15,5%      |

Základom pre vyhodnotenie percentuálneho podielu jednotlivých odpovedí bolo 58 získaných dotazníkov od učiteľov, ktorí sa vyjadrili, že využívajú inovácie vo vyučovaní matematiky. Otázka dávala respondentom príležitosť voľnej otvorenej odpovede. Analýzou odpovedí sme zostavili tabuľku s okruhmi, do ktorých spadajú jednotlivé odpovede. Na otázku sa vyjadrili učitelia buď jednou alebo viacerými odpoveďami. Takmer všetci vo svojich dotazníkoch uviedli informačno-komunikačné technológie ako konkrétnu inováciu, ktorú využívajú počas vyučovania na hodinách matematiky. Celkovo ich bolo 45, čo v percentuálnom vyhodnutení značí 77,6 % z 58 respondentov. Medzi IKT respondenti radili najmä

interaktívnu tabuľu (napr. program AI – ActivInspire), výučbové počítačové programy, tablet, počítač s dotykovým monitorom, dataprojektor či digitálne testy a cvičenia. Nasledovali didaktické hry, ktoré vo vyučovaní využíva 26 učiteľov (44,8 %). Najčastejšími príkladmi, ktoré učitelia uvádzali boli: *hry na obchod a lekárňu – finančná gramotnosť s euro menou; reálna matematika – aplikácia v bežných životných situáciách; tvorba pojmových máp – matematika v praktickom živote; doplňovačky a hlavolamy*. Sedemnásti respondenti (29,3 %) používajú pri výučbe aj rôzne učebné pomôcky, ako napríklad: *Montessori pomôcky; pracovné listy; logické hry; číselné omalovánky; učebné pomôcky STIEFEL EUROCARD a INSTAGRAF.SK ako penové kocky s číslami a matematickými znamienkami, eurobankovky a mince, magnetická a matematická váha, magnetická tabuľa s číslami a písmenami, nástenné mapy*. Inovácie ohľadom foriem vyučovania sme zaznamenali v 11 dotazníkoch (19 %). Učitelia v rámci tejto oblasti radili predovšetkým *integrované tematické vyučovanie Susan Kovalíkovej, zážitkové učenie, blokové vyučovanie a vyučovanie prostredníctvom Power - Pointových prezentácií*. Inovatívne metódy, ktorými sú aj *dramatické metódy, aktivizujúce metódy či prvky Hejného matematiky* sme postrehli v odpovediach 9 respondentov (15,5 %). Inovatívne hodnotenie radilo medzi zavedené inovácie len 5 respondentov (8,6 %). Medzi odpoveďami sme našli prevažne hodnotenie formou *slovného hodnotenia či hodnotenie prostredníctvom portfólia žiaka*. Traja učitelia (5,2 %) medzi inovácie vo vyučovaní matematiky zaradili aj *empatický, láskavý a priateľský prístup a vzťah pedagóga a žiaka*.

#### **Vidíte určité zlepšenie vo vyučovaní matematiky po zavedení inovácií?**

Tabuľka 9. Zhodnotenie výsledkov po zavedení inovácií

| Variety odpovedí | Celkový počet | Podiel v %  |
|------------------|---------------|-------------|
| Určite áno       | 26            | 44,8%       |
| Skôr áno         | 24            | 41,4%       |
| Neviem posúdiť   | 6             | 10,3%       |
| Skôr nie         | 2             | 3,4%        |
| Určite nie       | 0             | 0,0%        |
| <b>Spolu</b>     | <b>58</b>     | <b>100%</b> |

Z 58 respondentov na túto otázku odpovedala kladne drvivá väčšina učiteľov. Spolu 50 respondentov (86,2 %) sa zhodlo na zlepšení výsledkov vo vyučovaní matematiky po zavedení inovácií. Určite áno odpovedalo 26 respondentov (44,8%) a skôr áno uviedlo ďalších 24 opýtaných (41,4 %). Z 58 nevedelo vplyv inovácií posúdiť 6 respondentov, t. j. 10,3 %. Len 2 učitelia vyslovili svoj názor, že doposiaľ nepostrehli isté zlepšenia vo vyučovaní matematiky po zavedení inovácií. Percentuálne to môžeme vyjadriť ako 3,4 % zo všetkých opýtaných.

#### **Zakrúžkujte prosím, v čom vidíte zlepšenie vo vyučovaní matematiky po zavedení inovácií?**

Tabuľka 10. Oblasti zlepšenia

| Variety odpovedí                                                | Celkový počet | Podiel v % |
|-----------------------------------------------------------------|---------------|------------|
| Zlepšenie vzťahu žiakov k samotnému predmetu matematika         | 29            | 58,0%      |
| Zvýšenie záujmu žiakov o preberané učivo                        | 45            | 90,0%      |
| Väčšia motivácia žiakov k učeniu                                | 48            | 96,0%      |
| Zlepšenie študijných výsledkov žiakov po kvalitatívnej stránke  | 25            | 50,0%      |
| Zlepšenie študijných výsledkov žiakov po kvantitatívnej stránke | 9             | 18,0%      |
| Dosahovanie cieľov u väčšieho množstva žiakov                   | 16            | 32,0%      |

|                                                                                                               |    |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-------|
| Možnosť stanovovať a dosahovať nie len základné, ale postupne aj vyššie ciele vo výchovno-vzdelávacom procese | 12 | 24,0% |
| Žiaci lepšie zvládajú pretaviť a aplikovať osvojené poznatky do praktického života                            | 24 | 48,0% |
| Efektívnejšie využitie času vo vyučovacom procese                                                             | 24 | 48,0% |
| Aktívnejšie zapájanie žiakov do procesu vyučovania                                                            | 43 | 86,0% |
| Bližší vzťah medzi pedagógom a žiakom                                                                         | 27 | 54,0% |
| Celková príjemnejšia atmosféra počas vyučovania                                                               | 32 | 64,0% |
| Potreba kratšieho času pedagógom na prípravu                                                                  | 5  | 10,0% |
| Zlepšenie psychického naladenia pedagógov                                                                     | 9  | 18,0% |
| Iné                                                                                                           | 0  | 0,0%  |

Pri spracovaní výsledkov sme vychádzali z 50 vyplnených dotazníkov (učitelia mohli krúžkovať viac možností), nakoľko v predchádzajúcej otázke sa zhodlo len 50 učiteľov na tom, že postrehli isté zlepšenie vo vyučovaní matematiky po zavedení inovácií. Až 48 respondentov (96 %) videlo zlepšenie vo väčšej motivácii žiakov k učeniu, 45 respondentov (90 %) sa prikláňalo k zvýšenému záujmu žiakov o preberané učivo a 43 respondentov označilo aktívnejšie zapájanie žiakov do procesu vyučovania (86 %). Oblasť, v ktorých vidia učiteľov najmenší vplyv inovácií čo sa týka zlepšenia vyučovania sú so zhodným počtom 18 % zlepšenie študijných výsledkov žiakov po kvantitatívnej stránke a zlepšenie psychického naladenia učiteľov, ktoré označilo v oboch prípadoch 9 respondentov. Potrebu kratšieho času učiteľov na prípravu uviedlo len 5 pedagógov, t. j. 10 %.

***Jednou z možných inovácií vo vyučovaní matematiky je vyučovanie formou „objavného vyučovania“. Stretli ste sa už s týmto pojmom?***

*Tabuľka 11. Povedomie o koncepcii objavného vyučovania*

| Variety odpovedí      | Celkový počet | Podiel v %   |
|-----------------------|---------------|--------------|
| Áno                   | 46            | 74,2%        |
| Nie                   | 12            | 19,4%        |
| Neviem, nespomínam si | 4             | 6,5%         |
| <b>Spolu</b>          | <b>62</b>     | <b>100 %</b> |

Druhá časť dotazníka bola zameraná na koncepciu objavného vyučovania. Konkrétne touto otázkou sme sa chceli dozvedieť o znalosti učiteľov ohľadne objavného vyučovania. Z výsledkov dotazníkov sme sa dozvedeli, že 46 respondentov, čo je 74,2 %, sa už s pojmom objavného vyučovania stretlo. Boli aj takí, ktorým tento pojem nehovoril nič. Odpoveď nie uviedlo 12 respondentov (19,4 %). Niektorí učitelia si neboli istí či sa s pojmom objavné vyučovanie stretli a preto označili možnosť neviem, nespomínam si. Spolu boli 4, t. j. 6,5 % zo 62 opýtaných.

***Viete v čom spočíva koncept „objavného vyučovania“?***

*Tabuľka 12. Znalosť koncepcie objavného vyučovania*

| Variety odpovedí | Celkový počet | Podiel v % |
|------------------|---------------|------------|
| Určite áno       | 18            | 29,0%      |
| Skôr áno         | 26            | 41,9%      |



|                   |           |              |
|-------------------|-----------|--------------|
| Nie som si istá/ý | 8         | 12,9%        |
| Skôr nie          | 4         | 6,5%         |
| Určite nie        | 6         | 9,7%         |
| <b>Spolu</b>      | <b>62</b> | <b>100 %</b> |

Analýzou získaných odpovedí sme sa snažili bližšie vyzistiť informovanosť a znalosť koncepcie objavného vyučovania medzi učiteľmi. Keďže objavné vyučovanie má veľa prvkov zážitkového učenia, ktoré je pre žiakov dôležité, považovali sme za vhodné a účelné sa tejto koncepcii venovať viac. Z výsledkov je zrejmé, že o koncepcii malo patričné znalosti spolu 44 respondentov, čo predstavuje 70,9 %. Nízku informovanosť o tejto koncepcii sme zaznamenali u 12 učiteľov. V percentuálnom vyjadrení je to 19,4 % zo 62 opýtaných. Šiesti respondenti (9,7 %) uviedli, že o objavnom vyučovaní nemajú žiadne poznatky.

***Využívate aj na Vašej škole koncepciu „objavného vyučovania“ na hodinách matematiky?***

*Tabuľka 13. Miera využívania koncepcie objavného vyučovania v praxi*

| Varianty odpovedí                   | Celkový počet | Podiel v %   |
|-------------------------------------|---------------|--------------|
| Áno vždy                            | 2             | 3,2%         |
| Väčšinou áno                        | 12            | 19,4%        |
| Iba občas                           | 19            | 30,6%        |
| Väčšinou nie                        | 7             | 11,3%        |
| Nikdy, ale ja osobne by som chcel/a | 6             | 9,7%         |
| Nikdy, ale v budúcnosti sa chystáme | 5             | 8,1%         |
| Nikdy a ani sa nechystáme           | 11            | 17,7%        |
| <b>Spolu</b>                        | <b>62</b>     | <b>100 %</b> |

Pri spracovávaní tejto otázky sme vychádzali z celkového počtu 62 opýtaných respondentov (100 %). Na otázku či využívajú koncepciu objavného vyučovania pri vzdelávaní žiakov na hodinách matematiky odpovedalo najviac respondentov odpoveď iba občas. Bolo ich 19, t. j. 30,6 %. Medzi respondentov, ktorí objavné vyučovanie využívajú vo vyučovaní často môžeme uviesť spolu 14 učiteľov (22,6 %). Odpovede, v ktorých respondenti uviedli, že objavné vyučovanie nevyužívajú, ale chceli by alebo nevyužívajú ale v budúcnosti sa chystajú uviedlo spolu 11 respondentov (17,7 %). Takých, ktorí ho nevyužívajú a ani a nechystajú bolo taktiež 11 (17,7 %).

***Na škále 1 – 5 skúste prosím zakrúžkovať číslo, ktoré najviac zodpovedá tomu, ako zavedenie koncepcie „objavného vyučovania“ pozitívne ovplyvnilo vyučovanie matematiky***

*Tabuľka 14. Vplyv objavného vyučovania na vyučovací proces*

| Varianty odpovedí | Celkový počet | Podiel v % |
|-------------------|---------------|------------|
| 1 žiadna zmena    | 1             | 2,5%       |
| 2                 | 6             | 15,0%      |
| 3                 | 19            | 47,5%      |
| 4                 | 9             | 22,5%      |
| 5 radikálna zmena | 5             | 12,5%      |

|              |           |              |
|--------------|-----------|--------------|
| <b>Spolu</b> | <b>40</b> | <b>100 %</b> |
|--------------|-----------|--------------|

Touto otázkou sme sa snažili vytvoriť si povedomie o vplyve objavného vyučovania po jeho zavedení do vyučovania matematiky. Najvýraznejšiu zmenu si všimlo len 5 respondentov (12,5 %). Odpoveď č. 3 a č. 4 označilo spolu 28 respondentov (62,5 %), čiže zaznamenali menej výraznú až výraznú zmenu. Nepatrnú zmenu uviedlo 6 učiteľov, čo môžeme vyjadriť aj percentuálne ako 15 % zo 40 opýtaných. Iba jeden učiteľ nepostrehol žiadnu zmenu (2,5 %).

***V čom vidíte prínos koncepcie „inovatívneho vyučovania“ pre žiakov v procese vyučovania matematiky?***

*Tabuľka 15. Prínos inovatívneho vyučovania*

| <b>Varianty odpovedí</b>                                               | <b>Celkový počet</b> | <b>Podiel v %</b> |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------|
| Zlepšenie vzťahu žiakov k samotnému predmetu matematika                | 13                   | 32,5%             |
| Zvýšenie záujmu žiakov o preberané učivo                               | 25                   | 62,5%             |
| Väčšia motivácia žiakov k učeniu                                       | 24                   | 60,0%             |
| Zlepšenie študijných výsledkov žiakov po kvalitatívnej stránke         | 20                   | 50,0%             |
| Zlepšenie študijných výsledkov žiakov po kvantitatívnej stránke        | 5                    | 12,5%             |
| Dosahovanie cieľov u väčšieho množstva žiakov                          | 11                   | 27,5%             |
| Osvojovanie učiva trvá kratšiu dobu                                    | 14                   | 35,0%             |
| Zvýšenie aktivity žiakov vo vyučovacom procese                         | 21                   | 52,5%             |
| Bližší vzťah medzi žiakom a pedagógom                                  | 11                   | 27,5%             |
| Bližší vzťah medzi žiakmi navzájom, nadväzovanie častejšej komunikácie | 10                   | 25,0%             |
| Zlepšenie psychického naladenia žiaka                                  | 14                   | 35,0%             |
| Nevšimol/nevšimla som si žiadnu zmenu                                  | 0                    | 0,0%              |
| Iné                                                                    | 0                    | 0,0%              |

Základom pre výpočet percentuálneho podielu jednotlivých odpovedí bolo 40 vyplnených dotazníkov od učiteľov, ktorí koncepciu inovatívneho vyučovania využívajú v rámci edukácie žiakov na hodinách matematiky. Respondenti mohli označiť viac odpovedí. Najviac si učitelia všimli prínos čo sa týka zvýšenia záujmu žiakov o preberané učivo – 25 opýtaných (62,5 %) a väčšej motivácie žiakov k učeniu – 24 opýtaných (60 %). Nasledovalo zvýšenie aktivity žiakov na vyučovaní – 21 opýtaných (52,5 %) a zlepšenie študijných výsledkov po kvalitatívnej stránke – 20 opýtaných (50 %). Zlepšenie študijných výsledkov žiakov po kvantitatívnej stránke si všimlo len 5 respondentov (12,5 %). Identicky 14 učiteľov videlo zlepšenie či už v osvojovaní učiva za kratšiu dobu alebo v zlepšení psychického naladenia žiaka, čo je 35 %. Jedenásť učiteľov (27,5 %) sa tiež zhodlo na tom, že progres podľa nich nastal v dosahovaní cieľov u väčšieho množstva žiakov a v bližšom vzťahu medzi žiakom a pedagógom. Žiadny z respondentov neoznačil možnosť, že by si nevšimli žiadne zlepšenie vo vyučovaní matematiky po tom, čo začali využívať koncepciu objavného vyučovania. Mali tiež príležitosť uviesť ďalšie oblasti, v ktorých postrehli určité zlepšenie, avšak túto alternatívu nevyužil ani jeden respondent.

***Aké nevýhody koncepcie „inovatívneho vyučovania“ ste zaznamenali počas jeho uplatňovania?***

Tabuľka 16. Nevýhody objavného vyučovania

| Variety odpovedí                                                              | Celkový počet | Podiel v % |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------|
| Žiadne nevýhody som zatiaľ nepostrehol/nepostrehla                            | 9             | 22,5%      |
| Časová náročnosť prípravy pedagóga                                            | 11            | 27,5%      |
| Neúplná pedagogická vzdelanosť ohľadom tejto koncepcie, medzery v jej poznaní | 23            | 57,5%      |
| Finančná náročnosť                                                            | 1             | 2,5%       |
| Problém zo zavádzaním na súčasný systém vzdelávania                           | 10            | 25,0%      |
| Neochota a nezáujem zo strany žiakov                                          | 1             | 2,5%       |
| Neochota a nezáujem zo strany pedagógov                                       | 13            | 32,5%      |
| Nespokojnosť zo strany rodičov a zákonných zástupcov žiakov                   | 0             | 0,0%       |
| Iné                                                                           | 0             | 0,0%       |

Opýtaní respondenti si mohli zvoliť toľko odpovedí s koľkými sa stotožnili. Analýzou výsledkov sme dospeli k záveru, že za hlavnú nevýhodu koncepcie inovatívneho vyučovania môžeme označiť neúplnú pedagogickú vzdelanosť o tejto koncepcii. Túto skutočnosť označilo až 23 respondentov, v percentuálnom vyjadrení hovoríme o 57,5 %. Trinásť učiteľov (32,5 %) vidí nevýhodu v neochote a nezáujme učiteľov o túto formu vyučovania. Časovú náročnosť označilo 11 respondentov (27,5 %), problém zo zavádzaním na súčasný systém vzdelávania si vybralo 10 respondentov (25 %) a s možnosťou, že zatiaľ nepostrehli žiadne nevýhody sa stotožňuje 9 respondentov (22,5 %). Finančnú náročnosť a neochotu či nezáujem zo strany žiakov postrehol vždy jeden učiteľ t. j. 2,5 % zo všetkých opýtaných. Možnosť, ktorá hovorí o nespokojnosti rodičov a zákonných zástupcov ohľadom využívania inovatívneho vyučovania neoznačil ani jeden z opýtaných respondentov (0 %).

### 3 ZÁVER

Matematika je pre život nevyhnutná a potrebujeme sa ju učiť všetci. Nemusí to byť len drina, matematika môže byť aj zábavná a zaujímavá. Vo veľkej miere to závisí od pedagógov, ktorí predmet vyučujú. Pre všetkých žiakov má z vyučovania matematiky vyplývať fakt, že matematika je prostriedkom na riešenie praktických úloh z bežného života. V širokej spoločnosti sú inovácie chápané ako niečo nové, progresívne, podnetné či zaujímavé, čo pedagógovia postupne implementujú do procesu vyučovania, aby sa zvýšila jeho atraktivita pre žiakov, dosiahli sa lepšie učebné výsledky, zlepšila sa celková sociálno-emočná klíma v triede a odstránili sa či zmenšili disciplinárne problémy. V súvislosti so vzdelávaním žiakov je potrebné zmeniť prístup a postavenie učiteľa z prednášateľa na manažéra vyučovacieho procesu, zatriktívniť obsah vzdelávania a inovovať použité materiálne i nemateriálne vyučovacie prostriedky. Na osvojovanie učiva matematiky sa dieťa pripravuje celé predškolské obdobie. Predovšetkým hrou si vytvára všeobecné, ale aj mnohé čiastkové predpoklady, na ktoré už na začiatku školskej výučby nadväzuje. Matematika má veľký význam pre vzdelávanie každého človeka. Využíva ju každý z nás v každodennom živote. Na základnej škole je to jeden z najťažších predmetov, ktorý veľa detí neoblubuje. Je to predmet, ktorý rozvíja logické a funkčné myslenie a to predovšetkým v detskom veku. Pre dieťa je jeho vnímanie matematiky dôležité ešte skôr než sa matematiku vôbec v škole začne učiť. Orientácia v priestore, ktorý dieťa trvalo obklopuje, uvedomenie si vzájomných pozícií jeho častí a vzájomných vzťahov patrí k základným predpokladom, ktoré veľmi zásadným spôsobom predznamenávajú vedomosti a schopnosti dieťaťa využívané neskôr v učive matematiky. Matematika je predmet, v ktorom je znalosť prvkov nižšej hladiny potrebným predpokladom zvládnutia prvkov vyššej hladiny. Keď v niektorom okamihu dieťa stratí nadväznosť v učive, nie je schopné pokračovať ďalej, nech robí čokoľvek. Aby mohlo postupovať ďalej, musí sa vždy vrátiť k tomu učivu, ktoré nevládlo. Vytváranie a rozvíjanie početných schopností patrí v systéme školskej výučby nepochybne na jedno z popredných miest. Pokiaľ si dieťa od začiatku školskej dochádzky nemôže z najrôznejších dôvodov postupne a primerane budovať základné početné schopnosti, pomerne skoro spozorujeme jeho ustupujúci záujem o matematiku, nechť učiť sa tento predmet, narastajúce obavy z matematiky, ktoré môžu ľahko

prerásť v rôznu škálu psychosomatických ťažkostí. V konečnom dôsledku to však tiež znamená, že v tejto dobe sa učí matematiku neefektívne, v sprievode psychického napätia, s nízkou motiváciou k sebahpresadeniu pri výučbe. Predchádzať týmto nežiaducim javom je iste v záujme každého pedagóga aj využívaním inovácií na vyučovaní matematiky.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- ANDRESEN, M. 2016. *vyučovanie matematiky tvorivo a dynamicky*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2016. 178 s. ISBN 978-80-558-0972-4.
- BLÁŠKO, M. 2010. *ÚVOD DO MODERNEJ DIDAKTIKY I. Systém tvorivo-humanistickej výučby*. 2010. Košice : Technická univerzita, 2010. 322 s. ISBN 978-80-553-0462-5.
- BOROŠOVÁ, M. 1997. *DIDAKTIKA MATEMATIKY PRE ŠTÚDIUM UČITEĽSTVA 1. STUPŇA* ZŠ. Bratislava : Pressent, 1997. 104 s. ISBN 80-967824-0-1.
- COOLEY, M. L. 2007. *Teaching kids with mental health and learning disorders in the regular classroom : how to recognize, understand, and help challenged (and challenging) students succeed*. USA : Free Spirit, 2007. 213 s. ISBN 978-1-57542-242-B.
- ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika : lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha : Grada, 2015. 608 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- FALATOVÁ, N., POLÁKOVÁ, M., ŠEFČÍKOVÁ, J. 2013. *Námety na hodiny matematiky pre I. Stupeň zš a II. Stupeň špeciálnych tried*. Košice : ZŠ Ľudmily Podjavorinskej 1, 2013. 59 s. ITMS 26130130057.
- HANULIAKOVÁ, J. 2010. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava : IRIS, 102 s. ISBN 978-80-89256-51-8.
- HEJNÝ, M., NOVOTNÁ, J., STEHLÍKOVÁ, N. 2004. *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Praha : PdF UK, 2004. 244 s. ISBN 80-7290-189-3.
- JANEČKOVÁ, M., ČERETKOVÁ, S. 2015. *Objavné vyučovanie v matematike*. Nitra : UKF v Nitre, 2015. 209 s. ISBN 978-80-558-0925-0.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KICOVÁ, K. 2015. Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese. In *Edukácia: vedecko-odborný časopis*. [online]. 2015, roč. 1, č. 2, s. 115-124. [cit. 2018.01.03]. Dostupné na internete: <<https://www.upjs.sk/public/media/11267/15.pdf>>. ISSN 1339-8725.
- KOVÁČIKOVÁ, D. *Alternatívne školstvo*. Študijný text. [online]. [cit. 2018.01.22.]. Dostupné na internete: <<https://www.pdf.umb.sk/dkovacikova/oznamy-pre-studentov/studijny-text-alternativne-skolstvo.html>>.
- KOŽUCHOVÁ, M. a kol. 2011. *Elektronická učebnica didaktiky technickej výchovy*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. [cit. 2018.01.05]. Dostupné na internete:
- LECHOVÁ, P. 2014. *Prírodné látky v projektovom vyučovaní : dizertačná práca*. Praha : Univerzita Karlova v Prahe, 2014. 118 s.
- LIŠKA, A. Moderné koncepcie vyučovania. In *Internetový časopis doktorantov GTF PU v Prešove*. [online]. 2014. roč. III. č. 2 [cit. 2018.02.20]. Dostupné na internete: <[http://www.unipo.sk/public/media/15888/ATeR%202\\_2014.pdf](http://www.unipo.sk/public/media/15888/ATeR%202_2014.pdf)>. ISSN 1338-7251. s. 61-85.
- PARTOVÁ, E. 2007. Rozvoj informatických kompetencií žiakov so špeciálnymi potrebami prostredníctvom vyučovania matematiky. In *Niektoré technologické inovácie v špeciálnej pedagogike*. Bratislava : Sapientia, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-89229-10-9, 94-101.
- PARTOVÁ, E. 2011. *vyučovanie matematiky pomocou moderných technológií*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2011. 94 s. ISBN 978-80-223-3144-9.
- PÚPAVOVÁ, M. *Hejného metóda: Matematika môže deti naozaj baviť*. [online]. [cit. 2018.02.16.]. Dostupné na internete: <<https://eduworld.sk/cd/martina-pupavova/2569/hejneho-metoda-matematika-moze-deti-naozaj-bavit>>.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J. 2009. *PEDAGOGICKÝ SLOVNÍK*. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-736-7647-6.
- RAICHOVÁ, K. 2007. *ALTERNATÍVNI ŠKOLY – HISTORIE A SOUČASNOST : závěrečná práce*. Praha : Národní institut pro další vzdělávání, 2007. 27 s.
- RAČKOVÁ, O. 2015. *Obsah primárneho vzdelávania v špeciálnych základných školách. Základy ľudskosti a ľudstva na báze kresťanskej teológie a filozofie*. Ružomberok : VERBUM, 2015. 186 s. ISBN 978-80-561-0247-3.
- RÝDL, K. 2015. DOKUMENTY 92. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. In *Učitel'ské listy*. [online]. 2015. XXV. č. 11. [cit. 2018.02.05]. Dostupné na internete: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2015/11/karel-rydl-dokumenty-92-alternativni.html>>.

- SUCHÝ, I. 2005. Humanizácia výchovy a vzdelávania – základný predpoklad modernizácie súčasnej školy. In 6. ročník KONFERENCIE organizovanej s podporou Európskeho sociálneho fondu. *Matematika v škole dnes a zajtra*. Ružomberok : KU v Ružomberku, 2005. ISBN 80-8084-066-0, s. 253 – 261.
- ŠEDIVÝ, O. a kol. 2013. *Vybrané kapitoly z didaktiky matematiky*. Nitra : UKF v Nitre – Fakulta prírodných vied, 2013. 220 s. ISBN 978-80-558-0438-5.
- ŠVARCOVÁ, I. 2011. *Mentální retardace. Vzdělávání. Výchova. Sociální péče*. Praha : Portál, 2011. 224 s. ISBN 978-80-7367-889-0.
- TOMÁŠKOVÁ, J. 2015. *Inovatívne spôsoby hodnotenia žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2015. 50 s. ISBN 978-80-565-0379-9.
- TUREK, I. 2003. *Klíčové kompetence*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2003. 40 s. ISBN 80-8045-301-2.
- VALENTA, M. a kol. 2012. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha : GRADA, 2012. 349 s. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VLADOVÁ, K. a kol. 2016. *Metodická příručka – Přípravný ročník pre žiakov s mentálnym postihnutím*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2016. 237 s. ISBN 978-80-8118-186-3.
- WADHWA, S. 2000. *Modern methods of teaching Mathematics*. India : Sarup and Sons, 2000. 335 s. ISBN 81-7625-144-5.
- WALSH, K. B. 2000. *Krok za krokom : alternatívna metodická príručka pre I. stupeň základnej školy*. Žiar nad Hronom : Nadácia Škola Dokorán, 2000. 109 s. ISBN 80-968292-1-1.
- WEHNER, L., SCHWINGHAMMER, Y. 2013. *Smyslová aktivizace : v péči o seniory a klienty s demencí*. Praha : Grada, 2013. 144 s. ISBN 978-40-247-4423-0.
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava : IRIS, 2000. 255 s. ISBN 80-88778-98-0.
- ZELINA, M. 2002. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica : Metodické centrum Banská Bystrica, 2002. 78 s. ISBN 80-8041-414-9.



# DIDAKTICKÁ VYBAVENOSŤ AKTUÁLNYCH UČEBNÍČ CHÉMIE

Emília Gašperová, Zita Jenisová, Jana Braniša

Katedra chémie, FPV UKF v Nitre, emilia.gasperova@student.ukf.sk, zjenisova@ukf.sk, jbraniša@ukf.sk (SR)

## Abstrakt

Jedným zo spôsobov ako rozvíjať kritické myslenie žiaka je aj prostredníctvom práce z textom. S prvými hodnoverným informáciami sa žiak stretáva v učebnici. Aby žiak vedel pracovať s textom musí v prvom rade vedieť pracovať s učebnicou. Tá by mala mať správnu štruktúru. Preto sme sa v práci sústredili na hodnotenie štruktúry pomocou metódy didaktickej vybavenosti učebnice od Jána Průchu. Ide o jednoduchý a objektívny spôsob ohodnotenia kvality tejto didaktickej pomôcky. Pracovali sme s deviatimi vzorkami učebníc chémie. Výsledky vybavenosti sme vypočítali pomocou koeficientu vybavenosti a konečné hodnoty sú vyjadrené v percentách.

Kľúčové slová: Učebnica, výskum učebníc, hodnotenie učebníc, kritické myslenie.

## 1 ÚVOD

Učebnica je stále považovaná za najnákladnejšiu a najdôležitejšiu didaktickú pomôcku používanú vo vyučovacom procese. Je nevyhnutná pre učiteľa pri zostavovaní učebných osnov a riadení vyučovania. Pre žiaka predstavuje zdroj fundamentálnych informácií, pričom ho sprevádza počas celého štúdia. Hlavnou funkciou učebnice je informatívnosť. Mala by byť zdrojom pravdivých, vecných a odborných poznatkov. Okrem toho by mala naučiť žiaka robiť s textom, aby vedel odlíšiť základné informácie od doplňujúcich či vedel nájsť súvislosti medzi novými a už osvojenými vedomosťami. V neposlednom rade by mala motivovať žiaka k samostatnej činnosti, rozvíjať jeho schopnosti a morálne hodnoty. Aby učebnica splnila svoju funkciu podstatná je jej štruktúra. I keď je napísaných viacero delení štruktúry učebnice, je spísaných málo metód na jej výskum. Jedným z najprecíznejších spôsobov je meranie didaktickej vybavenosti. Je to kvalitatívna metóda pomáhajúca zistiť výskyt znaku, nie jeho kvantitu. Pre jej jednoduchosť a jasnosť sme si ju vybrali pri našom výskume. Chceme poukázať na to, že vizuálna stránka akejkoľvek odbornej knižnej publikácie má vplyv na motiváciu k práci s ňou. Na skúmanie sme si zvolili učebnice chémie pre základné školy.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Učebnica ako základný didaktický prostriedok musí spĺňať množstvo požiadaviek. Ak chceme, aby učebnica efektívnejšie naplnila svoju funkciu je dôležitá jej štruktúra. V rámci štruktúry sa sledujú určité štruktúrne komponenty. My sme si k výskumu zvolili ich hodnotenia na základe metódy merania didaktickej vybavenosti od J. Průchu. Podľa neho sa hľadá 36 štruktúrnych komponentov (Schéma 1).

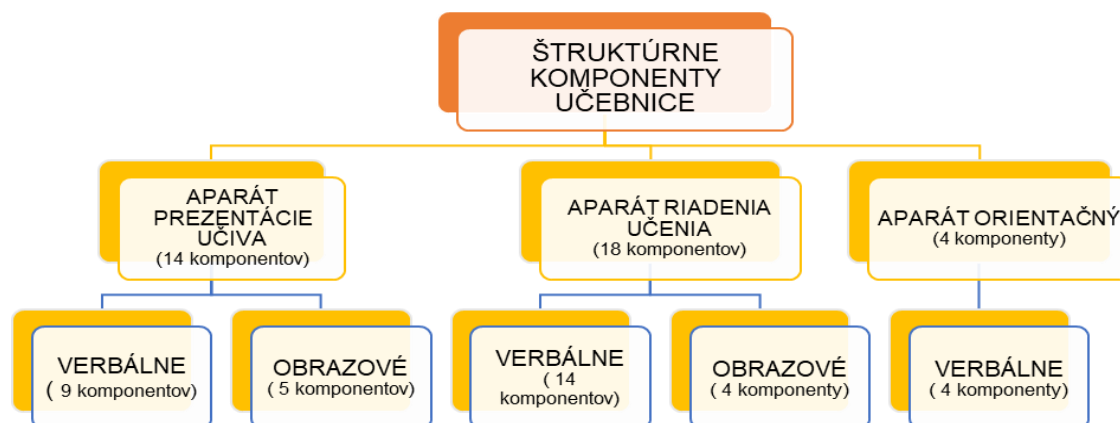


Schéma 1. Štruktúrne komponenty podľa Jana Průchy

Daná schéma je východisková pre výpočet didaktickej vybavenosti učebnice. Pri jej výpočte postupujeme podľa Průchu (1998, s. 95).

1. V konkrétnej učebnici zistíme výskyt štruktúrnych komponentov. Ich výskyt si zapíšeme do hárkov, ktoré obsahujú aj základné informácie o učebnici (autor, vydavateľstvo)
2. Zo získaných hodnôt vypočítame niekoľko koeficientov.
3. Posledným krokom analýzy je vyhodnotenie výsledkov koeficientov. Vďaka nim sa potom určí aké využitie má učebnica.

**Aparát prezentácie učiva** predstavuje výkladový text a formy ako je podaný. Zahrňuje nasledovné znaky: výkladový text prostý, sprehľadnenie výkladového textu tabuľkami a schémami, zhrnutie učiva, slovníček pojmov, fotografie, náučné ilustrácia a podobne.

Druhou skupinou je **riadiaci aparát**. Jeho úlohou je uľahčiť osvojovanie si učiva a napomáhať pri koordinácii učenia sa. Patrí sem návod k práci s učebnicou, otázky a úlohy, námety na mimoškolskú aktivitu, prostriedky k sebahodnoteniu žiaka, či použitie rôznych grafických symbolov a rôzneho typu písma na odlíšenie učiva a zjednodušenie v jeho orientácii.

Poslednou základnou skupinou je **orientačný aparát**, umožňujúci ľahkú orientáciu sa v knihe prostredníctvom obsahu, registra a delenia učiva na kapitoly.

Pri meraní vybavenosti učebnice sa postupuje nasledovne:

- v konkrétnej učebnici sa hľadá výskyt každého znaku a zapisuje sa to buď do hárkov alebo ako v našom prípade do tabuľky (tabuľka 1 v prílohe),
- na základe výsledkov v tabuľke sa počíta niekoľko koeficientov :

E I – koeficient využitia aparátu prezentácie učiva (14 komponentov)

E II – koeficient využitia aparátu riadiaceho učenie (18 komponentov)

E III – koeficient využitia aparátu orientačného (4 komponenty)

E v – koeficient využitia verbálnych komponentov (27 komponentov)

E o – koeficient využitia obrazových komponentov (9 komponentov)

E – celkový koeficient didaktickej vybavenosti učebnice (36 komponentov)

Vypočítame ich ako percentuálny podiel počtu skutočne využitých komponentov z počtu možných komponentov. Napr. učebnica (U1) mala z aparátu prezentácie učiva 11 zo 14 možných komponentov a koeficient tohto aparátu vypočítame:

$$EI = \frac{11}{14} \cdot 100 = 78,6\%$$

Koeficienty môžu nadobudnúť hodnoty medzi 0 až 100 percent, pričom platí, že čím je hodnota E vyššia, tým je aj didaktická vybavenosť lepšia. Hodnota E = 100% predstavuje ideálnu hodnotu a slúži ako porovnávacie kritérium pri meraní konkrétnej učebnice.

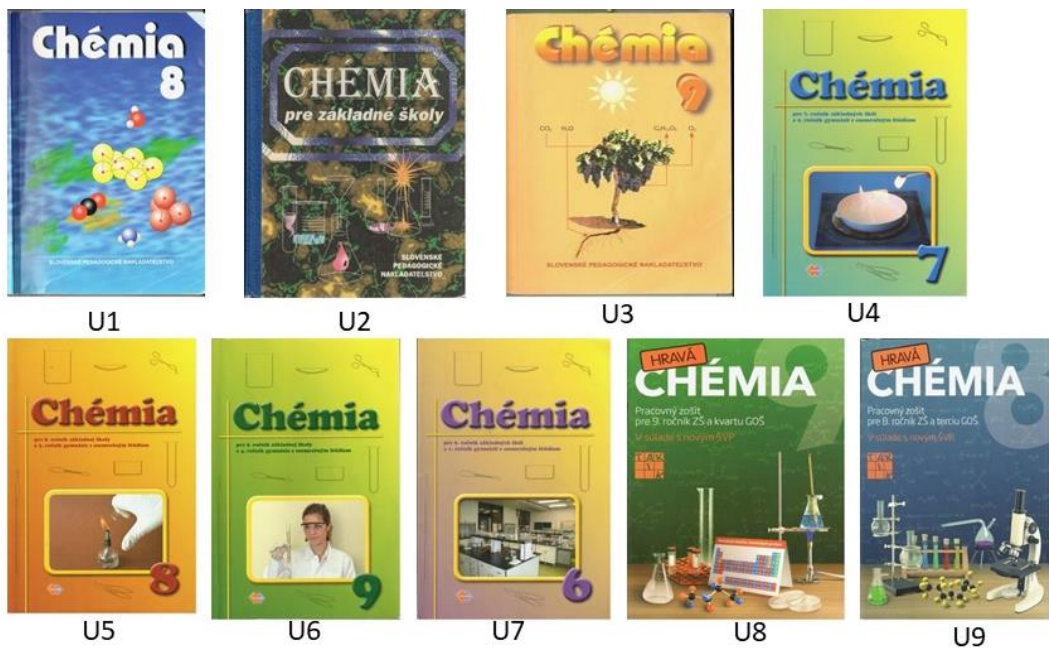
- posledným krokom je vyhodnotenie výsledkov koeficientov. Vďaka nim sa dá zistiť, aké využitie má učebnica ( Průchu, 1998).

### 3 VÝSLEDKY

K samotnej analýze sme si vybrali 9 učebníc chémie pre základné školy. Použili sme sme štyri aktuálne učebnice spolu s dvomi pracovnými knihami k nim ako doplnok výučby. Keďže pre predmet chémie existuje iba jedna učebnica pre každý ročník na komparáciu sme zvolili dve učebnice používané predtým a jednu alternatívnu učebnicu chémie preloženú z nemčiny. Pre lepšiu čitateľnosť v tabuľke a grafoch sme si učebnice označili skratkami. Zoznam skúmaných kníh je nasledovný (Obr. 1):

- U1 - Adamkovič E. – Šimeková J.: *Chémia 8*
- U2 - Greb E. – Kempler A.: *Chémia pre základné školy*
- U3 - Adamkovič E. – Šimeková J.: *Chémia 9*
- U4 - Vicenová H. a kol.: *Chémia pre 7. ročník základných škôl a 2. ročník gymnázií s osemročným štúdiom*

- U5 - Vicenová H.: *Chémia pre 8. ročník základných škôl a 3. ročník gymnázií s osemročným štúdiom*
- U6 - Vicenová H. – Ganajová M.: *Chémia pre 9. ročník základných škôl a 4. ročník gymnázií s osemročným štúdiom*
- U7 - Romanová D. – Adamkovič E. – Vincenová H. – Zvončeková V.: *Chémia pre 6. ročník ZŠ*
- U8 - Lalková D. – Pavelčáková M. – Tkáč M. – Šmajdová V.: *Hravá chémia, pracovný zošit pre 8. ročník ZŠ*
- U9 - Lalková D. – Pavelčáková M. – Tkáč M.: *Hravá chémia, pracovný zošit pre 9. ročník ZŠ*



Obrázok 1. Analyzované učebnice chémie

Pred samotným výskumom sme predpokladali, že aktuálne učebnice budú mať vyššiu percentuálnu úspešnosť ako staršie. Konkrétna analýza všetkých komponentov obsahujúcich v učebniciach sa nachádza v Tabuľke 1. Ak sa komponent v učebnici vyskytoval označenie v tabuľke je „A“ ak nie, v tabuľke je „N“.

Tabuľka 1.Štruktúrne komponenty učebnice

| APARÁT PREZENTÁCIE UČIVA                              |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Verbálne komponenty                                   | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 |
| výkladový text prostý                                 | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | N  | N  |
| výkladový text sprehľadnený (tabuľky, schémy)         | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | N  | N  |
| zhrnutie učiva k celému ročníku                       | N  | N  | N  | A  | N  | N  | N  | N  | N  |
| zhrnutie učiva k témam                                | A  | N  | A  | A  | A  | A  | A  | N  | N  |
| zhrnutie učiva k predchádzajúcemu ročníku             | N  | N  | A  | N  | A  | A  | N  | N  | N  |
| doplňujúce texty (dokumenty, citácie z prameňov a i.) | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | N  | N  |
| poznámky a vysvetlivky                                | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | N  | N  |
| podtexty k vyobrazeniam                               | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | N  | N  |
| slovníček pojmov cudzích slov a pod. (s vysvetlením)  | N  | N  | N  | N  | N  | N  | N  | N  | N  |

|                                                                        |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| SPOLU                                                                  | 6  | 5  | 7  | 7  | 7  | 7  | 6  | 0  | 0  |
| <b>Obrazové komponenty</b>                                             |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| umelecká ilustrácia                                                    | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  |
| náuková ilustrácia (modely a pod.)                                     | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  |
| fotografie                                                             | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  |
| mapy, grafy, diagramy, kartogramy a i.                                 | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | N  | A  |
| obrazová prezentácia farebná                                           | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  |
| SPOLU                                                                  | 5  | 5  | 5  | 5  | 5  | 5  | 5  | 4  | 5  |
| <b>APARÁT RIADIACI UČENIE</b>                                          |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| <b>Verbálne komponenty</b>                                             | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 |
| predhovor (úvod do predmetu ročníka)                                   | A  | N  | A  | A  | A  | A  | A  | N  | N  |
| návod pre prácu s učebnicou (pre žiaka alebo učiteľa)                  | N  | N  | N  | A  | A  | A  | A  | N  | N  |
| celková stimulácia (podnety k zamysleniu pred celkovým učivom ročníka) | N  | N  | N  | N  | N  | N  | N  | N  | N  |
| stimulácia detailná (úlohy na zamyslenie počas učiva)                  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | N  | N  |
| odlíšenie úrovne učiva (základné - rozširujúce)                        | N  | A  | N  | A  | A  | A  | A  | N  | N  |
| otázky a úlohy za témami                                               | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  |
| otázky a úlohy pre celý ročník (opakovanie)                            | N  | N  | N  | N  | N  | N  | N  | N  | N  |
| otázky a úlohy k predchádzajúcemu ročníku                              | N  | N  | A  | N  | N  | N  | N  | A  | A  |
| inštrukcie pre úlohy komplexnejšej povahy                              | A  | N  | A  | A  | A  | A  | A  | N  | N  |
| námety pre mimoškolskú činnosť s využitím učiva                        | A  | N  | A  | A  | A  | A  | A  | N  | N  |
| explicitné vyjadrenie cieľov učenia pre žiaka                          | N  | N  | N  | N  | N  | N  | N  | N  | N  |
| prostriedky a inštrukcie na sebahodnotenie žiaka                       | N  | N  | N  | A  | A  | A  | A  | A  | A  |
| výsledky úloh a cvičení (správne odpovede)                             | N  | N  | N  | A  | A  | A  | A  | N  | N  |
| odkazy na iné zdroje informácií (bibliografia)                         | N  | A  | N  | A  | A  | A  | N  | N  | N  |
| SPOLU                                                                  | 5  | 4  | 6  | 10 | 10 | 11 | 9  | 3  | 3  |

|                                                                    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| <b>APARÁT RIADIACI UČENIE</b>                                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| <b>obrazové komponenty</b>                                         | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 |
| grafické symboly vyznačujúce určité časti textu (poučky, cvičenia) | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | N  | N  |
| využitie zvláštnej farby pre určitú časť textu                     | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  |
| využitie zvláštneho písma pre určitú časť textu                    | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  | A  |
| využitie prednej alebo zadnej obálky pre schémy, tabuľky a i.      | N  | N  | A  | N  | N  | N  | N  | N  | N  |
| SPOLU                                                              | 3  | 3  | 4  | 3  | 3  | 3  | 3  | 2  | 2  |
| <b>APARÁT ORIENTAČNÝ</b>                                           |    |    |    |    |    |    |    |    |    |

| verbálne komponenty                  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| obsah učebnice                       | A | A | A | A | A | A | A | A | A |
| členenie učebnice na tematické bloky | A | A | A | A | A | A | A | A | A |
| marginálie                           | N | N | N | A | A | A | A | N | N |
| register                             | A | N | A | A | A | A | A | N | N |
| SPOLU                                | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 |

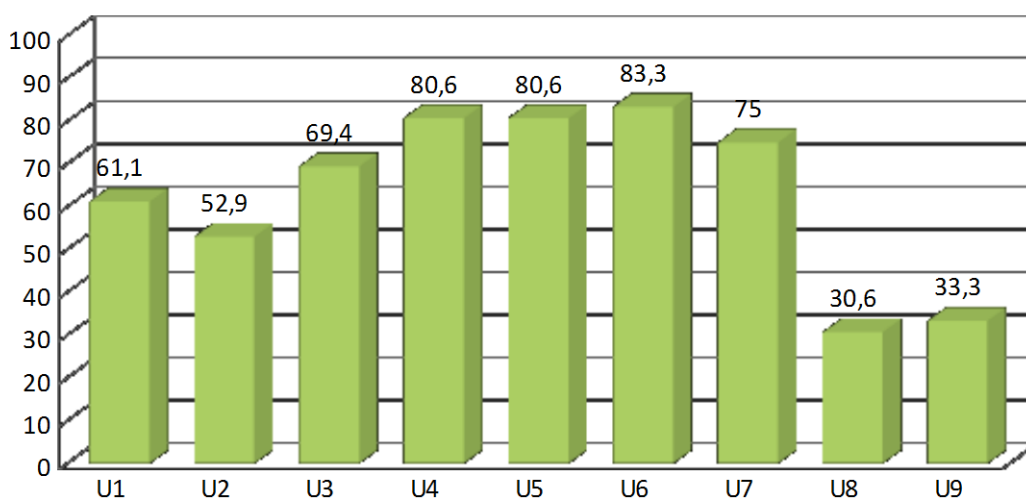
Percentuálna úspešnosť kníh podľa jednotlivých koeficientov je uvedená v tabuľke 2.

Tabuľka 2. Výsledky koeficientov v percentách

|       | U1    | U2   | U3   | U4   | U5   | U6   | U7   | U8   | U9   |
|-------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| E I   | 78,6  | 71,4 | 85,7 | 85,7 | 85,7 | 85,7 | 78,6 | 28,6 | 35,7 |
| E II  | 44,4  | 38,9 | 55,6 | 72,2 | 72,2 | 77,8 | 66,7 | 27,8 | 27,8 |
| E III | 75    | 50   | 75   | 100  | 100  | 100  | 100  | 50   | 50   |
| E v   | 51,9  | 40,7 | 59,3 | 77,8 | 77,8 | 81,5 | 70,7 | 18,5 | 18,5 |
| E o   | 88,9  | 77,8 | 88,9 | 100  | 100  | 100  | 100  | 66,7 | 77,8 |
| E     | 61,11 | 52,9 | 69,4 | 80,6 | 80,6 | 83,3 | 75   | 30,6 | 33,3 |

Výsledky analýzy didaktickej vybavenosti jednotlivých učebníc chémie pre základné školy sme znázornili aj graficky (Graf 1).

## E



Graf 1. Didaktická vybavenosť vybraných učebníc chémie

Graf 1 reprezentuje výsledky celkovej didaktickej vybavenosti učebníc chémie. Ako je z neho možné vidieť najmenšie percento dosiahli pri analýze pracovné zošity. Tento výsledok sa dal očakávať, keďže ide iba o doplnkové materiály k učebniciam obsahujúce prevažne cvičenia, úlohy a aktivity na preopakovanie, poprípade nejaké motivačné úlohy. Z učebníc sa ako jediná pod hranicou úspešnosti 60% umiestnila alternatívna učebnica chémie pre základné školy (U2). Vzhľadom na to, že ide o knihu preloženú z nemeckého originálu, kde sa vyučuje v inom vzdelávacom systéme, môžu ju učitelia využívať ako doplnujúcu literatúru. Pozitívne hodnotíme však jej obsah, lebo sa v nej vyskytujú pomerne zaujímavé pokusy k samostatnej činnosti žiakov a prepája chémiu na bežný život, obsahuje množstvo informácií z praxe. Potešujúce je, že aktuálne učebnice mali prekvapivo vysokú percentuálnu úspešnosť okolo 80%, najlepšie na tom je učebnica pre deviaty ročník ZŠ s 83,3% vďaka takým komponentom ako zhrnutie učiva



k celému ročníku, alebo celkovej stimulácii. Tieto učebnice obsahovali aj návrhy projektov pre mimoškolskú prácu žiaka, ktorú aby zvládol je nútený si hľadať nové informácie a pracovať s nimi. Pri výpočte ich koeficientu obrazových komponentov dosiahli dokonca až 100%, čiže po vizuálnej stránke sú vhodne prehľadné a farebné. V porovnaní s aktuálnymi knihami predchádzajúce (U1, U3) mali úspešnosť iba okolo 61%. Chýbali im zo základných komponentov napr.: návod k práci s učebnicou, neodlíšenie úrovne učiva, či výsledky k cvičeniam. Vo všetkých učebniciach absentovali otázky, aktivity a úlohy na preopakovanie si učiva z celého ročníka a slovníček pojmov. Je však veľmi dôležité upozorniť na fakt, že uvedený výskum a didaktická vybavenosť učebníc realizovaná touto metódou nemá kvalitatívny charakter. Nezaujímalo nás, koľkokrát sa daný znak vyskytol, ale iba či sa našiel v učebnici aspoň jeden krát. Skutočnosťou je, že boli komponenty, ktoré sa vyskytli iba raz.

## 4 ZÁVER

Naším cieľom bolo ohodnotiť štruktúrne vybavenie učebníc chémie používaných vo vyučovacom procese na základných školách. Ak má učebnica vhodnú štruktúru umožňuje žiakom efektívne pracovať s informáciami a tým rozvíjať jeho kritické myslenie a samostatnú činnosť.

Pracovali sme s deviatimi publikáciami pre základné školy. I keď sme mohli porovnávať výsledky medzi starými a novými učebnicami, chýbala nám možnosť skúmania viacerých aktuálnych učebníc chémie. To však nie je možné, keďže na Slovensku máme aktuálne na výber len jednu publikáciu. Čo sa týka výsledkov hodnotenia, učebnice skončili s prekvapujúco dobrými výsledkami. Splnil sa aj náš predpoklad, že so zmenou vzdelávacieho programu a vydaním nových učebníc sa zlepšila aj ich štruktúrna kvalita. Čo by sme však mohli vytknúť týmto knihám je, že každé učivo má na konci v červenom rámečku zhrnuté všetky dôležité poznatky, čím práve žiaka nemotivujeme k hľadaniu základných a doplňujúcich údajov v texte a tak sa obmedzuje využívanie čítania s porozumením.

## POĎAKOVANIE

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368. Prácu podporila Kultúrna a vzdelávacia grantová agentúra (KEGA) Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky na základe projektu číslo 044UKF-4/2017 s názvom „Modernizácia výučby a interdisciplinárneho prístupu v rámci kategórie odpad a odpadové hospodárstvo“.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- ADAMKOVIČ, E. – ŠIMEKOVÁ, J. 2006. *Chémia* 9. 8. vyd. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2006. 200 s. ISBN 80-10-00991-1.
- ADAMKOVIČ, E. – ŠIMEKOVÁ, J. 2003. *Chémia* 8. 10. vyd. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2003. 136 s. ISBN 80-10-00782-X.
- LALKOVÁ, D. a kol. 2012, *Pracovný zošit pre 9. ročník ZŠ a kvartu GOŠ*. Košice: Taktik, 2012. 60 s. ISBN 978-80-89530-24-3.
- LALKOVÁ, D. a kol. 2012, *Pracovný zošit pre 8. ročník ZŠ a terciu GOŠ*. Košice: Taktik, 2012. 60 s. ISBN 978-80-89530-23-6.
- LEPIL, O. 2010. *Teorie a praxe tvorby vyučkových materiálů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 97 s. ISBN 978-802-4424-897.
- MAŇÁK, J. 2008. *Funkce učebnice v moderní škole* in *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. 198 s. ISBN 978-80-7315-174-4.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. 148 s. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. 1996. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- VINCENOVÁ, H. – GANAJOVÁ, M. 2012. *Chémia pre 9. ročník ZŠ a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Bratislava: Expol Pedagogika, 2012. 144 s. ISBN 978-80-8091-267-3.
- VINCENOVÁ, H. 2011. *Chémia pre 8. ročník ZŠ a 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Bratislava: Expol Pedagogika, 2011. 112 s. ISBN 978-80-8091-223-9.
- VINCENOVÁ, H. a kol. 2010. *Chémia pre 7. ročník ZŠ a 2. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Bratislava: Expol Pedagogika, 2010. 80 s. ISBN 978-80-8091-218-5.

ROMANOVÁ, D. a kol. 2009. *Chémia pre 6. ročník ZŠ a 1. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Bratislava: Expol Pedagogika, 2009. 80 s. ISBN 978-80-8091-181-2.

ZUJEV, D. D. 1986. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 296 s.

# PEDAGOGICKÁ PRAX Z POHLADU SÚČASNEJ DOBY

**Veronika Kajanová, Zita Jenisová**

*Katedra chémie, FPV UKF v Nitre, veronika.kajanova@student.ukf.sk zjenisova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Pedagogická prax je nepostrádateľnou súčasťou pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Je to časť vysokoškolského štúdia, kde je študent priamo konfrontovaný s reálnym prostredím rôznych typov škôl. Predkladaný príspevok predstavuje prehľad spôsobov organizácie pregraduálnej prípravy na vybraných zahraničných univerzitách a ich porovnanie so Slovenskom. Prináša výsledky empirického výskumu zameraného na názory študentov na pedagogickú prax. Výskum bol realizovaný formou dotazníka pred a po jej realizácii pedagogickej praxe. Súčasťou príspevku je aj analýza esejí – sebareflexie študentov po absolvovaní záverečnej, súvislej pedagogickej praxe. Z výsledkov analýz je zrejmé, že pedagogická prax má u študentov pozitívnu odozvu a sú presvedčení, že je dôležitá pre ich budúcu profesiu učiteľa. Výsledky práce sú použiteľné pri zdokonaľovaní systému organizácie pregraduálnej prípravy učiteľov.

**Kľúčové slová:** Reflexia pedagogickej praxe, pregraduálna príprava učiteľov, cvičný učiteľ.

## 1 ÚVOD

Skúsenosť nám ukázala, že prax a teória navzájom úzko súvisia. Teória nemôže existovať bez praxe a praktická činnosť bez teórie. „Teória a prax sú dve rôzne stránky, ale vždy tej istej skutočnosti. Teória si môže udržiavať zmysel, len ak sa neodtrhne od praxe, prax si môže uchovať progresívny charakter, len ak sa neodtrhne od teórie“ (Kosová a kol., 2015). Jednou z dôležitých otázok pregraduálneho vzdelávania učiteľov je inkluzia teórie do praxe. V procese pregraduálneho vzdelávania je dôležité si uvedomiť, že samotné vysokoškolské štúdium nie je postačujúce, aby z univerzít vychádzali učitelia pripravení vykonávať svoje povolanie, ale tieto poznatky je potrebné pretaviť do praktických skúseností (Páleníková, Jenisová, 2017).

Príprava učiteľov sa však v poslednom čase mení a dôraz sa kladie na didakticko-praktickú prípravu, kde sa budujú zručnosti spojené s edukačným procesom. „Budúci učitelia sa učia plánovať vyučovací proces, vymedziť ciele, zvoliť si vhodné metódy, prostriedky na splnenie cieľov, uskutočniť didaktickú analýzu učiva, vedieť vytvoriť sústavu učebných úloh atď“ (Klimentová, Klimentová, 2017). V súčasnosti sa v pregraduálnej príprave využíva následný model, v ktorom sa študent najskôr zdokonaľuje v odbornej predmetovej príprave vybraných aprobačných predmetov, v bakalárskom stupni štúdia a následne na to v magisterskom stupni štúdia nadobúda učiteľskú kvalifikáciu. Druhý stupeň je zameraný na oblasť didaktiky študovaných kombinácií. V tomto modeli je oddelená odborná príprava od učiteľskej prípravy, ktorá je zverená didaktikom odborných predmetov a cvičným učiteľom (László, 2012).

## 2 PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA UČITEĽOV NA VYBRANÝCH VZDELÁVACÍCH INŠTITÚCIÁCH NA SLOVENSKU A ZAHRANIČÍ

Je samozrejmosťou, že spájanie praxe s teóriou odzrkadľuje potreby daného štátu a jeho spoločnosti. Je teda zrejmé, že aj pregraduálna príprava učiteľov sa uskutočňuje odlišne na slovenských univerzitách ako v zahraničí. Je to spôsobené vplyvom odlišných vzdelávacích programov a spôsobov vzdelávania a samozrejme aj dĺžkou štúdia. Naše susediace krajiny, ktoré majú s nami spoločné hranice, niektoré aj spoločnú históriu sa na prepojenie teórie a praxe pri vzdelávaní budúcich učiteľov pozerajú odlišne. Príprava študentov na povolanie učiteľov sa odlišuje v jej rozsahu, spôsobe, forme ako aj v tom, v ktorom stupni štúdia sa vykonáva.

V našom prieskume sme sa pri pregraduálnej príprave učiteľov zamerali hlavne na časť vzdelávania súvisiacou s praxou – akademický predmet: „Pedagogická prax“. V Tabuľke 1, môžeme vidieť porovnanie hodinovej dotácie pedagogickej praxe v jednotlivých štátoch na vybraných vzdelávacích inštitúciách počas celého učiteľského štúdia (spojenie bakalárskeho aj magisterského stupňa štúdia). Vo všeobecnosti sa učiteľstvo študuje v dvoch aprobačných predmetoch (napr.: Učiteľstvo biológie a chémie), avšak v tabuľke sú počty hodín prepočítané na jednodoborové štúdium. Do prieskumu sme zahrnuli päť štátov, v ktorých sme si vybrali vždy jedného zástupcu univerzity.

Tabuľka 1. Porovnanie hodinovej dotácie

|                  | Počet hodín pedagogickej praxe na jeden študovaný predmet |
|------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Slovensko</b> | 120                                                       |
| <b>Česko</b>     | 200                                                       |
| <b>Maďarsko</b>  | 90 + 1 rok (cca. $\geq$ 200 hodín)                        |
| <b>Poľsko</b>    | 150                                                       |
| <b>Rakúsko</b>   | Nie je špecifikované                                      |

Zo zistených dát vyplýva, že Slovensko má vo všeobecnosti najmenšiu hodinovú dotáciu pedagogickej praxe spomedzi uvádzaných susediacich štátov. Najväčší počet hodín majú maďarskí študenti, pretože v rámci štúdia absolvujú nepretržite celý rok v reálnom školskom prostredí. Na základe týchto údajov sme zisťovali názory študentov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre na pedagogickú prax, jej opodstatnenosť, ich očakávania a následne skúsenosti po stretnutí s realitou školského prostredia.

### 3 VÝCHODISKÁ A REALIZÁCIA EMPIRICKÉHO VÝSKUMU

Na zisťovanie názorov študentov sme si zvolili dve roviny.

Prvá rovina sa zamerala na zisťovanie názorov študentov denného štúdia učiteľstva v aprobačnej kombinácii s chémiou. Išlo o študentov tretieho ročníka bakalárskeho stupňa, kedy sa študenti prvýkrát stretávajú s reálnou učiteľskou praxou na nácvuchoch a prvého ročníka magisterského stupňa, kedy prvýkrát v zimnom semestri realizujú svoje reálne vyučovanie. Táto časť výskumu sa realizovala v akademickom roku 2017-2018. Spolu sme mali 29 respondentov. Za výskumný merací nástroj sme si zvolili dotazník. Dotazník bol tvorený tak výrokmi hodnotenými Likertovou škálou, v ktorej znamenala hodnota 1 - úplne súhlasím a hodnota 5 - úplne nesúhlasím ako aj otázkami s možnosťou výberu viacerých odpovedí a jeho skladbu dopĺňali otvorené otázky, kde študenti vyjadrovali priamo svoj názor. Pomocou neho sme zisťovali postoje voči pedagogickej praxi pred jej zahájením a po jej realizácii. Čiže boli distribuované dva dotazníky, kde naši respondenti vyjadrovali súhlas, prípadne nesúhlas. Čím bola hodnota odpovedí nižšia, tým bolo hodnotenie kladnejšie a naopak.

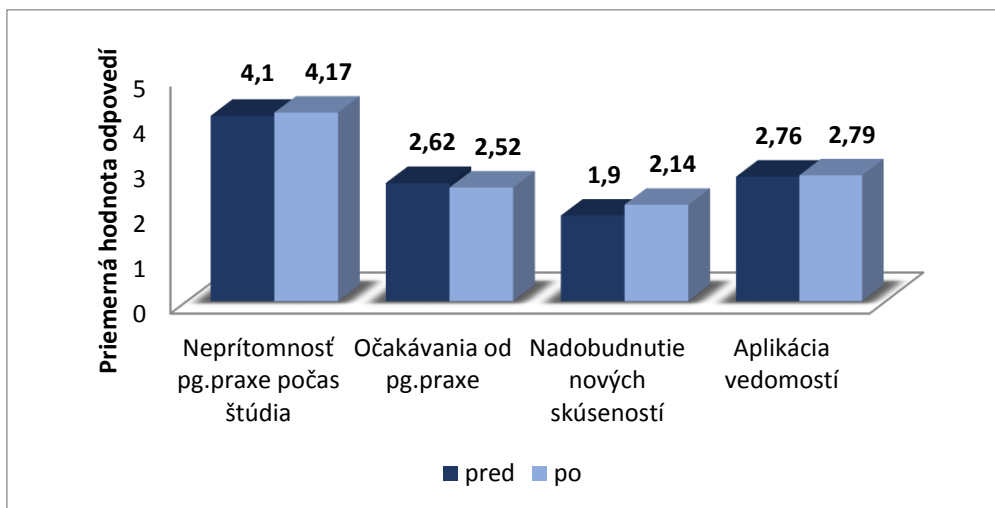
Druhá rovina nášho empirického výskumu bola podrobná analýza zozbieraných krátkych esejí študentov, ktoré boli ich sebareflexiami na výstupovú pedagogickú prax. Išlo o študentov 2 ročníka magisterského štúdia s počtom 39. V esejach - sebareflexiách boli sledované početnosti podobných pojmov, ktorými vyjadrovali študenti svoju skúsenosť z praxe. Na základe zistených dát sa následne vypracovala a spracovala početnosť opakujúcich sa pojmov. Získané výsledky boli vyhodnotené a graficky spracované pomocou programu Microsoft Excel.

## 4 VÝSLEDKY A DISKUSIA

### 4.1 Názory študentov na pedagogickú prax získané formou dotazníkov

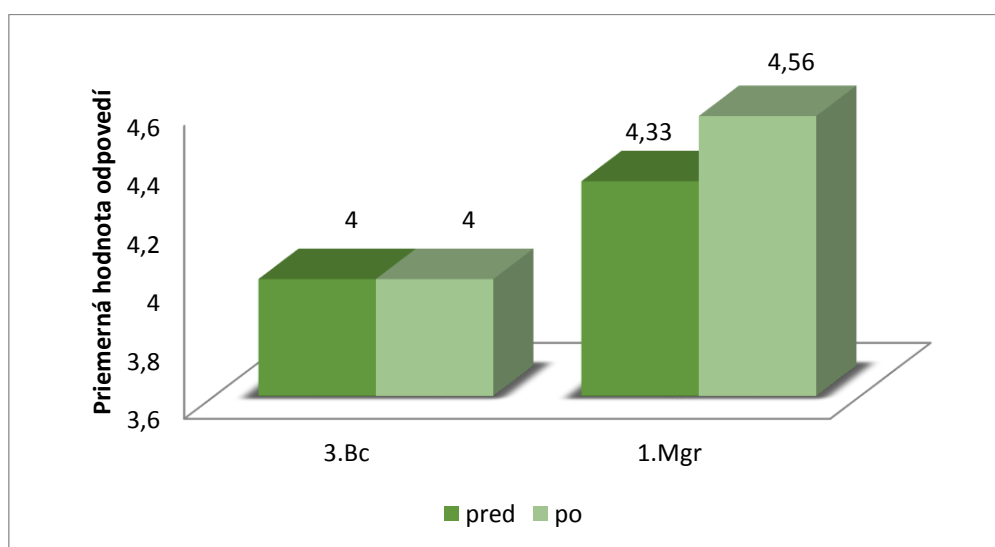
V prvej časti sme zisťovali názory študentov pomocou dvoch dotazníkov, kde sme nezisťovali len to, aký majú názor študenti na pedagogickú prax, ale aj to, či sa ich názory pred realizáciou pedagogickej praxe a po jej realizácii zmenili.

Na začiatku sme predpokladali, že študenti budú mať vyššie očakávania pred zahájením pedagogickej praxe ako po jej ukončení. Po analýze získaných experimentálnych dát sa nám tento predpoklad nevyplnil, pretože ako môžeme vidieť v Grafe 1, priemerné hodnoty, ktoré dosiahli jednotlivé výroky pred a po realizácii pedagogickej praxe sa vo veľkej miere neodlišujú. Vysvetlením toho, prečo sme získali takéto výsledky, môže byť to, že študenti nemajú vysoké očakávania od pedagogickej praxe, ale aj to, že pedagogická prax je Univerzitou Konštantína Filozofa v Nitre organizovaná dobre a kvalitne a ich očakávania sa splnili.



Graf 4. Názory študentov na pedagogickú prax

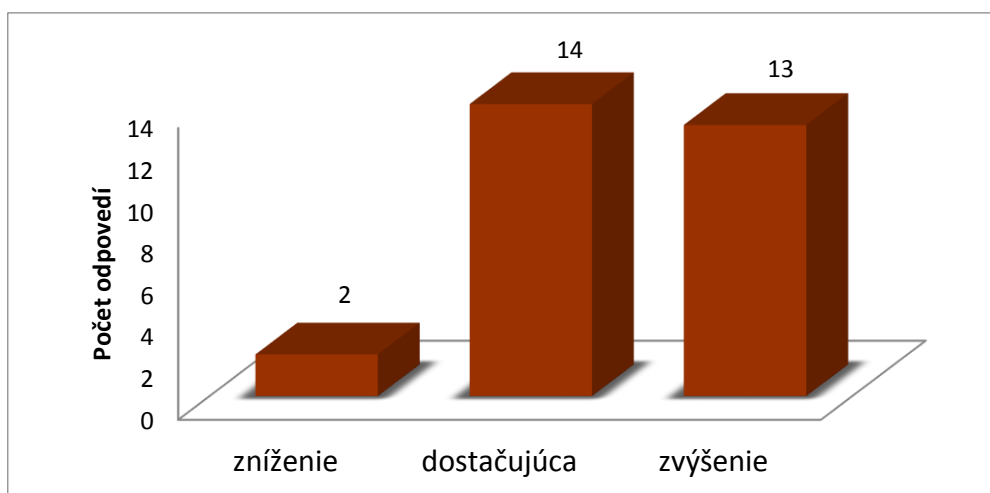
V centre našej pozornosti bol tiež fakt, či študenti Učiteľ'stva chémie v kombinácii považujú pedagogickú prax ako dôležitú súčasť ich prípravy na povolanie. Na základe Grafu 2 pozorujeme, že študenti dávajú veľkú hodnotu pedagogickej praxi a ich štúdium bez nej by podľa nich nemalo význam. Na grafe vidíme, že priemerná hodnota na Likertovej škále je vyššia ako 4. Takto vyjadrili respondenti negatívny postoj voči výroku: „Viem si svoje štúdium predstaviť bez pedagogickej praxe.“



Graf 5. Dôležitosť pedagogickej praxe

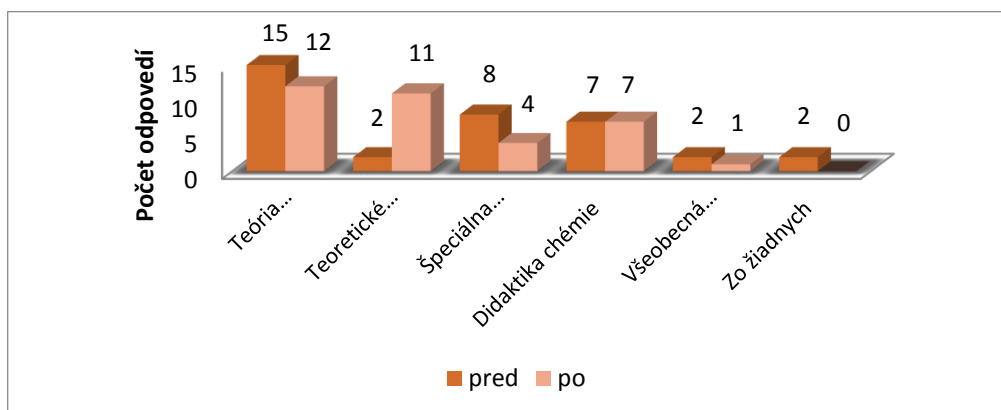
Výsledky dosvedčujú, že je pedagogická prax pre študentov dôležitou súčasťou štúdia. Ale je pre nich aj postačujúca? Ako sme spomínali v úvode príspevku, Slovensko má najnižšiu hodinovú dotáciu praxe spomedzi vybraných štátov. Avšak pre 48,27% respondentov je jej hodinová dotácia postačujúca. 44,83% z nich však požaduje jej zvýšenie a 2 respondenti uviedli možnosť zníženia hodinovej dotácie.





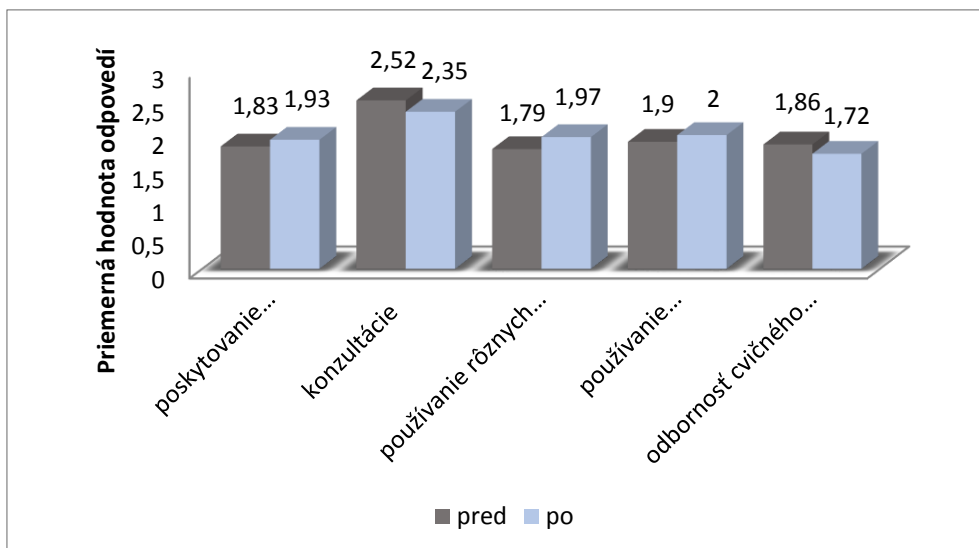
Graf 6. Hodinová dotácia pedagogickej praxe

Zamerali sme sa tiež na konkrétne absolvované pedagogicko-didaktické predmety, z ktorých študenti využívajú svoje vedomosti pri výkone pedagogickej praxe. Pred výkonom pedagogickej praxe, študenti v najväčšej miere uvádzali predmet *Teória vyučovania*. Po pedagogickej praxi získal tiež vysoké percentuálne zastúpenie predmet *Teoretické základy pedagogiky*.



Graf 7. Pedagogicko-didaktické predmety

V neposlednom rade nás zaujímalo, či sú študenti spokojní s prácou cvičného učiteľa, ktorý je neoddeliteľnou súčasťou pri jej realizácii. Môžeme podľa Grafu 5 vidieť, že študenti boli spokojní s prácou cvičného učiteľa, pretože priemerné hodnoty odpovedí sa pohybujú od 1,72 až po 2,52. Študenti vyjadrili súhlasné postoje k výrokom, že im cvičný učiteľ poskytoval odborné rady, že s nimi pravidelne konzultoval a rozoberal jednotlivé vyučovacie hodiny, že používal rôzne vyučovacie metódy a didaktické pomôcky a že jeho odbornosť bola primeraná až vysoká.



Graf 8. Práca cvičného učiteľa

#### 4.2 Názory študentov na pedagogickú prax zistené pomocou analýzy sebareflexii

V druhej časti výskumu sme sa venovali analýze esejí – sebareflexií študentov druhého ročníka magisterského štúdia, ktorá sa realizuje v letnom semestri posledného roka magisterského štúdia, čiže po ukončení všetkých typov pedagogickej praxe. V sebareflexiách sme vyhládali opakujúce sa pojmy, ktoré vyjadrovali pozitívne alebo negatívne postoje voči pedagogickej praxi a vypočítali sme početnosť pojmov. Pojmy sme zaradili pod viaceré kategórie, konkrétne: pozitívna skúsenosť, negatívna skúsenosť, cvičný učiteľ a záujem o povolanie učiteľa. Na základe početnosti pojmov môžeme zhrnúť názory študentov.

Pojmy vyjadrujúce pozitíva praxe sú v Tabuľke 2. Najväčšiu početnosť dosiahol pojem pozitívna skúsenosť (73.7%), druhý bol prínos nových skúseností (39.5%). V prácach sa vyskytli aj pojmy vyjadrujúce negatíva pedagogickej praxe (Tabuľka 3). Traja respondenti uviedli, že pedagogická prax bola negatívnou skúsenosťou. Negatívnych postojov však nebolo veľa.

Tabuľka 2. Pozitíva praxe

|                          | Početnosť | Početnosť v % |
|--------------------------|-----------|---------------|
| Pozitívna skúsenosť      | 28        | 73,7          |
| Inšpiratívna             | 4         | 10,5          |
| Užitočná                 | 3         | 7,9           |
| Bavila ma práca          | 3         | 7,9           |
| Prínos nových skúseností | 15        | 39,5          |

Tabuľka 3. Negatíva praxe

|                     | Početnosť | Početnosť v % |
|---------------------|-----------|---------------|
| Negatívna skúsenosť | 3         | 7,9           |
| Demotivujúca        | 2         | 5,3           |
| Náročná             | 2         | 5,3           |

Na analýzu početnosti pojmov týkajúcich sa cvičného učiteľa je zameraná Tabuľka 4. Najväčšiu početnosť dosiahol pojem **Poskytoval mi rady** (47,4%). Druhý bol *Upozorňoval na chyby* a tretí *Konzultoval so mnou*. Celkovo boli študenti spokojní s prácou cvičného učiteľa. V Tabuľke 5 sú dva vyskytujúce sa pojmy, ktoré vyjadrovali záujem o povolanie. Prekvapujúce bolo uvedenie **13 respondentov**, že ich *prax pozitívne ovplyvnila názor na budúce povolanie* a chcú pracovať v budúcnosti ako učelia. Tu môžeme vidieť, že pedagogická prax má okrem iného aj motivujúci charakter k výkonu budúceho povolania.

Tabuľka 4. Cvičný učiteľ

|                           | Početnosť | Početnosť v % |
|---------------------------|-----------|---------------|
| Priateľský/ milý/ústretný | 10        | 26,3          |
| Dobrý odborník            | 8         | 21,1          |
| Poskytoval mi rady        | 18        | 47,4          |
| Upozorňoval na chyby      | 17        | 44,7          |
| Konzultoval so mnou       | 16        | 42,1          |
| Podporoval/motivoval ma   | 4         | 10,5          |

Tabuľka 5. Záujem o povolanie

|                                     | Početnosť | Početnosť v % |
|-------------------------------------|-----------|---------------|
| Neviem či chcem pracovať ako učiteľ | 3         | 7,9           |
| Chcem pracovať ako učiteľ           | 13        | 34,2          |

## 5 ZÁVER

Skúsenosti aj analýza našich experimentálne získaných dát ukázali, že pedagogická prax je neodmysliteľnou súčasťou prípravy budúcich učiteľov, pretože to, akí učelia budú vychovávaní na univerzitách, také bude aj naše školstvo. Je dôležité venovať sa tejto téme a neustále prehodnocovať spôsob jej realizácie, ako aj hodinovú dotáciu, vzhľadom k tomu, že pedagogická prax je motiváciou pre výkon učiteľského povolania v budúcnosti. Je nutné, aby si študenti učiteľstva mali možno vyskúšať a overovať svoje poznatky, ktoré nadobudli počas štúdia v praxi, v reálnom školskom prostredí. Dôležitou súčasťou pre kvalitnú pedagogickú prax sú aj kvalitní cviční učelia, ktorí sú fundovanými odborníkmi, ktorí napomáhajú k formovaniu učiteľskej identity a prispievajú k skvalitneniu edukačnej činnosti študentov.

Výsledky nášho výskumu by mohlo spresniť zväčšenie počtu respondentov zapojených do výskumu. Získané dáta môžu byť použité pri usmerňovaní a plánovaní zmien organizácie pedagogickej praxe budúcich učiteľov.

## POĎAKOVANIE

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368. Prácu podporila Kultúrna a vzdelávacia grantová agentúra (KEGA) Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky na základe projektu číslo 044UKF-4/2017 s názvom „Modernizácia výučby a interdisciplinárneho prístupu v rámci kategórie odpad a odpadové hospodárstvo“.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

Eötvös Loránd University. 2016. [Budapest (Hungary)]. [online]. [cit. 2018-02-25]. Dostupné na internete: <http://tkk.elte.hu/> ; <https://www.elte.hu/en/>

KLIMENTOVÁ, A., KLIMENTOVÁ, K. 2017. Pedagogická prax v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. In. *Výzkum v přípravě učitelů přírodovědných, zemědělských a příbuzných oborů: sborník statí XII. ročníku konference EDUCO*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze Inštitút vzdelávaní a poradenství, 2017, s. 48-53. ISBN 978-80-213-2784-9

KOSOVÁ, B., TOMENGOVÁ, A. 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. 1.vyd. Banská Bystrica: Belanium, 2015, 226 s. ISBN 978-80-557-0860-7

LÁSZLO K. 2012. Teória a prax ako integrované východiská rozvíjajúce spôsobilosti učiteľa. In *Zborník vedeckovýskumných prác č.13 ACTA UNIVERSITATIS MATHAEI BELII*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici 2012, s. 90-106. ISBN 978-80-557-0352-7

Masarykova univerzita. 2018. [Brno (Czech republic)]. [online]. [cit. 2018-03-05]. Dostupné na internete: [https://is.muni.cz/do/ped/stud/studk/2017\\_2018/P/SZ\\_BP\\_2016.html](https://is.muni.cz/do/ped/stud/studk/2017_2018/P/SZ_BP_2016.html)

PÁLENÍKOVÁ, K., JENISOVÁ, Z. 2017 *Differences in Characteristics of an Actual Teacher and the Vision of an Ideal Teacher from In-Service Teachers' Point of View (Perspective)*, In: ICERI 2017 : 10th International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, Spain - November 16th-18th, 2017. - Seville : IATED Academy, 2017. - ISBN 978-84-697-6957-7, P. 2115-2124.

Sprievodca štúdiom na FPV UKF v Nitre – 2016/2017. 2016. Nitra: Fakulta prírodných vied UKF v Nitre, 2016, 182 s. ISBN 978-80-558-1014-0

Universität Wien. 2018. [Wien (Austria)]. [online]. [cit. 2018-03-03]. Dostupné na internete: <http://senat.univie.ac.at/curricularcommission/curricula/>

Uniwersytet Śląski w Katowicach. 2017. [Katowice (Poland)]. [online]. [cit. 2018-03-05]. Dostupné na internete: <http://bip.us.edu.pl/sites/bip.us.edu.pl/files/>

# TVORBA PROGRAMOV ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA PRE ZAMESTNANCOV SEKTORA PRIEMYSLU

**Peter Hodál, Alena Hašková, Peter Kuna**

*Katedra techniky a informačných technológií, PF UKF v Nitre, peter.hodal@ukf.sk, ahaskova@ukf.sk, pietro.kuna@gmail.com (SR)*

## Abstrakt

V príspevku autori prezentujú svoje skúsenosti s navrhovaním ďalšieho odborného vzdelávania a odbornej prípravy „šitých na mieru“ pre vybrané kategórie zamestnancov z priemyselného sektora. Na základe svojich skúseností navrhujú model takéhoto školenia, ktorý pozostáva z piatich modulov. Tri z týchto modulov – teoretická príprava, nadstavbové cvičenia a kontinuálne vzdelávanie – odporúčajú vykonávať v diaľkovej podobe a ďalšie dva – základné cvičenia a záverečné školenie – prezenčnou formou „tvárou v tvár“.

**Kľúčové slová:** Vzdelávanie zamestnancov, „na mieru šité“ odborné vzdelávanie a príprava, školenia, dištančné formy vzdelávania, prezenčné formy vzdelávania, zamestnanci priemyselného sektora.

## 1 ÚVOD

Funkčnosť a prosperita každej spoločnosti závisí od úspešnosti vzájomného prepojenia finančných, materiálnych, informačných a ľudských zdrojov. Podľa Armstronga (2007) ťažisko rozvoja ľudských zdrojov spočíva v poskytovaní náležitých príležitostí na vzdelávanie a odbornú prípravu zameraných na zlepšenie pracovného výkonu jednotlivcov a skupín, ako aj spoločnosti ako celku. Dnešné spoločnosti, nezávisle od ich veľkosti, musia urobiť všetko pre to, aby zostali konkurencieschopné. Jednou z kľúčových podmienok zabezpečenia konkurencieschopnosti je udržanie si kvalifikovaných a motivovaných zamestnancov, resp. neustále udržiavanie náležitej úrovne kvalifikovanosti a motivovanosti svojich zamestnancov. Na základe tejto skutočnosti si firmy uvedomujú, aké dôležité je poskytovať svojim zamestnancom kontinuálne odborné vzdelávanie a odbornú prípravu, aby pracovné zručnosti ich zamestnancov boli neustále aktuálne v rýchlo sa meniacich podmienkach súčasného vývoja vo všetkých oblastiach.

Pedagogické fakulty sú vnímané prioritne ako poskytovatelia pregraduálnych programov vzdelávania vysokoškolskej prípravy učiteľov a sekundárne aj ako poskytovatelia ďalších (postgraduálnych) programov ďalšieho (kontinuálneho, resp. celoživotného) vzdelávania pedagogických zamestnancov. Špecifickosťou Katedry techniky a informačných technológií Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre je, že toto pracovisko má určité kontakty aj s priemyselnou praxou a v ich rámci má aj určité skúsenosti s odbornou prípravou zamestnancov z priemyslu (Hašková, Hodál, Kuna, 2017). Kontakty s priemyselnou praxou sú založené na spolupráci katedry so spoločnosťou EATON, ktorá patrí k popredným medzinárodným výrobcam a dovozcom automatizačných systémov.

## 2 ODBORNÉ VZDELÁVANIE A PRÍPRAVA ZAMESTNANCOV SEKTORA PRIEMYSLU

Na základe spolupráce Katedry techniky a informačných technológií Pedagogickej fakulty UKF v Nitre so spoločnosťou EATON mali niektorí členovia katedry možnosť priebežne sa zúčastňovať školení, ktoré firma EATON organizovala jednak pre svojich zamestnancov a jednak pre zamestnancov partnerských firiem spoločnosti. Tematicky tieto školenia boli zamerané na problematiku programovania zariadení PLC, HMI panelov a frekvenčných meničov.

Pri uvedených školeniach sa prezenčná forma ukázala ako pomerne problematická. Hlavným problémom bolo nájsť termín školenia tak, aby vyhovoval všetkým zamestnancom (t.j. zamestnancom rôznych firiem), ktorí sa mali školenia zúčastniť. V praxi to znamenalo, že termíny školení sa neustále menili, pričom ani presuny termínov nezaručovali účasť všetkých potrebných zamestnancov z jednotlivých firiem. Z uvedeného dôvodu sa organizátor školení, spoločnosť EATON, rozhodol zmeniť systém ich organizácie, t.j. nájsť model odborného vzdelávania a prípravy príslušných zamestnancov, ktorý by umožňoval efektívne bezproblémové poskytovanie ďalšieho vzdelávania vlastným zamestnancom aj zamestnancom partnerských inštitúcií. V nadväznosti na toto rozhodnutie firmy EATON spolupráca EATONU s Katedrou techniky a informačných technológií PF UKF v Nitre sa začala dominantne orientovať na vývoj príslušného



nového modelu ďalšieho odborného vzdelávania a prípravy zamestnancov EATONu a ich partnerov (Hodál, 2017).

Cieľovú skupinu vyvíjaného modelu odborného vzdelávania a prípravy zamestnancov, pre ktorých toto vzdelávanie malo byť „šité na mieru“, predstavovali v podstate dve skupiny zamestnancov, a to:

- zamestnanci spoločnosti EATON, jej obchodní zástupcovia a pracovníci technickej podpory,
- zamestnanci obchodných partnerov (zákazníkov, odoberateľov) spoločnosti EATON, t.j. zamestnanci firiem zaoberajúcich sa vývojom a aplikáciou technologických procesov v oblasti automatizácie, resp. aplikáciami systémov spoločnosti EATON do praxe.

Z prostredia obchodných partnerov sa predpokladala účasť jednak programátorov, ktorí zabezpečujú aplikovanie systémov spoločnosti EATON do výrobných spoločností (t.j. pracovníkov, ktorí zabezpečujú nasadenie strojov do výroby) a jednak technikov zabezpečujúcich údržbu výrobných liniek a technickú podporu výrobných procesov.

Z uvedeného je zrejmé, že cieľová skupina, pre ktorú malo byť pripravované školenie „šité na mieru“ sa vyznačuje vysokou heterogenitou, nakoľko pozostáva zo zamestnancov rôznych firiem, pričom títo zamestnanci nie sú na rovnakej vedomostnej úrovni vedomostí a navyše sú to ľudia s rôznym zameraním najvyššieho absolvovaného vzdelania.

V konečnom dôsledku pripravované vzdelávanie malo byť „šité na mieru“ pre cieľové skupiny zamestnancov nasledujúcich deviatich spoločností:

- EATON Slovakia,
- Kompozitum Topoľčany,
- EON Malženice,
- FarmChoice Nitra,
- Tubex Žarnovica,
- MAL Mechatronik – Austria,
- Víno Levice,
- Engie Slovakia,
- EM Services Prievidza.

### 3 KONCEPCIA MODELU „NA MIERU ŠITÉHO“ VZDELÁVANIA

Jedným z veľmi vážnych problémov, ako bolo už uvedené, bol problém organizácie školení. Prakticky bolo takmer nemožné stanoviť termín školenia tak, aby vyhovoval všetkým jeho účastníkom - zamestnancom rôznych partnerských firiem spoločnosti EATON. Napriek tomu, že termíny školení sa neustále menili, aby sa zabezpečila čo najvyššia účasť, niektorí z očakávaných účastníkov školenia vždy chýbali. Z tohto dôvodu vytváraný model školení mal byť podľa pôvodného zámeru firmy EATON založený na dištančných formách vzdelávania.

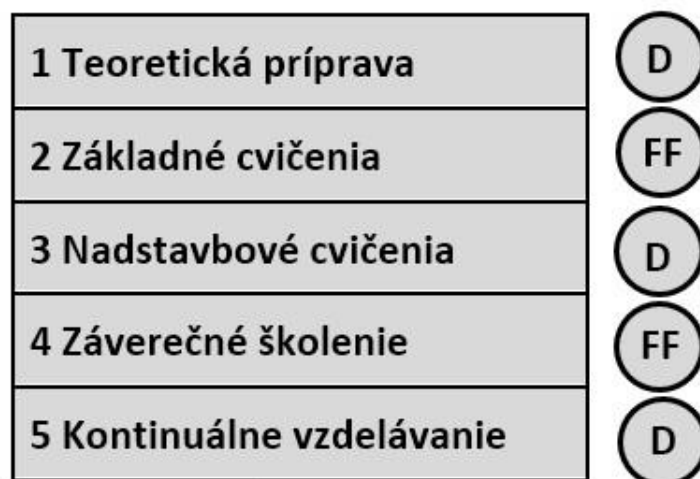
Z metodologického hľadiska sme sa snažili pri tvorbe požadovaného systému vzdelávania jednak využiť najnovšie poznatky z oblasti pedagogiky a odborovej didaktiky (didaktiky technických predmetov) pri jeho tvorbe, jednak uplatniť v jeho rámci najmodernejšie informačné a komunikačné technológie a jednak koncipovať ho tak, aby reflektoval súčasné potreby a požiadavky priemyselnej praxe.

Napriek tomu, že pôvodný zámer - vytváraný model školení založiť na dištančných formách vzdelávania - bol v súlade s našim uvedeným zámerom týkajúcim sa metodologických aspektov vytváraného modelu, už prvé pokusy o implementáciu dištančných foriem do praktickej realizácie príslušných školení narazili na niekoľko vážnych problémov. Najzávažnejším bolo zistenie, že pôvodný zámer nahradiť prezenčnú formu vzdelávania výlučne dištančnými formami vzdelávania nie je prakticky realizovateľný. Napriek našej snahe o realizáciu tohto zámeru výsledky uskutočnených prieskumov poukazovali na potrebu zakomponovať do vytváraného systému aj komponenty prezenčného školenia. Ukázalo sa, že účastníci školení pri programovaní konkrétnych zadaní potrebujú nielen teoretické vedomosti ale aj zručnosti, osvojenie a rozvoj ktorých im dištančnou formou zabezpečiť nedokážeme. Najväčším problémom bol rozvoj motorických zručností a potreba zapájania rôznych zariadení, výmeny a odnímania krytov, krimpovania konektorov a pod. Máme skúsenosti, že napríklad pri stláčaní resetovacieho tlačidla na PLC systémoch prichádzalo často k jeho poškodeniu z dôvodu používania nadmernej sily. A celú kapitolu by sme mohli

venovať problémom, ku ktorým viedlo overovanie možností realizácie dištančného vzdelávania zameraného na výrobu zbernicovej kabeľáže a krimpovania konektorov.

Veľmi dôležitým sociologickým aspektom sa ukázalo byť osobné zoznámenie sa s lektorom, ktorý riešil rôzne problémy s účastníkmi školenia, ale prostredníctvom elektronickej komunikácie. Osobný kontakt s touto osobou zvýšil kvalitu následnej (elektronickej) komunikácie. Ako vyplynulo z vyjadrení samotných účastníkov školení, tento kontakt tak povediac „prelomil ľady“ a spôsobil, že už nepociťovali ostých klásť lektorovi rôzne otázky, ktorými sa v podstate priznávali – predtým niekomu úplne cudziemu, anonymnému - k svojim študijným problémom, zlyhaniam, ťažkostiam, neúspechom.

Napriek vyššie uvádzaným problémom, uplatňovanie dištančných foriem vo vzdelávaní nesporne ponúka celý rad výhod, ktoré nie je možné, respektíve je veľmi zložitá a časovo náročná dosiahnuť prezenčnou formou. Dištančná forma vzdelávania v priemyselnej výrobní praxi poskytuje výhodu časovej a priestorovej asynchrónnosti, minimalizuje finančné náklady, umožňuje účastníkom vzdelávania učiť sa vlastným tempom a podobne. Z uvedených dôvodov a na základe nadobudnutých skúseností a poznatkov, si dovoľujeme tvrdiť, že model vzdelávania zamestnancov v priemyselnej výrobní praxi nemôže byť založený na čisto dištančnej forme, ale dištančná forma môže tvoriť jeho nosný základ. Takže konečný záver bol, že optimálny model vyvíjaného ďalšieho odborného vzdelávania a prípravy cieľovej skupiny zamestnancov síce musí byť založený na dištančných formách vzdelávania, ale nemôže pozostávať výlučne (100 %) len z nich. To znamená, že musí byť komponovaný v zmysle blended learningu na základe použitia určitej proporcionality prezenčného a dištančného vzdelávania a odbornej prípravy. V konečnom dôsledku bol navrhnutý model vzdelávania, ktorého schéma je v grafickej forme prezentovaná na obr. 1.



Obrázok 1. Model vzdelávania „šitého na mieru“ príslušnej cieľovej skupiny zamestnancov sektora priemyslu (D – dištančná forma, FF – prezenčná forma „face to face“)

Konečná verzia navrhovaného modelu ďalšieho odborného vzdelávania a prípravy (školení) zamestnancov pozostáva z 5 modulov (obr. 1).

Prvým modulom je *Teoretická príprava* účastníkov. V tejto fáze navrhovaného modelu je potrebné, aby si účastníci školenia (frekventanti) naštudovali preberanú problematiku. Teoretická príprava môže byť realizovaná obidvoma formami vzdelávania, dištančnou rovnako ako aj prezenčnou. My sme sa rozhodli realizovať ju v rámci nášho modelu dištančnou formou a to z dôvodu jednoduchšej, účinnejšej a finančne menej náročnej organizácie tohto spôsobu vzdelávania v porovnaní s prezenčnou formou vzdelávania. Prostredníctvom vzdelávacieho portálu, vytvoreného pre tieto účely, sa frekventanti školenia majú naučiť základné prvky, charakteristiky, špecifikácie a schémy jednotlivých zariadení a ich komponentov. Na vzdelávacom portáli majú k dispozícii rôzne učebné texty, videá, schémy, obrázky. Hlavným cieľom tejto fázy je, aby sa frekventanti školenia oboznámili so základnými potrebnými poznatkami, resp. aby si obnovili alebo rozšírili vedomosti, ktoré už mali, a aby sa v konečnom dôsledku pripravili na riešenie problémov, ktoré im budú zadávané v nasledujúcej fáze vzdelávania (školenia). V tejto fáze sa plne využívajú výhody diaľkovej formy vzdelávania - vzdelávanie zúčastnených zamestnancov je plne na nich. Výsledky vzdelávania majú vo svojich rukách, je na nich, kedy a ako dlho sa učia.

Druhým modulom sú *Základné cvičenia*. Táto fáza vzdelávania sa realizuje prezenčnou formou. Ide o „face to face“ (FF) školenia s lektorom, počas ktorých je frekventantom školenia poskytovaný priestor na to, aby pod jeho vedením uplatňovali nadobudnuté poznatky pri vytváraní konkrétnych schém a zapojení a súčasne aby si rozvíjali svoje motorické zručnosti. V rámci modulu *Základných cvičení* všetci frekventanti školenia riešia rovnaké úlohy, bez ohľadu na svoju pracovnú pozíciu alebo pracovné zaradenie v organizácii, v ktorej pôsobia. Cvičenia sú zamerané na základné zapojenia PLC zariadení a programovanie HMI panelov. V tejto fáze sa frekventanti majú naučiť zapájať nižšie rady PLC komponentov, oboznámiť sa s prácou v programe Galileo, ktorý je určený na programovanie HMI panelov, a naučiť sa základné príkazy a syntax programu Codesys. Úlohy zadávané frekventantom v tejto časti vzdelávania nie sú zamerané na riešenie špecifických problémov ale len na prácu so základnými schémami, zapojeniami a modelovými situáciami, ktoré potrebuje nevyhnutne ovládať každý z frekventantov. Nesúvisia teda s riešením konkrétnych špecifických problémov, s ktorými sa frekventanti stretávajú v svojej profesijnej praxi (t.j. v súvislosti s výkonom svojho konkrétneho pracovného zaradenia v materskej firme).

Tretím modulom sú *Nadstavbové cvičenia*. Frekventantom sú zadávané presne špecifikované a konkretizované úlohy súvisiace buď so zameraním firmy, v ktorej sú zamestnaní, alebo s pracovnými pozíciami, ktoré v týchto firmách zastávajú. To znamená, že frekventanti v tejto fáze – na rozdiel od predchádzajúcej fázy modulu *Základných cvičení* - neriešia rovnaké úlohy, ale každý dostáva inú, pre neho špecifickú úlohu, ktorú rieši formou „domácej úlohy“ (buď doma alebo v zamestnaní, t.j. táto fáza školenia sa realizuje dištančnou formou). Súvisí to so skutočnosťou, že v konečnom dôsledku iné úlohy potrebujú riešiť programátori a iné úlohy potrebujú riešiť napr. správcovia liniek a takisto iné úlohy potrebuje riešiť programátor, ktorý programuje napr. automatické závlahové systémy ako programátor, ktorý pracuje napr. v elektrárni.

Problematicu súvisiacu s riešenou úlohou je potrebné naštudovať z materiálov, ktoré sa nachádzajú na vzdelávacom portáli. Prípadné nejasnosti, ako aj spôsob riešenia úlohy, je možné elektronickou formou konzultovať s lektorom. Možné sú aj vzájomné konzultácie samotných frekventantov medzi sebou (t.j. frekventanti si môžu navzájom pomáhať s riešením svojich úloh). Za týmto účelom vzdelávací portál obsahuje fórum, do ktorého frekventanti môžu prispievať a lektor sa do týchto diskusií zapája tiež, aby im mohol poradiť a usmerniť ich.

Štvrtým modulom je *Záverečné školenie*, ktoré je realizované prezenčnou formou ako spoločné stretnutie všetkých frekventantov a lektora. Hlavným cieľom tohto stretnutia je prediskutovať problémy, s ktorými sa frekventanti stretli jednak počas samoštúdia a jednak pri práci na zadávaných úlohách (cvičeniach). Okrem toho toto stretnutie poskytuje priestor aj pre rôzne ďalšie otázky a špecifické problémy, s ktorými sa frekventanti stretávajú pri svojej práci. Po vyriešení všetkých úloh a prediskutovaní nastolených problémov nasleduje záverečná praktická skúška, kde lektor dohliada ako frekventanti pracujú na zadaných úlohách (otázky/skúšky).

Poslednou, piatou fázou navrhovaného modelu vzdelávania zamestnancov je modul ďalšieho *Kontinuálneho vzdelávania* podľa individuálnych potrieb zamestnancov vo svojom odbore (vo svojej firme). V tejto fáze na získanie potrebných informácií a doplnenie si chýbajúcich poznatkov frekventanti školení naďalej využívajú vytvorený vzdelávací portál ako aj mailovú komunikáciu s lektorom.

## 4 ZÁVER

V našom prípade prvá fáza školenia realizovaného na základe vytvoreného modelu ďalšieho odborného vzdelávania a prípravy príslušnej cieľovej skupiny zamestnancov sektora priemyslu, modul *Teoretické vzdelávanie*, trvala dva mesiace, aby všetci účastníci školenia mali dostatočný časový priestor osvojiť si príslušné poznatky (učebnú látku) čo najdetailnejšie. Konkrétne sa realizovala v časovom období marec – apríl 2018.

Druhá fáza školenia, modul *Základné cvičenia*, trvala takisto dva mesiace. Počas týchto dvoch mesiacov bolo zrealizovaných niekoľko osobných stretnutí frekventantov školenia s lektorom. Išlo o časové obdobie máj - jún 2018.

Tretia fáza školenia realizovaného podľa vytvoreného modelu, modul *Nadstavbové cvičenia*, bola podstatne dlhšia, nakoľko bolo potrebné, aby účastníci školenia mali dostatok času na doštudovanie preberanej problematiky a riešenie zadaných úloh. Zadávané nadstavbové cvičenia predstavujú zložité problémy, s ktorými sa zamestnanci stretávajú pri svojej pracovnej činnosti a sú časovo náročné, nakoľko pri ich riešení frekventanti často musia hľadať a vytvárať rôzne riešenia, aby výsledne dospeli k riešeniu, ktoré je

nielen správne ale aj optimálne. V našom prípade frekventantom školenia na nájdenie správnych riešení a ich dôsledné spracovanie bol poskytnutý časový priestor od začiatku júla až do konca októbra (čiastočne aj s ohľadom na skutočnosť, že v tomto období sa zvyknú čerpať dovolenky).

Štvrtá fáza, modul *Záverečného školenia*, pripadla na december a celé školenie vyústi podľa následne vzniknutých vzdelávacích potrieb jednotlivých firiem a frekventantov do využívania možností modulu *Kontinuálneho vzdelávania*, ktorého realizácia je zabezpečovaná v dištančnej forme prostredníctvom vzdelávacieho portálu zriadeného pre potreby poskytovania popisovaného ďalšieho odborného vzdelávania príslušnej cieľovej skupiny zamestnancov sektora priemyslu.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- ARMSTRONG, M. 2007. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BARTÁK, J. 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha : Alfa nakladatelství.
- CZIKK, P., ČEPELOVÁ, A. 2006. Vzdelávanie a rozvoj pracovníkov. In *Manažment v teórii a praxi*. EU Bratislava, PHF Košice, roč. 2, č. 2/2006, ISSN 1336-7137.
- HAŠKOVÁ, A., HODÁL, P., KUNA, P. 2017. Application of distance learning in industrial manufacturing practice. In *INTED 2017: Proceedings from 11th annual International Technology, Education and Development Conference*, s. 4310-4314. Valencia : IATED Academy. ISBN 978-84-617.8491-2, ISSN 2340-1079.
- HODÁL, P. 2017. *Dištančné vzdelávanie v prostredí priemyselnej výrobnjej praxe*. Písomná práca k dizertačnej skúške. Nitra, PF UKF.
- VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. 2001. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3651-8.

# UKÁŽKA MEDZINÁRODNEJ SPOLUPRÁCE ZAMERANEJ NA PREPÁJANIE TEÓRIE A PRAXE VO VYUČOVANÍ TECHNICKÝCH PREDMETOV

**Miloš Palaj, Miloslav Skačan, Dušan Turčan**

*Stredná odborná škola polytechnická, Zlaté Moravce, milos.palaj@gmail.com, miloslav.skacan@gmail.com,  
admn@soszm.sk (SR)*

## Abstrakt

Príspevok na konkrétnej ukážke realizácie riešenia medzinárodného slovensko-belgicko-nórského projektu *Inteligentná domácnosť prostredníctvom Internetu vecí* poukazuje na inovatívne trendy v odbornej didaktike technických predmetov v zameraní na internacionalizáciu vzdelávania a spájanie teórie s praxou.

**Kľúčové slová:** Inovácie, Technológie, Internet vecí - IoT, Spájanie teórie s praxou, Internacionalizácia vzdelávania, Program Erasmus+.

## 1 ÚVOD

Snaha o zvyšovanie medzinárodnej mobility a spolupráce učiteľov a žiakov nie je v Európskej únii žiadnou novinkou. V minulých rokoch sa realizovalo mnoho projektov zameraných na vzdelávanie a mobilitu pedagogických pracovníkov v spojení s využitím informačných technológií či techniky samotnej. V tomto smere program Erasmus+ ponúka široké možnosti realizácie a rozvoja v tejto oblasti. Hlavným prvkom, ktorý sa zaznamenáva, je dopad a účinok, ktorý majú aktivity vykonávané v rámci realizovaných projektov či už smerom na odborové didaktiky, systémy vzdelávania alebo jednotlivé skupiny aktérov a stakeholderov vzdelávania. Okrem samotných výsledkov a bezprostredného dopadu projektov, t.j. okrem okamžitého bezprostredného vyžitia jednotlivých výstupov a dosiahnutia sledovaných zmien, sa pri posudzovaní projektov sleduje aj kritérium udržateľnosti dosiahnutých výsledkov, t.j. využívanie a dopad dosiahnutých výsledkov na rôzne sféry spoločenského života v dlhodobej perspektíve. Ide v podstate o schopnosť projektu pokračovať a ďalej uplatňovať výsledky projektu aj po skončení obdobia jeho realizovania. Pre dnešné školy je nevyhnutné, aby tieto projekty v čo možno najväčšej miere využívali a tak zvyšovali svoj kredit v očiach žiakov, rodičov a širokého okolia.

## 2 PROJEKT INTELIGENTNÁ DOMÁCNOSŤ PROSTREDNÍCTVOM IOT

### 2.1 Partneri projektu

V zmysle vyššie uvádzaného program Erasmus+ poskytuje veľké možnosti na podporu zavádzania rôznych inovatívnych prvkov do vyučovania technických predmetov. Túto skutočnosť využila Stredná odborná škola polytechnická v Zlatých Moravciach a v spolupráci s Vrij Technisch Instituut Tiel (VTI Tiel, Belgicko) a Kongsberg videregående skole (VGS Kongsberg, Nórsko) pripravila dvojročný Erasmus+ projekt *Inteligentná domácnosť prostredníctvom Internetu vecí (Smart House through Internet of Things)*. Voľba zahraničných partnerov je vyústením predchádzajúcej veľmi úspešnej spolupráce, resp. nadviazaných kontaktov SOŠ polytechnickej Zlaté Moravce s oboma uvedenými inštitúciami.

S belgickým partnerom Vrij Technisch Instituut Tiel (VTI Tiel) SOŠ polytechnická Zlaté Moravce (SOŠP Zlaté Moravce) spolupracuje už viac rokov, pričom v rámci tejto spolupráce je veľký dôraz kladený na informovanie sa o dobrých skúsenostiach, výmenu odborných poznatkov ako aj didaktických postupov odborných technických predmetov. Prirodzenou súčasťou tejto spolupráce sa stali už tradičné každoročné vzájomné výmenné pobyty žiakov. Okrem toho sa v minulosti obe inštitúcie spolupodielali aj na riešení spoločného projektu Leonardo da Vinci VETPRO. Celá spolupráca vznikla po stretnutí koordinátorov na kontraktáčnom seminári v belgickom Blankenberge v septembri v roku 2011. Na stretnutí sme sa dohodli na rámcových podmienkach spolupráce. Výsledkom bola realizácia najskôr učiteľského projektu Leonardo da Vinci a následne projektu Erasmus+. V súčasnosti spolupráca pretrváva už osem rokov.

Čo sa týka nórskeho partnera, Nórsko je krajina, ktorá vzbudzuje rešpekt nielen pre svoje prírodné bohatstvo či krásnu prírodu, ale hlavne pre pokrok, ktorý vykazuje pri nasadzovaní nových pokročilých a k životnému prostrediu šetrných technológií. Po kontaktovaní a návšteve Kongsberg videregående skole (VGS Kongsberg) v roku 2015 sme sa preto s našim belgickým partnerom rozhodli vyzvať nórsku školu na



spoluprácu pri príprave projektu *Inteligentná domácnosť prostredníctvom Internetu vecí* (*Smart House trough Internet of Things*). Škola ponuku prijala a výsledkom sa stalo trojstranné, vzájomne prospešné partnerstvo.

Žiadosť o financovanie vypracovaného projektu bola v marci 2016 predložená belgickej agentúre pre medzinárodnú spoluprácu a mobility v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy EPOS Vlaanderen. Po schválení predloženej žiadosti sa v októbri 2016 začalo s vlastnou realizáciou projektu.

Úvodnou aktivitou projektu bolo pracovné stretnutie zástupcov všetkých troch zúčastnených strán, ktoré sa konalo na Slovensku. Na tomto úvodnom stretnutí sa zástupcovia partnerských inštitúcií dohodli na smerovaní projektu a dvojročnom harmonograme plnenia konkrétnych úloh projektu zo strany jednotlivých partnerov.

Veľmi významným výsledkom úvodného stretnutia bolo akceptovanie rozhodnutia implementovať časti projektu do vyučovacieho procesu SOŠ Zlaté Moravce. Ako najvhodnejší segment pre zapojenie do projektu boli vybraní študenti v odboroch *Technické lýceum*, *Elektrotechnika* a *Grafik digitálnych médií*. Toto rozhodnutie vychádzalo zo skutočnosti, že riešený projekt je zameraný na technické oblasti, v ktorých vzdelávame žiakov uvedených odborov.

## 2.2 Internet vecí

Nosnou technológiou, prostredníctvom ktorej sme sa rozhodli riadiť inteligentnú domácnosť, sa stal Internet vecí (*Internet of Things* - IoT). Internet vecí je novou platformou, ktorá umožňuje vzájomnú komunikáciu objektov a zariadení cez internet a mobilné (hlavne bezdrôtové) siete. Princípom je zber dát z rôznych senzorov a zdieľanie týchto dát prostredníctvom internetu, za účelom ich ďalšieho spracovania a vyhodnocovania. Súčasťou Internetu vecí sa môže stať prakticky akýkoľvek domáci spotrebič. Už teraz si môžete prostredníctvom siete prepojiť vykurovanie, klimatizáciu, vodovodný systém, termostaty, zásuvky, snímač a zámok dverí, osvetlenie, rolety či žalúzie, audio systém, televíziu, zabezpečovací systém, vysávač, chladničku, zrkadlo, televíziu, počítač, práčku, kávovar, rýchlo varnú kanvicu, rúru, varnú dosku, mikrovlnku, multifunkčné hrnce, robot na umývanie okien a digestor. Dokonca si môžete zaobstarat' aj inteligentný vankúš na pracovnú stoličku, ktorý je vybavený senzormi, ktoré monitorujú vašu polohu sedenia a upozorňujú vás, aby ste sedeli správne. Prakticky akýkoľvek prvok môže byť zapojený do tejto siete. Jediným obmedzením pre zariadenia je schopnosť komunikovať v sieti. Internet vecí je trend, ktorý nadobúda čoraz väčšie uplatnenie v bežnom živote súčasného človeka a jeho využívanie okolo nás sa neustále rozširuje. Hoci v súčasnosti má používateľ v sieti pripojené zväčša iba smartfóny, tablety alebo počítače, v budúcnosti to budú majoritne uplatňovať práve vyššie uvedené zariadenia. A samozrejme v kombinácii s príchodom 5G sietí sa vytvorí priestor pre úplne nové aplikácie.

Prvá zmienka o Internetu vecí („Internet of Things“, IoT) je z roku 2001 a jej autorom je David Brock. V praxi je však využívaný len zopár rokov. Dôvodom jeho minimálneho nasadenia v praxi je hlavne nedostatočne rozvinutá technológia, ktorú Internet vecí využíva.

Hlavnou myšlienkou Internetu vecí je, že IoT sú zariadenia vzájomne komunikujúce cez internet. Táto definícia však so sebou prináša veľa rozporov, keďže štandard pre IoT nie je presne definovaný. To, čo jeden človek pokladá za Internet vecí, druhý odmieta do tejto skupiny zaradiť. Označenie „Internet vecí“ sa stalo trendom a hoci jeho zmysel nemusí byť vždy (úplne) zrejmý a niekedy môže unikáť, ide o ďalší vývojový stupeň technologického fungovania sveta okolo nás. Je to dané hlavne tým, že čoraz viac objektov pripájame priamo do internetovej siete alebo ich prepájame navzájom. Príkladom Internetu vecí môže byť inteligentná domácnosť, v ktorej akékoľvek zariadenie ovládame pomocou smartfónu/počítača a internetu. Inteligentná domácnosť nám umožňuje sledovať a ovládať mnoho rôznych parametrov v mieste, kde bývame. Vďaka získaným dátam potom môžeme napríklad optimalizovať spotrebu (vody, tepla, plynu, elektriny) a zistiť, či zbytočne neplytváme. Inteligentná domácnosť šetrí financie, je energeticky úsporná a menej zaťažuje životné prostredie. V podstate si náš domov môžeme naprogramovať tak, aby maximálne vyhovoval nášmu životnému rytmu. Technologické spoločnosti vnímajú potrebu rozvíjať sa v tomto smere a preto ponúkajú pre zákazníkov hotové „na mieru šité“ riešenia. V súčasnosti je nevýhodou najmä cena takejto inteligentnej domácnosti. Ak si však odmyslíme celkovú cenu, tak dnes nie je problém vybudovať si vlastnú inteligentnú domácnosť. Mnohokrát postačujú základné technické znalosti a samozrejme pripojenie na internet. Všetky ponúkané služby sú následne realizované vo vlastnej réžii, prostredníctvom aplikácie. Pripojením sa k aplikácii dokážeme sledovať, čo sa aktuálne doma deje. Zároveň prostredníctvom tejto služby dokážeme na diaľku ovládať množstvo domácich IoT zariadení.



## 2.3 Realizácia a hlavné výsledky projektu

V zmysle vyššie uvedeného hlavným cieľom projektu bolo vybudovať inteligentnú domácnosť s čo najmenšími finančnými nákladmi a s porovnateľnými vlastnosťami, ako majú drahšie riešenia. Túto ambíciu sme mali hlavne preto, lebo miniaturizácia a výrazný pokles cien súčiastok potrebných na vybudovanie takejto domácnosti bol v ázijských krajinách výrazný. V dôsledku tejto skutočnosti bolo možné testovať a hromadne nasadzovať cenovo prístupné senzory a zariadenia pripojiteľné do siete. Medzi tieto patrili hlavne raspberry pi, arduino a ich periférne zariadenia v kombinácii s webovými a databázovými riešeniami. Nevýhodou sa mohla zdať zložitejšia realizácia z hľadiska programovania. Bola potrebná naozaj odborná zručnosť a skúsenosti na úspešné spustenie odladenej vyvíjanej inteligentnej domácnosti, bez rôznych chýb, ktoré v rámci riešenia vznikali.

V rámci uvedeného projektu absolvovali študenti odborov *Technické lýceum*, *Elektrotechnika* a *Grafik digitálnych médií* v sprievode ich učiteľov a autora projektu (Mgr. Dušana Turčana) odbornú stáž v belgickej škole VTI Tielt, kde si realizátori projektu vymieňali užitočné informácie a technologický „know-how“. Počas týždennej stáže vo VTI Tielt slovenskí žiaci spolu s belgickými a nórsnymi partnermi absolvovali intenzívny pracovný program, ktorý bol zostavený ako mix vzdelávacích a poznávacích aktivít na hostiteľskej škole a v regióne západného Flámska. V rámci pripraveného programu mali možnosť si otestovať svoje jazykové a technické schopnosti a schopnosti pracovať v zmiešaných tímoch spolu s nórsnymi a belgickými rovesníkmi. Postupne všetci žiaci absolvovali míting s riaditeľom školy a celkovo deväť workshopov, ktorých nosnou témou bol projekt a realizácia inteligentnej domácnosti prostredníctvom Internetu vecí.

Bolo nesmierne zaujímavé budovať projekt s myšlienkou, že zo Slovenska uvidíme, ak niekto zabudol vypnúť svetlá v nórskej obývačkej izbe, pričom nebude problém ich zhasnúť pomocou smartfónu, alebo cez webstránku z inej krajiny. Rovnako si mohli naši žiaci pozrieť, ako dozrieva zelená v belgickom skleníku a koľko sa pri tom spotrebovalo energie, vody, či koľko slnečných alebo daždivých dní bolo v danej lokalite.

Slovensko si ako objekt svojho záujmu vybralo inteligentnú kuchyňu. Cieľom bolo navrhnuť ju inteligentnejšiu, komfortnejšiu a ohľaduplnejšiu k životnému prostrediu. Možnosť ako to dosiahnuť bolo naozaj veľa. V rámci rozšírenia si vedomostí v oblasti inteligentných riešení žiaci spolu s učiteľmi navštívili v Belgicku spoločnosť *Living Tomorrow*, ktorá predstavuje miesto, na ktorom technologickú budúcnosť môžete zažiť už dnes. Súčasťou expozície tejto spoločnosti je prehliadka inovatívnych smart technológií, ktorú osobne podporil aj Bill Gates, zakladateľ technologického firmy *Microsoft*.

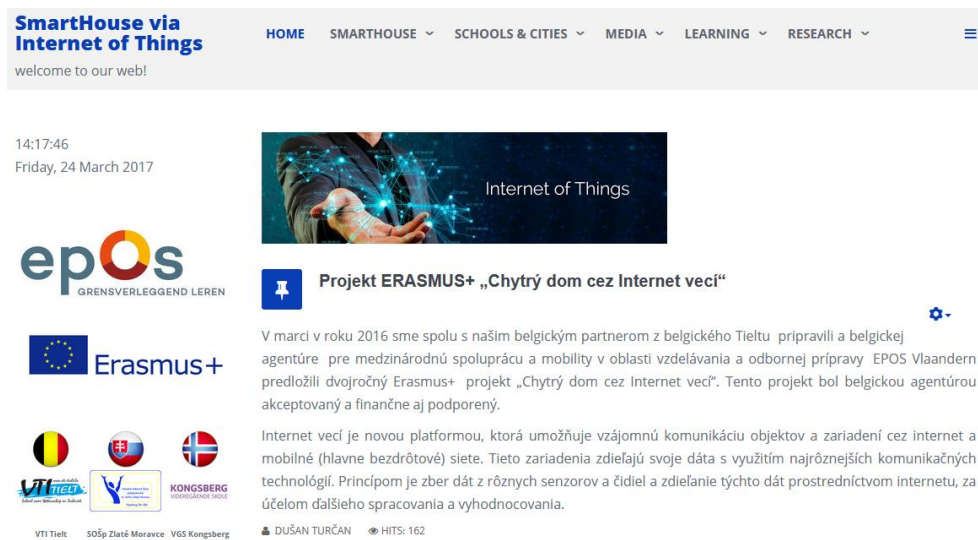
V rámci sprievodného programu odbornej stáže jej účastníci navštívili University College HOWEST v meste Kortrijk. Súčasťou tejto návštevy bol workshop zameraný na tému umelej inteligencie. Naším žiakom boli prezentované najmodernejšie technológie, s ktorými sa bežne na Slovensku nemajú možnosť stretnúť. Tento workshop mal vysoko motivačný dopad na našich žiakov a viacerí z nich prejavili záujem o absolvovanie ďalšieho štúdia na takto perfektne vybavenej škole, a to pri plnom uvedomovaní si požiadavky znalosti angličtiny ako jazyka výučby.

Následná mobilita bola organizovaná nórsym partnerom (február 2018). Zo SOŠP Zlaté Moravce sa jej zúčastnilo päť žiakov študijného odboru *Technické lýceum* a dvaja učitelia. Hlavným kritériom výberu konkrétnych žiakov bola ich predchádzajúca aktivita a miera zaangažovanosti na riešení problematiky projektu (aj s ohľadom na ich potenciál zvládnuť dopracovanie jednotlivých aktivít rozbehnutých v projekte). V rámci ôsmich workshopov účastníci zo všetkých troch partnerských inštitúcií riešili problémy spojené s realizáciou projektu, posudzovali hlavné problémy a nedostatky ako aj prednosti jednotlivých možných riešení.

Nórski spoluriešitelia sa zameriavali na mikrokontrolér arduino, jeho snímače a periférne zariadenia. Výsledkom workshopov bol spôsob, akým najvhodnejšie zapojiť a naprogramovať snímače, ktoré boli použité v projekte. Zameriavali sa hlavne na snímače teploty, svetla a rozpoznávania reči. Belgickí spoluriešitelia mali workshopy zamerané hlavne na inteligentné spôsoby riešenia starostlivosti o rastliny, a to hlavne na riešenie ich polievania, snímania vlhkosti a teploty. Slovenské workshopy boli zamerané prioritne na databázy, bezpečnosť a redakčné systémy, na základe ktorých funguje celá inteligentná domácnosť a na stránky prezentujúce informácie o projekte ako aj parciálne výsledky projektu (obr. 1). Kľúčovou úlohou slovenských riešiteľov projektu bolo previesť tieto web stránky z anglického jazyka, v ktorom bola vytvorená testovacia verzia, do jazyka slovenského a belgického.

V rámci rozšírenia obzorov v oblasti technológií účastníci navštívili jednu z vysokých škôl (Konsberg Teknologisk Institut) v meste Konsberg, na ktorej sú odbory zamerané predovšetkým na sieťové

technológie, elektromobily a na vývoj moderných technológií v automobilovom priemysle. Súčasťou návštevy bola prezentácia elektromobilu, ktorý vytvorili študenti tejto vysokej školy.



Obrázok 1. Spoločný web pre výstupy projektu

Posledné stretnutie bolo zorganizované kolegami z Belgicka na škole v Tielte. Tejto mobility sa zúčastnili dvaja žiaci a dvaja učitelia zo SOŠP Zlaté Moravce. Išlo o týždňové stretnutie, na ktoré boli vybraní najlepší žiaci, ktorí sa najväčšou mierou podieľali na projekte a takisto najlepšie porozumeli danej problematike. Stretnutie bolo zamerané na prezentovanie dosiahnutých výsledkov jednotlivých škôl.

Belgickí spoluriešitelia prezentovali ich inteligentný skleník, ktorý bol založený na IoT technológii, na základe ktorej ho vedeli pomocou internetu a príslušnej aplikácie ovládať. Na stránke boli zobrazené aktuálne merania v skleníku, od teploty cez svetelnosť až po vlhkosť.

Nórski spoluriešitelia prezentovali inteligentnú obývaciu izbu. Vďaka IoT boli schopní ovládať elektroniku umiestnenú v tejto izbe. Ako príklad slúži ovládanie farebného osvetlenia, ovládanie televízie, hudby, otvárania dverí, monitorovania návštevníka izby atď.

Naši žiaci prezentovali inteligentnú kuchyňu, ktorá bolo naším hlavným výstupom projektu. Vďaka IoT bola celá kuchyňa ovládaná pomocou internetu/smartfónu. Dôležitým ovládacím prvkom, okrem smartfónu, bol dotykový panel, vďaka ktorému bolo možné prezerat' si online recepty pri varení, videá o varení, ovládať osvetlenie, kávovar, varnú dosku, rúru a iné.

### 3 ZÁVER

Vďaka programu Erasmus+ sa žiaci z rôznych krajín môžu spojiť a počas zahraničnej stáže získať a prehĺbiť si vedomosti získané počas štúdia na našej škole. Spoločnými silami dokážu vytvárať moderné inovatívne riešenia založené na spájaní teórie s praxou. Veľkým prínosom týchto aktivít je, že prispievajú k orientovaniu sa žiakov na technické profesie a pomáhajú im pri ich rozhodovaní sa o svojej ďalšej profesijnej dráhe.

Významným benefitom participácie slovenských škôl na projektoch tohto typu je aj skutočnosť, že sú prostriedkom na budovanie sebavedomia žiakov, pretože ich účasť na riešení takýchto projektov im poskytuje príležitosť zistiť, že dokážu udržať krok so zahraničnými partnermi pri riešení technických problémov, resp. dokonca že dokážu udávať smerovanie projektu, a že ich vedomosti a zručnosti sú na porovnateľnej úrovni s ostatnými riešiteľmi projektu.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

KADLEC, R. *Čo prinesie Internet vecí (IoT)?* Dostupné na internete: <https://touchit.sk/co-prinesie-internet-veci-iot/45058>

SAAIC. 2016. *Prínos mobilityných projektov Erasmus+ v školskom vzdelávaní a vzdelávaní dospelých : Čo prináša nadnárodná mobilita zamestnancov?* Bratislava, SAAIC. ISBN 978-80-970556-4-6

SOKOL, I. Internet vecí: Čo všetko je IoT a čo nie, čo sa za tým vlastne skrýva? In: *PC Revue*. Dostupné na internete: <https://www.pcrevue.sk/a/Internet-veci--IoT---Co-vsetko-je-IoT-a-co-nie-je--co-sa-za-tym-skriva>

SOKOL, I. Analýza: Internet vecí (Internet of things - IoT) a BIG DATA. In: *PC Revue*. Dostupné na internete: <https://www.pcrevue.sk/en/community/article/detail/url/Analyza--Internet-veci--Internet-of-things---IoT--a-BIG-DATA>

Web stránka projektu „Chytrý dom cez Internet vecí : SmartHouse via Internet of Things“ (Inteligentná domácnosť prostredníctvom Internetu vecí : Smart House through Internet of Things). Dostupné na internete: [http://10.0.10.222/index.php/sk/4-clanok-sk-sk?fbclid=IwAR2U70MSSuYFiVmF\\_VgA001xKu2IbuZHnG5DtdTgU6RN0SOnnCWMwzChmZo](http://10.0.10.222/index.php/sk/4-clanok-sk-sk?fbclid=IwAR2U70MSSuYFiVmF_VgA001xKu2IbuZHnG5DtdTgU6RN0SOnnCWMwzChmZo)

# IMPLEMENTÁCIA MODERNEJ UČEBNEJ POMÔCKY DO VYUČOVANIA ZOOLOGIE

**Marek Tóth, Janka Schlarmannová**

*Základná škola Rozmarínová ul. 1 Komárno, toth@rozmarinkakn.sk (SR)  
Katedra zoológie a antropológie, FPV UKF v Nitre, jschlarmannova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Cieľom príspevku je prezentovať nami vytvorené DVD Živočíchy našej prírody obsahujúce fotografie, charakteristiky a videozáznamy 60 druhov živočíchov a jeho možnosti aplikácie do vyučovania zoológie na základných školách.

Kľúčové slová: DVD, zoológia, základná škola.

## 1 ÚVOD

Rozvoj vnímania a zmyslových predstáv žiakov je vo vyučovacom procese veľmi dôležitý. Explózia modernej techniky, ktorá v dnešnom uponáhľanom svete dominuje, výrazne ovplyvňuje aj výchovno-vzdelávací proces. Školy a školské zariadenia sa postupne premieňajú na malé technické laboratóriá. Obyčajné tabule nahradili interaktívne, kriedy vystriedali fixky a časom sa možno nahradí aj samotný učiteľ, avšak kým sa tak stane, je práve on zodpovedný za zvyšovanie efektívnosti vyučovacieho procesu. Podľa Fenyvesiovej (2013) učiteľ riadi, organizuje, usmerňuje vyučovací proces a vytvára podmienky pre procesy učenia sa žiakov. Svojou osobnosťou a odbornými kompetenciami výrazne ovplyvňuje priebeh vyučovania, jeho výsledky a celkové formovanie osobnosti žiaka.

V súčasnej dobe to však učiteľ nemá vôbec ľahké, rozvojom spoločnosti sa zvyšujú aj všeobecné požiadavky na kvalitu vzdelávania. To je dôvod prečo učitelia často využívajú moderné prostriedky výučby. Ako uvádzajú autori Hrmo a Krpáľková-Krelková (2010) učitelia by mali poznať najnovšie informácie, trendy, inovácie z oblasti pedagogiky, psychológie a samozrejme i v obsahu predmetov, ktoré vyučujú, a tieto inovácie vo vyučovacom procese aj aplikovať.

Významnú rolu vo vyučovacom procese tvoria učebné pomôcky a didaktická technika. Na dosiahnutie vysokej kvality vyučovania sú takmer nevyhnutné, a to v každej fáze vyučovacej hodiny. Učebné pomôcky predsa motivujú, informujú, spresňujú a vedú k ďalšiemu vzdelávaniu. Zabezpečujú plnšie a presnejšie informácie o osvojovanom učive, zvyšujú názornosť vyučovacieho procesu a robia prístupným aj také učivo, ktoré by si bez nich žiaci vôbec nemohli osvojiť (Turek, 2014).

### 1.1 Videotechnika vo vyučovaní

Väčšina pedagogických odborníkov sa zhoduje v tom, že zavádzanie videotechniky (digitálne fotoaparáty, kamery a i.) do vyučovacieho procesu vedie k jeho efektívnemu rozvoju. Vyučovací proces sa tak stáva dynamickým, originálnym a pre žiakov oveľa atraktívnejším. Takéto podmienky umožnia žiakovi ľahšie pochopiť nové poznatky a motivovať ho k hlbšiemu záujmu.

Hlavatý (2002) udáva osem nasledovných hlavných predností využívania videozáznamu vo vyučovaní: predkladá farebný audiovizuálny záznam určitej veci/javu, dovoľuje sledovať javy za normálnych podmienok nerealizovateľné, dokáže opakovane zobrazovať neopakovateľné, zaisťuje plnú bezpečnosť pri sledovaní inak nebezpečných situácií, dovoľuje pohľad na seba samého, poskytuje presné a neskreslené informácie o reálnych veciach a javoch, dovoľuje zrýchliť, či spomaliť sledované deje, dovoľuje učiteľovi venovať ušetrený čas iným didaktickým činnostiam.

Podľa Petláka (2016) audiovizuálna technika má média prezentovať, vhodne dopĺňať pozorovanie reálnej skutočnosti, ba v mnohom má aj niektoré prednosti, ako napr. umožňuje podať zrýchlený rast rastliny, vývin plodu alebo naopak spomaliť a ukázať dej v jednotlivých fázach. Avšak nemožno očakávať, že využívanie týchto médií zabezpečí kvalitu vedomostí žiakov. Tak ako aj pri práci s inými pomôckami, je potrebné usmerňovať pozorovanie žiakov, aby sa naplnili didaktické ciele.

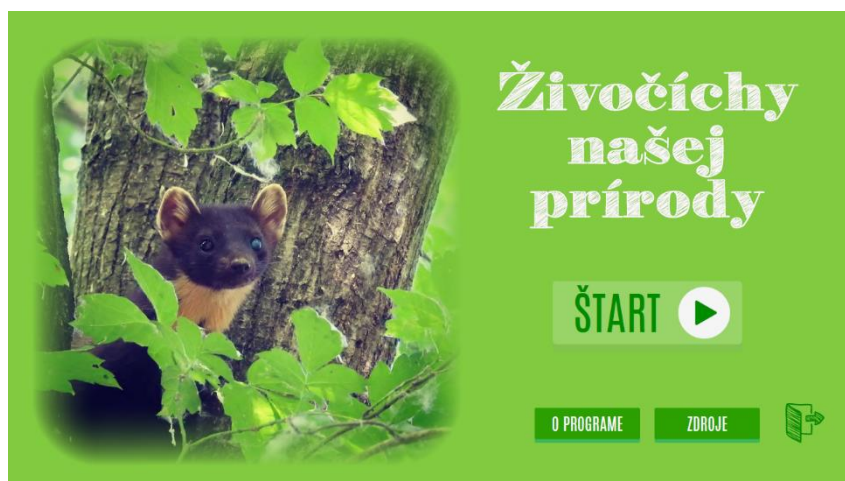
## 2 POUŽITÉ METÓDY

Biológia je predmet, ktorý si zavádzanie učebných pomôcok priam vyžaduje. Žiaci by si na hodinách mali osvojovať vedomosti o živých organizmoch, ich tvare, farbe, ale aj o ich správani, o vzájomných vzťahoch, ako aj ich vzťahoch k prostrediu. Mali by chápať základné súvislosti živých a neživých zložiek prírody. Učiteľ by mal na hodinách biológie budovať u žiakov pozitívny vzťah k prírode, viesť k ochrane prírody a motivovať k poznávaniu prírody. Odučiť každú hodinu v prírode, aby učiteľ mohol žiakom demonštrovať zákonitosti prírody, je v školskom prostredí nereálne. Taktiež zozbierať prírodniny v teréne je pre učiteľov časovo náročné, a preto učelia často siahajú po alternatívnych zdrojoch. Rôzne fotografie, kresby živočíchov, či filmy bežne dostupné na internete, ktoré veľakrát nemajú vysvetlenie, vyžadujú si znalosť cudzieho jazyka a ich dĺžka presahuje vyučovaciu hodinu, čím sa stávajú nevyužiteľné. Práve tieto fakty boli dôvodom prečo sme sa rozhodli vytvoriť a implementovať modernú učebnú pomôcku DVD *Živočíchny našej prírody*, zameranú na demonštráciu živočíchov a ich životné prejavy do vyučovania biológie na základných školách. Obsah učebnej pomôcky sme prispôbili a vytvorili v súlade so Štátnym vzdelávacím programom (ISCED 2) a inovovaným Štátnym vzdelávacím programom.

Pre vytvorenie DVD sme zaznamenávali prostredníctvom digitálneho fotoaparátu Nikon COOLPIX P900 s 83-násobným priblížením výskyt živočíchov priamo v teréne. Všetky videá boli natáčané metódou priameho pozorovania v prírode bez využitia atráp alebo zvukových nahrávok na prilákanie živočíchov. Aby sme zachytili aktivitu a rôzne životné prejavy živočíchov, natáčali sme od skorých ranných hodín po neskoré popoludnie. Záznamy sme realizovali v priebehu obdobia marec – september 2017. Zber údajov sme vykonávali v rôznych lokalitách mesta Komárno a v jeho blízkom okolí.

## 3 VÝSLEDKY

V priebehu obdobia marec – september 2017 sme zaznamenávali v rôznych biotopoch okolia mesta Komárna prostredníctvom digitálneho fotoaparátu Nikon COOLPIX P900 živočíchny a ich rozmanité prejavy správania priamo v teréne. Spolu sme natočili materiál o 88 druhoch živočíchov, ktorý trval až 5 hod 42 min a 32 sekúnd. Na základe obsahu a kvality jednotlivých záznamov, ako aj potrieb vyučovacieho procesu sme ho upravili na celkovú dĺžku 1hod 4 min a 6 sekúnd a počet živočíšnych druhov znížili na 60. Vytvorili sme tak modernú učebnú pomôcku DVD *Živočíchny našej prírody*, ktorá je určená ako pomocný výučbový materiál pre učiteľov biológie na druhom stupni základných škôl (Obr. 1.)



Obrázok 1. Náhľad titulnej snímky programu (Tóth, 2018).

Program je rozdelený do štyroch prírodných spoločenstiev: les, voda, lúky a polia, ľudské sídla, pričom každé spoločenstvo obsahuje 15 typických živočíšnych druhov:

**LES:** dážďovka zemná (*Lumbricus terrestris*), d'ateľ veľký (*Dendrocopos major*), diviak lesný (*Sus scrofa*), kuna lesná (*Martes martes*), mravec lesný (*Formica rufa*), myšiak lesný (*Buteo buteo*), myšiarka ušatá (*Asio otus*), pinka lesná (*Fringilla coelebs*), raniak hrdzavý (*Nyctalus noctula*), ryšavka lesná (*Apodemus flavicollis*), slizovec hrdzavý (*Arion rufus*), srnec lesný (*Capreolus capreolus*), sýkorka bielolíca (*Parus major*), veverica stromová (*Sciurus vulgaris*), žižiavka obyčajná (*Porcelio scaber*).



**VODA:** bobor vodný (*Castor fiber*), korčuliarka obyčajná (*Gerris lacustris*), labuť hrbozobá (*Cygnus olor*), lyska čierna (*Fulica atra*), medúzka sladkovodná (*Craspedacusta sowerbyi*), mlok bodkovaný (*Triturus vulgaris*), ondatra pižmová (*Ondatra zibethicus*), pijavica konská (*Haemopsis sanguisuga*), rak bahenný (*Astacus leptodactylus*), rybárik riečny (*Alcedo atthis*), skokan zelený (*Rana esculenta*), slnečnica pestrá (*Lepomis gibbosus*), užovka obojková (*Natrix natrix*), vodniak vysoký (*Lymnaea stagnalis*), vydra riečna (*Lutra lutra*).

**LÚKY A POLIA:** babôčka bodliaková (*Vanessa cardui*), bažant poľovný (*Phasianus colchicus*), čmel' zemný (*Bombus terrestris*), havran čierny (*Corvus frugilegus*), jašterica krátkohlavá (*Lacerta agilis*), koník čiarkovaný (*Stenobothrus lineatus*), križiak pásavý (*Argiope bruennichi*), modlivka zelená (*Mantis religiosa*), osa útočná (*Vespa germanica*), pásavka zemiaková (*Leptinotarsa decemlineata*), sokol myšiár (*Falco tinnunculus*), straka čiernozobá (*Pica pica*), strakoš červenochrbtý (*Lanius collurio*), vretenica severná (*Vipera berus*), zajac poľný (*Lepus europaeus*).

**ĽUDSKÉ SÍDLA:** blcha psia (*Ctenocephalides canis*), drozd čierny (*Turdus merula*), holub hrivnák (*Columba palumbus*), hrdlička záhradná (*Streptopelia decaocto*), hus domáca (*Anser anser f. domesticus*), jež bledý (*Erinaceus roumanicus*), kavka tmavá (*Corvus monedula*), lastovička domová (*Hirundo rustica*), slimák záhradný (*Helix pomatia*), škorec lesklý (*Sturnus vulgaris*), škrkavka psia (*Toxocara canis*), trasochvost biely (*Motacilla alba*), tur domáci (*Bos taurus*), vrabec domový (*Passer domesticus*), žltouchvost domový (*Phoenicurus ochruros*).

Pre jednoduchšie vyhľadávanie sú živočíchy v danom spoločenstve (les, voda, lúky a polia, ľudské sídla) usporiadané v abecednom poradí. Je to kvôli tomu, aby sme učiteľom uľahčili ich vyhľadávanie, a tak ušetrili viac času na vyučovacích hodinách. Učiteľ má k dispozícii až 109 videí. Ich dĺžka je upravená tak, aby boli ľahko použiteľné vo vyučovacom procese. Najdlhšie video trvá iba 01:58, čo umožňuje učiteľom demonštrovať viac živočíšnych druhov na jednej hodine. Na videách sú zaznamenané rôzne životné prejavy živočíchov, ako je pohyb, príjem potravy, párenie, kŕmenie mláďat, vylučovanie a charakteristické zvukové prejavy.

Okrem videa je na snímke pri každom živočíšnom druhu jeho fotografia a tabuľku so stručnou charakteristikou (Obr. 2.). Tabuľka obsahuje základné informácie: slovenské a vedecké meno živočicha, jeho rozšírenie, potravu, aktivitu, sťahovanie, spôsob rozmnožovania, opis, ochranu a spoločenskú hodnotu. Cieľom tabuľky je poskytnúť žiakom komplexné a prehľadné informácie o každom druhu nachádzajúcom sa na DVD.



Obrázok 2. Náhľad snímky druhu d'atel veľký (Tóth, 2018).

Ovládanie programu je veľmi jednoduché, pre jeho spustenie sa nevyžaduje internetové pripojenie, ani inštalácia špeciálneho programu. Nachádza sa na DVD nosiči, ktorý si učiteľ môže kedykoľvek spustiť. Je určený na demonštráciu živočíšnych druhov, ako aj ich životných prejavov. Užívateľ môže jednoduchým klikaním na ikony sa zoznamovať s charakteristikou daného živočíšneho druhu (Obr.3.), spúšťať

videozáznamy a tiež sa veľmi jednoducho aj preklikávať medzi jednotlivými spoločenstvami (les, voda, lúky a polia, ľudské sídla).

◀

d'ateľ veľký

CHARAKTERISTIKA DRUHU

▶

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Slovenské meno:      | ďateľ veľký                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Vedecké meno:        | <i>Dendrocopos major</i> (Linnaeus, 1758)                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Rozšírenie:          | Žije v Európe, v miernom pásme Ázie a v severnej Afrike, obýva lesy všetkých typov, nevymáha parky a záhrady                                                                                                                                                                                     |
| Potrava:             | letnú potravu tvorí hmyz, na jeseň a cez zimu žerú plody a semená ihličnatých a listnatých stromov                                                                                                                                                                                               |
| Aktivita:            | denná                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Sťahovanie:          | nie                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Rozmnožovanie:       | hniesdi v stromových dutinách, samica znáša 5-6 vajec, na ktorých sedia obaja rodičia 12-13 dní, mláďatá kŕmia 3 týždne.                                                                                                                                                                         |
| Opis:                | je veľký ako drozd čierny (23cm), v zafarbení oboch pohlaví sa kombinuje čierna farba s bielou, spodok brucha a podchvostové krovky sú červené, samce majú na záhlaví červenú škvrnu, charakteristickým znakom druhu je priečny čierny pás, ktorý oddeľuje bielu farbu líc od bielych bokov krku |
| Ochrana:             | druh národného významu                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Spoločenská hodnota: | 66 EUR                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

▶ VIDEO 01

▶ VIDEO 02

Obrázok. 3. Náhľad snímky po kliknutí na charakteristiku druhu d'ateľ veľký (Tóth, 2018).

Pre jednoduchšie zavádzanie učebnej pomôcky do vyučovania sme aj vytvorili metodickú príručku pre učiteľa. Je koncipovaná tak, aby bol učiteľ pri využívaní programu na hodine vždy v obraze. Obsahuje podrobný popis každého videa, vďaka čomu si vie učiteľ ihneď predstaviť obsah videa. Je tam aj informácia o dĺžke trvania videa, vďaka ktorej vie vopred určiť, v ktorej fáze hodiny a koľko ich žiakom pustí. Symbol zvukovej stopy ho vopred upozorní na prípadnú potrebu zvukovej techniky, v prípade že je video bez zvukovej stopy, ak je vytvorená možnosť doplnenia o slovný výklad učiteľa.

Vďaka všetkým týmto informáciám metodická príručka má za úlohu nielen usmerňovať, ale zároveň uľahčovať prácu učiteľa, pri zavádzaní učebnej pomôcky do vyučovacieho procesu. Taktiež mu napomáha pri jeho príprave na vyučovaciu hodinu. Učiteľ si na základe metodickéj príručky dokáže jednoduchšie rozvrhnúť štruktúru hodiny, vie presne určiť, koľko minút musí venovať demonštrácii a v ktorej fáze hodiny.

## 4 ZÁVER

Život v digitálnom svete prináša do škôl mimoriadne príležitosti, je však na učiteľovi, či sa im dokáže poddať a osvojiť si ich. Podľa Kalaša a kol. (2013) učiteľ má vďaka pravidelnému kontaktu so svojou triedou jedinečnú príležitosť skúmať a vďaka svojej pedagogickej reflexii aj neustále zlepšovať svoje didaktické postupy, má možnosť stať sa iniciátorom zmeny v triede a v škole.

Naše DVD „Živočíchy našej prírody“ a k tomu zostavená metodická príručka pre učiteľov je jedna z ciest zefektívnenia vyučovania biológie. Ich hlavnými prínosmi pre učiteľa sú: atraktívne, inovátné vyučovanie, zvyšovanie kvality vyučovania, pôsobenie na väčší počet zmyslov žiaka, možnosť doplniť o slovný výklad, lepšie dosahovanie vytýčených cieľov, spraviť vyučovací proces zaujímavejším a modernejším. Rovnako v nich vidíme i prínosy pre samotného žiaka, ako sú prehĺbenie vedomostí v oblasti zoológie, lepšia predstavivosť živočíšnych druhov, budovanie postojev a hodnôt k ochrane životného prostredia, vytváranie pozitívneho vzťahu k prírode, vnímanie učiva viacerými zmyslami, lepšie osvojovanie vedomostí, prítiažlivejší výklad.

Nami vytvorená moderná učebná pomôcka je jedinečná svojho druhu. Školy väčšinou disponujú zbierkou prírodopisných filmov, ktoré sú obsahovo a kvalitou na výbornej úrovni, avšak často sú tematicky orientované na jeden živočíšny druh alebo jedno spoločenstvo. Taktiež ich dĺžka často presahuje trvanie vyučovacej hodiny, a tak ich učelia zavádzajú do vyučovania len obmedzene alebo vôbec. A preto veríme, že nami vytvorená učebná pomôcka nájde svoje efektívne využitie u nejedného učiteľa, a umožní tak žiakom získať širší rozhľad medzi biologickými javmi.

## POĎAKOVANIE

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

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- FENYVESIOVÁ, L. 2013. *Teória vyučovania – vybrané kapitoly*. 1. vyd. Nitra: PF UKF v Nitre, 2013. s. 6. ISBN 978-80-558-0392-0.
- HLAVATÝ, J. 2002. *Didaktická technika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT v Praze, 2002. 119 s. ISBN 80-7080-479-3.
- HRMO, R., KRPÁLKOVÁ-KRELOVÁ, K. 2010. *Zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu*. 1. vyd. STU v Bratislave v Nakladateľstve STU, 2010. s. 121. ISBN 978-80-227-3249-9.
- KALAŠ, I., a kol. 2013. *Premeny školy v digitálnom veku*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o., 2013. s. 170. ISBN 978-80-10-02409-4.
- PETLÁK, E. 2016. *Všeobecná didaktika*. IRIS, 2016. s. 193-195. ISBN 978-80-8153-064-7.
- TÓTH, M. 2018. *Implementácia modernej učebnej pomôcky do vyučovania biológie na základnej škole*. Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra. Rigorózná práca. 54 s.
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. 3. vyd. Bratislava: Wolters Kluwer, s. r. o., 2014. s. 315-338. ISBN 978-80-8168-004-5.

# AKO EFEKTÍVNE UČIŤ INFORMATIKU ŠTUDENTOV UNIVERZITY TRETIEHO VEKU

**Oleg Tkáč**

*Ústav digitálnych kompetencií, Centrum celoživotného a kompetenčného vzdelávania, PU v Prešove,  
oleg.tkac@unipo.sk (SR)*

## Abstrakt

V príspevku sú zobrazené ciele, obsah, požiadavky, špecifické postupy a ich analýza pri výučbe IT predmetov u študentov univerzity tretieho veku.

Kľúčové slová: IT predmety, základy práce online, problémové úlohy, študenti UTV.

## 1 ÚVOD

Študent – senior je špecifický fenomén edukačného procesu. Dali sme si za cieľ vytvoriť pre neho vhodné edukačné prostredie. S odstupom niekoľkých rokov a na základe spätnej väzby, môžeme len potvrdiť, úspešnosť nižšie popísaných postupov. Daná problematika vyžaduje ešte detailnejšiu analýzu vplyvov jednotlivých parametrov na kvalitu a efektivitu výučby študentov – seniorov, čo bude predmetom ďalších prác podobného typu.

## 2 AKO TO ROBÍME MY

Študentom – seniorom univerzity tretieho veku (ďalej len UTV) v rámci úvodu do štúdia, vyzdvihujeme spoločenskú potrebu celoživotného IT vzdelávania, ktorú vnímame a zároveň im odovzdávame:

- ako okno do sveta,
- ako nekonečnú studňu inšpirácii,
- ako nekonečnú možnosť sebarealizácie,
- ako možnosť byť v jednom okamihu všade a s každým.

Zároveň IT technológie prezentujeme ako už cenovo prístupné technológie, ktoré prenikajú do každej oblasti ľudskej činnosti. K znakom gramotného človeka, definovaných starými Grékmi, sa popri čítať, písať, počítať už radí i štvrtá, tzv. digitálna gramotnosť.

Výučba IT predmetov sa opiera o medzinárodný štandard IT vzdelávania, ktorý sa v rámci kompetencií a výsledného uplatnenia rozčleňuje do troch úrovní.

Sú to:

- úroveň digitálnej gramotnosti,
- úroveň digitálnej kvalifikovanosti,
- úroveň digitálnej odbornosti.

Pri výučbe informatiky, nasmerovanej na cieľovú skupinu seniorov volíme úroveň digitálnej gramotnosti. Vychádzame pritom z informácií, získaných na vstupe, t. j. pri vstupnom pohovore, kde si študentov tretieho veku zadelieme do jednotlivých kategórií. Na našom pracovisku evidujeme 3 kategórie. Je to kategória začiatocníkov, kategória mierne pokročilých a kategória pokročilých. Vyššie uvedená kategorizácia sa nám ujala a považujeme ju pri výučbe IT predmetov u seniorov kľúčovú a zároveň oveľa potrebnjšiu, ako pri výučbe IT predmetov u študentov riadneho, t. j. denného štúdia.

Vyplýva to predovšetkým zo samotnej podstaty, t. j. charakteristiky študentov. Študenti UTV sú v edukačnom prostredí menej flexibilní, adaptabilní, majú nižšiu tzv. edukačnú výkonnosť a spravidla i obmedzenejšie podmienky uplatňovania získaných vedomostí a zručností. To je do istej miery pre nich limitujúcim faktorom. Vyššie uvedené sa dá z časti eliminovať silnejšou motiváciou, väčšou trpezlivosťou a vyšším snažením.

Zakategorizovanie študentov UTV realizujeme v úvodných hodinách IT výučby, kde si formou ústneho pohovoru, či testovou, t. j. písanou formou vyšpecifikujeme nášho študenta - seniora. Súčasťou kategorizácie je i psychomotorický test, nakoľko mnohí študenti – seniori, majú nedostatočnú, t. j. zníženú

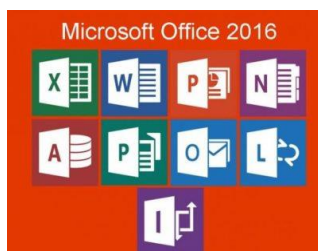
motoriku, ktorá sa vyžaduje pri obsluhu IT zariadení (obsluha softvérových a hardvérových klávesníc, obsluha myši, joystickov, touchpadov, zraková orientácia s čítaním drobných textov, ikon, znakov a pod.

Výsledkom správne vykonanej kategorizácie je vyššia efektivita edukačného procesu, t. j. nikto „nezaostáva“ a nikto sa „nenudí“. Je to zároveň i motivačný prvok študenta – seniora.

Stanovené sylaby a obsah, majú len pomocný, t. j. informačno-organizačný charakter. Obsah IT predmetu sa tvorí na základe vzájomnej diskusie, individuálnych potrieb a požiadaviek a doterajších praktických skúseností študentov – seniorov s IT. Sami si do určitej miery určujú obsah a hĺbku preberaného učiva a formu a priebeh výučby. Lektor môže výučbu stavať i na jednotlivých súčasných, či bývalých profesiách študentov – seniorov a na ich bohatej celoživotnej praxi a skúsenostiach.

Ponúkané tri oblasti IT vzdelávania.

- Kancelársky balík MS Office (MS Office 2016, MS Office 365)



- Základy práce online



- Bezpečnosť pri práci s IT



Ďalší parameter, ktorý sa nám ujal v rámci UTV u študentov – seniorov je možnosť realizovať výučbu na vlastných IT zariadeniach (notebooky, tablety, smartfony) aj za prítomnosti svojich rodinných účastníkov. Týmto krokom sa im snažíme vytvoriť, či navodiť domáce prostredie, v ktorom sa ten senior istejšie pohybuje.

Ďalším parametrom, ktorý sa nám veľmi dobre ujal a ktorý navodil ešte bližší vzťah, či interakciu medzi subjektami edukácie (edukant versus edukátor) je tzv. helplink.

Helplink je služba našim študentom – seniorom UTV, týkajúca sa softvérových a hardvérových IT služieb, sieťovej podpory a pod., ktorá je využívaná na masovom základe a doteraz sa stretla s veľkým ohlasom. Študenti UTV sú pravidelne zapájaní v rámci projektov MŠ SR, v rámci ktorých sme schopný priebežne inovovať IT bázu. Absolvent kategórie „začiatokník“ sa vie presunúť do kategórie „mierne pokročilí“ len na základe získania certifikátu o absolvovaní stanoveného počtu hodín a ďalších podmienok jeho udelenia. Je to pre študenta – seniora taká kvázi „vstupenka“ na vyšší level, čo sa nám ujal, ako účinný prvok osobnej motivácie. Tento postup platí i z presunu do kategórie „pokročilí“. Táto kategória študentov – seniorov už medzi sebou súťaží v tzv. IT olympiáde, ktorá pozostáva z riešení problémových úloh. Najúspešnejší riešitelia našej inštitucionálnej IT olympiády získavajú vecné ceny (napr. upomienkový USB kľúč s potlačou a logom UTV a dátumu absolvovania IT výučby).



Ďalší parameter výučby IT predmetov, ktorý má vysoko motivačný charakter sú monotematické exkurzie v IT prostredí reálneho procesu, napr. v centre excelentnosti pri digitalizácii archívnych prameňov s využitím 3D skenerov a 3D tlačiarňi.

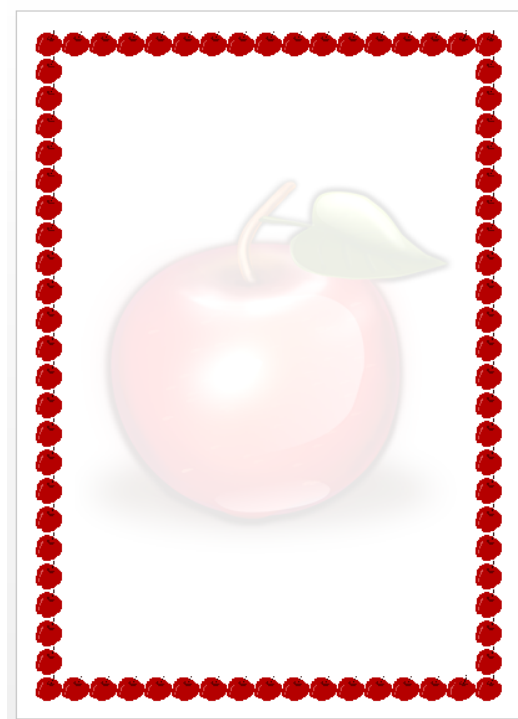
### 3 VZOROVÁ ÚLOHA

Ročníková práca môže byť absolvovaná ako samostatná práca – projekt v domácich podmienkach, napr. „Využitie Google aplikácií v domácnosti“, „Realizácia profylaktiky domáceho IT zariadenia“, „Využitie IT a ADK pri teleworkingu, pričom je realizovaná kooperatívna (skupinová) forma pri využívaní sociálnych sietí, blogov a pod.

Ako vzorovú úlohu z oblasti IT výučby MS Office 2016 (MS Word 2016) vyberáme úlohu na tzv. spodobňovanie originálu vytvorením čo najvernejšej kópii (originál versus kópia). V tejto praktickej úlohe sa hodnotí dosiahnutý stupeň zhody kópie s originálom a čas predmetnej realizácie. Týmto zadáním si študenti - seniori prakticky precvičia a overia svoje vedomosti a zručnosti pri práci s nástrojmi MS Word 2016. Pre objektívnosť vyplnenia zadania je originál (zadanie) v pdf formáte.



Obrázok 1. Názov Originál (v pdf formáte)



Obrázok 2. Názov Kópia (nedokončená)

### 4 ZÁVER

V príspevku sme chceli prístupnou formou demonštrovať naše skúsenosti a postrehy s prácou študentov – seniorov na UTV v Prešove, ako špecifickou skupinou pri výučbe IT predmetov. Namiesto záveru len uvedieme spoločný menovateľ, ktorým je požiadavka (potreba) ušitia výučby na mieru, t. j. na študenta-seniora. Len tak sa dostavia očakávané výsledky a spokojnosť na strane edukátora a edukanta.

### POUŽITÁ LITERATÚRA

TKÁČ, O., VATTATIOVÁ, S., 2014. IT vzdelávanie v systéme vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove. In *Univerzita v kontexte zmien, zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej 28.-30. novembra 2012 v Prešove*, s. 578-582, ISBN 978-80-555-1279-2.

<http://ecd.org/?>

# POTRAVINOVÁ PYRAMÍDA AKO PRÍKLAD IMPLEMENTÁCIE ZDRAVÉHO STRAVOVANIA DO KAŽDODENNÉHO ŽIVOTA

**Tünde Juríková, Ildikó Viczayová, Eva Lehot'áková, Štefan Balla, Katarína Fatrcová  
– Šramková, Marianna Schwarzová**

*Ústav pre vzdelávanie, FSS UKF v Nitre, tjurikova@ukf.sk, iviczayova@ukf.sk (SR)*

*Katedra výživy ľudí, FAPZ PSU v Nitre, katarina.sramkova@uniag.sk, marianna.schwarzova@uniag.sk (SR)*

## Abstrakt

V súčasnosti v dobe nárastu civilizačných ochorení sa čoraz viac do popredia záujmu dostáva problematika zdravého stravovania ako jedného z rozhodujúcich pilierov nášho zdravia. Uvedenej problematike je nutné venovať sa od najútlejšieho veku života dieťaťa, pričom významnú úlohu zohráva inštitucionalizovaná výchova pod vedením pedagógov, ktorá vedie k cieľavedomému ako aj systematickému osvojeniu princípov zdravého stravovania. Preto cieľom 3 predložených aktivít bolo zážitkovou formou učenia predstaviť deťom a žiakom základné princípy potravinovej pyramídy. Poznatky a zručnosti nadobudnuté formou zážitkov sú pre žiakov trvácnejšie a lepšie si ich dokážu premietnuť do každodenného života.

**Kľúčové slová:** Zdravé stravovanie, potravinová pyramída, výchova k zdraviu.

## 1 ÚVOD

Zdravie je najvyššia hodnota v živote človeka a preto vyžaduje pravidelnú starostlivosť zo strany rodičov od najútlejšieho veku dieťaťa (Liba, 2008). V neposlednom rade významnú úlohu zohrávajú aj predškolské a školské edukačné zariadenia, kde pedagóg svojim systematickým, cieľavedomým a pravidelným pôsobením vedie žiakov k základným princípom zdravej životosprávy (Juríková- Viczayová, 2014; Juríková *et al.*, 2015). Jedným zo základných pilierov zdravia je zdravé stravovanie.

Pri zostavovaní jedálňička detí predškolského ako aj mladšieho školského veku je vhodné sa riadiť potravinovou pyramídou, ktorá síce nie je priamo určená pre detskú populáciu, ale môžeme ju orientačne použiť pri zostavení správneho a zdravého jedálneho lístka detí. Tu však treba vziať do úvahy, že dieťa nie je iba zdobenina dospelého, preto sa treba v dostatočnej miere okrem kvalitatívneho výberu jedál zamerať aj na množstvo a veľkosť porcie u dieťaťa. Princípy potravinovej pyramídy – pestrosť, striedmosť a vyváženosť vo výžive treba dodržiavať aj pri výžive detí. V podstate stravovanie detí od batolivého veku má zodpovedať princípom potravinovej pyramídy, má predstavovať akýsi návod pri zostavovaní jedálneho lístku. Treba zohľadňovať aj pohybovú aktivitu, vek resp. hmotnosť dieťaťa (Fatrcová – Šramková, 2009; Juríková *et al.*, 2014).

Úloha pedagóga v oblasti výchovy k zdravej výžive je o to náročnejšia, že nemá vyhradený samostatný predmet, v rámci ktorého by mohol realizovať výchovu k zdraviu. V uvedenom smere je nesmierne dôležitá nielen integrácia uvedenej problematiky v rámci vyučovacích predmetov, ale aj samostatná organizácia rôznych tvorivých aktivít využívajúc prvky zážitkového učenia. Iba ak je žiak správne motivovaný, sú mu prezentované fakty zaujímavou formou a spoznáva pojmy na základe zážitkov a vlastnej činnosti, dokáže trvalo aplikovať a premietnuť nadobudnuté vedomosti ako aj praktické zručnosti do každodenného života (Juríková *et al.*, 2018).

## 2 METÓDY

V práci sme využívali inovatívne aktivizujúce metódy zážitkového učenia, kde deti a žiaci na základe praktických ukážok ako aj vlastnej samostatnej tvorivej práce spoznávali základy a princípy zdravého stravovania. Prvé dve aktivity boli realizované v rámci tvorivých dielničiek letného tábora detí, ktoré boli organizované prvý júlový týždeň v roku 2016 a 2017 na FSS UKF v Nitre. Tretia aktivita bola uskutočnená dňa 15. 11. 2018 v rámci Týždňa vedy a techniky na Ústave pre vzdelávanie pedagógov FSS UKF v Nitre. Tvorivého workshopu zúčastnili žiaci 1. ročníkov a tretieho ročníka zo ZŠ kniežaťa Pribinu v Nitre.

### 3 VÝSLEDKY

V praktickej časti predkladáme nami navrhnuté 3 konkrétne tvorivé aktivity, ktorými môžeme žiakov naučiť základy zdravého stravovania – modelovanie dúhy zdravia a potravinovej pyramídy (trojrozmerný model z plastelíny, dvojrozmerný model - koláž potravinovej pyramídy). Pri uvedených aktivitách sa žiaci oboznamovali so základmi zdravého stravovania a to nielen výberom zdravých potravín ale aj so správnym pomerom, v akom by mali byť uvedené potraviny konzumované.

#### Aktivita 1: Modelovanie dúhy zdravia

**Vzdelávací cieľ:** Naučiť deti zdraviu prospešné potraviny a ich pozitívne účinky na organizmus

**Výchovný cieľ:** Výchova k zdraviu, zdravému stravovaniu a správne mu výberu jedál a potravín

**Materiál a pomôcky:** rôzne druhy ovocia a zeleniny v rôznej tvarovej ako aj farebnej variácii, temperové alebo akrylové farby, štetec, ceruzka, baliaci papier.

**Postup:** Cieľom aktivity bolo vytvoriť “dúhu zdravia”, kde žiaci podľa farieb dúhy zhotovovali odtlačky jednotlivých potravín, pričom pri odtlačení museli správne potraviny pomenovať a aj vysvetliť, čím prispievajú k nášmu zdraviu. Nakoľko uvedená aktivita nevyžadovala špeciálnu jemnú motoriku, mohli ju vykonávať aj deti od 2. rokov života pod dohľadom pedagógov. Žiaci si prostredníctvom aktivity taktiež uvedomili, že práve farba na prírodnej báze napr.zelená u špenátu, červená u melóna a jablka zodpovedá za zdraviu prospešné účinky potravín.



Obrázok 1 a 2. Deti pri zhotovovaní dúhy zdravia s finálnou prácou detí vo veku (2. – 10. rokov) (Lehotáková, 2017)

#### Aktivita 2: Modelujeme potravinovú pyramídu

**Vzdelávací cieľ:** Naučiť deti princípom zdravého stravovania prostredníctvom potravinovej pyramídy, kategorizácia potravín do 5 základných skupín.

**Vzdelávací cieľ:** Výchova k zdraviu, k zásadám racionálneho (správneho) stravovania

**Pomôcky:** plastelína (ako alternatíva k aktivite môže byť využitá modelína či kinetický piesok), formičky potravín, valček a pod., potravinová pyramída zhotovená z papierových kartónov.

**Postup:** Žiaci po oboznámení sa so základmi potravinovej pyramídy mali za úlohu vymodelovať potraviny a to postupne podľa jednotlivých skupín potravín. Po zhotovení základov pyramídy mali žiaci modelovať ľubovoľné potraviny a tie následne zaradiť na jednotlivé poschodia potravinovej pyramídy. Výsledok samostatnej tvorivej činnosti žiakov je vyobrazený na obrázku 4.



Obrázok 3 a 4 Praktické modelovanie jednotlivých potravinových skupín pyramídy (Lehotáková, 2016)

### Aktivita 3: Spoznávame základy zdravého stravovania – alebo “Čo je Potravinová pyramída”

**Vzdelávací cieľ:** Doviessť žiakov ku základným princípom zdravého stravovania, naučiť správne kategorizovať potraviny

**Výchovný cieľ:** Systematické budovanie zdravého životného štýlu, výchova k zdraviu

**Pomôcky:** puzzle dieliky pyramídy (vopred pripravený pracovný list), nožnice, letáky potravín, lepidlo, modely a obrázky zdravých aj nezdravých potravín

**Postup:** Žiakov sme v prvom rade oboznámili so základmi zdravia, viedli sme s nimi riadený rozhovor o tom, čo je zdravé a čo nie je. Potom mali žiaci samostatnú úlohu roztriediť potraviny na zdravé a nezdravé a následne do potravinových skupín (obilniny, ovocie, zelenina, mäso a mäsové výrobky, vajcia, mlieko a mliečne výrobky, sladkosti a tuky). Žiakov sme oboznamovali so základmi potravinovej pyramídy a s princípom, že potraviny, ktoré máme konzumovať v najväčšej miere, tvoria základnú pyramídu (obilniny) a naopak tie, ktorým by sa mali vyhýbať sú na vrchole pyramídy (tuky a cukry). Deti na základe súvislého výkladu spoločne modelovali pyramídu z modelov potravín, ktoré mali k dispozícii. Po praktickom modelovaní pyramídy nasledovala praktická samostatná práca žiakov, v ktorej mali deti obrys pyramídy zostaviť z puzzle dielikov a nalepiť ju na tvrdý papier. Po zostavení obrysu pyramídy žiaci vystrihovali a vlepovali potraviny z rôznych letákov a výsledkom bola koláž potravinovej pyramídy





Obrázok 5. Samostatná práca žiakov pri zostavovaní obrysov potravinovej pyramídy (Decsi, 2018)

#### 4 ZÁVER

Aktivity zamerané na zdravé stravovanie boli pre deti a žiakov pútavé a nesmierne zaujímavé, pri samostatnej tvorivej práci nadobudli množstvo cenných vedomostí ale aj praktických zručností o zdravých potravinách a o princípoch zdravého stravovania, ktoré dúfame, že budú aplikovať aj do každodenného života. Oboznámili sa aj s nástrahami nadmernej konzumácie tukov a cukrov.

#### POĎAKOVANIE

Práca bola riešená v rámci projektu KEGA-024SPU-4/2018, APVV 15/0229.

#### POUŽITÁ LITERATÚRA

- FATRCOVÁ – ŠRAMKOVÁ, K. 2009. Potravinová pyramída v detskom veku. In: Ján Keresteš et al. *Biotechnológie, výživa a zdravie- kľúčové potraviny pre reparáciu zdravotného stavu obyvateľstva*, 1.vyd., Eminent, s. 479-485
- JURÍKOVÁ, T., VICZAYOVÁ, I. 2014. Nové trendy vo výžive a zdravom životnom štýle človeka. In. *Nové smery vo výžive a v životnom štýle ľudí = New trends in healthy lifestyle of people*. - 1. vyd. - Nitra : UKF, 2014. - ISBN 978-80-558-0629-7, S. 7-33.
- Juríková, T., Balla, Š., Mlček, J., Sochor, J. 2014. *Výživa detí predškolského veku*. 1.vyd., Nitra: UKF, Edícia Europica varietas č. 20, 106 s. ISBN 978-80-558-0591-7.
- Juríková, T., Balla, Š., Szekeres, L. 2014. *Výživa školákov*. 1.vyd., Nitra: FSS, Edícia Europica varietas č.17, 106 s. ISBN 978-80-558-0597-9.
- JURÍKOVÁ, T., VICZAYOVÁ, I., BALLA, Š. LEHOŤÁKOVÁ, E. 2015. *Výchova ku zdraviu a zdravému životnému štýlu v materskej škole*. 1. vyd. - Nitra : UKF, 2015. - 120 s. - ISBN 978-80-558-0825-3.
- JURÍKOVÁ, T., VICZAYOVÁ, I., GADUŠOVÁ, Z., KONTRA, J., MATEJOVIČOVÁ, B., SCHLARMANOVÁ, B. 2018. *Kompetencie učiteľa výchovy k zdraviu*. 1.vyd., Praha: Verbum, 149 s., ISBN 978-80-87800-39-3
- LIBA, J. 2008. *Výchova k zdraviu ako súčasť výchovného komplexu*. In: *Pedagogická orientace*. Brno: ČPdS, 2008, č. 3, s. 53 – 63.



# UČENIE SA VLASTIVEDY SA MÔŽE STAŤ ŽIVOTNÝM ŠTÝLOM

**Mária Nogová**

*Štátny pedagogický ústav, maria.nogova@statpedu.sk (SR)*

## Abstrakt

V príspevku sa zamýšľame nad možnosťou nového spôsobu vyučovania vlastivedy vo 4. ročníku ZŠ, ktoré by bolo založené na zážitkovom poznávaní svojej vlasti. Chut' objavovať, poznávať je pre ľudí samozrejmosťou a preto by vlastiveda ako učebný predmet im mala pomáhať objavovať, objasňovať, pýtať sa a hľadať odpovede o svojej vlasti. Dospelí aj deti radi chodia na výlety, rekreácie, navštevujú zámky, rôzne zaujímavé miesta na Slovensku. Cestovanie, spoznávanie nových krajín, objavovanie zaujímavých miest na Zemi je aj pre mnohých dospelých životným štýlom. A učenie sa vlastivedy môže pomôcť pri spoznávaní a uvedomovaní si, čo každého človeka baví. Musíme predovšetkým zmeniť názor na úlohu učebných predmetov v škole vidieť ich v prepojení s praktickým životom. V príspevku sa zamýšľame aj nad tým, do akej miery novému spôsobu vyučovania pomáhajú pedagogické dokumenty a učebnice a či učitelia s týmito základnými pedagogickými dokumentmi pracujú.

**Kľúčové slová:** vlastiveda, inovovaný štátny vzdelávací program, učebnice, spôsoby vyučovania, životný štýl.

## 1 ÚVOD

V jednej časti seriálu *Ordinace v růžové zahradě* je vedený dialóg medzi chlapcom Toníkom, ktorý chodí do školy a jeho otcom, úspešným primárom Davidom Suchým o tom, či je Toník pripravený na vyučovanie vlastivedy. Dialóg, ktorý medzi nimi odznel, je možné pozrieť cez QR kód.



*Obrázok 1 Rozhovor medzi otcom a synom*

Takýto dialóg často prebieha v rodinách. Otázka „čo ste sa naučili na hodinu vlastivedy“ je počuť aj v škole. Našou snahou je, aby sa učenie vlastivedy vo 4. ročníku základnej školy nestalo vymenovávaním miest, pohorí, riek, udalostí alebo historických osobností, ktoré sú spojené so Slovenskom, ale stalo sa pre žiakov zážitkovým objavovaním prostredníctvom expedícií za zaujímavosťami. Chut' objavovať, poznávať sa môže stať seberealizáciou a vyjadrením svojich najvyšších potrieb.

Aby sme náš cieľ dosiahli, musíme sa pozrieť na vyučovanie vlastivedy z rôznych pohľadov. Musíme pomenovať faktory, ktoré najviac ovplyvňujú možnosti zmeny vyučovania vlastivedy, aby sa vzdelávanie stalo súčasťou života žiakov.

## 2 POŽITÉ METÓDY

Metódy, ktoré sme použili k tomu, aby sme vedeli pomenovať faktory, ovplyvňujúce pozitívne alebo negatívne vyučovanie, boli analýza dokumentov, analýza učebnice a rozhovory s učiteľmi.

## 2.1 Analýza Štátneho vzdelávacieho programu

Pri analýze Štátneho vzdelávacieho programu sme sa zamerali na ciele, výkonový a obsahový štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program pre vlastivedu uvádza: „Vo 4. ročníku (Objavné cesty po Slovensku spoznajú (žiaci) najvýznamnejšie a najatraktívnejšie prvky, časti regiónov... Výlety po Slovensku sú zamerané na zážitkové (názorné) spoznávanie regiónov na troch veľkých cestách od Tatier k Dunaju, od Dunaja po Hornád a od Hornádu po Dunajec. Na týchto troch trasách žiaci spoznávajú zaujímavosti. Dôraz je kladený na prácu s mapou. „nič sa neučia naspamäť. Základ tvorí „Čítanie mapy – prstom po mape“ a prerozprávanie príbehov podľa obrázkov. (Vlastiveda - primárne vzdelávanie, inovovaný štátny vzdelávací program, s.2).

Tvrdenie explicitne uvedené v štátnom vzdelávacom programe „nič sa neučia naspamäť“ je dostatočne výrazné na to, aby si aj učitelia aj tvorcovia učebníc uvedomili, že cieľom vedenia vyučovacích hodín nie je memorovanie pohorí, miest a riek a určovaní lokalít na mape. Inovovaný štátny vzdelávací program jasne hovorí o tom, že základom je práca s mapou.

## 2.2 Rozhovory s učiteľmi

O tom, ako vnímajú učitelia vzdelávací štandard a ako si predstavujú učebnicu, ktorá by spĺňala inovovaný štátny vzdelávací program sme zorganizovali semináre pre učiteľov. Rozhovory s učiteľmi sme viedli na stretnutiach od januára 2018 do marca 2018 v Bratislave, Banskej Bystrici, Nitre a Žiline. Seminárov sa zúčastnilo 125 učiteľov, s ktorými sme viedli štruktúrovaný rozhovor s hlavnými bodmi:

1. či uvedený inovovaný štandard vnímajú ako posun v pochopení realizácie vyučovania vlastivedy smerom k tvorivému spôsobu vyučovania..
2. Ako vnímajú vzdelávací štandard, ktorý uvádza: žiaci sa nič neučia naspamäť a základom je práca s mapou – cestovanie prstom po mape.
3. Ako by mala vyzeráť učebnica vlastivedy, ktorá by pomáhala rozvíjať chuť žiakov poznávať.
4. Čo bráni učiteľom, aby vyučovanie vlastivedy premenili na spoznávanie vlasti zážitkovým spôsobom.

Pri rozhovoroch s učiteľmi o vedení vyučovania vlastivedy novým spôsobom podľa inovovaného štátneho vzdelávacieho programu sme často narážali na dilemu, ktorú učitelia sformulovali nasledovne:

- a) Na jednej strane vedia, že memorovanie vedomostí neprináša úžitok, žiakov to nebaví, ale boja sa opustiť zaužívaný spôsob vyučovania, nemajú dostatok skúseností.
- b) Na druhej strane ich zväzuje klasifikačný poriadok a nutnosť známokovať, aby mali dostatočný počet známok. Radi by síce učili zaujímavo, ale obávajú sa, že nebudú vedieť ako klasifikovať, pokiaľ by bola hodina vedená ako exkurzia alebo výlet. Keďže majú stále obavy z kontrol, je pre nich jednoduchšie mať text, ktorý sa majú žiaci naučiť a oni žiaka vyskúšajú.  
Nové spôsoby hodnotenia aj formatívneho by privítali, ale nemajú dostatok skúseností.
- c) K predchádzajúcim bodom sa pridá jeden veľmi vážny moment a to obavy z rodičov žiakov. Pri stretnutiach sme narazili na zaujímavý moment. Učitelia hodnotili učebnice z pohľadu, či sa budú páčiť rodičom. Ako zdôvodnenie uviedli, že rodičia chcú mať v učebnici jasne uvedené, čo sa má žiak naučiť. Tento fakt bol pre nás signálom, že zatiaľ učitelia nevedia argumentovať rodičom, že spôsob vyučovania sa mení a aj rodičia musia byť pripravení na iný model vzdelávania.
- d) Ďalšie obavy majú učitelia 1. stupňa z reakcií učiteľov 2. stupňa. Z obavy, že by učitelia na 2. stupni povedali, že žiakov nič nenaučili, snažia sa o maximálne množstvo informácií, ktoré podávajú na vyučovacích hodinách. Zatiaľ neuvažovali nad tým, že kvantita môže byť horšia ako kvalita. Potrebujú dať informácie, čo všetko prebrali.
- e) Učitelia si neveria pri niektorých témach, požadovali by exkurzie alebo vzdelávanie.

## 2.3 Analýza učebnice

Na analýzu učebnice, do akej miery učebnica spĺňa požiadavky inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu a nového spôsobu vyučovania vlastivedy sme použili novú učebnicu Vlastiveda pre 4 ročník ZŠ, vydavateľstvo Patria1, rok 2018.

Uvedená učebnica je netradične spracovaná a vychádza:

- a) z nových trendov vyučovania vlastivedy
- b) z inovovaného štátneho vzdelávacieho programu
- c) rešpektuje aj názory učiteľov
- d) rešpektuje žiakov.

V tejto časti príspevku sa zastavíme pri rešpektovaní žiakov.

Aby sme dokázali viesť vzdelávanie, musíme poznať dnešných žiakov 4. ročníka ZŠ.

O týchto žiakoch sa hovorí:

- sú tí, pre ktorých je internet a web súčasťou života, to znamená, že dokážu zohnať veľa informácií z internetu a majú množstvo zdrojov.
- nikdy nepoznali život bez mobilného telefónu, je ich súčasťou, pretože tak vidia aj ostatných ľudí okolo seba, aj dospelých. Do tohto sveta sme ich priviedli, nevedia, prečo im zakazujeme mobilné telefóny. Ved' všetci s nimi stále pracujú.
- nie sú vytrvalí, nedokážu sa sústrediť na jednu vec. Preto aj pri poznávaní striedajú činnosti, nemajú radi dlhé prednášky. nevydržia dlho počúvať.
- sú veľmi kreatívni, akční, potrebujú striedať činnosti, potrebujú byť sami v akcii, potrebujú mať možnosti, aby oni sami mohli tvoriť.
- chcú skúšať nové veci, chcú veľa poznávať, neradi sa nudia,
- v budúcnosti nezostanú na jednom mieste ani v jednom zamestnaní, striedajú činnosti,
- používajú často slová: príbeh, selfie, zdieľajú svoje fotky na instagrame spolu s príbehom.
- vyjadrujú sa vlastnou rečou, emotikonmi,

Ak sa budeme na učebnicu pozerat' z tohto pohľadu, tak by mala byť taká, aby dokázala viesť žiaka k tomu, aby si položil otázku: Prečo je vlastiveda v škole? Na čo mi to bude? Bude mi to na niečo, ak budem cestovať prstom po mape? O čo by som prišiel, ak by som sa vlastivedu neučil?

Mali by dôjsť k tomu, že si žiak povie:

- Ak sa budem učiť vlastivedu, pomôže mi to rýchlo sa zorientovať na mape podľa mapových znakov. Preto je pre mňa najdôležitejšie vedieť čítať mapové znaky - čítať mapu. Mapu si viem nájsť aj na internete, ale čo keď nebude signál?
- Čítať mapu znamená, podľa mapových znakov vedieť opísať krajinu na mape. Robiť výlety, exkurzie znamená dobre sa pripraviť na cestu a poznať oblasť, do ktorej cestujem.
- V budúcnosti budem určite veľa cestovať, preto potrebujem nájsť najvhodnejšiu trasu z našej obce do zaujímavého miesta na Slovensku. Pri hľadaní cesty môže to byť najkratšia cesta alebo najzaujímavejšia cesta. Na výlety a expedície budem chodiť so skupinou ľudí. Dobré je vedieť sa správne rozhodnúť a viesť ľudí. Čo keď na mne bude niekedy zodpovednosť za nájdenie správnej cesty?
- Pre plánovanie výletov po Slovensku sa mi zídne vedieť počítať vzdialenosti medzi objektmi na mape, napr. medzi hradmi alebo mestami.
- Objavovanie je vyhľadávanie zaujímavých miest nielen v učebnici, ale pekné miesta nájdem aj v encyklopédiách a na internete. Aj z mapy podľa mapových znakov viem nájsť veľa zaujímavých miest: jaskýň, hradov, zámkov, kúpeľov, jazier.
- Mám rád fotografovanie a ukladanie si svojich zážitkov do fotografií a videí. dnešné technológie sú ľahko ovládateľné. Tak ako kedysi bolo zbieranie pohľadníc, neskôr fotografií, dnes si môžu žiaci zvoliť to, aký obrázok zachytiť na fotografii alebo videu. Spoznávanie okolia, všímanie sa krajiny, ľudí, detailov je možno cez nové technológie, ktoré je možné použiť v učebnici. Využitie nových technológií je realizované v učebnici prostredníctvom QR kódu alebo odkazom na link videonahrávky na youtube, ktorý prepája textovú učebnicu s videom, čím sa učebnica stáva interaktívnou. (Nogová, Zvončeková, 2018)

Ako sú ciele zrealizované v učebnici

- a) Motivácia je realizovaná v závere každej témy tak, že pozýva žiakov riešiť nejaký problém na ďalšiu hodinu a končí stručným zhrnutím učiva na premostenie do ďalšej hodiny..

Na konci kapitoly je otázka: Kam pôjdeme na ďalšiu expedíciu?

Napríklad:

- Za kvetom, ktorý rastie vo vysokých nadmorských výškach. Listy a kvety plesnivca alpínskeho vyzerajú, akoby ich pokryla námraza. Zblízka zistíte, že sú husto porastené strieborno-bielými chlpkami. Toto „plstenie“, v ktorom je rastlina akoby odetá, má svoj význam. Chlpy sú ochranou pred ultrafialovým žiarením a počas suchých dní aj pred vyschnutím rastliny, pretože obmedzujú odparovanie vody. Kam to bude nabudúce?
- K jednej z ľadových jaskýň. Budem bádať, prečo sa nazýva ľadová. Ktorá je to jaskyňa?
- Pôjdeme hľadať odpoveď na otázku, prečo na Slovensku existuje dedina, ktorá sa za 100 rokov nezmenila. Ktorá dedina to môže byť?
- Vieš o tom, že aj na Slovensku sa našli odtlačky schránok morských živočíchov? Našiel sa kameň, na ktorom boli odtlačky morského živočícha. Znamená to, že tu bolo more? Bolo na Slovensku more?
- Medzi ľuďmi koluje legenda, že Jánošík niekde zakopal svoj poklad. Skúsime uvažovať, kde by to

- mohlo byť. Kde mohol zakopať svoj poklad?
- Plaviť sa na plti po rieke Váh a zistiť, prečo ľudia hovorili: Okolo Strečna cesta nebezpečná.
  - Do mesta, kde ľudia majú zaujímavé informácie vyjadrené číslami.
    - Máš rád matematiku? Predstav si, že v Žiline majú veľkú tabuľu s číslami, ktorá im hovorí o zaujímavostiach v meste. Aké zaujímavosti je možné uverejniť na číselnej tabuli?
  - Do oblasti na Slovensku, ktorú volajú aj zakliate mesto. Tam vidieť, aké nádherné výtvy dokáže vytvoriť príroda. Ktoré miesto a Slovensku sa volá Skalné mesto?
  - Za hradmi, ktoré sa na Slovensku stavali na obranu pred nepriateľom a dozvedieť sa, prečo je na Slovensku tak veľa hradov.
  - Do mesta, ktoré ako prvé dostalo listinu od kráľa, že je mestom. Takže si hovorí najstaršie mesto a veža sa usmieva na svojich obyvateľov. Ktoré mesto to je?
  - Za osobnosťou z dejín Slovenska, ktorá sa zaslúžila o to, že máme spisovný jazyk. Kto to je?
  - Zistiť, o kom bol tento text.
- b) Dôležitosť vzdelávania je spomenutá na viacerých miestach: reforma Márie Terézie a povinná školská dochádzka, vzdelávanie na hradoch, kde sa učili budúci rytieri alebo vznešené dámy spolu s obsahom vzdelávania, vzdelávanie alebo učenie sa remeselníkov. Tieto témy môžu žiaka viesť k myšlienke dôležitosti vzdelávania, ale nie kvôli známkam, ale kvôli výnimočnosti, jedinečnosti a dosiahnutiu svojho sna.
- Príklad: Ak sa učila Mária Terézia, keď mala toľko rokov ako ja?  
 ak sa učil Mila Rastislav Štefánik, keď mal toľko rokov ako ja?  
 Ako sa učil Ľudovít Štúr, keď mal toľko rokov ako ja ?
- c) Učebnica nie je informačný katalóg o Slovensku, je prostriedkom ako sa žiaci naučia spoznávať Slovensko a získať najmä chuť objavovať ho. Preto, hoci je určitý text uvedený, nie je určený na zapamätanie si. Nie je ani zvlášť vyznačený, žiaci sa učia cez riešenie úloh. Prostredníctvom úloh si tvoria obraz o danom území a v závere každej kapitoly majú reflektovať, čo nové na danej hodine (aký objav na expedícii) sa dozvedeli.
- otázka: sú aj ďalšie miesta, ktoré chcem navštíviť v tejto oblasti, napríklad.....
- d) Žiak so dotvára svoju učebnicu. Dopĺňa svoje návrhy, možno niekto chce vidieť futbalový štadión, niekto chce vidieť folklórne slávnosti, niekto chce vidieť technické múzeum s starými automobilmi. V tomto prípade môže prejavovať svoje záujmy. Keďže do učebnice na dvojstranu sa nedajú vtesnať všetky informácie o zaujímavých miestach v danej oblasti, je v závere kapitoly aj úloha, aby žiaci sami si určili, čo by chceli vidieť. Každá škola na Slovensku sa nachádza v určitej oblasti, ktorá je v učebnici opísaná. Určite poznajú aj iné miesta, ktoré by chceli navštíviť alebo ich už navštívili. Preto je tu dostatok priestoru na to, aby si žiaci dotvorili učebnicu ďalšími miestami, ktoré sú na Slovensku zaujímavé alebo konkrétne v ich blízkosti a chceli by sa o ich dozvedieť viac. Žiak si dotvára svoj obsah vzdelávania podľa štruktúry
- e) Kritické myslenie:  
 Veľa tém je venovaných úlohám, v ktorých sa majú žiaci rozhodnúť pre jednu možnosť a argumentovať, prečo sa pre ňu rozhodli. Napríklad, uvažovať, či by chceli, aby sa z niektorých častí ich obce stali chránené územia a ak áno tak prečo, prípadne ak nechce tak, prečo.
- f) Využívanie IKT. Žiaci v tomto veku si bez problémov vedia natočiť video a vytvoriť QR kód. Pre aj v učebnici sa využívajú QR kódy. Sú to krátke niekoľkosekundové videá, ktoré ich môžu inšpirovať na tvorenie svojich vlastných videí. Cieľom je, aby si žiaci všímali krajinu okolo seba, detaily, ktoré vidia na budovách kvety okolo cesty a pod. Ako príklad uvádzame dva QR kódy, ktoré môžu byť inšpiráciou. Pri téme o Bratislave a štátnych symboloch je video s pohľadom na Prezidentský palác (obrázok 2) a pri téme o Ľudovítovi Štúrovi je v učebnici video ako malé dievča spieva ľudovú pieseň vo východoslovenskom nárečí. (obrázok 3) (Nogová, Zvončeková, 2018). Cieľom je inšpirovať žiakov, aby si aj oni sami urobili podobné video



### 3 VÝSLEDKY

Po vyhodnotení analýzy Štátneho vzdelávacieho programu, učebnice Vlastivedy pre 4. ročník a analýze názorov učiteľov môžeme konštatovať:

- a) aj napriek tomu, že existuje inovovaný štátny vzdelávací program z vlastivedy, podľa ktorého žiak sa nemá učiť nič naspamäť a základom je práca s mapou - cestovanie prstom po mape, učitelia neradi opúšťajú svoj doterajší spôsob vyučovania. Ak sa pozrieme na súčasných žiakov 4. ročníka základnej školy, ktorí sa narodili okolo roku 2008, títo patria do generácie Z. (narodení po roku 2000). Bez ohľadu na odchýlky v datovaní a určovaní, kedy sa deti generácie narodili, je však už teraz jasné, že generácia Z je celkom iná ako jej rodičia. Ide o technicky najbystrejšiu generáciu všetkých čias – žiaci prvého stupňa si do školy zvládnu pripraviť powerpointovú prezentáciu a s pomocou učiteľov urobia aj vlastné animované filmy. Internet ako aj mobilný telefón sú pre nich samozrejmosťou.
- b) Obsah učiva nesmie byť dogmou, žiaci do obsahu učiva vstupujú, obohacujú, dotvárajú ho, prispôbujú. Obsah musí byť vnímaný nielen ako objekt, ale aj ako prostriedok rozvoja žiakov. Najdôležitejšie je učenie sa riešením problémov, pritom je žiak aktívny, ale súčasne aj tvorivý. Osobitnú pozornosť treba venovať záujmom žiakov a podporovať ich vnútornú motiváciu (Petlák, 2016)
- c) Ak chceme, aby žiak bol aktívny, mali by sme ho viesť k tomu, aby mohol povedať: Ja objavujem, ja chcem poznávať, ja zodpovedám za to, ako to budem vedieť. Informácie na vyučovaní ho navádzajú k tomu, aby rozmýšľal nad tým, čo by on sám urobil, ako by uvažoval, čo by hľadal, zisťoval, zakresľoval, napísal, vyhľadal, pozrel si videonahrávku, urobil pokus a svoje argumenty alebo zistenia napísal do pracovnej učebnice. Preto je vlastiveda ako „moje rozmýšľanie, moje učenie sa“, moje nápady, moje fotografie, môj názor, ja si myslím, že je to tak, pretože, ....
- d) Učenie sa prečo to tak je, ako to funguje.  
 Vlastiveda by mala žiakovi odpovedať na otázku: „na čo mi bude to, čo sa učím na vlastivede, prečo sa mám učiť vlastivedu? Je mi vlastiveda na niečo dobrá?“ Na dosiahnutie dosiahnutí dobrých výsledkov je potrebné, aby žiak v súlade s tvrdením amerického psychológa Mihály Csikszentmihályiho čo najviac pri učení vlastivedy dosiahol stav „flow“. Podľa Csikszentmihályiho je flow stav sústredenej motivácie. Je to stav cieľavedomo zameraného zaujatia, pri ktorom človek úplne ovláda svoje emócie a tie mu pomáhajú k lepšiemu výkonu. (Csikszentmihályi, 2015). Je to stav, keď si žiak povie: „baví ma to, chcem to vedieť, neodídem, kým to nezistím“.  
 Predpokladom k aktívnemu učeniu sa a k dosiahnutiu stavu flow je motivácia, získavanie informácií, kladenie otázok a hľadanie odpovedí. Dôležité je nielen zaujať žiaka, ale aj spustiť v jeho hlave myšlienkové pochody typu: Ako to teda je? Alebo si pomyslí: „to je zvláštne“. Ak téma žiaka motivuje, zvýši sa jeho záujem o učenie.  
 Texty v učebnici sú koncipované ako expedície za záhadou, zaujímavosťou, pretože žiakov treba hneď zaujať, buď ich zaujmete za 8 sekúnd, alebo nemáte šancu. Už ich to viac nezaujíma.  
 Motivuje ich otázka, kam pôjdeme nabudúce. Je to forma dobrodružstva, príbehu. Poznávanie prostredia, v ktorom žiaci žijú, by malo byť pre nich súčasťou vzdelávania. Učenie sa o Slovensku je realizované prostredníctvom expedícií za zaujímavými miestami na Slovensku. Naším cieľom nie je, aby sa učili a snažili sa veľa informácií si zapamätať. Naším cieľom je, aby mali stále v ruke mapu a uvažovali, čo by sa dalo navštíviť na Slovensku a ako sa tam dostanú.

#### Môže byť teda vyučovanie vlastivedy aj životným štýlom žiakov?

Z uvedeného vyplýva, že žiaci majú svoj vlastný spôsob života. Podľa estetického slovníka Ericha Mistríka životný štýl je výber určitého spôsobu uspokojovania potrieb človeka a spôsob, akým si človek usporiadal svoj život. Závisí to hodnotovej hierarchie človeka, od podmienok, v ktorých človek žije, od životného prostredia. (Mistrík, 2007)



Žiaci majú svoj životný štýl. Ich životný štýl je odpoveďou na otázku: „Ako žiť?“. Je to pre nich veľmi konkrétna odpoveď, pretože každý na ňu odpovedá svojím gestom, činom, rozhodnutím, každá minúta nášho života vyjadruje to, o čo nám ide: náš zámer, zmysel, hodnoty. Životný štýl, to nie sú len záujmy o módu, hudbu, uznávanie značiek, nie sú to len vonkajšie formy správania, ale aj hodnoty a postoje, ktoré vidieť nie je, ale podľa ktorých konáme a zmyšľame. A do tohto spôsobu života žiakov môžeme zasiahnuť. Poznávanie Slovenska ako životný štýl znamená: chcem poznávať, chcem veľa vedieť, vedomosti, ale aj zručnosti sú to, čo mi pomôže v živote byť úspešným. Vedomosti mi pomôžu pri sebarealizácii, a preto poznávanie a učenie nie je nutné zlo, ale posúva ma k môjmu cieľu.

#### 4 ZÁVER

Cieľom nie je, aby sa žiak len učil o Slovensku, cieľom je inšpirovať ho k návštevám zaujímavých miest na Slovensku, k spoznávaniu našej krajiny. Písaním si toho, čo chce navštíviť a ktoré ďalšie informácie o lokalite zistil, vyjadruje aj svoju motiváciu. Cieľom vlastivedy je pozerieť sa okolo seba, vnímať zaujímavosti, všímať si nielen veľké zaujímavé veci, ale aj detaily.

Na základe rozhovorov s učiteľmi a ich prístupu k vyučovaniu, musíme konštatovať, že ani inovovaný štátny vzdelávací program ani učebnice nepomôžu k tomu, ak sa učiteľ nezabaví strachu z nového spôsobu vyučovania.

Je potrebné, aby:

- a) bol pripravený hodnotiť žiakov z vlastivedy aj iným spôsobom ako je známka z odpovede,
- b) aby vedel argumentovať rodičom, potrebuje byť sám presvedčený o tom, že tento spôsob je správny,
- c) musí prebiehať komunikácia medzi učiteľmi vlastivedy a učiteľmi geografi a dejepisu o tom, že vlastiveda nie je príprava na geografiu a dejepis,
- d) vzdelávanie pedagógov má práve v tomto období veľký význam a musí smerovať k posilneniu sebavedomia učiteľov 1. stupňa.

#### POUŽITÁ LITERATÚRA

CSIKSZENTMIHÁLYI, M. *Flow*. 2015, Citadela Bratislava. ISBN 9788089628711

MISTRÍK, E. 2007 *Estetický slovník*. Iris Bratislava ISBN 9788089256082

NOGOVÁ, M., ZVONČEKOVÁ, V. 2018 *Vlastiveda pre 4. ročník ZŠ. Patria1*. ISBN 9788085674569

PETLÁK, E. 2016. Quo vadis didaktika. In *Manažment školy praxi*. ISSN1336-9849

Štátny vzdelávací program. [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vlastiveda\\_pv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vlastiveda_pv_2014.pdf)

# INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ DIDAKTIKE SPOLOČENSKOVEDNÝCH PREDMETOV

# ÚLOHA UČITEĽA PRI ROZVÍJANÍ KREATIVITY A KRITICKÉHO MYSLANIA V PREDMETE OBČIANSKA NÁUKA

**Gabriela Jonášková, Ľubica Predanocyová**

*Katedra filozofie, FF UKF v Nitre, gjonaskova@ukf.sk, lpredanocyova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

V súčasnom období sa v súvislosti so zmenami vo vyučovaní dostáva do popredia výchova človeka, ktorý by sa vyznačoval mravným porozumením, sociálnym prežívaním a spolužitím. Významným činiteľom pre splnenie takejto výchovy je osobnosť učiteľa, jeho profesijné kompetencie, umenie komunikovať, rozvíjať tvorivosť a kritické myslenie. Cieľom príspevku je poukázať na význam predmetu občianska náuka a osobnosť učiteľa pri výchove žiakov v intenciách rozvíjania pozitívnych medziludských vzťahov.

**Kľúčové slová:** Učiteľ, kreativita, kritické myslenie, občianska náuka.

## 1 ÚVOD

V súčasnosti sa do popredia spoločnosti dostáva potreba vychovať človeka, vyznačujúceho sa vzájomným mravným porozumením, sociálnym prežívaním a spolužitím. Výchova zohráva významnú úlohu pri formovaní osobnosti žiaka a študenta, v zmysle zdokonaľovať ho intelektuálne aj morálne, naučiť ho poznať seba samého, iných ľudí, rozvíjať jeho samostatnosť, tvorivosť a kritické myslenie.

Významnú úlohu v tejto výchove zohráva predmet občianska náuka, ktorý je, podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 2 predmetom, orientovaným na dosahovanie rozvoja komplexu schopností zameraných na to, aby žiaci pochopili seba a iných, má im napomôcť zorientovať sa v celku sveta a usiluje sa o ich socializáciu.

## 2 KREATIVITA A KRITICKÉ MYSLÉNIE – CIEĽ OBČIANSKEJ NÁUKY

V rámci didaktiky občianskej náuky napomáha kreativita a kritické myslenie žiakom zdokonaľovať individuálne myslenie a riešiť vzniknuté situácie v každodennom živote, formovať ich ako tvorivých a kritických jedincov. Na úrovni základných a stredných školách je cieľom občianskej náuky žiakov a študentov:

- Viest' k tomu, aby pochopili osobitosť a zvláštnosť každého jednotlivca, každého človeka v spoločnosti.
- Orientovať ich na utvorenie zmyslu identity iných a uvedomenie si zmyslu svojej vlastnej identity.
- Viest' ich k vytvoreniu vedomia nutnosti aktívneho občianstva.
- Nabádať ich na vytváranie pozitívnych vzťahov nielen v škole, ale aj mimo školy.
- Nasmerovať ich k tomu, aby vedeli rozpoznať stereotypy a zaužívané názory a dokázali ich prekonávať.
- Naučiť ich, aby vedeli správne komunikovať a dokázali vyjadrovať vlastné myšlienky, názory, pocity a postoje.
- Učiť ich k tomu, aby dokázali rešpektovať práva iných a k tomuto rešpektu sa snažiť dospieť prostredníctvom poznania základných ľudských práv.
- Viest' ich k tomu, aby si dokázali vytvárať schopnosti, prostredníctvom ktorých by využívali ako zdroj informácií verbálne alebo neverbálne texty spoločensko-vedného charakteru.
- Vytvárať predpoklady na rešpektovanie a uplatňovanie mravných princípov a vytváranie kultúrnych medziludských vzťahov (ISCED 2, ISCED 3A).

V kontexte uvedených cieľov by sa učiteľ občianskej náuky vo výchovno-vzdelávacom procese mal zamerať na:

- Rešpektovanie a správne rozvíjanie osobnosti mladého človeka, jeho ľudskú dôstojnosť a sebaúctu.
- Neobmedzovanie žiakovej samostatnosti a kritického myslenia.
- Neponižovanie žiakov výsmechom, iróniou, nespravodlivým hodnotením.
- Výchovu k úcte a slušnosti.

Uvedené požiadavky sú dôležitou súčasťou umenia učiteľa komunikovať so žiakmi, a tak predchádzať ale aj zvládať konflikty v rámci medziľudských vzťahov. To znamená, že pri realizovaní kreativity a kritického myslenia v školskej praxi v rámci predmetu občianska náuka, ale aj jednotlivých vyučovacích predmetov by učitelia mali:

- „poskytnúť čas a príležitosť, aby si žiaci kritické myslenie mohli vyskúšať,
- dovoliť žiakom premýšľať nad vecami, voľne uvažovať,
- akceptovať rôznorodé myšlienky, nápady a názory,
- podporovať aktívne zapojenie žiakov do učebného procesu,
- zabezpečiť žiakom bezrizikové prostredie, v ktorom nie sú vystavení výsmechu,
- vyjadriť dôveru, že každý žiak je schopný kritického posudzovania,
- oceňovať kritické myslenie,

a žiaci by mali:

- rozvíjať svoje sebavedomie a pochopiť, že ich názory a myšlienky majú hodnotu,
- aktívne sa zapájať do procesu učenia,
- s rešpektom si vypočuť iné názory,
- sformulovať svoj úsudok a byť pripravení ho buď vyjadriť alebo pozdržať“ (Hajrová, 2015, s. 9).

V rámci tvorivého a kritického myslenia nadobúda význam osvojiť si jazykové zložky prejavu a základné pravidlá komunikácie, medzi ktoré patrí napríklad zásada, kedy môže daná osobnosť hovoriť a kedy naopak nie, o čom môže hovoriť, s kým môže hovoriť a kde môže hovoriť.

V súčasnosti sa kladú veľké požiadavky na to, aby vedel učiteľ komunikovať tak verbálne, ako aj neverbálne a vedel bez problémov nadviazať kontakt so žiakmi. Ako uvádza Gavora: „Komunikácia je základný prostriedok na realizáciu výchovy a vzdelávania prostredníctvom verbálnych a neverbálnych prejavov učiteľa a žiakov“ (Gavora, 2007, s. 29).

Pre efektívnu komunikáciu je dôležitá aj schopnosť presvedčivo sa vyjadrovať, získať si pozornosť žiakov na základe výberu témy, jej objasnenia, prejavu učiteľa. Pre zistenie pochopenia komunikačného obsahu by mal mať učiteľ spätnú väzbu, ktorou môže byť, okrem ústne formulovaného obsahu, aj použitie niektorého z neverbálnych prostriedkov počas výkladu učiteľa. Efektívnym prístupom zo strany učiteľa môže byť i monitorovanie žiakov počas vyučovacej hodiny, t.j. systematické sledovanie žiakov (Feszterová, Brázdilová, Fraňová, 2017).

Učiteľ pri výchove žiakov v intenciách kreativity a kritického myslenia, rozvíjania pozitívnych medziľudských vzťahov by mal vychádzať zo Štátneho vzdelávacieho programu SR (2011), ktorý ju definuje nasledovne:

- „má svoju vlastnú identitu, je sama sebou a pritom táto identita zahŕňa v sebe aj prosociálnosť,
- má pozitívny vzťah k životu a ľuďom spojený so zdravou kritickosťou,
- jej správanie je určené osobným presvedčením a interiorizovanými etickými normami, vyplývajúcimi z univerzálnej solidarity a spravodlivosti, a preto je do istej miery nezávislá od tlaku spoločnosti,
- má zrelý morálny úsudok opierajúci sa o zovšeobecnené zásady, preto je schopná správne reagovať aj v neočakávaných a zložitých situáciách,
- charakterizuje ju spojenie správneho myslenia a správneho konania,
- koná v súlade so svojimi zásadami, ale aj s citovou zaangažovanosťou – súlad medzi emóciami a chcením – nekoná len z povinnosti a bez nadšenia s pocitom sebaľútosti,
- prijíma iných v ich rozdielnosti, akceptuje ich názory a je ochotná na prijateľný kompromis, ktorý ale nie je v rozpore so všeľudskými hodnotami,
- je ochotná a schopná spolupracovať a iniciovať spoluprácu“ (ISCED, 2011).

Cieľom vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť (do ktorej prináleží predmet občianska náuka) uvádzanej v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 2 je inšpirovať žiakov k tvorivému riešeniu otázok dôležitých pre vzdelanostnú spoločnosť, učiť vidieť veci a javy vo vzájomných súvislostiach, rozvíjať praktické zručnosti a vedomie vlastnej identity žiaka.

Ďalším cieľom danej vzdelávacej oblasti „je zoznámiť žiakov s vývojom ľudskej spoločnosti, s najvýznamnejšími spoločenskými javmi a procesmi, ktoré sa premietajú do každodenného života a vnímať svet integrujúco vo vzájomnom vzťahu medzi prírodou a spoločnosťou. Poznanie minulosti svojho národa ako aj národov Európy a sveta, oboznámenie sa so zemepisnými charakteristikami svojej vlasti a regiónov

sveta a utváranie pozitívnych občianskych postojov je predpokladom získania občianskych kompetencií, ktoré patria ku kľúčovým vo vzdelávaní. Žiaci cez poznanie najbližšieho prostredia (rodina, škola), ktorého sú súčasťou, získavajú základné vedomosti o svojom najbližšom spoločenskom prostredí, o miestnej obci, regióne a o ostatných regiónoch Slovenska. Oboznamujú sa s územím, obyvateľmi, ich tradíciami a zvykmi, so svetom detí i dospelých, osvojujú si pravidlá a normy správania doma, v škole a na verejnosti. Učia sa orientovať v čase, časových údajoch, histórii vlastnej rodiny, svojej vlasti i ľudskej spoločnosti. Vedú sa k pochopeniu vlastného miesta a roly v spoločnosti, ako aj k tomu, aby svojimi postojmi a konaním prejavovali občiansku aktivitu, vlastenectvo, zodpovednosť k sebe, svojim blízkym, národu a celej spoločnosti. Vychováva žiakov k láske k vlasti a súčasne rozvíja a upevňuje vedomie príslušnosti k európskemu civilizačnému a kultúrnemu prostrediu“ (ISCED 2, 2015, s. 15).

Súčasťou všetkých vzdelávacích oblastí sú aj prierezové témy:

Multikultúrna výchova  
Mediálna výchova  
Osobnostný a sociálny rozvoj  
Environmentálna výchova  
Dopravná výchova–výchova k bezpečnosti v cestnej premávke  
Ochrana života a zdravia  
Tvorba projektu a prezentačné zručnosti

Rozvoj kreativity a kritického myslenia, pozitívnych medziludských vzťahov v predmete občianska náuka môže výrazne rozvinúť prierezová téma Osobnostný a sociálny rozvoj, ktorej cieľom je „rozvíjať u žiakov sebareflexiu (rozmyšľať o sebe), sebapoznávanie, sebaúctu, sebadôveru a s tým spojené prevzatie zodpovednosti za svoje konanie, osobný život a seba vzdelávanie, naučiť žiakov uplatňovať svoje práva, ale aj rešpektovať názory, potreby a práva ostatných, pomáhať žiakom získavať a udržať si osobnostnú integritu, pestovať kvalitné medziludské vzťahy, rozvíjať sociálne zručnosti potrebné pre život a spoluprácu, podporovať svojím obsahom prevenciu sociálno-patologických javov v škole (prevenciu šikanovania, agresivity, užívania návykových látok)“ (ISCED 2, 2015, s. 21).

Znamená to, že výsledkom výchovno-vzdelávacieho procesu by mal byť žiak, ktorý dokáže pri riešení problémov uplatňovať vhodné metódy založené na analyticko-kritickom a tvorivom myslení; má schopnosť argumentovať, primerane komunikovať a spolupracovať; rozvíjať kreatívne vyjadrovacie schopnosti; má predpoklady na konštruktívne a kooperatívne riešenie konfliktov; dokáže tvorivo prispievať k dosahovaniu spoločných cieľov; dokáže odhadnúť a korigovať dôsledky vlastného správania a konania; dokáže kriticky hodnotiť svoje výsledky a aktívne pristupovať k uskutočneniu svojich cieľov; dokáže byť flexibilný a schopný prijať a zvládať inovatívne zmeny; dokáže byť tolerantný a empatický.

K dosiahnutiu uvedeného výsledku je nevyhnutné realizovať témy vzdelávacej oblasti, ako aj prierezovú tému prostredníctvom vhodných cvičení, modelových situácií, diskusií, hier a iných interaktívnych metód. V intenciách uvedeného sú možné nasledovné aktivity:

### **Aktivity pre zvládnutie konfliktov prostredníctvom kreativity a kritického myslenia**

#### *Optimisti a pesimisti*

Cieľ: empatia, prijatie postojov druhých, nekonfliktné riešenia medzi skupinami a jednotlivcami.

Postup: Skupina žiakov sa rozdelí do dvoch častí. Jedna predstavuje idealistov, druhá realistov. Skupiny stoja proti sebe. Na každý výrok idealistov musia realisti odpovedať "realisticky". Nato nasleduje na realistickú tézu ideologická proti téza.

Pozorovanie:

Odpovedá vždy len jeden žiak alebo sa medzi sebou striedajú.

Ak odpovedá iba jeden a ten istý žiak, je nutné nájsť spôsob, aby sa hráči striedali (napríklad tým, že sa volí prehadzovaním loptičky).

Dané pozorovania so žiakmi v závere prediskutovať a vyhodnotiť.

#### *Súdny proces*



Cieľ: Rozvíjať u žiakov aktívne počúvanie, schopnosť konfrontácie názorov, adekvátne sa presadiť, naučiť sa tolerovať názory iných, vidieť viac stránok jednej situácie.

Postup:

Oboznámenie žiakov s tým, že ich trieda sa na chvíľu premení na súdnu sien, v ktorej sa bude riešiť spor.

Žiaci sa rozdelia do piatich menších skupín, pričom každá bude mať isté úlohy.

Skupiny:

1. žalobcovia: Vašou úlohou je vzniesť žalobu za učiteľa, ktorý bol slovne napadnutý žiakom.
2. obhajcovia: Po vypočutí si žaloby, je vašou úlohou pripraviť obhajobu žiaka, ktorý slovne napadol učiteľa.
3. svedkovia: aspoň dvaja z vás sa stanú svedkami učiteľa vo výpovedi a ďalší dvaja sa stanú svedkami žiaka.
4. porotcovia: Vašou úlohou je pozorne počúvať a sledovať celý proces. V závere poviete svoje vyjadrenia ostatným porotcom.
5. sudcovia: Vašou úlohou je riadiť spor, dať spravodlivý priestor obom zúčastneným stranám a v závere vyniesť rozsudok. Rozsudok nemá byť vo forme trestu, ale skôr v nájdení príčiny konfliktu a jeho možného riešenia.

V závere nasleduje diskusia, ktorá vychádza z odohranej situácie. Žiaci by mali podvedením učiteľa diskutovať o pocitoch, ktoré ich nahnevali, emočne rozladili a podobne. Mali by prípadne navrhnúť nové riešenia.

*Poznáš pravdu?*

Cieľ: Hra je zameraná na vnímanie rôznych uhlov pohľadu na konflikt.

Pomôcky: papiere, ceruzky, perá.

Postup:

Žiakov rozdelíme na 5 skupín.

Úlohou každej skupiny je vyrozprávať známu rozprávku o Červenej čiapočke z pohľadu inej postavy, a to z pohľadu: Červenej čiapočky, starej mamy, vlka, horára, mamy.

Každá skupina napíše svoju verziu rozprávky, ktorú jeden člen prečíta ostatným.

Nasleduje diskusia. Pýtame sa, prečo je ťažké uviesť si pri konflikte pohľad toho druhého. Čo nám v tom môže pomôcť.

Poznámka: V diskusii sa zameriame na pojem pravdy, ako ju kto chápe, čo skutočne môžeme označiť za fakty a čo je subjektívny pohľad na tieto fakty (Mochňacká, 2012, s. 18, s. 22-23, s. 28).

### 3 ZÁVER

Úlohou uvedených aktivít je, aby žiaci lepšie poznali seba samého ale aj druhých, nadviazať lepšie medziľudské vzťahy, naučiť sa správne navzájom komunikovať, spolupracovať, rozvíjať kreativitu a kritické myslenie. Učiteľ si tak získa pozornosť žiakov, zvýši kvalitu svojho vyučovacieho procesu a zároveň ich motivuje zlepšiť sa v danom predmete, získať nové poznatky, ako aj rozvíjať rôzne sociálne zručnosti či schopnosti. Dôležitým sa stáva rozvíjanie sebadôvery, sebaistoty a sebaúcty žiakov. Ako uvádza Olivar: : „Sebaúcta je relatívne stále vedomie a hodnotiaci úsudok, ktoré si osoba urobí o sebe vo vzťahu k pozitívnym, želaným vlastnostiam. Jej základom je poznanie vlastných možností, fyzických, intelektuálnych a morálnych schopností, spoločenských vzťahov, postojov a správania“ (Olivar, 1992, 30).

Prostredníctvom didakticko-motivačných aktivít môže učiteľ rozvíjať fantáziu žiakov, zlepšiť komunikáciu medzi žiakmi, medzi učiteľom a žiakom, ako aj ochotu počúvať, spolupracovať a inšpirovať sa pre dosiahnutie lepších výsledkov vo výchovno-vzdelávacom procese. Učiteľ by mal prostredníctvom dialógu a diskusie viesť žiakov k vyjadreniu svojho vlastného názoru alebo postoja. Otázky klásť tak, aby sa na ich základe mohli žiaci rozhovoriť a pripájať svoje vlastné myšlienky; aby ich podnecovali k odpovediam; aby sa otvorene vyjadrovali.

Dialóg a diskusia vytvárajú pre učiteľa priestor pre vedenie žiakov k tvorivému a kritickému mysleniu. Úspešnosť učiteľovej pedagogickej práce závisí od zvládnutia nasledovných požiadaviek: správne začať

rozhovor; udržať rozhovor; klásť doplňujúce otázky; zvoliť aktuálne a zaujímavé témy; právo pre žiaka vyjadriť svoj názor; nedokončovať vety za hovoriaceho; využívanie zásad, ktorými sú napríklad slušné správanie k ostatným, súhlas s pravdou, vyhýbanie sa hádkam s ostatnými, ako aj priznanie si svojho omylu alebo chyby.

Učiteľ by teda mal byť flexibilnou osobnosťou, mal by byť otvorený novým myšlienkam, metódam a inováciám vo výchovno-vzdelávacom procese, mal by byť tvorivým a produktívnym, ale predovšetkým by mal byť schopný riešiť vzniknuté situácie a problémy.

## POĎAKOVANIE

Táto práca bola podporená slovenskou agentúrou pre výskum a vývoj v rámci zmluvy č. APVV-15-0368.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

BALÁŽOVÁ, L., FESZTEROVÁ, M. 2016 Didactic testing : What is it and why is it done? In. *SGEM 2016 : Proceedings from 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education, Albena, Bulgaria 24 - 30 August 2016.* Albena : STEF92 Technology, ISBN 978-619-7105-70-4, s. 685-692.

FESZTEROVÁ, M., BRÁZDILOVÁ, D., FRAŇOVÁ, L. 2017 *Interdisciplinary approaches regarding waste and waste management in the education of secondary school pupils.* In. *SGEM 2017 : Proceedings from 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Education and Educational Research, Albena 24 -30 August 2017.* Albena : STEF92 Technology, ISBN 978-619-7408-21-8, s. 315-322.

GAVORA, P. 2007. *Učiteľ a žiaci v komunikácii.* Bratislava : Univerzita Komenského, 200 s., ISBN 978-80-223-2327-7

HAJROVÁ, M. 2015. *Rozvoj kritického myslenia metódami aktívneho vyučovania.* MPC : Bratislava, 30 s.

MOCHŇANSKÁ, I. 2012. *Hravo riešime konfliktné situácie.* MPC : Bratislava, s. 35

OLIVAR, R. R. 1992. *Etická výchova.* Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, s. 30, ISBN 80-7158-001-5

Štátny pedagogický ústav: Štátny vzdelávací program: Občianska náuka (Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť). Príloha ISCED 2. [online]. [cit. 2019-07-01]. Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie\\_oblasti/obcianska\\_nauka\\_isced2.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/obcianska_nauka_isced2.pdf)

Štátny pedagogický ústav: Štátny vzdelávací program: Občianska náuka (Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť). Príloha ISCED 3A. [online]. [cit. 2019-05-01]. Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie\\_oblasti/obcianska\\_nauka\\_isced3a.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/obcianska_nauka_isced3a.pdf)

Štátny vzdelávací program 2011 [online]. [cit. 2019-05-01]. Dostupné na internete: [www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie\\_oblasti/eticka\\_vychova\\_isced2.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced2.pdf), s. 3

# AKTUÁLNE PROBLÉMY DIDAKTIKY OBČIANSKEJ NÁUKY

Ľubica Predanocyová, Gabriela Jonášková

Katedra filozofie, FF UKF v Nitre, lpredanocyová@ukf.sk, gjonaskova@ukf.sk (SR)

## Abstrakt

Predmet občianska náuka reflektuje spoločenské, historické, kultúrne zmeny, ktoré sa prejavujú v jeho obsahovom aj organizačnom aspekte, pomáha žiakom orientovať sa v sociálnej realite a v začleňovaní sa do rôznorodých spoločenských vzťahov a väzieb. Príspevok predstaví aktuálne nazeranie na samotný predmet občianska náuka, špecifiká jeho didaktiky v kontexte zmien v ňom reflektovaných, ako aj v kontexte študijného odboru Výchova k občianstvu. Poukážeme na obsahový aspekt a možnosti rozvíjania pedagogických zručností v oblasti didaktiky občianskej náuky ako zásadnej súčasti pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov.

**Kľúčové slová:** Občianska náuka, didaktika občianskej náuky, Výchova k občianstvu.

## 1 ÚVOD

Problematika didaktiky predmetu občianska náuka je špecifická nutnou reflexiou permanentných zmien obsahu predmetu, reflektujúcich jeho povahu a zameranie, zmien v didaktických aspektoch a metodologickom spracovaní. Pregraduálna príprava budúceho učiteľa preto vyžaduje rešpektovanie uvedených požiadaviek v podobe profesijných kompetencií. Základné požiadavky na profesionálny prístup učiteľa sú vyjadrené prostredníctvom troch dominantných rovín kompetencií: žiak, edukačný proces, učiteľ, v rámci ktorých sú jednotlivým kompetenciám priradené špecifické spôsobilosti - vedomosti, zručnosti, postoje (Kasáčová, 2006, Jakubovská - Stránovská, 2017, Hašková - Gadušová, 2017, Lomnický, 2017).

Naplnenie cieľov občianskej náuky považujeme za relatívne náročné, preto je potrebné poukázať aj na špecifické požiadavky kladené na učiteľa tohto predmetu. Za východiskové považujeme osobnostné a charakterové požiadavky, ku ktorým radíme presvedčenie, motiváciu, vzťah k deťom, spoluprácu s inými učiteľmi a rodičmi, pozitívne medzil'udské vzťahy, tvorivosť, prirodzenosť. Realizácia predmetu občianska náuka požaduje orientáciu učiteľa na napĺňanie komplexu žiackych kompetencií, ktoré predstavujú východisko ich transformácie do učebných požiadaviek, teda cieľov výchovy a vzdelávania, ich zvládnutie predpokladá dobre pripraveného učiteľa. Príprava budúceho učiteľa občianskej náuky v podmienkach Katedry filozofie Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre predstavuje kvalitné naplnenie dvoch základných súčastí, obsahovej a didaktickej. Didaktická súčasť predstavuje nielen realizáciu už stanovených požiadaviek, ale aj postihnutie a reflektovanie relatívne často sa dejúcich zmien.

## 2 PREDMET OBČIANSKA NÁUKA V KONTEXTE VZDELÁVANIA

Občianska náuka je v štruktúre systému vzdelávania na Slovensku samostatný vyučovací predmet, ktorý je súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Prístup ku koncipovaniu a realizácii požiadaviek predmetu nie je, v rámci jednotlivých krajín Európskej únie jednotný. Stretávame sa s tromi základnými prístupmi. Prvým je podoba samostatného povinného vyučovacieho predmetu, ďalej podoba integrácie obsahu do iných predmetov a posledný variant je zakomponovanie obsahu predmetu do prierezových tém (Stuchlíková - Janík, 2015).

Vzhľadom na charakter a cieľové zameranie je predmet občianska náuka 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 predovšetkým na kognitívne činnosti žiakov, operácie s pojmami.

Predmet občianska náuka pomáha žiakom orientovať sa v sociálnej realite a v ich začleňovaní do rôznych spoločenských vzťahov a väzieb. Otvára cestu k realistickému sebaopoznávaní a poznávaniu osobností druhých ľudí a k pochopeniu vlastného konania i konania druhých 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 priestore, 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, 2015).

Ciele predmetu občianska náuka, formulované a aktualizované v pedagogických dokumentoch z roku 2015 (Inovovaný štátny vzdelávací program pre gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom, Inovovaný štátny vzdelávací program pre gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom) výrazne prispievajú k vytváraniu a rozvoju sociálneho a občianskeho vedomia žiakov. Predmet žiakom sprostredkúva potrebné vedomosti, zručnosti, umožňuje im nadobúdanie spôsobilostí, ktoré im 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, 2015). 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.

## 2.1 Kognitívna rovina občianskej náuky

Východiskom pre stanovenie učebného obsahu je *vzdelávací štandard*, 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. Vzdelávací štandard pozostáva z výkonového a obsahového štandardu.

V kontexte občianskej náuky preferujeme výkonový štandard voči obsahovému štandardu. Predstavuje ucelený systém výkonov, ktoré sú vyjadrené odstupňovanými a konkretizovanými cieľmi – učebnými požiadavkami. Výkonový štandard predstavuje spoločnú požiadavku, normu pre žiaka, avšak učitelia ho môžu bližšie špecifikovať, konkretizovať a rozvíjať vzhľadom na vekové dispozície či iné špecifiká 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.

K vymedzeným výkonom je priradený učebný obsah predmetu, ktorý je konkretizovaný prostredníctvom pojmov a vzťahov medzi nimi, tie tvoria, spolu s faktami, kľúčové prvky vnútornej štruktúry učebného obsahu. Obsahový štandard špecifikuje obsahovú náplň samotného výkonu a je pre učiteľa záväzný. Napriek tomu zostáva učiteľovi dostatok priestoru, aby obsah tvorivo modifikoval podľa podmienok školy, zloženia žiakov v triede, regiónu a pod.

Vzdelávací štandard predmetu občianska náuka na úrovni nižšieho sekundárneho vzdelávania obsahuje problémy: rodiny, školskej triedy, školy; žiak sa oboznamuje so svojou vlasťou, poznáva postavenie jednotlivca v spoločnosti, sociálne vzťahy v spoločnosti. Ďalší okruh problémov sa zameriava na objasnenie štátu a práva, ľudské práva a slobody; dôležitú súčasť tvoria témy viažuce sa na voľbu povolania, ekonomický život v spoločnosti a finančnú gramotnosť.

Vzdelávací štandard predmetu občianska náuka pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom je orientovaný na obsahové oblasti: človek ako osobnosť; človek a spoločnosť; vzťah občana a štátu, občana a práva. Základné ekonomické problémy a ich riešenie a finančná gramotnosť je predmetom občianskej náuky aj na úrovni stredných škôl. Osobitnú súčasť predmetu tvoria témy filozofie, žiak sa zoznamuje s predmetom filozofie a jej miesta v systéme vied a má zvládnuť základný kategoriálny aparát, vedúci k pochopeniu filozofického spôsob osvojovania si sveta.

## 3 DIDAKTIKA OBČIANSKEJ NÁUKY V KONTEXTE AKTUÁLNYCH POŽIADAVIEK VZDELÁVANIA

Absolventi učiteľského odboru Výchova k občianstvu sú / mali by byť pripravení realizovať vyučovací predmet občianska náuka na úrovni základného a stredného vzdelávania. Okrem obsahu odboru

považujeme za zásadné zvládnutie požiadaviek didaktiky odboru a súbežne didaktiky predmetu. Výsledkom univerzitnej prípravy je učiteľ, ktorý nevystupuje iba v úlohe propedeutika, uvádzajúceho svojich žiakov do základov jednotlivých spoločenských vied. Súčasťou jeho prípravy je prezentovať témy predmetu tak, aby umožnil žiakovi kriticky reflektovať spoločenskú skutočnosť ako celok. Aktuálne sa požiadavky nekonzentrujú iba na vzdelanostnú oblasť, do popredia sa dostávajú požiadavky tvorby a rozvíjania zručností, schopností, dispozícií, ktoré umožnia mladým ľuďom porozumieť realite, uplatniť sa na trhu práce, stať sa aktívnymi občanmi, dôraz treba klásť na individuálne morálne a ľudské hodnoty.

### 3.1 Vzdelávací odbor Výchova k občianstvu

Výchova k občianstvu je študijný učiteľský program, pripravujúci budúcich učiteľov občianskej náuky na úrovni základných a stredných škôl. Uvedený program je po obsahovej stránke vystavaný z obsahov viacerých samostatných odborov / vied, takže príprava budúcich učiteľov musí korešpondovať s touto skutočnosťou. Vyjadrenie sa k termínu odboru Výchova k občianstvu, znamená, že musíme vychádzať a rešpektovať prítomnosť viacerých odborov a ponímať Výchovu k občianstvu ako študijný odbor, vybudovaný prostredníctvom syntézy obsahov vybraných vied. V kontexte s uvedeným je možno označiť vzdelávací odbor Výchova k občianstvu ako *viacodborový*, *medzi odborový* či *interdisciplinárny*. Interdisciplinarita odboru prináša viacero nejednotností, ktoré sa prejavujú aj v skúmaní didaktického aspektu a jeho špecifik, v zmysle didaktiky odboru Výchovy k občianstvu.

Identifikácia vzdelávacieho odboru Výchova k občianstvu z aspektu cieľov, obsahu, pozície, vzhľadom na iné odbory vzdelávania a jeho didaktickú rovinu v zmysle didaktiky tohto odboru, nie je v slovenskom teoretickom prostredí frekventovane skúmaný a systematizovaný. Príspevok sa preto orientuje na objasnenie jeho povahy.

Odbor Výchova k občianstvu napĺňa viacero základných cieľov: (a)sociálna rovina, (b)interakčno-komunikačná rovina, (c)afektívna rovina vzdelávania. Výchova k občianstvu je nielen odbor orientovaný na vzdelávanie, ale súčasne disponuje výraznou výchovnou potenciou, a práve v kontexte výchovnom akcentuje termíny človek, občan, občianstvo. Významnou súčasťou odboru je oblasť interakcií jednotlivca k sebe samému, k iným ľuďom, ku skutočnosti, k svetu. Za dôležitú súčasť považujeme aj procesúalnu stránku socializácie jednotlivca a osvojenie si a rešpektovanie základných morálnych hodnôt a princípov (Jakubovská - Jonášková – Predanociová, 2016).

Výsledkom systematizácie cieľov a výchovného aspektu odboru, je možné identifikovať dve základné dimenzie Výchovy k občianstvu:

1. *kognitívna dimenzia je zameraná na rozvíjanie poznávacích schopností žiaka; je orientovaná na špecifikáciu základných vedomostí v oblasti vzťahov, práv a povinností, spoločenskom živote, ekonomickom živote, občianskom živote v demokratickej spoločnosti,*
2. *axiologická dimenzia: tvorí významnú časť očakávaných výstupov z predmetu občianska náuka. Realizácia axiologickej dimenzie je náročná, nakoľko nie je, v porovnaní s kognitívnou dimenziou, tak zreteľná, jasná, či konkretizovaná. Hodnotenie tejto dimenzie, z aspektu dosiahnutých výsledkov, je výrazne náročnejšie.*

### 3.2 Obsahový aspekt odboru Výchova k občianstvu

Obsahový aspekt odboru v podmienkach Katedry filozofie FF UKF v Nitre rešpektuje potreby vyučovacieho predmetu občianska náuka na úrovni základného a stredného vzdelávania, požiadavky na pregraduálnu učiteľskú prípravu a napokon spĺňa požiadavky Akreditačnej komisie SR. Je koncipovaný ako vzájomné dopĺňanie a prienik teoretického základu a nácviku praktických pedagogických zručností a schopností študentov.

*Bakalársky stupeň štúdia je zameraný na osvojenie si základných odborných vedomostí z dejín filozofie, systematickej filozofie a príbuzných vied o spoločnosti - politológia, ekonómia, sociológia, štát a právo, religionistika, etika, estetika.*

Veľkú pozornosť venujeme aplikačnej rovine a nácviku pedagogických zručností, študentom je ponúkaná relatívne široká plejáda disciplín: Odborová didaktika, Základy prosociálnych zručností, Interpretácia odborného textu, Profesijná etika učiteľa občianskej náuky, Projektové vyučovanie a prezentačné zručnosti, Religionistika, Spoločenská etiketa, Praktická estetika.

*Magisterský stupeň sa zameriava na rozvoj teoretických vedomostí prostredníctvom disciplín: Aktuálne sociologické problémy, Aktuálne politologické problémy, Teória štátu a práva, Vybrané problémy zo*



sociológia. Ďalej študenti absolvujú syntetizujúce disciplíny: Filozofi a veda, Filozofia a etika, Filozofia a jazyk, Filozofia a náboženstvo, Umenie a kultúra.

Aplikačno-praktický aspekt pregraduálnej prípravy budúceho učiteľa občianskej náuky podporujeme disciplínami: Aktuálne problémy edukácie v občianskej náuke, Interpersonálne zručnosti učiteľa občianskej náuky, Multikultúrna výchova, Mediálna výchova, Environmentálna výchova, Problémové úlohy z logiky pre stredné školy, Medzinárodné vzťahy.

### 3.3 Didaktika odboru Výchova k občianstvu

Didaktika Výchovy k občianstvu predstavuje ťažisko štúdia učiteľského zamerania a v kontexte so všeobecným prístupom k univerzitnému vzdelávaniu na Slovensku, založenom na relatívnej autonómii prístupov jednotlivých škôl, nie je možný jednotný prístup v tejto oblasti. Didaktika odboru Výchova k občianstvu je, v rámci Katedry filozofie Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, chápaná a realizovaná ako ťažisková študijná disciplína štúdia učiteľstva akademických predmetov v intenciách pregraduálnej prípravy budúceho pedagogického pracovníka. Jej špecifikom je skúmanie aktuálnych oblastí didaktiky občianskej náuky: multidisciplinárne zameranie obsahu, implikujúce potrebu venovať pozornosť jednotlivým súčastiam obsahu; zameranie jednotlivých obsahových oblastí na vytváranie spôsobilostí žiakov, študentov a v neposlednom rade reflektuje rýchle sa meniace teoretické koncepty jednotlivých súčastí obsahu (politológia, sociológia, ekonómia...), ktoré ovplyvňujú výstavbu predmetu.

Príprava v oblasti didaktiky odboru sa v podmienkach UKF v Nitre realizuje prostredníctvom špecifických študijných disciplín.

*Odborová didaktika* predstavuje študijnú disciplínu, ktorá je súčasťou študijného programu bakalárskeho stupňa štúdia. Cieľom tohto predmetu je identifikovanie zásadných teoretických problémov didaktiky odboru, študent porozumie základnej terminológii, nadobudne základné vedomosti o teoretických prístupoch, orientovaných na špecifickosť procesu didaktickej transformácie v učebnom predmete občianska náuka, posúdenie a komparácia rôznych metodických možností práce na vyučovacích hodinách, ako aj zachytenie dynamiky zmien v celkovom prístupe k predmetu občianska náuka.

V magisterskom stupni štúdia odboru Výchova k občianstvu realizujeme študijnú disciplínu *Aktuálne problémy edukácie v občianskej náuke*. Výsledkom vzdelávania je schopnosť študenta interpretovať a analyzovať teoretický rámec odborovej didaktiky ako východiska pregraduálnej prípravy štúdia v učiteľskom študijnom programe. Študent rozvíja svoje vedomosti v teritóriu techník a metodických postupov podporujúcich kreativitu, samostatnosť, aktivitu (Gallo, Petríková, 2018). Disciplína orientuje študenta na aplikovanie teoretickej prípravy do podoby plánovania a tvorby simulovaných modelov vyučovacích hodín, reflektujúc tak potencialitu zmien v predmete občianska náuka z aspektu obsahového a didakticko-transformačného (Gadušová, Z. a kol., 2017). Študent si rozvíja schopnosť pozorovať, posúdiť, hodnotiť. Predmet má prednáškovú aj seminárnu súčasť, ktorá je prednostne orientovaná na výcvik praktických pedagogických zručností.

Obsahový aspekt študijnej disciplíny predstavujú nasledovné problémy:

- Občianska participácia ako kompetencia dobrého občana,
- Projektové vyučovanie a možnosti jeho využitia v predmete občianska náuka,
- Kritické myslenie a jeho využitie v občianskej príprave,
- Špecifickosť a miesto výchovných metód v príprave budúceho občana,
- Zážitkové učenie v predmete občianska náuka,
- Aplikácia medzipredmetových súvislostí a prierezových tém v občianskej náuke,
- Výchovné a vzdelávacie štandardy v predmete občianska náuka,
- Metodická podpora rozvíjania premýšľania, učenia sa a schopností žiaka,
- Práca s odborným textom v predmete občianska náuka,
- Analýza súčastí prípravy na vyučovaciu hodinu,
- Praktická tvorba a prezentácia modelov vyučovacích hodín,
- Aplikovanie metodických prístupov na vybrané témy predmetu občianska náuka.

Rozvoj praktických pedagogických zručností je realizovaný v rámci seminárnych stretnutí, kde využívame viacero nástrojov na nácvik aj hodnotenie praktického výkonu študentov: študenti vytvárajú a prakticky realizujú *krátkodobý pedagogický proces* v podobe kompletných modelov vyučovacích hodín, spracovaných

obsahovo a metodicky. Z časového hľadiska prevažne študenti prezentujú odborne a metodicky spracovaný materiál, zameraný na realizáciu expozičnej časti vyučovacej hodiny na úrovni ISCED 2 a ISCED 3.

Súčasťou praktického výcviku je *tvorba portfólia*, ktoré pozostáva z písomného spracovanie modelov vyučovacích hodín, súčasťou sú pripravené cvičenia, aktivity (Feszterová, Brázdilová, Franová, 2017); hodnotenia výstupu kolegov na úrovni ZŠ a SŠ; vypracovania seminárnej práce – témy reflektujú aktuálne problémy obsahového, metodického a formatívneho charakteru v predmete občianska náuka.

### 3.4 Reflexia v pregraduálnej príprave učiteľa občianskej náuky

V rámci didaktickej prípravy učiteľa občianskej náuky považujeme za dôležitú oblasť reflexie. Pregraduálna príprava predstavuje zmenu, ktorú si má študent priať, má sa s ňou stotožniť. V tejto súvislosti je dôležitá efektívnosť profesionálnej prípravy na základe vnútorných potrieb študenta, vlastných skúseností a stimulácie študenta reflektovať ich (Nezvalová, 2002).

Obsah reflexie predstavuje vyučovací proces, výber učiva, morálne aspekty a princípy, sociálny kontext vyučovania. Kvalita reflexie je determinovaná viacerými indikátormi, ako sú analýza problémov a hľadanie riešení, používanie argumentov pri hodnotení, schopnosť počúvať, empatia.

Implementácia viacerých typov reflexie predstavuje vhodný nástroj teoreticko-praktickej prípravy v teritóriu predmetových didaktík. L. Valli diferencuje niekoľko typov reflexie.

Technická reflexia sa orientuje na posúdenie vyučovacích techník a zručností a riadenie aktivity na vyučovaní. Pri využívaní technickej reflexie študent posudzuje vlastný výkon na základe vonkajších kritérií (aktívne učenie, zapájanie žiakov, základné vedomosti). Pri hodnotení výsledkov práce dominuje vonkajšie expertné hodnotenie.

Reflexia činnosti a po ukončení činnosti: ide o spontánne, intuitívne rozhodovanie sa počas vyučovania, ktoré je založené na praktických vedomostiach a vychádza z vlastnej skúsenosti a z unikátnej situácie vo vyučovaní. V tomto type reflexie dominuje vnútorný názor učiteľa. Reflexia po ukončení činnosti umožní napr. aby študenti písomne reflektovali svoju činnosť na základe vlastnej skúsenosti. Poradná reflexia: zdôrazňuje rozhodovanie, ktoré vychádza z rôznych zdrojov, napr. výskumu, skúseností, rady iných učiteľov, osobnostné hodnoty.

Osobná reflexia: centrom je osobnostný vývoj, uplatňovanie osobnej reflexie v príprave vedie budúcich učiteľov k citlivosti, empatii, k reflektovaniu vlastných skúseností.

Kritická reflexia: je najvyššia forma reflexie, pre svoj potenciál eliminovať nedostatky a vytvoriť sociálne podmienky, nevyhnutné pre osobnú slobodu a šťastie. Cieľ je pochopiť podstatu a potrebu zlepšenia kvality života. V rámci univerzitnej prípravy rozvoj kritickej reflexie pomáha študentom prekonať rôzne sociálne nerovnosti. Kvalita reflexie by mala byť determinovaná schopnosťami aplikovať morálne požiadavky a hodnoty a pomáha k celkovému nasmerovaniu vzdelávania k demokratickým hodnotám (spracované podľa D. Nezvalovej, 2002).

V rámci reflexívnej prípravy je možné využiť viacero stratégií a techník: prieskum, prípadová štúdia, pedagogický denník, mikroyučovanie, písomné hodnotenie, výstupy z pedagogickej praxe, aktivity na seminároch, diskusia, komentovanie a hodnotenie výstupov študentmi navzájom.

Súčasťou prípravy budúcich učiteľov občianskej náuky na KF FF UKF v Nitre je uplatňovanie reflexívneho aspektu didaktickej prípravy, prostredníctvom rôznych aktivít študentov: tvorba obsahovo-metodických návrhov na učebné aktivity, prezentácia návrhov na seminároch, tvorba jednotlivých súčastí vyučovacích hodín, vzájomná reflexia práce študentov. (rozvíjanie kompetencie hodnotiť prácu kolegov), tvorba portfólia, príprava scenára aktivít a vyučovacej hodiny, príprava metodického materiálu, sebareflexia, seminárna práca s teoreticko-aplikačným charakterom, usmernenie zo strany cvičného učiteľa, kontrolná činnosť metodika.

### 3.5 Didaktická analýza učiva

Úspešnosť edukačného procesu v predmete občianska náuka predpokladá komplex profesionálnych schopností, spôsobilostí a zručností, ktoré sú študentmi nadobúdané postupne. V rámci prípravy v oblasti didaktiky je potrebné klásť dôraz na oblasť *didaktickej transformácie obsahu*. Uvedená požiadavka súvisí

s potrebou relevantnej formulácie edukačných cieľov, ktoré sú konkretizované v podobe školských vzdelávacích programov a učiteľ ich naplňa prostredníctvom viacerých schopností: schopnosť didaktickej analýzy učiva, schopnosť vytvoriť tematický celok a jeho obsah rozpracovať do jednotlivých vyučovacích hodín, schopnosť rozvíjať kompetencie žiakov, schopnosť zmysluplného využitia obsahového aj axiologického potenciálu občianskej náuky.

Za základné východisko a požiadavku práce učiteľa v občianskej náuke považujeme *didaktickú analýzu obsahu učiva a procesu vyučovania*, ktorá predstavuje hlbokú „myšlienkovú činnosť učiteľa, ktorá mu umožňuje z pedagogického aspektu preniknúť do učebnej látky“ (Šikulová – Müllerová, 79, 2001). Realizácia didaktickej analýzy obsahu znamená, že učiteľ si uvedomuje jednotlivé súčasti obsahu, jednotlivé komponenty a ich vzájomné vzťahy, či vzájomné vzťahy s inými oblasťami či obsahmi poznania, teda ide o konkretizáciu medzipredmetových vzťahov. „Didaktickú analýzu učiva realizuje učiteľ v rámci svojej prípravy na vyučovanie tak, že myšlienkovito preniká do učebnej látky s cieľom vystihnúť a využiť jej výchovnú a vzdelávaciu hodnotu“ (Švec a kol, 1996).

Teoretické skúmanie nás vedie k prezentovaniu základných súčastí didaktickej analýzy učiva, ktorá predpokladá analýzu predchádzajúcich poznatkov a skúseností žiakov: ide o zisťovanie poznatkov a skúseností s preberaným učivom, ktoré sa stáva pre učiteľa východiskom ďalšej pedagogickej práce. Neodmysliteľnou súčasťou je aplikácia adekvátnych metód. Odporúčame pracovať predovšetkým metódou otázok a odpovedí, ktorú je možné variovať (kladenie vopred pripravených otázok, formulácia otázok, vyplývajúcich s edukačnej situácie, analýza obrazového materiálu a s tým súvisiace otázky, vedúce k uplatneniu metódy rozhovoru, tvorba a práca s pojmovými mapami).

Aspektom didaktickej analýzy učiva je pojmová analýza, podľa Zormanovej (Zormanová, 2014) ide o analýzu jednotlivých pojmov, vzťahujúcich sa k učivu, ktoré si majú žiaci osvojiť. Žiak si, za pomoci vhodne zvolených metód učiteľom (pojmové mapy, tvorba osnovy textu), vytvára logickú štruktúru, pozostávajúcu z už osvojených pojmov, ku ktorým priradzuje nové pojmy a tie sa stávajú východiskom pre ďalšie vedomosti. Učiteľ tak žiakom sprostredkúva nielen pojmy, ale aj vzťahy medzi nimi.

Ďalším aspektom je operačná analýza učiva, ktorá sa na analýzu činností a operácií žiakov, ktoré je potrebné realizovať v kontexte učiva pre naplnenie edukačných cieľov, osvojenie a pochopenie učiva žiakom a následnú aplikáciu (v občianskej náuke je aplikačná fáza považovaná za zásadnú). Analýza učiva z aspektu medzipredmetových vzťahov: prepojenie obsahu učiva v rámci viacerých predmetov zamedzuje tvorbe izolovaných poznatkov, ktoré žiak v životnej praxi len ťažko uplatňuje. Občianska náuka je vyučovacím predmetom, ktorého účinnosť je umocnená práve uplatňovaním medzipredmetových vzťahov, predovšetkým v rámci vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť (dejepis, geografia, občianska náuka). Špecifickosť tohto predmetu spočíva aj v potrebe uplatnenia vnútropredmetových vzťahov (jednotlivé obsahové zložky predmetu: filozofia, axiológia, etika, politológia, ekonómia, sociológia, právo).

## 4 ZÁVER

Kvalitná práca pedagóga v kontexte predmetu občianska náuka si vyžaduje omnoho viac než len dokonalé odborné znalosti či zvládanie množstva rozličných didaktických metód a zásad. Pedagogická práca kladie nesmierne vysoké nároky na najrôznejšie stránky osobnosti pedagóga, ktorý je v rámci svojho povolania a aj v osobnom živote neustále pod veľkým tlakom. Učiteľ tohto predmetu stojí v intenciách svojej práce pred zložitou úlohou, vyplývajúcou z povahy cieľov a obsahu predmetu, ktorý vyučuje.

Súčasná požiadavka predmetu občianska náuka a prípravy budúcich učiteľov sa nekoncentrujú iba na vzdelanostnú oblasť, do popredia sa dostávajú požiadavky tvorby a rozvíjania zručností, schopností, dispozícií, ktoré umožnia mladým ľuďom porozumieť realite, uplatniť sa na trhu práce, stať sa aktívnymi občanmi, dôraz treba kladť na individuálne morálne a ľudské hodnoty.

## POĎAKOVANIE

Táto práca bola podporená slovenskou agentúrou pre výskum a vývoj v rámci zmluvy č. APVV-15-0368.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

FESZTEROVÁ, M., BRÁZDILOVÁ, D., FRAŇOVÁ, L. 2017 *Interdisciplinary approaches regarding waste and waste management in the education of secondary school pupils.*

- In. *SGEM 2017 : Proceedings from 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts*. Education and Educational Research, Albena 24 -30 August 2017. Albena : STEF92 Technology, ISBN 978-619-7408-21-8, s. 315-322.
- GADUŠOVÁ, Z. a kol. 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. ISBN 978-84-617-8491-2, online, p. 1474-1482.
- GALLO, J., PETŘÍKOVÁ, A. 2018. Kognitivnyje i jazykovyje predposylki razvitija navykov čtenija. In *Cross-Cultural Studies: Education and Science*, roč. 3, č. 3, s. 326. ISSN 2470-1262.
- HAŠKOVÁ, A., GADUŠOVÁ, Z. 2017. *Results of an on-line survey on competence profiles of primary and secondary school teachers*. In: *Teaching and Learning with Technology (CTLT 2016) : Proceedings of the 2016 Global Conference on Teaching and Learning with Technology*, Singapore, 16 - 17 June 2016. - Singapore : World Scientific Publishing, 2017. ISBN 978-981-31-4881-9, P. 271-281.
- Inovovaný štátny vzdelávací program pre druhý stupeň základných škôl [online]. Bratislava, [cit. 2019-04-01]. Dostupné na internete: <<http://www.stadpedu.sk>>.
- Inovovaný štátny vzdelávací program pre gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom [online]. Bratislava, 2015 [cit. 2019-05-01]. Dostupné na internete: <<http://www.stadpedu.sk>>.
- JAKUBOVSKÁ, V., JONÁŠKOVÁ, G., PREDANOCYOVÁ L. 2016. *Učiteľ a jeho kompetencie*. Albert Šalé - Albert, 172 s. ISBN 978-80-7326-271-6.
- JAKUBOVSKÁ, V., STRÁNOVSKÁ, E. 2017. Developing multicultural attitudes of trough educational games. In: *INTED 2017 : Proceedings from 11th annual International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, 6-8th of March, 2017. - Valencia : IATED Academy, 2017. - ISBN 978-84-617-8491-2, online, p. 1488-1493.
- KASÁČOVÁ, B. 2006. Kariérový systém rozvoja profesionality učiteľov. In: *Pedagogické rozhľady* 4-5/2006, s. 24-27.
- LOMNICKÝ, I. 2017. *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum. 308 s. ISBN 978-80-87800-40-9.
- Metodika - Človek a spoločnosť v ZŠ. 2015 [online]. [cit. 2019-07-01]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk>.
- NEZVALOVÁ, D. 2002. *Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů*. PEDAGOGIKA roč. LII, s. 309-320.
- STUHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. et al. 2015. *Oborové didaktiky: vývoj – stav - perspektivy*. Brno : Masarykova univerzita, 465 s. ISBN 978-80-210-7769-0.
- ŠIKULOVÁ, R., MÜLEROVÁ, L. 2001. *Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem : PedF UJEP, 229 s. ISBN 80-7044-365-0.
- ŠVEC, V. a kol. 1996. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2698-7.
- ZORMANOVÁ, L. 2014. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha : Grada Publishing, 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

# ROZVÍJANIE TVORIVÉHO A KRITICKÉHO MYSLENIA V ETICKEJ VÝCHOVE

Igor Lomnický

*Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky, FF UKF v Nitre, ilomnický@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Štúdia reflektuje na kľúčové atribúty etickej výchovy v podobe rozvíjania tvorivého a kritického myslenia pri formovaní prosociálnej osobnosti. V texte je rozpracovaná tvorivo-humanistická koncepcia etickej výchovy. Osobitná pozornosť je venovaná výchove kongruentnej osobnosti spojenej so zdravou kritickosťou. Metodika štúdie pozostáva z teoretickej reflexie relevantnej literatúry a aplikácie praxeologických výstupov pre výučbu etickej výchovy. Komplementarita teórie a praxe etickej výchovy prostredníctvom rozvíjania tvorivého a kritického myslenia je predpokladom naplnenia cieľa etickej výchovy v podobe kultivovania osobnosti človeka.

Kľúčové slová: Etická výchova, prosociálnosť, tvorivosť, kritické myslenie, prax.

## 1 ÚVOD

Etická výchova je komplexný a interdisciplinárny výchovno-vzdelávací systém, ktorý reflektuje na spoločenské priority a vo svojich cieľoch zrozumiteľne smeruje k formovaniu prosociálnej osobnosti. Okrem posilňovania identity a integrity, je v programovej báze etickej výchovy významne zastúpená tvorivá dimenzia výchovy a kritické myslenie. Výchovno-vzdelávacie teórie, ale aj pedagogická prax však často zostávajú v hraniciach tradičného autoritatívno-direktívneho chápania výchovy a taxonomicky vymedzeného obsahového kurikula a to znemožňuje prekonávať bariéry v myslení a konaní. Oblasť školstva prechádza v ponovembrovom vývoji ustavičnými zmenami. Niektoré vnímame ako pozitívne a progresívne, iné skôr ako kontraproduktívne a chaotické. Čoraz viac pociťujeme vplyv medzinárodných pedagogických trendov týkajúcich sa edukácie žiakov. Transmisívny a encyklopedický model vyučovania strieda tvorivo-humanistický, ktorý bol koncipovaný v projekte Milénium (2000) a v súčasnosti naň nadviazal Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (2017). V pedagogickej praxi sa však tieto reformy prejavili v zredukovanej podobe a nesystematicky. Inšpiratívne je spracovaná reflexia aktuálnych poznatkov o súčasných kompetenciách moderného učiteľa (Sandanusová, 2018), ktorá má prepojenie aj na etickú výchovu. Koncepcia vzdelávacieho a výchovného programu etickej výchovy je v súlade s požadovanými inovatívnymi trendmi školského systému. Je to línia výchovy, ktorú chceme, aby bola kontinuálne prítomná: ako prostriedok k utváraniu osobnosti prostredníctvom autentického osobnostného vzťahu v podobe kreativity, zdravej kritickosti, ale aj empatie a prosociálnosti. Určité riziko vychádzajúce z takto prezentovanej paradigmy výchovy môže vyplývať z idealizovania si výchovných etických princípov, interiorizačných mechanizmov a transferov do praktického života. Z toho vyplývajú imperatívy pre súčasnú podobu edukácie, aby teória etickej výchovy bola na jednej strane nositeľom kompetentnosti a vedeckosti, posúvajúcimi hranice poznania s určitou anticipáciou budúcnosti, ale na strane druhej je nevyhnutné, aby bola v dotyku s reálnou pedagogickou praxou a reflektovala na dynamiku života v intenciách meniacich sa hodnotových orientácií v individuálnom aj spoločenskom kontexte.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Tvorba príspevku má podobu tvorivého kumulatívneho procesu z oblasti etickej výchovy s logickou nadväznosťou a gradáciou k aplikačnému výstupu do pedagogickej praxe. Zvolený metodický postup k logicky spracovanej štruktúre príspevku sprehľadňuje spracovanie témy a umožňuje jej zrozumiteľnú orientáciu. Použité metódy korelujú s konzistentne rozpracovaným metodologickým postupom zameraným na rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia v etickej výchove. Štúdia má podobu teoreticko-aplikačného spracovania témy s využitím portfólia logických metód.

## 3 OPODSTATNENOSŤ ETICKEJ VÝCHOVY V SÚČASNOSTI

V rámci aktuálnej koncepcie výchovy a vzdelávania, ako ju spracoval Štátny pedagogický ústav, je model etickej výchovy spracovaný modulovo v jednotlivých stupňoch vzdelávania. Študijný program etickej výchovy je spracovaný konzistentne s prehľbovaním poznatkov kľúčových tém, ktoré sú nasmerované



k výchove osobnosti s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou s rozvinutím všetkých morálnych atribútov v individuálnych aj sociálnych vzťahoch. Je to v súlade s líniou tvorcu koncepcie etickej výchovy L. Lencza (1997). Neuspokojuje sa však iba s poskytovaním informácií o morálnych zásadách a princípoch, ale zážitkovou formou učenia podporuje pochopenie a zvnútornenie mravných noriem a napomáha osvojeniu správania sa v kongruentnej podobe. Ide o teoreticko-aplikačný model prípravy mladých ľudí pre praktický život, v ktorom morálka a kľúčové ľudské hodnoty majú dôležité miesto. Podstatný je tiež rozvoj etických postojov v celom komplexe prosociálnosti s dôrazom na cibrenie sociálnych zručností, najmä v oblasti dobrej komunikácie, citlivosti pre osobný svet iných a hľadanie optimálneho prístupu k nim. Od toho sa potom odvíja osobná angažovanosť človeka pre utváranie stabilných a harmonických vzťahov, či už v rodine alebo v akomkoľvek profesijnom, prípadne záujmovom spoločenstve.

V školskej praxi je cieľom etickej výchovy ako povinne voliteľného predmetu naplnenie týchto predpokladov:

1. Na veku primeranej úrovni pomenovať a vysvetliť základné etické postoje a spôsobilosti na základnej a strednej škole, ktorých náplňou je osobnostný rast a kvalita sociálnych vzťahov. To predpokladá tolerantnosť, pozitívnosť, zdravú kritickosť, ale aj pokoru a angažovanosť za nadosobné ciele.
2. Vedieť sa orientovať v teoretickej oblasti etiky, predovšetkým však zvládnuť základné etické pojmy a súvislosti a nachádzať prepojenia medzi hodnotami a normami. Preukázať intelektuálnu zrelosť a aplikáciu poznatkov do života zosúladením správneho myslenia a konania. Na základe ujasneného morálneho úsudku byť schopný reagovať na komunikačné impulzy a orientovať sa neraz v zložitých sociálnych situáciách.
3. Prejaviť porozumenie a toleranciu k názorovej pluralite v sociálno-kultúrnom aj náboženskom zmysle. Etická výchova teda otvára na jednej strane priestor pre osobnú autonómiu a slobodu rozhodnúť sa, ale zároveň motivuje k akceptácii odlišnosti vo sfére intelektuálneho zmysľovania, emočného prežívania a duchovného naplnenia. Dôležitá je teda aj oblasť rešpektovania pluralitných princípov etiky.
4. Vedieť vysvetliť kľúčové etické normy a hodnoty súvisiace s rodinným životom, rodičovstvom, sexualitou, zdravým životným štýlom a profesijnou sebarealizáciou. Ide tiež o formulovanie osobných životných cieľov, oslobodiť sa od falošnej slobody a mnohorakých podôb závislostí, ktoré znehodnocujú a ohrozujú život človeka.
5. Pochopiť etické problémy súvisiace s ekonomickými hodnotami, mať zodpovedný prístup k práci a byť adekvátne finančne ohodnotený. Uvedomiť si pnutie medzi ekonomickými záujmami a ochranou životného prostredia a podporovať zákonnosť. Zvládať tlak masmediálnych vplyvov a vedieť zaujať k nim kritický postoj a nenechať sa manipulovať.

Možno konštatovať, že v rámci konkretizovaných cieľov etickej výchovy v školskej praxi na základnej a strednej škole nejde o prevratné zmeny, ale skôr o potvrdenie hodnotných inšpirácií, ktoré motivujú k neustálemu premýšľaniu. Hektickosť a dynamickosť modernej doby neprináša so sebou len pozitíva v oblasti rozširovania hraníc poznania, ale spôsobuje aj nahľadávanie a spochybňovanie seba a vnáša disharmóniu do života v celej jeho zložitosti.

Povinne voliteľný predmet etická výchova patrí do vzdelávacej oblasti Človek a hodnoty. Jej hlavnou funkciou je osobnostný a sociálny rozvoj žiakov s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej významné miesto zaujíma prosociálne správanie. Pri plnení tohto cieľa sa primárne využíva zážitkové učenie, riadený rozhovor, diskusia, simulačné hry, ktoré popri informáciách účinne rozvíjajú mravný úsudok, rozlišovanie dobra od zla, orientáciu v etických dilemách dnešnej spoločnosti. V nižšom strednom vzdelávaní vedieme žiakov k reflexii a prehodnocovaniu svojho správania i správania iných, vzhľadom na cieľovú rovinu etickej výchovy, ktorou je sociálne rozvinutý človek a spolupracujúce spoločenstvo. Preto sa etická výchova javí ako predmet, ktorý pripravuje pôdu pre ostatné výchovy, ktoré súvisia s uplatnením sa nielen v konkrétnych osobných vzťahoch žiaka, ale aj v jeho pripravenosti žiť pre spoločné dobro s inými ľuďmi a pre iných.

Hlavné ciele predmetu etická výchova na základe hore uvedených skutočností sú orientované na formovanie osobnosti žiakov a študentov z pohľadu:

- a) rozvíjania prosociálnych postojov v oblasti kultivovania medziludských vzťahov, jednotlivých spôsobilostí a sociálnych zručností,
- b) prezentovania a interiorizovania hodnôt súvisiacich s ľudskou dôstojnosťou a sebaúctou, pozitívnym prístupom k druhým a k životu,

- c) rešpektovania mravných noriem a etických princípov v sociálnom spoložití v rodine a občianskej spoločnosti,
- d) akceptovania kooperácie, participácie, tolerancie, úcty a rešpektu z hľadiska sociálneho statusu človeka,
- e) kongruencie intelektuálneho a emočného osobnostného sveta, harmónie rozumu a citu, individualizmu a altruizmu,
- f) pochopenia svojej sexuálnej identity, vnímania hodnoty priateľstva, lásky, manželstva a rodiny,
- g) vyššej senzibilizácie k sociálne znevýhodneným osobám a skupinám, k postihnutým, chorým a k ľuďom, ktorí potrebujú zvýšené porozumenie a pomoc,
- h) tvorivého prístupu k životu, osobnej iniciatívy a angažovanosti v napĺňaní životných cieľov a vytvárania perspektívy pre osobný a profesijný rozvoj,
- i) rozvíjania kognitívnych funkcií v podobe kritického myslenia, hlbavého premýšľania a hľadania pravdy.

Nároky súčasného moderného života motivujú človeka, aby bol flexibilný a prispôsobivý v prijatí akejkoľvek role, často aj na úkor narušania svojej morálnej integrity a prirodzenej ľudskosti. Etický rozmer výchovy vytvára predpoklady k objavovaniu cesty k ľudskej podstate, ktorá spočíva v presahovaní seba samého cez autentickú sociálnosť. Takto pochopená autentickosť je predpokladom zdravého mravného vývinu človeka s charakteristikami tvorivosti, kritickosti, duševnej rovnováhy, hodnotovej stability a harmónie v medziosobných vzťahoch. Kognitívno-hodnotová a emotívno-zážitková báza je v etickom kontexte integrálnou súčasťou výchovy z hľadiska pochopenia, prežitia a precítienia ľudskej vzájomnosti prostredníctvom premýšľania, empatie a komunikácie. Cieľom takto chápanej etickej výchovy je komplexná hodnotová reflexia seba a sveta s iniciovaním zodpovedného prístupu k životu.

### 3.1 Tvorivosť ako integrálna súčasť etickej výchovy

Naplnením poslania etickej výchovy teda nie je len rozvíjanie kompetencií v ohraničenej sfére tvorivosti, ako demonštrovanie potenciálu k tvorivosti, ale predovšetkým porozumenie sebe pre potreby vlastnej sebarealizácie a otvorenie sa pre aktívnu sociálnosť. Byť tvorivý v medziludských vzťahoch a nachádzať tvorivé riešenia k vzájomnému zbližovaniu sa, je podstatnou súčasťou tvorivosti v etickej výchove. Je to v súlade s prezentovanou líniou spracovanej koncepcie etickej výchovy (Lomnický, 2015, 2017) Prosociálna ambícia etickej výchovy je v súčasnosti nielen vízia, ale aj reálna možnosť. Cieľom etickej výchovy v kontexte tvorivo – humanistickej výchovy je:

- utvárať osobnosť človeka zvnútra ako jedinečnej, neopakovateľnej a originálnej bytosti,
- rozvíjať osobnosť človeka v posilňujúcom vnútornom sebauvedomení, že je v niečom podstatnom iný ako tí druhí,
- napomáhať k sformovaniu človeka v autentickú duchovnú osobnosť,
- podporovať skutočný dialóg, ktorý je v pravom slova zmysle cestou k utváraniu osobnosti a výchovný účinok dialógu spočíva v pretváraní neautentickej aktuálnej podoby človeka na autentickú,
- povolať človeka k spoluutváraniu osobnostného sveta, aby tvoril a dával zo svojej ľudskosti,
- uskutočňovať personálnu obnovu humanity zvyšovaním senzibility pre svet osobností,
- usilovať sa o osobnostnú pedagogiku, ale aj medicínu, vedu, všade, kde ide o osobnostný vzťah,
- vzťah nadriadeného a podriadeného by mal mať charakter partnerov v dialógu,
- alternatívou dominujúcej racionálnosti by mala byť vyššia senzibilita, empatia, cit,
- potreba preventívnej etiky k formovaniu ľudí k spoluzodpovednosti, tolerancii a kooperácii,
- šírenie harmónie v medziludských vzťahoch prostredníctvom pozitívneho správania,
- posilňovať dôveru v človeka, motivovať k osobným prosociálnym stretnutiam, v ktorých sa kultivuje láska k blížnemu,
- vychovávať človeka k otvorenosti, k spoločenstvu s inými na princípe spravodlivosti a solidarity,
- nazerať na človeka ako tvorivý subjekt, ktorý má svoju hodnotu a je si vedomý toho, či žije morálne alebo nemorálne.

Aktuálne trendy z hľadiska tvorivosti aplikovateľné v etickej výchove:

- otvorenosť, úprimnosť, komunikatívnosť,
- dynamizmus, flexibilita, originalita,
- hra, dobrodružstvo, prežívanie, hľadanie, objavovanie,
- vzájomná interakcia a kooperácia,
- tvorivosť v medziludských vzťahoch,
- duševná aktivita, angažovanosť, ambicióznosť,

- nonkonformita, identita, autenticnosť,
- rozvoj životného štýlu,
- integrita osobnosti,
- emočná inteligencia,
- odolnosť voči stresu, sebamotivácia a motivácia,
- aktívna inovácia, zvládanie procesov zmeny,
- adjustácia na nové skutočnosti,
- dôvera v ľudské dobro a tvorivosť.

Implementácia tvorivého prístupu vo výučbe etickej výchovy je znakom pochopenia človeka, identifikovanie jeho potrieb, záujmov a hodnotových aspirácií. Korešponduje to zároveň s víziou etickej výchovy k hodnotám, ktorá akcelaruje vnímanie reálnej skúsenosti, názorového spektra a dosiahnutie životného optima.

### 3.2 Etická výchova k podpore kritického myslenia

Etická výchova svojimi cieľmi a obsahom otvára priestor na rozvoj kritického myslenia. Je potrebné si uvedomiť, že akúkoľvek zručnosť, či schopnosť je možné osvojiť len v činnosti. Rozvoj kritického myslenia žiakov prináša aj nové požiadavky na prácu učiteľov. Učiteľ by mal vytvárať čo najviac príležitostí na aktívne učenie žiakov, optimálnu klímu na vyučovaní. V neposlednom rade je potrebná zmena vzťahu medzi učiteľom a žiakom, učiteľ by mal byť v aktívnej role facilitátora. Žiak by mal prejsť od pasivity k aktivite a samostatnosti, tvorivosti, kooperatívnosti a autentickej činnosti. Takáto zmena si vyžaduje trpezlivosť, dostatok času a vytrvalosť.

V Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania – Učiace sa Slovensko (2017) je problematika kritického myslenia spomenutá v rámci rozvíjania tzv. „mäkkých“, interpersonálnych zručností. Nebolo by správne, keby „rozvoj týchto kompetencií v škole celkom prevládol a neprimerane zatlačil do úzadia klasické vzdelávacie obsahy, rovnako však nie je rozumné, ak rozvoj mäkkých zručností v škole celkom absentuje.“ (2017). Do vyučovacieho procesu je nevyhnutné vniesť viac kladenia otázok, diskusií, prezentácie vlastných názorov a argumentácie. To všetko sú aktivity, ktorými sa rozvíja kritické myslenie. Súčasní žiaci sú vystavení obrovskému tlaku v oblasti poznávania prostredníctvom informačných technológií. Vedieť selektovať a hodnotiť, to sú dôležité kognitívne schopnosti človeka. V reálnom edukačnom procese stále prevláda tendencia uprednostňovať encyklopedické vedomosti pred rozvojom vyšších myšlienkových operácií. Dôkazom sú analýzy medzinárodných meraní (napr. OECD, PISA). Zistená neschopnosť žiakov pracovať s textom len potvrdzuje, že edukácia v slovenskom školstve nezohľadňuje požiadavky z vyspelého sveta na učiacich sa jednotlivcov. Relevantné poznatky o komparácii vzdelávacích modelov sú kompaktné spracované v publikácii L. Magovej (2016). V slovenských školách stále prevláda transmisívny model vyučovania. Zručnosti, s ktorými sú žiaci schopní vnútorne pracovať, vedieť hodnotiť a selektovať a navyše pozitívne využiť poznatky v praxi, je možné nadobúdať predovšetkým pomocou modelu kritického myslenia.

Na rozvoj kritického myslenia v predmete etická výchova je možné použiť nasledovné návody:

- intencionalita v komplexnom zameraní na cieľ,
- aktualizácia problému, konkrétne a jasné otázky a odpovede,
- zrozumiteľné formulovanie predpokladov a východísk,
- komparácia a komplexnosť pohľadu na problém,
- identifikovanie pojmov, hlavných myšlienok a predstáv,
- usudzovanie, interpretácia a logické závery,
- dôsledky a výsledky kritického myslenia.

Isté témy etickej výchovy je možné žiakom prezentovať metódou sokratovského rozhovoru, pri ktorom kladie učiteľ žiakom otázky, na ktoré žiaci spoločne hľadajú odpovede. Hľadanie odpovedí núti žiakov hlbšie sa zamýšľať, formulovať argumenty, prihliadať na názory iných, pozerieť sa na problém z rôznych uhlov pohľadu, vyvodzovať závery, domýšľať dôsledky, skratka kriticky myslieť. Ďalšími metódami, v rámci ktorých je možné rozvíjať kritické myslenie, sú: inscenačná metóda, kooperatívne vyučovanie, DITOR, EUR, situačná metóda, prípadová štúdia, interaktívna prednáška, eseje a iné. Vhodný výber metód je podmienený samotným učiteľom, témou, ale i samotnými žiakmi.

Etická výchova poskytuje učiteľom, ale i žiakom, priestor na vyslovenie vlastného názoru. Výberom adekvátnych metód k jednotlivým témam je možné tieto názory vhodnými argumentmi vyvrátiť alebo podporiť. V konečnom dôsledku učiteľ nevyžaduje uniformitu, akceptuje pluralitu názorov a nevyvodzuje

a nepodsúva žiakom definitívne závery, pretože súčasná škála informácií je dočasná a môže sa pod vplyvom rôznych okolností meniť. V etickej výchove nie sú limity pri výbere metód podporujúcich rozvoj kritického myslenia. Obmedzenia vidíme skôr v osobnosti učiteľa a jeho kvalifikovanosti, ale i v tom, že etická výchova nie je prístupná všetkým žiakom vzhľadom na alternatívu s náboženstvom.

#### 4 APLIKÁCIA TÉMY V PEDAGOGICKEJ PRAXI ETICKEJ VÝCHOVY

Aplikácia prezentovaných teoretických myšlienok do pedagogickej praxe etickej výchovy by mala byť tvorivá ako prejav slobody osobnosti pedagóga. Námety sú inšpiráciou na premýšľanie o spôsobe jedinečnej profesijnej sebarealizácie učiteľa a hodnotovej aspirácie v intenciiach uplatňovania požadovanej koncepcie a metodiky etickej výchovy. „Osobnostný rozvoj dieťaťa nezávisí iba od množstva absolvovaných výchovných projektov či graduálnych a postgraduálnych štúdií. Účinnou cestou podporujúcou nadobúdanie jeho mravnej zrelosti, je aj všímanie si a podpora „dobra“ zo strany autorít našej spoločnosti. Vtedy je predpoklad, že „produkcia dobra“ bude mať zelenú vo všetkých sférach života spoločnosti. Potom skutočne môže nastať pozitívny „domino efekt“, lebo každý drobný pozitívny skutok urýchľuje rast človeka v smere ľudskej dokonalosti“ (Podmanický, 2012, s. 69). Etická výchova ako koncepcia celoživotného vzdelávania presahuje obsahovú normu požadovanú na vyučovaní v školskom prostredí a jej prínos spočíva predovšetkým v osobnostnom formovaní človeka v dlhodobom horizonte. Je to trpezlivá a náročná cesta k interiorizovaniu kľúčových hodnôt ľudskosti, morálky, slobody a zodpovednosti v každodennom živote.

Pre úspešnú výchovu a vzdelávanie nestačí ovládať metódy, techniky a mať rutinný prístup. Dobrý učiteľ etickej výchovy musí premýšľať o týchto faktoroch:

- Dôkladné poznanie samého seba, svojich vlastností, názorov, postojov, filozofie.
- Osobnostné charakteristiky učiteľa: sebaistota, nadšenie, hlbavosť, kritickosť, nasadenie, sociálna inteligencia, empatia, asertivita.

Akceptácia žiakov a v tejto súvislosti je potrebné:

- zamyslieť sa nad žiakmi,
- dôverovať žiakom,
- rešpektovať vekovú charakteristiku žiakov a prispôsobiť výchovu a vzdelávanie osobnostným potrebám a mentalite žiakov,
- zohľadňovať primeranosť v prístupe k žiakom,
- podporovať žiakov v samostatnom rozhodovaní,
- kombinovať humanistický a kognitívny prístup, t.j. priateľskú klímu s náročnosťou,
- je dôležité, aby bol učiteľ prirodzenou autoritou,
- učiteľ má mať k žiakom srdečný vzťah, nesmie sa však s nimi úplne identifikovať a mať ambíciu riešiť všetky ich problémy,
- učiteľ nesmie používať metódy a techniky vyvolávajúce stres, pocit ohrozenia alebo negatívne reakcie žiakov,
- učiteľ by mal vytvoriť pozitívnu atmosféru vzájomnej akceptácie: čím skôr sa naučiť mená žiakov a zaujímať sa o nich ako jednotlivcov.

Ďalšou dôležitou oblasťou je orientácia učiteľa na tému programu etickej výchovy a z tohto dôvodu je potrebné:

- dodržanie metodiky a štruktúry hodiny: emocionálna a kognitívna senzibilizácia, hodnotová reflexia, zážitková forma učenia, transfér do života,
- ponúknuť žiakom toľko teórie, koľko je v rámci témy nevyhnutné,
- rozvíjať tvorivosť a kritické myslenie,
- dôležité sú vedomosti a kontextové súvislosti učiteľa, ale aj improvizračné schopnosti,
- významný imperatív pre učiteľa: nebyť nudný.

Nemenej dôležitý je aj kontext a podmienky súvisiace s vyučovaním etickej výchovy. Je potrebné zamerať sa na tieto postuláty v rámci etickej výchovy:

- osobnostná interakcia učiteľ – žiak,
- osobnostná interakcia žiak – žiak,
- vnímanie celkovej atmosféry v triede počas hodiny,
- učiteľ by mal reagovať na meniace sa nálady a schopnosť koncentrácie žiakov,
- učiteľ si musí uvedomiť špecifiká konkrétnej triedy a zvládnuť jej riadenie,
- základom úspechu je vytvoriť v triede výchovné spoločenstvo.

Meradlom úspechu etickej výchovy je taktiež nasledujúca participácia žiakov na výučbe:

- schopnosť žiakov aktívne pracovať,
- rozvíjanie prosociálnych postojov žiakov a celkové ich správanie,
- prehĺbovanie vedomostí žiakov a aplikácia poznatkov u žiakov do situácií reálneho života,
- tvorivá komunikácia na hodine,
- dynamika vyučovania: zaujať žiakov, vzbudiť ich pozornosť a motivovať ich k premýšľaniu.

Etická výchova je veda a umenie zároveň, čo si od učiteľa vyžaduje nasledovné:

- učiteľ sa musí zaoberať overenými vedeckými poznatkami, týkajúcimi sa vyučovania etickej výchovy,
- zdokonaľovanie sa v odbornej špecializácii,
- rozvíjanie didakticko-metodickej odbornosti,
- zvládanie vedenia triedy,
- pochopenie školy ako zložitého organizmu,
- rozvíjanie predpokladov a talentu pre učiteľské povolanie,
- cibrenie pedagogického citu a taktu,
- preukázať svoju ľudskosť pri vyučovaní, učiteľ musí byť autentickou osobnosťou s
- motiváciou k altruizmu.

V súlade s aktuálnymi trendmi v pedagogickej praxi integrálnou súčasťou etickej výchovy je jej aktuálnosť, prítlačivosť a hodnotnosť aplikačného modelu vyučovania. Obsahuje nasledujúce prvky:

- autentický výchovný štýl učiteľa,
- neautoritatívny a nedirektívny prístup,
- dať žiakom priestor na vlastné vyjadrenia, na aktívnu prácu,
- viesť zmysluplný dialóg a kultivovať žiakov,
- aplikovať tvorivé vyučovanie,
- využívať adekvátne vyučovacie metódy /dialogické, zážitkové, tvorivé, skúsenostné, posilňujúce správanie žiakov/.

V súčasnej dobe je aj v etickej výchove preferované tvorivé vyučovanie v komplementarite s rozvíjaním kritického myslenia. V tejto kombinácii je vhodne využívaná metóda brainstormingu, kladenia otázok a tvorenie pojmových máp. Kritické myslenie môžeme považovať za nezávislé myslenie pokiaľ sú k dispozícii overiteľné informácie. Získanie informácie je začiatok kritického myslenia, nemôže byť považované za cieľ. Pri každej analýze je potrebné mať dostatok informácií a faktov, rovnako dôležité je však vedieť ich roztriediť podľa relevantnosti. Celý tento myšlienkový proces, ktorý začína získaním informácií, pokračuje ich roztriedením a zhodnotením a končí vlastným názorom a postojom, ktorý ak nie je okamžite znehodnotený učiteľskou autoritou, ale je o ňom vedená ďalšia diskusia, prebúda v žiakoch zvedavosť a túžbu v takomto myslení pokračovať. Žiak, ktorý je vedený ku kritickému mysleniu, je zvedavý, neustále sa pýta, je schopný prijať názor alebo odmietnuť názor druhého, hľadá nové riešenia a v neposlednom rade dokáže rozlíšiť pravdu od zdanlivej pravdy.

Význam rozvíjania kritického myslenia v etickej výchove narastá osobitne v dnešnej dobe, ktorá nesie prívlastok informačná. S rozvojom informačných technológií a internetu sa stali aj informácie oveľa dostupnejšími, ako tomu bolo kedykoľvek v minulosti, čo môžeme považovať ako výhodu. Na druhej strane sú informácie dostupné na internete neoverované, každý používateľ internetu môže na svojej stránke zverejniť akékoľvek informácie bez ohľadu na ich pravdivosť. Pokiaľ sa k týmto informáciám dostane človek, ktorý nie je schopný kritického myslenia a nedokáže tak správne posúdiť pravdivosť alebo nepravdivosť obsahu, môže sa stať, že prijme myšlienky predkladané v danom článku a bude ich považovať za pravdivé. Tak vznikol aj novodobý fenomén v podobe šírenia tzv. hoaxov. Hoax je nepravdivá správa, ktorej cieľom je zvýhodniť nejakú stranu.

Z tohto hľadiska je potrebné venovať pozornosť rozvíjaniu kritického myslenia v školskom prostredí, konkrétne na vyučovaní etickej výchovy. Je dôležité zvoliť správnu koncepciu vyučovacieho procesu, napríklad konštruktivistický prístup. Ten stojí ako protipól k tradičnému vyučovaniu, ktorého typickým znakom je transmisívnosť, čo znamená, že učivo odovzdávané žiakom je v definitívnej a konečnej podobe. Žiaci sa tak pasívne a mechanicky učia predkladané informácie bez hlbšieho porozumenia. Pri konštruktivizme si žiaci sami konštruujú porozumenie, pretože pracujú s informáciami a porovnávajú ich s predchádzajúcimi poznatkami, hľadajú v nich zmysel. To nazývame učenie s porozumením. V konštruktivizme učiteľ nevystupuje ako autorita a nositeľ stopercentnej pravdy, ale ako mentor, ktorý žiakovi ukazuje cestu a pomáha mu pri prekážkach. Pri takomto type vyučovania majú žiaci aktívnu úlohu,



vytvárajú si vlastné schémy poznatkov, hľadajú riešenia na predkladané problémy. Tým sa žiaci učia myslieť kriticky a spracovávať informácie (Turek, 2008, s. 387-389).

Napriek tomu, že tvorivosť a kritické myslenie sú dva odlišné pojmy, navzájom sa ovplyvňujú a nedokážu jeden bez druhého existovať. Keď trénujeme schopnosť kriticky myslieť, trénujeme tým aj tvorivosť, napríklad pri hľadaní riešení. A pokiaľ chceme, aby bol žiak vo vyučovacom procese tvorivý, je potrebné, aby vedel kriticky zhodnotiť situáciu a na základe toho vytvoriť riešenie tejto situácie. Keď chceme v žiakoch prebudiť a trénovať tvorivosť, je potrebné vynechať úlohy s jedným správnym riešením. Úlohy a otázky musia byť otvorené a žiaci ich musia vedieť vyriešiť viacerými spôsobmi.

V prevažnej miere však učebnice v školách majú úlohy a cvičenia zamerané hlavne na rozvoj konvergentného myslenia. Takéto myslenie sa vyznačuje tým, že pri riešení nejakej úlohy a cvičenia je správna jedna odpoveď alebo len ohraničený počet odpovedí. K odpovedi je možné dospieť logickým uvažovaním a taktiež využitím nadobudnutých poznatkov. Avšak, v bežnom živote je to často inak. Žiaci síce majú vedomostný základ, ale nie sú pripravení na skutočný život a riešenie problémov, s ktorými sa budú stretávať. Vhodným prístupom na vyučovacej hodine etickej výchovy je klásť také otázky a zadávať také úlohy, na ktoré neexistuje len jedno riešenie. Motivovať žiakov k tomu, aby viac uvažovali, hľadali možnosti, riešenia, rôzne alternatívy. Na rozvoj kritického myslenia by určite bolo vhodné zaviesť na školách napríklad diskusný krúžok.

Rozvíjanie kritického myslenia môže mať na hodine etickej výchovy aj nasledovnú podobu. Napríklad diskurz o aktuálnej téme migrácie. Metodický postup rozvíjania kritického myslenia spočíva v zadaní otázky, čo znamená význam toho slova, bez toho aby učiteľ predtým povedal nejakú poučku. Žiakom je vhodné vytvoriť dostatočný priestor a čas na uvažovanie a premýšľanie. Po odprezentovaní vlastných názorov žiakov, reaguje učiteľ s povzbudivým prístupom k akceptácii vyslovených myšlienok v duchu tolerancie a citlivého usmerňovania. Učiteľ by mal v diskusii žiakov povzbudiť, pochváliť i oceniť a viesť ich v kritickom posudzovaní nastoleného problému. Zároveň pri tomto procese je vhodné zvoliť sokratovskú metódu, teda hlbavé hľadanie odpovede na položené otázky. Tým, že žiaci hľadajú odpovede na rôzne typy otázok, sú nútení zamýšľať sa nad formulovaným problémom a učia sa argumentovať.

Na rozvoj tvorivého a kritického myslenia v etickej výchove je vhodné použiť tiež tému diskriminácie v spoločenskej praxi. Učiteľ prevezme rolu facilitátora a navedie žiakov k premýšľaniu o probléme. K samotnému definovaniu problému potrebujú samozrejme informácie, takže je potrebné odporučiť im relevantné knihy, články, výskumy. Po zozbieraní informácií z rôznych zdrojov, teda po zorientovaní sa v danej problematike, žiaci prezentujú konkrétne stanovisko a uvádzajú príklady z praxe. Dôležitou súčasťou diskusie je hodnotová reflexia učiteľa v kontexte stanoveného cieľa.

V etickej výchove ide o vytvorenie vlastného názoru žiakov v pedagogickej interakcii na základe získaných vedomostí a skúseností. Kritické myslenie môžeme vo všeobecnosti označiť ako komplex myšlienkových operácií, ktoré začínajú informáciou a končia prijatím vlastného rozhodnutia. Kritické myslenie je teda nezávislé myslenie hľadajúce argumenty. Začína nastolením problémov, respektíve kladením si otázok. Etická výchova má svoje špecifiká v rámci metodiky vyučovania v štyroch výchovných krokoch, ako sú uvedené v teoretickej časti príspevku. Tieto metodické postupy by sa mali na vyučovacej hodine etickej výchovy používať a tým napomôcť efektívne vytvárať možnosti na rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia. Pojednáva o tom aj publikácia I. Boboňovej (2017) s rozpracovaním aplikačnej metodiky v oblasti hodnotenia kompetencií učiteľa. Žiaci v zadaných úlohách rozvíjajú svoju tvorivosť a vymýšľajú autentické riešenia. Treba im však dať čas a priestor na tvorivosť a prezentáciu. Po tvorivej aktivite nasleduje diskusia s eticky motivovanou hodnotovou reflexiou.

## 5 ZÁVER

Zámerom spracovanej štúdie je prezentovanie etickej výchovy v teoretickom a aplikačnom porozumení v kontexte formulácie kľúčových atribútov z hľadiska jej pedagogického smerovania. Podstatným zmyslom etickej výchovy je nasmerovanie človeka k šíreniu medziosobnej harmónie, uvedenie si vlastnej hodnoty a obohacujúcej inakosti druhých z tvorivého života, ktorý žijeme v kooperujúcom a pomáhajúcom spoločenstve. Etická výchova zotrváva na pozíciách humanistických, s možnosťou hľadania nových tvorivých metód, prístupov a techník. Etická výchova sa zameriava na to, aby človek bol sám sebou a zároveň ako byť tvorivým a kritickým človekom v celej škále svojej činnosti a predovšetkým v medziludských vzťahoch. Je to v súlade aj so súčasnou koncepciou národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania. Etická výchova je cestou k utváraniu prosociálnej osobnosti a k rozvíjaniu dôležitých kompetencií pre výkon povolania. Inšpiratívne sú zistenia prezentované vo výskume zameranom na

kompetencie učiteľa (Stranovská, 2018). V štúdiu je tiež prezentovaná hodnotová reflexia v zmysle, ak chceme človeka vychovávať k etickému konaniu, musíme mu sústavne venovať pozornosť a vytvárať podmienky pre rozvíjanie základných kognitívnych aj nonkognitívnych funkcií, ako aj atribútov ľudskosti, orientujúc sa na prosociálne hodnoty. Orientácia na sociálnosť je orientáciou na prirodzenú dimenziu autentickej osobnosti. V kontexte etickej výchovy si preto treba v prvom rade uvedomiť, že človek disponuje veľkým priestorom slobody a je jeho povinnosťou zosúladiť ho so zodpovednosťou za vzťah k druhým ľuďom a k všetkému živému, čo stretávame a čo nás obklopuje. K tomu je potrebné kritické myslenie vo všetkých súvislostiach života. Človek je tvor spoločenský a do spoločenstva je vťahovaný predovšetkým spôsobom ľudsky osobitej komunikácie. Dialogická podstata etickej výchovy je podstatným atribútom osobnostného formovania človeka v tvorivom a kritickom rozmere. Záverečná časť príspevku je venovaná problematike didaktického modelu etickej výchovy so zameraním na aplikáciu témy do pedagogickej praxe. Osobitne je priblížený koncept tvorivosti a prehlbujúcej hodnotovej reflexie etickej výchovy z hľadiska didaktických prístupov.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BOBOŇOVÁ, I. 2017. *Aplikácia metodiky hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum, 2017. ISBN 978-80-87800-38-6.
- LENCZ, L. 1997. *Etická výchova pre cirkevné školy. I. a II. časť*. Bratislava: MC, 1997. ISBN 80-8052-010-0.
- LOMNICKÝ, I. 2015. *Podstatné súvislosti etickej výchovy*. Nitra: FF UKF, 2015. ISBN 978-80-558-0810-9.
- LOMNICKÝ, I. 2017. *Didaktika etickej výchovy pre pedagogickú prax*. Nitra: UKF, 2017. ISBN 978-80-558-1224-3.
- MAGOVÁ, L. 2016. *Hodnotenie kompetencií učiteľov v európskom a slovenskom kontexte*. Praha: Verbum, 2016. ISBN 978-80-87800-28-7.
- OECD TALIS. 2008. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu* [online]. [cit. 2017-11-25]. Dostupné na internete: <file:///C:/Users/PC/Desktop/TALIS-web.pdf>.
- PODMANICKÝ, I. 2012. *Teória a prax etickej výchovy 1*. Trnava: TU v Trnave, 2012. ISBN 978-80-89187-62-1.
- STRANOVSKÁ, E. a kol. 2018. *Výskum hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum, 2018. ISBN 978-80-87800-43-0.
- SANDANUSOVÁ, A. a kol. 2018. *Reflexia aktuálnych poznatkov o kompetenciách učiteľa*. Praha: Verbum, 2018. ISBN 978-80-87800-48-5.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, spol. s r.o. 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.
- UČIACE SA SLOVENSKO. *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania*. 2017. [online]. [cit. 2017-11-24]. Dostupné na internete: <file:///C:/Users/PC/Desktop/6987\_uciace\_sa\_slovensko.pdf>.

# PRÍBEH A JEHO POTENCIÁL V RÁMCI ROZVOJA TVORIVOSTI NA HODINÁCH ETICKEJ VÝCHOVY

**Lenka Magová**

*Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky, FF UKF v Nitre, lmagova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Hlavným cieľom príspevku je revitalizácia potreby a potenciálu narativity vo výchove k tvorivosti a ku kritickému mysleniu. Analyzuje základné východiská úlohy príbehu vo výchove prostredníctvom viacerých aspektov. Orientuje sa predovšetkým na príbeh ako súčasť tradície, poukazuje na význam tvorivosti v medziľudských vzťahoch, význam proaktivity a obraz zmyslu života človeka. Štúdia obsahuje základný koncept možností využitia príbehu na hodinách etickej výchovy.

**Kľúčové slová:** Etika, príbeh, tvorivosť, výchova.

## 1 ÚVOD

Príbeh má zvláštnu moc. Hovorí sa, že pravda zaodená do príbehu prejde každými dverami. Rozprávania príbehov, resp. rozprávačstvo je silným nástrojom vo výchove k prosociálnosti, k výučbe spoločenských noriem a benefity z toho plynú aj pre samotných rozprávačov, teda učiteľov. Mnohí učitelia pracujú s príbehom na hodinách jednotlivých vyučovacích predmetov, avšak vo väčšine prípadov ide o intuitívne využívanie tohto prvku, prípadne rozvíjajú svoj prirodzený potenciál v oblasti rozprávania príbehov. Využívanie príbehu vo výchovno-vzdelávacom procese nie je preto inováciou v pravom slova zmysle. Hlavným cieľom tohto príspevku je revitalizácia potreby a potenciálu narativity na hodinách etickej výchovy s akcentom na rozvoj tvorivosti v medziľudských vzťahoch, a to najmä prostredníctvom analýzy základných teoretických východísk pre aplikáciu príbehu vo výchove. V tomto zmysle vyčleňujeme tri základné roviny príbehu vo výchove.

Príbeh ako spôsob senzibilizácie či aktivizácie žiakov, najmä prostredníctvom samotného obsahu príbehu. V tomto prípade je potrebné hovoriť najmä o zodpovednom výbere príbehu a spôsobe prezentácie. Namiesto je preto reflexia vzťahov etika a literatúra, výchova a literatúra.

Ďalšie hľadisko vníma príbeh ako spôsob výchovy k zodpovednému prístupu k „písaniu vlastného príbehu“ ako výzvy pre každého človeka. Ponúka priestor pre rozvoj tvorivosti v medziľudských vzťahoch a vyzýva človeka k tvorivému riešeniu problémov v každodennom živote. V tomto ohľade má veľký význam najmä reflektovanie príbehu ako obrazu zmyslu života človeka.

Tretia rovina prezentuje príbeh ako prostriedok budovania a rozvíjania vzťahu učiteľ a žiak, resp. študent. Príbeh nepredstavuje len efektívny nástroj výchovy, ale zatriktívňuje osobu učiteľa, čím pozitívne ovplyvňuje jeho možnosti vytvárania optimálnej klímy v triede na hodine etickej výchovy.

Príspevok sa zameriava najmä na druhú rovinu, avšak jednotlivé roviny neexistujú izolovane, navzájom sa dopĺňajú, prelínajú a ovplyvňujú.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

V štúdiu bola k dosiahnutiu hlavného cieľa, teda k reflexii základných teoretických východísk pre aplikáciu príbehu v (etickej) výchove k tvorivosti, použitá najmä analýza a syntéza primárnych a sekundárnych literárnych zdrojov. Získané poznatky tvoria teoretické východiská pre aplikáciu príbehu vo výchove, ktoré sú doplnené návrhom možností uplatnenia literárneho príbehu na hodinách etickej výchovy.

## 3 PRÍBEH AKO SÚČASŤ TRADÍCIE A MEDZIĽUDSKÝCH VZŤAHOV

Skôr než prejdeme k samotnému príbehu a jeho potenciálu na hodinách etickej výchovy, považujeme za relevantné priblížiť jeho miesto v rámci našej kultúry a tradície. Kultúru možno charakterizovať ako zmysel všetkých hodnôt, ktoré sa vytvorili na uspokojenie ľudských duchovných potrieb, v protiklade k tomu, čo človek nachádza v prírode ako hotový výtvor. Kultúra je dejinný proces, tvorí sa vždy v nejakej prítomnosti. Možno ju ponímať tiež ako konkrétnu prítomnú činnosť a ako jej výsledok nejaké dielo. Dielo, ani jeho tvorca nie je javom tejto chvíle. Tvorca je len jedným článkom dlhého generačného radu, sociability, člen

ľudského celku. Taktiež ani kultúrne dielo nemôžeme brať ako osamelé, izolované, ale ako člena vývinového celku, ktorý predstavuje kultúra, kde prítomnosť je iba medzičlánkom medzi minulosťou a budúcnosťou. Kultúra je dejinná a svet kultúry je dejinný svet. Práve tu vidí Ladislav Hanus súvis kultúry a tradície. Tradíciu možno pokladať za kultúru v jej dejinnom vývine. Tradícia je teda druhým aspektom kultúry a kultúra druhým aspektom tradície (Hanus, 1997, s. 262). Na kultúru môžeme nazerať ako na určitý historický proces formujúci sa v prítomnosti a tradícia akoby bola výsledkom, resp. priamou súčasťou tohto dejinného vývinu. Tradícia je vo svojom vlastnom zmysle oveľa staršia než kultúra. Pochádza zo staroveku, z latinského slova „tradere“ a už od svojho pôvodu bola výrazom pre veľkú hodnotu. Tradícii sa dá tiež rozumieť ako aktu, ktorým sa niečo odovzdáva ďalej, je teda ustavičným prijímaním a odovzdávaním, stálou činnosťou a dejom. Tradícia znamená však aj obsah toho, čo prijíma, resp. odovzdáva. Možno hovoriť o odovzdávaní duchovných hodnôt, čiže o kultúrnej tradícii. Je zrejmé, že pri tradovaní ide o hodnoty, ktoré sú prijímajúcim a rovnako i odovzdávajúcim veľmi vzácne, nakoľko bolo hodné ich zachovať a ako odkaz odovzdávať ďalej (Hanus, 1997, s. 262-263). V danom kontexte sa priamo dotýkame i príbehu, ktorý je taktiež súčasťou tradície. Ako príklad nám môžu poslúžiť napríklad rozprávky či celkovo ľudová slovesnosť. Samotný fakt, že sa zachovala, hovorí o tom, že rozprávačstvo bolo prirodzenou súčasťou životov našich predkov. Z generácie na generáciu si odovzdávali svoje skúsenosti a vedomosti prostredníctvom príbehov. V procese socializácie sa v spoločenstve oboznamujeme s tradičnými kultúrnymi hodnotami, ktoré následne formujú naše správanie a harmonizujú medziľudské vzťahy. V tradíciách sa kóduje vzťah človeka k človeku, človeka k prírode, k Bohu, svetu, k dobru a podobne. V tradičnom prostredí kultúrne tradície vo veľkej miere determinovali správanie jednotlivca, zasahovali do všetkých sfér jeho činnosti a myslenia. Na rozdiel od súčasnosti, mali väčšiu formálnu záväznosť a svoju ustálenú formu. Globálne spoločenstvo v súčasnosti čelí výraznému relativizmu v oblasti hodnôt i morálky so zameraním na odklon od tradičných hodnôt. Bez tradičných hodnôt ľudia strácajú smer a prestávajú rozumieť ako sebe navzájom, tak i okolitému svetu (Jakubovská, 2013, s. 196-197). Je teda možné len súhlasiť s Jakubovskou (2017), ktorá vidí význam v revitalizácii tradícií najmä v tom, že „V danom procese dochádza k opätovnému spoznávaniu, prehodnocovaniu a aktualizácii tých hodnôt, ktoré sú aj v súčasnosti využiteľné a môžu viesť k skvalitneniu sociokultúrneho života jednotlivcov a komunít“ (s.141). Tradovanie kultúrneho dedičstva, ktoré sa nedeje biologickou dedičnosťou, ale ľudským spôsobom – výchovou, teda vedomým, plánovaným sprostredkovaním celého rozsahu a obsahu kultúrneho dedičstva, má svoj zmysel nielen z historického a kultúrneho hľadiska. Predpokladom je komunikácia a cieľavedomé – v zmysle plnohodnotné rozvíjanie vzťahu rozprávajúceho s počúvajúcim. „Duchovným spojivom má byť mravný postoj lásky a úcty, ktorý by sa mal vštepovať ako postoj životný: ako úcta k hodnotám, kedykoľvek sa nájdú, ako cit pre hierarchiu hodnôt, ako jemný cit pre rozoznávanie hodnôt. Najmä ako zmysel a úcta k výškam, k vznešenosti. Ako schopnosť k obdivu a oduševnenosti. Pravdaže, k osobitnej úcte k samej tradícii; ku kontinuite života a kultúry“ (Hanus, 1997, s. 263). Tradícia je zhrnutím života jednej pospolitosti, či už rodiny, národa, štátu a pod., a to vo všetkých vzťahoch a oblastiach. Motívom snaživosti a činnosti je núdza, užitočnosť, účelovosť. V tomto etnickom okruhu sa vlastne vytvára jeho civilizácia, ktorá bola prevzatá od starších, osvojuje sa a podáva zase ďalej. Avšak ďalším vývinom to či ono spoločenstvo naberá širší rozhľad o živote, napríklad vyššie potreby, ciele atď. Teda sa nezameriava len na uspokojenie bežných, každodenných potrieb, ale na hľadanie a splnenie zmyslu života a bytia (Hanus, 1997, s. 264). Sumarizácii života určitého spoločenstva, napríklad rodiny. Teda v samotnej rodine sa vytvára vlastne kultúra života, ktorú sme si síce osvojili od našich predkov, no usilujeme sa dať jej iný, väčší, obohacujúci rozmer, nabáda nás k tomu, aby sme našli skutočný zmysel nášho života.

### 3.1 Zmysel života v intenciách príbehu

Zmysel nielen že dáva životu hodnotu, ale neustále sa javí ako hodnota, ktorá umožňuje človeku prežiť. Zmysluplne žiť znamená nájsť najväčšiu hodnotu v danej situácii a uskutočniť ju. Rodičia nemôžu deťom predpísať, čo má byť ich zmyslom, ani učiteľ žiakom, či zamestnávateľ zamestnancom. Zmysel nejde nariadiť, dať príkazom. Človek ho musí sám vycítiť, rozpoznať, a to predovšetkým aktívnou činnosťou. Nájsť zmysel tiež značí uchopiť celok. Veciam, ktoré sa nám doteraz javili ako navzájom úplne nesúvisiace dať duchovnú väzbu, teda súvislosť, do ktorej by sme sa sami zapojili. Z nezáväznosti tak potom vzniká vzťah – vzťah k človeku, k situácii, k veci. Zmysel je nakoniec upevnenie nášho bytia, v ktorom môžeme vždy pre svoj život nachádzať úkryt (Längle, 2002, s. 41-43). Práve v tomto možno nájsť priestor pre využitie príbehu vo výchove, ktorý je v podstate reprezentovaný druhou rovinou využitia príbehu vo výchove, teda vnímanie seba samého ako autora svojho príbehu. V tomto zmysle možno hovoriť o tvorivom hľadaní odpovedí na zásadné životné otázky, o rozhodovaní sa v mravne problematických situáciách a čo je podľa nášho názoru opomínanou, avšak o to podstatnejšou výzvou, o riešení situácií, v ktorých sme sa rozhodli nesprávne. Slovanmi Frankla (1998, s. 113) „Život totiž v konečnom dôsledku neznamena nič iné ako: prebranie zodpovednosti za správne odpovede na životné otázky, za splnenie úloh, pred ktoré každého

jednotlivca život postaví, za splnenie požiadaviek danej chvíle.“ Sloboda, ktorá nám umožňuje vykonávať rozhodnutia a zodpovednosť za svoj vlastný život, za správanie, konanie a následne potom za plnenie rôznych životných výziev. „Kedykoľvek hovoríme o zmysle či zmysluplnosti ľudskej činnosti, máme na mysli určitý cieľ a účel toho, čo sa deje. To, čo smeruje k tomuto cieľu, je zmysluplné. Má zmysel to robiť. To, čo k tomuto cieľu nesmeruje, prípadne bráni tomu, aby sa človek k vytýčenému cieľu dostal, je potom nezmyselné, prípadne bez zmyslu“ (Křivohlavý, 2010, s. 66). Príbeh vo výchove nám jednak umožňuje pracovať s prirodzenou túžbou človeka po zmysle, pointe a význame, jednak zohľadňuje lineárne chápanie života a jednak vyzýva k aktívnej interpretácii svojho života. V tomto smere možno hovoriť o ceste, ktorá je rovnako dôležitá ako cieľ. Samotná aktívna reflexia, vedomé hľadanie zmyslu svojho života nám umožňuje vedomo ovplyvňovať smer, ktorým sa náš život uberá. Prebratie zodpovednosti nielen za seba, ale aj za ostatných ľudí, ktorí sa nachádzajú v mojom živote.

### 3.2 Príbeh ako prostriedok kreovania medziľudských vzťahov

Príbeh vo výchove má svoje miesto už od útleho detstva. Prirodzene vnímame jeho úlohu pri všestrannom rozvíjaní potenciálu dieťaťa, ale taktiež jeho vzťahu k rodičom. Čítanie či rozprávanie rozprávok a príbehov preukázateľne rozvíja slovnú zásobu dieťaťa, čiže jeho verbálny prejav, avšak netreba zabúdať ani na to, že učí dieťa aj počúvať. Zdieľanie myšlienok prirodzene vytvára príležitosť rozvíjať dôvernejšie medziľudské vzťahy. Podmienkou je nielen aktivita rozprávača, ale najmä aktivita počúvajúceho. Jedno bezpodmienečne ovplyvňuje druhé. Dobrý rozprávač nemá núdzu o poslucháčov. Aj v našej kultúre patrili a v určitých oblastiach ešte patria ľudoví rozprávači k obľúbených členom spoločenstva. Prirodzeným benefitom ich činnosti je sociálna atraktivita. Dobrý rozprávač nepotrebuje hľadať poslucháčov, pretože tí vyhľadávajú jeho. Vedomé a cílené využitie tohto potenciálu vo výchove je pre učiteľa cestou k žiakom. Slovan Hábala (2013) možno konštatovať, že všetko, čo je vo výchovno-vzdelávacom procese možné pretransformovať do príbehu, učiteľ má pretaviť do formy príbehu. Napriek tomu, že rozprávanie príbehu evokuje primárne monologickú formu, resp. na vyučovacej hodine ho stotožňujeme s výkladom, nie je to tak. Príbeh vo výchove má dialogickú podstatu, pretože bez toho, kto ho aktívne počúva nemá zmysel. Dorozumievanie sa s iným človekom sa môže uskutočniť len v atmosfére vzájomného prijatia a uznania. Dialóg ponúka každému účastníkovi rovnaké možnosti, tie isté práva a povinnosti. Otvára priestor slobodnej výmeny a tiež tvorivého hľadania. Z konfrontácie čiastkových pohľadov sa v dialógu môže utvoriť celistvejší, úplnejší pohľad. Autentický dialóg preto začína až uznaním nedostatočnosti vlastného pohľadu, vlastných modelov skutočnosti (Rajský-Podmanický, 2016, s. 141-142). Hovoríme o tvorivej aktivite počúvajúceho, ale aj o slobodnom priestore, ktorý mu musí rozprávajúci nutne vytvoriť.

Hlboké vzťahy si vyžadujú vzájomnú orientáciu v tom, čo sa aktuálne v procese vzájomných vzťahov odohráva. Ak chceme dospieť v komunikácii k vzájomnej otvorenosti a úprimnosti, musíme byť schopní prijímať otvorenosť iných ľudí tak, aby pocítovali našu oporu a akceptovanie (Lomnický, 2015, s. 33). Vnímanie a poznanie svojho osobného príbehu ako niečoho, čo utvára moje preferencie a očakávania vo vzťahu, reflexia samotného vzťahu ako príbehu otvára nové možnosti pre jeho aktívne a zodpovedné kreovanie (pozri viac Sternberg, 2017). Podľa Křivohlavého (1988, s. 175) sa v samotnom dialógu človek mení – dozrieva. Ak sa nám podarí s niekým vstúpiť do dialógu, tento zážitok sa na nás značne prejaví. Dialogické stretnutie dáva možnosť konfrontácie predstáv, postojov a názorov. Tým poskytuje príležitosť k tomu, aby sme sa jednak príliš nepodceňovali a jednak príliš nepovyšovali. V tomto kontexte prichádza na rad etická výchova, ktorá okrem iného si kladie za cieľ kultivovať osobnosť dieťaťa a v tomto zmysle obohatiť jeho život aj pomocou otvorenej a úprimnej komunikácie. Podľa Rocheho Olivara (1992, s. 84-85) je veľmi pozoruhodné, ako málo miesta sa venuje komunikácii vo výchovných systémoch. Na žiadnom stupni nejestvuje vyučovací predmet, ktorý by dával dostatočný dôraz alebo poskytoval dostatočný priestor pre interpersonálne vzťahy a komunikáciu. Je to problém, ktorého osvojenie nemá byť len teoretické, ale praktické a živé. Optimálny spôsob poznania seba je byť otvorený a úprimný voči druhým. Túto dimenziu R. Olivar konkretizuje v nasledujúcich bodoch:

- časté vyjadrenie pozitívnych citov, láskavosti a vdáčnosti,
- dôverné, ale nie časté vyjadrenie negatívnych citov skl'účenosti alebo nesúhlasu takých obsahov, ktoré sa nedotýkajú druhých,
- negatívne city sťažnosti alebo podráždenosti týkajúce sa správania iných osôb vyjadrovať opatrne a iba vo vhodnom okamihu,
- rešpektovať vlastnosť všetkých citov a vyslovovať ich v prvej osobe, vyhýbať sa priamemu obvineniu druhého,
- bezpodmienečne sa vyhýbať okamžitým výčitkám, komunikáciu o vážnejších nedostatkoch treba uskutočniť vo chvíli, keď negatívne emócie nebránia objektívnej a priateľskej interakcii.



Slovami Längleho (In Křivohlavý, 2010, s. 47): „Vytvárame nielen umelecké diela, ale každý z nás i svoj vlastný život – ako vlastný historický román“. V tomto zmysle môžeme hovoriť o príbehu ako o optimálnom spôsobe rozvíjania a upevňovania autentických vzťahov, pretože práve prostredníctvom neho je možné komunikovať o náročných témach, otvárame priestor pre otázky, diskusiu, reflexiu atď. Príbeh nás môže inšpirovať k aktívnemu hľadaniu odpovedí, vedie nás k aktívnej interpretácii a v konečnom dôsledku podnecuje i k proaktivite, k prevzatíu zodpovednosti za svoje rozhodnutia, vzťahy a život.

### 3.3 Príbeh na hodine etickej výchovy

Práca s príbehom na hodinách etickej výchovy nie je ojedinelá. Príbeh sa využíva najmä ako súčasť úvodnej fázy hodiny - kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie. Scitlivenie žiakov prostredníctvom krátkeho príbehu na vybranú tému (napr. od autora B. Ferrero) je veľmi vhodné aj pre učiteľov, ktorí sa len učia pracovať s príbehom na hodinách. Nielen samotný obsah (hoci ten je pri takomto využití príbehu zásadný), ale aj cibrenie schopnosti aktívne a kriticky počúvať môže byť primárnym cieľom využitia príbehu. Ďalším benefitom využívania príbehu vo výchove je jeho univerzálnosť, resp. rozmanitosť tém, ktorým sa možno na rôznych úrovniach venovať.

Ako príklad využitia príbehu na hodine etickej výchovy bola zvolená prvotinu mladého autora Paola Giordana (2017), *Osamelosť prvočísel*, ktorá sa okamžite po vydaní stala bestsellerom na talianskom knižnom trhu a získala mnohé ocenenia. V centre tohto príbehu stoja nezvyčajné príbehy Alice a Mattiu. Na prvý pohľad ich nespája nič, sú úplne rozdielni, spoločné však majú neustále vnútorné napätie, resp. dôsledky rozhodnutí, ktoré urobili v útlej mladosti a ktoré sa takmer okamžite stalo kolosálnou chybou, ktorá zdeformovala ich životy. Je to príbeh o osamelosti, vnútornom trápení, vyrovnávaní sa s minulosťou a o snahe prekonať obmedzenia. Dôležitosť vzťahov je tu prezentovaná prostredníctvom ich absencie. V knihe sa okrem iného stretávame s témami ako sú porucha stravovania, zdravotné obmedzenia, inteligencia, ambície, vzťah s rodičmi atď., ktoré sledujeme z pohľadu ženského i mužského protagonistu. Román *Osamelosť prvočísel* možno považovať za veľmi vhodný pre starších žiakov/študentov jednak ako úvodná senzibilizácia, avšak adekvátne využitie nachádza aj ako začiatok hodnotovej reflexie, vytvára priestor k diskusii o spomínaných témach, ktoré sú súčasťou viacerých tematických celkov (komunikácia, pozitívne hodnotenie seba, empatia, asertivita atď.). Rovnako môže byť výzvou vymyslieť riešenia na situácie, v ktorých sa počas svojho života hlavní hrdinovia stretávajú. Kniha nesleduje klasický dramatický oblúk. Namiesto toho sledujeme osudy hrdinov počas dlhšieho časového obdobia, počas ktorého sa dejú veci dôležité, aj menej dôležité. Je teda možné pracovať s knihou kontinuálne na viacerých hodinách. Optimálne je motivovať žiakov k tomu, aby príbeh sami dočítali vo voľnom čase.

## 4 ZÁVER

Úlohu príbehu vo výchove možno reflektovať prostredníctvom viacerých aspektov. V rámci formulovania základných východísk je nevyhnutné vnímať jeho význam a miesto v našej kultúre, jeho zmysel pre jednotlivca i pre spoločnosť. Nielen uchovávanie a revitalizovanie tradičných hodnôt, ale aj spôsob ich prezentácie, je v súčasnosti príležitosťou pre človeka, ktorý hľadá svoje miesto v spoločnosti. Aktuálne trendy vo výchove smerujú k zážitkovosti, k intuitívnemu a prirodzenému učeniu, avšak je veľmi potrebné dbať na cieľavedomosť a zmysluplnosť zvolených metód. Revitalizácia príbehu vo výchove z pohľadu reflexie príbehu ako obrazu zmyslu života človeka, osobného príbehu človeka ako autentického mravného vzoru, je prevenciou pred bezobsažnosťou a pasivitou, keďže priamo podnecuje k aktívnej a kritickej interpretácii.

V súvislosti s rozvojom tvorivosti či kritického myslenia má príbeh široké spektrum možností, pretože nielen percepcia príbehu, ale aj jeho tvorba vytvára priestor pre diskusiu a reflexiu. Asymetrickosť, ktorá je pri využívaní príbehu vo výchove v istom zmysle prítomná musí byť kompenzovaná učiteľovým zodpovedným prístupom k jeho aplikácii. Symetria je v tomto vzťahu prítomná najmä v rovnocennom procese hľadania odpovedí (hoci s odlišnými výsledkami). Príbeh sa javí ako optimálny spôsob rozvíjania a upevňovania autentických vzťahov, pretože práve prostredníctvom neho je možné komunikovať o náročných témach, otvárame priestor pre otázky, diskusiu, reflexiu atď. Príbeh nás môže inšpirovať k aktívnemu hľadaniu odpovedí, vedie nás k aktívnej interpretácii a v konečnom dôsledku nás podnecuje i k proaktivite, k prevzatíu zodpovednosti za svoje rozhodnutia, vzťahy a život.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

FRANKL, V. E. 1998. *Napriek všetkému povedať životu áno*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1998. 184 s. ISBN 80-220-0918-0.

- GIORDANO, P. 2017. *Osamelosť prvočísel*. Bratislava : Slovart, 2017. 264 s. ISBN 9788055631783.
- HÁBL, J. 2013. *Učit (se) příběhem*. Brno : Host, 2013. 120 s. ISBN 978-80-7294-901-4.
- HANUS, L. 1997. *Človek a kultúra*. Bratislava : LÚČ, 1997. 311 s. ISBN 80-7114-180-1.
- JAKUBOVSKÁ, K. 2013. Zmysel výchovy k tradíciám. In Kol. autorov. 2013. *Philosophica 11. Filozofické a spoločensko-vedné aspekty občianstva v 21. storočí*. Nitra : FF UKF v Nitre, SFZ pri SAV v Bratislave, 2013. 230 s. ISBN 978-80-558-0310-4.
- JAKUBOVSKÁ, K. 2017. *Od multikultúrnosti a internacionalizácie k revitalizácii tradícií*. Boskovice : Albert, 2017. 156 s. ISBN 978-80-7326-275-4.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Kapitoly z psychologie sociální komunikace. Praha : Svoboda, 1988. 236 s.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1993. *Povídej – naslouchám*. Praha : Návrat, 1993. 105. s. ISBN 80- 85495-18-X.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2010. *Mat' pre čo žiť*. Bratislava : Karmelitánske nakladateľstvo, 2010. 135 s. ISBN 978-80-89231-23-2.
- LÄNGLE, A. 2002. *Smysluplne žít. Aplikovaná existenciální analýza*. Brno : Cesta., 2002. 79 s. ISBN 80-7295-037-1.
- LOMNICKÝ, I. 2015. *Podstatné súvislosti etickej výchovy*. Nitra : Filozofická fakulta UKF, 2015. 138 s. ISBN 978-80-558-0810-9.
- RAJSKÝ, A., PODMANICKÝ, I. et. al. 2016. *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy*. Trnava : Universitas Tyrnaviensis, 2016. 338 s. ISBN 978-80-8082-978-0.
- ROCHE OLIVAR, R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1992. 209 s. ISBN 80-7158-001-5.
- STERNBERG, R. J. 2017. *Láska je příběh. Nová teorie vztahu*. Praha : Portál, 2017. 256 s. ISBN 9788026211679.

# INOVÁCIU K TVORIVOSTI

**Mária Zahatňanská**

*Katedra pedagogiky, FHPV PU v Prešove, maria.zahatnanska@unipo.sk (SR)*

## Abstrakt

V príspevku analyzujeme problematiku súvisiacu s inováciami a tvorivosťou v učiteľskej profesii. Tvorivosť učiteľa sa prejavuje najmä v jeho osobnosti, činnosti, komunikácii, riešení problémov apod. V školskom prostredí sa hovorí o pedagogickej tvorivosti, ktorá predstavuje tvorivosť učiteľov a všetkých pedagogických zamestnancov. Na základe teoretickej analýzy danej problematiky sme uskutočnili prieskum, kde sme sa zaujímali o názory respondentov žiakov 2. stupňa základnej školy a stredoškolákov, v akej miere využívajú ich učitelia tvorivé metódy vo vyučovaní, akými prostriedkami a spôsobmi vytvárajú pozitívnu atmosféru na hodinách. Základné zistenia uvádzame v texte.

**Kľúčové slová:** Inovácie, tvorivosť, tvorivý učiteľ, pedagogická tvorivosť, aktivizujúce metódy.

## 1 ÚVOD

Inovácie a ich možnosti uplatnenia v pedagogickej praxi sa nerealizujú jednoducho. Je potrebné predovšetkým, aby v školstve pracovali zaniietení učitelia, profesijne zdatní, aby boli osobnosťami, ktoré sú zapamätateľné pre žiaka nielen ako odborníci, ale predovšetkým ako nositelia humanizmu a ľudskosti. Vo všeobecnosti chápeme osobnosť ako organizovaný celok konkrétnych vlastností, na ktoré pôsobia vnútorné i vonkajšie podmienky. Prejavujú sa určitým spôsobom v určitých situáciách. Pojem osobnosť je odvodený z latinského slova persona, ktoré pôvodne znamenalo masku, ktorú si herci nasadzovali pri predstaveniach v gréckom a rímskom divadle (Hrmo, Krpáľková-Krellová, 2010).

Učiteľ sa podieľa na vytváraní podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré priamo vplyvajú na utváranie osobnosti žiaka. Učiteľa žiaci vnímajú predovšetkým ako človeka, ktorý je ochotný ich počúvať, vie sa k žiakom priblížiť, byť k nim citlivý a v každej situácii ich pochopiť. Z toho vyplýva, že byť učiteľom nie je len povolanie, ale hlavne poslanie.

Každý učiteľ sa vyznačuje špecifickými vlastnosťami, ktoré sú charakteristické pre určitý typ osobnosti učiteľa. Poznanie týchto vlastností má veľký vplyv na výchovno-vzdelávaciu činnosť učiteľa a jeho priamy vplyv na žiakov.

V školskom prostredí preferuje C. Rogers tvorivého učiteľa, ktorého charakterizuje nasledovne:

- sústreďuje sa na podstatné úlohy ako učenie a rozvoj osobnosti;
- jeho otvorenosť a úprimnosť podmieňuje úprimnosť a otvorenosť zo strany žiaka;
- empatia učiteľa, ktorá vyžaduje citovú zrelosť, ide o uľahčenie sebahopopenia a sebaregulácie žiaka, učiteľ je facilitátor;
- akceptácia žiaka bez rozdielov (vek, rasa, pôvod, prospech);
- žiak môže dospieť k sebahodnoteniu a k sebazdokonaleniu pri správnom vedení učiteľom (In Zelinová, Zelina 1997, s. 43-44).

Súčasná spoločnosť a škola potrebujú učiteľov, ktorí majú skúsenosti s tvorivou prácou. V súvislosti s výchovno-vzdelávacou činnosťou sa stretávame s pojmom pedagogická tvorivosť, ktorá predstavuje tvorivosť učiteľov a všetkých pedagogických zamestnancov. Tvorivosť žiakov je podmienená tvorivými prístupmi učiteľa vo vyučovaní, pričom tvorivý učiteľ už pred vyučovacou hodinou myšlienkovu spracúva priebeh vyučovacej hodiny, analyzuje svoju činnosť a činnosti žiakov, predstavuje si priebeh celej vyučovacej hodiny. V práci so žiakmi sa snaží prispôbiť reálnej vyučovacej hodine, vyhýba sa stereotypu, dokáže sa vyrovnáť aj s neočakávanými situáciami (Petlák, 2016). Tvorivé vyučovanie rozvíja schopnosti tvorivého myslenia, motiváciu k tvorivej činnosti a učeniu sa, rozvíja záujem o aktivity, umožňuje žiakom prežívať pocity sebauspokojenia, sebarealizácie a ocenenia vlastných tvorivých produktov (Lokšová, Lokša, 2003). Tvoriví učitelia využívajú často aktivizujúce metódy, čím motivujú žiakov, aby sa u nich rozvíjala samostatnosť a tvorivosť.

Súčasťou pôsobenia učiteľa na činnosť žiakov je ich motivácia. Vysoko tvorivý učiteľ si vždy nájde cestu, ako svoje nápady a myšlienky zrealizovať. Učiteľ a tvorivej práci motivuje hlavne poznanie, potreba tvoriť, experimentovať, sebarozvoj a nezávislosť. Dôležitým predpokladom na rozvoj tvorivosti je vytváranie

vhodnej atmosféry, ktorú predstavujú najmä pozitívne medziľudské vzťahy. Pozitívna atmosféra v triede, škole, vytvára vhodné predpoklady na to, aby učitelia mohli prejavíť svoje tvorivé schopnosti a zručnosti. Vtedy má učiteľ dostatočný priestor pre vlastnú tvorivosť a možnosť podporovať tvorivosť žiakov. Okrem vedomostí, schopností a zručností závisí práca učiteľa aj od porozumenia seba samého. Je to krokom k tomu, aby sme mohli porozumieť žiakom (Hupková, Petlák, 2004).

Podľa Lokšovej a Lokšu (2001) je koncepcia tvorivého vyučovania zameraná na rozvíjanie tvorivého potenciálu žiakov. Predstavuje ucelený komplex cieľov, metód a nástrojov, ktoré smerujú k rozvíjaniu tvorivosti žiakov a k formovaniu tvorivej osobnosti vo vyučovaní. Základom tvorivého vyučovania je utváranie podmienok pre rozvoj tvorivosti žiakov a pre uplatnenie rôznych druhov tvorivých činností vo vyučovaní.

V pedagogickej praxi sa osvedčilo, že tvorivý učiteľ môže správne rozvíjať tvorivosť žiakov v rámci rôzneho obsahu predmetov. Lokšová a Lokša (2003) uvádzajú nasledujúce metódy tvorivého vyučovania:

- problémové metódy - riešenie problémových úloh, problémový výklad;
- dialogické problémové metódy - tvorivé semináre;
- výskumné metódy - objavovanie;
- metódy na premenu úloh konvergentných na divergentné;
- metódy diferencovaných úloh;
- inšpiratívne metódy;
- demonstračné a laboratórne úlohy;
- heuristické metódy - heuristický rozhovor, brainstorming, metóda Philips 66 a iné;
- didaktické hry;
- aktivizujúce metódy - inscenácie, dramatizácie, situačné metódy a iné;
- projektové metódy;
- relaxačno-aktivačné metódy a pod.

Pre rozvoj tvorivosti sú dôležité faktory ako dostatok vedomostí o tvorivej činnosti, je potrebné, aby tvorivý učiteľ chápal zákonitosti tvorivého procesu. Ďalším faktorom je osobnosť učiteľa, aby učiteľ mohol vo svojej činnosti uplatňovať tvorivé princípy, mal by mať vlastnosti, ktoré sú typické pre tvorivého učiteľa. Na základe vlastného úsilia môže učiteľ ďalej rozvíjať tieto vlastnosti, ale podstatnú úlohu v tomto procese zohráva škola, ktorá má vytvárať vhodné podmienky pre tvorivé, inovatívne a efektívne vyučovanie.

V pedagogickej praxi je nevyhnutné, aby učiteľ používal rôznorodé metódy vo vyučovacom procese, aby dokázal vybrať správnu metódu a prispôbiť ju nielen fázam vyučovacieho procesu, ale i témam, ktorým sa vo výučbe venuje. Pri tvorivom vyučovaní si žiaci rýchlejšie zapamätajú nové informácie, ktoré spájajú s konkrétnymi príkladmi v ich prostredí. Tvorivosť učiteľa je nevyhnutná a tvorí základ pre motiváciu a samotnú tvorivosť žiakov.

### 3 POUŽITÉ METÓDY

V príspevku uvádzame vybrané výsledky prieskumu, ktorý bol zameraný na zisťovanie názorov žiakov druhého stupňa základnej školy a žiakov druhého stupňa osemročného gymnázia na využívanie tvorivej činnosti učiteľov vo výučbe. Zisťovali sme, aké tvorivé metódy učitelia používajú najčastejšie na vyučovaní, aké vlastnosti by mali mať podľa žiakov ich učitelia, či sa zaujímajú o názory žiakov a či ich podporujú.

Sledovali sme aj to, či učitelia používajú rôznorodé metódy vo vyučovacom procese, či dokážu vybrať správnu metódu a prispôbiť ju nielen fázam vyučovacieho procesu, ale i témam, ktorým sa vo výučbe venujú, pretože pri tvorivom vyučovaní si žiaci omnoho viac zapamätajú nové informácie, ktoré spájajú s konkrétnymi príkladmi v ich prostredí. Tvorivosť učiteľa je nevyhnutná a tvorí základ pre motiváciu a samotnú tvorivosť žiakov.

V rámci prieskumu sme použili kvantitatívnu metódu dotazníka, ktorý obsahoval otvorené i uzatvorené otázky, štatistické metódy, metódu pozorovania a rozhovoru. Prieskumu sa zúčastnilo spolu 160 respondentov základnej školy a osemročného gymnázia.

## 4 VÝSLEDKY

Získané odpovede respondentov sme štatisticky vyhodnotili a vyjadrili graficky. Pri jednotlivých otázkach sme porovnali výsledky základnej školy a gymnázia.

Zisťovali sme, ako pôsobia učitelia na žiakov. Ak je učiteľ tvorivý, mal by pôsobiť na žiakov prevažne otvorene, zaujímať sa o vlastné názory a postrehy žiakov. Takýto učiteľ samozrejme disponuje aj množstvom poznatkov.

Zistili sme, že 48,10% respondentov ZŠ (základnej školy) preferovalo odpoveď *c) Zaujímajú sa o vlastné názory a postrehy žiakov*. Druhou najčastejšou odpoveďou bola *b) Pridržiava sa len informácií v učebnici*, ktorú uviedlo 29,11% respondentov. Nasledovala odpoveď *a) Disponuje množstvom poznatkov* označilo 16,46% respondentov a poslednou odpoveďou bola *d) Potláča Vaše vlastné názory a postrehy*, ktorú uviedlo len 6,33% respondentov.

Respondenti osemročného gymnázia označili najčastejšie odpoveď *a) Disponuje množstvom poznatkov*, v celkovom počte 66,25%. Nasledovala odpoveď *c) Zaujíma sa o Vaše vlastné názory a postrehy*, ktorú označilo 13,75% respondentov. Odpoveď *d) Potláča Vaše vlastné názory a postrehy* označilo 12,50% respondentov a odpoveď *b) Pridržiava sa len informácií v učebnici* uviedlo iba 7,50% respondentov.

Zistili sme, že na základnej škole žiaci vnímajú svojich učiteľov ako učiteľov, ktorí sa zaujímajú aj o ich názory, čo je aj jedným zo znakov tvorivej osobnosti.

Respondenti osemročného gymnázia vnímajú svojich učiteľov ako osoby, ktoré disponujú množstvom poznatkov, len málo respondentov ich považuje za osoby, ktoré podporujú a zaujímajú sa o ich vlastné myšlienky a názory.

Ďalšou charakteristikou tvorivého učiteľa je, že podporuje kooperáciu žiakov, preto sme zisťovali, či učitelia uvedených škôl podporujú kooperáciu vo výučbe.

Na základnej škole uviedli respondenti najčastejšie odpoveď *a) Podporuje spoluprácu žiakov*, čo uviedlo 52,50% respondentov. Druhou najčastejšie označenou odpoveďou bolo *b) Uprednostňuje jednotlivé výstupy žiakov*, ktorú označilo 28,75% respondentov. Odpoveď *c) Uprednostňuje hromadnú výučbu bez výstupov alebo spolupráce žiakov* uviedlo iba 18,75% respondentov a odpoveď *d) Využíva aj iné priestory školy na výučbu* neuviedol ani jeden respondent.

Respondenti osemročného gymnázia najčastejšie uviedli odpoveď *a) Podporuje spoluprácu žiakov*, ktorú uviedlo 48,75% respondentov. Ďalšou odpoveďou bola *c) Uprednostňuje hromadnú výučbu bez výstupov alebo spolupráce žiakov*, ktorú uviedlo 35% respondentov. Iba 15% respondentov uviedlo odpoveď *b) Uprednostňuje jednotlivé výstupy žiakov*. Len 1,25% respondentov označilo odpoveď *d) Využíva aj iné priestory školy na výučbu* (napr. špecializovanú triedu a pod.).

Respondenti základnej školy aj osemročného gymnázia sa stotožnili s odpoveďou *a) Podporuje spoluprácu žiakov*. Tvorivý učiteľ uprednostňuje kooperáciu žiakov, ktorou ich zároveň povzbudzuje k tvorivej činnosti.

Zaujímalo nás, aké vlastnosti by mal mať podľa žiakov základnej školy aj osemročného gymnázia tvorivý učiteľ, pretože tvorivý učiteľ rád otvorene komunikuje so žiakmi, nevyžaduje od žiakov referovanie získaných informácií, ale učí žiakov ako ich hľadať, ako s nimi pracovať alebo porovnávať ich, a tým aktivizuje žiakov.

Respondenti základnej školy najčastejšie uviedli odpoveď *c) Má rád otvorenú komunikáciu so žiakmi*, ktorú uviedlo 56,25% respondentov. Odpoveď *a) Podporuje aktivitu žiaka a hľadanie nových informácií a riešení* uviedlo 26,25% respondentov. 15% respondentov označilo učiteľov ako učiteľov, ktorí presadzujú disciplínu a poslušnosť žiakov. Iba 2,50% respondentov si myslí, že ich učitelia uprednostňujú vo výučbe iba prezentovanie informácií.

Respondenti osemročného gymnázia označili najčastejšie odpoveď *a) Podporuje aktivitu žiaka a hľadanie nových informácií a riešení*, ktorú uviedlo 48,75% respondentov. Odpoveď *c) Má rád otvorenú komunikáciu so žiakmi* uviedlo 43,75% respondentov. Iba 7,50% respondentov uviedlo odpoveď *d) Má rád disciplínu a poslušnosť žiakov* a odpoveď *b) Uprednostňuje len prezentovanie informácií* neuviedol ani jeden respondent osemročného gymnázia.

Pri porovnaní uvedených výsledkov sme zistili, že respondenti základnej školy považujú svojich učiteľov prevažne za otvorených, no respondenti osemročného gymnázia uvádzajú, že ich učitelia preferujú prácu s



informáciami. Učia ich pracovať s informáciami, hľadať ich a porovnávať, čím podporujú aktivitu žiakov vo výučbe.

Zisťovali sme, aké metódy využívajú učitelia vo výučbe najčastejšie.

Respondenti základnej školy uviedli na prvom mieste možnosť *d) Výklad nového učiva*, ktorú označilo 56,76% respondentov, nasledovala možnosť *h) Diskusia*, ktorú uviedlo 22,97% respondentov a v rovnakom počte 21,62% respondentov uviedli možnosti *b) Projekty*, *g) Pracovné listy, pracovné zošity*, *i) Samostatná práca* a *j) Skupinová práca*.

Respondenti osemročného gymnázia uviedli ako najčastejšie používané metódy ich učiteľmi možnosť *d) Výklad nového učiva*, čo uviedlo 68,35% respondentov a možnosť *e) Práca s materiálmi* uviedlo 41,77% respondentov. Možnosť *h) Diskusu* a rovnako možnosť *j) Skupinovú prácu* uviedlo 16,46% respondentov, možnosť *i) Samostatná práca* uviedlo 25,32% respondentov. Možnosť odpovede *b) Projekty* uviedlo 15,19% respondentov a možnosť *c) Didaktická technika - počítače, internet* uviedlo 24,05% respondentov. Odpoveď *g) Pracovné listy, pracovné zošity* uviedlo 15,19% respondentov, možnosť odpovede *a) Didaktické hry, interaktívne cvičenia* uviedlo 36,71% respondentov.

Zistili sme, že na základnej škole je najčastejšie používanou metódou výklad nového učiva. Učitelia nevyužívajú v dostatočnej miere diskusiu so žiakmi, projekty, pracovné listy alebo pracovné zošity, či samostatnú prácu.

Na osemročnom gymnázii je najčastejšou metódou opäť výklad nového učiva, ale hneď po nej s malým rozdielom nasleduje práca s materiálmi a diskusia.

## 5 ZÁVER

Z prieskumu vyplynulo, že na základnej škole vo výučbe neprevláda atmosféra otvorenosti, dôvery, podporujúcej aktivitu a tvorivé myslenie žiakov. Na osemročnom gymnázii podľa výsledkov prieskumu prevláda skôr atmosféra uzavretosti a obáv z vyučovania. Učitelia na základnej škole, veľmi málo využívajú didaktické hry a najčastejšia metóda výkladu nového učiva a diskusiu. Rovnako na osemročnom gymnázii je najčastejšie používanou metódou výklad nového učiva a práca s didaktickými materiálmi. Podľa výpovedí respondentov základnej školy učitelia v malej miere podporujú aktivitu žiakov a samostatné hľadanie nových informácií a riešení. Naopak, učitelia na osemročnom gymnázii podporujú aktivitu žiakov a samostatné hľadanie nových informácií a riešení. Na základnej škole učitelia uprednostňujú otvorenú komunikáciu so žiakmi. Naopak na osemročnom gymnázii neprevláda otvorená komunikácia so žiakmi. Žiaci obidvoch škôl uviedli v prieskume vlastnosti u učiteľov, ktoré by im vyhovovali najviac.

Na základe našich zistení a skúseností z praxe pociťujeme v súčasnosti potrebu vytvárania pozitívnej atmosféry dôvery a otvorenosti vo výučbe na školách tak, aby učitelia nepotláčali názory žiakov a ich ambície. Otvorená komunikácia medzi učiteľom a žiakmi má viesť k vyjadrovaniu názorov žiakov bez stresu a strachu. Odporúčame častejšie zaradzovať do výučby metódy podporujúce aktívne vyučovanie, heuristické metódy, kooperatívne vyučovanie a prácu v skupinách, ktorá umožňuje žiakom prirodzene spolupracovať, komunikovať, nachádzať riešenia a tvorivo pracovať. Základom tvorivého vyučovania je vytvorenie vhodných podmienok pre výučbu tak, aby žiaci získavali poznatky vlastnou aktívnou činnosťou nie prevažne memorovaním. Nové informácie sú spájané s konkrétnymi príkladmi z blízkeho okolia, čo napomáha ich osvojovaniu. Učiteľ vychádza z potrieb žiaka, ale na to, aby učiteľ podporoval tvorivosť u žiakov, musí byť sám motivovaný a tvorivý.

## POĎAKOVANIE

Príspevok vznikol za podpory projektu Inovácia metód a foriem výučby predmetu biochémia, KEGA, Projekt č. 018PU-4/2018.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

HRMO, R., KRPÁLKOVÁ-KRELOVÁ, K. 2010. *Zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu*. Bratislava : STU. 176 s. ISBN 978-80-227-3249-9.  
HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : IRIS. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.

- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 2001. *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Prešov : ManaCon. 336 s. ISBN 80-89040-04-7.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 2003. *Tvorivé vyučování*. Praha : Grada Publishing. 208 s. ISBN 80-247-0374-2.
- PETLÁK, E. 2016. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS. 326 s. ISBN 9788081530647.
- ZELINOVÁ, M., ZELINA, M. 1997. *Tvorivý učiteľ*. Bratislava : Metodické centrum. 78 s. ISBN 80-7164-192-8.

# PRIESKUM POSTOJOV VZDELÁVAJÚCICH SA UČITEĽOV KU KOOPERATÍVNEMU VYUČOVANIU

**Imrich Ištvan**

*Katedra pedagogiky, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, FHPV PU v Prešove,  
imrich.istvan@unipo.sk (SR)*

## Abstrakt

Autor príspevku popisuje potreby zefektívnenia práce učiteľov na Slovensku. Obsah príspevku uvádza informácie o kooperatívnom vyučovaní najmä podľa nemeckých pedagogických zdrojov. Prieskumnou sondou autor overoval, ako sa didaktické informácie o kooperatívnom vyučovaní dostali do vedomostnej bázy učiteľov, do ich konkrétnych výkonov i do ďalšieho vzdelávania. Pilotná sonda na vzorke 50 respondentov upozornila autora na viaceré rezervy v technike prieskumu, ale odhalila rezervy učiteľov v reálnej praxi, ktoré sú hodné ďalšieho skúmania.

**Kľúčové slová:** Predatestačné vzdelávanie, kooperatívne vyučovanie, učitelia.

## 1 ÚVOD

Z poznania vývoja ľudského myslenia, histórie i z poznania dejín pedagogiky je všeobecne známe, že ľudská spoločnosť sa už od pradávna snažila a snaží zámerné zasahovať do rozvoja jedincov, utvárať ich v zhode so svojimi ideálmi a potrebami. Toto zámerné pôsobenie na rozvoj osobnosti, sa v priebehu historického vývoja ľudstva postupne menilo a zdokonaľovalo. Menili sa ciele, obsah, prostriedky výchovy a vzdelávania, ako aj samotná rola učiteľa. Ako dokumentujú dejiny pedagogiky a školstva, snahy významných predstaviteľov pedagogiky (J.A. Komenský, J.H. Pestalozzi, J.F. Herbart, J. Dewey, M. Montessori a iní) spôsob ako to dosiahnuť sa menil pod vplyvom historických, spoločenských, ekonomických, kultúrnych či technologických podmienok. I súčasní autori Z. Helus (2012), B. Kasáčová (2004), B. Kosová (2015) sa zhodujú, že žijeme v dobe prudkých, prenikavých a nezadržateľných spoločenských zmien, ktoré sa dotýkajú každodenného života. Veľmi výstižne to charakterizoval P. Piťha (In Šimoník 2005, s. 6), keď uviedol: „Svet, v ktorom žijeme, prechádza tak rýchlymi zmenami, že ich nestačíme ani komentovať, ani uchopiť a pomenovať. Ide o tak zásadné technické a spoločensko-štrukturálne zmeny, že dochádza k pohybu v celom rámci životného štýlu, naraz, súčasne vo všetkých vrstvách a zložkách. Hodnotiť tento silný pohyb ako pozitívny, či negatívny, ako pokrok, či záhubu nemá zmysel. Tento pohyb je vo svojej podstate neutrálny a nevyhnutný. Je potrebné sa pýtať, ako sa v ňom máme orientovať a správať. Platí to pre každého z nás. A pre učiteľa o toľkokrát viac, koľko detí má na starosti.“

Spôsob akým učitelia vykonávajú svoje povolanie má výrazný podiel na formovaní žiakov na ich individuálnu životnú cestu, existenciu. Spoločnosť sa často zaujíma iba o časť výsledkov vzdelávacieho úsilia, t.j. vytvárania predpokladov pre uplatnenie sa na trhu práce. Vplyv školskej výchovy a vzdelávania je ďaleko širší, smeruje k formovaniu komplexnej osobnosti jedincov. V budúcnosti si učitelia nevystačia s centrálnou spravovanými vzdelávacími obsahmi a tradičnými metódami výučby. 21. storočie (globálne výzvy, výzvy regionálneho školstva ...) vyžaduje, aby si učitelia pripravovali svoje obsahy učiva, a tie potom vyučovali širokou škálou vyučovacích metód. Učitelia sú vyzývaní, aby si vytvorili osobné didaktické portfólio, tvorené tak tradičnými, no predovšetkým modernými, aktivizujúcimi metódami a technikami. (Robia to dnešní učitelia?) Je potrebné, aby sa učitelia už v rámci pregraduálnej prípravy zoznamovali s novými metódami a naučili sa ich bežne používať v dennej učiteľskej praxi. Používanie rozmanitých metód môže urobiť učenie príjemnejším, zaujímavejším, zábavnejším pre žiakov, pre učiteľov, ale pre skvalitnenie výsledkov vzdelávania. Viaceré štúdie už od 80. rokov v USA, Nemecku a aj u nás (Johnson 1981; Sharan 1980; Slavin 1983; Felder a Brent 1994; Skalková 1984) dokumentovali, že aktivizujúce metódy využívané v duchu kooperatívneho učenia majú v porovnaní s tradičnými formami a metódami práce mnohé prednosti – pozitíva. Ako napr. v oblasti vedomostí a zručností, t.j. žiaci dosahujú lepšie výsledky pri osvojovaní si učiva, ich poznatky sú hlbšie, trvácnejšie, u žiakov sa rozvíja samostatnosť, tvorivosť, kritické myslenie, vytvárajú sa pozitívne vzťahy medzi žiakmi, žiaci sa učia pracovať v tíme, t.j. rozvíjajú sa mnohé sociálne a komunikačné zručnosti dôležité pre budúcu profesionálnu orientáciu žiakov. Výskumy tiež dokazujú, že dochádza k lepšej integrácii žiakov v multikultúrnych skupinách, znižuje sa úroveň strachu, stresu žiakov, objavuje sa menej disciplinárnych ťažkostí, zvyšuje sa sebadôvera žiakov a motiváciu k učeniu. Stereotypné učenie stále rovnakým spôsobom často vedie pre obe strany k núde a neprináša požadované výsledky (viď Sitná 2009).

Kooperatívne učenie a vyučovanie predstavuje koncepciu, ktorej je v posledných rokoch po teoretickej ako aj po metodicko-didaktickej stránke venovaná veľká pozornosť. Treba si ale uvedomiť, že nejde o úplne modernú – novú koncepciu. Už v 80. rokoch 20. storočia S. Kagan (In Hoffmann 2010) spolu so svojimi študentmi, kolegami vyvinul stratégie kooperatívneho učenia a vyučovania. Kooperatívne vyučovanie je interpretované vo viacerých rovinách. V domácej ako aj zahraničnej literatúre sa môžeme stretnúť s protichodnými názormi na kooperatívne vyučovanie. Analýza pedagogických zdrojov dokumentuje aj to, že základné definovanie kooperatívneho vyučovania nie je jednotné. Jednu skupinu názorov predstavujú autori (napr. Maňák, Švec, 2003), ktorí spájajú kooperatívne vyučovanie so skupinovým vyučovaním. Podľa týchto autorov neexistujú medzi nimi rozdiely. I. Turek (2010, s. 370) uvádza, že v bývalých socialistických krajinách bolo známe skupinové vyučovanie, ktoré možno považovať za podmnožinu kooperatívneho vyučovania. To, že učiteľ spojí lavice dokopy a nariadi žiakom spolupracovať, nevedie automaticky ku kooperácii medzi žiakmi. Pod kooperatívnym učením rozumieme prácu v dvojiciach, alebo v skupinách, ktorá musí spĺňať isté kritéria a požiadavky. My sa prikláňame k nemeckej autorke C. Hoffmann (2010, s. 10), ktorá charakterizuje kooperatívne učenie ako „štruktúrovanú prácu v dvojiciach, alebo v skupinách s prvkami pozitívnej závislosti, individuálnej zodpovednosti, s procesom sociálneho učenia a reflexie.

## 2 VÝCHODISKÁ PRIESKUMU

Doterajší stav, t.j. prevládanie tradičných metód a foriem práce v slovenských školách, nízke zastúpenie aktivizujúcich metód vo výučbe na všetkých druhoch škôl od ZŠ po vysoké školy, ako i idea využívania kooperatívneho vyučovania v našich školách nás inšpirovala k položeniu si viacerých otázok.

Rozhodli sme sa hľadať odpovede „v teréne „ kontinuálne vzdelávajúcich „ sa učiteľov, kde skúmané subjekty už vo väčšine majú svoje praktické skúsenosti s výučbou žiakov a samozrejmosťou je, že dostali aspoň základné penzum didaktických vedomostí v pregraduálnej príprave.

1. *Majú učitelia kvalitné, alebo iba čiastkové vedomosti o kooperatívnom vyučovaní (poznajú jeho charakteristické znaky)?* Predpokladáme, že učitelia s prvou atestáciou (pripravujúci sa na 2. atestáciu) majú už hlbšie vedomosti o kooperatívnom učení ako samostatní učitelia (pripravujúci sa na 1. atestáciu). Zaujímalo nás tiež, či skúmaní učitelia tento spôsob výučby aj využívajú.

2. *V ktorom období štúdia a praxe získavali skúmaní učitelia poznatky o kooperatívnom učení? Kedy, v ktorej forme štúdia získali učitelia komplexnejšie vedomosti o kooperatívnom vyučovaní? Aký je zdroj vedomostí učiteľov o kooperatívnom vyučovaní?*

3. *Aké sú predstavy učiteľov o možnosti ich realizácie v predmete, ktorý učia a ktoré javy kooperatívneho vyučovania považujú za nevýhody?*

### 2.1 Popis výskumného súboru a výskumnej metódy

Dotazník bol administrovaný osobne 50 učiteľom, ktorí v rokoch 2016-2018 absolvovali na Katedre pedagogiky FHPV PU v Prešove prípravné predatestačné vzdelávanie pre prvú a druhú atestáciu<sup>13</sup> a po jeho ukončení obhájili svoju atestačnú prácu a vykonali úspešne 1. alebo 2. atestáciu. Dotazník bol administrovaný v priebehu prípravného atestačného vzdelávania. Z celkovej počtu 50 učiteľov v zmysle Zákona č. 317/2009 Z. z. bolo 44% tzv. samostatných pedagogických zamestnancov a 56% pedagogických zamestnancov s 1. atestáciou, o ktorých by sa dalo predpokladať, že ich didaktická spôsobilosť, vedomosti, ďalšie pedagogické kompetencie sú na vyššej úrovni ako u začínajúcich pedagogických zamestnancov. Predpokladali sme, že v portfóliu nimi využívaných metód sú aj kooperatívne spôsoby výučby. V prieskume sa ako hlavnú metódu použili autorsky dotazník, ktorý obsahoval 15 položiek. Ako doplnujúcu metódu na zistenie kvalitatívnych stránok skúmaného javu bol zvolený neštruktúrovaný rozhovor. Štruktúru výskumnej vzorky uvádzame v Tabuľke 1.

<sup>13</sup> Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie v spolupráci s odbornými katedrami FHPV PU v Prešove a FF PU v Prešove v rámci kontinuálneho vzdelávania ponúka programy **aktualizačného – prípravného atestačného vzdelávania pre prvú a druhú atestáciu**. Cieľom prípravného atestačného vzdelávania je inovácia, aktualizácia, rozšírenie a prehĺbenie profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca vyplývajúcich z profesijných štandardov, ktoré im umožnia vykonávať náročnejšiu pedagogickú činnosť vo vzťahu k náplni práce pedagóga s 1. atestáciou, 2. atestáciou. Bližšie informácie o predatestačnom vzdelávaní je možné nájsť na stránke katedry pedagogiky (viď <https://www.unipo.sk/fakulta-humanitnych-prirodných-vied/katedry/upap-fhpv/opkva1/>)

Tabuľka 1. Štruktúra výskumnej vzorky

| Kategória                        |                                         | N  | %   |
|----------------------------------|-----------------------------------------|----|-----|
| Pohlavie                         | ženy                                    | 41 | 82  |
|                                  | muži                                    | 9  | 18  |
|                                  | spolu                                   | 50 | 100 |
| Cvičný učiteľ                    | áno                                     | 6  | 12  |
|                                  | nie                                     | 44 | 88  |
|                                  | spolu                                   | 50 | 100 |
| Stupeň pedagogického zamestnanca | samostatný pedagogický zamestnanec      | 22 | 44  |
|                                  | pedagogický zamestnanec s 1. atestáciou | 28 | 56  |
|                                  | spolu                                   | 50 | 100 |
| Dĺžka pedagogickej praxe         | 0 – 5 rokov                             | 20 | 40  |
|                                  | 6 – 10 rokov                            | 20 | 40  |
|                                  | 11 – 15 rokov                           | 7  | 14  |
|                                  | 16 rokov a viac                         | 3  | 6   |
|                                  | spolu                                   | 50 | 100 |

### 3 VÝSLEDKY

Z prieskumu uvádzame vybrané závery:

Ako vyplýva z Tabuľky 1, analyzovaný výskumný súbor bol zložený z mužov a žien s prevahou žien, čo zodpovedá javu feminizácie slovenského školstva

Ďalej komentujeme získané odpovede na vybrané položené otázky:

**1 Ako posudzujú učitelia kvalitu svojich vedomostí o kooperatívnom vyučovaní (poznajú jeho charakteristické znaky? Využívajú učitelia tento spôsob výučby?**

Tabuľka 2. Vedomosti respondentov o kooperatívnom vyučovaní

| Kategória |             | N  | %   |
|-----------|-------------|----|-----|
| vedomosti | žiadne      | 0  | 0   |
|           | slabé       | 50 | 100 |
|           | veľmi dobré | 0  | 0   |

Tabuľka 2 dokumentuje, že 100% respondentov považuje na základe sebauvedomenia svoje vedomosti o kooperatívnom vyučovaní za slabé. Je zaujímavé, že takto odpovedali obe skupiny respondentov, t.j. samostatní pedagogickí zamestnanci ako aj pedagogickí zamestnanci s prvou atestáciou. Je zaujímavé hľadať vysvetlenie tohto paradoxu. Kvalitatívnou analýzou sme zistili vysokú pravdepodobnosť



podceňovania svojich vedomostí. Ponúka sa odpoveď otázkou: je to následok nedostatočnej kvality a neadekvátneho obsahu absolvovaných kurzov kontinuálneho vzdelávania a pochybných organizácií kurzov celoživotného vzdelávania?

V prehľade absolvovaných kurzov totiž respondenti uvádzali dominanciu kurzov zameraných na rozvoj IKT zručností. Teda didaktické otázky – napr. kooperatívne vyučovanie, metódy rozvoja samostatnosti, tvorivosti, kritického myslenia žiakov boli respondentmi minimálne zvolené. Respondenti tiež v neštruktúrovanom rozhovore uvádzali, že voľba kurzov bola volená pragmaticky, najmä podľa možnosti získania čo najväčšieho počtu kreditov. Nezanedbateľným kritériom bola aj finančná náročnosť kurzov. V tabuľkách prezentujeme údaje z celého skúmaného súboru, keďže medzi odpoveďami oboch skupín učiteľov neboli zistené štatisticky významné rozdiely.

Jedna z našich otázok v dotazníku smerovala aj ku overeniu konkrétnych vedomostí o kooperatívnom vyučovaní – tak, ako sme ich charakterizovali v úvode príspevku. Zisťovali sme ich nepriamo tým, že sme v dotazníku uviedli niekoľko definícií, z ktorých iba dve zodpovedali pedagogicky správnejmu chápaniu.

*Tabuľka 3. Miera súhlasu respondentov s výrokom a*

| Kategória                                                                                                                                                            |                     | N  | %  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----|----|
| a) Ide o štruktúrovanú prácu v dvojiciach, alebo v skupinách s prvkami pozitívnej závislosti, individuálnej zodpovednosti a s procesom sociálneho učenia a reflexie. | silne súhlasím      | 5  | 10 |
|                                                                                                                                                                      | súhlasím            | 45 | 90 |
|                                                                                                                                                                      | neviem sa rozhodnúť | 0  | 0  |
|                                                                                                                                                                      | nesúhlasím          | 0  | 0  |
|                                                                                                                                                                      | silne nesúhlasím    | 0  | 0  |

*Tabuľka 4. Miera súhlasu respondentov s výrokom b*

| Kategória                                                                                         |                     | N  | %  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----|----|
| b) Ide o vyučovanie v skupinách žiakov pod vedením učiteľa, pričom dochádza ku spolupráci žiakov. | silne súhlasím      | 16 | 32 |
|                                                                                                   | súhlasím            | 11 | 22 |
|                                                                                                   | neviem sa rozhodnúť | 11 | 22 |
|                                                                                                   | nesúhlasím          | 12 | 24 |
|                                                                                                   | silne nesúhlasím    | 0  | 0  |

Odpovede A a B sme považovali za vystihujúce podstatu kooperatívneho vyučovania.

Tabuľky 3 a 4 dokumentujú, že v 90% v odpovedi A a 54% v odpovedi B bolo správnych. Percento výrazne nesprávnych odpovedí bolo minimálne. Paradoxne, početnosť je vysoká vzhľadom k priznaným slabým vedomostiam. Urobili sme výskumnú chybu, alebo odpovedajúci učitelia odpovedali intuitívne? Tento fakt je zaujímavým zistením, ktorý zvyrazňuje nutnosť dôslednejšej pilotáže.

*Tabuľka 5. Miera súhlasu respondentov s výrokom c*

| Kategória                                                       |                     | N  | %  |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------|----|----|
| c) Kooperatívne vyučovanie je to isté ako skupinové vyučovanie. | silne súhlasím      | 0  | 0  |
|                                                                 | súhlasím            | 6  | 12 |
|                                                                 | neviem sa rozhodnúť | 23 | 46 |

|  |                  |    |    |
|--|------------------|----|----|
|  | nesúhlasím       | 21 | 42 |
|  | silne nesúhlasím | 0  | 0  |

Podobne, ako vyššie uvedení – teoretici pedagogiky, ktorí sa nezhodujú v názore na skupinové a kooperatívne vyučovanie, aj u našich respondentov sa objavila nejednotnosť v poňatí kooperatívneho vyučovania. Tento jav dokumentuje Tabuľka 5.

*Tabuľka 6. Miera súhlasu respondentov s výrokom d*

| Kategória                                                        |                     | N  | %  |
|------------------------------------------------------------------|---------------------|----|----|
| d) Kooperatívne vyučovanie je to isté ako projektové vyučovanie. | silne súhlasím      | 0  | 0  |
|                                                                  | súhlasím            | 10 | 20 |
|                                                                  | neviem sa rozhodnúť | 16 | 32 |
|                                                                  | nesúhlasím          | 24 | 48 |
|                                                                  | silne nesúhlasím    | 0  | 0  |

Ako vyplýva z Tabuľky 6 48% respondentov správne vyjadrilo nesúhlas s výrokom, že kooperatívne vyučovanie je to isté, ako projektové vyučovanie. Výrazné je ale % nerozhodných, čo môže byť dokladom priznaných slabých vedomostí o kooperatívnom vyučovaní uvedených v Tabuľke 2.

*Tabuľka 7. Miera súhlasu respondentov s výrokom e*

| Kategória                               |                     | N  | %  |
|-----------------------------------------|---------------------|----|----|
| e) Každá práca na hodine je kooperácia. | silne súhlasím      | 4  | 8  |
|                                         | súhlasím            | 13 | 26 |
|                                         | neviem sa rozhodnúť | 33 | 66 |
|                                         | nesúhlasím          | 0  | 0  |
|                                         | silne nesúhlasím    | 0  | 0  |

S extrémne neodborným výrokom o tom, že každá práca na vyučovacej hodine je kooperácia súhlasilo 20%, 66 % respondentov sa nevedelo rozhodnúť. Je to opäť paradox, keďže väčšina respondentov v 1. otázke vystihla správne podstatu kooperatívneho vyučovania. Nevieme odhadnúť, nakoľko boli odpovede intuitívne, náhodné, alebo odrážali didaktickú neistotu a nekvalitnú teoretickú prípravu respondentov.

*Tabuľka 8. Využívanie kooperatívnych metód respondentmi v ich predmete*

| Kategória                                                      |             | N  | %  |
|----------------------------------------------------------------|-------------|----|----|
| Využívate metódy kooperatívneho vyučovania vo Vašich hodinách? | veľmi často | 0  | 0  |
|                                                                | často       | 11 | 22 |
|                                                                | občas       | 39 | 78 |
|                                                                | nikdy       | 0  | 0  |

Pre porovnanie s predstavou respondentov (Tabuľka č.10) sme chceli vedieť i realitu - t.j. využívanie kooperatívneho vyučovania v praxi. V predstave a v skutočnej realite dochádza takmer ku kvantitatívnej zhode v tom, že respondenti sa v najpočetnejšej skupine priklonili k variantu občas. Na škále často volí tieto metódy iba 22% skúmaných učiteľov.

## **2 V rámci overovania nás zaujímalo v ktorom období štúdia a praxe získavali skúmaní učelia poznatky o kooperatívnom učení. Aký je zdroj vedomostí učiteľov o kooperatívnom vyučovaní.**

Tabuľka 9. Zdroj vedomostí respondentov o kooperatívnom vyučovaní

| Vedomosti získané počas:                  |     | N  | %  |
|-------------------------------------------|-----|----|----|
| štúdia na fakulte                         | áno | 35 | 70 |
|                                           | nie | 15 | 30 |
| kontinuálneho vzdelávania (postgraduálne) | áno | 6  | 12 |
|                                           | nie | 44 | 88 |
| sebavzdelávania                           | áno | 6  | 12 |
|                                           | nie | 44 | 88 |

Ako vyplýva z Tabuľky 9 percento dokumentujúce získanie vedomostí o kooperatívnom vyučovaní na fakulte je podľa nášho názoru pomerne nízke (očakávali sme 100%). Vzhľadom k tomu, že  $\frac{3}{4}$  respondentov nemá viac ako 15 rokov praxe, očakávali sme, že ich už fakulty pripravili v zmysle tejto koncepcie vyučovania. Percento dokazujúce vplyv ďalšieho vzdelávania je pomerne nízky. Túto informáciu by si mali všimnúť napr. pracovníci MPC. Podobne nízke je ale aj percento samostatného štúdia – sebavzdelávania učiteľov, ktoré je 12%. Za hlavný zdroj vedomostí o kooperatívnom učení v dotazníku i v rozhovoroch respondenti uviedli internet, na druhom mieste sa umiestnili pedagogické monografie a na treťom mieste boli odborné časopisy. Za samostatnú diskusiu i výskum by stálo rozobrať kvalitu internetových zdrojov – ich vedeckosť, aktuálnosť, pravdivosť atď.

## **3 V nasledovnom okruhu hodnotíme predstavu učiteľov o využívaní kooperatívneho vyučovania a jeho reálne využívanie. Zaujímalo nás, čo považujú za nevýhody tejto práce so žiakmi.**

Tabuľka 10. Predstava respondentov o využívaní kooperatívnych metód v ich predmete

| Kategória                                                    |                      | N  | %  |
|--------------------------------------------------------------|----------------------|----|----|
| Je kooperatívne vyučovanie realizovateľné vo vašom predmete? | áno                  | 20 | 40 |
|                                                              | nie                  | 0  | 0  |
|                                                              | občas – podľa obsahu | 30 | 60 |

Ako vyplýva z Tabuľky 10, predstava respondentov o možnostiach využívania kooperatívnych metód sa priklonila k neutrálnej položke – občas – podľa možností (60%). 40% respondentov jednoznačne súhlasí s predstavou, že kooperatívne vyučovanie je v ich predmete možné realizovať.

Tabuľka 11. Názory respondentov na nevýhody kooperatívnych metód vyučovania

| Nevýhody koop. metód |     | N  | %  |
|----------------------|-----|----|----|
| časová náročnosť     | áno | 44 | 88 |
|                      | nie | 6  | 12 |

|                                                                          |     |    |    |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|----|----|
| potreba špeciálnych pomôcok                                              | áno | 19 | 38 |
|                                                                          | nie | 31 | 62 |
| nezrelosť žiakov                                                         | áno | 41 | 82 |
|                                                                          | nie | 9  | 18 |
| anonymita v skupine (Leniví žiaci sa zvezú na pleciah usilovných žiakov) | áno | 42 | 84 |
|                                                                          | nie | 8  | 16 |
| nespravodlivý hodnotiaci systém                                          | áno | 45 | 90 |
|                                                                          | nie | 5  | 10 |

Nevýhody kooperatívnych metód sme podľa názorov respondentov usporiadali podľa počtosti. Ako vyplýva z Tabuľky 11, 90% respondentov považuje za nevýhodu kooperatívnych metód náročnosť spravodlivého hodnotenia jednotlivých žiakov pracujúcich v skupine, 88% časovú náročnosť, 84% anonymitu v skupine, 82% nezrelosť žiakov pre tento spôsob práce a 38% odpovedajúcich za nevýhodu považuje potrebu špeciálnych pomôcok.

Uvedené odpovede respondentov potvrdzuje tvrdenie viacerých autorov (Johnson 1985, Konrad, Traub 2012) o predsudkoch spájaných s kooperatívnym vyučovaním, o tzv. mýtoch, ktoré zabraňujú zavádzaniu kooperatívneho vyučovania do školskej praxi, aj napriek tomu, že mnohými výskumami boli „mýty“ vyvrátené.

#### 4 ZÁVER

V súlade s vyššie povedaným sme spracovaním nášho príspevku chceli prispieť k rozšíreniu vedomostí o kooperatívnom vyučovaní a jeho prieskumnou časťou orientačne overiť, ako sa didaktické informácie dostali do vedomostnej bázy učiteľov, ale hlavne do ich konkrétnych výkonov i ďalšieho vzdelávania. Prieskumná sonda na vzorke 50 respondentov nás upozornila na viaceré rezervy v technike nášho prieskumu, ale odhalila i rezervy učiteľov v reálnej praxi, ktoré sú hodné ďalšieho skúmania. Prínos zistení vidíme i v podnetoch, ktoré sú aplikovateľné, priam nutné v organizácii a v obsahovom zameraní kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov, a v neposlednom rade i v zlepšení kvality základnej, pregraduálnej, didaktickej prípravy na fakultách pripravujúcich učiteľov. Bolo by dobré v slovenskej pedagogickej obci pripravujúcej budúcich učiteľov dať priestor pre širokú diskusiu ako obsahovo naplniť ich pregraduálnu pedagogickú prípravu v rámci akútnych požiadaviek meniacej sa školskej praxe. Rovnako aktuálne sa javí podľa nášho názoru doriešenie otázky profesijných štandardov pedagogických zamestnancov, v ktorých pred niekoľkými rokmi bola veľká snaha o stanovenie kritérií výkonových štandardov, ktoré sú nevyhnuté napr. aj pre realizáciu kooperatívneho vyučovania. Pomoc definovania profesijných štandardov vidíme aj v tom, že voľba a výber kurzov kontinuálneho vzdelávania učiteľmi by bola adresnejšia a motivujúca vzhľadom k potrebám jednotlivcov i škôl.

#### POUŽITÁ LITERATÚRA

- FELDER, R.M. et al. 1994. A longitudinal study of engineering student performance and retention. II. Differences between students from rural and urban backgrounds. In *Journal of Engineering Education*. roč. 83, č. 3, s. 209–217.
- HELUS, Z. 2012. Profesní rozvoj učitelů lépe anebo i jinak. In: KOHNOVÁ, J. et al. *Profesijní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 9–18. ISBN 978-80-7290-625-3.
- HOFFMANN, C. 2009. *Eine Klasse – ein Team! Methoden zum kooperativen Lernen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, ISBN 978-3-8346-0594-8.
- HOFFMANN, C. 2010. *Kooperatives Lernen - Kooperativer Unterricht*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, ISBN 978-3-8346-0692-1.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T. a K.A. SMITH. 1991. *Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity ASHE-ERIC Higher Educational Report*. Washington: George Washington University, 168 p. ISBN 1-878380-09-5.
- KASÁČOVÁ, B., 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: MPC, ISBN 80-8045-352-7.

- KASÍKOVÁ, H., 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*, Praha: Portá, ISBN 978-80-7367-712-1.
- KONRAD, K. a S. TRAUB, 2012. *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, ISBN 978-3-8340-0374-4.
- MAŇÁK, J. a V. ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido ISBN 80-7315-039-5.
- SHARAN, S. a Y. SHARAN, 1976. *Gruppenzentrierter Unterricht: Kleingruppe, Lernecke, Plan und Rollenspiel*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag,
- SITNÁ, D. 2009. *Metódy aktívniho vyučovani*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-26-1.
- ŠIMONÍK, O. 2005. *Příprava budoucích učitelů*. Brno: MSD, ISBN 80-86633-32-2.
- VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ, eds. 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2257-9.



# DIDAKTICKÉ HRY A HERNÉ PRINCÍPY VO VYUČOVANÍ DEJEPISU

Ivana Dendys

Katedra histórie, PF UK v Bratislave, visnovska10@uniba.sk (SR)

## Abstrakt

Kultivovanie historického vedomia a historickej kultúry prostredníctvom poznávania historických udalostí, javov a procesov je podľa inovovaného štátneho vzdelávacieho programu hlavnou funkciou dejepisu. Súčasťou spoločnosti je však samotný dejepis a aj jeho úloha do veľkej miery podceňovaná a dejepis sa tak dostáva na okraj záujmu našich žiakov. V ich očiach by ho mohli zatriktívniť vyučovacie metódy, ktoré sú žiakom bližšie, než ešte stále často využívané transmisívne vyučovanie, počas ktorého žiaci iba pasívne prijímajú encyklopedické informácie. Využitie didaktických hier a herných princípov na hodinách dejepisu je spôsob, ktorým môžeme proces poznávania ozvláštniť a urobiť pre žiakov zaujímavejším. Príspevok prináša poznatky o didaktických hrách a herných princípoch a možnostiach ich využitia vo vyučovaní dejepisu a ponúka námety na hry a aktivity s hernými prvkami, ktoré možno zaradiť do rôznych fáz vyučovacej hodiny, najmä však do motivačnej a fixačnej fázy.

**Kľúčové slová:** Dejepis, gamifikácia, didaktické hry, tvorivosť, motivácia.

## 1 ÚVOD

Vzdelávanie a školstvo ako také čelia v súčasnosti pomerne veľkej kritike zo strany spoločnosti. Tá im vyčíta, že vzdelávacie obsahy jednotlivých predmetov sú predimenzované, že žiaci sa častokrát iba memorujú množstvo encyklopedických poznatkov, z ktorých je veľká časť neužitočná, že ich škola nepripravuje na život a mnohé iné. Logicky sa teda vynárajú požiadavky na systémové zmeny v koncepcii vyučovania, ktoré by všetky spomínané nedostatky odstránili. V skutočnosti však chyba nemusí byť v školstve a vzdelávaní ako celku, ale napríklad aj v nesprávne zvolených vyučovacích metódach, ktoré nepodnecujú aktivitu žiakov a ktoré sú ešte stále pomerne často používané. Preto odborníci z oblasti vzdelávania, najmä didaktici, odporúčajú využívanie moderných aktivizujúcich koncepcií výchovy a vzdelávania. Tieto aktívnejšie napomáhajú dosiahnutiu vzdelávacích cieľov, ktoré sú, hlavne na úrovni rozvoja vyšších kognitívnych procesov, formulované tak, aby rozvíjali praktické zručnosti, ktoré sú potrebné aj v neskoršom profesijnom živote.

Najvyšším stupňom revidovanej Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov je tvorivosť. Tá je teda tou pomyselnou najvyššou metou, ktorú by sa mal snažiť každý učiteľ pri vyučovaní u svojich žiakov dosiahnuť. Tvorivosť je definovaná ako „interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt a referenčnú skupinu či populáciu významné hodnoty. (...) To, čo chce mať prívlastok tvorivé, musí byť nové a nejakým spôsobom užitočné, akceptabilné, prijateľné, hodnotné“ (Zelina, Zelinová, 1999). „Tvorivosť nie je ohraničená len na určité, presne vymedzené činnosti, ale môže sa prejavovať v každej činnosti. Tvorivosť je výsledkom práce, nie je ničím náhodným. (...) Jednou zo zásad tvorivosti je nepodávať deťom riešenia, ale ich len na správne riešenie naviesť, vzbudiť v nich chuť objavovať“ (Manniová, 2001). Rozlišujeme štyri úrovne tvorivosti. Prvou je „novosť a užitočnosť riešenia“, pričom riešeniu tieto vlastnosti pripisuje samotný subjekt - tvorca. Druhou je, že riešeniu už tieto vlastnosti pripisuje aj o niečo širší sociálny kontext, teda napríklad trieda, učiteľ, skupina detí a pod. Treťou je, že riešenie neuznáva iba tvorca a blízky okruh spoločnosti, ale aj širší okruh ako napríklad škola, okres, región a pod. Štvrtým stupňom je, že riešenie nachádza uznanie u širokej verejnosti, teda na úrovni štátu, národa, spoločnosti či celého sveta (Zelina, Zelinová, 1999). Učiteľ má v rukách obrovský potenciál veľkého množstva žiakov, ktoré mu za jeho pedagogickú kariéru prejdú rukami. Ak by sa mu podarilo dosiahnuť najvyšší stupeň tvorivosti len u jedného žiaka v každej triede, ktorú učí, chodilo by po svete obrovské množstvo odborníkov v rôznych oblastiach. Naš školský systém je ale nastavený tak, že podporuje skôr uniformitu než originalitu, čo u žiakov zvykne tvorivosť potláčať. Aby sme predišli tomuto trendu, je vhodné zaradiť do edukačného procesu aktivity, ktoré rozvoj tvorivosti podnietia. Príkladom takýchto aktivít sú didaktické hry a herné princípy, ktoré dokážu vyučovanie ozvláštniť a zatriktívniť.

## 2 DIDAKTICKÉ HRY

Hra je definovaná ako fyzická alebo psychická aktivita, ktorá je zdrojom zábavy a pobavenia. Jej základnými atribútmi sú sloboda a dobrovoľnosť, ktoré poskytujú hráčovi záruku, že hru môžu kedykoľvek opustiť. Ak

hráči túto možnosť nemajú, prestáva byť pre nich atraktívna a zaujímavá. Spravidla je vymedzená v určitom čase a priestore, má neistý priebeh a výsledok, pričom musia byť dodržiavané dohodnuté pravidlá a hráči si musia uvedomovať hracu realitu (Callois, 2001).

Hry, ktoré sa využívajú v priebehu edukačného procesu, sa nazývajú didaktické hry. „Názov „didaktická“ pochádza z gr. „didaskó“ - učím a označuje predmet alebo jav náučného obsahu, ktorého cieľom je niekoho niečo naučiť. (...) Je to činnosť, cieľom ktorej je prostredníctvom hry premyslene a zámerne poznávať, porovnávať, triediť, zovšeobecňovať, prakticky aplikovať predmety, obrázky a iné“ (Masiariková, Ivanovičová, 1999). Pedagogický slovník definuje didaktickú hru ako analógiu spontánnej činnosti detí, ktorá sleduje didaktické ciele. Môže sa odohrávať v učebni, telocvični, na ihrisku či v prírode. Má svoje pravidlá, vyžaduje priebežné riadenie a záverečné vyhodnotenie. Je určená pre jednotlivcov aj skupiny žiakov, pričom úloha pedagóga máva široké rozpätie – od hlavného organizátora až po pozorovateľa. Jej prednosťou je simulačný náboj, prebúdza záujem, zvyšuje angažovanosť žiakov, podnecuje ich tvorivosť a spontaneitu, spoluprácu a súťaživosť. Núti ich využívať rôzne poznatky a zručnosti a zapájať životné skúsenosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Didaktická hra prináša tvorivú a zvoľnenú atmosféru a emocionálne prežívanie, ktoré je z hľadiska učenia sa veľmi dôležité, a vďaka tomu zapája žiakov do edukačného procesu veľmi intenzívne (Lokšová, Lokša, 2001). Každá didaktická hra vyžaduje pevne stanovený cieľ, pravidlá a náplň.

Didaktické hry môžeme deliť podľa viacerých kritérií. K najzákladnejším patrí delenie:

- a) podľa počtu účastníkov:
  - pre jednotlivcov
  - pre dvojice
  - pre skupiny
- b) podľa miesta, kde sa odohrávajú:
  - interiér
  - exteriér

Kožuchová a Korčáková (1998) uvádzajú nasledujúce delenie:

- a) podľa obsahu:
  - jazykový rozvoj
  - logicko-matematický rozvoj
  - rozvoj vedeckého poznania
  - rozvoj pohybu
  - rozvoj esteticko-hudobných schopností
  - rozvoj organizačno-riadiacich schopností
- b) podľa toho, čo didaktická hra rozvíja:
  - senzorické (rozvoj zmyslov)
  - rozvoj pamäti
  - rozvoj myslenia
  - rozvoj komunikácie
  - rozvoj tvorivosti
- c) podľa toho, v ktorej časti vyučovacieho procesu didaktickú hru využijeme:
  - motivačné
  - získavanie nových skúseností
  - na upevňovanie nových znalostí.

V súčasnej pedagogickej praxi stoja didaktické hry ešte stále na okraji systému metód dejepisnej výučby. Kratochvíl (2004) to odôvodňuje tým, že sú nedostatočne teoreticky rozpracované a že sú chápané pomerne jednostranne ako iba samoučelné aktivity. Faktom však je, že didaktické hry majú oproti transmisívnemu vyučovaniu, ktoré je vo vyučovaní dejepisu stále veľmi populárne, tú výhodu, že žiaci si pri nich neuvedomujú, že sa učia, pretože sa sústredia na proces hrania. To platí najmä pri didaktických hrách, ktoré sa využívajú na prvom stupni základnej školy, kde je učenie sa prostredníctvom hry považované za prirodzené. U starších žiakov, ktorí sa vzdelávajú na vyšších stupňoch vzdelávania, sa už ale hry postupne vytrácajú, hoci ich prínos doposiaľ nikto nepoprel. Podľa Kožuchovej a Korčákovej (1998) majú didaktické hry vplyv na kognitívizáciu, motiváciu a aktivizáciu, emocionalizáciu, socializáciu, komunikáciu a kreatívizáciu žiakov. Prinášajú do výchovno-vzdelávacieho procesu niečo nové, nečakané, zvláštne, a tým zabraňujú stereotypom a jednotvárnosti na vyučovacích hodinách. Ak má byť vyučovanie pomocou didaktických hier efektívne, systematické a cieľavedomé, hry musia, rovnako ako všetky aktivity prebiehajúce počas edukačného procesu, rešpektovať didaktické zásady. Ide najmä o zásadu primeranosti a individuálneho prístupu, zásadu vedeckosti, zásadu spojenia teórie s praxou, zásadu motivácie,

uvedomelosti a aktivity a zásadu sústavnosti a postupnosti (Turek, 2014). Didaktické hry teda nemôžu byť iba samoúčelné, ale učiteľ a žiaci musia prostredníctvom hrových aktivít naplniť vopred stanovený didaktický cieľ. Podľa revidovanej Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov je najvyšším cieľom, ktorý možno v priebehu edukačného procesu dosiahnuť, tvorivosť. Pod tvorivosťou rozumieme schopnosť *generovať*, resp. navrhovať možné riešenia problémov, *plánovať*, resp. navrhovať postup na riešenie problémov a *produkovať*, resp. vyriešiť konkrétny problém (Turek, 2014). V ideálnom prípade, ak sú didaktické hry správne používané, by teda mali slúžiť aj na rozvoj tvorivosti žiakov.

V dejepisnom vyučovaní môžeme prostredníctvom didaktických hier rozvíjať všetky typy cieľov – kognitívne, afektívne i psychomotorické, pričom tieto by mali vyplývať z hierarchie cieľov. Pri ich formulácii teda musíme brať do úvahy štátnym vzdelávacím programom definované ciele tematického celku, ktorému sa chceme venovať, ciele vyučovacej hodiny, ktoré sme si vopred stanovili v tematickom výchovno-vzdelávacom pláne a tiež ciele jednotlivých častí vyučovacej hodiny, v ktorých chceme hru využiť. Na úrovni tematického celku nám ciele určujú obsahové a výkonové štandardy, na úrovni vyučovacej hodiny a jej jednotlivých častí si už ciele určuje samotný učiteľ. Didaktická hra, ktorú použijeme v úvode vyučovacej hodiny, štandardne nazývanej motivačnou fázou, môže mať za cieľ žiakov motivovať, ale našim zámerom môže byť tiež zopakovanie vedomostí z predchádzajúcich vyučovacích hodín. Ak hru využijeme v centrálnych častiach vyučovacej hodiny, teda v expozičnej a aplikačnej časti hodiny, jej cieľom bude, aby žiaci prostredníctvom nej získali nové vedomosti, zručnosti, postoje a návyky. Cieľom didaktickej hry, ktorú využijeme v diagnostickej časti hodiny, bude zistiť úroveň rozvoja konkrétnych vedomostí, zručností, postojov a návykov. Didaktická hra, ktorú zaradíme v záverečnej časti hodiny, bude mať za cieľ upevniť novo získané vedomosti, zručnosti, postoje a návyky. Okrem naučenia sa, osvojenia si či zopakovania si vedomostí však môžeme prostredníctvom didaktických hier sledovať tiež ciele vo forme rozvíjania myslenia, pamäte, komunikácie a tvorivosti.

### 3 GAMIFIKÁCIA

V súvislosti s hravým vyučovaním je nutné spomenúť pojem *gamifikácia*, ktorý znamená aplikáciu hracej dynamiky, mechaniky a hracích princípov do neherného prostredia (Scott, Neustadter, 2014). Táto metóda sa v súčasnosti v pomerne veľkej miere využíva najmä vo firmách, ktoré takto vzdelávajú svojich zamestnancov. Špecifickým spôsobom sa však objavila už aj v našich školách, a to prostredníctvom vzdelávacích programov, ktoré im ponúka napríklad nezisková organizácia Edulab. Tieto však nespĺňajú všetky podmienky gamifikácie tak, ako ich definujú zahraniční autori.

Aby bol proces gamifikácie úspešný, mali by byť splnené štyri základné podmienky hracej dynamiky. Prvou je „*sloboda zlyhania*“, ktorej hlavným princípom je, aby sa žiaci nebáli riskovať a prípadne neuspieť. V procese učenia sa prostredníctvom metódy gamifikácie sa žiaci nemusia obávať nezvratných škôd, napr. v podobe nesprávnej odpovede, majú možnosť začať znova, prípadne dosiahnuť tzv. checkpoint, od ktorého môžu pokračovať ďalej. Ak sa žiaci neobávajú neúspechu, sú odvážnejší v tvorivých riešeniach, a to ich vtáhuje hlbšie do procesu učenia sa. Neznamená to však, že majú mať možnosť odpovedať až dookola neuhádnu správnu odpoveď. „*Sloboda zlyhania*“ ich má povzbudiť k objavovaniu obsahu a podstaty, dáva im šancu urobiť vlastné rozhodnutie a má ich podľa možností vystaviť realistickým dôsledkom prípadného zlého rozhodnutia (Scott, Neustadter, 2014).

Druhou podmienkou je *okamžitá spätná väzba*. Väčšina viacúrovňových hier je navrhnutá tak, aby hráči aj v priebehu hry (rozumej po každom leveli) vedeli, ako na tom sú. Rovnako by to malo byť aj pri vyučovaní prostredníctvom metódy gamifikácie. Existujú rôzne spôsoby, ktorými učitelia dokážu zvýšiť mechanizmus spätnej väzby. Napríklad pomocou samostatných cvičení, vizuálnym pokynom, častými aktivitami typu otázka - odpoveď alebo tzv. tlačidlom progresu. Tlačidlom progresu môže byť skutočné tlačidlo, na ktoré musí žiak „kliknúť“ a prostredníctvom ktorého sa posunie na ďalšiu úroveň, pokiaľ máme proces zdigitalizovaný, alebo to môže byť len pomyselné tlačidlo, teda napr. bodová hranica, ktorú musí žiak dosiahnuť či úloha, ktorú musí splniť. Práve tlačidlo progresu je pomyselným stupienkom k tretej podmienke hracej dynamiky – progresu (Scott, Neustadter, 2014).

*Progres* je dobre viditeľný najmä v hrách, ktorých dizajn je postavený na úrovniach (leveloch) alebo misiách. V modernej pedagogike a vo vyučovacom procese sa levelový dizajn prejavuje napr. v podobe tzv. *kostrovej inštrukcie*, *krivke záujmu* či „*just in time teaching*“. *Kostrová inštrukcia* je pre žiakov oporou aj vodítkom. Informácie sú tu usporiadané do kategórií tak, aby žiaci vedeli, na čo majú zamerať svoju pozornosť. Tento systém pomáha eliminovať stav, kedy žiaci nevedia, kde začať, prípadne ako pokračovať. Tu môžeme opäť vidieť dôležitosť a význam prvej podmienky hracej dynamiky - „*slobody zlyhania*“, a tiež efektivitu „levelového“ typu vystavania vyučovania. *Krivka záujmu* je metóda rozprávania, kedy sa snažíme pritiahnuť

pozornosť publika, v našom prípade žiakov. Často sa stáva že pri rozprávaní sa striedajú zaujímavejšie a menej zaujímavé pasáže, ktoré prostredníctvom stúpania a klesania úrovne pozornosti vytvárajú krivku záujmu, preto je dôležité v určitých momentoch zdôrazniť zaujímavú informáciu, aby sme opäť pritiahli pozornosť publika. Metóda *just in time teaching* je špecifický spôsob prípravy učiteľa, ktorý spočíva v príprave bezprostredne pred vyučovacou jednotkou/hodinou. Učiteľ pri príprave zohľadňuje špecifické potreby tej ktorej skupiny žiakov, s ktorou bude mať hodinu, pričom berie do úvahy ich potreby práve v momente prípravy (Scott, Neustadter, 2014).

Poslednou podmienkou hracej dynamiky je *rozprávanie príbehu*. Vykladanie strohých faktov je totiž pre žiakov nezaujímavé a nudné, a preto sú pre nich takto podané informácie ťažko zapamätateľné. Ak sú však podané prostredníctvom vyrozprávaného príbehu, sú pre nich ľahšie spracovateľné a dokážu si ich rýchlejšie a efektívnejšie osvojiť. Zabezpečenie zjednocujúceho realistického príbehu naprieč celým učebným plánom a z neho vyplývajúce akcie a úlohy sú považované za mimoriadne účinné pri zvyšovaní motivácie a angažovanosti žiakov v priebehu edukačného procesu (Scott, Neustadter, 2014).

Často sa v školách stretávame s tým, že žiaci strácajú záujem o učivo a učenie ako také v momente, keď mu prestanú rozumieť. Ich vnútorné nastavenie im totiž vo väčšine prípadov bráni spýtať sa na to, čomu nerozumejú, pretože nechcú zažiť pocit neúspechu. Pilieri gamifikácie takýto stav v procese výučby úplne odmietajú, práve naopak, je žiadúce, aby sa žiaci pýtali, aby sami objavovali a postupovali na vyššiu úroveň, až keď zvládnu tú predošlú. Štyri podmienky hracej dynamiky a zároveň pilieri gamifikácie, ak sú učiteľmi detailne premyslené a prepracované, môžu teda skutočne zvýšiť motiváciu a záujem žiakov o výchovno-vzdelávací proces.

### 3.1 Zavádzanie gamifikácie do vzdelávania

Hoci sa teoretický koncept gamifikácie zdá jednoduchý, jeho zavedenie do edukačného procesu už môže byť o niečo náročnejšie. Huang a Soman (2013) ho zjednodušene popísali v piatich krokoch:

1. pochopenie cieľového publika a kontextu
2. definovanie vzdelávacích cieľov
3. štruktúrovanie skúsenosti
4. identifikácia zdrojov
5. použitie prvkov gamifikácie

V prvom kroku je pre učiteľa kľúčové uvedomiť si, pre koho je vzdelávací program určený. Jeho úspech závisí od dobrého odhadu budúcich žiakov a celkového kontextu, do ktorého má byť ten ktorý program dodaný. Pri analýze publika, v tomto prípade žiakov, je potrebné určiť faktory ako vek žiakov, schopnosť učiť sa, prípadne prevládajúci učebný štýl, aktuálne schopnosti, zručnosti, vedomosti a pod., analýzou kontextu zistíme informácie typu veľkosť skupiny, prostredie, kde sa bude výučba odohrávať, časový rámec a pod. (Huang, Soman, 2013). (*Pozn.: ak je kurz prerekvizitou k inému kurzu, môže to pôsobiť ako zvýšená motivácia. Ak sa výučba bude odohrávať tesne pred obedom, žiakov môže rozptyľovať hlad, ak poobede, žiaci môžu pociťovať útlm. Keďže u nás je v školách pevne stanovený rozvrh hodín, učiteľ si nemôže vyberať čas, kedy bude svoj predmet učiť, no mal by sa náplň jednotlivých hodín snažiť prispôbiť daným podmienkam. Vo všeobecnosti však platí, že pri zostavovaní školských rozvrhov sa dbá na to, aby boli vyučovacie predmety v priebehu dňa a týždňa rozdelené rovnomerne a aby predmety, ktoré vyžadujú zvýšenú kognitívnu aktivitu, boli zaradené v dopoludňajších hodinách.*)

V druhom kroku si musí učiteľ zdefinovať, čo všetko chce žiakov naučiť, čo všetko chce prostredníctvom vzdelávacieho programu docieľiť, pričom je potrebné určiť si všeobecné a špecifické vzdelávacie ciele (Huang, Soman, 2013). Kým v našom ponímaní sa pod všeobecnými cieľmi výchovy a vzdelávania rozumie „*príprava detí, mládeže i dospelých na život a prácu v súčasnosti*“ (Turek, 2014), v tomto prípade za ne považujeme ciele súvisiace s konkrétnym vzdelávacím programom, napr. splnenie zadanej úlohy žiakmi - test, skúška, kvíz a pod. Za špecifické vzdelávacie ciele považujeme, tak ako u nás, pochopenie konkrétnych informácií prezentovaných vo vzdelávacom programe, resp. počas vyučovacej jednotky a schopnosť žiakov odpovedať na otázky bezprostredne po edukačnom procese. Takisto je dôležité zdefinovať si aj afektívne ciele (Huang, Soman, 2013).

Prvé dva kroky sú veľmi podobné štandardnej príprave, ktorú by mal učiteľ absolvovať pred každou vyučovacou hodinou a pri ktorej si zvykne odpovedať na štyri základné otázky: *Čo chcem učiť? Koho to chcem učiť? Kedy to chcem učiť? a Prečo to chcem učiť?*. Vyučovanie prostredníctvom metódy gamifikácie má teda veľa spoločného s vyučovaním, ktoré bežne praktizuje mnoho učiteľov, avšak odlišuje sa nadstavbou dvoch krokov, ktoré robia takýto vyučovací proces ešte efektívnejším.

V treťom kroku je dôležité, aby sa učiteľ zamyslel nad svojím vzdelávacím programom a uvedomil si aj jeho slabé stránky. Dobrým prostriedkom na to je systém stupienkov a mílnikov. Pri tomto systéme si učiteľ rozčlení vzdelávací kurz na jednotlivé etapy, pričom si pri každej určí, čo sa v nej má žiak naučiť, aký cieľ má na konci každého stupienka či mílnika dosiahnuť, a zároveň priradí každej etape primeranú, napr. numerickú hodnotu, prípadne menu (napr. farebný žetón a pod.). Pri rozčleňovaní vzdelávacieho obsahu sa prihliada na jeho náročnosť, pričom etapy postupujú od najjednoduchších po najzložitejšie. Takéto usporiadanie je pre žiakov motivujúce, pretože postupným dosahovaním čiastkových cieľov sa zdá byť konečný cieľ dosiahnuteľnejší. Vďaka postupnému získavaniu napr. bodov, vidia žiaci svoj progres, no zároveň je to aj spätná väzba pre učiteľa. Ak žiaci dosahujú body príliš ľahko alebo, naopak, s prílišným úsilím, učiteľ má informáciu o slabých stránkach svojho vzdelávacieho programu a môže ho prepracovať tak, aby bol efektívnejší (Huang, Soman, 2013).

Vo štvrtom kroku je dôležité, aby sa učiteľ zamyslel nad svojimi zdrojmi gamifikácie. Pod zdrojmi rozumieme jednotlivé etapy, ktoré si určil už v predchádzajúcom kroku. Teraz je ale jeho úlohou identifikovať tie, ktoré sú na gamifikáciu vhodné, ak také vôbec sú. Pri ich identifikácii mu pomôže, ak zodpovie nasledujúce otázky:

1. *Môže byť v tejto etape použitý sledovací mechanizmus?* - Pod sledovacím mechanizmom rozumieme nástroj, ktorý dokáže odmerať progres žiaka v edukačnom procese.
2. *Aká by bola hodnota (mena) a čo určuje dosiahnutie cieľa/ukončenie levelu?* - Pod menou rozumieme jednotku merania – body, čas (ak je stanovený deadline), odznak, peniaze a pod. Pod levelom rozumieme špecifické množstvo meny, ktorá je určená na dosiahnutie cieľa.
3. *Sú zavedené jasné pravidlá?* - Máme na mysli, či sú stanovené presné hranice, čo žiaci môžu a čo nemôžu v rámci vzdelávacieho programu robiť, aby bolo zabezpečené férové vzdelávacie prostredie pre všetkých účastníkov. Napr. pravidlom pre ukončenie levelu môže byť nielen deadline, ale aj správne odpovedanie na všetky otázky, resp. dosiahnutie vopred určeného počtu bodov a pod.
4. *Poskytuje celkový systém spätnú väzbu žiakovi a/alebo učiteľovi?* - Máme na mysli, či existuje mechanizmus, ktorý môže učiteľ a/alebo študenti použiť na vyhodnotenie pokroku.

Pri rozvrhovaní vzdelávacieho programu do gamifikovaných etáp môže byť nápomocná pridelená hodnota (mena). Učiteľ môže vytvoriť na mene založené levely, prostredníctvom ktorých môže dať alebo dostať okamžitú spätnú väzbu. Okamžitá spätná väzba je dôležitá nielen pre neho, ale tiež pre žiakov, ktorí oceňujú najmä možnosť začať odznova, ak nepostupujú správne. Práve toto robí pre nich hru, resp. vyučovací proces príťažlivým (Huang, Soman, 2013).

V poslednom kroku učiteľ rieši, aké konkrétne prvky gamifikácie by mal použiť. Má na výber z dvoch možností – *self-elements* a *social-elements*, prípadne ich kombináciu. Pod *self-elements* rozumieme body, odznaky, levely, deadline a pod., teda prvky, vďaka ktorým sa žiaci sústreďajú na súťažný element výchovno-vzdelávacieho procesu, pričom ale ide o súťaž so sebou samým. Žiak teda sleduje svoj vlastný progres, nie je cieľom súťažiť so spolužiakmi (Huang, Soman, 2013). Viacerí odborníci totiž poukazujú na to, že v súčasnej škole sa súťaže vyskytujú v pomerne veľkom množstve, pričom ich cieľom je získanie odmeny v podobe bodov, známky a pod. a samotná činnosť je len prostriedkom na jej získanie. Súťaže v priebehu vyučovacieho procesu sú zväčša koncipované tak, aby u žiakov vyprovokovali čo najlepší výkon, avšak často je to za cenu potlačenia bezpečnej sociálnej klímy. Takéto aktivity nie sú pre žiakov prirodzené. Omnoho prirodzenejšia forma, prostredníctvom ktorej môžu žiaci preukázať svoj maximálny výkon, je konkurz. „*Keď skončí konkurz, tak pre víťaza sa všetka práca ešte len začína. Ak preukáže, že má najlepšie predpoklady, bude to musieť potvrdiť pri ďalších úlohách. Konkurz má tiež význam aj pre ďalšiu skupinu ľudí. Nájdením víťaza naopak v súťaži všetko končí*“ (Gránska, 2019). Na základe takto koncipovaných úloh vo vzdelávacom programe si teda žiaci uvedomia, že dôležitejší než výsledok, je priebeh ich práce, majú možnosť analyzovať svoje postupy, zistiť svoje silné a slabé stránky a snažiť sa byť pri ďalších úlohách ešte lepší a efektívnejší.

Pod *social-elements* rozumieme interaktívnu súťaž alebo skôr spoluprácu viacerých žiakov či skupín, ktorá môže byť zverejňovaná napr. prostredníctvom rebríčka. Rebríčky začleňujú žiakov do spoločenstva s ostatnými žiakmi a informujú o ich prograse a úspechoch (Huang, Soman, 2013). Pri tomto bode je dôležité slovo „informujú“, cieľom teda nie je porovnávať žiakov navzájom, ale poskytnúť celej skupine žiakov informáciu o ich napredovaní a motivovať ich tak k väčšej snahe či inšpirovať k iným, tvorivejším riešeniam zadanej úlohy.

Zostaviť takto systematicky premyslený vzdelávací program sa javí ako náročný proces a jeho príprava si vyžaduje pomerne veľa času a pedagogických skúseností. Jednoduchšie je preto začať s menšími témami či



tematickými celkami, a to najmä dovtedy, kým si učiteľ jednotlivé kroky gamifikácie zautomatizuje. Pri príprave je potrebné postupovať koncepčne a brať do úvahy všetky aspekty procesu gamifikácie, aby bol vzdelávací program čo najefektívnejší. Hravé učenie tak bude pre žiakov atraktívnejšie a naučia sa prostredníctvom neho viac, ako len fakty. Jeho cieľom je rozvíjať všetky druhy kognitívnych procesov s dôrazom na najvyšší stupeň – tvorivosť.

#### 4 PRÍKLADY HIER, KTORÉ MOŽNO POUŽIŤ NA HODINÁCH DEJEPISU

Aj keď už v súčasnosti existuje množstvo prác, metodických príručiek či portálov, kde učitelia môžu nájsť širokú ponuku didaktických hier, ktorými sa môžu inšpirovať, mnohí z nich si hry vyrábajú sami. Pri ich tvorbe vychádzajú väčšinou zo svojej pedagogickej praxe, z výchovno-vzdelávacích cieľov, ktoré si pre jednotlivé vyučovacie hodiny stanovili a z potrieb svojich žiakov, pričom rešpektujú didaktické zásady. Didaktické hry sa im snažia prispôbiť takpovediac na mieru, aby mali istotu, že sa neminú svojmu účinku a že prostredníctvom nich naplnia ciele vyučovacej hodiny.

Zaujímavé príklady didaktických hier zhrnul vo svojej práci Kratochvíl (1991), pričom sa sústredil najmä na využitie krížoviek-tajničiek, prostredníctvom ktorých žiaci pracujú s kľúčovými pojmi. Prácu s krížovkami-tajničkami tu rozdelil do niekoľkých fáz, okrem iného je v nich úlohou žiakov doplnené pojmy vysvetliť či kategorizovať, a teda odhaliť vzťahy medzi nimi a zaradiť ich do systému, napr. pomocou množín a podmnožín. Ako ďalší príklad didaktickej hry uvádza prácu s historickými kartami, pri ktorej je úlohou žiakov vytvárať dvojice základe logických vzťahov a súvislostí medzi hlavným pojmom a jeho charakteristikou či metaforou viažucou sa k nemu.

Na tomto mieste ponúkame námety na ďalšie didaktické hry a aktivity s hernými prvkami, ktorými môžu učitelia obohatiť svoju zbierku. Tieto sú zamerané najmä na motiváciu a fixáciu učiva, avšak ich použitie nemožno vylúčiť ani pri diagnostike. Okrem rozvoja kľúčových kompetencií dejepisného vyučovania si žiaci prostredníctvom nich prehľadujú sociálne kompetencie, a to najmä schopnosť kultivovane komunikovať, racionálne argumentovať či efektívne spolupracovať v menších i väčších skupinách, či IKT kompetencie, teda schopnosť efektívne a bezproblémovo pracovať s informačnými a komunikačnými technológiami

##### Kto/čo som? – alternatíva č. 1

**Odporúčaný vek:** základná škola, stredná škola

**Počet hráčov:** jednotlivci, dvojice, trojice, skupiny

**Fáza hodiny:** motivačná, fixačná

**Trvanie:** do 10 minút

**Predmetové kompetencie:** žiaci si prostredníctvom kladenia otázok osvojujú orientáciu a prácu s historickým časom, historickým priestorom a s historickými faktami, udalosťami, javmi, procesmi a s ich hodnotiacim posudzovaním

**Cieľ:** žiaci si precvičia vedomosti a zručnosti, ktoré získali na predchádzajúcich vyučovacích hodinách alebo z iných zdrojov (knihy, encyklopédie, dokumentárne filmy a pod.)

**Náplň:** žiaci na základe čo najmenšieho množstva indícií identifikujú historické osobnosti, príp. predmety, udalosti (závisí od kreativity učiteľa a žiakov samotných)

**Priebeh:** učiteľ (alebo žiak) si vopred pripraví 10 indícií a zoradí si ich od najmenej známej po najznámejšiu. Potom postupne po jednej hovorí žiakom indície (od najmenej známej po najznámejšiu), pričom sa po každej spýta žiakov, či už vedia, o akú osobnosť/predmet/udalosť ide. Víťazom sa stáva ten žiak, ktorý identifikuje zašifrovanú informáciu čo najskôr. Na konci aktivity je dôležité spraviť vyhodnotenie, aby si žiaci uvedomili zmysel aktivity, ale je to tiež spätná väzba pre učiteľa, aby vedel, či je takto nastavená hra pre žiakov zrozumiteľná a zaujímavá alebo je potrebné ju nejako modifikovať.

**Odmena:** nemusí byť, ale môže byť napr. vo forme bodov – žiak/dvojica/skupina, ktorý identifikuje zašifrovanú indíciu hneď po prvej indícii, získava 10 bodov, po druhej indícii 9 bodov, po tretej indícii 8 bodov atď.

##### Kto/čo som? – alternatíva č. 2

**Odporúčaný vek:** základná škola, stredná škola

**Počet hráčov:** jednotlivci

**Fáza hodiny:** motivačná, fixačná

**Trvanie:** do 10 minút

**Predmetové kompetencie:** žiaci si prostredníctvom kladenia otázok osvojujú orientáciu a prácu s historickým časom, historickým priestorom a s historickými faktami, udalosťami, javmi, procesmi a s ich hodnotiacim posudzovaním

**Ciel:** žiaci si precvičia vedomosti, ktoré získali na predchádzajúcich vyučovacích hodinách, t. j. mali by byť použité informácie, s ktorými mali možnosť stretnúť sa všetci žiaci

**Náplň:** žiaci si prostredníctvom metódy kladenia otázok a odpovedí precvičia vedomosti, ktoré získali na predchádzajúcich vyučovacích hodinách. Ich úlohou bude identifikovať historické osobnosti, historické udalosti alebo historicky významné miesta, ktoré sú uvedené na nalepovacích štítkoch

**Priebeh:** učiteľ (alebo žiak) si vopred pripraví nalepovacie štítky, na ktoré napíše mená historických osobností/historických udalostí/historicky významných miest, ich počet závisí od počtu žiakov (hráčov). Každému žiakovi nalepí jeden štítok tak, aby žiak nevedel, čo je na ňom napísané a zároveň tak, aby bol nápis čitateľný pre ostatných hráčov (na čelo, chrbát a pod.). Úlohou každého žiaka bude prostredníctvom kladenia otázok spolužiakom uhádnuť, čo je napísané na jeho štítku. Každému spolužiakovi môže žiak položiť iba jednu otázku a spolužiak musí odpovedať pravdivo. Ak mu odpovedať nevie, žiak môže položiť tú istú otázku inému spolužiakovi. Otázky by mal žiak voliť tak, aby ho čo najskôr naviedli na správnu odpoveď – od všeobecných ku konkrétnym. Pri mladších žiakoch, by mali byť žiaci oboznámení, či je ich úlohou identifikovať osobnosť, miesto alebo udalosť (prípadne kombináciu všetkých), pri starších žiakoch to tak byť nemusí. Na konci hry je dôležité spraviť vyhodnotenie, aby mali žiaci možnosť podeliť sa o svoje dojmy a uvedomiť si zmysel aktivity.

**Odmena:** nemusí byť, ale môže byť napr. vo forme bodov – všetci, žiaci, ktorým sa podarí identifikovať nápis na svojom štítku, získajú vopred stanovený počet bodov

### **Kedysi a dnes – hra so zameraním na regionálne dejiny**

**Odporúčaná vek:** stredná škola (ev. základná škola, ale objekty na obrázkoch musia byť prispôbené znalostiam žiakov)

**Počet hráčov:** dvojice

**Fáza hodiny:** motivačná, expozičná, fixačná

**Trvanie:** minimálne 2 vyučovacie hodiny, ev. dlhodobejší projekt

**Predmetové kompetencie:** žiaci si osvojujú orientáciu a prácu s historickým časom, historickým priestorom a s historickými faktami, udalosťami, javmi, procesmi a s ich hodnotiacim posudzovaním

**Náplň:** žiaci si prostredníctvom obrázkov a práce s počítačom a internetom vypracujú vo dvojiciach malé projekty, v ktorých predstavia spolužiakom históriu objektov (budov, sôch, pamiatok...) významných pre región. Hra rozvíja okrem predmetových kompetencií aj sociálne kompetencie a IKT kompetencie.

**Priebeh:** učiteľ si vopred vytlačí dvojice fotografií/obrázkov, na ktorých budú pre región významné historické pamiatky a nalepí ich na tvrdší papier alebo zalaminuje (aby boli trvácnejšie a dali sa použiť viackrát, pozn. nie v tej istej triede). Na jednom obrázku bude historické a na druhom súčasné vyobrazenie toho istého objektu. Obrázky buď zamieša a rozdá každému žiakovi jeden (alebo ich rozloží na stôl a žiaci si postupne po jednom vyberú), aby bolo rozdelenie náhodné, alebo rozdá obrázky tak, že vytvorí dvojice zámerne (chlapec a dievča, lepší a slabší žiak a pod.). Úlohou žiakov bude nájsť k svojmu obrázku „dvojičku“, a potom spoločne vo dvojiciach vypracovať projekt, napr. vo forme powerpointovej prezentácie či posteru, v ktorom predstavia svojim spolužiakom objekt na svojich obrázkoch. (Pozn. v prípade posteru bude vypracovanie projektu trvať minimálne 2 vyučovacie hodiny – 1 hodina bude slúžiť na vyhľadávanie informácií a druhá na prezentáciu spolužiakom, okrem toho budú musieť žiaci spolupracovať aj mimo vyučovacej hodiny, aby si stihli poster vyrobiť). Projekt by mal obsahovať názov pamiatky a stručné informácie o tom, ako a prečo sa daný objekt zmenil/nezmenil, t. j. aká bola jeho história, prečo vznikol, čím bol pre daný región významný v minulosti a dnes a pod. Výsledok práce odprezentujú obaja žiaci spoločne. Časový rozsah prezentácie je potrebné stanoviť pri zadaní úlohy. Pri mladších žiakoch by to malo byť okolo 5 minút, pri starších to môže byť viac, závisí od toho, koľko času na to môže učiteľ uvoľniť. Je dôležité, aby možnosť odprezentovať svoju prácu, dostali všetci žiaci. Na konci aktivity je dôležité spraviť vyhodnotenie, zhrnúť závery, ku ktorým žiaci prostredníctvom hry dospeli a diskutovať o nich.

**Odmena:** pri menšom projekte to môžu byť body či tzv. malá známka, pri väčšom projekte body alebo plnohodnotná známka

**Alternatíva:** kartičky sa dajú využiť aj ako pexeso

### **Časová priamka – synchronizácia svetových a slovenských dejín**

**Odporúčaná vek:** základná škola, stredná škola

**Počet hráčov:** jednotlivci, dvojice, trojice, skupiny (ideálne pre menej početné triedy alebo triedy, ktoré sa delia na hodinu dejepisu na skupiny)

**Fáza hodiny:** motivačná, fixačná, diagnostická

**Trvanie:** 1 vyučovacia hodina (možná je aj kratšia alternatíva, avšak analýzy by nemohli byť príliš podrobné a obsiahle)

**Predmetové kompetencie:** žiaci si prostredníctvom analýzy vybraných pojmov osvojujú orientáciu a prácu s historickým časom, historickým priestorom a s historickými faktami, udalosťami, javmi a procesmi, uvedomia rozdiely v hospodárskom, politickom a kultúrnom vývoji u nás a v iných krajinách sveta

**Priebeh:** učiteľ si vopred pripraví aspoň 40 kartičiek s dvojicami pojmov zo slovenských a svetových hospodárskych, politických a kultúrnych dejín, ktoré sa odohrali v tom istom roku/desaťročí a časovú os, na ktorú bude možné kartičky uložiť/upevniť (môže byť nakreslená na magnetickej tabuli, na ktorú sa budú upevňovať pomocou magnetiek alebo nakreslená na tvrdom papieri, ktorý bude položený na zemi a na ktorý sa budú ukladať, príp. upevňovať pomocou kancelárskych spiniek a pod.) Kartičky s pojmi uloží na jednu kopy a žiaci (jednotlivci/dvojice/trojice/skupiny - je len na učiteľovi, aký variant si zvolí) si postupne ťahajú prvú kartičku z hory. Ich úlohou je správne datovať udalosti, a potom stručne rozanalyzovať a porovnať vývoj u nás a v iných krajinách sveta (podľa zadania) a následne so svojimi zisteniami oboznámiť spolužiakov. Ak žiaci hrajú vo dvojiciach či skupinkách, dostanú priestor na poradenie sa. Ak žiak/dvojica/trojica/skupina odpovie správne, uloží/pripevní kartičku na časovú os a pripočíta si jeden bod, ak nesprávne, alebo neodpovie, možnosť odpovedať dostane iba žiak/dvojica/trojica/skupina, ktorá je na rade. Rovnakým postupom pokračuje ďalší žiak/dvojica/trojica/skupina. Hru vyhráva ten, kto získa najviac bodov. Po ukončení hry je dôležité spraviť vyhodnotenie.

**Odmena:** nemusí byť, ale môže byť napr. vo forme bodov – jednotlivec/dvojica/trojica/skupina, ktorý získa najviac bodov, môže získať vopred stanovený počet bodov do celkového hodnotenia. V prípade písomnej práce to môžu byť taktiež body alebo známka

**Alternatíva:** kartičky s pojmi sa dajú použiť aj ako zadanie pre písomnú prácu. V tomto prípade by ale analýzy mali byť podrobnejšie než pri hre

### Historické activity

**Odporúčaný vek:** základná škola, stredná škola

**Počet hráčov:** dvojice, trojice, skupiny (ideálne pre menej početné triedy alebo triedy, ktoré sa delia na hodinu dejepisu na skupiny)

**Fáza hodiny:** motivačná

**Trvanie:** 1 vyučovacia hodina

**Predmetové kompetencie:** žiaci si osvojujú orientáciu a prácu s historickým časom, historickým priestorom a s historickými faktami, udalosťami, javmi, procesmi a s ich hodnotiacim posudzovaním

**Náplň:** žiaci si prostredníctvom analógie spoločenskej hry activity pripomenú najvýznamnejšie osobnosti, udalosti či miesta v histórii

**Príprava:** Učiteľ si vopred pripraví kartičky, na ktoré napíše zadanie = názvy/mená významných historických osobností, udalostí, miest (pozn. obsah kartičiek je limitovaný poznatkami žiakov, t. j. nemal by sa stať, že napr. žiaci 5. ročníka základnej školy budú mať znázorňovať dobytie Bastily, keď sa o tom ešte neučili a je malá pravdepodobnosť, že by túto udalosť mohli poznať) a dve hracie kocky (prázdne). Kocky si musí učiteľ špeciálne upraviť. Na jednu nakreslí symboly pre aktivitu, ktorou budú žiaci sprostredkovať svojim spoluhráčom zadanie, na druhú číselnú hodnotu (bonus), ktorá sa im po splnení úlohy pripočíta k bodu za správnu odpoveď (druhú kocku môže, ale nemusí učiteľ do hry zaradiť). Na prvú kocku nakreslí ústa = rozprávanie/opis, ruky = ukazovanie, ceruzka = kreslenie, áno/nie = spoluhráči kladú žiakovi, ktorý vykonáva aktivitu, otázky, na ktoré môže odpovedať iba áno/nie a dvakrát symbol pre vlastný výber aktivity, napr. „W“ = vlastný výber. Na druhú kocku napíše číselné hodnoty 0, 1 a 2, každú dvakrát v náhodnom poradí.

**Priebeh:** Učiteľ rozdelí žiakov do skupín tak, aby mali rovnaký počet hráčov. V ideálnom prípade by mali mať skupiny 3 – 4 hráčov. Hráči z jednej skupiny sa zoskupia na jednom mieste, určia si svojho kapitána a názov tímu. Potom učiteľ určí poradie tímov (začínať môže napr. skupina, ktorá má najstaršieho/najmladšieho kapitána a následne pokračujú tímy v protismere hodinových ručičiek, kapitáni si môžu ťahať paličky a kto vytiahne najkratšiu/najdlhšiu, toho tím bude začínať a pod.), kapitáni mu nadiktujú názvy tímov a ten ich zapíše na tabuľu vedľa seba v poradí, ako budú hrať a hra sa môže začať. Ako prvý si ťahá kartičku so zadáním kapitán zo skupiny, ktorej bolo určené poradové číslo jeden. Zadanie na kartičke môže vidieť iba on a nikto iný (okrem učiteľa). Následne hodí oboma kockami naraz (ak sú do hry zaradené obe), aby vedel, akú aktivitu a za koľko bodov bude vykonávať. Úlohou hráčov z jeho tímu je uhádnuť zadanie na kartičke. Za správnu odpoveď získava tím štandardne 1 bod, ak je do hry zapojená aj kocka s bodovým bonusom, pripočíta sa hodnota, ktorú hráč hodil a celkový bodový stav sa zapíše na tabuľu do stĺpca k danému tímu (t. j. ak hráč hodí kockou s bodovým bonusom číslo 2 a jeho spoluhráči uhádnu zadanie, tím získava 3 body, ak hodí 0, tím získava základný počet bodov za správnu odpoveď, teda 1 bod).

Ak spoluhráči nevedia uhádnuť a trikrát zaznie nesprávna odpoveď, majú nárok odpovedať hráči z iného tímu, ak o to prejavia záujem. Za správnu odpoveď si súperiaci tím pripíše vždy 2 body, za nesprávnu odpoveď sa mu 1 bod odpočíta. Vlastnému tímu sa za nesprávnu odpoveď žiadny bod neodpočíta. Po zapísaní bodov na tabuľu učiteľ odloží kartičku so zadáním na spodok kopy s ostatnými zadaniami, pristúpi kapitán z tímu, ktorému bolo pridelené poradové číslo 2, zoberie si kartičku so zadáním (prvú zhora) a hodí kockami. Následne sa jeho spoluhráči snažia uhádnuť zadanie na kartičke, aktivita teda pokračuje ako pri predchádzajúcom tíme atď. Kartičky so zadáním a obe kocky zostávajú z praktických dôvodov počas celej hry pri učiteľovi. Pri znázorňovaní aktivity by sa mali postupne vystriedať všetci hráči z tímu. V ideálnom prípade sa hra skončí, keď sa vystriedajú všetci žiaci, prípadne keď uplynie vopred stanovený čas. Každá skupina by však mala mať možnosť hádať rovnaký počet zadaní, učiteľ by mal teda strážiť čas a dbať na to, aby sa vždy stihlo dokončiť kolo. Na konci hry sa spočítajú body a hra sa vyhodnotí. Nasledovať môže diskusia, žiaci povedia, čo sa im páčilo a čo nie, čo bolo podľa nich náročné, čo by sa dalo vylepšiť, príp. môžu zhodnotiť výkon svojho i súperiacich tímov.

**Odmena:** nemusí byť, ale môže byť napr. vo forme bodov – tím, ktorý získa najviac bodov, môže získať vopred stanovený počet bodov do celkového hodnotenia

## 5 ZÁVER

Pokiaľ ide o význam dejepisu a dejepisnej výučby, historici, učelia dejepisu a veľká časť historicky uvedomelej spoločnosti sa prikláňa k výroku Cicera, ktorý znie: „*Historia magistra vitae est*“ alebo „*História je učiteľkou života*“, ktorý veľmi trefne vysvetľuje výrok filozofa menom George Santayana: „*Kto nepozná svoju minulosť, je odsúdený prežiť ju znova*“. Vo svetle týchto slov sa dejepis môže javiť ako nudný a faktami preplnený predmet, no nemusí tomu byť nutne tak. Aj keď je fakt, že história je všetko, čo sa už stalo, a teda faktografických informácií stále pribúda, je čiastočne aj voľbou učiteľa, ako sa k vzdelávaciemu obsahu postaví. Dnes už nie je nutnosť poskytnúť žiakom všetky informácie, pretože informácií je všade nadbytok. Učelia by sa teda mali zameriavať skôr na to, aby naučili žiakov pracovať s tým obrovským množstvom informácií, ktoré majú dostupné na každom kroku. Učme ich kriticky myslieť a analyzovať rôzne informácie a informačné pramene. Dajme im šancu spoznať naše národné či svetové dejiny spôsobom, ktorý je im blízky, aby dejepis nevnímali iba ako nutné zlo, ktoré si musia v škole odtrpieť. Práve voľba správnej vyučovacej metódy môže byť tou pomyselnou hranicou medzi tým čo žiaci musia a tým čo chcú a majú radi. Hra je aktivitou prirodzenou a pokiaľ sa premietne do vyučovacieho procesu, nemôže to byť nesprávne riešenie.

Cieľom príspevku nebolo demonštrovať, že didaktické hry sú jedinou správnu aktivizujúcou metódou, ktorou sa dá dejepisné vyučovanie pre žiakov zatraktívniť, ale poukázať na to že je to jedna z možností, ako ho obohatiť, ozvláštniť a ako žiakom sprostredkovať vzdelávací obsah nenásilnou formou. Inšpirácie na hry sú koncipované ako námety, do ktorých si každý učiteľ môže dosadiť vzdelávací obsah, aký potrebuje. Pri didaktických hrách si žiaci osvojujú nielen vzdelávací obsah ako taký, ale pracujú aj na rozvoji svojej tvorivosti, divergentného a analytického myslenia a rozvíjajú si sociálne kompetencie, ktoré sú nevyhnutné pre život. A to by malo byť podstatou školského vyučovania – príprava žiakov na život, ktorý ich čaká po ukončení štúdia.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

CAILLOIS, R. 2001. *Man, play and games*. Illinois: University of Illinois Press. 208 s. ISBN 978-0-252-07035-4.

GRÁNSKA, Z. © 2019. Jana Nováčková: Súťaž by v školách mali mať minimálny priestor. In: *Www.eduworld.sk [online]*. Bratislava, [cit. 2018-12-25]. Dostupné na internete: <https://eduworld.sk/cd/zuzana-granska/457/jana-novackova-sutaze-by-v-skolach-mali-mat-minimalny-priestor>.

HUANG, W. H. Y. a D. SOMAN. 2013. *A Practitioner's Guide To Gamification Of Education*. Toronto: Rotman School of Management. 29 s. Dostupné na internete: <https://inside.rotman.utoronto.ca/behaviouraleconomicsinaction/files/2013/09/GuideGamificationEducationDec2013.pdf>.

KOŽUCHOVÁ, M. a E. KORČÁKOVÁ. 1998. Využitie didaktickej hry. In: *Komenský*, roč. 122, č. 5/6, s. 105. ISSN 0323-0449.

KRATOCHVÍL, V. 1991. Didaktické hry ako prostriedok rozvíjania poznávacích schopností žiakov vo vyučovaní dejepisu na ZŠ. In: *Pedagogická revue*, roč. 42, č. 3, s. 184-195.

- KRATOCHVÍL, V. 2004. *Didaktické modely na rozvoj znalostí a intelektových schopností žiakov vo výučbe dejepisu na základných a stredných školách*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. 84 s. ISBN 80-8045-310-1.
- LOKŠOVÁ, I. a J. LOKŠA. 2001. *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Prešov: ManaCon. 336 s. ISBN 8089040047.
- MANNIOVÁ, J. 2001. Tvorivosť a didaktická hra vo vyučovaní. In: *Pedagogická orientace*, č. 3.
- MASARIKOVÁ, A. a J. IVANOVIČOVÁ. 1999. Didaktická hra vo výchovno-vzdelávacom procese. In: *Hra a hračka. Zborník z odborného seminára (konaný pri príležitosti 80. výročia vzniku Univerzity Komenského v Bratislave)*. Bratislava: Iuventa. s. 60 – 63.
- PRUCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- SCOTT, A. a C. NEUSTADTER. 2014. *Analysis of Gamification in Education*. Surrey, BC, Canada: Simon Fraser University. 8 s. Dostupné na internete: <http://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf>.
- TUREK, I. (2014) *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, s. r. o.. 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.
- ZELINA, M. a M. Zelinová. 1999. Rozvoj tvorivosti detí a mládeže. Bratislava: SPN. s. 18. ISBN: 80-08-00442-08.



# KONCEPCIA HISTORICKEJ EMPATIE AKO INOVATÍVNY PRÍSTUP V DIDAKTIKE DEJEPISU

Eva Baumann

Katedra histórie, PF UK v Bratislave, galikova18@uniba.sk (SR)

## Abstrakt

V tejto teoretickej štúdii ponúkame úvod k problematike historickej empatie – koncepcie, ktorá je od druhej polovice 20. storočia predmetom odborných diskusií, štúdií, experimentov a snáh o aplikáciu do vyučovacej praxe v anglofónnych krajinách, najmä vo Veľkej Británii a USA. Zaoberáme sa vznikom tohto pojmu a jeho definíciami. Predkladáme tiež vybrané modely rozvoja historickej empatie, na ktorých je možné zrozumiteľne ilustrovať komplexnosť a prepojenie jednotlivých zložiek, ktoré tento koncept tvoria. Uvádzame v praxi overené príklady vyučovacích metód, ktorými je možné historickú empatiu rozvíjať a poukazujeme aj na prínos tejto koncepcie, ktorý presahuje do každodenného života študentov.

**Kľúčové slová:** Historická empatia, dejepis, vyučovacie metódy, afektívna zložka výučby, kognitívna zložka výučby, prezentizmus.

## 1 ÚVOD

Inovovaný štátny vzdelávací program zaraďuje dejepis do spoločenskovednej oblasti vyučovacích predmetov a charakterizuje ho ako jeden z významných prostriedkov procesu humanizácie žiakov. Ako vyučovací predmet má za úlohu rozvíjať u žiakov a študentov nielen intelektuálne schopnosti, ale aj ich hodnotovú orientáciu. Dejepis by mal „hrať dôležitú úlohu v podpore základných hodnôt ako napríklad tolerancie, vzájomného porozumenia, ľudských práv a demokracie (...)umožniť aby sa v žiakoch rozvíjala intelektuálna schopnosť kriticky a zodpovedne analyzovať a interpretovať informácie prostredníctvom dialógu, pátrania po historických dôkazoch a otvorenej diskusie, založenej na pohľade z rôznych uhlov predovšetkým o kontroverzných a citlivých otázkach“ (Odporúčanie Rec(2001)15). Tieto ciele si vyžadujú inovatívne prístupy vo výučbe dejepisu na základných aj stredných školách.

Diskusii, kritickému mysleniu, analýze alebo sebareflexii nie je možné študentov učiť tradičnou a stále prevládajúcou výkladovou metódou, ktorá nedovoľuje ich aktívne zapojenie do vyučovacieho procesu a núti ich k pasívnemu prijímaniu učiteľom sprostredkovaných informácií.

Špecifickosť dejepisu ako vyučovacieho predmetu spočíva v tom, že sa žiaci a študenti „zoznamujú s minulosťou, čo vylučuje možnosť bezprostredného vnímania a využitia vlastných poznatkov a skúseností“ (Alberty, 1992) a na rozdiel napríklad od fyziky, kde v rámci vyučovania môžu sledovať aplikáciu učiva v praxi (pokusy), históriu nie je možné zopakovať - oživiť historické postavy a opäť prežiť konkrétne historické udalosti. Ďalším problémom je chronologické radenie obsahu výučby – postupuje sa od najstarších dejín k najnovším – a žiaci a študenti sa preto zoznamujú s učivom v protiklade k jednej zo základných didaktických zásad, ktorá hovorí o postupe od blízkeho k vzdialenému, od konkrétneho k abstraktnému (Julínek, 2008). Novou výzvou pre dejepis sú aj rýchlo sa šíriace konšpiračné teórie a alternatívne výklady dejín. Jedným z vysvetlení, prečo sú medzi verejnosťou populárne je, že ponúkajú na prvý pohľad logické interpretácie historických udalostí a javov, ktoré inak nedávajú modernému človeku zmysel.

Tieto skutočnosti nútia odborníkov aj učiteľov z praxe zaoberať sa otázkou, ako žiakom a študentom históriu čo najviac priblížiť a zhmotniť takým spôsobom, aby ich učivo zaujalo, porozumeli mu a zároveň ostali verní zásadám historiografie. Jednou z odpovedí na tento problém môže byť koncepcia historickej empatie. V stredoeurópskom priestore nie je príliš známa, no v zahraničí a najmä anglofónnych krajinách sa jedná o pojem, ktorý prešiel dlhú cestu od experimentálneho overovania, odborných polemík a diskusií až k definitívnemu prijatiu a etablovaniu na počiatku nového milénia. Koncept historickej empatie má ambíciu byť jedným z relevantných nástrojov pre rozvoj schopností a kompetencií potrebných pre plnohodnotný život v demokratickej spoločnosti 21. storočia.

Predkladanou prácou chceme vytvoriť teoretický úvod do problematiky historickej empatie, ktorá má potenciál priniesť nový pohľad na výučbu dejepisu a zároveň obohatiť odbornú diskusiu o nové podnety.

## 2 HISTORICKÁ EMPATIA – VZNIK POJMU

Koncepcia historickej empatie sa v dejepisnom vyučovaní najčastejšie využíva v anglicky hovoriacich krajinách. Z anglofónnych oblastí tiež pochádza najviac publikácií, vedeckých článkov a výskumov, ktoré sa týmto fenoménom zaoberajú, i keď v posledných dvoch desaťročiach sa začínajú objavovať aj vedecké príspevky a články z európskych i mimoeurópskych krajín (Fínsko, Holandsko, Grécko, Turecko, Nový Zéland).

Pojem historická empatia začali používať britskí učitelia dejepisu a odborníci na vzdelávanie v 70. rokoch 20. storočia, keď sa vo Veľkej Británii spustila diskusia o potrebe reformy národného vzdelávacieho kurikula.

Poukazovali na problém, ktorý sa vyskytoval medzi študentmi dosahujúcimi najlepšie výsledky v štandardizovaných testoch – napriek nepopierateľným znalostiam z histórie sa u nich objavoval tzv. prezentizmus. Študenti posudzovali ľudí z minulosti na základe svojich súčasných (moderných) poznatkov, hodnot a postojev a považovali ich správanie za zvláštne a nepochopiteľné (Lee - Schemilt, 2011). Odborníci na dejepisné vzdelávanie si uvedomili, že ak chcú, aby súčasnému človeku dávali historické udalosti zmysel, musia spolu so záznamom o priebehu udalostí zrekonštruovať aj atmosféru a zmýšľanie charakteristické pre dané historické obdobie (Tosh, 1999).

Zástancovia koncepcie tzv. Novej histórie tiež prízvukovali, že pre študentov má väčší prínos naučiť sa analyzovať historické udalosti, kriticky hodnotiť historické pramene, hľadať relevantné zdroje informácií, diskutovať o svojich zisteniach a syntetizovať svoje poznatky, než memorovať veľké množstvo faktov. Inšpiráciou im bolo aj posmrtné vydané dielo historika a filozofa Robina Collingwooda, ktorý videl študentov dejepisu nie ako pasívnych prijímateľov, ale ako „učňov-historikov“ – teda bádateľov využívajúcich rovnaké metódy ako historici. A historici podľa neho pri svojej práci využívajú aj predstavivosť (imagináciu) - inak by neboli schopní zrekonštruovať udalosti z histórie, keďže minulosť je nenavrátiteľná a neopakovateľná (Speer Lemisko, 2004).

Jednou z možných ciest ako sa vyhnúť prezentizmu a zároveň cvičiť požadované kompetencie mal byť rozvoj historickej empatie. Ako samotný termín naznačuje, jedná sa o koncepciu, ktorá má základy v psychologickom pojme „empatia“, ale nie je s ním totožná. Podľa všeobecného vymedzenia pojmu „empatia“ je jej predpokladom *„sociálna situácia a bezprostredný komunikačný kontakt medzi osobnosťou uplatňujúcou empatiu a osobnosťou empaticky pochopenou“* (Buda, 1994). Keďže bezprostredný kontakt s osobou žijúcou v inom čase a priestore nie je možný, je zrejmé, že historická empatia v sebe zahŕňa súbor špecifických zručností a vyžaduje cieleň rozvoj. Odborníci na edukáciu z anglofónneho prostredia, ktorí sa dlhodobo historickou empatiou zaoberajú a vytvárajú rozličné modely rozvoja empatie a jej klasifikácie (v závislosti od konkrétneho odborníka a jeho filozoficko-pedagogického náhľadu na problematiku), sa zhodujú v tom, že historická empatia sa nevyvíja automaticky s vekom dieťaťa. Rozvoj vyššej formy empatie – kontextuálnej historickej empatie - podľa nich vyžaduje systematický tréning (Ashby - Lee, 1987; Foster, 1999).

## 3 DEFINÍCIE A MODELÝ ROZVÍJANIA HISTORICKEJ EMPATIE

Vymedzenie pojmu historická empatia bolo v posledných štyroch desaťročiach zdrojom častých polemík a diskusií medzi americkými, britskými a kanadskými odborníkmi. Kameňom úrazu je už samotný názov tejto koncepcie – napríklad Seixas, Gibson a Ercikan sa prikláňajú skôr k termínu *perspective taking* (pohľad z perspektívy inej osoby), pretože slovo „empatia“ podľa nich vyvoláva príliš emotívne asociácie (Seixas - Gibson - Ercikan, 2015). Na druhej strane Endacott a Brooksová tieto dva pojmy nepovažujú za totožné a afektívnu zložku chápu ako neoddeliteľnú súčasť historickej empatie. Podľa nich nie je možné dostatočne pochopiť konanie historických postáv, ak vynecháme otázku emócií, pretože majú výrazný vplyv na ľudské správanie a rozhodovanie (Endacott - Brooks, 2013).

Autorka štúdie považuje tzv. „perspective taking“ za zložku historickej empatie a navrhuje historickú empatiu chápať ako nadstavbu, ktorá pri skúmaní historických osobností a ich konania zohľadňuje aj emocionálny aspekt a rozpoloženie, ktoré mohlo ovplyvniť činy týchto postáv. Budeme preto vychádzať z vymedzenia, ktoré ponúkajú Endacott a Brooksová – historickú empatiu definujú ako proces, v ktorom študent prejaví kognitívny a afektívny záujem o historickú osobnosť s cieľom lepšieho porozumenia a kontextualizácie jej prežitých skúseností, rozhodnutí a činov (Endacott - Brooks, 2013). Zároveň považujeme termín historická empatia za výstižný a lepšie preložiteľný ako termín „perspective taking“, ktorého význam by sa do slovenčiny musel prekladať ťažkopádny opisným spôsobom.

Ak by sme historickú empatiu okresali na čisto kognitívny proces, v ktorom dominuje analýza informácií, logický úsudok a racionálne hodnotenie minulosti, je možné, že študent bude historickú osobnosť vnímať z pozície vševediaceho človeka 21. storočia, ktorá mu dáva pocit nadradenosti.

Bez zapojenia afektívnej zložky sa zvyšuje riziko, že študenti skĺznú k neželaným zjednodušeniam, skratkovitosti, či dokonca satire. Kognitívno-afektívna podstata historickej empatie, má naopak, študentom pomôcť pochopiť komplexný a často zložitý proces rozhodovania, vytvárania ideí a konania historických postáv (Doppen, 2000).

Zapojenie emócií je pre historickú empatiu kľúčový – napriek tomu, že sa až do konca 20. storočia viedli medzi americkými a britskými odborníkmi na dejepisné vzdelávanie polemiky, či je vôbec vhodné, aby niečo tak ťažko kontrolovateľné a uchopiteľné ako ľudské emócie, bolo súčasťou výučby dejepisu. Obavy pochádzali zo skúseností zo samotného počiatku zavádzania historickej empatie do praxe, keď mnohí učitelia v dobrej viere zachádzali príďaleko. Nechávali študentov, aby sa s historickými postavami stotožňovali a domýšľali si to, čo nebolo doložené faktografiou (Lee - Shemilt, 2011). Podobným neželaným javom je možné predísť poctivou teoretickou prípravou učiteľa. Učiteľ si musí byť vedomý, čo v sebe historická empatia zahŕňa, aby dokázal v rámci prípravy na vyučovanie stanoviť jasné ciele a na ich základe zvoliť vhodné vyučovacie metódy.

Pre lepšie pochopenie problematiky sme vybrali štyri modely, ktoré definujú zložky historickej empatie alebo popisujú kroky, ktorými študenti pri aplikácii tejto koncepcie vo výučbe prechádzajú. Napriek tomu, že vybrané modely ilustrujú rôznorodosť prístupov k téme, je možné vo všetkých nájsť spoločné znaky. Podľa Endacotta a Brooksovej v sebe historická empatia spája tri navzájom závislé a prepojené zložky. Každú z týchto zložiek je možné na vyučovaní rozvíjať zvlášť, no ich spojením vzniká silnejší zážitok z učenia, ktorý môže v konečnom dôsledku priniesť žiakom a študentom úžitok aj v ich osobnom živote:

- Historická kontextualizácia – chápanie sociálnych, politických a kultúrnych noriem skúmaného historického obdobia a vedomosti o historických udalostiach, ktoré viedli ku konkrétnej, skúmanej situácii
- Tzv. *perspective taking* - pohľad z perspektívy inej osoby – snaha pochopiť ako postava z minulosti mohla uvažovať v danej situácii
- Afektívne prepojenie – skúmanie toho, ako prežité skúsenosti historických osobností a ich konanie mohlo byť ovplyvnené ich emóciami a snaha pochopiť tieto emócie na základe vlastných zážitkov a skúseností (Endacott - Brooks, 2013)

Kanadský odborník Peter Seixas so svojimi spolupracovníkmi definoval šesť koncepcií historického myslenia, ktoré spolu tvoria základ historickej gramotnosti. Piatu z týchto koncepcií nazval „Historical Perspective Taking“, ktorú je možné voľne preložiť ako snahu o nazeranie na udalosti či konanie osobností v minulosti z ich uhlov pohľadu. Tento proces obsahuje štyri kroky:

1. Uvedomiť si rozdiel v postojoch, názoroch a presvedčení dnešných ľudí a ľudí v minulosti.
2. Vysvetliť uhly pohľadov ľudí v minulosti na základe historického kontextu.
3. Vytvoriť na základe prameňov faktograficky podložené interpretácie postojov, názorov a presvedčení ľudí v minulosti s vedomím, že naše pochopenie minulosti má svoje limity.
4. Rozlišovať rôznorodosť perspektív historických osobností (The Historical Thinking Project, 2014)

V polovici 80. rokov 20. storočia rozdelil Denis Shemilt na základe dlhodobého výskumu na britských školách proces empatického porozumenia historického učiva na štyri fázy – študenti počas aktivít zameraných na rozvoj historickej empatie postupne prechádzali nasledujúcimi úrovňami:

1. „ľudia v minulosti boli hlúpi“
2. „udalosti z minulosti vysvetľujeme pomocou postojov a hodnôt prítomnosti“
3. „konanie ľudí v minulosti posudzujeme dobovými meradlami, ale uplatňujeme ich rovnako (bez rozdielu) na všetkých“
4. „chápeme, že rôzni ľudia v rôznych obdobiach v minulosti sa mohli odlišovať svojimi postojmi, názormi, hodnotami, atď.“ (Shemilt, 1984)

Novší a podrobnejší model rozvoja historickej empatie pochádza od Martyna Davisona, učiteľa a odborníka na edukáciu z Nového Zélandu. Davison svoj model nazval „cestou“ (Davison, 2014) a vytvoril ho tak, aby študentom do vybranej témy „otvorila dvere“ afektívna zložka, ktorá má slúžiť aj ako motivačný prvok:

Tabuľka 6. Model rozvoja historickej empatie podľa Martyna Davisona

| Úrovně historickej empatie | Prvky historickej empatie | Ciele výučby |
|----------------------------|---------------------------|--------------|
|----------------------------|---------------------------|--------------|

|                                             |                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Afektívne vstupovanie do minulosti          | Objektivita/nezaujatosť                                                   | Identifikovať a rozvíjať prvotné vedomosti študentov o historických udalostiach alebo osobnostiach a ich ochotu vypočuť si a vziať do úvahy iné názory                                                                                                                  |
|                                             | Afektívny záujem                                                          | Formovať hodnoty ako citlivosť a tolerancia voči iným ľuďom                                                                                                                                                                                                             |
|                                             | Predstavivosť                                                             | Pomôcť študentom predstaviť si minulosť pomocou filmov, fotografií, výpovedí pamätníkov...                                                                                                                                                                              |
| ↓                                           | ↓                                                                         | ↓                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Kognitívna práca s informáciami o minulosti | Skúmanie dôkazov                                                          | Rozvíjať ochotu: vyhľadávať naprieč širokým spektrom dôkazov, porovnávať názory na minulosť s nájdenými dôkazmi, budovať historické poznanie cez kritické posudzovanie spoľahlivosti a použiteľnosti dôkazov, použiť dôkazy ako motiváciu k ďalšiemu skúmaniu minulosti |
|                                             | Budovanie kontextuálnych vedomostí                                        | Vytvárať vedomosti so širším záberom, aby historická postava alebo udalosť neboli oddelené od hodnôt a postojov charakteristických pre spoločnosť daného obdobia                                                                                                        |
|                                             | Nachádzanie rôznych perspektív/multiperspektivity                         | Povzbudzovať študentov, aby interpretovali minulosť z rôznych perspektív                                                                                                                                                                                                |
|                                             | Vedomie, že názory a postoje v prítomnosti a minulosti sú často rozdielne | Podnecovať študentov k interpretácii hodnôt a postojov z minulosti ako najlepšie vedú uvedomujúc si, že ich ovplyvňujú súčasné hodnoty a postoje                                                                                                                        |
| ↓                                           | ↓                                                                         | ↓                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Odchádzanie z minulosti                     | Vytváranie úsudku                                                         | Umožniť žiakovi prezentovať svoje názory (morálne poučenie alebo kritický pohľad) na udalosti alebo osoby z minulosti                                                                                                                                                   |

Spoločnými prvkami všetkých predkladaných modelov sú najmä dôraz na poznanie historického kontextu a oboznámenie sa s vnímaním konkrétnej historickej udalosti rôznymi historickými postavami, aktérmi danej udalosti či udalostí. Poznanie a pochopenie toho, čo bolo pre konkrétne historické obdobie „normálne“, aké idey formovali myslenie vtedajších ľudí, čo sa v spoločnosti považovalo za normu a čo bolo bežné z hľadiska každodenného života, je kľúčové, ak chceme minimalizovať riziko prezentizmu u študentov. Oboznámenie sa študentov s rôznymi pohľadmi historických aktérov na skúmané udalosti má zabrániť zjednodušeniam a stereotypizácii, ku ktorým by inak mohli študenti vo svojich hodnoteniach skĺznúť.

#### 4 VYBRANÉ VYUČOVACIE METÓDY ROZVÍJAJÚCE HISTORICKÚ EMPATIU

Určujúcim prvkom pri výbere vhodného učiva pre rozvoj historickej empatie je dostupnosť historických prameňov k danej téme. Primárne a sekundárne zdroje musia dostatočne objasňovať historický kontext, umožňovať pohľad z rôznych perspektív a v neposlednom rade musia umožniť afektívne prepojenie študentov so skúmanými historickými osobnosťami.

Čím hlbšie v histórii sa bude nachádzať skúmaná historická osobnosť a situácia, tým komplikovanejšie bude pre žiakov a študentov kognitívne a najmä afektívne prepojenie. Afektívne prepojenie sa navodzuje najčastejšie pomocou pripodobňovania zážitkov a skúseností žiakov so zážitkami a skúsenosťami historickej osobnosti (Endacott - Brooks, 2013). Príkladom takéhoto navodzovania môžu byť otázky: „Musel/musela si niekedy urobiť ťažké rozhodnutie? Prečo bolo to rozhodnutie ťažké? Ako si sa s tou situáciou vyrovnal(a)? Ako by si opísal(a) situáciu, v ktorej sa ocitla táto historická osobnosť? Bol(a) si niekedy v podobnej situácii? a pod.“ Pre študentov môže byť motivujúci záujem učiteľa o ich prežívanie a názory a zároveň tento prístup spĺňa požiadavku postupu od známeho a blízkeho k menej známemu a vzdialenému. Medzi najčastejšie využívané metódy pre rozvoj historickej empatie patria rôzne písomné zadania – hlavne písanie esejí (v tretej alebo prvej osobe), diskusie, tvorba muzeálnych expozícií a simulačné hry. Tieto vyučovacie metódy nie sú neznáme ani v našom prostredí. Ak nimi však chceme dosiahnuť tak komplexný cieľ akým je rozvoj historickej empatie, musíme starostlivo zvážiť všetky faktory vstupujúce do vyučovacieho procesu a prejsť teoretickou prípravou, ktorá môže byť časovo pomerne náročná.

Písanie esejí má v anglofónnom školskom prostredí dlhú tradíciu, preto nie je prekvapením, že sa jedná o pomerne využívanú metódu aj v prípade rozvoja a tréningu historickej empatie. Časté je najmä písanie v prvej osobe, keď sa študent na základe predložených informácií snaží vyjadriť, čo si podľa neho konkrétna historická osobnosť mohla myslieť alebo čo prežívala v skúmanej situácii. Táto metóda má však niekoľko slabín. Pokiaľ nie sú študenti zvyknutí písať úvahy alebo eseje pravidelne, môže byť pre nich podobné zadanie demotivujúce, stresujúce či dokonca frustrujúce. Je nutné prihliadnuť na skutočnosť, že písanie rukou je na ústupe (v prospech písania na počítači, tablete, smartfóne) a tiež na možnosť, že sa v triede môžu nachádzať študenti s poruchami učenia (dysgrafia). Ďalším limitom tejto metódy je riziko, že sa študenti pri písaní v prvej osobe nebudú držať historických faktov. S takýmto problémom sa stretli napríklad holandské výskumníčky, ktoré na vzorke 254 študentov skúmali rozvoj historickej empatie pomocou popisu vybranej historickej udalosti okrem iného aj z pohľadu prvej osoby (De Leur - Van Boxtel - Wilschut, 2017).

Menej tradičnou, ale pre študentov atraktívnou metódou môže byť tvorba denníkových zápiskov, pri ktorých musia dodržiavať stanovený historický kontext. Tvorbe denníkov predchádza štúdium dochovaných denníkových zápiskov z daného obdobia, ktoré majú slúžiť študentom ako vzor. Študenti svoje výtvory následne predstavujú spolužiakom a čítajú si navzájom úryvky. Učiteľ(ka) má tak možnosť zistiť do akej miery študenti pochopili historický kontext a sú schopní „vnoriť“ sa do danej historickej reality. Na podobnom princípe je založená aj tvorba cestopisných záznamov, listov a politických prejavov (Brodsky Schur, 2007). S takýmito študentskými prácami je možné ďalej pracovať, diskutovať o ich obsahu, využívať ich ako nástroj multiperspektivity alebo súčasť metód tvorivej dramatiky.

Tvorba muzeálnej expozície v priestoroch triedy je ďalšou zaujímavou metódou, ktorá stavia študentov pred nové výzvy. Musia pracovať s informáciami a rozhodnúť sa, ktoré sú dôležité a zaslúžia si miesto na informačných tabuliach. Učia sa tiež pracovať s učivom po vizuálnej stránke a majú možnosť vyskúšať si úlohu lektorov, ktorí študentov z ostatných skupín prevedú po svojej expozícii. Franz Doppen túto metódu využil pri učive týkajúcom sa konca 2. svetovej vojny a rozhodnutia prezidenta Trumana zhodiť atómové bomby na Hirošimu a Nagasaki. Študenti mali spracovať tému z pohľadu všetkých zúčastnených strán. Doppen postrehol, že napriek tomu, že študentov zadanie bavilo, pri uchopení problematiky z viacerých pohľadov sa objavovali zaváhania a problémy (Doppen, 2000).

Jill Jensenová v roku 2008 opísala využitie metódy, v rámci ktorej študenti 5. ročníka (vek 10-11 rokov) reprezentovali konkrétne skupiny osôb z minulosti a mali za úlohu viesť debatu na vopred stanovené témy. Tento druh debát pomáha študentom rozlišovať medzi postojmi a pohľadmi rôznych skupín alebo osôb z konkrétneho historického obdobia. Podobne ako pri písomných zadaniach vyžadujúcich pohľad prvej osoby, aj táto metóda so sebou nesie isté riziká vybočovania z historického kontextu. Jensenová debaty chápala aj ako diagnostický nástroj. Vďaka chybám, ktoré študenti počas debát robili, bola schopná určiť, čo z preberaného učiva nepochopili a k čomu sa počas nasledujúcich hodín ešte musí vrátiť (Jensen, 2008). Je nutné uvedomiť si, že historickú empatiu nie je možné rozvíjať a trénovať na akomkoľvek dejepisnou učive. Dôležité je aj starostlivo zvážiť a vyhodnotiť schopnosti žiakov a študentov, ich predchádzajúce skúsenosti so samostatnou prácou, aktivizujúcimi alebo menej tradičnými vyučovacími metódami. Študenti by mali mať predpoklady pre kognitívne a afektívne prepojenie s konkrétnou historickou osobnosťou a situáciou, v ktorej sa nachádzala. Mali by byť ochotní premýšľať aj za hranicami vlastných postojov a názorov a zároveň pripustiť svoje limity pri pokusoch o nazeranie na problematiku z pohľadu inej osoby.



## 5 PRÍNOS ROZVOJA HISTORICKEJ EMPATIE PRE ŠTUDENTOV

Inovovaný štátny vzdelávací program zaraďuje dejepis do spoločenskovednej oblasti vyučovacích predmetov a charakterizuje ho ako jeden z významných prostriedkov procesu humanizácie žiakov. Ako vyučovací predmet má teda za úlohu rozvíjať u žiakov a študentov nielen intelektuálne schopnosti, ale aj ich hodnotovú orientáciu. Koncept historickej empatie má ambíciu byť jedným z relevantných nástrojov pre rozvoj požadovaných schopností a kompetencií potrebných pre plnohodnotný život v demokratickej spoločnosti 21. storočia. Doteraz publikované výsledky výskumov zaoberajúcich sa historickou empatiou naznačujú, že jej rozvíjanie a tréningovanie prináša mladým ľuďom úžitok aj za pomyselnými hranicami školskej triedy. Pomáha napríklad pochopiť zložitost' myšlienkových procesov, rozhodovania a konania (Doppen, 2000; Endacott, 2010; Foster, 1999). Má tiež potenciál prispievať k fungovaniu demokratickej spoločnosti, pretože od študentov vyžaduje nielen identifikáciu, ale aj pochopenie postojov iných ľudí (Davison, 2014). Prináša tak poznanie, že iný postoj alebo názor nemusí byť automaticky zlý či menejcenný. Metódy využívané pri rozvoji historickej empatie povzbudzujú študentov k vyjadrovaniu svojich názorov a pomáhajú im lepšie si uvedomiť dopad konania konkrétnych jedincov na ostatných členov spoločnosti.

## 6 ZÁVER

Koncepcia historickej empatie nám ponúka nový pohľad na v súčasnosti najviac akcentované a diskutované kompetencie študentov – tie, ktoré sú definované ako predmetové kompetencie (napríklad klásť relevantné otázky, vyjadriť vlastný postoj k historickým udalostiam, javom a procesom, analyzovať historické pramene, vymedziť faktory, ktoré ovplyvňovali historický vývoj, atď.) i tie, ktoré majú za cieľ kultivovať ich hodnotovú orientáciu.

Potenciál odborne rozvíjanej historickej empatie sa ukrýva najmä v jej presahu do každodenného života študentov, pretože im nepomáha pochopiť len minulosť v celej jej pestrosti, ale aj našu prítomnosť. Opäť však zdôrazňujeme, že tento cieľ sa dá naplniť iba pomocou stratégií overených výskumami aj školskou praxou. Historická empatia sa opiera o metódy historického výskumu akými sú kritická analýza prameňov, ich porovnávanie a vytváranie logických záverov.

Tento u nás netradičný prístup nám tiež ukazuje, akým spôsobom pracujú s dejepisným učivom učitelia v zahraničí. Vďaka desaťročiam výskumov môžeme preskočiť úvodnú etapu plnú pokusov a omylov a prevziať osvedčené stratégie vhodné pre našu školskú realitu. Za najväčšie obmedzenie považujeme absenciu študijných a metodických materiálov v slovenskom jazyku a chýbajúce výskumy z nášho školského prostredia. Túto skutočnosť však môžeme považovať aj za výzvu, ktorá nám pomáha stanoviť si vedecko-výskumné ciele do ďalších etáp našej práce.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- ALBERTY, J. 1992. *Didaktika dejepisu*. Banská Bystrica: Univ. M. Bela, 157 s. ISBN 8085162385.
- ASHBY, R., LEE, P. 1987. Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In: *The History Curriculum for Teachers*. London: Falmer, pp. 62-88.
- BRODSKY SCHUR, J. 2007. *Eyewitness to the Past: Strategies for Teaching American History in Grades 5-12*. Portland: Stenhouse Publishers, 251 p. ISBN-13: 978-1-57110-497-7
- BUDA, B. 1994. *Empatia: psychológia vcítania a vžitia sa do druhého*. 2. vyd. Nové Zámky: Psychoprof. 340 s. ISBN 8096714805.
- DAVISON, M. 2014. Developing an Historical Empathy Pathway with New Zealand Secondary School Students. In: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol.12, no. 2, pp. 5-19. ISSN 1472-9474.
- DE LEUR, T., VAN BOXTEL, C., WILSCHUT, A. 2017. 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. In: *British Journal of Educational Studies*. vol. 65, no. 3, pp. 331-352.
- DOPPEN, F. H. 2000. Teaching and Learning multiple perspectives: The Atomic Bomb. In: *The Social Studies*, vol. 91, no. 4, pp. 159 – 169.
- ENDACOTT, J. L. 2010. Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. In: *Theory and Research in Social Education*, vol. 38, pp. 6-47.
- ENDACOTT, J. L., BROOKS, S. 2013. *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*. In: *Social Studies Research and Practice*. vol. 8, no. 1, pp. 41-58.
- FOSTER, S. J. 1999. Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? In: *The Social Studies*, vol. 90, no.1, pp. 18-24.
- Inovovaný štátny vzdelávací program pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom, [cit. 2018-28-10]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci>

program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/clovek-spolocnost/

JENSEN, J. 2008. Developing historical empathy through debate: An action research study. In: *Social Studies Research and Practice*, vol. 3, no. 1, pp. 55-66. ISSN 1933-5415.

JULÍNEK, S. et al. 2008. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova Univerzita, 273 s. ISBN 978-80-210-3495-2

LEE, P., SCHEMILT, D. 2011. The concept that dares not to speak its name: Should empathy come out of closet? In: *Teaching History*, no. 143, pp. 39-49.

Odporúčanie Rec(2001)15 Výboru ministrov členským štátom o vyučovaní dejepisu v Európe 21. storočia prijaté Výborom ministrov 31. októbra 2001 na 771. stretnutí zástupcov ministrov. Bratislava: Informačná kancelária Rady Európy, 6 s.

SEIXAS, P. C., GIBSON, L., & ERCIKAN, K. 2015. A design process for assessing historical thinking: The case of a one-hour test. In: *New directions in assessing historical thinking*. ERCIKAN, K. & SEIXAS, P. C. (ed.). New York: Routledge, pp. 102-116.

SCHEMILT, D. 1984. Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom In: *Learning History*. DICKINSON, A.K., LEE, P.J. (ed.). London: Heinemann Educational Books, pp. 50-54.

SPEER LEMISKO, L. 2004. The Historical Imagination: Collingwood in the Classroom. In *Canadian Social Studies*, vol. 38, no. 2, [cit. 2018-11-10]. Dostupné na internete: [https://canadian-social-studies-journal.educ.ualberta.ca/content/articles-2000-2010#ARhistorical\\_imagination\\_collingwood202](https://canadian-social-studies-journal.educ.ualberta.ca/content/articles-2000-2010#ARhistorical_imagination_collingwood202)

The Historical Thinking Project. 2014. From the Curriculum to the Classroom: More Teachers, More Students, More Thinking: A Report on the National Meeting of The Historical Thinking Project. [cit. 2018-7-10]. Dostupné na internete: [http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/HTP2014\\_EN.pdf](http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/HTP2014_EN.pdf)

TOSH, J. 2009. *The Pursuit of History*. London : Routledge. 364 p. ISBN 978-0582894129

# APLIKAČNÉ (EXEMPLIFIKAČNÉ) ÚLOHY V ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVE

Ján Kancír

*Katedra prírodovedných a technických disciplín, PF PU v Prešove, jan.kancir@unipo.sk (SR)*

## Abstrakt

Environmentálna výchova sa chápe ako organická súčasť edukácie v materských, základných a stredných školách. V súčasnom Štátnom vzdelávacom programe (ďalej aj „ŠVP“) je zaradená ako jedna z prierezových tém. Jej cieľom je prispieť k rozvoju osobnosti žiaka tak, že nadobudne schopnosť chápať, analyzovať a hodnotiť vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím vo svojom okolí, pričom zároveň chápe potrebu ochrany životného prostredia na celom svete. Environmentálna výchova (ďalej aj ENV) má multidimenzionálny charakter, preto by sa mala realizovať prostredníctvom konkrétnych vyučovacích predmetov na danom stupni vzdelávania. Pre optimalizáciu edukačnej účinnosti ENV je nevyhnutné stanoviť základné teoretické východiská, určiť obsahový a výkonový štandard, navrhnúť spôsob jej implementáciu do jednotlivých predmetov a prepojiť ju s aplikačnými úlohami. Požiadavky štandardu sú dnes upresňované aplikačnými (exemplifikačnými) úlohami. Ich výhoda spočíva predovšetkým v tom, že presne udávajú pozorovateľný výkon žiaka, nezameriavajú sa na činnosť učiteľa, ale na vedomosti a zručnosti, ktoré si žiaci osvojujú v priebehu učenia. Problematika tvorby a využitia aplikačných úloh v ENV tvorí jadro príspevku. Problematika pracovných úloh je vzhľadom k mnohotvárnosti ich foriem a cieľov veľmi široká a teoreticky k nej možno pristupovať z rôznych hľadísk.

Kľúčové slová: Environmentálna výchova, taxonómie cieľov, štandardy, aplikačné (exemplifikačné) úlohy.

## 1 ÚVOD

Cieľom environmentálnej výchovy je formovať, rozvíjať také osobnostné kvality, ktoré človeka vybaví schopnosťou chrániť a zlepšovať životné prostredie. Takto projektovaný dlhodobý zámer výchovnej práce na všetkých školách je potrebné realizovať plnením konkrétnych úloh zacielených na základné súčasti rozvoja osobnosti žiakov: úroveň vedomostí, rozvoj zručností, utváranie postojov.

V roku 2015 vyšla Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy do roku 2025. Hlavným cieľom koncepcie je vytvorenie fungujúceho uceleného systému environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu v rezorte životného prostredia, so zameraním na nosné cieľové skupiny a s využitím inovatívnych nástrojov pri zachovaní princípov udržateľného rozvoja. Interdisciplinárny charakter environmentalistiky predurčuje nadpredmetové zaradenie environmentálnej výchovy na školách. Integrovaný charakter výučby si vyžaduje aj adekvátnu prípravu učiteľov. K tvorbe „Rezortnej koncepcie...“ viedlo viacero dôvodov. Medzi základné nedostatky doterajšej koncepcie možno zaradiť neaktuálnosť doteraz platnej koncepcie environmentálnej výchovy a vzdelávania, nedostatočný monitoring výsledkov aktivít a dopadov pôsobenia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu na Slovensku. Celkovo sa konštatuje nízka účinnosť doterajšej realizácie ENV, ktorá súvisí s nedostatočnou prepracovanosťou teoretických základov ENV na jednotlivých stupňoch vzdelávania, obsahových a výkonových štandardov, aplikačných a exemplifikačných úloh. K tomu sa pridružuje absencia jednotných učebníc pre jednotlivé stupne vzdelávania i širšia ponuka overených edukačných programov a metodických materiálov.

## 2 CIELE ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY A ICH TAXONÓMIE

Ciele sú vo všeobecnosti vyjadrením ideálnej predstavy o tom, čo má byť dosiahnuté v uvedenej činnosti. Vo vzdelávaní ide o súbor cieľov, ktorý by mal byť dosiahnutý vyučovaním a učením sa. Ciele sú hierarchicky usporiadané od koncepcie a filozoficky najkomplexnejších (dlhodobých) po veľmi konkrétne ciele plánované v krátkodobom časovom intervale. Ide o formuláciu všeobecných cieľov a od nich odvodených parciálnych a špecifických cieľov, ktoré na nižšej úrovni predstavujú operačné ciele.

Podľa psychických procesov žiakov sa ciele členia na kognitívne, afektívne a psychomotorické. V tomto členení sa premieta oblasť osobnosti žiaka, k rozvoju ktorej smerujú (vedomosti, zručnosti, postoje).

*Kognitívne (poznávacie) ciele* sú zamerané na rozvoj poznávacích procesov, a to v čo najširšom spektre nižších aj vyšších kognitívnych procesov, intelektuálnych zručností a osvojenie poznatkov. Sú to vlastne vzdelávacie ciele. Mali by žiakov viesť od reprodukcie (zapamätanie, vybavenie, porozumenie) k aktívnemu

osvojovaniu, aby dokázali nový poznatok vysvetliť, spojiť ho s predchádzajúcimi poznatkami a vedieť ho aplikovať v praxi. Napr. Žiak vysvetlí hlavné dôvody globálneho otepľovania klímy.

*Afektívne ciele* sú orientované na kultiváciu emocionálneho správania sa žiakov, ich postojov, hodnotových preferencií. Do tejto kategórie zaraďujeme vytváranie názorov, postojov či morálnych hodnôt, ktoré sú predpokladom konania jedinca a jeho správania sa v spoločnosti. Sú tiež označované ako výchovné ciele. Príklad: Žiak rešpektuje ...

*Psychomotorické ciele* vedú k vytváraniu psychomotorických zručností. Okrem toho, že sú náročné na vnímanie, vyžadujú aj adekvátne myšlienkové operácie. Používa sa pre nich aj pomenovanie výcvikové ciele. Príklad: Žiak sa orientuje na mape znečistenia vodných tokov ...

Niektoré ciele nie je možné jednoznačne zaradiť do jednej kategórie, prelínajú sa v nich rôzne druhy cieľov (napr. spájanie kognitívnych a psychomotorických cieľov) (Madziková, Kancír, 2015).

Taxonómie cieľov sú veľmi dôležitým nástrojom pri zvládnutí požadovanej poznatkovej bázy edukačného obsahu predmetu, ale zároveň aby získané vedomosti, zručnosti a postoje dokázali aj aplikovať, analyzovať a hodnotiť. Je to vlastne klasifikácia cieľov vyučovania s uplatnením hierarchie jednotlivých úrovní poznávania.

Medzi najpoužívanejšie taxonómie cieľov patria:

1. Bloomova taxonómia kognitívnych cieľov z roku 1956 a jej revidovaná podoba z roku 2001 autorov Andersona a Krathwohla;
2. Taxonómia vzdelávacích a afektívnych cieľov z roku 1964 autorského kolektívu pod vedením Krathwohla;
3. Taxonómia psychomotorických cieľov z roku 1972 autora Simpsona;
4. Niemierková taxonómia kognitívnych cieľov;
5. Taxonómia autorov Marzana a Kendalla z roku 2007 (Hynek, Vávra, 2012).

Napríklad pri tvorbe didaktických testov z reálnych predmetov (prírodovedno-technických) sa často stretávame s využitím Niemierkovej taxonómie cieľov, ktorá je v praxi obľúbená pre jednoduchšiu štruktúru rozlišovania jednotlivých úrovní myšlienkových procesov (zapamätanie a vybavenie, porozumenie a aplikácia poznatkov – špecifický a nešpecifický transfer).

*Vzdelávací štandard* formuluje štruktúru cieľov vyjadrenú na úrovni vedomostí, pochopenia, aplikácie, analýzy, syntézy a čiastočne i hodnotiaceho posudzovania. Súčasne však tieto všeobecnejšie ciele konkretizuje do tzv. aplikačných či exemplifikačných (exemplum – vzor, príklad) úloh (požiadaviek na vedomosti a zručnosti žiaka). Ich výhoda predovšetkým spočíva v tom, že presne udávajú pozorovateľný výkon žiaka, nezameriavajú sa na činnosť učiteľa, ale na vedomosti a zručnosti, ktoré si žiaci osvojujú v priebehu učenia.

Vzdelávací štandard môže plniť svoju funkciu len vtedy, keď je správne pochopený učiteľmi. Zistilo sa, že učitelia požiadavky štandardu chápú veľmi subjektívne, preto MŠ SR poverilo ŠPÚ vytvoriť nástroj, ktorý by požiadavky štandardu upresnil. Požiadavky štandardu sú dnes upresňované aplikačnými alebo exemplifikačnými úlohami. Exemplifikačné úlohy by mali objasňovať, byť vzorom, spresňovať požiadavky výkonového štandardu. Sú teda pro učiteľa vzorom výberu a tvorby úloh, sú spätnou informáciou o tom, či sú žiaci schopní plniť zámery tvorcov vzdelávacieho programu.

Ich výhoda predovšetkým spočíva v tom, že presne udávajú pozorovateľný výkon žiaka, nezameriavajú sa na činnosť učiteľa, ale na vedomosti a zručnosti, ktoré si žiaci osvojujú v priebehu učenia.

### 3 APLIKAČNÉ (EXEMPLIFIKAČNÉ) ÚLOHY A ICH TVORBA

Za učebnú úlohu možno považovať každú pedagogickú situáciu, ktorá sa vytvára preto, aby zaistila u žiakov dosiahnutie určitého učebného cieľa. Je zameraná na päť aspektov učenia: obsahový, stimulačný (motivačný), operačný, formatívny a regulatívny (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Učebné úlohy predstavujú široké spektrum, od najjednoduchších, ktorých riešenie vyžaduje len pamäťovú reprodukciu, po zložité, komplikované, ktoré vyžadujú tvorivé myslenie i činnosti, ktoré nemusia mať úplné zadanie. Úlohy môžu smerovať k vedomostiam i schopnostiam, je v nich obsiahnutá aj stránka hodnotenia, postojov a vzťahov. Keď majú byť učebné úlohy prostriedkom na dosahovanie vzdelávacích cieľov, musia povahou vzdelávacieho cieľa odpovedať.

Holoušová (1983) spolu s mnohými autormi, ktorí sa venujú tejto problematike, upozorňuje na rolu učebných úloh vo výuke:

1. Učebné úlohy by mali prenikať celým vyučovacím procesom, všetkými etapami vyučovacieho procesu. Majú nie len funkciu vzdelávaciu, ale aj formatívnu.
2. Učebné úlohy nemajú vo vyučovaní autonómnu pozíciu. Sú len jednou z jeho zložiek a majú inštrumentálny charakter.

3. Učebné úlohy by nemali byť podávané izolovane, ale v celých systémoch, vždy s narastajúcou náročnosťou. Nemali by byť monotónne, mali by vyvolávať celú škálu rôznych vzdelávacích aktivít. Mali by byť zadávané tak, aby vzbudzovali dojem, že logicky vyplynuli z okamžitej situácie.
4. Pri tvorbe učebných úloh sa môže pripustiť istá úroveň improvizácie, nikdy by však nemali byť však nemali byť vytvárané mimovoľne a nepremyslene. Súborné úloh by mali byť dostatočne veľké a dostatočne otvorené, aby ich učiteľ mohol prispôbovať konkrétnej, často nepredpokladanej situácii vo výučbe.
5. Základnou podmienkou pre tvorbu učebných úloh je správne a konkrétne stanovenie výučbových cieľov. Vzhľadom na to by mali byť učebné úlohy projektované „na mieru“, aby pomohli účinne splniť výučbové ciele a zaistiť pre učiteľa aj žiakov spätnú väzbu o kvalite a miere ich naplnenia.
6. Tvorba učebných úloh je prejavom profesionálneho majstrovstva učiteľa, čo si vyžaduje primeranú pregraduálnu a postgraduálnu prípravu v týchto spôsobilostiach a schopnostiach.

Pri tvorbe aplikačných úloh je potrebné prostredníctvom činnostných sloviac podchytiť rozvoj kognitívnej, afektívnej i konatívnej zložky osobnosti žiaka. Aplikačné úlohy možno formulovať na základe jednotlivých úrovní taxonómie cieľov, druhov inteligencie či rozvoja kompetencií žiaka.

Kalhous (2002) uvádza príklady nevhodných formulácií učebných úloh.

1. *Uzatvorené otázky formulované prostredníctvom zámen:*

- čo (čo je to, čo potom urobíme, čo je, čo tam chýba ...);
- ako (ako dlho, ako často, ako pripravíme, ako to urobíme ...);
- kedy (kedy sa stane, kedy to začne...);
- kde (kde je to, kde to nájdeme ...);
- prečo (prečo to urobíte, prečo je to, prečo to nastáva...).

Žiaci na takto formulované otázky môžu prevažne odpovedať jedným slovom či v podobe holej vety, ich jazykový prejav je potom jednoduchý a často jazykovo málo kultivovaný. Podnety pre náročnejšie myšlienkové operácie a následne možnosť kultivovane komunikovať výsledky činnosti tieto úlohy prevažne nezaručujú.

2. *Učebné úlohy sú formulované príliš všeobecne (povedz niečo o, čo vieš, čo všetko ...).*

3. *Často sú vyjadrené oznamovacou vetou a od žiaka sa očakáva len ich doplnenie (trecia sila závisí na ...).*

4. *Učiteľ zadanie úlohy zbytočne komplikuje tým, že hromadí jednu úlohu (otázku) za druhou a pritom nedokáže vyjadriť požadovaný výkon (povedzte nám niečo o sile, podľa ktorého vzorca ju vypočítame, ako je definovaná jednotka pre silu ...).*

Pri posudzovaní spracovaných súborov učebných úloh alebo pre ich zámerné projektovanie po formálnej stránke je vhodné vychádzať napr. z všeobecných triedení, ktoré neuvádzajú konkrétne učebné úlohy, ale ich typy.

Napríklad D. Tollingerová (1970) učebné úlohy utriedila podľa náročnosti poznávacích operácií nutných k ich riešeniu. Úlohy sú v jednotlivých kategóriách usporiadané podľa stupňa stúpajúcej náročnosti. Pri spracovaní tejto taxonómie bola pre autorku podkladom Bloomova taxonómia cieľov:

1. **Úlohy vyžadujúce pamäťovú reprodukciu poznatkov.**

- 1.1 Úlohy na znovu poznanie;
- 1.2 Úlohy na reprodukciu jednotlivých faktov, čísel, pojmov apod.;
- 1.3 Úlohy na reprodukciu definícií, noriem, pravidiel apod.;
- 1.4 Úlohy na reprodukciu veľkých celkov, básní, textov, tabuliek apod.;

2. **Úlohy vyžadujúce jednoduché myšlienkové operácie a poznatky.**

- 2.1 Úlohy na zisťovanie faktov (meranie, váženie, jednoduché výpočty, apod.);
- 2.2 Úlohy na vymenovanie a popis faktov (výpočet, súpis);
- 2.3 Úlohy na vymenovanie a popis procesov a spôsobov činnosti;
- 2.4 Úlohy na rozbor a skladbu (analýzu a syntézu);
- 2.5 Úlohy na pozorovanie a rozlišovanie (komparácia a diskriminácia)
- 2.6 Úlohy na triedenie (kategorizácia a klasifikácia);
- 2.7 Úlohy na zisťovanie vzťahov medzi faktami (príčina, následok, cieľ, prostriedok, vplyv, funkcia, účel, nástroj, spôsob apod.);
- 2.8 Úlohy na abstrakciu, konkretizáciu a zovšeobecnenie;
- 2.9 Riešenia jednoduchých príkladov (s neznámymi veličinami).

Podobne sú vnútorne štruktúrované i ďalšie kategórie úloh:

3. **Úlohy vyžadujúce zložité myšlienkové operácie s poznatkami.**

4. **Úlohy vyžadujúce oznámenie poznatkov.**

5. **Úlohy vyžadujúce tvorivé myslenie** (podrobnejšie pozri Kalhous, Obst a kol., 2002, s.332-333).



V konečnom dôsledku vznikla klasifikácia s dvadsiatimi siedmymi kategóriami úloh. Pre učiteľov praktikov je to dosť komplikovaná štruktúra úloh, ktorej realizáciu sťažuje nejednotnosť príkladov aktívnych slovies pre jednotlivé stupne poznávacích procesov pre Bloomovu taxonómiu cieľov a taxonómiu úloh Tollingerovej. Napríklad napísať, vymenovať, opísať sa u Blooma odporúčané pre zapamätanie a u Tollingerovej sú uvádzané už pri úlohách na jednoduché myšlienkové operácie (nie na pamäťové operácie). Pomohla by väčšia previazanosť a jednoduchosť aktívnych slovies oboch taxonómií.

K tvorbe aplikačných úloh možno využiť aj Bloomovu taxonómiu v kombinácii a typmi inteligencie. Gardner rozlišuje osem typov inteligencie (ak by sme pridali aj duchovnú a existenciálnu, tak až 9). V kombinácii s dimenziami kognitívnych procesov by sme mohli vytvoriť 48 alebo až 54 typov úloh.

Niekedy sa využíva revidovaná Bloomová taxonómia, ktorá je štruktúrovaná do dvoch dimenzií – dimenzia poznatkov/vedomostí (fakt, pojem, proces, metakognícia) a dimenzia kognitívnych procesov (zapamätať, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť a tvoriť). Vo viacerých prípadoch bola použitá klasifikácia učebných úloh v kombinácii Niemierkovou taxonómiou kognitívnych cieľov.

Problematika pracovných úloh je vzhľadom k mnohotvárnosti ich foriem a cieľov veľmi široká a teoreticky k nej možno pristupovať z rôznych hľadísk. Niektorí autori k nim pristupujú prevažne empiricky (podľa poznatkov z pedagogickej praxe k nim pristupuje aj väčšina učiteľov), pre iných sú učebné úlohy hlavným predmetom štúdia. V snahe optimalizovať reálnu pedagogickú prax prostredníctvom formovania schopností učiteľov (v pregraduálnej i postgraduálnej príprave) pre prácu v predmetnej problematike sa prikláňame k prvej skupine autorov. Ide o dlhodobý proces, v ktorom učitelia získavajú skúsenosti postupne.

Pri tvorbe aplikačných (exemplifikačných) úloh pre environmentálnu výchovu sme si zvolili dvojdimenzionálnu klasifikáciu (obsahová a operačná rovina) vychádzajúcu z taxonómie špecifických kognitívnych cieľov J. H. de Blocka (Turek, 2008) a obsahovej dimenzie na úrovni – fakt, pojem, proces, metakognícia.

| Dimenzia poznatkov | Dimenzia kognitívnych procesov |                |              |               |
|--------------------|--------------------------------|----------------|--------------|---------------|
|                    | 1. vedomosť                    | 2. porozumenie | 3. aplikácia | 4. integrácia |
| A fakt             |                                |                |              |               |
| B pojem            |                                |                |              |               |
| C proces           |                                |                |              |               |
| D metakognícia     |                                |                |              |               |

Príspevok je teoretickým vstupom do problematiky tvorby aplikačných a exemplifikačných úloh pre environmentálnu výchovu. V rámci projektu KEGA č. 015PU-4/2018 2018 „Environmentálna výchova pre predškolskú a elementárnu edukáciu - vysokoškolská učebnica“, máme za cieľ zlepšiť súčasný stav realizácie environmentálnej výchovy na primárnom stupni vzdelávania v troch dimenziách:

1. Vytvorenie obsahového a výkonového štandardu pre predprimárne a primárne vzdelávanie. Fundamentálnym predpokladom pozitívnych zmien celkového vnímania environmentálnej výchovy i samotnej realizácie v edukačnej praxi je špecifikácia obsahového a výkonového štandardu pre predprimárny a primárny stupeň vzdelávania.
2. Spracovanie vysokoškolskej učebnice environmentálnej výchovy (v tlačenej aj elektronickej podobe) pre predškolskú a elementárnu edukáciu. Podobná učebnica u nás doposiaľ spracovaná nebola a jej absencia komplikuje situáciu v prípravnom, kontinuálnom i celoživotnom vzdelávaní učiteľov.
3. Spracovanie metodických materiálov pre realizáciu environmentálnej výchovy na predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania (námety na aktivity, pokusy, didaktické hry, dramatizácie, PowerPointové prezentácie, ekopříbehy a ekorozprávky, vizualizácie...).

Súčasťou našich snáh je aj zostavenie súboru exemplifikačných úloh pre ENV na predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania prostredníctvom uvedeného koncepčného prístupu.

## 4 ZÁVER

Východiskom pri tvorbe aplikačných úloh je kľúčové učivo - sú to podstatné pojmy a významné fakty z obsahu učiva, to najdôležitejšie, čo by mal žiak vedieť. Aplikačná úloha je mostom k zvládnutiu kľúčového učiva. Má byť užitočná, tvorivá, emotívna. Aplikačné úlohy predstavujú hlavný nástroj uplatnenia možnosti výberu v triede. Žiaci ich môžu realizovať individuálne alebo v skupine. Učiteľ stanovuje, ktoré aplikačné úlohy sú pre všetkých povinné a ktoré sú výberové. Podľa S. Kovalik (1996) je aplikačná úloha mostom, ktorý spája „čo“ s „ako“, teda čo je potrebné naučiť s tým, ako si budú žiaci počínať pri učení, ako budú používať poznatky a zručnosti. Aplikačná úloha zavádza do vyučovania aktivitu. Mala by sa stať významnou udalosťou z hľadiska žiakov, mala by byť hodná vynaloženému času a energie. Pri tvorbe aplikačných úloh je obzvlášť dôležité :

- použiť pobádacie činnostné slovesá na začiatku vety,
- pokynom presne stanoviť, čo majú žiaci v projekte robiť,
- predstaviť si v duchu projekt, alebo produkt, ktorý majú žiaci v konečnom dôsledku vytvoriť.

Pre prípravu aplikačných a exemplifikačných úloh je dôležitá úroveň konkretizácie edukačného obsahu v podobe obsahového a výkonového štandardu pre konkrétny stupeň a typ školy. V optimálnom prípade učebnicové spracovanie textovej i obrazovej časti (fotografie, schémy, obrázky...), štatistického a kartografického materiálu. Pre environmentálnu výchovu doposiaľ nie sú spracované jednotné ani alternatívne učebnice. Absentuje aj korektná formulácia špecifických a operačných cieľov. Taktiež chýba precizácia obsahového a výkonového štandardu ENV pre jednotlivé vyučovacie predmety, ktoré by mali saturovať potreby tejto prierezovej témy. Jedným z prostriedkov optimalizácie tejto situácie by mal byť aj v súbor aplikačných (exemplifikačných) úloh, ktoré do značnej miery exaktizujú obsahový a výkonový štandard.

## POĎAKOVANIE

Príspevok vyšiel s podporou grantovej agentúry KEGA v rámci projektu č. 015PU-4/2018 2018 „Environmentálna výchova pre predškolskú a elementárnu edukáciu - vysokoškolská učebnica“

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BLOOM, B. S. 1956. *Taxonomy of Education Objectives. Handbook 1. Cognitive domain*. New York.
- GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál.
- HOLOUŠOVÁ, D. 1983. Teórie učebních úloh. In. *Studijní text pro přípravu učitelů pedagogiky na nové pojetí výchovně vzdělávací práce na SPgŠ*. Praha: UÚVPP.
- HYNEK, A., VÁVRA, J. 2012. Revidovaný dešifrovací klíč k současným geografiím pro geografické vzdělávání. Liberec. Dostupné na [https://www.researchgate.net/profile/Jaroslav\\_Vavra/publication/271014007\\_REVIDOVANY\\_DESIFROVACI\\_KLIC\\_K\\_SOUCASNYM\\_GEOGRAFIIM\\_PRO\\_GEOGRAFICKE\\_VZDELAVANI/links/54bbcf4e0cf29e0cb04be1fb/R\\_EVIDOVANY-DESIFROVACI-KLIC-K-SOUCASNYM-GEOGRAFIIM-PRO-GEOGRAFICKE-VZDELAVANI.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jaroslav_Vavra/publication/271014007_REVIDOVANY_DESIFROVACI_KLIC_K_SOUCASNYM_GEOGRAFIIM_PRO_GEOGRAFICKE_VZDELAVANI/links/54bbcf4e0cf29e0cb04be1fb/R_EVIDOVANY-DESIFROVACI-KLIC-K-SOUCASNYM-GEOGRAFIIM-PRO-GEOGRAFICKE-VZDELAVANI.pdf)
- KALHOUST, Z., OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KOVALIKOVÁ, S. 1996. *Tematické integrované vyučovanie: Model*. Bratislava: Faber.
- KUZMA, J., KOŽUCHOVÁ, M. 2002. Exemplifikačné úlohy ako diagnostický nástroj plnenia požiadaviek vzdelávacieho štandardu. In *Technológia vzdelávania*, 10, 2002, č. 5, s.12 – 15. ISSN 1335-003X. 13.
- MADZIKOVÁ, A., KANCÍR, J. 2015. *Didaktika geografie*. Prešov: FHPV PU, 198 s. ISBN 978-80-555-1500-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- TOLLINGEROVÁ, D. 1986. K teorii učebních činností a jejich projektování. In *Acta Univ. Palackého Olomouc. Paedagogica – Psychologica* 23, Olomouc: FF UP, s. 207 – 216.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

# PRÍPRAVA ŠTUDENTOV ETICKEJ VÝCHOVY NA PRAX

**Zuzana Sládečková**

*Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky, FF UKF v Nitre, zuzka.sladeckova@gmail.com (SR)*

## Abstrakt

Dôležitou súčasťou vyučovacieho procesu sú aktivity, ktoré sú hlavnou metódou vo výchove k prosociálnej osobnosti. Každý učiteľ by sa do týchto aktivít mal aj sám zapájať, aby vedel reagovať na žiakov vo svojom ďalšom pedagogickom pôsobení. Dôležité je, aby študenti boli oboznámení s platnými štátnymi vzdelávacími programami ISCED 1, 2, 3. Nemenej dôležité je aj pochopenie výchovných a obsahových štandardov jednotlivých tém. Naším cieľom je viesť študentov k tvorivosti, flexibilitě, prosociálnosti, získaniu zručností, vedomostí. Cieľom je, aby pristupovali k daným témam svojou vlastnou kreativitou tak, aby sa z nich stali hodnotní učelia etickej výchovy a tak dopomohli k výchove človeka vo všetkých stupňoch vzdelávania. Dôležité je vychovať prosociálneho človeka pre spoločnosť nielen teóriou, ale hlavne prakticky.

**Kľúčové slová:** Osobnosť učiteľa etickej výchovy, etický kódex učiteľov, tvorivosť na hodinách, súčasný stav vyučovania etickej výchovy, pripravenosť na pedagogickú prax, cvičné školy, prosociálne správanie, empatia, prežívanie, vcítenie sa študentov do úloh žiakov cez aktivity.

## 1 ÚVOD

Poslaním povinnej voliteľného predmetu etická výchova je vychovávať osobnosť s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť a morálne hodnoty zaujímajú významné miesto. Pri plnení tohto cieľa sa neuspokojuje iba s poskytovaním informácií o morálnych zásadách, ale zážitkovým učením účinne podporuje pochopenie a interiorizáciu (zvnútornenie) mravných noriem a napomáha osvojeniu správania sa, ktoré je s nimi v súlade. Pripravuje mladých ľudí pre život v tom zmysle, aby raz ako dospelí prispeli k vytváraniu harmonických a stabilných vzťahov v rodine, na pracovisku a medzi spoločenskými skupinami.

Etická výchova sa v prvom rade zameriava na výchovu k prosociálnosti, ktorá sa odráža v morálnych postojoch a v regulácii správania žiakov. Jej súčasťou je aj rozvoj sociálnych zručností (otvorená komunikácia, empatia, pozitívne hodnotenie iných, atď.) ako aj podpora mentálnej hygieny, podieľa sa na primárnej prevencii porúch správania a učenia.

Prínos našej práce je vytvorenie metodiky mechanizmami otvorených hodín, priniesť nové metódy v rámci etickej výchovy. Videoprojekcia nám pomôže čo najviac vychytať špecifiká, ktoré potom zakomponujeme do našej práce. Chceme ponúknuť ucelenú koncepciu s praktickými metodikami, ktorých cieľom bude zefektívnenie práce začínajúcich aj budúcich učiteľov v edukačnom procese v predmete etická výchova. Začínajúcim učiteľom poskytneme rukoväť, metodiku alebo pomôcku ako začať vyučovať predmet etická výchova, keďže predmet etická výchova sa nevyučuje klasickým spôsobom, ale má určité špecifiká.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Ako metódu sme si vybrali metódu pozorovania.

Pozorovanie sa aplikovalo vo vybranom prostredí v priestoroch UKF Nitra, na pozorovanie sme si vybrali skupinu vysokoškolských študentov, konkrétne študentov učiteľského zamerania s kombináciou predmetu etická výchova. Vybrali sme si študentov 4. ročníka učiteľského zamerania, pretože vo štvrtom ročníku už vykonávajú prax na stredných a základných školách, čiže už sú oboznámení s prostredím, čakajú ich samostatné výstupy, na ktoré sa v rámci týchto hodín, konkrétne didaktika etickej výchovy a koncepcia a metódy etickej výchovy pripravujú, takže je to pre nich prirodzenejšie prostredie ako pre študentov, ktorí ešte nemajú dotyk s konkrétnou praxou. Otvorené hodiny sme sledovali v učebniach na fakulte UKF. Naším cieľom bolo čo najviac priblížiť študentom prirodzené školské prostredie so svojimi kladmi a zápornmi, je však na nich, ako sa v tomto prostredí udomáčia a samozrejme ako sa budú postupne zdokonaľovať a profesijne rásť. Sledovali sme správanie pri jednotlivých aktivitách, reakcie alebo predstavy riešenia kontroverzných situácií. Štúdiá sa uskutočnila počas letných a zimných semestrov v školských rokoch 2016/2017 a 2017/2018.

Vybrali sme si štandardizované (štrukturované) pozorovanie. Boli sme si vedomí, že v priebehu pozorovania môže dôjsť k určitým zmenám, rozšíreniu záberu pozorovania alebo naopak vypusteniu určitých naplánovaných kategórií. Pozorovanie nám vytvára priestor na súčasné pozorovanie viacerých dejov, viacerých druhov správania pozorovaných osôb a udalostí v okolitom spoločenskom prostredí a ich vzájomných interakcií. Bezprostredným predmetom pozorovania je správanie. Správanie a činnosť poskytujú základné údaje pozorovania. Pozorovaním vonkajšej stránky správania a činnosti sa získava východiskový materiál, od ktorého treba prejsť k odhaleniu vnútorného psychického obsahu ako vlastného predmetu, resp. cieľa psychologického pozorovania.

### 3 VÝSLEDKY

Rozhodujúci význam pre úspešnú činnosť učiteľa majú jeho osobnostné vlastnosti, ktoré používa pri komplexnom formovaní žiakov. Preto humanistická príprava učiteľov smerovala nielen k príprave dobrého odborníka vo svojom predmete, ale hlavne človeka chápujúceho, cítiaceho, akceptujúceho seba aj iných. Pri nácviku sociálnych zručností išlo hlavne o rozpoznávanie a popisovanie svojich vlastných pocitov a citov. Nabádali sme študentov k otvorenému vyjadreniu hlavne pozitívnych postojov voči spolužiakom, ako aj popísaniu vlastných pocitov zo situácií, kedy sa oni sami stali objektom priazne, pochvaly, obdivu. Študenti rôznych študijných odborov, ktorí sa pripravujú na náročnú prácu s deťmi – so svojimi žiakmi, by mali zostať sami sebou, mali by si získať spôsobilosť byť empatickými, mali by byť schopní empatického načúvania. Prípravu budúcich učiteľov sme koncipovali tak, aby študenti po jeho ukončení boli spôsobilí na základe ich pregraduálnej prípravy realizovať vo svojej praxi nové, moderné prúdy výchovnovzdelávacích modelov.

Na seminároch a cvičeniach sme úspešne použili rôzne postupy vo forme cvičení založených na interpersonálnej skúsenosti a sprievodnom emocionálnom zážitku. Na seminároch sme pozorovali aj aktivitu študentov na seminároch, zábavnosť. Učenie nie je pasívny proces, do príjemnej atmosféry patrí smiech, veselosť, radosť, odbúrávanie stresu, uvoľňujúca atmosféra. Pozorovaním sme zistili, že študenti mali na tieto hodiny veľmi pozitívne ohlasy a postupne sa nechali vťahovať do celkovej atmosféry. Časom si uvedomili, že to, čo sa im na začiatku zdalo ako nepotrebné, zjavné a možno prehnane detské, má svoj skrytý význam. S nadsádzkou môžeme skonštatovať, že objavili, že vyskúšaním aktivity na sebe nič nestratia, ale môžu len získať. Budú bohatší o osobné zážitky s týmito technikami, budú s nimi vedieť citlivo pracovať vo svojej vo svojej praxi, budú sa vedieť viac priblížiť svojim budúcim žiakom. Mnoho študentov týchto odborov už má veľa skúseností s prácou s deťmi, či už pôsobili ako animátori, alebo vedúci v táboroch, poniektorí už pracujú ako učitelia na školách. To nám prinieslo veľa podnetov a obohatení v pripravovaní metodiky pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov.

Z aktivít, ktoré študenti počas dvoch rokov skúšali, sa väčšina osvedčila. Niekoľko ďalších bude použiteľných po miernych úpravách a len zopár z vyskúšaných aktivít sme sa rozhodli nepoužiť. Prekvapením bol objav rozdielov medzi našou pedagogickou praxou na základných a stredných školách a vyučovaním vysokoškolákov - budúcich učiteľov. Pri množstve použitých aktivít sa objavili aktivity, u ktorých sme predpokladali, že študentov zaujmú, ale opak bol pravdou. Na druhej strane, do niektorých aktivít, ktoré sa nám zdali nezaujímavé či príliš detské, sa študenti horlivo zapájali.

#### 3.1 Príklady použitých aktivít

##### 3.1.1 Hra na práva v balóne

Deti vyzveme, nech si predstavia, že letia v balóne a v koši balóna majú so sebou 10 práv, z ktorých každé váži 2 kg. Zrazu balón začne klesať, a aby nespádli, musia zhodiť jedno závažie. Každému rozdáme pripravený lístok so zoznamom práv a deti si zaznamenajú k právu, ktoré chcú vyhodiť, 1 bod. Takto postupujeme ďalej vlastnou dramatizáciou letu balóna a deti si zaznamenávajú k ďalším vyhodným právam body podľa poradia. Posledné právo bude mať teda 10 bodov. Potom učiteľ spočíta body, ktoré dostali jednotlivé práva, vyhodnotí poradie ich dôležitosti a porozprávajú sa o dôležitosti práv, ktoré sa týkajú prežitia, ktoré chránia osobné záujmy jednotlivcov. V hre možno použiť nasledujúci súbor práv:

- Právo mať svoju vlastnú posteľ.
- Právo otvoriť okno a vyvetrať.
- Právo dostávať vreckové.
- Právo na lásku a cit.
- Právo nebyť stále niekým usmerňovaný.
- Právo byť iný.
- Právo mať každý rok prázdniny.
- Právo na jedlo a vodu.

- Právo mať čas na hranie.
- Právo byť vypočutý.

### 3.1.2 Kolektívne kreslenie tváre

Kolektívne kreslenie tváre je zábavná interaktívna aktivita, ktorá napomáha so zapamätávaním mien.

Na túto aktivitu každý žiak potrebuje jeden hárok A4 a pero. Úlohou každého žiaka je napísať dole na papier svoje meno. Následne sa žiaci budú pohybovať po miestnosti a keď učiteľ povie „Stop!“, tak každý musí zastať. S najbližším susedom si vymenia papiere a nakreslia jeho oči. Potom si papiere opäť vymenia, takže každý žiak bude mať papier so svojim menom. Aktivita pokračuje, žiaci sa opäť náhodne pohybujú po miestnosti až kým nezaznie učiteľov pokyn „Stop!“. Takto na papier postupne nakreslia oči, nos, uši, bradu, vlasy, ústa, prípadne fúzy, obočie a doplnky (náušnice, tetovanie, piercing, atď.)

### 3.1.3 Prípad transplantácie srdca

V transplantáčnom centre, známom vysokou profesionálnou odbornosťou a doterajšími dobrými výsledkami, sa uvažuje o možnosti transplantovať srdce niektorému zo záujemcov – príjemcov. Vyskytol sa vhodný darca, ktorého život už nemožno zachrániť a ktorý súhlasil s možnosťou venovať svoje orgány na záchranu života niekoho iného. Je veľmi pravdepodobné, že transplantácia zachráni život niektorému z ôsmich možných uchádzačov. Žiaľ, je k dispozícii len jedno srdce a treba sa rýchlo rozhodnúť, komu ho dať.

Možnými príjemcami sú:

1. 29-ročný vrcholový športovec Emil, ktorý mal opätovne reprezentovať krajinu. Ako vodič mal ťažkú autohaváriu a po predbežnom vyšetrení majú policajti podozrenie, že ju zaviniť svojou nedbanlivosťou pri jazde autom pod vplyvom alkoholu. Predtým už bol trikrát trestaný za jazdu pod vplyvom alkoholu.
2. 25-ročné dievča Natália, ktorá je diagnostikovaná psychológom v hraničnom pásme mentálnej retardácie (rozumovej zaostalosti), má základné vzdelanie a už od 18 rokov sa živí prostitúciou na ulici.
3. 62-ročná Vlasta, matka štyroch dospelých detí a dvoch takmer dospelých (14 a 16), ktorá bola v minulosti trikrát trestaná pre týranie a zanedbávanie detí najmä pod vplyvom alkoholu.
4. 25-ročný Vietnamec Thiu Van, ktorý predáva na tržnici, ale dosť verejne sa o ňom vie, že je dílerom (priekupníkom) s drogami, ale doteraz ho nikdy neusvedčili, nedokázali mu, že drogy predáva. Nebol trestaný.
5. 30-ročný robotník Marcel, ktorý utrpel úraz na stavbe, lebo bol pod vplyvom alkoholu a už dvakrát bol na protialkoholickom liečení.
6. 18-ročná Rómka Jolana, ktorá už má dve deti, žije v zlých podmienkach v osade v chatrči, rada si vypije a nechce sa jej robiť, inak je zdravá a ochotná pomôcť ľuďom.
7. 40-ročný Albert, Žid, podnikateľ a úspešný človek, má dve deti, fajčiar, hovorí sa o ňom, že prišiel k majetku „tunelovaním“ štátneho majetku a a inými nelegálnymi spôsobmi, ktoré mu však nemôžu dokázať.
8. 19-ročná vysokoškoláčka Lucia s depresívnymi prejavmi (depresia – smútok, sklúčenosť), pochádza z Albánska, niekoľkokrát sa pokúšala o samovraždu, lebo je nakazená vírusom HIV.

Prečítaj si pozorne všetkých uchádzačov a zorad' ich podľa mien, komu by si na prvom, druhom až ôsmom mieste odporúčal darovať srdce. Všetci uchádzači majú nejaký problém, ide o to, koho uprednostníš z tých, ktorí sú v zozname.

Úlohy na diskusiu:

- Čo Ťa najviac prekvapilo na hodnoteniach Tvojich spolužiakov?
- Čo by si robil, keby si bol na mieste člena rodiny týchto ľudí?
- Prečo asi títo ľudia zlyhali v živote?
- Aké boli asi príčiny ich zlyhania?
- Prečo si zostavil také poradie, aké si zostavil?
- Prečo si dal na 1. miesto toho človeka, ktorého si tam dal?
- Rozhodovalo sa Ťi ľahko? Chcel by si byť v koži lekára, ktorý o tom rozhoduje? Ak áno, prečo? Ak nie, prečo?



## 4 ZÁVER

Počas pôsobenia a učenia na FFUKF Nitra na hodinách didaktiky sme sa spolu so študentmi 1.-4. ročníka zamerali na zlepšenie prípravy ich vstupu do pedagogického života. Zhodli sme sa na tom, že v dnešnej dobe chýba prax a je málo priestoru na realizáciu aktivít na základe vlastnej skúsenosti. Preto je dôležité, aby budúci učitelia mohli prejsť všetkými aktivitami, prežiť ich a tým pádom sa mohli vcítiť do pozície žiakov. Mali by tak možnosť zistiť ako žiac vnímajú dané postoje, vcítienie sa, a empatiu. Každý, kto chce začať aktivitami, by to mal v prvom rade vyskúšať sám na sebe, aby sa lepšie vcítil do myslenia žiakov. Spolupráca so študentmi priniesla veľa pozitívnych nápadov, návrhov ako spestriť hodiny etickej výchovy zaujímavou formou, ako prispieť k zlepšeniu stavu postavenia učiteľa ETV, a tak dosiahnuť základný cieľ ETV, vychádzajúci z materiálov ISCED 1, 2, 3 potrebných na osvojenie si obsahového výkonového štandardu na jednotlivých stupňoch škôl.

Hodiny didaktika ETV prebiehali v príjemnej, pohodovej atmosfére tvorivosti, kreativity, flexibilitnosti, otvorenosti a entuziazmu. Samotní študenti sa stali aktérmi hodín, keďže vybrané aktivity uskutočňovali na svojich spolužiakoch. Zároveň sa vcítili do pozície učiteľa, ako aj žiaka. Riešili sme problémy z praxe, ako zaujať žiakov, s ktorými sa vidia po prvýkrát, ako pracovať v skupinách vytvorených spájaním viacerých ročníkov, z dôvodu málo prihlásených žiakov na ETV, hlavne v základných školách, kde často z ročníka sú len dvaja prihlásení, a preto je vedenie nútené vytvoriť skupiny z viacerých ročníkov, čo má vplyv na obtiažnosť prípravy a vedenia hodín, pretože sa tu stretávajú žiac rôznych vekových kategórií, napr. 5., 6., a 7. ročníka alebo 5. a 7. ročník, v horšom prípade všetky ročníky spolu v jednej skupine.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

LENCZ, L., KRÍŽOVÁ, O. 2004. *Metodický materiál k predmetu Etická výchova*, Bratislava: Metodické centrum v Bratislave, s. 39-40, ISBN 80-85185-34-2.

GÁBOROVÁ, L. 1998. *Nondirektívny prístup vo výchove a vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita, FHPV v Prešove, s. 28-33, 61, 64, ISBN 80-88885-52-3.

Štátny vzdelávací program. Etická výchova. Príloha ISCED 1. Bratislava: ŠPÚ, 2011

Štátny vzdelávací program. Etická výchova. Príloha ISCED 2. Bratislava: ŠPÚ, 2011.

Štátny vzdelávací program. Etická výchova. Príloha ISCED 3. Bratislava: ŠPÚ, 2010.

LENÁRTOVÁ, Z., VASIČÁKOVÁ OČENÁŠOVÁ, Z. 2016. *Korupcia. Námety na vyučovanie pre základné a stredné školy [online]*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, s. 28, 51-52, ISBN 978-80-8118-182-5. Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/metodiky/korupcia\\_namety-na-vyucovanie\\_dolozka.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/metodiky/korupcia_namety-na-vyucovanie_dolozka.pdf)

Fun Retrospectives. Dostupné na internete: <http://www.funretrospectives.com/collaborative-face-drawing>

# VYUŽITIE VIDEOANALÝZ PRI ZLEPŠOVANÍ DIDAKTICKÝCH POSTUPOV VO VYUČOVANÍ ETICKEJ VÝCHOVY

**Anna Sádovská**

*Katedra pedagogických štúdií, PF TU v Trnave, anna.sadovska@truni.sk (SR)*

## Abstrakt

V príspevku sa venujeme využitiu nepriameho pozorovania pri skúmaní vyučovacích hodín etickej výchovy. Teoreticky sa venujeme použitiu videa v rámci pedagogickej prípravy budúcich učiteľov, ale takisto ako metóde zberu dát, ktorá sa používa v rámci kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu. Následne ponúkame zistenia z analýzy ôsmich vyučovacích hodín, v ktorých sme sledovali len jednu vybranú fázu hodiny etickej výchovy – reflexiu. Na základe analýzy reflexií zovšeobecňujeme pozitíva a negatíva v spôsobe vedenia reflexie na sledovaných hodinách (napr. absentujúce otázky z vyššou kognitívnou náročnosťou, nadužívanie zatvorených otázok). V závere ponúkame praktické odporúčania pre didaktickú prípravu budúcich učiteľov etickej výchovy.

**Kľúčové slová:** Video analýza, didaktické postupy, etická výchova, reflexia.

## 1 ÚVOD

Školské predmety ako etická výchova (a napr. občianska náuka) sú z pohľadu didaktiky v špecifickom postavení. Ako všetky predmety pri príprave a realizovaní výslednej podoby vyučovacích hodín vychádzajú zo všeobecnej didaktiky, neexistuje však špecifikácia vo vlastnej odborovej didaktike, a napokon je teda dôležité najmä to, ako teóriu vyučovania spracovávajú odborníci v rámci metodiky týchto predmetov (t. j. v predmetovej didaktike). Možno uviesť, že v prípade etickej výchovy existuje pomerne obmedzený počet komplexne rozpracovaných učebníc predmetovej didaktiky. V súčasnosti sa pri príprave študentov, budúcich učiteľov, často používajú sekundárne zdroje, ako je možné zistiť, napr. pri prehliadnutí si zoznamov odporúčanej literatúry pri vyučovaní didaktiky/teórie a praxe etickej výchovy a výchovy k občianstvu na rozličných univerzitných pracoviskách.

V našom príspevku sa však chceme zamerať na iný rozmer prípravy budúcich učiteľov, ale i metodickej podpory učiteľov v praxi, ktorý súvisí s možnosťami zlepšovania samotnej realizácie vyučovacích hodín z pohľadu ich didaktického zvládnutia. Na overenie úspešnosti určitej prípravy na vyučovaciu hodinu slúžia najmä záznamy z pozorovania určitej vyučovacej hodiny, či už v rámci pedagogickej praxe alebo riadnej praxe učiteľa pri hospitáciách. I keď sú tieto informácie následne reflektované v podobe analýzy výstupov, či už cvičným učiteľom alebo nadriadeným pracovníkom/kolegom v škole povereným vykonaním hospitácie, zvyčajne nemôžeme hovoriť o komplexnej spätnej väzbe. Uvedme len niekoľko dôvodov:

- Cvičný učiteľ sa zvyčajne sústreďí na zvládnutie fáz vyučovacej hodiny a porovnáva ich so svojou praxou, preto môže iné postupy vyhodnotiť ako nesprávne, resp. neúčinné. Toto sa však nedá po jednej vyučovacej hodine skonštatovať.
- Metódy v každej vyučovacej hodiny môžu byť zmenené, resp. vždy sa dajú nájsť iné techniky, toto však opäť neznamená, že to, čo prebehlo bolo nesprávne. Didaktické rozborý s cvičným učiteľom často odkazujú len na to, aká iná metóda sa dala použiť.
- Cviční učitelia len veľmi zriedka upozorňujú študentov učiteľstva pri spätných väzbách na určité opakujúce sa javy v ich slovných interakciách so žiakmi. Pri pozorovaní si jednoducho nedokážu zaznamenať pozitíva alebo nedostatky napr. v kladení otázok, štruktúrovaní výkladu, v spôsobe povzbudzovania žiakov.
- Nadriadený pedagóg, poverený vykonaním hospitácie, nemusí vedieť nič o predmetovej didaktike daného predmetu a o jeho obsahu, preto bude výslednú podobu vyučovacej hodiny analyzovať a hodnotiť z pozície toho, čo ovláda, t. j. používajúc didaktiku predmetu, ktorý vyučuje.

Vyššie uvedené poukazuje na isté limity toho, aby spätná väzba z pozorovania mohla skutočne slúžiť ako prostriedok sebareflexie svojej činnosti a nástroj zlepšovania kvality realizovania vyučovacích hodín z didaktického hľadiska. Domnievame sa, že jeden zo spôsobov, vďaka ktorému je možné dôslednejšie analyzovať výstupy študentov/učiteľov je práve používanie video (ale i audio) nahrávok a ich následná analýza. Videozáznam umožňuje sústrediť sa na určitý jav vo vyučovacom procese, pričom môže ísť i o také javy, ktoré je možné pri pozorovaní len veľmi ťažko alebo len čiastočne zachytiť.

Ak hovoríme o video nahrávkach v súvislosti s vyučovaním, zvyčajne v rámci pedagogickej a didaktickej literatúry nachádzame najmä dve oblasti ich využitia: (1) video nahrávka ako súčasť učiteľského vzdelávania a video a (2) jeho analýza ako metóda pedagogického výskumu. Keďže výskum opisovaný v tomto príspevku sa dotýka oboch spomínaných oblastí, budeme sa im stručne venovať.

Janík a Minaříková a kol. (2011, s. 43 - 46) uvádzajú štyri najčastejšie spôsoby využitia videa v učiteľskom vzdelávaní:

1. *Video ako ilustrácia* – video zvyčajne slúži ako ilustrácia dobrej praxe, ktorá má byť študentmi učiteľstva v praxi napodobnená.
2. *Video ako prostriedok rozvíjania pedagogického myslenia* – sledované video je analyzované študentmi, čo pomáha pochopiť to, čo sa odohráva, ale i cvičiť pozorovacie zručnosti a analytické schopnosti. Takto je možné použiť nielen videá učiteľov - expertov, ale i záznamy výstupov študentov.
3. *Video ako východisko pre intervenciu* – nahrávky sú používané pri zlepšovaní napr. zvládnutia komunikačných a interakčných problémov. Supervízorom („kouč“) v rámci spätnej väzby kladie otázky učiteľovi/študentovi, na základe ktorých premýšľa nad obsahom záznamu a nad tým, aký význam to má pre vyučovanie, žiaka, jeho samého a ako by mohol konať.
4. *Video ako multifunkčný prostriedok (integratívny prístup)* – ide o prepojenie vyššie uvedených funkcií, keď je nahrávka zapracovaná do interaktívneho elektronického učebného prostredia, ktoré umožňuje učiteľom konfrontovať ju s vlastným vyučovaním. Takisto, i v tomto prípade sa využíva tutorstvo či koučovanie. Existuje viacero techník a podporných materiálov, ktoré dopĺňajú využitie videa v rámci e-learningu.

U nás sa videá používajú vo vzdelávaní budúcich učiteľov najmä ako nástroj podporujúci sebareflexiu činnosti (budúceho) učiteľa a spôsobom, ktorý je uvedený v bode 3 ako východisko pre intervenciu.

Video nahrávky a ich analýzy sa vzhľadom na jednoduchšiu dostupnosť zariadení, častejšie využívajú aj ako metóda zberu dát v pedagogickom výskume. Viac o používaní videa ako výskumnej metódy ponúka napr. Miková, Janík, 2007; Gavora a kol. 2010.

Získané dáta môžu byť predmetom kvantitatívnej ako i kvalitatívnej analýzy a je možné uplatniť ich v rozličných dizajnoch výskumu. Podľa vybraného dizajnu kvalitatívneho alebo kvantitatívneho výskumu si výskumník vyberá spôsob, ako video zhotoví. Vo všeobecnosti existujú rozličné prístupy pri používaní videa vzhľadom k tomu, čo je zámerom výskumníka, resp. osoby, ktorá video zhotovuje, v praxi (napr. Goldman, McDermott, 2009; Jewitt, 2012):

1. *Participačný videovýskum*: Ide o snahu prekonať bariéru medzi výskumníkom a účastníkmi. Sami účastníci sa stávajú spolutvorcami videa, čím ukazujú ako vidia svoje životy a prostredie, v ktorom žijú. Zvyčajne sa dáta získané z videa, procesu jeho tvorby a editovania, stávajú predmetom výskumu a podkladom pre ďalšie hypotézy. Takýto výskum vie veľa napovedať o školskom živote istých skupín žiakov, napr. žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
2. *Videografia* je zameraná na zachytenie neverbálnych prejavov, ktoré majú doplniť kritickú reflexiu sledovaného, ktorá by mala byť hlbšia ako jednoduchý opis toho, čo prebehlo medzi účastníkmi.
3. *Analýza existujúcich videí*, ktoré nevznikli primárne pre potreby výskumu, napr. videá z YouTube. Skúma sa obdobie ich vzniku, kontext výroby, dôvody, prečo video vzniklo.
4. *Vyvodzovanie a reflexia na základe videa*: Zvyčajne sa používa súčasne s inou metódou, napr. fokusové skupiny. Video slúži na opätovné pripomenutie problematiky, či základ reflexie. Tieto reflexie sú zamerané na: rekonštrukciu uvažovania v minulosti; rozprávanie po aktivite a vytvorenie reflexie súčasného a budúceho konania. Používajú sa pritom určité sekvencie z videa.
5. *Terénny video výskum* (video-based fieldwork): Využíva videozáznam so zámerom opísať štruktúru interakcií, mechanizmy v správaní, stereotypy, ktoré ľudia používajú pri koordinovaní a organizovaní svojich aktivít a práce s ostatnými.

Samozrejme, v praxi je možné skombinovať oba spôsoby využitia videa. Jednak záznam použiť na reflexiu činnosti učiteľa/študenta učiteľstva, ale súčasne dáta zo vzniknutých videí analyzovať a kategorizovať pre potreby zlepšovania teoretickej a praktickej prípravy budúcich učiteľov.

V príspevku predstavujeme čiastkové výsledky výskumu v projekte VEGA č. 1/0557/16 *Verifikácia základnej orientácie na koncept prosociálnosti v etickej výchove*. Vychádzali sme z predpokladu, že ak budeme sledovať prácu učiteľov, ktorí vedú hodiny etickej výchovy v súlade s primeranými metodickými postupmi, môžeme generalizovať niekoľko všeobecných odporúčaní, ktoré robia ich hodiny kvalitnými v zmysle ich expertného metodického (didaktického) prevedenia. Nadväzujúci projekt VEGA č. 1/0056/19 *Morálna reflexia ako primárny komponent výchovy charakteru v podmienkach realizácie predmetu etická*

výchova takisto predpokladá systematickú prácu s učiteľmi a zhotovovanie videozáznamov, pričom nadviažeme na skúsenosti z prvého zberu dát z videí.

Podnetom pre doplnenie zberu dát o tom, čo reálne prebieha v praxi, bolo systematické využitie videí ako prostriedku zisťovania reálnej podoby dialogického vyučovania výskumníkmi na Masarykovej univerzite v Brne (viac napr. Šedřová, Šalamounová a Švaříček, 2014). Výskumníci si stanovili kritériá toho, čo budú považovať za dialogické vyučovanie. Pri analýze nahrávok z vyučovacích hodín zistili, že i keď učitelia vnímajú dialogické vyučovanie ako užitočnú metódu, realizáciou nenapĺňajú jeho skutočnú podstatu (t. j. nerealizujú ho správne).

Súčasťou výsledkov riešenia projektu bol i čiastkový cieľ - *supervízia a hodnotenie učiteľskej didaktickej praxe pri používaní odporúčaného metodického postupu*. V našich analýzach hodín sme sa medzi iným chceli medziiným zamerať na kvalitu reflexie po realizovaní aktivít počas hodín. Reflexia aktivity je dôležitá súčasť optimálnej realizácie hodiny/aktivity etickej výchovy, keďže slúži na uvedomenie si určitej hodnoty. Takisto je dôležitou súčasťou aj iných predmetov, v ktorých sa často používa technika EUR (evokácia – uvedomenie – reflexia). Významnou časťou je práve reflexia toho, čo bolo realizované na hodine. Podstatou tejto fázy je, že žiak si uvedomuje, čo nové sa naučil, pochopil, na čo odpovedal, formuluje, čo ešte nepochopil, k čomu potrebuje ďalšie informácie, aké nové otázky z jeho pohľadu vznikli (Turek, 2008).

V prípade etickej výchovy (hodnotová) reflexia nasleduje vždy po realizovaní istej aktivity. Žiak by mal zodpovedať otázky, ktoré sú uvedené vyššie, ale súčasne ide o hlbšie kritické zamyslenie sa nad práve zažitou aktivitou, čo by nemalo byť len „prerозprávaním“ toho, čo sa udialo. Reflexia spočíva v rozumovom uchopení zážitku a v jeho etickom vyhodnotení, pričom žiaci sa zamýšľajú nad jednotlivými názormi a porovnávajú ich s prezentovanými hodnotami. Tento proces má viesť k zmene pohľadu na seba (sebaakceptácia), k objaveniu vlastných možností a prijatiu odlišnosti druhých (Podmanický – Brestovanský, 2018). Pri analýze reflexií sme vychádzali z niektorých ďalších charakteristík (porov. Critical reflection, 2016):

- Reflexia predpokladá zapojenie kognitívnych schopností, pričom ide o zapojenie kognitívnej aj afektívnej stránky osobnosti, spojenie skúseností s vedomosťami.
- Kritická reflexia sleduje ciele vyučovania, pričom žiaci sú zapojení pozorovaním, využitím indukčívneho alebo deduktívneho zdôvodňovania. Snažia sa o zapojenie viacerých uhlov pohľadov na daný jav, názorov, teórií.
- V reflexii nejde o opísanie toho, čo sa udialo na vyučovacej hodine, resp. počas aktivity.
- Tiež nejde len o priestor na vyjadrenie svojich (príjemných a nepríjemných) emócií po aktivite.
- Reflexia nie je len cvičením/aktivitou, ktoré má uzatvoriť predchádzajúcu aktivitu; správna reflexia prináša viac otázok ako odpovedí.

Reflexia je komplexná činnosť, ktorá vyžaduje prípravu ešte pred vyučovacou hodinou, najmä kvôli tomu, aby otázky smerovali k cieľu aktivity, boli na rozličnej kognitívnej úrovni, a napokon aby podnecovali aktivitu žiakov.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Dlhodobo sa snažíme o to, aby sme dokázali využiť naše výskumné zistenia v didaktickej príprave budúcich učiteľov. Z tohto dôvodu nás zaujíma aj to, ako sú realizované hodiny etickej výchovy v praxi. Nepriamo pozorovanie (prostredníctvom záznamov) a zovšeobecnenie pozorovaného je možnosťou, ako sa dozvedieť viac o edukačnej realite a tých fázach a momentoch na hodinách etickej výchovy, ktoré môžu mať vplyv na jej úspešný alebo neúspešný priebeh.

### *Metóda zberu a analýzy dát*

Pri naplnení čiastkového cieľa sme využili videozáznam ako metódu zberu dát so zámerom opísať interakcie, stereotypné/klišé otázky, pozitíva/chyby v kladení otázok, ktoré učitelia používajú počas vedenia reflexií. Takto dokážeme doplniť obraz o reálnom priebehu reflexií na vyučovacích hodinách, čo má slúžiť aj ako východisko pri metodologickom nastavení využívania videozáznamov aj v ďalšom pokračovaní projektu. Takisto sme si chceli overiť funkčnosť kritérií, ktoré budú sledované v záznamoch a potenciálne použité aj pri používaní videí ako prostriedku intervencie v pedagogickej praxi v budúcnosti.

Videozáznamy boli zhotovované učiteľmi a zasielané výskumníkom. Obsahovali celú vyučovaciu hodinu a všetky jej fázy. Následne boli záznamy analyzované. Každú nahrávku sledovala a analyzovala trojica výskumníkov, najskôr individuálne, následne na spoločnom stretnutí, aby sa zabezpečila dôveryhodnosť získaných dát a zovšeobecnených zistení. Charakter materiálu umožňuje členiť ho na kratšie časové

sekvencie a tie opätovne analyzovať. Verbálne prejavy boli prepisované do textu, pričom tieto interakcie boli následne kategorizované/zaradované do istých opakujúcich sa schém vyjadrujúcich pozitíva alebo nedostatky v didaktickom prevedení hodín.

Pri pozorovaní záznamov sme používali jednotné pozorovacie kritériá, ktoré boli zamerané na všetky fázy vyučovacej hodiny. Kritériá vychádzajú z didaktickej praxe, taxonómií kognitívnych cieľov a metódy reflexie ORID (Hogan, 2003). V tomto príspevku sa venujeme len reflexiám na vyučovacích hodinách, na analýzu ktorých sme mali taktiež vytvorené nasledujúce samostatné kritériá:

- a) učiteľ otázkami sleduje špecifický cieľ;
- b) otázky obsahovo pokrývajú celé spektrum toho, čo môže aktivita vyvolať:
  - otázky smerujúce k tomu, čo prebehlo (objektívna, konkrétna skúsenosť),
  - otázky smerujúce k tomu, čo aktivita v žiakoch vyvolala (afektívna skúsenosť),
  - otázky smerujúce k tomu, ako sa nová skúsenosť vzťahuje k predchádzajúcim skúsenostiam žiakov (interpretácia skúsenosti),
  - otázky smerujúce k tomu, ako nová skúsenosť ovplyvní konanie žiakov v budúcnosti (resp. i rozhodnutia v určitých situáciách).
- c) otázky obsahujú viaceré úrovne kognitívnej náročnosti (podľa Bloomovej taxonómie, napr. zapamätanie, porozumenie, analyzovanie);
- d) učiteľ reaguje flexibilne na rôznorodé odpovede a podnety od žiakov;
- e) učiteľ poskytuje dostatok priestoru pre premýšľanie a odpovedanie žiakov;
- f) učiteľ používa rôznorodé techniky na podporu interaktivity diskusie (symboly, kartičky, neverbálne prejavy; skupinové, individuálne, párové zadania a pod.).

Videozáznam nám umožňoval dôsledne si pozrieť aktivitu, na ktorú reflexia nadväzovala a opakovane sledovať reflexiu na zachytenie všetkých pozitívnych a negatívnych javov pri jej realizácii.

#### *Výskumný súbor*

Získanie videozáznamov je spojené s dodržaním etiky výskumu. Keďže pozorovanie sa netýka len učiteľa, ale aj žiakov, museli sme získať súhlas ich zákonných zástupcov, preto sa nám nepodarilo získať videozáznamy od všetkých učiteľov zapojených v projekte. V tomto príspevku analyzujeme spolu osem vyučovacích hodín od dvoch učiteľov (dĺžka praxe 10 a 18 rokov), ktorí participovali vo výskume. Videozáznamy boli zhotovené v dvoch triedach 8. ročníka, pričom na vyučovacích hodinách bolo zvyčajne prítomných od 9 do 16 žiakov.

### **3 VÝSLEDKY**

Pri analýze sekvencií videí, ktoré obsahovali reflexie na vyučovacích hodinách sme spozorovali niekoľko opakujúcich sa schém reakcií učiteľov a pozitív/nedostatkov pri vedení reflexií. Tieto opisujeme v súvislosti s jednotlivými, už spomenutými, oblasťami záujmu.

#### *Sledovanie špecifického cieľa*

Kritérium sledovania špecifického cieľa bolo zamerané na to, či reflexia a otázky v nej napĺňajú svojím obsahom to, čo by mali žiaci vďaka aktivitám zvládnuť. Ukázalo sa, že viac ako špecifický cieľ, sledujú učitelia v rámci reflexií tému aktivity (vyučovacej hodiny). Súviselo to najmä s tým, že neprepájali otázky v reflexii priamo so špecifickými cieľmi, t. j. nekládli také otázky, ktorými by si dokázali skontrolovať naplnenie cieľa (i keď len kognitívneho, ktorý je v praxi a priamo na hodine kontrolovateľný).

#### *Zachytenie celého spektra toho, čo aktivita môže vyvolať*

Na základe analyzovaných hodín môžeme skonštatovať, že učitelia sa viac svojimi otázkami v reflexii zameriavajú na opis toho, čo prebehlo (konkrétne skúsenosť žiakov). Menej sa vyskytujú otázky týkajúce sa afektívnej skúsenosti (čo aktivita v žiakoch vyvolala). Nepochybne oba typy otázok sú užitočné pre hlbšiu, kritickú reflexiu zážitku z aktivity. Na druhej strane, nie je dostačujúce použiť len tieto typy otázok. Pomerne bez problémov dokážu učitelia motivovať otázkami žiakov k tomu, aby popísali, či zážitok z aktivity má niečo spoločné s ich predchádzajúcou skúsenosťou, ak ide o tému, ktorá je žiakom bližšia (napr. opätovné používanie zdrojov v súvislosti s témou Konzumizmus). Naopak, ak ide o tému vyžadujúcu schopnosť abstrakcie, učitelia nedokázali vždy ponúknuť toľko ďalších podporných otázok, aby pomohli žiakom „nahlas uvažovať“ o danej téme (napr. téma Dôstojnosť ľudskej osoby). Žiaci sa v týchto situáciách vyjadrovali zvyčajne krátkymi vetami, ktoré okrem iného v niektorých prípadoch obsahovali „kliše“, generalizujúce nekritické tvrdenie, odpovedali na niečo iné než na to, na čo sa pýtal učiteľ.



Napokon, v reflexiách úplne absentovali otázky, ktoré by sa priamo týkali toho, ako skúsenosť z aktivity ovplyvní konanie a rozhodovanie žiakov v budúcnosti. Reflexia bola zvyčajne zo strany učiteľa skončená parafrázovaním povedaného alebo „prepájacou rečou“, ktorá spájala predchádzajúcu aktivitu s tým, čo bude nasledovať.

#### *Úroveň kognitívnej náročnosti otázok*

Otázky, ktoré používali učitelia, zvyčajne obsahovali slovesá, ktoré zisťujú zapamätanie si určitého javu, jeho opísanie, príp. toho, ako žiaci určitý podnet pochopili. Menej sa priamo vyskytovali otázky, ktoré by priamo obsahovali sloveso vyzývajúce použiť napr. analýzu, syntézu, porovnanie, či aplikovanie v praxi. Špecifickú skupinu vytvárali otázky, ktoré majú v sebe potenciál kognitívne náročnej otázky, ale zatvorená forma nevytvorí predpoklady na to, aby žiak skutočne pri odpovedaní zapojil vyššie kognitívne funkcie (napr. „Čo myslíš, váži si bezdomovec sám seba? Stráca dôstojnosť, nestráca dôstojnosť?“)

#### *Flexibilné reakcie učiteľa na rôznorodé odpovede a podnety od žiakov*

V tomto kritériu sme sledovali, či je učiteľ schopný ad hoc prepojiť aj bezobsažnú alebo tematicky zavádzajúcu odpoveď s tým, čo sa chce opýtať v nadväznosti na predchádzajúce, resp. vie ukončiť neplodnú diskusiu a vrátiť sa tematicky k jadrú problému. Toto sa zvyčajne deje vtedy, keď niečo z vyučovacej hodiny žiakom pripomenie situáciu, vec, osobu a chcú o tom, niečo povedať. V rámci pozorovaných reflexií sme zistili, že učitelia žiakom umožnili vyjadriť sa i v rámci „odbočenia“. Avšak, nič z povedaného v rámci „odbočenia“ nepoužívali na vytvorenie ďalších otázok smerujúcich k cieľu/téme. Na návrat k téme diskusie použili jednoznačný pokyn (napr. „Áno, áno. Ale vráťme sa naspäť k tej dôstojnosti človeka.“)

#### *Dostatok priestoru na premýšľanie a odpovedanie žiakov*

Pri rozbere záznamov sme si uvedomili, že hodnotenie priebehu reflexií vo vzťahu k angažovanosti žiakov, je veľmi úzko prepojené so schopnosťou učiteľa „pýtať sa správne otázky“. Ako sme už spomenuli, učitelia používali zatvorené otázky, ktoré nevytvárajú veľa priestoru na to, aby žiak odpovedal viac než áno alebo nie. Aj keď nasleduje nabádanie zo strany učiteľa, k tomu, aby sa vyjadrili aj iní žiaci (napr. „A čo si o tom myslíš ty, Petra?“), zvyčajne odpovedajú rovnako úsporne („Súhlasím/Tiež/Áno“). Ak použijú otázku s vyššou kognitívnou náročnosťou, stávalo sa, že na otázku odpovedal len jeden zo žiakov a učiteľ to vnímal ako dostačujúce. Práve pri týchto otázkach by však mal nechať viac priestoru na vyjadrenie sa, napr. aj tak, že vyzve niektorého zo žiakov a položí mu rovnakú otázku opätovne.

Dôležitým fenoménom, ktorý sa opakoval, je nepripravenosť učiteľov prijať „ticho“ v rámci reflexie. Ak je položená náročnejšia otázka a žiaci neodpovedajú promptne, učitelia sa snažia vyplniť „ticho pri premýšľaní“ rozprávaním alebo ďalšími otázkami, ktorými chcú pomôcť žiakom a podporiť ich vo vyjadrení sa. Pozorovali sme i takéto situácie, ich výsledkom je zvyčajne to, že učitelia sa v téme vďaka rozprávaniu alebo kladeniu ďalších otázok odklonia od pôvodnej línie reflexie.

Napokon, práve pri dlhšom monológovi učiteľ môže zabudnúť na to, že by mohol vyzvať žiakov, aby sa vyjadrili i oni a „odpovie si sám“. Podobne to vyzerá aj v prípade nedostatku času. Ak učiteľ cítil, že nestíha to, čo si naplánoval, mal tendenciu používať monológ a „dorožprávanie“ za žiakov, resp. nedal priestor žiakom, aby sa vyjadrili.

#### *Používanie rôznych techník na podporu interaktivity diskusie*

V sledovaných reflexiách sme nezaznamenali žiadnu inováciu pri jej vedení. Vždy prebiehala v kruhu tak, že učiteľ po skončení aktivity (a prípadne prezentovaní výsledkov činnosti žiakov) kládol otázky týkajúce sa predchádzajúceho zážitku. Aj pri reflexii je však možné meniť spôsob a techniku jej realizovania, čo môže podporiť interaktivitu diskusie (napr. anonymné vyjadrenie sa na istú otázku diskusie, brainwriting, dohoda o odpovedi v dvojici atď.).

Ako jeden z nedostatkov, z komunikačných bariér, sme vnímali fakt, že učitelia neboli vždy dôslední pri „vrátení žiakov do kruhu“ v čase diskusie. To znamená, že ak žiaci pracovali v menších skupinách, nechali ich v danom priestorovom usporiadaní, a teda niektorí účastníci diskusie boli k sebe otočení chrbtom a nerozumeli si navzájom, čo rozprávajú.

## **4 ZÁVER**

Na základe uvedených výsledkov vyplývajúcich z analýz videozáznamov môžeme popísať niektoré z praktických odporúčaní pre prípravu učiteľov etickej výchovy, ale i pre potreby intervencie, zlepšovania kompetencií učiteľov v praxi v súvislosti s vedením reflexie na hodine etickej výchovy:

- Zamerať sa na vytváranie otázok v reflexii, ktoré smerujú k naplneniu špecifického cieľa a umožňujú kontrolovať jeho naplnenie.

- Sústrediť sa na to, aby pripravené otázky k reflexii aktivity obsahovali otázky smerujúce k tomu, čo prebehlo; čo aktivita v žiakoch vyvolala; ako sa nová skúsenosť vzťahuje k predchádzajúcim skúsenostiam žiakov (interpretácia skúsenosti); ako nová skúsenosť ovplyvní konanie žiakov v budúcnosti (resp. i rozhodnutia v určitých situáciách).
- Otázky formulovať používaním slovies podporujúcich zapojenie vyšších kognitívnych funkcií (napr. namiesto „Čo myslíš, váži si bezdomovec sám seba?“ použiť „Čo bude mať vplyv na to, či si bezdomovec váži sám seba?“) a vyvarovať sa zatvoreným otázkam, ak je to možné.
- Používať reálne príklady interakcie učiteľ-žiak, ktoré prebehli na hodinách, a používať ich ako východisko pri nácviku zručnosti využiť rôznorodý podnet, odpoveď, odbočenie od témy v prospech sledovaného cieľa, resp. preformulovať ako problém týkajúci sa témy.
- Vytvoriť dostatočný priestor na premýšľanie a odpovedanie žiakov, neuspokojiť sa s jednoslovnou odpoveďou; dať primeraný priestor aj „tichu“ počas premýšľania.
- Využívať rozličné spôsoby a techniky realizovania reflexie, ktoré podporujú interaktivitu (napr. anonymné vyjadrenie sa na istú otázku diskusie, brainwriting, dohoda o odpovedi v dvojici atď.).

Použitie videonahrávok pri riešení čiastkového cieľa výskumu nám umožnilo overiť si funkčnosť pozorovacích kritérií, čo je dôležité pri nastavení dizajnu nadväzujúceho rozsiahlejšieho výskumu reálne praxe vo vyučovaní etickej výchovy, v ktorom sa bude pracovať s väčším počtom videonahrávok.

## POĎAKOVANIE

Príspevok vznikol vďaka grantovej podpory v rámci projektov VEGA č. 1/0557/16 *Verifikácia základnej orientácie na koncept prosociálnosti v etickej výchove* a VEGA č. 1/0056/19 *Morálna reflexia ako primárny komponent výchovy charakteru v podmienkach realizácie predmetu etická výchova*.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

CRITICAL REFLECTION – *an integral component to experiential learning*. [cit.2018-01-01]. Dostupné: <https://www.ryerson.ca/content/dam/experiential/Critical%20Reflection/Critical%20Reflection%20as%20an%20assignment.pdf>

GAVORA, P. a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. [cit. 2018-12-01] Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.

GOLDMAN, S., MCDERMOTT, R. 2009. Staying the course with video analysis, In GOLDMAN, R. et al.: *Video Research in the learning sciences*. New York : Routledge, s. 101 - 114. ISBN 978-08-058-5360-5

HOGAN, Ch. 2003. *Practical Facilitation. Toolkit of Techniques*. London : Kogan Page, 2003. ISBN 0 7494 3827 4

JANÍK, T., MINAŘÍKOVÁ, E. a kol. 2011. *Video v učiteľskom vzdelávaní. Teoretické východiska – aplikácie – výskum*. Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-213-0

JEWITT, C. 2012. *An introduction to using video for research*. National Centre for Research Methods Working Paper, 3/12. [cit. 2018-12-01]. Dostupné na: [http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM\\_workingpaper\\_0312.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM_workingpaper_0312.pdf)

MIKOVÁ, M., JANÍK, T. 2007. Pořizování videozáznamu jako měřítka sběru dat. In ŠEĎOVÁ, M., ŠVARÍČEK, J. 2007. *Kvalitativní výskum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha : Portál, 2007, s. 192 – 201. ISBN 978-80-7367-313-0

PODMANICKÝ, I., BRESTOVANSKÝ, M. 2018. Reflexia v kontexte interakčného štýlu učiteľa etickej výchovy. In DUCHOVIČOVÁ, J. et al. (Ed.) 2018. *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe*. Nitra: PF UKF 2018, s. 353 – 359. ISBN 978-80-558-1277-9

ŠEĎOVÁ, K., ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠVARÍČEK, R. 2014. Troubles with dialogic teaching. In *Learning, Culture and Social Interaction*, 2014, č. 3, s. 274-285.

# KOMIKS V SPOLOČENSKOVEDNÝCH PREDMETOCH

Marcela Čarnická

*Inštitút Juraja Páleša v Levoči, PF KU v Ružomberku, marcela.carnicka@ku.sk (SR)*

## Abstrakt

Komiks v spoločenskovedných predmetoch? Samozrejme. Príspevok približuje, čo je komiks, ako postupovať pri jeho tvorbe, ako môžeme komiks použiť vo výchovno-vzdelávacom procese. Súčasťou príspevku je i model vyučovacej hodiny dejepisu, na ktorej sme pracovali s komiksom.

Kľúčové slová: Komiks, dejepis, vyučovacia hodina.

## 1 ÚVOD

Keď sa povie komiks, každému sa vybaví krátky kreslený príbeh v nejakom časopise. Je tam niekoľko okienok, kresba a bubliny s textom. Čítame to? Možno niekto áno, niekto len očami prebehne obrázky. Ale možno komiks spojiť s vyučovaním s dejepisu či občianskej výchovy? Nie až tak ťažko. U nás je to však pomerne málo využívaný didaktický prostriedok, intenzívnejšie je rozvíjaný v zahraničí. Použitie komiksu vo výchovno-vzdelávacom procese si vyžaduje tvorivosť učiteľa, ale i schopnosti žiakov.

## 2 KOMIKS

Použitie komiksu vo výchovno-vzdelávacom procese si vyžaduje tvorivosť učiteľa, ale i schopnosti žiakov. Najprv si popíšme, čo komiks vlastne je. Komiks je popisovaný ako sekvenčné umenie, medzi stúpenkami je chápaný ako ilustrovaný a často humorný príbeh. (Vacek, V., Janko, T.) Najčastejšou formou komiksu, s ktorou sa môžeme stretnúť je krátky komiks, niekoľko políčok tvorí jeden pruh. Rozpoznávacím znakom komiksu je *reč*, ktorá spočíva v kombinácii obrázkov a krátkych textov (bublín). Hlavná myšlienka je spracovaná ako ucelený príbeh. Komiks môžeme deliť na dve skupiny podľa témy, na dobrodružné a humorné. K dobrodružným zaradzujeme komiksy vychádzajúce z príbehov klasickej literatúry, s námietami historickými, detektívne a vedecko-fantastické komiksy či fantasy. (Novakova, 2013) Podľa toho, v akej podobe sú publikované, rozdelíme komiksy na strip (komiksový pruh), komiksový časopis, komiksový album, komiksový zošit či comicsbook (komiksové zošity v jednej knihe). Dôležitá pri tvorbe a celkovom výsledku je i farebnosť. Farby dotvárajú predmety a atmosféru, čierna a biela farba zas vyjadrujú myšlienku. V kresbách sa však objavujú i tieň, ktoré majú navodiť atmosféru strachu či napätia. Dialógy v komikse bývajú doplnené i zvukmi (Bum!, Vrrr! a pod.) a symbolmi (napr. žiarovka predstavuje nápad). Skôr, ako ideme kresliť komiks, pýtame sa, ako postupovať. Ako návod nám môže poslúžiť týchto osem bodov (Dudek, 2011): 1. premyslenie si deja – náčrt linky, zápletky a konca príbehu. 2. Príbeh zasadíte do priestoru. 3. Vytvorte bodový scenár – premyslenie jednotlivých scén, etapy príbehu, rozvrhnutie do jednotlivých okien. 4. Zvoľte vhodný typ a počet okien – napr. 3 okná a pruhu. 5. Navrhnete prvé obrázky. 6. Nakreslite prvý príbeh – odporúča sa dodržiavať pomer 1:1, nechať priestor na bubliny, dejové napojenie a pod. 7. Textové bubliny – dodržať tvar bubliny premýšľajúcej osoby, kričiacej a pod. 8. Zvoľte farebnosť – vhodné farby k charakteru postáv, priestoru.

V škole sa najčastejšie preferuje a zapája sluchový kanál. Vítané je vytváranie názorných pomôcok, ktoré pútajú pozornosť, zapájajú všetky zmysly a sú ľahšie zapamätateľné. Ak vhodne zvolíme metódy práce, prácu s textom a spracovanie komiksu, vytvárame názornú pomôcku. Tým, že žiaci sami vytvárajú komiks, rozvíjajú svoje kreatívne myslenie, majú hlbší subjektívny prežitok. Každý vyučujúci si musí vopred premyslieť, na ktorú tému môže použiť komiks na účely výučby. Komiks je možné použiť vo viacerých fázach vyučovacej hodiny, dá sa ním motivovať žiakov, vzbudiť záujem o tému. V expozičnej fáze ako atraktívny prostriedok napomáhajúci didaktickej transformácii učiva. (Vacek, V., Janko, T.) Vo fixačnej fáze komiks môže poslúžiť na opakovanie a upevňovanie osvojeného učiva. Použitie komiksu závisí aj od toho, aké kompetencie ním chce učiteľ rozvíjať, napr. podpora tímovej spolupráce, rozvoj tvorivosti u žiakov, cvičiť prejav pred publikom (pri prezentácii komiksu vyrobeného žiakmi) alebo rozvoj sociálnych schopností. Učiteľ si však musí uvedomiť klady i zápory využitia komiksu vo vyučovaní. Komiks môže žiakov motivovať, odstráni prípadné obavy či napätie v triede, či vo vzťahoch medzi žiakom a učiteľom. K pozitívam patrí i ucelenejšie učivo, nakoľko komiks predstavuje učivo v nejakom jednom príbehu a ide v ústrety žiakovmu mysleniu. Výhodou je i iný uhol pohľadu na učivo, pohľad žiaka a autora komiksu. V neposlednom rade tu patrí i originálna učebná aktivita, ktorá môže byť do výučby zaradená ako prvok

pedagogického konštruktivismu – tvorba vlastného komiksu umožňuje žiakov prejsť svoje skúsenosti a porozumenie osvojeného učiva. (Vacek, V., Janko, T.) K negatívam môžeme zaradiť vierohodnosť výučby (nepremyslený komiks), povrchný popis prezentovaného učiva (ak je komiks vytváraný bez riadnej prípravy), pochopenie reči komiksu (vedieť oddeliť dôležité od vedľajšieho) a nepremyslená tvorba komiksu vo výučbe (komiks nie je v súlade s výchovno-vzdelávacími cieľmi). Pri práci s komiksom, pri jeho tvorbe môžu žiaci, ale i učitelia zažiť radosť z objavovania nového, či neznámeho. Samozrejme, aby sme docíli radosť z práce a z výsledku, musíme jasne vysvetliť zadanie, ako majú pri plnení úloh žiaci postupovať, ale rovnako i vyučujúci má byť ochotný byť nápomocný vo chvíli, keď to bude žiak potrebovať. Ak je žiak pochválený, má pocit uspokojenia, tak tento proces vníma pozitívne, čo mu uľahčuje vytváranie a upevňovanie pamätových stôp.

Pri práci s komiksovým spracovaním môžeme za jednoduchšie, ľahko zvládnuteľné úlohy považovať aktivity založené na sebaujadrení – vlastným výtvarným poňatím danej témy. (Novakova, 2013) Všetky výtvary, komiksy môžeme hodnotiť pozitívne, pretože nie je zlé riešenie. Ak chceme zvoliť náročnejšiu úlohu, môžeme komiks rozstrihnúť a potom ho poskladať podľa postupnosti.

### 3 MODEL VYUČOVACEJ HODINY

**Škola:** gymnázium

**Trieda:** 1. ročník

**Predmet:** dejepis

**Tematický celok:** Fenomény stredovekého sveta

**Téma:** Stredoveká spoločnosť, kultúra a vzdelanosť

**Cieľ vyučovacej hodiny:**

1. kognitívny cieľ - oboznámiť sa so stredovekou spoločnosťou, kultúrou a systémom vzdelania
2. afektívny cieľ – pochopiť kultúrne podmienky života v stredoveku, viesť žiakov k čítaniu dobovej atmosféry
3. psychomotorický cieľ - rozvoj jemnej motoriky (práca s komiksom)

**Typ vyučovacej hodiny:** kombinovaná hodina

**Vyučovacie metódy:** rozhovor, hodnotenie, vysvetľovanie, samostatná práca žiakov

**Medzipredmetové vzťahy:** zemepis, výtvarná výchova

**Učebné pomôcky:** učebnica, šk. tabuľa, prezentácia v PP, notebook, komiks, ceruzky, farbičky

**PRIEBEH HODINY:**

#### 1. etapa (organizačná): 3'

Na začiatok hodiny si skontrolujeme prítomných žiakov, zápis do triednej knihy.

#### 2. etapa (diagnostická): 7'

Zopakovanie predchádzajúcej témy Kresťanstvo - základ stredovekej spoločnosti, samostatná odpoveď žiaka, doplňujúce otázky učiteľa.

#### 3. etapa (motivačná): 5'

Učiteľ žiakov oboznámi s témou vyučovacej hodiny, na vzbudenie záujmu použije krátky text o rytieroch, ktorý slúži ako motivácia pre žiakov:

*Výchova rytierov*

- rytiersky stav vznikol okolo 8. storočia, bol výsadou, ktorú mohol dosiahnuť každý slobodný muž
- rytier – odvážny a schopný bojovať
- taktiež obranca slabších a utláčaných, strážca spravodlivosti, ochranca žien a dievčat, verný služobník vladára a cirkvi
- neskôr sa hodnosť rytiera stala šľachtickým titulom a dedičnou hodnosťou
- rytierska výchova:
  - o 7. ročný – páža na dvore - posluhoval pri stole, učil sa hudbu a spev, sprevádzali pánov pri poľovačkách a na cestách, dámy ich učili kresťanskej zbožnosti a umeniu milovať
  - o 14. ročný – zbrojnoš – sprevádzal pána na cestách, nosil mu zbraň, staral sa o kone, všetko mal robiť úctivo, zdvorilo a uhladene - cieľom bolo získať zručnosť vojnového remesla a telesný výcvik
    - 7 rytierskych cností – 5 telesných (jazda na koni, plávanie, strelba z luku, zápasenie a lov), 2 intelektuálne (šach, recitovanie a tvorba básní)
    - vzdelávali sa v siedmich slobodných umeniach - v gramatike, rétorike, dialektike, geometrii, aritmetike, hudbe, astronómii, učili sa komunikovať s dámami a dvoriť im.
  - o 21. ročný – zbrojnoš pasovaný za rytiera

#### 4. etapa (expozičná): 15'

Preberanie nového učiva: Vysvetlenie prostredníctvom prezentácie PP, žiaci si urobia zápis poznámok do zošitov.

#### **5. etapa (fixačná):12'**

Práca s komiksom – žiaci dostanú predpripravený komiks, ktorý nie je úplný. Ich úlohou bude komiks dokresliť, dopísať text do bublín. Pri vypracovaní im poslúži ako pomôcka text, ktorý sme použili v rámci motivačnej časti.

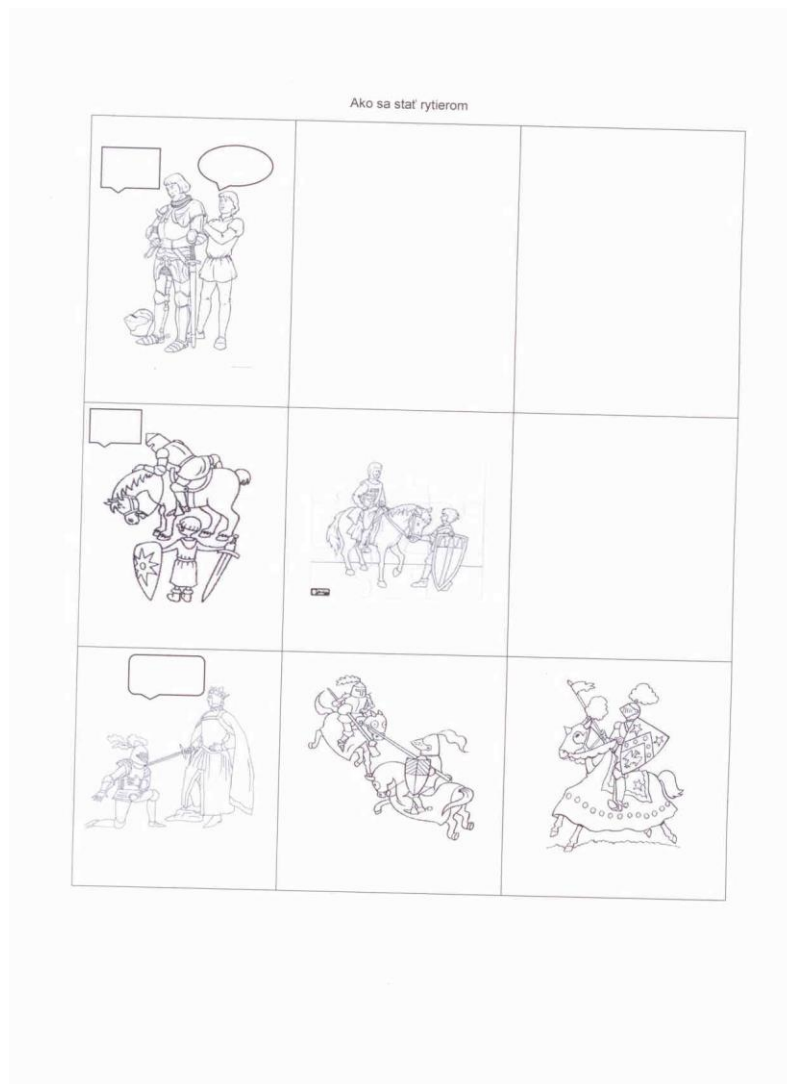
Učiteľ položí kontrolné otázky, ktoré slúžia ako spätná väzba k preberanej téme.

#### **6. etapa (záverečná):3'**

Spoločné ukončenie prác a slovné zhodnotenie priebehu a výsledkov vyučovacej hodiny učiteľom a žiakmi.

## **4 ZÁVER**

Zvoliť si tému komiks v spoločenských predmetoch bola pre nás menšia výzva. Komiks veľa ľudí pozná skôr z tlače, z časopisov pre mládež a pod. S komiksom vo vyučovacom procese sa možno stretol málokto. Vyžaduje si tvorivosť učiteľa, ale i tvorivosť a schopnosti žiakov. Komiks môžeme využiť na vyučovacej hodine v rozličných etapách, v motivačnej, expozičnej či fixačnej časti. Žiaci si ho môžu nakresliť celý (ale musí im byť jasne vysvetlené zadanie, ako majú pri plnení úloh postupovať) alebo ho iba doplnia (text alebo chýbajúce obrázky). Pri práci s komiksom, pri jeho tvorbe môžu žiaci, ale i učitelia zažiť radosť z objavovania nového, či neznámeho. Ak je žiak pochválený, má pocit uspokojenia, tak tento proces vníma pozitívne. V spoločenskovedných predmetoch sa dá komiks realizovať na viaceré témy, samozrejme, že vyžaduje to prípravu učiteľa a následne i žiakov.



Obrázok 1. Komiks Ako sa stať rytierom (vlastné spracovanie)



## POUŽITÁ LITERATÚRA

NOVAKOVA, L. 2013. *Využití komiksových zpracování literárních textů ve výuce literární výchovy na 2. st. ZŠ.* České Budějovice : Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita. 2013. 99 s. [cit. 2018-11-23]. Dostupné na [https://theses.cz/id/iibwc7/DP\\_novakova\\_lenka.pdf](https://theses.cz/id/iibwc7/DP_novakova_lenka.pdf).

VACEK, V., JANKO, T. Možnosti komiksu jako didaktického prostředku: inspirace pro přírodovědnou výuku [online]. Komenský 04/138, [cit. 2018-11-22]. Dostupné na [https://is.muni.cz/do/rect/metodika/VaV/vyzkum/34884802/59922459/60007219/047\\_Janko\\_Moznosti\\_komiksu\\_jako\\_didaktickeho.pdf?so=nd](https://is.muni.cz/do/rect/metodika/VaV/vyzkum/34884802/59922459/60007219/047_Janko_Moznosti_komiksu_jako_didaktickeho.pdf?so=nd).

DUDEK, D. 2010. Komiks – 1. díl – Co je komiks, [cit. 2019-01-09], dostupné na <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-casopisy/komiks-1>.

DUDEK, D. 2011. Komiks – 4. díl – Návod pro ty, kteří začínají tvořit komiks, [cit. 2019-01-09], dostupné na <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-casopisy/komiks-4>.

<https://sk.pinterest.com/pin/304063412340081765/>, [cit. 2019-01-09].

<https://sk.pinterest.com/pin/296182112988071144/>, [cit. 2019-01-09].

<https://sk.pinterest.com/pin/527554543829245030/>, [cit. 2019-01-09].

<https://sk.pinterest.com/pin/328762841530138661/>, [cit. 2019-01-09].

<https://sk.pinterest.com/pin/561050066052753156/>, [cit. 2019-01-09].

<https://sk.pinterest.com/pin/466263367664495258/>, [cit. 2019-01-09].

# KRITICKÉ A TVORIVÉ MYSLÉNIE AKO ZLOŽKY EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE

**Simona Šlosárová**

*Katedra etiky, FF UKF v Nitre, sslosarova@gmail.com (SR)*

## Abstrakt

Človek je tvor mysliaci. Myslenie však nie je výlučne záležitosť mozgu, ale aj našich pocitov a emócií, pretože to, o čom premýšľame aj prežívame. Emocionalita a racionalita by mali teda kooperovať a využívať to najlepšie z jednej v prospech druhej. Ak budeme hovoriť o emocionálnej inteligencii, nesmieme si predstaviť výlučne len veľké množstvo emócií a ich zvládnutie. Pri tomto aspekte inteligencie, ktorý sa samozrejme prepája aj s ostatnými, potrebujeme hovoriť aj o kritickom myslení a tiež o tvorivosti. Človek, ktorý disponuje alebo chce disponovať dobrou emocionálnou inteligenciou, by mal mať jednotlivé oblasti v harmónii a uvedomovať si dôležitosť každej z nich. Bez kritického myslenia, by sme iba nekonštruktívne prijímali informácie, rôzne názory, aktivity alebo služby bez toho, aby sme si zároveň uvedomovali a prežívali, či nám tieto názory alebo konania vyhovujú, či ich vykonávame preto, lebo sme s nimi stotožnení alebo len preto, lebo nedokážeme o nich dostatočne premýšľať s ohľadom na svoje sebazpoznanie i poznanie iných. Rovnako tvorivosť je nevyhnutná zložka emocionálnej inteligencie na lepšie medzilidské vzťahy, riešenie problémov, objavovanie nových stratégií. Preto by sme mali o tieto zložky obohatiť aj školskú prax a prispieť tak k posilneniu emocionálnej inteligencie už v školskom veku.

**Kľúčové slová:** Emocionálna inteligencia, emocionalita, emócie, kritické myslenie, tvorivé myslenie.

## 1 ÚVOD

V práci sa chceme zamerať na aspekty, ktoré v sebe obsahuje emocionálna inteligencia a analyzovať dôvody, prečo by sme jej prvky mali explicitnejšie zaradiť do školského prostredia. Budeme hovoriť o súčasných trendoch v oblasti emocionálnej inteligencie v pracovnom prostredí a všimneme si podstatné prepojenie medzi školským a pracovným prostredím. Naším cieľom bude priniesť netradičný pohľad na ponímanie tvorivosti a kritického myslenia v súvislosti s emocionalitou a jej rozvíjaním. Všetky tieto zložky sú prepojené, preto sa budeme snažiť súvislosti vysvetliť.

## 2 EMOCIONALITA - OKNO DO KREATIVITY

Svet sa mení nielen v rôznych obdobiach ľudstva, ale aj v období ľudského života. Súčasťou nášho života bolo a je prežívanie, ktoré sa oslabuje alebo zintenzívňuje práve v dôsledku doby i zažívanej situácie. Každý človek je jedinečný a prežívanie každého z nás je tiež neopakovateľné. Je až neuveriteľné, koľko rôznych emócií a pocitov môžeme prežívať každý deň. No nie všetky si uvedomujeme a vieme s nimi pracovať. Preto sa posledné desaťročia dostala do popredia aj emocionálna inteligencia, ktorá sa dá rozvíjať v prospech nás samých i medzilidských vzťahov. Goleman (2011), ktorý sa o jej pozornosť zaslúžil do veľkej miery, hovorí o emocionálnej inteligencii ako o schopnosti vnímať vlastné emócie, vedieť s nimi pracovať a následne ich vedieť využiť v prospech seba alebo inej osoby či veci, samozrejme tak, aby sme nikomu neškodili. Ide o sebaovládanie vlastných emócií i pocitov, ktoré je potrebné vhodne a efektívne usmerniť za účelom spolupráce s ostatnými členmi skupiny k dosiahnutiu spoločného cieľa.

Úroveň ľudskej emocionality je rôzna a môže závisieť od veku, vzdelania, od emocionálnych skúseností a podobne. Úroveň našej emocionality a emocionálnej zrelosti odzrkadľuje práve úroveň emocionálnej inteligencie, ktorá sa dá zvyšovať. Je to veľmi dôležitý aspekt našej osobnosti, ktorý využívame skutočne všade. Ako ukazuje súčasná prax, môžeme povedať, že pociťujeme renesanciu emocionality. Mnohé pracovné pozície sa dnes už nezaobídu bez dôsledného vzdelávania a trénovania emocionálnej inteligencie. Svedčia o tom mnohé kurzy pre manažérov, personalistov, a mnohé ďalšie vedúce pozície. Aj na tejto zručnosti si firmy a pracovníci zakladajú a rozhodne emocionálnu inteligenciu nepodceňujú. Sú ochotní investovať nemalé prostriedky na rôzne školenia a kurzy pre seba a svojich zamestnancov, pretože si uvedomujú jej dosah nielen na ľudskú osobnosť, fungujúce vzťahy v rodinnom i pracovnom prostredí, ale v neposlednom rade aj úspech, a teda prosperitu firmy.

Otázkou zostáva, prečo sa emocionálna inteligencia nezahŕňa explicitne aj do školského prostredia, ak je to zručnosť, ktorá prináša rôzne benefity v oblasti sebarozvoja, motivácie, empatie, spolupráce a podobne.

Tieto zručnosti sa v súčasnosti stávajú neoceniteľnými kvalitami každého dobrého zamestnanca, no hlavne človeka. Ak má teda škola študentov dostatočne pripraviť na budúce pracovné pozície, okrem poskytnutia širokých vedomostí nesmie zabúdať ani na aspekty, ktoré obsahuje emocionálna inteligencia. Trendy, ktoré sa objavujú v súvislosti s osobným a pracovným životom v oblasti emotionality sa možno v budúcnosti pretavia aj do školského prostredia a emocionálne zručnosti sa snád' aspoň vyrovnajú akademickým, pretože v súčasnosti ich prienik nie je postačujúci.

Veľmi trefne popísal Dieter Urban (1998, s. 23) dôvod, prečo by sa postupne mal v školách klásť väčší dôraz na emocionalitu než doposiaľ. Hovorí, že vzorní žiaci nie sú nijak zvýhodnení v ďalšej profesijnej kariére. Táto myšlienka nie je nová, ale práve dnes sa čoraz viac dostáva do povedomia. Akademické schopnosti sú dôležité, ale zďaleka neznamenajú všetko. Inak povedané, mnohí poctiví jednotkári si nemusia ľahko poradiť s neúspechom v škole, ich sústredenie pod stresom potom nie je efektívne a trvá im oveľa viac času, aby si osvojili nové vedomosti či zručnosti. Naopak, žiak, aj keď s horšími výsledkami (ktoré nemusia byť podmienené akademickými schopnosťami), sa môže z neúspechu rýchlejšie pozviechať, pričom si uvedomuje hodnoty, ktoré sú dôležité. Preto môže byť v mnohých smeroch efektívnejší, dokáže lepšie podporiť kolektív a motiváciu seba i druhých a podobne. Práve tieto zručnosti sú po absolvovaní štúdia omnoho cennejšie ako vedomosti. Tie sa pri dnešnej rýchlej informačnej dobe zastarávajú. Všetko sa začína viac zefektívňovať, a preto je nevyhnutné vedieť, ako sa k podstatným informáciám dostať, ako ich vyhľadať, než aby sme si museli všetko pamätať.

Uvedené fakty a pozorovania nie sú ani nové, ani prevratné. Prevratný je spôsob, ako sa práve cez emocionalitu dostať k zefektívneniu svojich činností, vzťahov, čo vedie k dobrému životu o čo sa človek usiluje už od nepamäti. Každý doba si vyžaduje trochu iný prístup ako to dosiahnuť, no niektoré veci v ľudskom živote sú nadčasové a nenahraditeľné. Preto by sme ich základ meniť nemali, mali by sme sa snažiť o ich dosiahnutie. Človek vždy hľadal a stále neprestáva hľadať spôsoby ako si zlepšiť svoj život a spolu s kategóriou dobra aj život okolo seba. V dnešnej dobe sme schopní obsiahnuť to v prehľbovaní kompetencií emocionálnej inteligencie. Americkí psychológovia Peter Salovey a John Mayer (Urban, 1998) medzi prvými analyzovali prvky emocionálnej inteligencie takto:

1. Znalosť vlastných emócií
2. Riadenie vlastných emócií
3. Schopnosť motivovať sa
4. Schopnosť zachovať si optimizmus
5. Schopnosť niečoho sa aspoň dočasne vzdať
6. Schopnosť vcítiť sa do situácie iných ľudí
7. Schopnosť dobre vychádzať s druhými ľuďmi

Jednotlivé prvky by sme mohli zhrnúť pod sebaopoznanie, sebarozvíjanie, motiváciu, empatiu a schopnosť kooperácie. Rozvíjanie týchto zručností nie je konečné, je to celoživotný proces. Ak by sme sa v blízkej budúcnosti mohli zamerať na prácu s emotionalitou už v ranom školskom veku, v procese rozvíjania kompetencií emocionálnej inteligencie by sme mohli napredovať omnoho rýchlejšie a jej prvky by sme mali viac pochopené a zvnútornené.

### 3 TVORIVOSŤ A VZDELANIE

Ak sa zamyslíme nad prvkami emocionálnej inteligencie, hovoria vlastne o zrelej prosociálnej osobnosti, ktorej dosiahnutie je cieľom etickej výchovy. Práve v tomto výchovnom predmete sa môže preukázať rozvíjanie emocionálnej výchovy najviac. Je to vynikajúci priestor pre zakúsenie reagovania seba i ostatných na potenciálne reálne situácie, pretože má obrovskú výhodu. Je možné sa mýliť, chybovať, opravovať, a to bez následkov. Dostávajú priestor vytvoriť si „skúšobný priestor“, kde sa môžu spoznávať a nabráť sebaistotu. Tento priestor by sme mohli čiastočne porovnať s rámcom tvorivého myslenia, v ktorom dobre fungujú umelci. Ich rámec je priestor pre skúmanie a objavovanie. Pomáha snívať o známych veciach novým spôsobom, alebo o úplne nových veciach a vyzdvihuje ich nad realitu, aj keď na ňu nezabúda. Umožňuje oddeliť čas pre bádanie, pri ktorom však neočakávajú žiadny výsledok, a preto si môžu dovoliť zlyhať arobiť chyby. (Whiteker, 2017, s. 18)

Kým sa človek najviac mení a hľadá, je dôležité, aby mal priestor na omyly a chyby, za ktoré sa ešte nemusí zodpovedať tak ako v realite. Takáto skúsenosť je opodstatnená práve v školskom prostredí, kde by mal byť poskytnutý dostatočný priestor na sebarealizáciu a sebaopoznávanie, ktoré si žiak overuje v modelových situáciách. A. H. Maslow, ktorý zostavil hierarchiu potrieb, zdôrazňoval, že: „v našej súčasnej civilizácii treba navrátiť uznanie spontánnosti, expresii, slobode, nedisciplinovanej vôli a dôvere všetkému, čo je mimo kontrolu, čo je tvorbou. Treba dovoliť, aby sa mohli sebarealizovať, aby rozvíjali svoje schopnosti a záľuby,

aby sa stávali práve takými, akými chcú byť, aby sa venovali odvážnej tvorivej činnosti, ktorá nevyžaduje zištné motivácie, a aby boli schopní vydržať nápor neúspechov a dokonca i porážku“ (Popovňák, 2007, s. 43). Práve spontánnosť, expresia a nedisciplinovaná vôľa sú faktory, ktoré v škole nie sú podporované, práve naopak. Ken Robinson, expert na tvorivosť a vzdelanie, často vystupujúci na svetovej konferencii TED, ktorá pokrýva rôzne kategórie, od umenia až po vedu, a podporuje tak šírenie nových, nekonvenčných myšlienok, poskytol výnimočný príspevok, zaoberajúci sa práve kreativitou v školách. Hovorí o veľkom paradoxe spočívajúcom vo vzdelávaní študentov, ktorých sa snaží škola všestranne vzdelávať a pripraviť do reality, kde budú samostatne fungovať, avšak ani naše najväčšie poznatky nedokážu analyzovať, ako bude svet vyzeráť o päť rokov, napriek tomu ich máme na to vzdelávať. Kritizuje, že na svete neexistuje školský systém, kde sa výchovným predmetom venuje rovnaký čas ako prírodným vedám. Kým matematiku sa vyučuje každý deň, napríklad tanec sa vyučuje len raz do týždňa. Aj keď všetci máme „telo“ najviac precvičujeme „hlavu“. (Robinson, [online], [www.ted.com](http://www.ted.com))

Výsledkom sú mnohí talentovaní a tvoriví ľudia, ktorí si o sebe myslia, že nie sú dostatočne schopní, pretože vo veciach – výchovné predmety, v ktorých boli dobrí v škole, neboli ocenení. Tvorivosť a gramotnosť by mali mať rovnakú úroveň. Mnoho študentov sa nevie vtesnať do nášho vzdelávacieho systému, pretože sú v ňom kladené nároky práve na akademické znalosti. Môžu byť však výborní vo vnímaní, pomáhaní, v objavovaní. Aby sa prejavili, musia mať vytvorené vhodné podmienky, ktoré sa pri uvedomení potrieb emocionálnej inteligencie dosahujú. Ak by sa mali hodnotiť kompetencie z nej vyplývajúce, rebríček výborných študentov by sa možno zmenil.

Ak nie sme ochotní sa myliť, nikdy neprídeme s niečím originálnym. Túto schopnosť majú všetky deti, avšak ako starnú, strácajú túto vlastnosť. Do istej miery môže za to práve spôsob, akým sa vyučuje, keďže chyby sa považujú za zlé a známkujú sa, študenti sa radšej chopia vychodenej cestičky, neskúšajú vybočiť zo stereotypu. Dostanú síce očakávané dobrú známku či odporúčanie, avšak ich tvorivosť je veľmi malá. Vzdelanie nás potom paradoxne oddiaľuje od tvorivosti, ale nemusí byť tomu tak.

Originálne nápady dosiahnuté tvorivosťou často vznikli vďaka vzájomnému pôsobeniu odlišných spôsobov náhľadu na veci. Každá trieda má rozmanitých študentov vytvárajúcich vlastne ideálne podmienky pre rôzne náhľady na vec, myšlienky, tvorbu. Trieda je vzorovým prostredím na rôzne myšlienky a spôsoby kritického myslenia. Ich potenciál sa však nie vždy využíva, nakoľko za správne sa považuje len to, čo je zhrnuté v definíciách. Najviac tvorivosti a imaginácie možno dosiahnuť vo výchovných predmetoch. Istým spôsobom slúžia ako psychohygiena. Tento fakt v súčasnosti potvrdzujú mnohé výskumy, zamerané na pozitívne účinky umenia na psychiku, lepšiu koncentráciu a tiež tvorivosť.

#### 4 KRITICKÉ UVAŽOVANIE A OMYL

V súčasnosti sa do popredia dostáva žiak a jeho záujem o vyučovanie. Jeho záujem je úzko prepojený s vnútornou motiváciou, schopnosťou nezdávať sa, otriastať sa z neúspechu. Na to, aby bolo vyučovanie efektívne, by mal učiteľ prehľbovať u žiakov tieto kompetencie pripravujúce študenta aj na praktický život. Preto by sa emocionálna inteligencia mala zapracovať nielen hlbšie a premyslenejšie do konceptu vzdelávania, ale tieto kompetencie by sa mali učiť medzi prvými alebo zároveň s ďalšími poznatkami. Rovnako je potrebné študenta viesť ku kritickému mysleniu, aby nepreberal len hotové poznatky, ale konštruoval i nové na základe svojej doterajšej skúsenosti a poznatkom.

David Klooster ponúkol päťbodovú definíciu kritického myslenia:

1. Kritické myslenie je nezávislé myslenie.
2. Získanie informácií je východiskom a nie cieľom kritického myslenia.
3. Kritické myslenie začína otázkami a problémami, ktoré je potrebné riešiť.
4. Kritické myslenie pátra po rozumných argumentoch.
5. Kritické myslenie je myslením v spoločnosti. (Brezovská, [online]. [www.eduworld.sk](http://www.eduworld.sk))

Mohli by sme aplikovať Budhove trefné slová: „Mnísi a učenici nesmú prijímať moje slová z úcty ku mne, ale musia ich preveriť, tak ako zlatník preveruje zlato – seká, ryje, brúsi a taví.“ (Mello, 2013) Prístup vedúci ku kritickému mysleniu je taký istý. Ak majú žiaci kriticky preverovať a trieťvo rozmyšľať o slovách učiteľa alebo o úlohách a definíciách v učebnici, či budú bdelo skúmať reklamy, ktoré sa na nich rúti z internetu, musia ich analyzovať rovnako ako „zlatník“. Neznamená to ale, aby boli chorobne podozrievaní a mali neústupnú myseľ. Majú preskúmať všetko, zachovajúc si otvorenú myseľ. To je podstata kritického myslenia aj tvorivosti. Aj tu je potrebný veľmi dôležitý fakt – dať priestor študentom na chyby a ukázať im, že je to ľudské. Nebudú sa tak báť byť nekonvenční, zlepši sa im vnútorná motivácia a hlavne budú mať väčšiu chuť prispieť svojím názorom do diskusie. Nechceme vychovávať mladých ľudí bez názoru alebo ľudí,

ktorí sa svoj názor a postoj boja povedať a realizovať v praxi. Aj realita je veľmi opodstatnená a jej prepojenie na vyučovanie je nevyhnutné.

Dobre rozvinutá emocionálna úroveň bude potom predpokladať takýto druh myslenia. Človek majúci nízke sebavedomie, ktoré pramení aj zo slabého sebapoznania, sa bude báť zdravo spochybňovať myšlienky, ktoré sa k nemu dostávajú a nebude ani prezentovať svoje názory. Emocionálne inteligencia v sebe zahŕňa aj schopnosť prijať neúspech a napriek nezdarom pokračovať ďalej, lebo chápe dôležitosť omylov vo svojom živote, ktoré ho v konečnom dôsledku posúvajú vpred.

## 5 ZÁVER

V našej práci sme sa venovali pohľadu na myslenie a tvorivosť, ktoré sa môžu a majú vymykať spod zaužívaných prístupov k dnešnému vzdelávaciemu systému. Naším cieľom je vysvetliť funkčnosť a oprávnenosť emocionálnej inteligencie v každodennom živote – pracovnom i súkromnom. Emocionálnu inteligenciu považujeme za veľmi užitočnú vo vzťahu k sebe samému i vo vzťahu k ostatným. Jej zložky sa v súčasnosti stávajú dopytom vo firmách, ale aj školách. Preto by sa tieto trendy mali pretaviť aj do vyučovania, aby škola už teraz pripravovala budúcich emocionálne vzdelaných zamestnancov. Príprava samozrejme nesúvisí len s pracovným životom, ale práve cez tento aspekt emocionality môžeme vydobýť poklad, ktorí v sebe študenti nosia a naučiť ich s ním pracovať pre ich dobrý život i spokojnosť ich okolia. S tým súvisí nechať žiakom viac priestoru na vnímanie seba i druhých, ktorý je najviac pretavený do etickej výchovy. V ostatných predmetoch je iba implicitne skrytý a vo väčšine predmetov sa naň nezameriava priamo alebo vôbec. V práci sme preto v tejto súvislosti vysvetlili znevýhodnené postavenie výchovných predmetov v školách na úkor nielen kreativity, ale aj istej dávky psychohygieny. Možnosť rozšírenia a prehĺbovania kritického myslenia u žiakov vidíme v spôsobe, akým sa pristupuje k chybe alebo k omylu, ktoré sa prísne známkujú. Žiaci by mali dostať väčší priestor na svoje pochybenia a omyly, a to bez prísnej direktívy, v ktorej strácajú záujem riešiť veci nanovo a pristupovať k problému kriticky. Emocionálna inteligencia teda v seba zahŕňa kompetencie, ktoré človeku pomôžu v osobnom i pracovnom živote a ktoré by sa vo väčšej miere mali vyučovať v školskom prostredí. Vďaka nej budeme poznať nielen samých seba, ale budeme vnímavejší voči svojmu okoliu, viac tvoriví vo vzťahoch a pri riešení problémov a nebudeme sa naň báť pozrieť kriticky novými očami.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BREZOVSKÁ, L. *Kritické myslenie potrebuje pre život každý z nás*. [online]. [cit. 2019-01-04]. Dostupné na internete: <https://eduworld.sk/cd/lucia-brezovska/2970/kriticke-myslenie-potrebuje-pre-zivot-kazdy-z-nas>
- GOLEMAN, D. 2011. *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha : Metafora, spol. s.r.o. 315 s. ISBN 978-80-7359-334-6.
- MELLO A., 2013. *Bdelosť*. Bratislava : Eugenika. 192 s. ISBN 978-80-8100-020-1
- POPOVŇÁK, J. 2007. *Tvorivosť schopnosť ľudská*. 1. vyd. Bratislava : IRIS. 239 s. ISBN 978-80-89256-07-5.
- ROBINSON, K. *Do schools kill creativity?* [online]. [cit. 2019-01-04]. Dostupné na internete: [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity/transcript?embed=true&language=sk#t-111764](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript?embed=true&language=sk#t-111764)
- URBAN, D. 1998. *Emocionální inteligence : šance pro nekonvenční myšlení a alternativní rozhodování*. 1. vyd. Praha : Management Press. 190 s. ISBN 80-85943-79-4.
- WHITAKER, A. 2017. *Kreativní myšlení : vybojujte si tvůrčí prostor ve světě rozvrhů, rozpočtů a šéfů*. 1. vyd. Praha : Dobrovský. 293 s. ISBN 978-80-7390-574-3.



# INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ DIDAKTIKE MATERINSKÉHO JAZYKA A CUDZÍCH JAZYKOV

# JAZYK A ASOCIAČNO-OBRAZNÉ OSVOJOVANIE POZNATKOV

**Zuzana Kováčová**

*Katedra slovenského jazyka a literatúry, FF UKF v Nitre, zkovacova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

V kognitívne orientovanej didaktike slovenčiny hľadáme analógie s dvomi dominantnými východiskami, ktorými sú poznatky *teórie prirodzeného jazyka* a *kognitívnej psychológie*. Človek prvé (z aspektu fylogénzy jazyka) významy a pojmy tvoril na základe prvotných konceptov založených na zmyslových vnemoch. Poznatky o podstate konceptov sú základom pre úvahu o nevyhnutnosti modelovať koncept v diskurzívnom priestore vyučovania. Edukačná jednotka zameraná na osvojenie nového pojmu má vlastnou podstatou predstavovať invariant konceptu. Žiak – subjekt učenia – recipuje konceptualizáciu subjektívne, pretože celá asociačno-sémantická sieť jedinca je jedinečná. Východiskom konceptualizácie je zmyslové vnímanie. Ide najmä o skúsenosť žiaka s typickým artefaktom reálneho komunikačného aktu, z ktorého sa nový pojem dedukuje. Nové pojmy sa inkorporujú do asociačno-sémantickej siete na základe viacnásobných dedukcií. Všeobecné nominácie sú východiskom pre zavedenie termínu. Štúdia obsahuje konkrétne príklady dedukcie jazykovedných termínov v škole.

Kľúčové slová: Prirodzený jazyk, kognícia, asociačno-sémantická sieť, význam, pojem.

## 1 ÚVOD

Súčasná spoločnosť vďaka obrovskému technickému pokroku a v rýchlom napredovaní v oblasti moderných technológií, umelej inteligencie a následne automatizácie hľadá čo najefektívnejšie postupy vo všetkých oblastiach života. Najmä v kontexte efektívnosti nadobúdania a využívania vedomostí si aj súčasná škola a architekti celých edukačných systémov kladú do popredia otázku hľadania cesty k žiakovej mysli, čo má viesť k nachádzaniu efektívnych postupov vo vzdelávacom procese. Uvedomujú si totiž, že len istý spôsob poznávania (subjektom učenia sa) organizovaný školským systémom nachádza výslednú zmysluplnú paralelu v aktívnom poznaní, t. j. v takom vedomostnom základe, ktorý vie pohotovo a tvorivo aplikovať v bežnom či profesijnom živote. To sa navonok u jednotlivca manifestuje ako aplikovanie teoretických poznatkov v praxi, a to alebo ako ich tvorivé využívanie a rozvíjanie, alebo v ďalšom – vyššom vzdelávaní či v kariérnej špecializácii. Pri hľadaní a nachádzaní efektívnych a súčasne pre človeka nanajvyš prirodzených postupov pri nadobúdaní nových poznatkov, pričom nie je zanedbateľnou ani otázka rýchlosti či bezproblémovosti celého procesu osvojovania, je otázka jazyka, resp. otázka vzťahu jazyka a myslenia jednou zo základných otázok, ak nie absolútne kľúčovou otázkou.

V celom procese vzdelávania rozhodujúcu úlohu zohráva porozumenie obsahom, na čom rozhodujúcou mierou participuje jazykom sprostredkovaná a pojmovo nasýtená komunikačná interakcia orientovaná vždy na konkrétnu oblasť poznania a realizovaná v podobe rečových aktov alebo v podobe recepcie textových štruktúr. Úloha komunikácie, resp. v užšom chápaní úloha jazyka je na ceste k poznaniu nespochybniteľná. Inými slovami, treba značný význam pripisovať jednej zo základných funkcií jazyka, a to kognitívnej funkcii jazyka, ktorú nie je možné chápať oddelene od jeho ďalších funkcií, najmä od funkcie komunikačnej.

Po kognitívnom obrate vo vede v druhej polovici minulého storočia sa ako súčasť zmeny v paradigme bádania o človeku do popredia dostáva otázka poznávacích štruktúr človeka. Na podstatu rečovej interakcie a jej prepojenia s mentálnymi štruktúrami sa orientuje aj nový prúd v lingvistike – kognitívna lingvistika. Otázka vzťahu jazyka a myslenia implicitne otvára tému koncentrovanú na procesy porozumenia a najmä poznania a zapamätávania. Do úvahy sa pritom berie diskurzívny priestor komunikácie. V súvislosti s porozumením sa zdôrazňuje jeho synergická povaha, keď pri dekodovaní zmyslu ako jednoty významu a komunikačného zámeru kooperujú všetky roviny prirodzeného jazyka tak, že participujú na zrode predstavy či zjednodušeného obrazu v mysli percipienta, ktorý je relevantný zmyslu komunikačnej aktivity.

Elementárne poznanie reality človekom je „ziskom“, ktorý vzniká na základe bezprostrednej skúsenosti – experiential a na základe súboru básových zážitkov – experiences. Koncepty sa verbalizujú a v ľudskom vedomí sa organizujú ako asociačno-sémantická sieť. Osobitnú úlohu pri jej organizácii zohráva obrazná povaha nášho myslenia.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Štúdia prostredníctvom literárnej metódy sprostredkováva podrobnejší opis konceptov a ich funkcie v ľudskom myslení a uvažovaní, a to s dôrazom na vzťah jazyka a konceptov, resp. na význam verbalizácie konceptov. Koncepty sú skúsenostnej a kultúrnej povahy, vznikajú prirodzene najmä na pozadí zmyslového vnímania a skúsenosti, sú nielen zdrojom elementárneho poznania, ale najmä porozumenia konkrétnemu zmyslu v konkrétnom diskurzívnom priestore.

V intenciách poznatkov o prirodzenej ceste poznania človekom, o primárnych konceptoch a ich hierarchizácii je prirodzené predpokladať, že efektívne poznávanie jazykového systému materinského jazyka bude vyžadovať kreovanie diskurzívneho priestoru a simulovanie komunikačných situácií, z ktorých pramení intencne modifikovaná jazykovo-rečová skúsenosť.

Náčrt asociačno-sémantickej siete demonštruje vzťahy medzi pojmami/významami a vytvára základ pre pochopenie mechanizmu osvojovania a zapamätávania pojmov/významov/termínov. Súčasne podčiarkuje dominanciu obraznosti v ľudskom myslení a vyjadrovaní.

V štúdiu sa aplikujeme najmä metódu konceptuálnej analýzy, ktorou sa rozširuje tradičný opis lexikálnej jednotky. Opis a radenie tzv. indícií v procese spoluobjavovania (žiakom a učiteľom) zákonitostí ako východiska zavedenia pojmu reflektuje vzťahy medzi primárnymi a sekundárnymi konceptami. To je podriadené sprostredkovanej empirii, ktorá sa interpretuje najmä vďaka naratívno-diskurzívnej metóde.

V texte štúdie je niekoľko exemplifikácií použitých na vyjadrenie možných kreácií dedukovania termínu/pojmu v procese spoluobjavovania (učiteľom a žiakom) v intencne modelovanom diskurzívnom priestore simulujúcom skúsenosť s jazykovým artefaktom v bežnej jazykovo-rečovej praxi.

## 3 VÝSLEDKY

### 3.1 Kognitívne orientovaná lingvistika

K aktuálnym poznatkom o kognitívnych štruktúrach človeka patrí poznanie, že človek si predstavy o svete i o sebe samom vytvára nie v podobe izolovaných informácií, ale v podobe konceptov. V porovnaní s významom slov majú koncepty komplexnejší charakter. Proces konceptualizácie je rozhodujúci pre náš jazykový obraz sveta, ktorý sa formuje a kreuje v interakcii s okolitou realitou. Predmet kognitívnej lingvistiky autorská dvojica N. Alefirenko – N. Korina (2011, s.16) vymedzuje ako identifikáciu nového zmyslu „mentalingvistiky“, a to konkrétne v jej premene z dichotomického základu *jazyk – myslenie* na trichotomický: *jazyk – myslenie – poznanie*. V kognitívnej lingvistike dominuje vzťah jazyka a myslenia. Jej nespochybniteľným prínosom je posun od dichotomickej paradigmy *verbum/slovo – predstava/význam* k trichotomickej subparadigme *rečový proces – predstava/štruktúra významu – porozumenie*, pričom predstava a porozumenie sú súčasťou zložitejších útvarov, akými sú scény, scenáre, epizódy, prototypy, propozície a iné formáty poznania (Alefirenko, Korina 2011, s.17 – 19). Predmetom kognitívnej lingvistiky sú tiež prostriedky a spôsoby verbalizácie konceptov ako elementov poznania jazykovými znakmi v procese priamej i nepriamej nominácie.

Kognitívna lingvistika je vo svojej podstate antropocentrická, t. j. v epicentre pozornosti je človek a jeho poznávací aparát. Človek je východiskom i meradlom jazykom pomenovávanej a v predstavách stvárnenej a fixovanej skutočnosti. Využíva metódy psycholingvistiky, psychológie geštaltov, kognitívnej psychológie, hermeneutiky a iných príbuzných vied o človeku. V popredí je sémantika – náuka o význame – a jej prepojenie so všeobecnými princípmi ľudského správania a konania, t. j. kognitivismus. Najvšeobecnejším východiskom je vzťahnutie dejov, princípov a kategórií na človeka.

Kľúčovými termínmi v kognitívnej lingvistike sú *koncept*, *kategorizácia sveta* (prebrané z filozofie) geštalt (pojem zaužívaný v psychológii) a *jazykový obraz sveta* (pôvodne inšpirovaný fyzikou a jej fyzikálnym obrazom sveta). Najmä vo všeobecnej sémantike (ako náuke o význame slova) a lingvokulturológii (náuke o vzťahu pojmov k materiálnym a duchovným artefaktom kultúry) sa udomácnili termíny jazykový obraz sveta, koncept, konceptualizácia, kategorizácia. V lingvistickej interpretácii pribierajú špecifické obsahy, a to najmä vplyvom toho, že sa sústreďujú na odkrývanie jazykových hraníc myslenia a tvorenia reči.

Kognitívna lingvistika sa snaží nájsť odpovede na otázku, ako náš mozog pracuje s jazykom a ako sa v jazyku odráža ľudské myslenie. Ide o lingvistiku orientovanú na človeka, na jeho kognitivitu, t. j. na celý jeho kognitívny aparát.

## 3.2 Koncept a poznanie

Kognitívne štruktúry človeka sú navonok reprezentované verbálne, t. j. slovami, slovnými spojeniami, priamymi i nepriamymi nomináciami, termínmi a konvencionalizovanými výrazmi. Každý prirodzený jazyk má svoju konceptosféru, ktorú tvorí súbor pojmov, podliehajúci vnútornej hierarchii. V súbore konceptov medzi prvotné koncepty patria tie, ktoré reflektujú primárnu, a to najmä zmyslami sprostredkovanú skúsenosť. Konceptosféra ako sformovaná, no otvorená množina konceptov „sa štruktúruje okolo nevelkého súboru údajov získaných na základe bezprostrednej skúsenosti – experiential, ktoré majú ako koncepty vlastné pomenovania. Tieto údaje vychádzajúce z bezprostrednej skúsenosti, obsahujú súbor vzťahov (najmä) človeka k priestoru, súbor fyzických ontologických konceptov, ako aj súbor bázových zážitkov či prežívaní – experiences“ (Lakoff – Johnson, 1980). Na tomto základe vznikajú a vrstvia sa ďalšie koncepty.

### 3.2.1 Koncept – pojem – termín

Riešením vzťahu medzi *konceptom*, *pojmom* a *termínom* sa dostávame k problematike osvojovania a konceptualizovania nových poznatkov v mentálnom priestore človeka, teda aj v procese intencného vzdelávania v mentálnom priestore učiaceho sa subjektu. Dôležité je charakterizovať vzťah medzi *konceptom* a *pojmom*. Koncept je kultúrno-semiotický fenomén, ktorý čiastočne možno stotožniť s významom slova, pretože jeho potenciál je oveľa väčší. Koncept má potenciál a vystihnúť tiež konkrétny zmysel slova, ktorý sa viaže s konkrétnou komunikačnou situáciou a reflektuje tiež neverbálne významy. Jazykovedci rekonštruujú pôvodný koncept z konkrétného slova, resp. z jeho starších podôb a z jeho etymologickej pamäti.

Najstaršie koncepty v jazyku odrážajú prvotnú (konceptuálnu) predstavu o predmetoch. Koncept nie je rovnorodý, ale má heterogénnu povahu a ako taký je zdrojom a ukazovateľom ďalšieho (možného) sémantického rozvoja slova. Tým zakladá cestu budúcich možných asociácií, ktorých výsledkom sú ďalšie potenciálne nové významy. To znamená, že už existujúce slovo má potenciál v budúcnosti vstupovať do ďalších konotácií (s ohľadom na základnú denotáciu), čo sa deje na základe toho, že sa úplne nevyčerpal sémantický potenciál pôvodnej nominácie. Inými slovami: slovo sa ako základný prostriedok nominácie – pomenovania – správa ako živý organizmus a nielenže podlieha evolučnému procesu, ale z jedného slova vznikne – „narodí sa“ nové slovo a bežne sa o jazyku vyjadrujeme ako o živom organizme a používame už ustálené metafory typu jazyk sa vyvíja.

Samotný fakt existencie základných – primárnych či bázových konceptov a vznik ďalších úrovní konceptov ako výsledkov ich hierarchizácie dáva rozhodujúce informácie o povahe nášho myslenia, uvažovania a o mechanizme aktualizovania relevantných pojmov a významov v procese uvažovania a verbalizovania úsudkov. Koncepty sa v ľudskej mysli ukladajú ako zjednodušené schémy, ktoré sa navzájom vrstvia, kombinujú, prestupujú a hierarchizujú. Koncepty predstavujú základný stavebný materiál našej asociačno-sémantickej siete.

Z poznatkov o organizovaní asociačno-sémantickej siete treba vychádzať pri hľadaní stratégií, ako riadiť poznávací proces učiaceho sa subjektu tak, aby sa nové poznatky konceptualizovali, teda „vyrástli“ na báze už známych a uložených konceptov a aby sa ako nové koncepty stali možným východiskom pre zavedenie a osvojenie nových pojmov/významov ako konceptov. V tomto mechanizme je už implicitne obsiahnutý moment vnútorného prepojenia, t. j. tých spojení, ktoré si predstavujeme pod pojmom sieť. Z riešenia tu zjednodušene priblíženej problematiky zrodu zmyslu ako zrodu konceptu v prirodzenom jazyku treba vychádzať pri riešení otázok spojených s intencným poznávaním: s osvojovaním termínov ako špecifických prvkov slovnej zásoby. Osvojovanie nových pojmov a etablovanie k nim prislúchajúcich termínov je organickou súčasťou podstaty vzdelávania v každom odbore, v konkrétnych disciplínach.

Pri osvojovaní pojmov a termínov v procese poznávania musíme brať do úvahy logický pojem a lexikálny pojem. „Logický pojem je ponímaný ako nadindividuálne, intersubjektívne prístupný pojem, ideálna entita, ktorá predstavuje význam nejazykového významu“ (Sokolová 2017, s. 18). Lexikálny pojem J. Dolník (2003, s. 25) identifikuje ako taký stupeň poznania, ktorý zodpovedá potrebe bežnej orientácie vo svete. Stretávajú sa v ňom dva základné momenty, a to zmysel výrazu a súčasne znalosť predmetu. Lexikálny pojem sa vzťahuje na lexikálny význam, ktorý sa bežne komunikuje ako naivný pojem alebo ako jazykový pojem.

Ak je v prirodzenom jazyku miestom zrodu významu a zmyslu slova – ako analogického predchodcu termínu – koncept, potom musíme aj v edukačnom procese usilovať o vytváranie či ožiovovanie, resp. napodobňovanie prirodzených konceptov, ktoré by mali v čo najväčšej miere simulovať okolnosti, za ktorých vznikajú významy v prirodzenom jazyku a za ktorých si ich bežne človek osvojuje tak, že ich prirodzene „zabuduje“ do už existujúcej individuálne kreovanej vlastnej asociačno-sémantickej siete. Len takto sa priblížime k deklarovanej požiadavke dodržania zákonitosti vzťahu prirodzený jazyk – prirodzený

poznávací proces, výsledkom ktorého je porozumenie významu/zmyslu. Pritom netreba zabúdať na fakt, že prvotné / základné koncepty ako piliere konceptosféry majú pôvod v zmyslových vnemoch, t. j. naše predpojmové štruktúry sú vtelesnené (G. Lakoff 2002, s. 56).

Proces vzniku prvotných významov / konceptov a ich verbalizácie sa v kognitívnej lingvistike rekonštruje metódou konceptuálnej analýzy. Tá odкрýva proces vrstvenie, kombinovania, spóúčinkovania a hierarchizovania základných a odvodených konceptov. Na základe toho možné v podmienkach vzdelávania a intenčného osvojovania si vedomostí anticipovať analogický proces, a to odvodzovanie či vyvodzovanie nových slov t. j. pojmov / termínov ako nových konceptov (pretože slovo je vnímané ako koncept, rovnako ako veta či súvetie) z už etablovaných, resp. známych slov / významov. Nový pojem – v intenčnom vzdelávaní termín – však nevyrastá len z už známeho slova/slov, ale z celého (nie vždy homogénneho) konceptu, ktorý sme strategicky „modelovali“ a „kreovali“ simulujúc (z pozície učiteľa) aspoň čiastočne analogický proces, ktorý viedol k vzniku a osvojeniu si prvotných konceptov. To znamená, že k novým konceptom sme dospeli ako k štruktúram, ktoré obsahujú jazykové, ako aj nejazykové a neverbálne elementy, sú teda svojou podstatou heterogénne.

V školskom prostredí, najmä v základnej škole ide o osvojovanie si základných poznatkov (v podobe vedomostí, zručností a návykov konkretizovaných v štandardoch štátneho vzdelávacieho programu), teda je tu nespochybniteľná potreba osvojovania relevantných pojmov v takej miere, aby boli trvalo uložené v podvedomí učiaceho sa subjektu, aby sa stali súčasťou jeho individuálnej asociačno-sémantickej siete a mohli byť prirodzene asociované v procese ďalšieho uvažovania či praktickej aplikácie. Učiteľ musí vyhodnotiť vždy postup, ktorý mu má umožniť kreovať konceptuálny priestor tak, aby sa nový termín u žiaka „zachytil“ o už známe významy a pojmy a aby sa na základe porozumenia jeho významu etabloval v jeho vyjadrovaní, t. j., aby sa tak postupne sformoval metaajazyk pozostávajúci z odborných termínov, ktorý vyrástol na pozadí prirodzeného jazyka (jeho slov a významov) a na základe toho, čo sme v úvode pomenovali *experiential* a *experiences*.

Emocionálna zložka poznávacieho procesu nie je fakultatívna, ale záväzná. Markantne musí byť prítomná v dvoch fázach konceptualizácie. Prvou je počiatková fáza, v ktorej sa spája skúsenosť s jazykovou praxou sprostredkovaná konkrétnym jazykovým či rečovým artefaktom (napr. reálny jedálny lístok pri vyvodzovaní opozície jednoslovné a viacslovné pomenovania, mapa mesta s názvami inštitúcií pri vyvodzovaní opozície združené pomenovania a frazeologizované pomenovania; mapa súhvezdí, resp. fyzická mapa krajiny pri vyvodzovaní pravopisu vlastných mien, nahrávka básne či textu pri poznávaní javu asimilácie v slovenčine a pod.). Tu ide o motiváciu spojenú s elementárnym poznávaním konkrétneho jazykového javu a súčasne o konkretizáciu javu, ktorý je ako lingvistický pojem či pravidlo veľmi abstraktnej povahy. Druhou fázou emocionálnej angažovanosti žiaka je jeho schopnosť čiastkových dedukcií, ktoré sa menia na indukčné prvky a ako čiastkové indukcie smerujú ku konečnej dedukcii zákonitosti v podobe školskej poučky. Táto časť emocionálnej angažovanosti je rozhodujúca pre to, aby sa skúsenosť a z nej vyplývajúca abstrakcia posunula z krátkodobej do dlhodobej pamäte a aby sa pojem zabudoval do asociačno-sémantickej siete. K tomu je však ešte nevyhnutné pridať istý objem skúsenosti s aktívnym narábaním s pojmom a aplikovaním pravidla v jazykovej praxi (v jazykovom cvičení). Z uvedeného vyplýva, že simulovanie procesu konceptualizácie v intenčnom vzdelávaní má svoj záväzný rámec, ktorý je daný povahou ľudského myslenia a usudzovania.

### 3.3 Asociačno-sémantická sieť

Naše jazykové vedomie je organizované ako asociačno-sémantická sieť, ktorá sa aktivizuje v nominačno-komunikačných aktoch. Nie je závislá od logického usudzovania. V súvislosti s asociačno-sémantickou sieťou konkrétnu otázku poznania a znalostí ako vlastnosť ľudského mozgu interpretuje teória K. V. Anochina (Anochin 2015, s. 39 – 45), ktorá hovorí, že znalosti – kogy – sú súčasťou kognitomu ako dvojúrovňovej (nižšej a vyššej) sieťovej štruktúry mozgu. Nižšiu rovinu kognitomu tvorí tzv. geografia (topografia) mozgu s anatomickými vzťahmi medzi uzlami – neurónmi –; vyššiu rovinu tvorí tzv. knižnica (topológia) mozgu s informačnými vzťahmi medzi uzlami – kogami. Kog je elementárna jednotka kognitívnej skúsenosti, elementárna predstava okolitého sveta v kognitome. Aktivácia jedného kogu prostredníctvom tisícky vzťahov s inými prvkami kognitomu umožňuje okamžité vyvolanie širokej siete asociácií a prístup k minulej skúsenosti.

Rekonštrukcia asociačno-sémantickej siete dokazuje, že niektoré nominácie (pomenovania) v jazyku prirodzene zanikajú, t. j. aktuálne neúčinkujú v spoločensko-komunikačnom kontexte a súčasne nové



nominácie vznikajú<sup>14</sup>, resp. sa podobne ako živé bytosti „narodia“, pričom ich zrod je motivovaný najmä aktuálnymi či až akútnymi potrebami sociálno-pragmatickej povahy.

Hľadanie východiskových konceptov znamená rekonštruovanie asociačno-sémantickej siete a to tak, aby sa dospelo k identifikácii prvotných konceptov, tvoriacich oporné piliere celej konceptosféry prirodzeného jazyka a je opodstatnené predpokladať, že rekonštrukcia ako proces s regresívnym vektorom postupuje dovtedy, kým neodkryje ich prapodstatu, ktorá je v ontologicky prvotnom zmyslovom vnímaní reality človekom. Vzhľadom k poznaniu, že v ontogenéze reči sa v skrátenej podobe opakuje fylogénza jazyka, je relevantné uvažovať o primárnej zmyslami sprostredkovanej skúsenosti človeka v dobe, kedy sa artikulovaná reč a jazykový systém len kreovali. Preto aj ďalej znázornený náčrt asociačno-sémantickej siete obsahuje slová (ako koncepty), ktoré do jazyka prichádzali v rôznych obdobiach a rovnako v niektoré z nominácií v rôznych obdobiach aj zanikali, na čom má svoj kľúčový podiel vývoj spoločnosti a vedomostné i technické napredovanie ľudstva.

### **3.3.1 Rekonštrukcia asociačno-sémantickej siete ako výsledok metódy konceptuálnej analýzy**

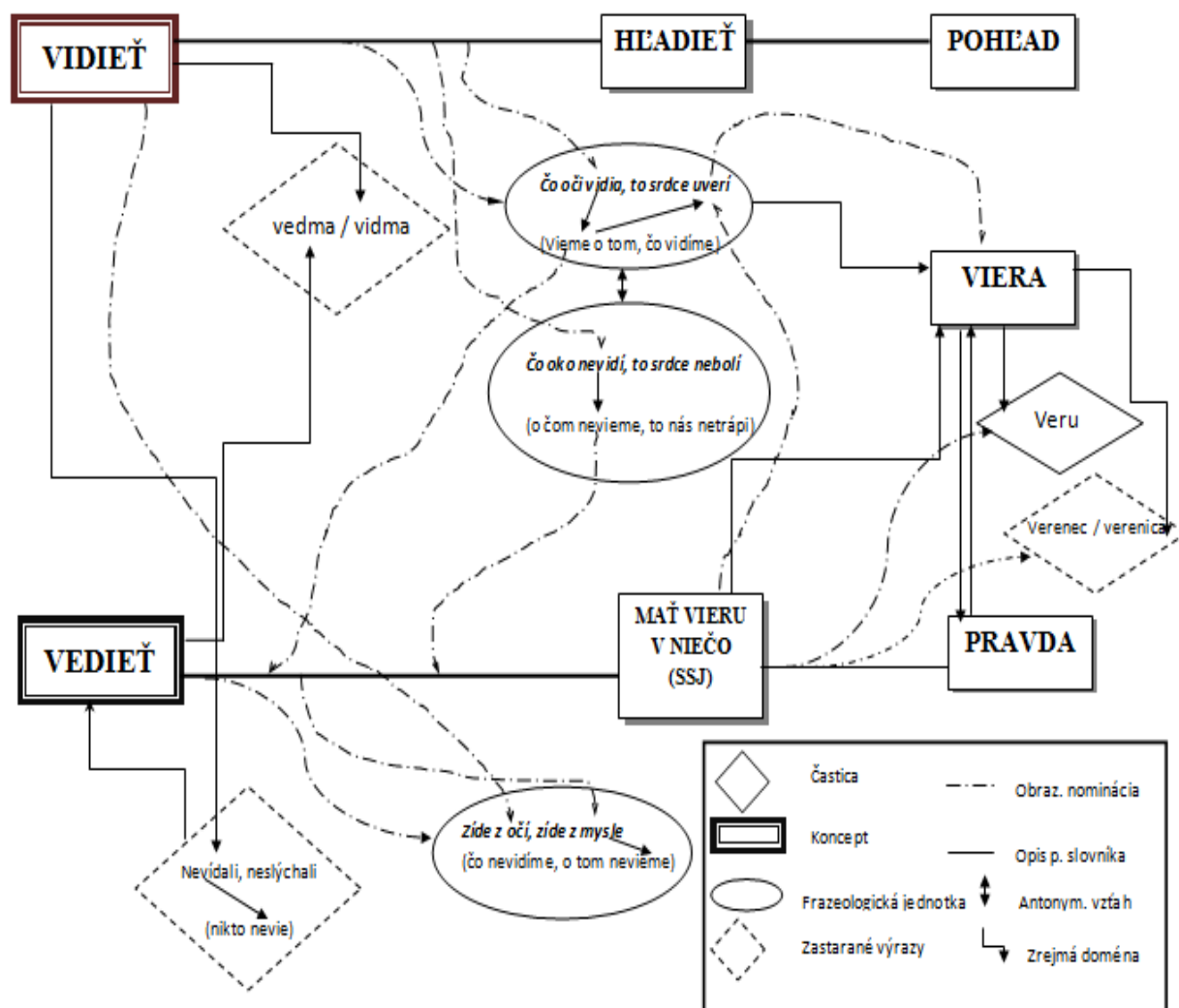
Rekonštrukcia asociačno-sémantickej siete je možná metódou konceptuálnej analýzy, ktorou sa na jednej strane rozširuje tradičný opis lexikálnej jednotky a ktorou je na druhej strane možné identifikovať koncept, resp. invariant ako zdrojovú doménu pre zrod nových pomenovaní. K nim patria aj nové pojmy a termíny (a o intenčnom procese ich osvojovania v edukácii je tu reč predovšetkým). Nové pomenovania ukrývajú vo svojom základe spravidla nepriamu, t. j. metaforickú či metonymickú podstatu. Tá sa však najmä pri starších slovách / pôvodne termínoch (či v čase svojho vzniku vnímaných ako nové slová) už navonok neprejavuje, t. j. súčasný používateľ jazyku ju nevníma, nepociťuje jej prenesenosť či obraznú transformáciu. Motivácia vzniku novej nominácie – spravidla nepriameho, t. j. metaforického či synekdochického pomenovania, sa ukrýva v samotnej povahe konceptu.

Dekódovanie metaforicko-metonymickej obraznosti v nominačných aktoch explicitne odкрýva vnútorné prepojenie medzi slovami tým, že ukazuje na motiváciu ich vzniku. Tá pramení zo sémantickej štruktúry východiskového slova / nominácie. Táto implicitná motivácia a sémantické prepojenie medzi významami pôvodnej a následnej nominácie je zrejmá z grafického znázornenia asociačno-sémantickej siete.

Postupnosť zjavných asociácií uvedených v nasledujúcich príkladoch potvrdzuje nielen existenciu, ale aj funkčnosť asociačno-sémantickej siete vo vedomí človeka. Jej nevyhnutnou podmienkou je lingvokreatívna schopnosť človeka (Alefirenko 2009, s. 300). V tejto súvislosti treba pripomenúť, že v zmysle postulátov kognitívnej lingvistiky sa význam rekonštruuje na základe asociácií, zatiaľ čo štrukturalisticky ponímaná lingvistika identifikuje význam na základe definícií, resp. slovníkových opisov. Asociácia svojou podstatou spôsobuje, že v postupnosti uvádzaná nominácia nemusí obsahovať identický lexikálny komponent, ale obsahuje lexému, ktorá je vo funkcii nominácie asociovaného významu.

Pre jednoznačnú presvedčivosť rekonštrukcie asociačno-sémantickej siete volíme koncept *VIDENIA* a *VEDENIA* v zmysle: nemôžem poprieť existenciu toho, čo *vidím*. V prospech tejto axiómy vypovedá aj lexikalizované spojenie „*presvedčiť sa na vlastné oči*“. Vzťah medzi *videním* a *vedením* je naznačený v nasledujúcom obrázku (obrázok 1). Na tomto mieste ešte zdôrazňujeme, že v slove *svedčiť* je obsiahnutá koreňová morféma *ved*, ktorá je spoločná so slovesom *vedieť* – teda aj s konceptom *VEDENIA* a spojenie *vlastné oči* ju spája s konceptom *VIDENIA*. To znamená, že prirodzený jazyk vo frazéme ako v uchovávateľovi konceptu „zakonzervoval“ tesnú blízkosť oboch konceptov a ich vzájomné prelínanie sa. Korešpondenciu konceptov *VIDENIA* a *VEDENIA* tu uvádzame aj z pragmaticko-didaktických dôvodov, čím akcentujeme nevyhnutnosť vizualizácie vzťahov a štruktúr, ktoré sú abstraktnej povahy, čo je v prípade poznávania a opisu jazykového systému takmer vždy (ale platí to aj pre iné predmety v základnom a stredoškolskom vzdelávacom systéme).

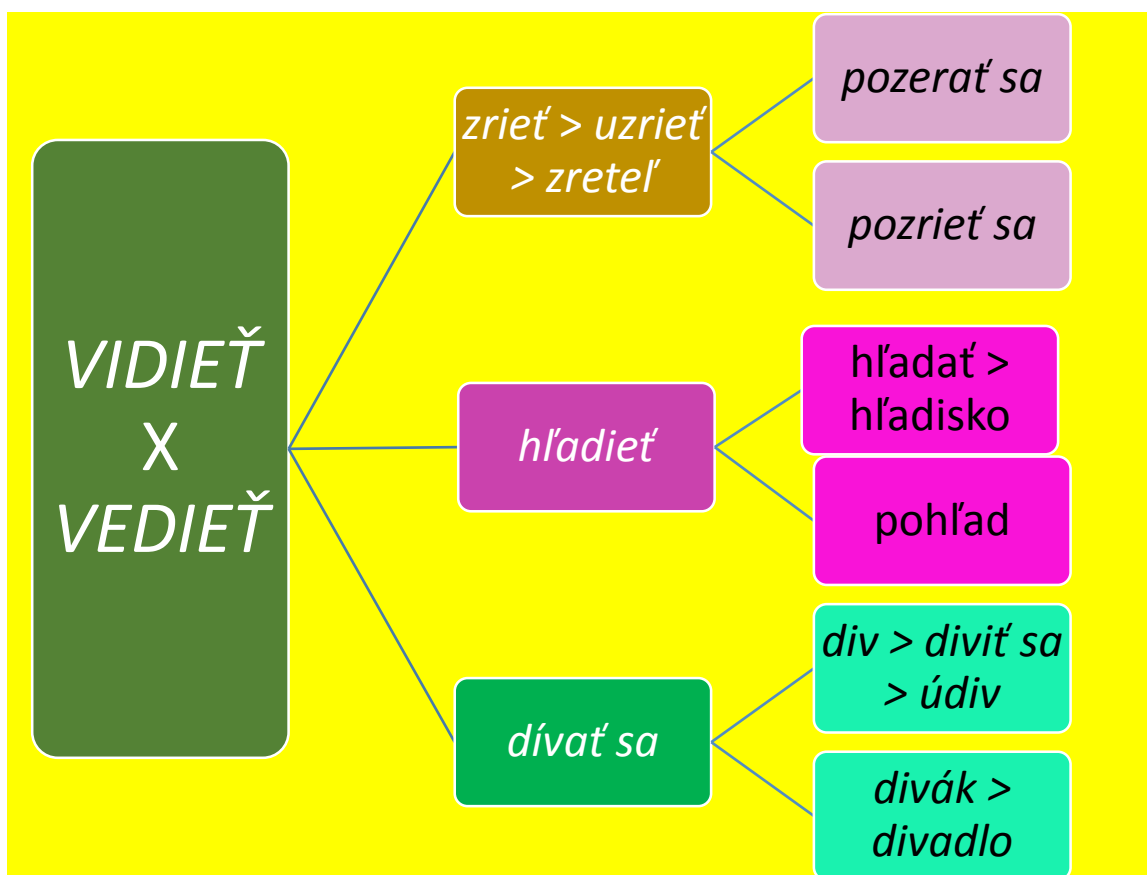
<sup>14</sup> Na tomto mieste nemáme na mysli preberanie slov z cudzích jazykov, ale naopak, ide nám najmä o intrajazykové mechanizmy a postupy vzniku nových nominácií.



Obrázok 1. Rekonštrukcia asociatívno-sémantickej siete rekonštruujúcej príbuznosť konceptov VIDIEŤ a VEDIET' in *Topics in Linguistics* 17, č. 2, s. 59 – 72.

Preferencia videnia je v úsilí o postihnutie účinnosti vzdelávacieho procesu zjavná, sformulovaná aj v tradičnom: „Raz vidieť je viac, než stokrát počuť.“ Obsah videnia smeruje do ľudského vnútra, do jeho mentálnych štruktúr: *zíde z očí, zíde z mysle*; *strážiť niečo ako oko v hlave*; *čo vidím, to verím*; *mať niečo na očiach*. Spojenie *mať niečo na zreteli* nielenže vypovedá o obsahu mysle, ale naznačuje aj extenziu a interferenciu konceptov VIDENIA a VEDENIA. Súčasne však oko ako orgán zrakového zmyslu dáva navonok informáciu o vnútornom rozpoložení človeka, čo sa významovo zafixovalo vo frazémach: *oko – do duše okno*; *vidí mu to na očiach*; *vyčítať niekomu niečo z očí*; *niečo niekomu pozerá z očí*, resp. *z oka mu nič dobrého nepozera*. Oči sú schopné vyjadrovať pozitívne aj negatívne emócie: *urobí, čo jej na očiach vidí, ide na nej oči nechať, visí na niekom očami*, ale aj *z očí mu srší hnev / nenávisť, prepíchol ho pohľadom, nechod mi na oči*. A napokon *oko* vyjadruje aj obsah nášho vedomia a cítenia:

Synonymá k slovesu *vidieť*: *uzrieť, hľadieť, dívať* sa boli východiskom pre ďalšie vetvy asociačno-sémantickej siete, z ktorých každá k pôvodnému konceptu videnia pribrala ďalšie sémantické prvky: *zrieť > uzrieť > zreteľ*, ale aj *zrieť > uzrieť > pozeráť sa / pozrieť sa*. Podobne z tej istej konceptuálnej databázy sa zrodili významy: *hľadieť > hľadať > hľadisko*, keď sa k pôvodnému konceptu pridala aspekt vnímania svetla. Sloveso *vidieť* má synonymum *dívať sa*, od ktorého je odvodené *diviť sa*. To znamená, že extenzia pôvodného konceptu VIDENIA nastala pribratím sémy, v ktorej je zakódovaný aspekt recipienta, resp. jeho emočná angažovanosť prejavujúca sa ako údiv. Zo sloves *dívať sa > diviť sa > údiv*, vzniklo mladšie slovo *divák*. Divák pozorne sledoval / VIDEL a VEDEL to, čo sa mu *javilo* na *javisku*, kde v uvedených nomináciách pribudla séma jas. Interferencia a kooperácia konceptov VIDENIA a VEDENIA vplyvom svojej extenzie o semy svetla, jas či emócie (*diviť sa*) umožnili zrod nových významov a slov v intenciách evolučnej *Teórie živého slova* N. F. Alefirenka (2009).



Obrázok 2. Kooperácia konceptov VIDIEŤ a VEDIEŤ pri zrode nových významov a slov v intenciách teórie Živého slova.

Opodstatnením radenia lexém vždy v konkrétnej vetve asociačno-sémantickej siete v ich priestorovom usporiadaní a v istej postupnosti je ich etymologický rozbor, ktorý vyplýva z metodológie rekonštrukcie konceptu v jazyku.

### 3.4 Asociačno-sémantická sieť v intenciách kognitívnej didaktiky slovenčiny

Tu rekonštruovaná asociačno-sémantická sieť je nielen dôkazom účinkovania konceptov ako prvopočiatkov vedenia a miestom zrodu zmyslu; je nielen dôkazom evolúcie slova v jeho historicko-sociálnom kontexte, ale mimoriadne zaujímavo korešponduje s názormi autorskej dvojice Škoda – Doulík, ktorá identifikovala podmienky zapamätávania z aspektu poznávacích a pamäťových dispozícií človeka.

Aby si náš mozog uložil nový poznatok do relevantných štruktúr mozgovej kôry, musí byť prvotná informácia vybratá spomedzi množstva iných menej relevantných či úplne nesúvisiacich informácií hypotalamom, ktorý rozhoduje na základe biochemicky prenášanej informácie o jej uložení. Súčasne však musí byť informácia premenená na poznatok za simultánneho účinkovania emócie a s oporou o už známy element, napr. o už známy význam slova či iného – staršieho – termínu. Mimoriadny význam pre porozumenie novým termínom a pre ich zapamätanie má tiež zmyslové vnímanie daného javu, sprostredkovanie informácie jedným či viacerými zmyslami, resp. znázornenie vzťahov, čo vedie k ich vizualizácii, čím opäť sprostredkujeme zmyslový vnem. Súčasne platí, že sa musí akceptovať prirodzená stratégia mozgu v prirodzenom poznávacom procese, a to, presvedčenie, že subjekt zákonitosť či nový poznatok odhalil sám.

Predmet slovenský jazyk podobne ako iné vzdelávacie predmety smeruje k budovaniu metajazyka v podobe systému pojmov a termínov. Identifikácia konkrétnych jazykových pojmov a tvarov a porozumenie ich obsahu sú nevyhnutné nielen pre opis jazykových javov, ale aj pre edukáciu cudzích jazykov, t. j. z aspektu žiackeho subjektu o jeden z nástrojov formovania intencného bilingvizmu. V systéme základných lingvistických pojmov najmä vďaka onomaziologickému princípu je viditeľný vzťah (z aspektu žiaka) potenciálneho nového pojmu a bežného všeobecného pomenovania známeho z prirodzeného jazyka. Tu –

v sémantickej hodnote všeobecnej nominácie, z ktorej sa kreuje zavedenie nového pojmu / termínu – je implicitne obsiahnutá indícia didakticko-metodického postupu, ktorý by mal učiteľ akceptovať.

V tomto kontexte je možné uviesť niekoľko príkladov. V základnej klasifikácii adjektív je obsiahnutá opozícia vlastnostné prídavné mená a privlastňovacie prídavné mená, pričom označenie obidvoch skupín má terminologický charakter. Pri ich zavádzaní by učiteľ mal vytvárať konceptuálny priestor, v ktorom bude rezonovať sémantická hodnota všeobecných nominácií vlastnosť a privlastnenie / prisvojenie, t. j. *posessia*, čo je jeden z najprirodzenejších prejavov človeka. Vlastnosť je v realite vnímaná a v jazyku pomenovaná kvalita, ktorú vnímame najmä zmyslami. Ide o vnímanie farby, veľkosti, kvality povrchu či chuti, resp. intenzity zvuku spravidla pripisovanej nejakej konkrétnej substancii / predmetu či osobe, zvierat'u a pod. To znamená, že východiskom konceptualizácie *vlastnostných prídavných mien* je zmyslové vnímanie vlastností tých objektov, ktoré si učiteľ zvolí. Výsledkom sú napr. spojenia: *zelená tráva, červené jablko, malý psík, veľké psisko, krátke vlasy, dlhé vlasy* (= zrakový vnem), *drapľavé drevo, hladký stôl, jemná pokožka* (= hmatový vnem), *hlučná hudba, tichý šepot* (sluchový vnem) ... Východiskom konceptualizácie *privlastnostňovacích prídavných mien* je vnímanie a pomenovanie *posessie*, napr. *sestrin sveter, susedov pes, Evkine šaty, matkine topánky, bratove zážitky* ... Na túto základnú diferenciáciu sa vrství poznatok o stupňovaní, ktorý musí opäť vychádzať zo skúsenosti žiaka, napr. porovnať vlasy / výšku spolužiakov: *Janko je vyšší ako Karol; Evka má dlhšie vlasy než Anička* a pod. Schopnosť stupňovania istej skupiny adjektív opäť vyjde zo skúsenosti, a to, ak sa pokúsime analogicky vyjadriť mieru privlastnenia. Tu žiak dospeje k poznaniu, že stupňovať je možné len vlastnostné prídavné mená. Podobne sa dedukuje forma druhého a tretieho stupňa adjektív, ako aj otázka pravidelnosti v ich tvorení. V tomto kontexte treba upriamiť pozornosť učiteľa ako tvorcu intenčného konceptu, že otázka akejkoľvek vlastnosti adjektív sa vždy rieši v spojitosti s relevantným substantívom, pri ktorom stojí a ktorého vlastnosť vyjadruje. (Odtiaľ pochádza aj pomenovanie prídavné meno, t. j. to, ktoré bližšie špecifikuje substantívum.) Táto spojitosť adjektíva a substantíva pri vyjadrovaní vzťahov a kvalít v realite a analogicky v jazykovom systéme je kľúčová pri dedukovaní adjektíva v postavení vetného člena; najčastejšie je vo funkcii zhodného anteponovaného prívlastku.

Podobnú stratégiu treba voliť pri poznávaní a klasifikácii zámen, prísloviek, pri identifikácii slovesných tvarov, pri hľadaní kľúča pre ich základné rozdelenie na určité a neurčité slovesné tvary, čo je východiskom pre identifikáciu prísudku v dvojčlennej vete a pre jeho odlíšenie od vetného základu v jednočlennej vete, ale rovnako je to relevantné východisko aj pri identifikácii neurčitých slovesných tvarov v pozícii / funkcii ďalších vetných členov.

## 4 ZÁVER

### 4.1 Konceptualizácia je proces rozhodujúci pre naše poznanie. Koncepty sa verbalizujú a uchovávajú v jazyku

V kognitívne orientovanej didaktike slovenčiny aplikujeme analógie s dvomi dominantnými východiskami, ktorými sú: *teória prirodzeného jazyka* a *kognitívna psychológia* orientovaná na podstatu kognitívnych dispozícií človeka. Ak človek v prapočiatku etablovania reči a súčasne prirodzeného jazyka ako systému pravidiel a významov – vytváral prvé významy a pojmy tak, že ich konceptualizoval, je logické uvažovať o vytváraní či modelovaní konceptov vo vyučovacom procese. Každá edukačná jednotka, ktorá je zameraná na osvojenie si nového pojmu, by mala implicitne obsahovať, resp. svojou vlastnou podstatou predstavovať invariant konceptu, ktorý bude každý žiacky subjekt prežívať v istej miere jedinečne, no so spoločným kľúčovým jadrom ako invariantom. Súčasťou intenčného budovania konceptu v podmienkach vzdelávania je / má byť sprostredkovanie zmyslového vnímania. V prípade poznávania a osvojovania jazykových / lingvistických pojmov (ako súčasť formovania metajazyka) musí byť východiskovým bodom konkrétna skúsenosť žiaka so živým jazykom, a to v podobe konkrétneho jazykovo-rečového s artefaktu, z ktorého sa bude nový pojem dedukovať. Dovtedajšia skúsenosť a vedomostný potenciál v spojitosti s aktuálne simulovaným konceptom mu umožnia robiť čiastkové dedukcie i konečnú dedukciu tak, že nový poznatok vzniká „vlastným objavením“ relevantnej zákonitosti, čo znamená, že hypotalamus „usúdi“, že subjekt na novú skutočnosť prišiel sám a vyhodnotí to ako informáciu, ktorú je hodno zabudovať do dlhodobej pamäti, čím sa stáva súčasťou asociačno-sémantickej siete. V parciálnych dedukciách, ako aj v konečnej dedukcii je ukryté množstvo vnútorných prepojení s už známymi a zabudovanými pojmami a ich významami.

## 4.2 Asociácie a vytváranie pamäťovej stopy

Medzi nástupom asociácií a spôsobom, akým sa daný poznatok konceptualizoval, je priama súvislosť. Asociácie sú podmienkou intuície, ktorá sa označuje ako duševná schopnosť – superlogika. Intuícia sa navonok prejavuje ako akýsi duševný záblesk, kedy mozog posúdi biliaridy možností a permutácií, aby dospel k matematicky presnému odhadu pravdepodobnosti úspechu; pravdepodobnosť je približne 83,7862% (Škoda, Doulík, 2011, s. 76) . Pri modelovaní relevantného konceptu v školských podmienkach teda musí ísť o reťaz indícií a otázok, ktorými dospejeme spoločne v kooperácii učiteľa a žiakov k dedukcii správneho záveru. Ten sa následne zovšeobecní, aby sa v podobe zjednodušeného vzťahu ako pravidlo uložil v dlhodobej pamäti. Tento postup je z aspektu učiteľa „objavovaním“ objaveného, no z aspektu žiaka ide o tvorivý proces, výsledkom ktorého je pochopenie zákonitosti a následne k „objaveniu“ novej skutočnosti v intencii predmetu, disciplíny, resp. konkrétnej témy. V pamäti žiaka sa ukladá nielen definitívny výsledok, ale aj cesta, ktorou k nemu dospel. Táto cesta sa opätovne aktualizuje v aplikatívnych cvičeniach a v ďalších náročnejších typoch cvičení. Z aspektu pamäťových štruktúr ide o akcentovanie epizodickej pamäti, ktorá je trvalejšia než pamäť sémantická. Tým sa súčasne rozširuje či posilňuje pamäťová stopa a žiak ju využíva kedykoľvek vyhodnotí, že relevantnú zákonitosť potrebuje. Oživovanie pamäťovej stopy je kľúčové tiež z aspektu stratégií, ktorými sú tvorené rôzne typy cvičení. Inými slovami: úlohy v cvičeniach sú postavené tak, aby sa zdôraznila niektorá z viacerých implicitne obsiahnutých zákonitostí v povahe konkrétneho javu a sú zasahované indíciami v prvotnom objavovaní.

Asociačno-sémantická sieť graficky preukazuje prepojenia, ktoré vznikajú v prirodzenom jazyku. Súčasne ukazuje vnútornú motivovanosť nepriamych nominácií a ich obrazný charakter. Je zjavné, že poprepávané sú významy bez ohľadu na to, či sú súčasťou bezpríznačovej či príznakovex lexyky, či ide o zastarané slová alebo o neologizmy. Nové pojmy sa do asociačno-sémantickex siete implementujú na základe už existujúcich známych a uložených pojmov/významov.

Základné koncepty súvisiace so zmyslovým vnímaním slova predstavujú pojmové univerzálie, ktoré prirodzene aktivizujú našu poznávaciu činnosť v bežnom živote a preto majú byť zastúpené aj v intencnom vzdelávaní. Vymedzujú priestor pre elementárnu skúsenosť žiaka s konkrétnym jazykovým javom, resp. textovým artefaktom. Patria sem najmä tie, ktoré usúvstážňujeme s konceptom *VIDENIA*: > *zrieť* > *uzrieť* > *nazrieť/nazerať* > *názorný* > *pozerať* > *pozorovať*; > *osvetliť* > *vysvetliť*; > *objasniť* > *ujasniť*; rovnako s prístupujúcou sémou svetla k schopnosti *vidieť* vznikli: *hl'adiť* > *hl'adat'* > *náhl'ad*. S konceptom *VIDENIA* súvisia aj hovorové metaforické spojenia (konštatačne vyslovované žiakom ako subjektom učenia sa s jeho intuitívnym subjektívnym evalvačným dôsledkom): *mať v niečom jasno*, ale aj antonymické vyjadrenie: *strácať sa (v niečom)*, *tápať*, *tápať v tme*, *byť v lese a pod*.

Podobne je to s konceptom *POČUTIA*, s ktorým na základe starších tvarov *slúchať*, *slyšať* súvisia: > *načúvať* > *počúvať* > *počúvnuť* > *poslúchať* > *poslúchnuť*. Rovnako by sme na základe akcentovania hmatového zmyslu dospeli k slovom *vyhmatať* > *nahmatať*, ale aj *chopiť* > *uchopiť* > *pochopiť*.

V základných konceptoch, ktoré tvoria oporné piliere konceptosféry prirodzeného jazyka a ktorých formálna podoba, ako aj etymologická analýza dokazujú axiómu, že predpojmové koncepty sú vtelesnené, t. j., že siahajú k zmyslovému vnímaniu reality, sa ako v prirodzenom diskurzívnom priestore stretáva učiteľovo projektovanie intencných konceptov a porozumenie prežívaným skúsenostiam a sprostredkovaným poznatkom žiackym subjektom. V hierarchii konceptov stoja najvyššie, pričom postupnosť v hierarchii smeruje vždy k vyššej a vyššej miery invariantnosti. V didaktickom kontexte to znamená maximálnu objektivizáciu naznačeného postupu a axiomatickú záväznosť aj za hranicami jazykového vzdelávania, čím sa explicitne potvrdzuje kognitívna funkcia jazyka, keďže práve jazyk (prednostne materinský) je nástrojom myslenia a usudzovania a výrazne sa podieľa na štruktúrovaní logického uvažovania.

## POĎAKOVANIE

Štúdia súvisí s riešením projektu prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v centre praktickex prípravy / apvv-15-0368. Táto práca bola podporovaná agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. Apvv-15-0368.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

ANOCHIN, K. V. 2015. *Kognitom – gipersetevaja model' mozga*. Dostupné na: <http://neuroinfo.ru/conf/Content/Presentations/Anokhin2015.pdf> (cit.30.01.2019)



- ALEFIRENKO, N. F. 2009. *Živoje slovo. Problemy funkcional'noj leksikologii*. Moskva: Nauka, 342 s. ISBN 978-5-02-037174-3.
- ALEFIRENKO, N. F., KORINA, N. B. 2011. *Problemy kognitivnoj lingvistiki*. Nitra: FF UKF v Nitre, 216 s. ISBN 978-80-8094-987-7.
- DOLNÍK, J. 2003. *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského 2003. ISBN 0037-223-1733-0.
- DUCHOVIČOVÁ, J., GUNIŠOVÁ, D. 2015. Subjektívny pohľad žiaka na spôsob štruktúrovania učiva učiteľom. In: *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 5, č. 2, s. 148–171. ISSN 1804-526X.
- DUCHOVIČOVÁ, J., KOZAROVÁ, N. 2017. Mental representation of learning content and learning style. In: *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, Volume 6 Issue 1, February 2017; s. 81 – 94. ISSN 1339 – 8660.
- GALLO, J. 2013. Heterogénnosť txtu ako lingvistický problém. In: *Jazyk a kultúra*, 2013, 15. Online. Dostupné na: [www.ff.unipo.sk/jak/15\\_2013/gallo.pdf](http://www.ff.unipo.sk/jak/15_2013/gallo.pdf); (30.01.2019).
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. 1980. *London: The university of Chicago press: Metaphors We Live By*. Chicago – London. ISBN: 0-226-46801-1.
- LAKOFF, G. 2002. *Ženy, oheň a nebezpečné veci*. Brno: Host., 282 s. ISBN 80-86138-78-X.
- MAREŠ, J. 2001. Stukturování učiva, vyučovací a učební strategie. In: Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 441–472. ISBN 80-7178-463-X.
- MAREŠ, J. 2011. Učení a subjektivní mapy pojmů. In *Pedagogika*, roč. 61, č. 3, s. 215 – 247, ISSN 1338-0982.
- SOKOLOVÁ, J. 2017. *Texty – Zobrazenia – Komunikáty*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta. ISBN: 978-80-558-1221-2.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P. 2011. *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.

# ON THE ISSUE OF AUGMENTED REALITY UTILISATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN TERTIARY EDUCATION

**Martina Šipošová**

*Katedra anglického jazyka a literatúry, PF UK v Bratislave, siposova@fedu.uniba.sk (SR)*

## Abstract

Massive technological change and progress in computer processing power and imaging allows augmented reality (AR) to affect different educational settings – primary, upper and lower-secondary, tertiary education as well as adults training in a workplace in order to enhance the process of teaching and learning at all levels. The benefits of foreign-language-learning applications using mobile augmented reality (mAR) based on gamification didactic method and text recognition have been proved by a number of research studies. The article presents advantages as well as challenges related to the use of AR technology at university level foreign/second language teaching and learning.

Key words: Augmented Reality (AR), gamification, text recognition, second and/or foreign language (L2) teaching/learning, tertiary education.

## 1 INTRODUCTION

Augmented Reality (AR), which has been acknowledged as blending real and virtual in real environment, real-time interactive and registered in 3-D, has been the focus of researchers' and scholars' attention since the 1990s (Azuma, R., 1997; Azuma, R. et al., 2001). The research in this field has dramatically intensified since 2013 (Akçayır, G. & Akçayır, M., 2017). Obviously, AR offers plentiful opportunities to expand the boundaries of formal as well as informal learning spaces to create new dimensions in mobile learning and to increase engagement of learners in multiple contexts. With regard to this, it is crucial to emphasize the fact that mobile learning technology contributes to solving two main problems of traditional teaching and learning, i.e. the location and time (Dită, F.A., 2016). Dede (2011) explains that AR is useful for supporting ubiquitous learning in authentic environment. Joseph & Uther (2009) emphasize that ubiquitous learning usually involves the use of mobile devices such as smartphones. The role of AR in ubiquitous learning is to present the information onto the real environment, instead of the device screen thereby creating a stronger connection between the digital content and the real environment. Although mobile learning removes the restrictions concerning space and time of teaching and learning, it cannot fully replace the position and role of classical / traditional learning environment. Moreover, it is essential to explore ways of using AR in education and develop a complex understanding of the augmented learning processes, taking into consideration both advantages and challenges. Many scholarly articles have dealt with general characteristics of utilising AR in the real-life (workplace) as well as different educational settings (Ira, K. & Berge, Z. 2008; Funk, M. et al. 2017; Wild, F. 2016). Another aspect which has been discussed by scholars and researchers relates to the typology of AR technologies, particularly the identification of the most frequently used AR technologies in education. At present, it has been confirmed that the most commonly used delivery technology is mobile devices (60%) due to the fact that up-to-date mobile devices offer an inexpensive, practical, flexible, easy-to-use, effective and profitable platform for AR applications (Akçayır, G. & Akçayır, M., 2016, 2017; Henrysson, A., Billinghurst, M. & Ollila, M., 2005; Furió, D., González-Gancedo, S., Juan, M.-C., Seguí, I. & Costa, M., 2013; Hwang, G.-J., Tsai, C.-C., Chu, H.-C., Kinshuk, K. & Chen, C.-Y., 2012; Chiang, T. H. et al., 2014a, b; Bressler, D. & Bodzin, A., 2013; Yu, D., Jin, J. S., Luo, S., Lai, W. & Huang, Q., 2009; Johnson, L. et al., 2010). So far, there is vast amount of experiments, quasi-experiments and research studies implementing AR into educational settings and their results are in accordance with the change of educational paradigm calling for development in socio-affective domain pushing the well-established purely information based model of education aside. Consequently, one commonly identified feature of the set of scholarly articles is the aspect of learners' motivation and attitudes which have been positive, increased and improved while utilising AR in the teaching-learning process (Chiang, T. H. et al., 2014a; Lu, S.-J. & Liu, Y.-C., 2015; Sotiriou, S. & Bogner, F. X., 2008). Given that AR is useful for presenting information relevant to places, AR is a good match for teaching culture and language (Liu, 2009; Liu & Tsai, 2013). Undoubtedly, mastering a foreign/ second language (L2) depends on developing all four language skills (listening, reading, speaking, writing), which goes hand in hand with acquiring/ learning vocabulary, grammar, pronunciation, spelling, etc. – so called language means that serve as tools for building skills.

## 2 BENEFITS OF GAMIFICATION AND TEXT RECOGNITION IN LANGUAGE TEACHING

The use of technology in foreign language education has fortified the language teaching and learning experience in the 21st century. Since the so called millennial generation shares information and is used to blogging, vlogging, gaming and social networking, teachers have to take into consideration these new trends and needs of digital natives. Recently published research studies and state-of-the-art reviews emphasize the benefits of foreign-language-learning applications using mAR based on gamification didactic method and text recognition (Dită, F.A., 2016; Liu, Y., Holden, D., Zheng, D., 2016; Perry, B. 2015; McGonigal, J., 2011). According to McGonigal (2011), globally, 3 billion hours a week are spent gaming. Perry (2015) and Gee (2003) add that a well-developed game keeps a player enthralled and engaged for hours. This view is also supported by pedagogical researchers (Erenli, K., 2013; O'Donovan, S., 2012; Kumar, B., 2012; Charles, D. et al., 2011) who are in favour of gamification as a didactic method, especially regarding the impact of gamification in different learning contexts. Gamification has been used successfully in the business world even though it can be considered a relatively new pedagogical strategy. Gamification not only uses game elements and game design techniques in non-game contexts (Werbach, K. & Hunter, D., 2012), but also empowers and engages the learner with motivational skills towards a learning approach and sustaining relaxed atmosphere. According to Brown (1994), this personality factor is fundamental in the teaching and learning of L2. Among commonly stated benefits of gamification are: increased motivation, immersion, social aspects of learning as well as general impact the games have on students' emotional, cognitive and social areas. Consequently, learning a foreign language becomes much easier and funnier using a gamification approach. Gamification in the language education has taken a dominant position due to the fact that "a good video game provides rich opportunities for players to experience the problem-solving and goal-pursuing processes" (Gee, J.P., 2005). Players need to interact, establish relationships with their partners, negotiate with each other for a collaborative action as well as react immediately.

Regarding this, Liu, Holden & Zheng (2016) created an AR mobile game called "Guardians of the Mo'o" in order to enhance cultural understanding, linguistic awareness, and ultimately to promote students' active language learning. Players of the game are turned being the helpers or guardians of the Mo'o (who is a gecko or Lizard Goddess in Hawaiian culture) that is ill and in need of help. Using both virtual objects such as drawings or notes and physical items such as the trees or works of art on campus, the three research subjects (university students – South Koreans, intermediate English proficiency language level) were able to experience interaction in both the virtual and physical space as well as they were naturally involved in a foreign language negotiation, thus coming to a group consensus resulting in an action in the end. The use of the iPad afforded them the chance to discuss how it would be best utilized in order to accomplish their goals. Post-game interviews identified the following benefits of the game: real-life negotiation in the foreign language, students' experience in visiting new areas of the campus, and their opportunities to speak with strangers in the real world.

Apart from English language learning, other languages have been inspired by utilising AR tools in gamification too. In the case study by Perry (2015), eleven volunteering first-year University French students were involved in the gamified system Explorez. Using GPS, Explorez transforms the University of Victoria, B.C. campus into a virtual francophone world, where students interact with characters, items, and media as they improve their French language skills and discover their campus. These interactions (a player in this treasure hunt is hired as the personal assistant to a famous French celebrity) take place either in the form of written text or audio and video recordings to which the student must respond (both in writing and orally). Explorez allows learning take place outside the classroom, with the goal of providing a contextual and immersive language experience. Explorez was inspired by Mentira (Holden, C. & Sykes, J., 2011), the first place-based, AR mobile game for learning Spanish in a local neighbourhood in the Southwestern United States. The main aim of the game was to explore both the complexities and benefits of integrating mobile games in language-learning contexts. From the cultural evolutionary psychology perspective, currently represented by Heyes, C. (2018), gamification had a well observable sociocultural learning effect of horizontal character in that a more advanced student helped the lesser-advanced one to get better orientation within the system or quest, and supplied the necessary word or information (Perry, B., 2015). The focus group interview and post-activity questionnaire indicated that the subjects considered the learning activity fun, motivating, useful and relevant. Participants were particularly appreciative of the activity taking place out of the classroom settings and, as stated by the author, found the intrinsic motivation in collaboration and completion of the assigned quests related to real life (meaningfulness and relevancy). Although direct impact on learning outcomes in cognitive sphere was not stated, positive effects in sociocultural and affective dimensions were present.

Dită (2016) proposed a foreign language learning application using mAR based on text recognition and gamification method. In his study, the text recognition system allowed identifying the text written on a card by applying an Optical Character Recognition (OCR) technique and an algorithm to match the results of OCR with available words. This system also used the Text-To-Speech functionality in order to pronounce the translation of the identified word by the text recognition system. Dită concludes the results of his study showed that using a gamification system, the motivation of players was increased and they considered learning funnier and more enjoyable. Regarding this, Figueroa-Flores (2015) emphasizes the fact that the common denominator between L2 learning or second language learning and gamification is motivation. Sailer, Hense, Mandl and Kelvers, (2013) claim there are six principal perspectives in motivational research that has been linked to gamification and can be applied to second and/or foreign language learning: Trait, Behaviouristic Learning, Cognitive, Self-determination, Interest, and Emotion. Each perspective has its own characteristics that enhance motivation for the language learner. To achieve success with gamification in L2 learning, the objectives and goals need to be aligned and have formal assessment criteria. There are still plenty of challenges in the language classroom, and by understanding the importance of gamification in L2 learning they will be confronted with initiatives where students will be in charge of their own learning, which leads to autonomous learning. Nevertheless, there is still plenty of research to be done in the field of gamification and L2 learning in order to have enough empiric evidence to sustain a theory.

### **3 UTILISING AR TECHNOLOGY IN DEVELOPING LANGUAGE SKILLS AND MEANS (VOCABULARY)**

Apart from the group of games utilising AR application there are also tools for developing namely writing skills of language learners due to the fact that when learners practice their writing skills, they often face a number of problems (e.g., insufficient vocabulary, lack of experience expressing the content as well as difficulty using appropriate stylistic and grammar structures). With regard to this, Liu and Tsai (2013) adopted AR technology to support outdoor language learning activities and English composition (particularly writing descriptive essays) for college students. In their study, the researchers adopted GPS with AR techniques to assist five 20-year-old undergraduate students in exploring university scenes. Moreover, the AR-based mobile learning material assisted the participants with English vocabulary and expressions needed for descriptive writing as well as content knowledge related to the composition subjects. After the students finished the exploration of the location, they were asked to write an English composition to introduce the scene. The results showed that the participants were engaged in the learning activities constructing linguistic and content knowledge and thus produced meaningful English essays. On the other hand, neither the study by Liu and Tsai (2013), nor the experiment by Ting (2015, cited in Liu and Tsai, 2013), carried out in the group of students learning Chinese writing, indicated significant differences in the performance of the learners' writing content and skills. Simply said, both control and experimental groups produced meaningful pieces of writing. The asset of utilising AR was in the way that the learners in the AR group had better attitudes towards learning writing.

In their study on augmenting a poster carousel through AR during the English course offered at Osaka University, Alizadeh et al. (2017) came to a finding based on the opinion of the majority of 71 participants that using BlippAR application would not directly contribute to the improvement of students' English language performance. Very similar case was spotted in the research report by Furio et al. (2015). According to their findings, although the case of students' motivation related to learning as a result of successful adoption of AR application was observed, learning outcomes in terms of gained knowledge were arguably in the range from similar to the very same.

An indirect proof of AR application effectiveness was proposed by Solak's (2015) study primarily focused on examining motivation of 130 Turkish university students who were attending elementary English course. In order to extend participants' vocabulary, classes were enriched by the use of AR application. Unfortunately, no details about the application or vocabulary items were stated. A positive correlation of statistical significance was reported between academic achievement (vocabulary learning) and motivation. However, calculated Pearson's coefficient ( $r=0.21$ ,  $p<0.05$ ) representing less than weak uphill linear relationship does not provide us with much rigorous information on the background of inter-relatedness of participant's learning gains and their motivation.

Another experiment in which the use of AR supported vocabulary learning showed that that AR does not necessarily offer one-sided results in favour of AR applications. It is a well-known fact that learning new vocabulary requires repeated exposure to new words, which means a language learner interacts with words on different occasions, in different contexts, e.g. while reading texts, listening to them, using words in

conversations or in producing written texts. Santos et al. (2016) advocate situated vocabulary learning by exploiting AR technology. The authors claim learning words from dictionary definitions and a few sample sentences is inferior to conversations and meaningful bodies of text. Words that students find useful and actually use have better chances of getting acquired. Thus, they emphasize the fact that situated vocabulary learning take advantage of situated cognition by selecting words that are associated with the environment, and teaching only the words that are useful. For the purpose of their experiment they created two AR applications (text, image, sound and animation) for learning Filipino and German words in a real environment. On the one hand, great potential of AR applications resulted in students' increased attention and satisfaction. On the other hand, the experiment reported significantly better results of control group (non-AR condition) compared to experimental group (AR condition) in immediate post-test ( $d=0.75$ ). What Santos et. al. (2016) consider to be a moderate effect is seen as large from the perspective of educational outcomes (Hattie, 2009). Different results were observed in the delayed post-test, in which the decrease in retention of learned vocabulary was significant in the case of control group ( $d=0.84$ ) but not in case of experimental group ( $d=0.14$ ). What is considered a positive impact of AR on learning is that subjects' retention almost did not change in pre-test – post-test condition (low forgetting rate). Seen from the perspective of control group, however, subjects forgot some of the contents they had learned while members of AR group did not forget that much, but they had not learned as much in the first place, so philosophically, there was not as much to be forgotten. The research paper states that during the period between post-test and delayed post-test learned vocabulary was not actively used what resulted in decreased retrieval in control group subjects. While both groups had the same conditions in terms of not using the vocabulary during that period, it was the control group that could have potentially reached lower retention decrease, thus remembering more if the learned knowledge would have been meaningfully used in real life scenarios. There would be, however, no such possibility for the subjects of experimental group since, as aforementioned, they had not learned as much in the first place. It is not an unknown fact that knowledge remains significantly more available for its active use when exploited meaningfully (Prince, 2004) and it applies well in the case of foreign language vocabulary learning too.

There has also been some research related to examining effects of AR application on reading literature texts and the comprehension of vocabulary used in them by university students. In the experiment by Özcan, M., Özcan, A. and Sahin, N. (2017) carried out with 60 freshman students in the Department of Turkish Education, University of Agri, the control group (30 students) read Turkish poems using the booklet with Ottoman spellings of poems, which were printed, in the experimental group (30 students) QR-codes and 3D graphics (animated) of difficult words were used. When measuring the academic achievement of the students, it was found out that the test score of experimental group was higher than the control group ( $d=1.81$ , *de sensu* Glass). At the end of the experiment, a Motivation Questionnaire showed that the students in experimental group expressed high motivation towards the material as well as positive attitude towards AR application. The authors concluded that AR applications made Turkish lesson more enjoyable and easier. Similar results were obtained by Küçük, Yilmaz and Göktas (2014) as well as Shelton and Hedley (2004) who showed that the attitude of students is positive about utilising AR applications.

Obviously, benefits of AR applications when teaching and learning a foreign language are being proliferated, explored and proved. Nevertheless, in accordance with Blyth's (2018) reflection, "... (AR) technologies, including virtual immersion, will help teachers meet these challenges, but they will also force teachers to ponder what it means to know a language." Blyth presents an example of the pair of wireless headphones (launched by Google) featuring real-time language translation, a powerful form of AR technology that at first blush appears to eliminate the need to actually learn a foreign language. Thus, two foreign language speakers will be able to "converse" in real time without knowing a word of the other's language. This leads Blyth to ask: "Will foreign language learning become obsolete?" Notwithstanding, Blyth concludes that "In the future, however, the claim that context (of the language usage) cannot be learned will be challenged by immersive technologies whose simulations of language within increasingly authentic context will make experiential language learning a reality."

## 4 CONCLUSION

Presented research findings and observations shed light on tertiary level educational reality in which AR applications were utilised. The findings indicate that the most prominent contributions of AR are enhancing enjoyment, raising the level of engagement and creativity, enhancing learning motivation, helping students to understand the content, enhancing positive attitudes as well as satisfaction. Similarly, AR advantages relate to students' interactions (student-student, student-material, student-teacher) – thus facilitating socialization, problem-solving and critical thinking, collaborative learning and learning by doing. AR allows



teachers to assign responsibility to the students, and it allows students to make their own decisions – thus promoting autonomous and self-directed learning. Therefore, there is one area where AR technology fully overcomes traditional teaching – the dimension of affective domain and social learning and social skills. Unfortunately, what present-day mainstream schooling system generally lacks (and has been probably lacking for decades, if not centuries) is the ability to catch students' interest, keep the flow of enthusiasm and motivation running while allowing their autonomy to take care of the knowledge discovery and creation from the constructivist point of view.

Although AR provides plentiful benefits in educational settings, it is necessary to point out some challenges and limits of the AR that have been identified. Firstly, there is lack of experience with AR interaction and applications. This applies for both teachers and learners alike. Although current millennial generation of youth and young adolescents are considered digital natives, subjects of the presented experiments had to be instructed in order to become successful users. Extrapolated to real-life scenario, we may expect not hundreds, but thousands of various AR applications to cover the full range of language curriculum, each highly likely to have specific peculiarities requiring its users to get the instruction. As the teachers would be necessarily involved as well, the prognosis of university-level academics in their most productive age undergoing the required instruction necessary for productive exploitation of up-to-date technological innovations – (mobile) AR applications seems to be at least far-fetched. Secondly, usability and the slow speed of the Internet in schools and affordances of mobile learning devices are important technical factors which influence educational effectiveness. In this case, optimization of download/upload ratios, screen size, frame-rates and many more technical aspects need to be guaranteed. Thirdly, the topic of individual differences and how they influence the needs and learning outcomes of individual students should be transferred into AR context as well. According to Dunleavy et al. (2009), due to the amount of material and complexity of tasks in AR learning environment students experience so called cognitive overload. Thus, before integrating AR applications into a course, educational researchers should take the target learning content design into consideration.

Based on the presented research studies, there seems to be a consensus that AR applications can support language learning in many positive ways, and they offer great opportunities for their exploitation in language education at university level. Although the applications do not necessarily guarantee huge gains in cognitive domain, their use can lead to increased “simulated real-life language experience” and gains in affective domain as well as social skills. Further studies and experiments with bigger sample size are required to examine AR impact on results and learning gains in long term applications.

## REFERENCES

- AKÇAYIR, G. & AKÇAYIR, M. 2016. Research trends in social network sites' educational use: A review of publications in all SSCI journals to 2015. In *Review of Education*, 4(3), pp. 293-319.
- AKÇAYIR, G. & AKÇAYIR, M. 2017. Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. In *Educational Research Review*, 20, pp. 1-11.
- ALIZADEH, M., MEHRAN, P., KOGUCHI, I. & TAKEMURA, H. 2017. Learning by design: bringing poster carousels to life through augmented reality in a blended English course. In K. Borthwick, L. Bradley & S. Thouèsny (Eds), *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL 2017*, pp. 7-12.
- AZUMA, R. 1997. “A survey of augmented reality.” In *Teleoperators and Virtual Environments*, 6 (4), pp. 355-385.
- AZUMA, R. et al. 2001. Recent advances in augmented reality. In *IEEE computer graphics and applications*, pp. 34-47.
- BLYTH, C. 2018. Immersive Technologies and Language Learning. In *Foreign Language Annals*, 51, pp. 225-232.
- BRESSLER, D. & BODZIN, A. 2013. A mixed methods assessment of students' flow experiences during a mobile augmented reality science game. In *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), pp.505-517.
- BROWN, H. D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- CHIANG, T. H., YANG, S. J. & HWANG, G.-J. 2014a. An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. In *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), pp.352-365.
- CHIANG, T. H., YANG, S. J. & HWANG, G.-J. 2014b. Students' online interactive patterns in augmented reality-based inquiry activities. In *Computers & Education*, 78, pp. 97-108.

- DEDE, C. 2011. Emerging technologies, ubiquitous learning, and educational transformation. In *Towards Ubiquitous Learning*. Springer, pp. 1-8.
- DITĂ, F.A. 2016. A Foreign Language Learning Application using Mobile Augmented Reality. In *Informatica Economică*, 20(4). [online]. [cit. 2019-10-01]. Retrieved from: <http://revistaie.ase.ro/content/80/07%20-%20Dita.pdf>
- DUNLEAVY, M. et al. 2009. Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. In *Journal of Science Education and Technology*, 18 (1), pp. 7-22.
- FIGUEROA-FLORES, J.F. 2015. Using Gamification to Enhance Second Language Learning. In *Digital education review* 27(21), pp. 32-54 [online]. [cit. 2019-10-01]. Available: [https://www.researchgate.net/publication/278328067\\_Using\\_Gamification\\_to\\_Enhance\\_Second\\_Language\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/278328067_Using_Gamification_to_Enhance_Second_Language_Learning).
- ERENLI, K. 2013. The Impact of Gamification-Recommending Education Scenarios. In *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 8 (S1), pp. 15-21.
- FUNK, M., BÄCHLER, A., BÄCHLER, L., KOSCH, T., HEIDENREICH, T. & SCHMIDT, A. 2017. Working with Augmented Reality?: A Long-Term Analysis of In-Situ Instructions at the Assembly Workplace. In *Proceedings of the 10th International Conference on Pervasive Technologies Related to Assistive Environments*. Island of Rhodes, Greece. pp. 222-229.
- FURIÓ, D., JUAN, M.-C., SEGUÍ, I., & VIVÓ, R. 2015. Mobile learning vs. traditional classroom lessons: a comparative study. In *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 189-201.
- GEE, J. P. 2005. Good video games and good learning. In *Phi Kappa Phi Forum*, (85)2, p. 33. The Honor Society of Phi Kappa Phi.
- GEE, J.P. 2003. *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- HENRYSSON, A., BILLINGHURST, M., & OLLILA, M. 2005. Face to face collaborative AR on mobile phones. Paper presented at the Mixed and Augmented Reality, 2005. In *Proceedings. 4th IEEE/ACM International Symposium on Augmented and Mixed Reality*.
- HEYES, C. 2018. *Cognitive gadgets: the cultural evolution of thinking*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press.
- HOLDEN, C. & SYKES, J. 2011. Leveraging Mobile Games for Place-based Language Learning. In *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 1(2), pp. 1-8.
- HWANG, G.-J., TSAI, C.-C., CHU, H.-C., KINSHUK, K., & CHEN, C.-Y. 2012. A context-aware ubiquitous learning approach to conducting scientific inquiry activities in a science park. In *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(5), pp.931-947.
- IRA, K. & BERGE, Z. 2008. Online Learning's Future in the Workplace with Augmented Reality. [online]. [cit. 2019-10-01]. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/314501598\\_Online\\_Learning's\\_Future\\_in\\_the\\_Workplace\\_with\\_Augmented\\_Reality/download](https://www.researchgate.net/publication/314501598_Online_Learning's_Future_in_the_Workplace_with_Augmented_Reality/download)
- JOHNSON, L., LAURENCE, F., SMITH, R., & STONE, S. 2010. *The 2010 horizon report*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- JOSEPH, S.R. & Uther, M. 2009. Mobile Devices for Language Learning: Multimedia Approaches. In *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 4 (1), pp.7-32.
- KÜCÜK, S., YILMAZ, R. & GÖKTAS, Y. 2014. İngilizce Öğreniminde Artırılmış Gerçeklik: Öğrencilerin Basari, Tutum ve Bilissel Yük Düzeyleri. In *Eğitim ve Bilim*, 39(176), pp. 393-404.
- KUMAR, B. 2012. Gamification in Education-Learn Computer Programming with Fun. In *International Journal of Computers & Distributed SYSTEMS*, 2 (1), pp. 46-53.
- LIU, T.Y. 2009. A context-aware ubiquitous learning environment for language listening and speaking. In *Journal of Computer Assisted Learning*, 25 (6), pp. 515-527.
- LIU, E. P-H., TSAI, M-K. 2013. Using augmented-reality-based mobile learning material in EFL English composition: An exploratory case study. In *British Journal of Educational Technology*, 44(1), pp. 1-4.
- LIU, Y., HOLDEN, D., ZHENG, D. 2016. Analyzing students' language learning experience in an augmented reality mobile game: an exploration of an emergent learning environment. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, pp. 369 - 374.
- LU, S.-J. & LIU, Y.-C. 2015. Integrating augmented reality technology to enhance children's learning in marine education. In *Environmental Education Research*, 21(4), pp.525-541.
- McGONIGAL, J. 2011. *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. New York: Penguin Books.
- PRINCE, M. 2004. Does active learning work? A review of the research. In *Journal of Engineering Education*, 93(3), pp. 223-231.
- O'DONOVAN, S. 2013. Gamification of the games course. In *Acesso em*, 17, pp. 1-8.

- ÖZCAN, M., ÖZCAN, A. AND SAHIN, N. 2017. The Influence of the Augmented Reality Application on Students' Performances in Ottoman Turkish Readings. In *Universal Journal of Educational Research* 5 (12B), pp. 27-33.
- PERRY, B. 2015. Gamifying French Language Learning: a case study examining a quest-based, augmented reality mobile learning-tool. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, pp. 2308 – 2315.
- SAILER, M., HENSE, J., MANDL, H., KLEVERS, M. 2013. Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. In *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, No.19, pp. 28-37.
- SANTOS, M.E.C. et al. 2016. Augmented reality as multimedia: the case for situated vocabulary learning. In *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 11(4), pp. 2-23. [online]. [cit. 2019-10-01]. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1186/s41039-016-0028-2>.
- SHELTON, B.E. & HEDLEY, N.R. 2004. Exploring a Cognitive Basis for Learning Spatial Relationships with Augmented Reality. In *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, pp. 323-357.
- SOLAK, E. & ÇAKIR, R. 2015. Exploring the effect of materials designed with augmented reality on language learners' vocabulary learning. In *The Journal of Educators Online*, 13(2), pp. 50-72.
- SOTIRIOU, S., & BOGNER, F. X. 2008. Visualizing the invisible: Augmented reality as an innovative science education scheme. In *Advanced Science Letters*, 1(1), pp.114-122.
- WERBACH, K. & HUNTER, D. 2012. *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.
- WILD, F. 2016. The Future of Learning at the Workplace Is Augmented Reality. In *Computer*, 49, pp. 96-98.
- YU, D., JIN, J. S., LUO, S., LAI, W., & HUANG, Q. 2009. A useful visualization technique: A literature review for augmented reality and its application, limitation & future direction. In L. M. Huang, V. Q. Nguyen, & K. Zhang (Eds.), *Visual information communication*, pp. 311-337. Boston, MA: Springer US.

# TENDENCIE VÝBERU TEXTOV NA ROZVOJ ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI V CUDZOM JAZYKU (TALIANSKY JAZYK)

Natália Rusnáková

Katedra romanistiky, FF UKF v Nitre, nrusnakova@ukf.sk (SR)

## Abstrakt

Kompetencie čitateľskej gramotnosti (zjednodušene vnímané ako čítanie s porozumením alebo *reading literacy*) a ich rozvoj sú aktuálnou témou súčasnej metodiky a didaktiky jazykov. V tomto článku sa upriamim najmä na identifikáciu kritérií výberu východiskových textov na čítanie, ktorých rešpektovanie by mohlo pomôcť zlepšiť extenzívne vnímanie a prežívanie čítaného textu a tým pádom aj jeho porozumenie.

Kľúčové slová: Čitateľské kompetencie, extenzívne čítanie, cudzí jazyk, textualita.

## 1 ÚVOD

V prípade posudzovania čitateľských kompetencií v cudzom jazyku si musíme uvedomiť primárne kritérium kontaktu s daným cudzím jazykom, ktorým býva zvyčajne motivácia učiť sa ho. Konkrétne výber taliančiny ako druhého cudzieho jazyka na stredných školách podlieha zväčša vnútornej motivácii (môžu ju predstavovať sociálne väzby na krajinu, záujem o kultúru a až následne o jazyk), v adolescentnom veku na stredných školách je menej prítomná inštrumentálna motivácia, študenti ešte nevnímajú druhý (a málo vyučovaný) cudzí jazyk ako pracovný nástroj, resp. pomocný nástroj ich budúceho profesijného zamerania. Treba si uvedomiť, že v prípade talianskeho jazyka ako druhého cudzieho jazyka sa aj prípadná motivácia a vôľa učiť tento cudzí jazyk zo strany učiacich sa stretáva s prekážkami realizácie samotnej výučby. V prvom rade nedostatočná hodinová dotácia (v lepšom prípade 2 vyučovacie hodiny týždenne na rôznych typoch škôl, čo vôbec nestačí na dosiahnutie úrovne B1 v rámci štvorročného stredoškolského štúdia), nutnosť minimálneho počtu záujemcov, aby sa škole „oplatilo“ výučbu daného druhého cudzieho jazyka realizovať a pod. Len v prípade konzervatórií je v odbore spev výučba taliančiny povinná, tá má však svoje odborové špecifiká, ktoré sú diametrálne odlišné od štandardnej jazykovej výučby. Podobne ako v jazykových školách, aj na stredných školách je v prípade druhého a ďalšieho cudzieho jazyka práve vnútorná motivácia kritériom, ktorému by sa mal prispôbiť aj výber podporných textov na rozvoj čitateľskej gramotnosti v cudzom jazyku.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Pri výskume didaktických textov som analyzovala metodické princípy výberu textu v niektorých učebniciach talianskeho jazyka ako cudzieho jazyka. Kvôli koherencii analýzy som si vybrala učebnice dvoch popredných talianskych vydavateľstiev učebníc talianskeho jazyka pre cudzincov, Alma Edizioni a Edilingua, vždy na úrovni A2. Pretože sa vo výskume zameriavam na taliansky jazyk, ktorý môže byť v lepšom prípade v súčasnom rámci formalizovaného vyučovania jazykov na základných a stredných školách „len“ druhým cudzím jazykom a analyzujem ponúkané texty úrovne A2, predpokladám vekový priemer učiacich sa na úrovni 17/18 rokov (adolescentný vek). Všetky učebnice ponúkajú *on-line* podporu (doplňkové texty k preberaným témam, cvičenia, interaktívne hry, videá, multimediálne texty a pod.). Pri analýze pre potreby článku som sa zamerala na špecializované učebnice taliančiny komunikatívnou metódou pre cudzincov, ktoré považujem na Slovensku za najpoužívanejšie vzhľadom na distribútora a na ich rozšírenie na školách. Ide o moduly úrovne A2 z vydavateľstiev Edilingua a Alma Edizioni.

Inovovaná učebnica Espresso Ragazzi 2, určená práve preadolescentnej a adolescentnej vekovej skupine jazykovej úrovne A2, ponúka najmä hovorené a písané texty, ktoré sú zamerané na témy, vzťahy a oporné miesta reality zvolenej vekovej úrovne. Korešpondujú s výberom, ktorý ponúka SERRJ (ide najmä o preferenciu tém „priatelia, rodina, škola, voľný čas, móda, šport“ a pod.). Tematika odráža vnútornú motiváciu učiacich sa a texty sú žánrovo diferencované. V jednom tematickom „balíku“ sú popri klasických orálnych a písaných textoch predstavené aj tabuľkové texty, komiks a videokurz s využitím ústredných postáv učebnice, ktoré slúžia ako agregatívny a prepájajúci prvok textov.

Manuál Chiaro 2 využíva v zásade rovnaké témy, ktoré koncipuje čo najautentickejšie. Zdôrazňuje funkčnú a inštrumentálnu úroveň jazyka tak, aby boli študenti schopní zvládnuť v cudzom jazyku bežné každodenné

situácie na danej jazykovej úrovni. Učebnica trvá na tom, aby bol každý text, resp. téma, vyjadrená viacerými typmi textu (písaný, hovorený, kreslený a pod.), čím sa podnecuje využitie všetkých štyroch základných jazykových kompetencií, nielen čítania s porozumením. Tomu sú prispôsobené aj doplnkové materiály učebnice zamerané na globálne porozumenie, rozvoj lexikálnej kompetencie a najmä samostatný materiál určený na prehľbovanie počúvania s porozumením.

Učebnica Domani 2 sa hrdí tým, že do popredia stavia aktívny rozmer komunikácie a navodzovanie situácií, v ktorých je študent akoby vtiahnutý do živej reality. Dosahuje to inputovými textami, ktoré považuje za sugestívne, autentické a zaujímavé. Zdôrazňuje autentickosť riešených situácií, dôveryhodnosť komunikačného kontextu a odstupňovanú náročnosť textov. Podobne ako kniha Espresso aj učebnica Ragazzi 2 spája rôzne typy a žánre textov spoločnou tematikou, resp. prepája spoločnými postavami, situáciami a príbehmi. Metodologický prístup tejto učebnice je globálny, zameraný na textualitu ako takú, ktorú realizuje prostredníctvom rôznych typov textu spojených do jedného intertextového celku. Domani 2 používa nasledujúce typy textu: písaný text, komiks, audiotext, piesne, krátkometrážne filmy, rádiovysielanie a pod. Pokiaľ ide o samotné čítanie s porozumením, predkladá rôzne textové žánre, ktorých cieľom je prostredníctvom odstupňovanej náročnosti cvičení zameraných na ich porozumenie vzbudzovať a udržať vnútornú motiváciu študenta. Porozumenie sa pritom týka najmä lexikálnych jednotiek textu, v súlade s princípom *lexical approach*, menej sa kladie dôraz na morfosyntaktické štruktúry jazyka.

Na Slovensku asi najrozšírenejšia učebnica Progetto italiano vo verzii Junior 2 je veľmi hutná a syntetická, nutne si vyžaduje, aby pedagóg ponúkal doplnujúce materiály, cvičenia a vysvetlenia. Z inovatívnych textových žánrov uvádza komiks, texty dopĺňa o interaktívny glosár (študenti majú možnosť používať aplikáciu pre smartphony a tablety). Využíva teda technológie konvenujúce preferenciám súčasnej adolescentnej generácie učiacich sa, ale je otázná miera ich funkčnosti a účinnosti pri rozvoji skúmanej jazykovej kompetencie čítania s porozumením. Manuál okrem komiksu predkladá videokurz - didaktický seriál zameraný na explikáciu použitých gramatických javov a texty dopĺňa o autentické rozhovory, teda o simulované situácie reflektujúce reálnu jazykovú realitu. Motiváciu študenta zvyšuje zaradenie hudobného blogu a seriálu z didaktizovaného beletristického textu z edície zjednodušeného čítania „Primiracconti per ragazzi“. Takéto čítanie je zamerané na syntézu a overovanie informácií z predošlých textov lekcie (v texte vystupujú rovnaké postavy, využívajú sa rovnaké situácie, témy, motivické prvky aj lexika). Autori manuálu si takýmto čítaním kladú za cieľ zlepšiť jazykovú a komunikatívnu kompetenciu učiacich sa prirodzeným spôsobom.

### 3 VÝSLEDKY

Všetky analyzované učebnice rešpektujú princíp socio-kultúrneho podmienenia učenia sa cudzieho jazyka, ktorý vychádza koncepcie Roberta Lada: „Jazyk sa nevyvíja vo vzduchoprázdne. Každý jazyk je súčasťou kultúry daného národa a je zároveň hlavným nástrojom, ktorým členovia istej spoločnosti medzi sebou komunikujú“ (Lado, R. 1974). Inými slovami, jazyk je nosičom kultúry danej spoločnosti. Preto sa v modernej didaktike jazykov kladie dôraz na predkladanie autentických textov spätých práve s kultúrnym aspektom života spoločnosti. Takýto text, okrem toho, že podporuje jazykovú a funkčnú reflexiu zo strany študenta, navádza aj na kultúrnu reflexiu a porovnávanie systému, ktorý cudzí jazyk nesie, s vlastnou jazykovou realitou. *In extremis* by sa dalo povedať, že kultúra vyjadrená v jazyku projektuje človeka a nie naopak (Aavv 1991).

Treba podotknúť, že práve princíp rozvoja aktívnych a kombinovaných jazykových kompetencií (hovorenie, písanie, poznámkovanie, dialogácia textu a pod.) stojí v popredí celej komunikatívnej metódy, podľa ktorej v našich podmienkach prebieha inštitucionalizované vzdelávanie v cudzích jazykoch na základných, stredných a jazykových školách. Nemožno preto pri hodnotení vyseparovať len čítanie s porozumením (inými slovami, *reading literacy* nejestvuje ako izolovaný jav), pedagóg ho ale môže podporiť aktivitami a cvičeniami doplnkovými a nadstavbovými voči zvolenej učebnici. V komplexnom náhľade na *reading literacy* ide vlastne o textovú kompetenciu obmedzenú na sektor receptívnych čitateľských zručností. Ide v podstate o schopnosť rozlíšiť a vnímať súbor informácií, ktoré text nesie, a to na základe všeobecnej kultúrnej encyklopédie, ktorú čitateľ ovláda a na základe napísaného, ktoré interpretuje v danej komunikačnej situácii. Dôležité je dekodovať aj spôsob, akým sú informácie v texte organizované, teda **pochopenie logicko-pojmovej a formálnej štruktúry textu**. Práve na analýze logickej, lexikálnej a formálnej štruktúry predkladaných textov sú založené skúmané jazykové učebnice, aj keď treba podotknúť, že na základných úrovniach A1-A2 sa dôraz kladie na lexiku, až na vyšších úrovniach študenti pracujú s logickou a formálnou štruktúrou informácií.



Ďalšou spoločnou črtou moderných učebníc využívajúcich globálny textový prístup je, že ešte viac ako na morfosyntaktické aspekty textu sa sústreďujú na lexikálne, pragmatické a konverzačné prvky textu v súlade s rozvojom socio-pragmatickej kompetencie študenta. Didaktické a metodické odporúčanie plynúce z novej koncepcie analyzovaných učebníc jazyka je konfrontovať a viesť čitateľov k porovnávaniu morfosyntaktickej, lexikálnej, stylistickej a funkčnej štruktúry viacerých typov textov (opatrených paratextom, príp. kontextom) s rovnakým námetom. V závere navrhujú syntetizovať použité textové prvky v zhŕňajúcom texte, ktorý slúži na overovanie porozumenia predošlých textov.

Dôraz na rozvoj lexikálnej kompetencie v korpuse tematicky príbuzných textov nie je náhodný. Pri štúdiu cudzích jazykov je osvojovanie si lexiky prostredníctvom opakovanej a postupnej expozície základnou metódou zlepšenia extenzívneho čítania. Do čítania vstupujú aspekty kontextualizácie lexiky, či rôznych sémantických úrovni výrazu. Práve toto často robí problém študentom, ktorí si inštrumentálne osvoja len primárny slovníkový význam, resp. následne nie sú schopní mentálne rekonštruovať iný kontext použitia danej lexémy. Stoller a Grabe vystihli, že „rozvoj slovnej zásoby treba chápať zároveň ako príčinu a následok čitateľských zručností“ (Stoller, F.L., Grabe, W. 1993). Extenzívne čítanie, teda učenie sa významu a gramatickej funkcii nových slovíčok implicitne, len z kontextu, podobne, ako sa to deje v mladšom školskom veku pri osvojovaní si materinského jazyka, je možnou cestou rozvoja lexikálnej kompetencie. Treba však počítať s limitmi pri osvojovaní si cudzieho jazyka: učiaci sa vychádza z oveľa nižšej úrovne ako pri materinskom jazyku, pri učení uplatňuje aj stratégie negatívnej interferencie či transferu z materinského jazyka a pod. V každom prípade, čítanie s porozumením zásadne ovplyvňuje lexikálna kompetencia a teda nutnosť, aby si učiaci osvojili slovíčko na úrovni jeho formy, postavenia, funkcie a významu v danom kontexte, čo implikuje primárne osvojovanie si metatextových a metajazykových kompetencií. Avšak podľa relevantných výskumov na to, aby sa pri čítaní v cudzom jazyku aktivovali rovnaké mentálne procesy na porozumenie textu ako pri čítaní v materinskom jazyku, je potrebné dosiahnuť minimálny prah lexikálnej kompetencie, ktorý predstavuje aspoň čiastočné poznanie najmenej 3000 slovných rodín (teda približne 5000 slovíčok) (Laufer, B. 1991). Pri porozumení textu v cudzom jazyku je ovládanie slovíčok dôležitejšie ako čitateľská stratégia.

Z tohto hľadiska Cardona vyvodzuje nasledujúce metodické odporúčania pri výbere textu:

- na uchovanie motivácie má byť text mierne náročnejší ako súčasná jazyková úroveň učiaceho sa (má ale obsahovať dostatok frekventovanej lexiky, kontextové odkazy a má byť korehentný a kohézny);
- popri všeobecno-kultúrnej encyklopédii má vychádzať zo špecifik kultúry národa, ktorého jazyk sa študent učí;
- text má podporovať socio-pragmatické zručnosti, teda študent si na ňom má trénovať používanie jazyka v danom type a žánri textu;
- skôr, ako pristúpime k samotnému čítaniu, majú sa žiaci oboznámiť s cieľom čítania (aby vedeli zvoliť vhodnú stratégiu čítania), aj s námetom či obsahom textu. Tu sa odporúča pred čítaním vypočítať si audiotext (ľubovoľného žánru, napr. príbeh, komentár, dialóg a pod.) na rovnakú tému, akú bude mať čítaný text;
- lexikálnu kompetenciu, odhalenie lexikálneho korpusu potrebného na porozumenie textu, možno podnietiť technikami ako *spidergram*, pojmovými mapami, diskusiou o námete a pod. Tieto techniky prípravy na samotné čítanie sú dôležité na aktiváciu *expectancy grammar*. Podobne komentáre ohľadom obrázkov, tituliek a kontextu predkladaného textu.
- po tichom, hlasnom a analytickom čítaní by sa mal pedagóg zamerať práve na nové a neznáme slovíčka. Zameranie sa len na globálne porozumenie textu vedie v praxi často k ignorácii rozvoja lexikálnej kompetencie a učiaci sa v oblasti čítania nenapredujú. Pritom porozumenie novým slovíčkam zahŕňa všetky ich vyššie spomínané aspekty (funkčnosť v kontexte, morfosyntaktické aspekty, sémantický rozsah slovíčka, atď.) (Cardona, M. 2008).

Extenzívne čítanie je predpokladom úplného porozumenia textu, pričom nemám na mysli len beletristické žánre. Vnútorne prežívanie pri čítaní, imaginácia, fantázia, rekonštrukcia a integrácia kontextu a textom nesenej informácie, skrátka aktivácia pravej mozgovej hemisféry, je nevyhnutnou podmienkou na to, aby sa následne aktivovala aj dlhodobá pamäť učiaceho sa, bez ktorej je rozvoj lexikálnej kompetencie, ale aj prežívanie a interiorizácia logicko-formálnej štruktúry textu nemysliteľný. Metodicky by som teda odporučila čím viac študentom podsúvať kontinuálne texty, ktoré si vyžadujú viacnásobné pomalé tiché čítanie namiesto textov, na ktoré stačí screening, príp. selektívne čítanie. Iste, fáza overovania, resp. testovania je pre pedagóga oveľa jednoduchšia, ak použije štrukturovaný text opatrený diskontinuitnými kontextovými informáciami a pri verifikácii porozumenia žiada faktografické informácie, ktoré možno

„vyťahat“ simultánne práve selektívnym čítaním, ale rozvoju čitateľskej gramotnosti takáto metóda neprospeje.

#### 4 ZÁVER

Azda všetky moderné učebnice taliančiny orientované na komunikatívnu metódu rešpektujú odporúčania SERRJ a PISA, aby boli texty čo najviac autentické, t.j. aby simulovali reálne situácie, úlohy zo života a „živý“ jazyk, v našom prípade taliančinu variantu neoštandard s využitím frazém, hovorových zvrátov, príp. mládežníckeho slangu. Autentickosť textu a využité štylistické prvky sú samozrejme obmedzené jazykovou úrovňou učiaceho sa, napriek tomu receptívnosť takéhoto typu textu býva oveľa vyššia. Je to v súlade s tendenciou, ktoré sa v didaktike cudzích jazykov prejavuje už od 90-tych rokov, kedy sa čitateľom predkladajú úplne nové materiály na čítanie. Má to súvislosť s rozširovaním internetu a textov, ktoré sú nelineárne, interaktívne a multimediálne. Tento typ čitateľského univerza je definovaný ako *post-typographic world* (Reinking ET AL., 1998).

V ostatných rokoch pozorujeme u vydavateľov učebníc jazyka pre cudzincov preferenciu zaraďovať v čo najväčšej miere nové typy a žánre textov, ktoré odzrkadľujú najmä socio-kultúrnu kompetenciu rodených hovorcov na danej úrovni jazyka. Jazykové prostriedky sociálnej a kultúrnej interakcie sú prispôbené preferenciám čitateľa. Študentovi sa predkladajú nové typy textov, ako napr.:

- a) multimediálne žánre (komentovaný krátky film, dokumentárny shot o kultúre, reáliách a pod., reklama, audiovizuálne texty)
- b) interaktívne žánre stimulujúce hypotetické štruktúrovanie nadväzujúceho textu a simulujúce denné komunikačné situácie (komiks, príbeh na pokračovanie, detektívka v rôznych podobách a pod.). Tieto texty využívajú a kombinujú rôzne dialektické formy využívajúce rozličné jazykové zručnosti a kompetencie, napr. sms, e-mail, telefonát, rozhlasový oznam, reklamný spot a pod.
- c) pri hodnotení porozumenia čítanému textu je veľmi významná aj typologická diferenciácia predkladaných textov, ktorá by mala rešpektovať ich receptívnu náročnosť a mala by byť adekvátne odstupňovaná. U začínajúcich študentov na nižších jazykových úrovniach sa zvyčajne kombinujú prvky beletristických a informačných žánrov, až na vyššom stupni vzdelávania pribúda argumentačný typ textu, ktorý je oveľa komplexnejší z hľadiska vnútornej koherencie aj kohézie; z hľadiska formy sa presadzujú kombinované typy textu (teda prioritne súvislý text nesúci jazykovú a obsahovú informáciu doplnený paratextom slúžiacim na rozvoj kompetencia vyhládavania a vyhodnocovania informácií).

Popri stanovených objektívnych kritériách jestvujú pri rozhodovaní pedagóga o výbere textu ešte otvorené otázky podmienené najmä týmito faktami:

- a) čitateľské preferencie učiacich sa korešpondujú so socio-kultúrnym vývinom žiaka (z hľadiska témy, žánru úryvku a pod.)
- b) štýlové preferencie a porozumenie danej štylistickej a žánrovej štruktúry textu v cudzom jazyku sú závislé od čitateľskej gramotnosti v materinskom jazyku
- c) na porozumenie štruktúry a obsahu textu v cudzom jazyku vplýva niekoľko premenných:
  - miera jazykových zručností a kompetencií (od gramatickej cez lexikálnu k štylistickej, pragmatickej, sociolingvistickej kompetencii a pod.)
  - miera účinnosti kognitívnych funkcií mozgu; na tomto mieste si dovoľím tvrdiť, že absencia vyvinutých kognitívnych a emočných štruktúr do veľkej miery určuje porozumenie, resp. neporozumenie a najmä nezažitie textu aj v materinskom jazyku. Okrem neurologických mozgových dysfunkcií sa u žiakov pod vplyvom momentálnych, ale aj permanentných stresových faktorov často pridružuje neschopnosť sústrediť sa na text, či neschopnosť prežívať emočný a asociatívny obsah textu (teda neschopnosť extenzívneho čítania). Citový náboj pritom priamo podmieňuje štylistický výber jazykových a mimojazykových prostriedkov textu. Z neporozumenia obsahu a nevnímania vetných a nadvetných jazykových štruktúr vyplýva neschopnosť aplikovať princípy *expectancy grammar*, v širšom ponímaní neschopnosť vytvárať hypotézy o jazykovom či obsahovom alebo formálnom pokračovaní a rozvíjaní textu. Preto je mimoriadne dôležité systematicky rozvíjať už od predškolského veku pravú mozgovú hemisféru a stimulovať obrazotvornosť v predškolskom a mladšom školskom veku, čo má priamy vplyv na osvojenie si nielen materinského, ale najmä cudzích jazykov. Podstatou čítania s porozumením je práve schopnosť predstaviť si obsah toho, čo čítame, koherentne, organizovane a v súlade s vlastnou kultúrnou a vedomostnou encyklopédiou.

Pritom rýchlosť čítania a porozumenie predstavujú dve navzájom korelované premenné. Pomalé a chybné alebo aj bezchybné (alebo rýchle a chybné) čítanie môžu mať za následok spomalenie rytmu čítania a tým pádom menej dokonalé porozumenie významu textu. Do hry tu vstupuje obmedzenie operačnej pamäte jedinca, ktorá je schopná spracúvať a triediť čítané sémy a semémy od lexikálnej po nadvetnú úroveň. Porozumenie textu predstavuje navyše rekonštrukčnú, interaktívnu a dokonca aktívnu mentálnu činnosť, kedy sa informácie z textu (možno aj protichodné) integrujú do štruktúr vedomia čítajúceho. Ide teda o asimiláciu mentálnych zobrazení čítaného textu. V dnešnom ponímaní je porozumenie viac ako len reprodukcia mentálneho zobrazenia významu prečítaného, je to jeho transformácia vo vedomí čitateľa.

V tomto procese vstupujú najmä pri štúdiu cudzích jazykov do hry premenné čítaného textu, ktorými sú najmä:

- lexikálna úroveň textu (tu môže nastať problém so samotnými „slovíčkami“)
- syntaktická komplexnosť viet (lineárne štruktúry väčšinou nepredstavujú problém, zložitejšie viacstupňové hypo- a parataktické štruktúry naopak áno)
- sémantické väzby v texte (explicitné a implicitné logické konektory; študent nie vždy odhalí štruktúru výstavby textu)
- námet či tematika textu (tu vstupuje do hry najovplyvniteľnejší aspekt vnútornej motivácie čitateľa)

Na tieto premenné by sa mala zacieliť pedagógova analýza pri výbere textov, ktoré učiacim sa predloží v jednotlivých fázach didaktickej jednotky.

## POĎAKOVANIE

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-17-0071.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- AAVV 1991. *L'insegnamento della cultura e civiltà nei corsi di italiano L2. A cura di Katerin Katerinov et alii.* Edizioni Guerra, Perugia, s.39.
- BALÌ, M., ORLANDINO, E., RIZZO, G. 2015. *Espresso Ragazzi 2.* Alma Edizioni, Firenze, ISBN 9788861824096.
- CARDONA, M. 2008. L'abilità di lettura e lo sviluppo di competenza lessicale. In: *Studi di glottodidattica*, n.2, s. 24, 28-30. ISSN 1970-1861.
- GUASTALLA, C., NADDEO, C.M. 2013. *Domani 2.* Alma Edizioni, Firenze, ISBN 8861822150.
- LADO, R. 1974. *Per una didattica scientifica delle lingue.* Bergamo, Minerva Italica, s. 33. Prekl. z anglického originálu *Language teaching: a scientific approach.* McGraw Hill, 1964.
- LAUFER, B. 1991. How Much Lexis is Necessary to Reading Comprehension? In: Arnaud P. e Bejoint H. (eds.): *Vocabulary and Applied Linguistics*, s. 126-132, ISBN 0333552342.
- MARIN, T. 2016. *Progetto italiano Junior 2.* Edizioni Edilingua, Roma, ISBN 8362008733.
- REINGING ET AL. 1998. *Handbook of literacy and technology. Transformation in a post-typographic world.* Mahwah, New York Erlbaum Associates, ISBN 9780805826425.
- STOLLER, F. L., GRABE, W. Implication for L2 Vocabulary Acquisition and Instruction from L1 Vocabulary Research. In: Huckin T., Haynes M., Coady J. (eds.): *Second Language Reading and Vocabulary*, Norwood, N. J., Ablex, s.30, ISBN 9780893919061.
- SAVORGNIANI, G., ALBERTI, C.C. 2010. *Chiaro A2.* Alma Edizioni, Firenze, ISBN 9788861822351.

# THE IMPORTANCE OF CONTEXT IN TEACHING AND LEARNING COLLOCATIONS

Ingrid Kálaziová

*Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií, PF UKF v Nitre, ikalaziova2@ukf.sk (SR)*

## Abstract

Teaching and learning collocations is an integral part of the teaching process which consequently leads to language fluency. Textbooks present collocations at all levels of the English language learning; however, what the textbooks lack is the real context of collocation use. Real contexts play a significant role not only in the introduction of the form, but also in the deduction of the meaning of the collocation. One of the ways how to enhance the teaching process is by implementing newspaper headlines as teaching and learning materials. In addition to providing the necessary context for determining the meaning of the collocation, newspaper headlines also relate the collocation to a specific topic. In this way, implementing newspaper headlines as supplementary collocation study materials into the teaching process can enhance the teaching and learning of collocations at all levels of proficiency.

Key words: Context, collocation, newspaper headline, meaning.

## 1 CLASSIFICATION OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS

In the overview of some major typologies of phraseological units scholars offer a wide range of classifications based on syntactic, semantic, morphologic, functional, etc. criteria. Grange and Paquot (2008) state that „differences between the typologies largely correspond to the differences in the selection of the features used to categorize multi-word units and the prioritization of selected features” (2008, p. 34). They argue that the most common features taken into consideration in the typology of phraseological units are the following: 1. internal structure (e.g. verb + noun or verb + preposition); 2. extent: phrase- vs. sentence-level; 3. degree of semantic (non-) compositionality; 4. degree of syntactic flexibility and collocability; 5. discourse function (2008, p. 35).

Gläser (1998) refers to the ‘phasicon’ of a language which incorporates phraseological units of both word-like and sentence-like construction and introduces a model of a phraseological system which structurally consists of a centre, transition area and a periphery.

In the centre of Gläser’s phraseological system are word-like phraseological units which she calls ‘nominations’. Nominations „designate a phenomenon, an object, an action, a process or state, a property or a relationship in the outside world” (1998, p.126) and in the traditional speech they are represented by nouns, verbs, adjectives, and adverbs. Nominations encompass on the one hand idioms, which Gläser considers to be the prototype of the phraseological unit, and on the other hand non-idioms like technical terms (*unconditional surrender*), onymic entities (*the Black Sea*), clichés (*an eloquent silence*), and phrasal verbs which have transparent meanings.

The periphery of the phraseological system is formed by sentence-like phraseological units which Gläser calls ‘propositions’. The basic structure of the propositions is described as a combination of a nomination and a predication. Propositions comprise proverbs (*One swallow does not make a summer.*), commonplaces (*We live and learn.*), routine formulae (*Hold your horses.*), slogans (*Value for money.*), commandments and maxims (*Be relevant.*), quotations and winged words (*Where ignorance is bliss.*)

In between the centre and the periphery of the phraseological system, there is a transition area which encompasses phraseological units with a dual character. The peripheral area involves irreversible binomials (*wait and see*), stereotyped comparisons (*as blind as a bat*), proverbial sayings (*to put the cart before the horse*), fragments of proverbs (*a new broom*), and allusions and fragments of quotations (*a thing of beauty*) (2008, p.127).

For Mel’čuk (2012) a phraseological unit is a linguistic expression with two basic features; firstly, the lexemes of a phraseological expression are syntactically linked in a regular way and secondly, a phraseological expression bears some unpredictable properties. Based on this fact, Mel’čuk describes a phraseological unit as a non-free or constrained utterance, in which „at least one of [its] lexical components L is selected by the speaker as a function of the lexical identity of other component(s) of U” (2012, p. 63). To construct the phraseological unit the speaker has to choose and adequately sequence the lexical units;

hence, according to Mel'čuk, a phraseological unit violates the freedom of selection of its lexical components. He proposes two types of violation of lexical selection freedom. In the first type of violation the semantic meaning is chosen freely, but the choice of the lexical components is restricted by the immediate lexical units of the phraseological unit; as in, *the rain is falling in torrents, it rains cats and dogs*. Mel'čuk names this group of phraseological units 'lexical phrasemes'. In the second type of violation both the components of the semantic meaning and the lexical components are constrained; as in, *in other terms, in other words, to make a long story short*. Mel'čuk names this group of phraseological units 'semantic-lexical phrasemes'. Thus, based on the nature of constraints, Mel'čuk divides the phraseological units into two main families: lexical phrasemes and semantic-lexical phrasemes.

An important defining parameter of a phraseological unit is the notion of compositionality. By contrasting the basic features of lexical and semantic-lexical phrasemes and determining the degree of compositionality of phraseological units Mel'čuk concludes that there are three classes of phraseological units in a natural language: idioms, collocations and clichés.

According to Mel'čuk „a lexical phraseme is an idiom if it is non-compositional” (2012, p.65). After establishing non-compositionality as the basic defining parameter of idioms, Mel'čuk proposes a classification of idioms based on the degree of transparency - opacity. Mel'čuk distinguishes three types of idioms:

1. Full idioms do not include the meaning of the lexical components, e.g. go ballistic.
2. Semi-idioms are characterised as semi-transparent/semi-opaque and the meaning of the idiom „1 includes the meaning of one of its lexical components, but not as its semantic pivot, 2 does not include the meaning of the other component and 3 includes an additional meaning 'C' as its semantic pivot” (2012, p. 66), e.g. private eye, sea anemone.
3. Quasi-idioms, which Mel'čuk also calls weak idioms, include the meaning of the both lexical components, but the overall semantic meaning of the idiom is an additional meaning e.g. start a family, shopping centre.

According to Mel'čuk „a lexical phraseme is a collocation if it is compositional” (2012, p. 66). Mel'čuk distinguishes two types of collocations:

1. Standard collocations have to fulfil two conditions; firstly, the meaning of the collocation can be produced by combining various bases and collocates and secondly, the lexical units that express the meaning participate in Deep-Syntactic paraphrasing, e.g. *carried out an attack, came under attack*.
2. Non-standard collocations in which „the meaning 'f' is not applicable to many different bases and does not specify many different collocates (in the minimal case, it can apply just to one base and produce just one collocate) and does not participate in the DSynt-paraphrasing” (2012, p. 67), e.g. *leap year, black coffee*.

Mel'čuk defines clichés as semantic-lexical phrasemes and divides them into two subclasses

1. Pragmatically non-constrained clichés which include complex proper names (*Farewell to Arms*) and proverbs (*A friend in need is a friend indeed*).
2. Pragmatically constrained clichés which Mel'čuk calls pragmatemes (*Watch your step*).

After summarizing the typologies of phraseological units proposed by Mel'čuk and Gläser, Cowie (1998b, p. 2) concludes that in spite of the fact that Mel'čuk and Gläser apply different terms when referring to the same category they both include pragmatic combinations in their typological scheme of phraseological unit classification. Mel'čuk refers to pragmatic combinations as pragmatic phrasemes or pragmatemes and Gläser as propositions. Propositions in Gläser's typology include routine formulae; however Cowie argues that they are different from speech formulae in his classification of phraseological units. In Cowie's analytical scheme of phraseological units, which he refers to as word-combinations, the composites „function syntactically at or below the level of the simple sentence – as predicates, noun phrases, prepositional phrases and the like” (Cowie, 1998b, p. 1) and the formulae operate at sentence level as pragmatic combinations.

Within the category of composites Cowie expresses a phraseological continuum of open collocations (*blow a trumpet*) - restricted collocations (*run a deficit*) – figurative idioms (*blow off steam*) – pure idioms (shoot the breeze).

In case of open collocations the elements of the word combination are open to partnership with a wide range of lexical items. Restricted collocations are „word-combinations in which one element (usually the verb) has a technical sense, or a long-established figurative sense which has since lost most of its analogical



force" (Cowie, 1991, p. 102). At the one end of the continuum are phraseological units that take the form of transparent combinations with freely co-occurring lexical items and at the other end are fixed opaque idiomatic expressions.

Within the category of formulae Cowie draws a distinction between routine formulae and speech formulae. Routine formulae, like *how do you do*, *see you later*, „may be performed without much, or any, supporting verbal context" (1998b, p. 11) in the course of introductions, greetings and farewells. On the contrary, the application of speech formulae, like *are you with me?*, *do you know?* require complex verbal interaction, since they are used „in organizing discourse, conveying a speaker's attitude to other participants and their message and generally easing the flow of interaction" (1998b, p. 1).

Phraseological units play a crucial role in English language teaching at all levels of proficiency. Collocations, idioms, phrasal verbs, clichés, proverbs, commonplaces, slogans, quotations, winged words, etc. are part of the English language curriculum at both primary and secondary schools. Textbooks present a wide range of tasks on phraseological units, ranging from routine formulae, like *How are you?*, *Hello Jane!*, *How do you do?*, *See you tomorrow.*, *Good night!*, etc. (New Headway Pre-Intermediate, 2003, p.13), to phrasal verbs, like *leave a place – go off*, *enter (a train/plane) – get on*, *leave (a train/plane) – get off*, *leave the ground – take off*, etc. (New Opportunities Intermediate, 2013, p. 39), and binomials, like *neat and tidy*, *give and take*, *pros and cons*, *safe and sound*, *now and then*, *peace and quiet*, etc. (New-Headway Upper-Intermediate, 1998, p.54). What all of the textbooks share in teaching and learning phraseological units is the task type. Matching and gapfilling are the prevailing task types implemented into the teaching process. On the negative side, a significant number of textbooks lack a real context in teaching phraseological units.

## 2 THE IMPORTANCE OF CONTEXT IN TEACHING AND LEARNING COLLOCATIONS

Teaching phraseological units is an integral part of the English language curriculum at primary and secondary schools. Beginner students usually start by learning verb-plus-noun collocations with literal meaning, like *make a cake*, *make tea*, *do your homework*, etc. and gradually proceed to collocations with a figurative meaning, like *make history*, *make the headlines*, *take precautions*, *give an insight*, etc. While the meaning of the majority of collocations at the beginner level of English language learning is transparent, at the intermediate and advanced levels the meaning tends to be more opaque. That means, that at the beginner level the students are often able to determine the overall meaning of the collocation on the basis of the meaning of the individual components. However, at more advanced levels of English language learning the students have to deal with collocations where the overall meaning is not the combinatorial result of the verb and the noun.

In general, textbooks present verb-plus-noun collocations either in the form of matching or gap filling exercises. However, an important aspect which the textbooks tend to lack is the fact that 'it is important to teach words in context, because many words have different meanings when used in different situations' (Hadfield and Hadfield, 2012, p. 45). In addition to the meaning-determining situation, this fact is also true in regard to the defining features of phraseological units like compositionality, non-compositionality, fixedness, flexibility, etc. Since context plays a crucial role in establishing the meaning, especially at more advanced levels of English language learning where students cannot rely on the individual components to establish the overall meaning, it is important to present collocations in 'reading passages where the new words appear in context and in combination with other words' (Hadfield and Hadfield, 2012, p. 47). Considering the importance of the context when presenting and teaching verb-and-noun collocations, one of the ways how to enhance the teaching process is by implementing newspaper headlines as teaching and learning materials. Newspaper headlines not only provide the context for the collocations, but also firstly, enhance the understanding of the meaning by the pictures provided and secondly, link the collocations to a certain topic. Associating the collocations with a specific situation makes the learning process more effective since 'learning words that are grouped around a topic is easier and more meaningful for learners than learning lists of unconnected words, and gives learners a good basis for a conversation or discussion on that topic.' (Hadfield and Hadfield, 2012, p. 49). Thus, implementing newspaper headlines into the teaching and learning process of verb-plus-noun collocations not only provide students with the required background information for establishing the meaning of the collocation, but also support the comprehension of the meaning by a visual input.

### 3 NEWSPAPER HEADLINES

The data for the analysis comprises verb-plus-noun collocations extracted from British newspaper headlines, namely The Independent, The Times and The Telegraph. Within the whole range of collocations, the focus is on headlines which employ take + noun and do + noun collocations, which are commonly used in the teaching process.

#### 3.1 take + noun collocations

An interesting feature of the *take + lead collocation* is that semantically it can be regarded both semi – transparent and opaque, as in the following headlines:

- a. *Ukraine elections: pro-Europe parties **take the lead*** (The Independent)
- b. *John Degenkolb conquers slope to **take overall lead** in Dubai* (The Times)
- c. *Lewis Hamilton wins Singapore Grand Prix and **takes lead** in driver's championship after Nico Rosberg retires* (The Telegraph)
- d. *Inside Lines: Others must **take lead** from Amir Khan's courage* (The Independent)

Turning to look at the *take + lead collocation* in finer detail, we find that in headlines a), b) and c), the meaning of the collocation is 'position ahead of other people'. On that account, the reader of the newspaper headline can decode the meaning on the basis of the conceptual meaning of the components and the application of both the context and the real-world knowledge. On contrary, in headline d) the semantic meaning of the *take + lead collocation* is opaque. The reader has to decipher that others must take an example from Amir Khan's courage, since the meaning of the collocation is 'example set by somebody'. To judge by the frequency of the *take + lead collocation*, it can be concluded that the semantic meaning 'position ahead of other people' is generally more common in headlines than the 'example set by somebody'.

Other examples of collocations within this category are *take + office* and *take + reins*, as in the following examples:

- a. *State of the Union: For the first time since Obama **took office**, the economy is big enough to share* (The Times)
- b. *Richie Porte **takes over reins** from Chris Froome, Sir Dave Brailsford confirms* (The Times)

To comprehend the meaning of the headline the reader has to reach the conclusion that in headline a) the meaning of the *take + office collocation* is 'official position'. Hence, in other words, the economy is big enough to share for the first time since Obama has become president. Similarly, in headline b) the reader has to decode that Richie Porte becomes the new leader, since the meaning of the *take + reins collocation* is 'being in control/ the leader of something'.

An interesting type within the present category are collocations which have synonymous variants, as in the following headlines:

- a. *One photographer walked around New York on the night of the blizzard and **took some incredible photos*** (The Independent)
- b. *5 ways to **take wildlife photographs*** (The Independent)
- c. *Nasa's New Horizons probe to start **taking pictures** of Pluto* (The Independent)
- d. *Francesco Totti **takes selfie** as part of goal celebration during Roma 2 Lazio 2* (The Independent)

In all of the headlines the substituting nouns *photos/photographs/pictures/selfie* are synonymous. Since they represent subsets of lexical variations, introducing the collocations in the above mentioned headlines makes the teaching process more effective.

#### 3.2 do + noun collocations

Semantically, the commonest *do + job* and *do + work collocations* are fairly transparent and in many cases can be considered synonymous variants. However, at the same time, the collocations can be restricted in terms of meaning and thus opaque, as shown in the following headlines:

- a. *Bill Fitzgerald: Influential Cambridge professor who **did groundbreaking work** in the field of signal processing* (The Independent)
- b. *Winter Olympics 2014: 'If we can connect and inspire people, **job done**', says Team GB's sole gold medal winner in Sochi Lizzy Yarnold* (The Independent)

In the headlines the variations differ semantically which encourages different interpretations of the newspaper headlines. In headline a) the reader of the newspaper headline has to decode that the headline speaks about the product of the Cambridge professor's effort. While in headline b) the gold medal winner

talks about fulfilling the task. In such cases, the *do + job* and *do + work collocations* represent semantically independent variants.

## 4 CONCLUSION

Implementing newspaper headlines into the teaching and learning process can have several benefits. Firstly, headlines provide a context necessary to establish the meaning of the verb-plus-noun collocation. Secondly, photographs and pictures are an indispensable part of newspaper articles. They can serve as a hint in establishing the meaning of the collocation by drawing the students' attention to the situation depicted in the photograph. Thirdly, implementing newspaper headlines and photographs into the teaching process enables students to relate the collocation to a specific word field and thus make the learning process easier. In conclusion, since context plays an important role in determining the meaning of the collocation, it is crucial to introduce collocations in an appropriate context and hence make the teaching and learning process more effective.

## REFERENCES

- COWIE A. P. 2006. *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-829425-5.
- GLASER, R. 2006. The Stylistic Potential of Phraseological Units in the Light of Genre Analysis. In Cowie A.P. (ed.) *Phraseology: theory, analysis and applications*. Oxford: Oxford University Press, pp.124-143. ISBN 0-19-829425-5.
- GRANGER, S., MEUNIER, F. 2008. *Phraseology: an interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. ISBN 978 90 272 32465.
- GRANGER S. 2006. *Prefabricated patterns of advanced EFL writing: collocations and formulae*. In: Cowie A.P. (ed.) *Phraseology: theory, analysis and applications*. Oxford: Oxford University Press, p.145-160. ISBN 0-19-829425-5.
- HADFIELD,J.,HADFIELD,C.2008. *Introduction to teaching English*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978 0 19 4419758.
- HARRIS, M., MOWER, D., SIKORZYNSKA, A. 2013. *New Opportunities Intermediate*. Harlow: Pearson Ltd. ISBN 978-0-582-85415-4.
- MCINTOSH, C., FRANCIS, B. , POOLE, R. 2009. *Oxford Collocations Dictionary: For Students of English*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0194317242.
- MELČUK, I. 2006. *Collocations and Lexical Functions*. In: Cowie A.P. (ed.) *Phraseology: theory, analysis and applications*. Oxford: Oxford University Press, p.23-53. ISBN 0-19-829425-5.
- SOARS,J., SOARS, L. 2003. *New Headway Pre-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 4366707.
- SOARS,J., SOARS, L. 1998. *New Headway Upper-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978 0 19 435800 2.

Online sources:

<https://www.telegraph.co.uk/>  
<https://www.independent.co.uk/>  
<https://www.thetimes.co.uk/>

# K VYBRANÝM FAKTORŮM IMPLEMENTACE TEMATIKY ŠOA DO VÝUKY LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Milan Mašát

*Katedra českého jazyka a literatury, PF UP v Olomouci, milan.masat01@upol.cz (ČR)*

## Abstrakt

Předkládaný příspěvek si klade za cíl představit vybrané výsledky první fáze výzkumného šetření, které se zabývá názory učitelů literární výchovy na druhém stupni základních škol na implementaci tematiky šoa do výuky jedné složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. První výzkumná fáze má kvalitativní charakter. Na základě polostrukturovaných interview byly sledovány zejména faktory ovlivňující pedagogy k (ne)zařazování vymezené problematiky do daného vzdělávacího oboru. Po teoretickém ukotvení fenoménu šoa článek prezentuje metodologii výzkumu, seznamuje s výběrem respondentů a představuje relevantní výsledky šetření s ohledem na faktory ovlivňující míru implementace tematiky šoa do literární výchovy z pohledu učitelů.

Klíčová slova: Šoa, holokaust, literární výchova, učitel, druhý stupeň základní školy.

## 1 ÚVOD

Události šoa nabývají ve společnosti stále na větší aktuálnosti, a to vzhledem k narůstající míře projevů nesnášenlivosti, rasismu, xenofobie a také vzhledem k renesanci určité stigmatizace skupin osob se společným náboženstvím, sexuální orientací, politickým smýšlením a podobně. Domníváme se, že fenomén šoa lze obecně vnímat jako demonstraci nezbytnosti zachování principů demokracie; prostřednictvím problematiky šoa lze budovat žádoucí profil občanů demokratických společností s důrazem na axiologické hodnoty.

Zastáváme názor, že k seznámení s fenoménem šoa by mělo docházet v co nejranějším věku člověka, ideálně během základní školní docházky, která je ze zákona pro všechny občany České republiky povinná, a to po dobu devíti let, nebo do dosažení sedmnáctého roku žáka (viz *Zákon 561/2004 Sb.*, část třetí, hlava 1, § 36). Primárním prostředníkem v oblasti prezentace vymezené tematiky žákům jsou učitelé. Mělo by být samozřejmé, že se žáci seznámí s vymezenými událostmi ve vzdělávacím oboru Dějepis (vzhledem k ukotvenosti šoa v dějinné etapě a v kontextu historického vývoje). V *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (dále RVP ZV) je v rámci učiva Dějepisu ukotven pouze termín holokaust (Jeřábek et al., 2017, s. 56), pojem šoa v předepsaném kurikulárním dokumentu obsažen není. Žáci se však seznamují s těmito událostmi i ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura, a to prostřednictvím (především) beletristických textů s tematikou šoa, které jsou v různé míře zastoupeny v čítankách pro druhý stupeň základních škol, jež v současné době disponují doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Jednotlivé školy mohou využívat rovněž čítanky bez dodatku. Pokud vzdělávací instituce využívají učebnice, které doplněk obsahují, jsou finanční náklady na učební pomůcky školám poskytnuty státem, což pro učebnice bez doložky neplatí. Uvedená skutečnost vede k situaci, kdy drtivá většina škol využívá učební pomůcky, které doložkou disponují.

Výzkumné šetření zaměřené na názory učitelů literární výchovy na druhém stupni základní školy na implementaci tematiky šoa do výuky literární výchovy vychází z premisy, že nejen učitelé Dějepisu, ale také učitelé Českého jazyka a literatury jsou určitým způsobem vystaveni skutečnosti žákům jev šoa explikovat,

Termínem šoa rozumíme hebrejský výraz pro katastrofu. Tento termín se specificky váže k zavraždění téměř 6 milionů evropských Židů nacistickým Německem a kolaboranty s tímto režimem během druhé světové války. Anglicky mluvící země častěji užívají termín holokaust, jenž je řeckého původu a znamená obětování ohněm (*Mémorial de la Shoah*, 2017). V rámci příspěvku (i v rámci výzkumného šetření) vnímáme šoa jako prožívání a reflexi jedné linie událostí druhé světové války z pozice židů (příslušníků náboženské skupiny) či Židů (příslušníků národa).

## 2 METODOLOGIE

Hlavním cílem výzkumu je popsat současný stav (ne)zařazování tematiky šoa do výuky literární výchovy na druhém stupni základních škol z pohledu učitelů. Výzkumný problém - **jaký je názor učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol na implementaci tematiky šoa do výuky literární výchovy** - je dále diferencován do dvou hlavních cílů výzkumu:

- 1) zjistit, jaký je názor učitelů literární výchovy na druhém stupni základních škol na integraci tematiky šoa do hodin literární výchovy;
- 2) nalézt možné příčiny (ne)implementace šoa-ukázek do literárních čítanek pro druhý stupeň základních škol.

Výzkumné šetření se skládá ze tří částí. První fáze, jejíž vybrané výsledky jsou předmětem příspěvku, má kvalitativní charakter a slouží především k hlubšímu vhledu do zkoumané problematiky a také k částečné restrukturalizaci dotazníkových položek. Předmětem druhé části výzkumu bude dotazníkové šetření, které proběhne mezi učiteli Českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol. Jednotlivé dotazníkové položky byly postulovány tak, aby naplnily sémantické pole výzkumných otázek:

- Zařazují učitelé literární výchovy tematiku šoa do výuky literární výchovy? Proč?
- Souhlasí učitelé literární výchovy s kurikulárním ukotvením tematiky šoa v RVP ZV?
- Zajímají se učitelé literární výchovy ve svém volném čase o tematiku šoa?
- Poskytují čítanky dostatečné množství materiálů pro výuku tematiky šoa v rámci literární výchovy?
- Jaké jsou optimální metody a formy práce s ukázkami v literární výchově na základní škole?
- Kteří autoři (a proč) jsou podle názoru učitelů vhodní pro výuku daného tématu na základní škole?

Třetí část výzkumu má opět kvalitativní charakter a slouží k rozvedení odpovědí u vybraných dotazníkových položek. Této fáze se mohou zúčastnit učitelé z řad respondentů druhé části výzkumu, kteří na sebe dobrovolně zanechají kontakt na konci dotazníku a kteří mají zájem o detailnější rozvedení odpovědí u dotazníkových položek.

Polostrukturované rozhovory v rámci první fáze výzkumného šetření byly nahrávány na diktafon a následně výzkumníkem přepisovány. Extrahovány byly relevantní informace vzhledem k výzkumnému problému, cílům výzkumu a s ohledem na výzkumné otázky. Kvalitativní část přinesla očekávané výsledky na poli hlubšího vhledu do zkoumané problematiky a také poskytla značnou míru variabilnosti odpovědí ze strany respondentů. Vybrané odpovědi byly implantovány do dotazníkových položek, a to za účelem minimalizace odpovědí u nabízených položek „jiné“ v rámci dotazníků, což může do určité míry zjednodušit statistické zpracování dat.

## 3 VZOREK RESPONDENTŮ

V rámci první fáze výzkumného šetření byly vedeny rozhovory s osmi učiteli Českého jazyka a literatury v Kraji Vysočina. Počet byl stanoven na základě obecně uznávaného vzorce pro stanovení minimálního počtu respondentů pro kvalitativní výzkum,  $N_{\min} = 0,1 * \sqrt{\text{počet}}$  (Chrásková, 2007, s. 26). Sumární počet učitelů na druhém stupni základních škol ve vymezeném kraji je podle dokumentu *Pedagogičtí pracovníci v regionálním školství podle dat z Informačního systému o platech (ISP, 2017)* 1589,9 (přepočteno na plné úvazky), pro první část výzkumu je tedy stanoven minimální počet učitelů na 4. Listina ISP je veřejně přístupná na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. V rámci zajištění jisté variability odpovědí byl počet zdvojnásoben. Pro výzkumné šetření byl vybrán Kraj Vysočina, poněvadž se v daném regionu nenalézá vysoká škola věnující se přípravě budoucích pedagogických pracovníků, proto jsme očekávali (a očekáváme) větší zájem učitelů zúčastnit se výzkumného šetření. Tento předpoklad se naplnil již v první fázi, mnozí učitelé projevíli zájem absolvovat také další etapy šetření. Učitelé, kteří poskytli interview v rámci první fáze, byli zgrupetováni do pěti skupin (viz *tabulka 1*), a to na základě dosavadní délky pedagogické praxe.

*Tabulka 1. Délka praxe respondentů první fáze výzkumného šetření.*

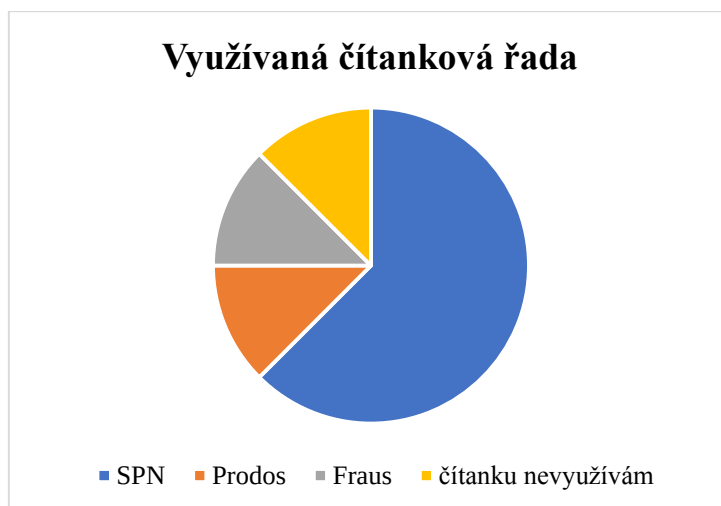
| skupina   | respondent | délka praxe (roky) |
|-----------|------------|--------------------|
| skupina 1 | 1          | 1                  |
|           | 2          | 1                  |



|           |   |    |
|-----------|---|----|
| skupina 2 | 3 | 4  |
|           | 4 | 6  |
| skupina 3 | 5 | 10 |
|           | 6 | 10 |
| skupina 4 | 7 | 13 |
| skupina 5 | 8 | 20 |

#### 4 VÝSLEDKY A DISKUZE

Do značné míry překvapivé je zjištění, že všichni učitelé, se kterými byly vedeny polostrukturované rozhovory, uvedli, že tematiku šoa do výuky literární výchovy na druhém stupni základní školy zařazují. Podíváme-li se na toto zjištění prizmatem literárních čítanek, uvedená skutečnost už se tak překvapivě nejeví. V pěti případech učitelé využívají čítankovou řadu Státního pedagogického nakladatelství (SPN), v jednom případě čítanky nakladatelství Prodos a jedenkrát byla zmíněna čítanka nakladatelství Fraus. Jeden respondent uvedl, že čítanku nevyužívá (viz graf 1).



Graf 1. Využívaná čítanková řada

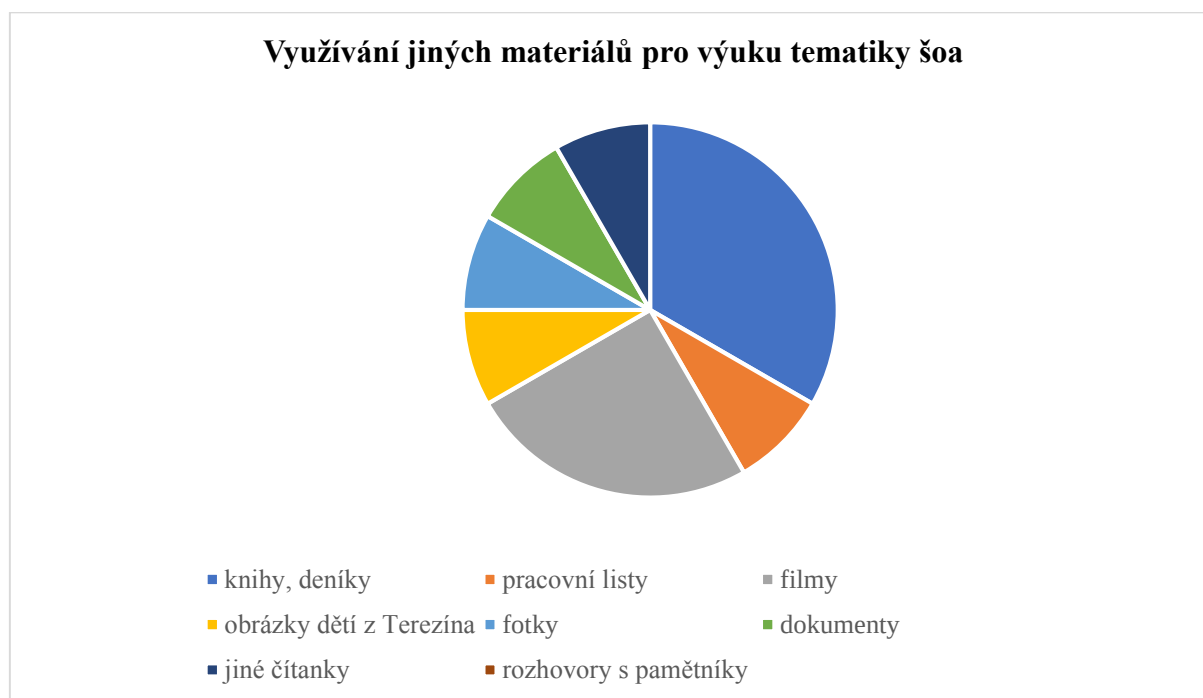
Zjištěná skutečnost je podle našeho názoru majoritní faktor ovlivňující implementaci tematiky šoa do výuky literární výchovy. Učitelé se v rámci výuky věnují úryvkům uvedeným v čítankách, a tudíž i ukázkám s tematikou šoa (viz Mašát, 2018). Zjištěné údaje nás vedou k úvaze, že v případě, kdy by došlo k navýšení zastoupení šoa-textů v nejvíce užívaných čítankách na druhém stupni základních škol, zvýšila by se rovněž míra implementace vymezené problematiky do daného vzdělávacího oboru, a s tím související míra prezentace daného fenoménu žákům na daném stupni institucionálního vzdělávání. Domníváme se, že k této skutečnosti vede dlouhá a strastiplná cesta, na jejímž konci se nachází nejistý výsledek. Proto považujeme za důležitou osobní invenci samotných učitelů na poli zařazování textů tematizujících vymezený jev do výuky literární výchovy. Přístup pedagogických pracovníků pramení z jejich osobní motivace. Otázka motivace učitelů k (ne)zařazování tematiky šoa do hodin literární výchovy byla součástí polostrukturovaných interview.

Uváděné odpovědi v oblasti motivace učitelů k (ne)implementaci fenoménu šoa do výuky literatury by se daly diferencovat do tří okruhů. Jedna oblast je tvořena odpověďmi, jež lze shrnout pojmem „**prevence**“. Respondenti odpovídali na položenou otázku o aktuálnosti tematiky šoa pro žáky základních škol ve smyslu poučení se z minulosti, varování před rasismem a neonacismem. Druhou oblast odpovědí lze shrnout termínem „**historie**“. Učitelé spatřují význam dané problematiky v seznámení žáků s jednou etapou druhé světové války, v seznámení žáků s Židy jakožto národem i s židy jakožto náboženskou skupinou, v přiblížení hrůz jedné historické epochy. Třetí oblast odpovědí lze shrnout výrazem „**předpis**“. Vyučující odpovídali, že danou tematiku zařazují, protože šoa-ukázky jsou obsaženy v čítankách, v jednom případě byl primární

motiv pro implementaci daného tématu v ukotvení pojmu šoa v učebních osnovách vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura ve *Školním vzdělávacím programu dané školy* (ŠVP). Poslední zmíněná skutečnost je v kontextu českých kurikulárních dokumentů značně specifická, poněvadž pojem šoa se nenalézá v RVP ZV, který předepisuje obsah ŠVP.

V rámci motivace učitelů lze spatřit linii mezi vnitřními pohnutkami vyjádřenými v určitém přesahu vymezené problematiky a externě nastavenými motivacemi (tj. někdo určil, co mám učit, tak to učím – například ukázky v čítankách, ukotvení termínu v ŠVP).

Faktory ovlivňující míru implementace tematiky šoa do výuky literární výchovy jsme sledovali také v rámci otázky zaměřené na skutečnost, zda učitelé využívají rovněž jiné materiály pro výuku daného tématu než čítanku. V odpovědích osmi učitelů byla značná míra variability. Pouze jeden učitel uvedl, že pro výuku dané tematiky využívá pouze texty uvedené v čítance. Pro přehlednost uvádíme využívané materiály v *grafu 2: Využívání jiných materiálů pro výuku tematiky šoa*, jenž shrnuje všechny uvedené odpovědi. Jednotlivé položky jsou představeny v absolutním počtu, to znamená, že pokud respondent uvedl několik využívaných zdrojů (krom čítanky), byly do souhrnného počtu započítány všechny uvedené údaje. Jak je z grafického znázornění patrné, nejvíce učitelé využívají ukázky z knih (deníků) s danou tematikou, které nejsou součástí využívané čítankové řady. Poměrně hojně zastoupeným materiálem jsou filmy s fenoménem šoa, které jsou následně komparovány s knižní předlohou (například John Boyne: *Chlapec v pruhovaném pyžamu*). Okrajové zastoupení v této oblasti zaujímá výtvarná tvorba dětí internovaných v koncentračním táboře Terezín, fotky, dokumenty či ukázky z jiné čítanky, než která je aktuálně ve výuce využívána.



*Graf 2. Využívání jiných materiálů pro výuku tematiky šoa*

Alarmující bylo zjištění o znalosti učitelů v oblasti institucí zabývajících se odkazem fenoménu šoa. V rámci rozhovorů jsme se ptali, zda se vyučující setkali s internetovými stránkami muzea Yad Vashem či s aktivitami Tereziánské iniciativy. Celkem šest učitelů uvedlo, že se s edukačními aktivitami těchto institucí nesešlo (!), jeden respondent uvedl, že se pasivně (tj. aktivně se nezúčastnil) setkal s kurzy Tereziánské iniciativy a jeden vyučující uvedl, že se se zmiňovanými zařízeními setkal aktivně. Domníváme se, že by se v rámci české pedagogické veřejnosti měla provést určitá osvěta zaměřená na dané instituce, protože tyto poskytují značné množství materiálů věnovaných (nejen) literární památce obětí šoa. Zastáváme názor, že pouze učitel, který je do jisté míry seznámen s historicko-společenským klimatem dané doby může erudovaně prezentovat díla s tematikou šoa, protože na poli prezentace a interpretace těchto děl je dobový kontext stěžejní.

Posledním faktorem, který ovlivňuje míru implementace vymezeného fenoménu do výuky literární výchovy, je znalost učitelů intencionální literatury (znalost vnímáme jako aktivní přečtení daného díla), která není obsažena v čítankách (znalost děl, která jsou součástí čítankových řad, považujeme za bazální předpoklad k erudované prezentaci daných uměleckých vyprávění). Výsledky prezentujeme v *tabulce 2*.

Tabulka 2: Znalost vybraných publikací, které se nevyskytují v čítankách s doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

| dílo                               | počet „ano“ (četl/a jsem) | počet „ne“ (nečetl/a jsem) |
|------------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| <i>Zakázané holky</i>              | 2                         | 6                          |
| <i>Chlapec v pruhovaném pyžamu</i> | 5                         | 3                          |
| <i>Kdysi</i>                       | 1                         | 7                          |
| <i>Deník Věry Kohnové</i>          | 1                         | 7                          |
| <i>Princ se žlutou hvězdou</i>     | 3                         | 5                          |
| <i>Chlapec na vrcholu hory</i>     | 3                         | 5                          |

Nejznámějším dílem v okruhu testovaných učitelů je dílo *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. Míra četnosti četby tohoto díla je zapříčiněna zejména filmovým zpracováním, které mnozí učitelé využívají ve výuce v rámci komparace filmu a literární předlohy. *Zakázané holky* překvapivě vykazují mezi učiteli minimální míru znalosti. Domníváme se, že situace může být zapříčiněna starším datem vzniku tohoto díla, což mohlo vést k určitému opomenutí knihy. Dílo *Kdysi* náleží do skupiny nejnovější knižní produkce pro děti a mládež a je možné, že učitelé doposud nepozorovali, že se na českém trhu nachází. Malá známost *Deníku Věry Kohnové* je jednoznačně způsobena zprofanováním *Deníku Anny Frankové*, z kterého se úryvek vyskytuje téměř v každé čítankové řadě využívané na základních školách. Na základě této skutečnosti učitelé nepovažují za důležité (nechtějí) dublovat danou tematiku prezentovanou stejným literárním zpracováním (tj. deníkem). *Princ se žlutou hvězdou* náleží k novější literární intencionální produkci a je možné, že učitelé prozatím neměli dostatek času na seznámení se s touto pozoruhodnou knihou Františka Tichého. Stejnou míru (ne)znalosti jako *Princ se žlutou hvězdou* vykazuje *Chlapec na vrcholu hory*. V případě díla Johna Boyna může být poměrně nízká míra znalosti zapříčiněna obdobným tematickým zaměřením jeho známějšího díla *Chlapec v pruhovaném pyžamu*.

Prezentované výsledky znalosti učitelů v oblasti vybraných děl signalizují, že pedagogové nemají potřebu seznamovat se s aktuální či méně známou nebo pozapomenutou knižní produkcí pro děti a mládež. Domníváme se, že tento fakt působí jistě ustrnování v zařazování ukázek do čítanek, a to proto, že učitelé považují díla uvedená v učebních pomůckách za dostatečná (reprezentativní, kvalitní a podobně), na základě čehož autoři čítanek nejsou vystaveni tlaku ke změně složení prezentovaných ukázek s tematikou šoa.

## 5 ZÁVĚR

Uvědomujeme si, že prezentované dílčí výsledky první fáze výzkumného šetření nelze vzhledem k malému počtu respondentů zobecňovat. Kvalitativní charakter této fáze výzkumu však umožnil objasnit vnitřní i vnější motivaci učitelů k implementaci dané tematiky do výuky literární výchovy a umožnil detailnější popis daného problému z pohledu učitelů. Mnohé názory byly převedeny do dotazníků, které budou distribuovány zhruba sto dvaceti učitelům vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v Kraji Vysočina.

Stěžejní faktory podílející se na míře (ne)implementace vymezené problematiky do výuky literární výchovy na druhém stupni základních škol ze strany učitelů lze rozdělit do čtyř oblastí:

- ukázky obsažené v čítankách (majoritní faktor),
- osobní motivace učitelů (vniřní, vnější),
- (ne)znalost institucí zabývajících se odkazem šoa,
- znalost intencionální literatury s vymezenou tematikou.

Hlavním úkolem, který jsme si před začátkem výzkumu stanovili, bylo co nejkomplexněji popsat danou situaci tak, jak je v dnešní době pedagogy vnímána. Po vyhodnocení kompletního výzkumu (všech tří fází), bude stanovena určitá výchozí pozice, od níž lze situaci odvíjet a pozitivně usměrňovat - větší zastoupení

ukázek s tematikou šoa v čítankách, obměna zastoupení autorů v učebních pomůckách, osvěta mezi učiteli na poli získávání materiálů s tematikou šoa, vymezení určité sumy vhodných forem a metod, jak lze s danou tematikou v literární výchově pracovat s ohledem na věk žáků a podobně.

Je před námi dlouhá a strastiplná cesta, na jejímž konci snad dosáhneme alespoň některých cílů, které jsme si stanovili. První fáze výzkumného šetření poskytla podle našeho názoru důležitý základní vhled do problematiky implementace tematiky šoa do výuky literární výchovy na druhém stupni základních škol.

## POUŽITÁ LITERATURA

- BOŘKOVCOVÁ, H. 1995. *Zakázané holky*. Praha: Albatros. 205 s. ISBN 80-00-00216-7.
- BOYNE, J. 2017. *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. Praha: Slovart. 183 s. ISBN 978-80-7529-290-2.
- BOYNE, J. 2017. *Chlapec na vrcholu hory*. Praha: Slovart. 238 s. ISBN 978-80-7529-394-7.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- GLEITZMAN, M. 2016. *Kdysi*. Praha: Argo. 162 s. ISBN 978-80-257-1885-8.
- JEŘÁBEK, J. et al. 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 13. 10. 2017]. Dostupné na internetu: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.
- KOHNNOVÁ, V. 2006. *Deník Věry Kohnové*. Středokluky: Zdeněk Susa. 210 s. ISBN 80-86057-40-2.
- MAŠÁT, M. 2018. *K uplatnění tematiky šoa v literárních čítankách pro druhý stupeň základních škol. [online]*. Olomouc: Katedra českého jazyka a literatury, s. 68 – 78. [cit. 3. 9. 2018]. Dostupné na internetu: <http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2017>. ISSN 1805-689X.
- MÉMORIAL de la SHOAH. 2017. *What is the Shoah? [online]*. Paris: Mémorial de la Shoah. [cit. 22. 9. 2017]. Dostupné na internetu: <http://www.memorialdelashoah.org/>.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. 2017. Pedagogičtí pracovníci v regionálním školství podle údajů z Informačního systému o platech (ISP). [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [cit. 6. 9. 2018]. Dostupné na internetu: [www.msmt.cz/file/47444/download](http://www.msmt.cz/file/47444/download).
- TICHÝ, F. 2014. *Princ se žlutou hvězdou: život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum. 378 s. ISBN 978-80-87969-05-2.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon*. 2004. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

# ENGAGEMENT TECHNIQUES FOR TEACHING VOCABULARY IN ELT

**Jana Kamenická**

*Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies, PF UKF in Nitra, janey.kamenicka@gmail.com  
(SR)*

## Abstract

Regarding TEFL, it is essential to deal with emotional engagement of students with emphasis on their preferred learning styles. Although the multisensory approach has been advised to use, it is not always possible to apply. Therefore, it is essential to follow the findings of neuroscience, as the neurotransmitters can significantly influence the process of learning. On the other hand, it is also emotions that play an important role, when it comes to remembering. In order to understand students' motivation and emotional engagement, we need to deal with the concept of positive psychology, too. As motivation is about emotions, they can be used to help the learners to transfer the information from the short-term to long-term memory. Therefore, this work is built on three pillars – education, neuroscience, and psychology – which can help us to find a universal key to teaching students with different learning styles and to make learning more enjoyable.

Keywords: Emotions, neuroscience, ELT, positive psychology, learning styles.

## 1 INTRODUCTION

This work deals with the emotional engagement of English language students with emphasis on their preferred learning styles – as one of the motivating ways of vocabulary acquisition. As the multisensory approach in education is not always possible to apply, it is essential to follow the findings of neuroscience. While the neurotransmitters can significantly influence the process of learning, it is also emotions that play an important role, when it comes to remembering. Therefore, it is important to consider also the affective depth of the education from the psychological point of view. In order to understand students' motivation and emotional engagement, it is essential to deal with the concept of positive psychology, too. As the motivation is about emotions, they can be used in order to help the learners to transfer the information from the short-term to long-term memory. Therefore, as shown in the following figure, this work is built on three pillars – i.e. education, neuroscience, and psychology.

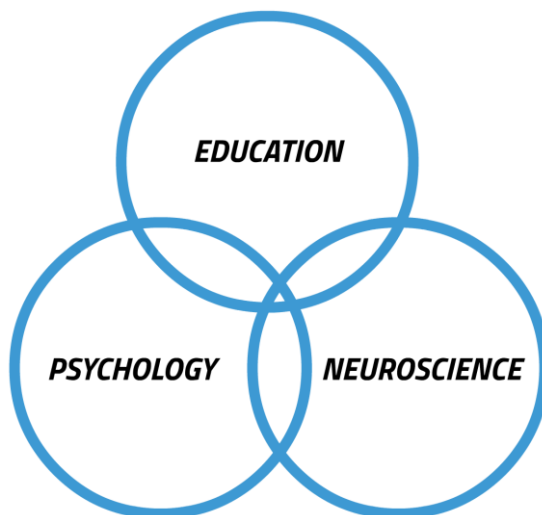


*Figure 1. Three Pillars Principle*

This work also interprets a study done in the educational field of vocabulary acquisition of teenage learners. It deals with finding suitable ways for vocabulary acquisition. In order to increase the learners' motivation and improve their engagement, several teaching techniques are implemented into the English classes with the aim of finding out what benefits they have in vocabulary acquisition and whether they are suitable for various learners with regard to their learning styles.



This work is designed to serve as guidance to teaching and learning EFL, especially vocabulary. However, as the neural mechanisms are universal for everyone, both theoretical and practical information based on the research outcomes can provide help also for the subjects other than English – and thus improve the quality of educational process as whole.

## 2 THREE PILLARS PRINCIPLE

### 2.1 Neuroscience

According to Professor Kelly (2017, p.80), the neuroscience, gives us a better picture of how things happen in the brain. As he claims, thanks to neuroscience, *“we are finally becoming able to take that huge spotlight off the English language itself, as informed by Linguistics, and shine it on a previously dark area: what is happening inside learner”*. To be more specific, neuroscience provides us with insights on several subjects, such as attention, motivation, engagement, developmental change, character formation, learning disorders, logical processing, emotion, sensory input, etc.

Consequently, neuroscience deals with neurotransmitters, which affect the learning process. For instance, there are situations, which cause so called eustress – or rather, positive stress. Although it puts pressure on learners, they believe that they will deal with the situation successfully. In such situations, the human body releases cortisol, adrenaline, norepinephrine, which are known as stress hormones. It increases our motivation, makes us more aware, awake, focused and in general, more responsive. It supports the organs in our bodies, which deepens and influences our learning in a positive way (Hanuliaková, 2011). Similarly, psychology professor Todd’s study findings support this idea. According to her, when we are emotionally aroused, our brain produces higher levels of norepinephrine as well as other stress hormones. Consequently, emotional arousal enhances memory (Gallo, 2014).

In order to help our memories to persist longer, we should try to unleash so called emotionally charged event (usually called ECS, short for emotionally competent stimulus). According to molecular scientist John Medina (2008), this is the best-processed kind of external stimulus ever measured. As he claims, when compared to neutral memories, emotionally charged events persist longer in our memories and are recalled with greater accuracy. He emphasises that this is caused by the amygdala, which is located in the prefrontal cortex of our brain. It is affected by the neurotransmitter dopamine, which is used by amygdala similarly as an office assistant uses ‘Post-it notes’ (Gallo, 2014, p.139). To be more specific, according to Gallo (Ibid., p.140), *“when the brain detects an emotionally charged event, the amygdala releases dopamine into the system. Because dopamine greatly aids memory and information processing, you could say the Post-it note reads ‘Remember This!’”*. To sum this up, when we make our brain put a chemical ‘Post-it note’ on a certain piece of information, that information will be processed more robustly.

### 2.2 Positive Psychology

As its name tells us, positive psychology focuses mainly on the study of positive topics in psychology. However, its aim is not to deny or ignore the dark side of human lives. It rather reacts on the fact that till now, the scientific and theoretical emphasis of psychology was put mainly on the study of problematic areas, risk factors, negative phenomena and disorders. On the other hand, the favourable aspects and positive personal traits were more or less overlooked (Slezáčková, 2012).

One of the current psychologists, who deal with positive psychology, is Barbara L. Frederickson. She focuses on the study of positive emotions, such as happiness, joy and enthusiasm. According to her, experiencing positive emotions improves both physical and psychic fitness and affects permanent personal comfort in a positive way (Ibid.). Although the positive emotions might be of a short duration, their impact on health, psychological balance, quality of relationships or spiritual experience can be profound and long-lasting. Therefore, we can consider positive emotions as some kind of internal ‘armament’ that helps the people to survive both as individuals and a species (Ibid.). Several neuroscientific studies showed that parts of the brain, such as amygdala, hippocampus and limbic systems, together with neurotransmitters (e.g. dopamine, serotonin, norepinephrine and endorphin) play a role in control of happiness. What is more, a few studies pointed also to the role of cortisol, adrenaline (produced in adrenal gland) and oxytocin (produced in pituitary gland) in controlling happiness (Dfarhud, Malmir, Khanahmadi, 2014).

When it comes to happiness, according to Dr Seligman, it does not mean mindless thrill-seeking laughing all the time in positive psychology (Parker, 2006). He recognises three levels of happiness:

1. Pleasure – as positive emotional response which flows from experiences.
2. Engagement – as the fact of having positive relationships and living in harmony with an individual's surroundings.
3. Meaning – as being a part of a larger cause and contributing to society.

Positive psychology also deals with the phenomenon, which occurs when people are completely immersed by their actions. In such a situation, they forget even hunger, discomfort and fatigue completely. Moreover, they do not show interest in anything else until they finish their work. Such a situation is called an 'optimal experience' or a 'flow'. The term 'flow' was coined by M. Csikszentmihalyi in 1996 (p.59). He says that it is a state, in which people are so immersed in a certain activity that nothing else seems important to them (Křivohlavý, 2006).

Similarly as Dr Seligman (Parker, 2006), *positivepsychology.org.uk* discerns three levels on which positive psychology operates:

- a) The subjective level, which is basically about feeling good. It includes the study of positive experiences, for instance, joy, well-being, satisfaction, contentment, happiness, optimism and flow.
- b) The individual level's aim is to identify individual's good life and those personal qualities which are necessary for being a good person. It studies human strengths and virtues, future-mindedness, capacity for love, courage, perseverance, forgiveness, originality, wisdom, interpersonal skills and giftedness.
- c) The group level, or community level. It emphasises the civic virtues, social responsibilities, nurturance, altruism, civility, tolerance, work ethics, positive institutions, etc. as factors that contribute to the development of citizenship and communities.

To draw our attention to the educational process, all three levels are closely linked to everyday experiences at schools and foreign language classes. Firstly, under optimal conditions both teachers and learners should be aware of the community level. As mentioned above, it emphasises the factors which contribute to the development of a community. We are learning a mother language as a part of a community. Moreover, when we start to learn a foreign language, we hope to become a part of even larger community.

Secondly, regarding the individual level, it goes hand in hand with the community level. Focusing on the development of characteristics that would make an individual a good person and at the same time using the knowledge of his strengths and gifts would make the educational process full of originality. From the neuroscientific point of view, that is exactly what our brain needs when it comes to remembering and retrieval of information.

Thirdly, by bearing in mind the "feeling good" of our learners, as the study of subjective level emphasises, we can turn our English classes to a pleasant experience both for us and for the learners, too. Although it is not always possible due to several factors which might influence the educational process in a negative way (e.g. learners' personal problems, uninteresting content of the curriculum, our personal problems, the environment and technical equipment), in the optimal environment, the educational process could bring them joy, contentment and satisfaction instead of boredom, suffering and satiety. That is why a positive experience or impression is needed. When teaching a foreign language, especially English, which is nowadays becoming a universal language, we can grasp it from an uncountable number of possible points of view. This provides a great potential for creativity and originality and delivering positive experiences. And what is more, if we find out they have been so immersed by their activity that they cannot or do not want to stop it, we can be sure that we delivered them the *flow* experience. This works as a 'Post-it note' in our brain and helps retrieve the information, for instance new vocabulary in EFL context, even after a long period of time, as the neuroscientists agree.

To conclude this, we should not underestimate the effect of emotions on the educational process and EFL teaching and learning. Fear and unreasonable overloading of learners make remembering difficult. However, positive feelings contribute to long-term memory, and what is more, their significance has also been proven from a physiological point of view (Petlák, 2011). That is why our aim as EFL teachers should be making the learning more enjoyable to our learners and to 'hook them' in such a way that they will be looking forward to every new piece of information – because it makes them curious and brings them joy.

## 2.3 Emotional Engagement and Learning

Concerning the positive emotions, according to Cabanac's conception, they are "*mental experiences with high intensity that lean towards the pleasurable end of the hedonic spectrum*" (Ackerman, 2016). Similarly,

Fredrickson claims that positive emotions are good feelings that indicate human flourishing (Ibid.). She has outlined ten positive emotions that are experienced by people most commonly. They include: joy, gratitude, serenity, interest, hope, pride, amusement, inspiration, awe and love (Henley, 2009). This list has been based on much research that found they shape people's lives most often. Frederickson also noted an interesting ratio, which indicates how much positive and negative emotions we really need in order to have a good life. The ratio is 3:1 in favour of the positive emotions (Slezáčková, 2012). According to her, there are also other positive emotions that are worth considering, such as altruism, satisfaction and relief. Some other sources count kindness, pleasant surprise, cheerfulness, confidence, admiration, enthusiasm, euphoria, contentment and enjoyment as positive emotions and feelings, too (Seligman, 2016).

When it comes to negative emotions, Kelly (2013) dealt with the effects of stress on learning. Some writers claim that stress inhibits learning. However, some say that it helps. Kelly emphasises the fact that both view are right thanks to cortisol, the main stress hormone, which both helps and hinders learning at the same time. According to him, experiencing emotions goes hand in hand with increased level of dopamine, cortisol and oxytocin in our bodies, which are also known to be present when experiencing stress.

Emotions depend on brain structures and play a key role in formation of memories. There is a neural pathway that connects brain centres of emotions and memory. Therefore, emotional memories are very difficult to erase, or forget (Trníková, 2011). According to Sanchez (not dated, p.14), there are two factors that have a strong influence on whether the brain pays attention to incoming stimuli:

1. whether the information has meaning,
2. whether the information has an emotional component or hook.

Thus, emotional arousal occurs when several structures in the '*unconscious part*' of the brain determines that a stimulus is important (Ibid., p. 22). This is very important to bear in mind when trying to incorporate emotions into our English classes.

Concerning Petlák's (2007) concept of 'emotional education', he implies that, when it comes to education, one of the most beneficial types for learners is so called 'emotional education' or emotional experience. The teacher can inquire what is important in educational process to keep the learner motivated and how to give the education an emotional character in order to support learners' activity (Petlák, 2006). According to Petlák (2000), the rationality and emotionality of the teaching method lies in the fact that the content of the curriculum should be mediated not only in accordance with the scientific knowledge, but also in order to attract the learners' attention. By being emotionally impressive, it should make them emotionally captivated. Appropriate emotionality not only fulfils the motivational role, but also affects the emotional side of education. This can be done by linking the content of curriculum to real life situations, varying education by problem-solving, applying learners' knowledge to the context of real life, etc. (Ibid.).

In such education, the teacher strives for learners to have a certain emotional experience by exposing them to interesting images, incorporating films, music, impressive descriptions, etc. into educational process. Such emotional experiencing contributes not only to the learners' development, but also positively affects long-term hold of the subject in memory (Petlák, 2007). As Petlák implies, the driving force of learning are emotions. The cognitive process can 'generate' positive emotions and thus support the learning process and the desire to explore yet unknown. Such driving forces can contribute to the effectiveness of educational process and mental development of learners, too (Petlák, 2016).

A helpful way how to grab the learners' attention and help them with remembering even a long time after the presentation of content is over, is delivering 'jaw-dropping' moments. The jaw-dropping moment is when the presenter, in this case, the teacher, delivers a shocking, impressive, or surprising moment which is so moving and memorable that it grabs the listeners', or rather, learners' attention immediately (Gallo, 2014). Why does it work? From the neuroscientific point of view, such moment create an emotionally charged event. As Gallo emphasises, it is "*a heightened state of emotion that makes it more likely your audience will remember your message and act on it*" (Ibid., p.136). Then, the question is, how to create such an event.

According to the neuroscientists, the novelty is the answer. It is the most effective way, how to capture someone's attention (Ibid.). According to Dr Pradeep (2010), "*novelty recognition is a hard-wired survival tool all humans share. Our brains are trained to look for something new and brilliant, something that stands out, something that looks delicious*" (Gallo, 2014, p.109). To add, as Gallo (Ibid.) emphasises, only that which is unique and unexpected stands out. This is how our brain works – it cannot ignore novelty. Some scientists

refer to such events as '*flashbulb memories*' (Ibid.). These are caused by such events that arouse our emotions. When we experience a shock, surprise, fear, sadness, joy, wonder or any event which is charged by emotions, they impact on how vividly we remember the event. Thus, we remember the vivid events, but forget the mundane ones. Professor Todd's discoveries confirm that we see things that are emotionally arousing with greater clarity than those which we find 'ordinary' (Todd, 2013). Therefore, how vividly we experience an event influences how easily we recall the event or information later. This phenomenon is called '*emotionally enhanced vividness*' and it works like a flash of a flashbulb which illuminates events as they are captured for memory (Gallo, 2014, p.141).

As the brain loves humour, we can give our audience something to smile about. According to Gallo (Ibid.), humour lowers defences and makes our audience more receptive. The fact that it makes us seem more likable can be helpful for us in educational process. In fact, people are more willing to do business with or support someone they like. Thus, it would be beneficial to use it during the EFL classes, too.

To sum this up, as Tokuhama-Espinosa (2015) implies, it is impossible to separate emotions and reasoning in the brain. Thus, we have come to conclusion, that in order to help our brain to remember information, it is beneficial to use teaching techniques in a way that they bring emotions.

## 4 METHODS

Due to the lack of motivation of our grammar school students, together with lack of their engagement during the English classes, we noticed that a change is essential. For years, they have been taught with the use of traditional teaching techniques and been complaining about boredom, ineffective memorising, and cramming for the tests, i.e. they have been studying intensively over a short period of time just before the examination. Thus, the aim of this research is to engage English learners by the use of the following techniques: a chant, mnemonics, stories and a digitale (*A Digitale is an extremely simple English teaching technique developed by Rex Tanimoto at Osaka Gakuin University. Students make a story and do it in PowerPoint. They write one or two sentences of their story per slide and add some illustrations or photos. When finished, they share their stories with other students. They basically bring one of the world's oldest educational techniques – storytelling, together with one of the newest – PowerPoint.*) - in order to give the atmosphere during the class a positive charge, increase their motivation, support their retention of vocabulary, and provide an emotional experience to learners (Petlák, 2001) with emphasis on their learning styles. For the purpose of this work, we decided to follow Scrivener's (2011) classification of learning styles. He uses acronym VAK, which stands for visual (V), auditory (A) and kinaesthetic (K). They are the three main channels through which we receive input from the outside world. However, the learning styles rarely occur separately. Usually, they are blends of two, or even sometimes of all three mentioned learning styles.

Thus, in the research, the following questions were to be answered:

1. Do the engagement techniques give a positive charge to EFL classes?
2. How does teaching English with the use of engagement techniques impact learners' emotional experience and motivation?
3. When teaching and learning EFL, do the engagement techniques suit all three learning styles, i.e. visual, auditory, and kinaesthetic?

When it comes to procedure of our research, for the purposes of our work, we chose a "mixed model" of action research, with qualitative aspects prevailing. For our research, we decided to follow a four-stage model of action research. Several authors (Zuber-Skerritt, 1996; Lewin, 1946 and 1948; McNiff, 2002; Elliott, 1978; Cohen, 2007) suggest the following steps of the four-stage model:

1. planning – i.e. planning strategies;
2. action – i.e. implementing plans;
3. observation, together with evaluation and self-evaluation;
4. reflection – both critical and self-critical on the results and making decisions for the future.

On one hand, we focused on the countable and statistical aspects of differences in two groups of learners, especially when it comes to VAK learning styles questionnaire, which was based on Scrivener's VAK model. On the other hand, during the research, we did a covert observation, based on the teacher's journal, as we are talking about an action research. Partially, it could be considered participant observation, as the teacher was the observer herself. However, it could be also considered a complete observation, as the participants

did not know that they were being observed. Moreover, we also interviewed the learners after the interference, which is typical for qualitative research.

Concerning the research itself, it started in January 2018 at a secondary grammar school in Nitra (which we purposely do not name). The research sample consisted of 3<sup>rd</sup> grade learners of a secondary grammar school, i.e. teenagers. Firstly, we used questionnaires in order to define what their learning styles were. In order to ensure higher validity and reliability, we decided to conduct the research on two separate groups of learners – in order to define if some possible phenomena which might occur in one group were typical for that group only or not. Each group consisted of students from three separate classes. Thus, we prepared eight lessons - four lessons per group, with the use of engagement techniques triggering emotional experience. We decided to engage the learners through the use of stories, which were incorporated into several techniques and dealt with particular vocabulary, which is generally believed to be difficult to learn:

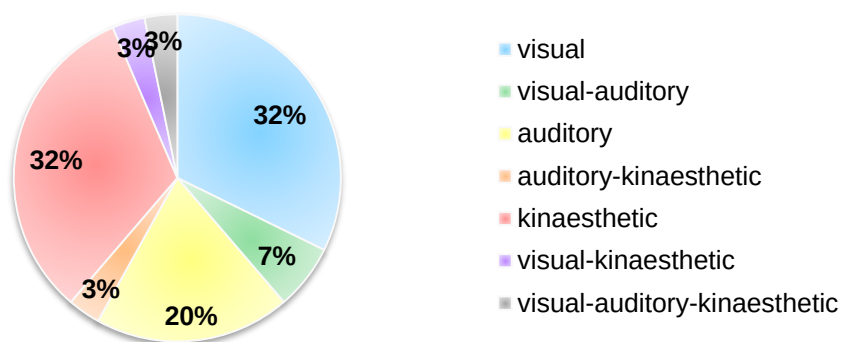
1. "Where Does the Train Go" – a jazz chant, which consisted of idioms dealing with body parts,
2. "Betty-Fatty" – re-telling a girl's story thanks to the presentation which consisted of pictures only, and used collocations dealing with school environment,
3. "Ottis Johnson" – a personal story, which helped the learners to understand and learn personal characteristics needed to find a job,
4. "Love at First Sight" – a digitale, which was dealing with vocabulary about human relationships.

During the research, we paid attention to keeping a journal and reflecting on changes the interference brought. Our aim was to answer the three questions dealing with learning styles, motivation and positive charge of EFL classes. Lastly, we used a group interview method, in order to make sure that we interpreted certain phenomena, which occurred during the research, properly, and also to find out if the teaching techniques triggering emotions suited all learning styles.

## 5 RESULTS

The researcher's main goal was to increase the quality of educational process in context of her EFL lessons. Due to the fact that the learners often complained that the English classes were monotonous and boring, the lack of their motivation was notable. Therefore, we decided to conduct an action research, in order to learn more about their viewpoints on this issue and to implement various activities emphasising emotional engagement.

First of all, in order to define their learning styles, the learners were asked to fill a VAK questionnaire. The questionnaire revealed that the most preferred learning styles among our sample were visual and kinaesthetic, as shown in the following graph and table.



Graph 1. Preferred learning styles within whole sample

Table 1. Preferred learning styles within whole sample in descending order

| %   | LEARNING STYLE | Number of students | STUDENTS                         |          |
|-----|----------------|--------------------|----------------------------------|----------|
|     |                |                    | Girls                            | Boys     |
| 32% | visual         | 10                 | A4, A5, A6, A8, A14, B7, B9, B14 | A11, A15 |



|            |                              |    |             |                                        |
|------------|------------------------------|----|-------------|----------------------------------------|
| <b>32%</b> | kinaesthetic                 | 10 | B13         | A2, A3, A10, A12, B1, B2, B8, B12, B16 |
| <b>20%</b> | auditory                     | 6  | A1, B6, B10 | A7, B5, B15                            |
| <b>7%</b>  | visual-auditory              | 2  | B4, B11     | x                                      |
| <b>3%</b>  | visual-kinaesthetic          | 1  | x           | B3                                     |
| <b>3%</b>  | auditory-kinaesthetic        | 1  | x           | A9                                     |
| <b>3%</b>  | visual-auditory-kinaesthetic | 1  | x           | A13                                    |

Thus, based on the facts gathered from the questionnaire and the phase of planning, the researcher implemented four activities, which were supposed to engage the learners emotionally and arouse positive emotional experiences. The activities were implemented into eight lessons – as the research was conducted in two separate groups simultaneously. As the first research question suggests, the aim of the research was to find out whether the engagement techniques give the EFL classes a positive charge. As the results of our observation showed, the implementation of the engagement techniques with the emphasis on positive emotions, made the lessons more motivating and fun. Indeed, the engagement was notable also among the “reluctant” learners and the lessons were full of laughter. The positive charge of the EFL classes was also confirmed by the learners themselves during the interview.

In order to answer the second question and support the outcomes of our observation, we interviewed the learners, too. According to the interview outcomes, they claimed they experienced the positive emotions and felt strongly motivated, with the exception of two learners who felt a bit ashamed during the chant, as they could not sing. However, they were never asked to sing, only to pronounce the lines in a rhythm. The use of story in a form of chant was found really catchy, fun, and it helped them with pronunciation of the unknown vocabulary. Especially, the aspect of rhythm was highlighted by several learners. Moreover, the use of story-re-telling, which was supposed to serve as a kind of mnemonic device, was found very beneficial, too. In general, the visual learners highlighted the use of pictures, the auditory learners highlighted the story itself, and the kinaesthetic ones highlighted the use of Prezi, which gave them a sense of movement. Concerning the implementation of personal story, among others, all three types of the learners appreciated the cultural and historical aspect above all. With regard to digitale implementation, it can be said that it fulfilled its role by providing a sense of novelty and pleasant surprise for the learners. During the interview, they often described their past experiences, and criticised frequent use of grammar-translation method, lack of context, lack of real-life language, and concerning the teachers, their insufficient language competence and unprofessional approach. They put these past experiences in contrast with the implemented techniques, which they found very effective and motivating. Therefore, we elicited that the use of engagement techniques contributes to positive emotional experiencing, and increases the learners’ motivation at the same time. To support this fact, we add the opinion of one of the interviewed learners: “You know, my life has changed... I’m more... motivated to live...”

Regarding the third question, as the results showed, there were several notable findings. Although every implemented activity was aimed at a different target learning style, all learners, i.e. they preferred various learning styles, claimed to enjoy them. Obviously, the learners highlighted the particular aspects, which suited their learning style. However, there were several notable highlights, which we find universal:

1. The learners suggested that the implemented activities provided them with a sense of logic.
2. They claimed that the activities also complemented a missing context of the new vocabulary and thus, made it more comprehensible.
3. They highlighted the authenticity of the materials and real language used during the implementation.
4. They claimed these techniques allowed them to learn about cultural and historical aspects.
5. Together with “reluctant” learners, they suggested that the implemented techniques increased their motivation and eliminated boredom and monotony.
6. The kinaesthetic learners found the use of Prezi very beneficial, with regard to their learning style.

7. The learners also suggested that the implemented techniques made the classes more humanistic and respectful.

To add, the last two of the mentioned highlights were especially surprising for us. Furthermore, regarding Kelly's (2013) and Holbová's (2008) researches, which were conducted in a recent past, it can be stated, that the implementation of engagement techniques with the emphasis on positive emotional experience, helped us to engage and motivate the teenage learners. Similarly, Kelly's findings show that the prevalence of reluctant learners was notably decreased. Concerning Holbová's research, during which she implemented chants into the English classes for very young learners, it can be said that they work also with teenagers – as they find them catchy, fun and helpful, too.

In conclusion, concerning learning styles, it was not the aim of this study to refute these concepts. However, with regard to multisensory approach, we would like to imply that also the use of engagement techniques with the emphasis on positive emotional experience might be considered as an answer to the question how to engage all learning styles. Especially with the teenage learners, it might be considered a universal key, as they desperately yearn for respect and humane approach. However, for more generalizable outcomes a further research in this field would be very beneficial.

## 6 CONCLUSION

In order to approach all of the learners, not only a particular learning style, we believe it is essential to study the basic functions of brain in relation to learning, or rather, neural mechanisms, which influence educational process. That is why it is important to pay attention to the outcomes of neuroscience studies in educational context – e.g. neuropedagogy, neurodidactis, neurolinguistics, etc. To be more specific, the emphasis should be put on what is happening inside the learners – for instance, their attention, motivation, engagement, sensory input, logical processing, and emotion. When it comes to learning itself, it is strongly influenced by neurotransmitters, which are kind of 'chemical messengers' of our bodies. Together with stress hormones, they have the power to increase person's motivation, awareness, and awakesness. All in all, they make our bodies more responsive. Several experiments showed that people learn more when they are emotionally aroused, or rather, when they experience emotionally charged events. These events are believed to be best-processed kind of external stimuli ever measured. When compared to neutral memories, the memories of emotionally charged events persist longer.

As the psychology goes hand in hand with emotions, we should pay attention also to the study of psychology. Until recently the psychology dealt mostly with the "dark" side of human lives. That is why the concept of positive psychology is becoming more and more popular. Therefore, when it comes to education, we should deal with the positive issues, too. We do not want to advise being 'over-positive', but to concentrate on the pleasant emotional response from the learners, together with their engagement. Enabling the learners to become completely immersed in the action would mean creating an 'optimal experience' for them – or rather, 'the flow'. When it comes to learning a foreign language, it is important to bear in mind that the extrinsic motivation does not always have to be strong enough. Thus, transforming it into an intrinsic one appears to be the key to this problem. Thus, in TEFL context, with regard to the two main axes in motivational consciousness, i.e. arousal and pleasure, we based the activities used in the research on the assumption that delivering emotions means delivering motivation.

When it comes to learning a foreign language, the necessity of storing the information in the long-term memory is obvious. However, memorising of some particular language items is not always so straightforward for the learners. Thus, it is advantageous if they use their imagination, association, exaggeration, contraction, absurdity, humour, colour, rhythm, movement, their senses, order and sequence, number, substitution, etc. in order to memorise easier. Similarly, when it comes to teaching and learning vocabulary (together with pronunciation and word stress), there exist several ways how to help memorising, for instance, repetition, use in context, imaging, mnemonics, motivating, arousing attention, etc. To put it more simply, the active depth of learning is essential, i.e. the affective part of education. As the emotional information is stored along with the cognitive one, they become equally important when recalling – therefore, this can be used as an advantage.

The findings of this research confirmed the assumptions that the emotional engagement makes the learning more comprehensible, enjoyable and fun. Furthermore, they also showed that the learners experienced positive emotions and felt strongly motivated. However, the research also revealed a bitter side of education which the learners had to face in the past. As the results showed, probably the most significant finding of this research is the fact, that the emotional engagement as the part of education suits all three types of

learners, i.e. visual, auditory and kinaesthetic. Therefore, it can be considered a universal key that not only 'fits the lock' of learning styles but also makes the educational process more pleasant.

For more detailed information, please pay your attention to our full work "*Engagement Techniques for Teaching Vocabulary in ELT*" written by Jana Zrníková in 2018.

## ACKNOWLEDGEMENTS

This work was funded by the Scientific Grant Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic (VEGA 1/0062/17).

## REFERENCES

- ACKERMAN, C. 2016. 4 *Practical Benefits of Applying Positive Emotions* [online]. POSITIVE PSYCHOLOGY PROGRAM [cit. 24.2.2018]. Available at: <<https://positivepsychologyprogram.com/benefits-of-positive-emotions/>>
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. 2007. *Research Methods in Education*. New York : Routledge. 657 p. ISBN 978-0415368780.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1996. *Creativity*. New York : Harper Collins, 1996. 456 p. ISBN 9780060171339.
- DFARHUD, D., MALMIR, M., KHANAHMADI, M. 2014. Happiness & Health: The Biological Factors- Systematic Review Article. In: *Iranian Journal of Public Health* [online] [cit. 21.2.2018]. Available at: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4449495/>>
- ELLIOTT, J. 1978. What is action-research in schools? In: *Journal of Curriculum Studies*. ISSN 1366-5839, vol. 10, no. 4, pp. 355-357.
- GALLO, C. 2014. *Talk Like TED*. New York : Macmillan. 278 p. ISBN 978-1-4472-6113-1.
- HANULIAKOVÁ, J. 2011. Využitie mozgovo-kompatibilných princípov pri tvorbe edukačného prostredia. In *Neuropedagogika a neurodidaktika v praxi*. Nitra : PF UKF v Nitre. ISBN 978-80-8094-886-3, pp. 51-62.
- HENLEY, K. 2009. What are the top 10 positive emotions? [online]. In: Huffington Post Wellness [online] [cit. 21.1.2018]. Available at: <[www.huffingtonpost.com/kari-henley/what-are-the-top-10-posit\\_b\\_203797.html](http://www.huffingtonpost.com/kari-henley/what-are-the-top-10-posit_b_203797.html)>
- HOLBOVÁ, B. 2008. Jazz Chants in English Language Teaching : diplomová práca. Brno : Masarykova univerzita. 82 p.
- KELLY, C. 2017. The Brain Studies Boom: Using Neuroscience in ESL/EFL Teacher Training. In *Innovative Practices in Language Teacher Education*. Cham : Springer International Publishing AG. ISBN 978-3-319-51789-6, pp. 79-102.
- KELLY, C. 2017. The Neuroscience of Stories: Why our Brains Love Them [online]. Oxford University Press. [cit. 24.2.2018]. Available at: <[https://www.oupjapan.co.jp/sites/default/files/contents/events/od2017/media/od17\\_CurtisKelly\\_slid e.pdf](https://www.oupjapan.co.jp/sites/default/files/contents/events/od2017/media/od17_CurtisKelly_slid e.pdf)>
- KELLY, C. 2017. *The Neuroscience of Stories: Why our Brains Love Them* [online]. TESOL. [cit. 24.2.2018]. Available at: <<http://newsmanager.commpartners.com/tesolalis/issues/2017-02-21/3.html>>
- KELLY, C. 2013. *Using Neuroscience to Understand 3L's* [online]. ResearchGate. [cit. 21.1.2018]. Available at: <[https://www.researchgate.net/publication/315816906\\_Using\\_Neuroscience\\_to\\_Understand\\_3L%27s](https://www.researchgate.net/publication/315816906_Using_Neuroscience_to_Understand_3L%27s)>
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2006. *Psychologie smysluplnosti existence*. Praha : Grada. 204 p. ISBN 80-247-1370-5.
- LEWIN, K. 1946. Action research and minority problems. In: *Journal of Social Issues*. vol. 2, no. 4, pp. 34-46.
- MCNIFF, J., WHITEHEAD, J. 2002. *Action Research: Principles and Practice*. London : Routledge. p. 176. ISBN 978-0415219945.
- MEDINA, J. 2008. *Brain Rules*. Seattle : Pear Press. 460 p. ISBN 978-0-9797777-2-1.
- PARKER, D. 2006. *The Power of the Positive* [online]. Australian Institute of Management. [24.2.2018]. Available at: <<https://www.aim.com.au/blog/power-positive>>
- PETLÁK, E., GROFČÍKOVÁ, S., ZAŤKOVÁ, T. 2007. *Modernizácia didaktických postupov vo vyučovaní*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 89 p. ISBN 978-80-8094-250-2.
- PETLÁK, E. a kol. 2011. *Neuropedagogika a neurodidaktika v praxi*. Nitra : PF UKF v Nitre, 2011. 115 p. ISBN 978-80-8094-886-3.
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava : IRIS. 118 p. ISBN 80-89017-05-X.
- PETLÁK, E. a kol. 2006. *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 61 p. ISBN 80-8094-008-8.
- PETLÁK, E. 2016. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS. 322 p. ISBN 978-80-8153-064-7.
- PRADEEP, A. K. 2010. *The Buying Brain: Secrets for Selling to the Subconscious Mind*. New York : Wiley. 272 p. ISBN: 978-0-470-60177-8.

- SANCHEZ, M. *Brain Matters: Translating Research to Classroom Practice* [online]. Napa Valley College : not dated [cit. 27.1.2018]. Available at: <<http://www.napavalley.edu/people/msanchez/Documents/Coun%20100%20PUENTE/Brain%20Matters%20Adapted.pdf>>
- SCRIVENER, J. 2011. *Learning Teaching*. Oxford : Macmillan Education. 414 p. ISBN 978-0-230-72982-7.
- SELIGMAN, M. 2016. List of Top 20 Positive Feelings and Emotions [online]. Positive Words Research. [cit. 21.1.2018]. Available at: <<http://positivewordsresearch.com/list-of-top-20-positive-feelings-and-emotions/>>
- SLEZÁČKOVÁ, A. 2012. *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha : Grada. 304.p. ISBN 978-80-247-3507-8.
- TODD, R. 2014. Discussion with Carmine Gallo. February 25, 2013. In: GALLO, C. *Talk Like TED*. New York : Macmillan. ISBN 978-1-4472-6113-1. pp. 141-142
- TOKUHAMA-ESPINOSA, T. 2015. Making Classrooms Better. Change in teaching based on knowledge of how the brain learns [online]. Mofet. [cit. 21.1.2018]. Available at: <<http://www.mofet.macam.ac.il/innovative/ole/Documents/Making%20Classrooms%20Better-webinar-presentation.pdf>>
- TRNÍKOVÁ, J. 2011. Zvládanie stresujúcich situácií využitím neurovedeckých poznatkov v školskej praxi. In: *Neuropedagogika a neurodidaktika v praxi*. Nitra : PF UKF v Nitre. ISBN 978-80-8094-886-3. p. 63-72.
- ZUBER-SKERRITT, O. 1996. Introduction. In: ZUBER-SKERRITT, O. (ed.) *New Directions in Action Research*. London : Falmer. ISBN 9780750705806. pp. 3-9.
- ZRNÍKOVÁ, J. 2018. *Engagement Techniques for Teaching Vocabulary in ELT*. Diplomová práca. Nitra : PF UKF v Nitre, 2018, 146 p.

# MIESTNE JAZYKOVÉ A LITERÁRNE PODNETY AKO VÝCHODISKO K TVORIVEJ ČINNOSTI PROSTREDNÍCTVOM MINIPROJEKTOV

Július Lomenčík

Katedra slovenského jazyka a komunikácie, FF UMB v Banskej Bystrici, julius.lomencik@umb.sk (SR)

## Abstrakt

V príspevku sa zameriavame na využitie miestnych jazykových a literárnych podnetov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry na druhom stupni základnej školy. Po teoretických východiskách o zavádzaní regionálnych prvkov do jazykového a literárneho základného vyučovania upozorňujeme na didaktické možnosti osobitostí kultúrnych hodnôt horného Novohradu prostredníctvom miniprojektu ako určitého návodu, resp. modelu, podľa ktorého možno kreatívnou modifikáciou vhodným výberom miestneho slovesného materiálu určitého kraja uskutočniť podobné miniprojekty. Praktickú realizáciu popisujeme na konkrétnom regionálnom materiáli z uvedenej oblasti prostredníctvom tvorivých aktivít a úloh so žiakmi deviateho ročníka Základnej školy v Málinci.

Kľúčové slová: Regionálne prvky, slovenský jazyk a literatúra, miniprojekt, rozprávka.

***Škola podnecuje žiakov poznávať kultúrne hodnoty, ktoré sú doma, v obci, v blízkom okolí; čo žije vo vedomí ľudí, resp. pamäť oživuje ako prirodzené dedičstvo otcov v dialektickej jednote s prítomným...***

## 1 ÚVOD

Zavádzanie regionálnych prvkov vychádza z dialektického vzťahu všeobecného a zvláštneho (jedinečného), preto postup pri uplatňovaní kultúrnych prejavov istého regiónu smeruje od predpísaného všeobecného učiva k miestnemu materiálu, t. j. k jednotlivosti a od jednotlivosti cestou jej analýzy späť k všeobecnému, ale už na podklade obohatenia konkrétnym, teda krajovým kultúrnym prejavom. Takýto postup – využívanie deduktívnej a induktívnej metódy myslenia, analýzy a syntézy v ich dialektickej jednote napomáha rozvoju abstraktného myslenia, umožňuje na regionálnom materiáli ukázať priebeh všeobecných procesov, javov, súvislostí a zákonitostí s cieľom učivo aktualizovať, konkretizovať a približovať žiakom v jednote s každodenným reálnym životom.

Na človeka vždy viacej zapôsobí to, čo je mu blízke, známe, s čím je citovo spojený, teda s prostredím, ktoré ho bezprostredne a každodenne obklopuje a s ktorým je v trvalej interakcii, čiže domovom v užšom i širšom ponímaní. Filozofia definuje domov ako miesto nám dôverne známe a samozrejmé. Je to miesto bezpečia, miesto, kam sa môžeme kedykoľvek vrátiť. Chýbanie či nedostatok pocitu domova vyvoláva u človeka stavy depresie. Ak preňho neexistuje miesto bezpečia, miesto istoty a návratov, je psychicky nevyrovnaný, nestály, nespokojný. Alebo povedané inak, napr. slovami Dalimíra Hajka: „Predpokladom domova je miesto, zaradenosť jednotlivca v určitom priestore, v národe, vlasti... . Domov je sústava medziľudských vzťahov, sieť závislostí a náklonností, sympatií a vzájomnej pomoci. Domov sú ľudia, ktorí sa zúčastňujú na týchto vzťahoch a domov sú aj veci, pokiaľ majú v týchto vzťahoch nejakú funkciu...” (1975, s. 101). Domov vo vedomí dieťaťa nestáva sa nejakou statickou skutočnosťou, ale skôr veličinou dynamickou. Do takéhoto dynamického ponímania domova treba klásť vzťah dieťaťa nielen k ľuďom (napr. najbližším – rodičiam, starým rodičiam, súrodenciam, susediam, učiteľiam, spolužiakom...), ale i k iným živým tvorom – domácim zvieratám, kvetinám; ako i verné napodobňovanie činnosti dospelých ľudí; záľuby dieťaťa vo veselých i smiešnych situáciách, v žartovných a figliarskych kúskoch; náklonnosť k rozprávkovému a tajomnému svetu... Dynamickým domovom sa rozumie teplé pulzovanie, prúdenie života a doslova každodenné zjavy, s ktorými sa dieťa denne kontaktuje, napr. aj svet hier (tiež mu prináša nové a nové zážitky), hračiek, spoločnosti hier.

Existencia citového vzťahu k domovu a rodisku vytvára možnosť precítenia miestnych kultúrnych jedinečností, históriu predchodcov, čím vlastne rozvíja nielen citový vzťah k rodisku a jeho minulosti, ale i k vlastnému národu. Dnešný dospievajúci chlapec a dievča potrebuje okrem iného aj obohatenie svojho citového života vstúpením do trinástej komnaty plnej duchovného bohatstva kultúrneho odkazu slovenskej dedovizne. Práca s materiálom nesúcim pečať konkrétneho regiónu má preto nielen charakter prezentácie poznatkov o danom kraji, ale dominantným faktorom sa stáva emocionálne zaujatie témou.

V intenciách emocionálnej aktivity treba hľadať opodstatnenie poznávania kultúrnych hodnôt regiónu vo výchovno-vzdelávacom procese, lebo žiaci (aj vinou rodinnej výchovy) majú väčšinou nevšímavý postoj



k javom, faktom a udalostiam v bezprostrednom okolí. Skôr ich bez záujmu obchádzajú a neraz lepšie poznajú oblasti cudzie ako rodné. Získanie poznatkov o najbližšom okolí svojho domova obmedzujú skôr na subjektívne poznávanie podmaľované citom a fantáziou. Preto cieľavedomé uplatňovanie hodnotných miestnych jazykových a literárnych podnetov sa vo výchovno-vzdelávacom procese cez materinský jazyk v podobe nárečia a uplatnenia podoby spisovnej slovenčiny v literárnej podobe s miestnymi reáliami, resp. od autorov/autoriek pochádzajúcich/žijúcich v danom regióne majú tendenciu stať sa prostredníctvom tvorivých činností jedným zo základných činiteľov subkultúry človeka aj v etape staršieho školského veku. Vytvára pevné citové základy pre hodnotovú profiláciu v dospievaní. Konkrétnejšie – sila miestnych jazykových a slovesných kultúrnych artefaktov v recepcii mladého príjemcu sa stávajú silou kultúrno-životnej existencie ľudskej osobnosti. Z tohto podhubia vychádzalo i pedagogické myslenie Jana Amosa Komenského zdôrazňujúce vytvárať pravdivé poznatky o javoch najbližšieho okolia so silnými citovými väzbami k domovu, regiónu, vlasti, národu a vôbec k ľuďom. Spoznávať generáciami vyprofilované a od „nečistôt“ vybrúsené kultúrne jazykové a slovesné hodnoty znamená u žiakov na druhom stupni základného vzdelávania aj cibrenie vkusu, formovanie estetického cítenia a náležité rozlišovanie skutočných kultúrnych hodnôt od braku v oblasti materinského jazyka a jeho nárečovej variety, slovesných prejavov a i.

## **2 MIESTNE JAZYKOVÉ A LITERÁRNE PODNETY PROSTREDNÍCTVOM MINIPROJEKTOV VO VYUČOVANÍ SJL NA DRUHOM STUPNI ZŠ**

Nastolený problém o miestnych jazykových a literárnych podnetoch v predmete slovenský jazyk a literatúra navrhujeme realizovať prostredníctvom miniprojektov vzájomným medzizložkovým prepojením a tiež využitím medzipredmetových vzťahov (najmä s dejepisom, prírodopisom, hudobnou výchovou, etickou výchovou a i.). Primerane a funkčne vytvorené miniprojekty majú tendenciu integrovať žiakov v spoločnom riešení úloh prostredníctvom tvorivých aktivít v integrácii myslenia, intuície, citov, zmyslov, teda v jednom celku, aby v dialektickej jednote došlo k vzájomnému prepojeniu školy so životom.

Pri využívaní miestnych jazykových a slovesných podnetov sa žiada zamerať sa na vhodný výber tém, ktoré zodpovedajú záujmom žiakov a ich psychického rozvoja. Preto výber kultúrnych artefaktov regionálneho charakteru sa nezakladá na živelnosti bez kritického hodnotenia. Pre realizáciu výchovných a poznávacích cieľov s uplatnením tvorivosti zohráva významnú úlohu celková pripravenosť učiteľa, jeho poznatky, vedomosti o regióne, čiže aj vlastná výskumná činnosť s následnou tvorivou didaktickou zručnosťou. Vo vytvorení miniprojektov s regionálnym obsahom zameraným na žiaka s cieľom rozvíjania jeho tvorivosti pri upevňovaní a precvičovaní už prebraných poznatkov z jazyka a literárnej výchovy prakticky neexistuje učebnica. Preto učiteľ sa stáva tým kľúčovým činiteľom vyhľadávania, ale hlavne poskytovania poznatkových zdrojov pre žiaka.

Literárne formy a funkcie „byť dokumentom regiónu“ sa pohybujú na úrovni empirických zápisov ľudovej slovesnosti až po historicko-faktografické podoby literárneho faktu, vrátane literárnej popularizácie v publicistike. Pramene poznávania regionálnych kultúrnych hodnôt predstavujú dokumenty o ľudovej kultúre, pololľudovej literatúre (tzv. ľudoví spisovatelia, „regionálni“ autori, denníky, epistolárna literatúra, archívne materiály, memoáre), prejavy ústnej ľudovej slovesnosti (rozprávky, povesti, spomienkové rozprávanie, rozprávanie zo života, báje, ľudové piesne a i.), literatúry (lyriky a epiky), ktorá vyrástla z klímy kultúrneho regiónu.

Inventár regionálnych slovesných materiálov tvoria regionálne diela autorov viažucich sa k určitému kraju prirodzeným spôsobom (miestom narodenia, prežitím detstva, resp. celého života...), ale aj produkty, v ktorých sa hovorí o regióne, hoci ich napísali autori len prechodne spojení s regiónom (napr. obdobie štúdia, alebo krátky pracovný pobyt a pod.). Zo žánrového hľadiska možno povedať, že „... *dodnes najširšie zázemie regiónu v umeleckej literatúre vytvárajú lyricko-epické texty (piesne, balady, mýtické, povestové a rozprávkové motívy), typy a žánre rozprávky...*“ (Žemberová, 1997, s. 41), ale i dokumentárno-beletrizované texty, resp. rozmanitosť (a variabilnosť) regionálneho obsahu dotvára i memoárová literatúra a iné.

Miestne pramene možno získať aj netradičným spôsobom. Napríklad od členov rodiny, ale aj členov miestneho spoločenstva. Do školy môže prísť (v našej sledovanej oblasti horného Novohradu) bývalý sklár porozprávať o histórii sklárne, procese výroby skla, pričom rozprávať bude v miestnom nárečí. Miniprojekty rôzne tematicky zamerané (podľa učiteľovho výberu) odporúčame uskutočniť v deviatom ročníku základnej školy. Vhodne vybrané miestne slovesné prejavy umožnia učiteľovi opakovať a fixovať získané poznatky z jazyka a literatúry získané po deviaty ročník s výchovným využitím názorných

a citových faktorov, ktoré by ukázali život ako výsledok dlhoročného úsilia ľudí vo zveladení svojho kraja. Realizácia miniprojektov preto nemá za cieľ „skladovanie poznatkových múdrostí“ s jasne rozdelenými úlohami a autoritou, ale skôr vytvorenie „demokratickej mikrospoločnosti“ tvorivého obohacovania osobnostného rozvoja prežívajúc pritom cez historické korene kultúrnych prejavov predkov súčasný život s nasmerovaním do „dospeláckej“ budúcnosti. V týchto základných charakteristických rysoch má tendenciu stať sa konkrétnou aktualizáciou aktívneho učenia, ktoré je charakterizované participovaním – iniciatívnou a tvorivou účasťou žiakov na učebnom procese a jeho obsahu, kooperáciou vyjadrenou interakciou a spoluprácou všetkých účastníkov tohto procesu, tvorivosťou, vyžadovaním divergentného myslenia, tvorivého riešenia problémov, spájaním racionálneho a intuitívneho myslenia a zážitkovým charakterom – je založené na skúsenosti, priamom kontakte s ľuďmi, prírodou, vecami, obsahuje uvedomovanie si vlastného prežívania a jeho reflexiu.

### 3 POUŽITÉ METÓDY

#### 3.1 Miniprojekt využitia miestnej rozprávky ako východisko tvorivej činnosti

Po načrtnutí teoretických východísk využívania kultúrnych (najmä jazykových a literárnych podnetov) ponúkame jeden z miniprojektov využívania miestnej rozprávky na osobnostný rozvoj žiakov deviateho ročníka základnej školy prostredníctvom tvorivých aktivít a úloh. Základnú vzorku tvorili žiaci (počtom 25) zo Základnej školy v Málinci (obec v hornom Novohrade, okres Poltár). Toto obmedzené množstvo (kvantita) respondentov daného prostredia však určila i napriek tomu istú špecifickú kvalitu, v ktorej rozhodujúcu úlohu popri nevyhnutnej kognitívnej stránke zohrávajú predovšetkým emotívne vzťahy majúce kvalitatívnu povahu (napr. láska k domovu, vzťah k duchovným hodnotám konkrétnej oblasti a i.).

Práca s rozprávkou z konkrétneho regiónu je najideálnejšia v školskej knižnici, ktorá je informačným i študijným strediskom, kde žiaci čerpajú poznatky a podnety k vyhľadávaniu informácií, ktoré triedia, osvojujú si isté zručnosti a skúsenosti potrebné na samostatnú prácu s knihou. Práca s literárnym textom v knižnici poskytuje dostatok materiálu a viac možností na zmenu organizácie práce. Žiaci 9. ročníka sa už musia vedieť orientovať v literatúre určenej pre deti a mládež, v encyklopédiách, slovníkoch a iných publikáciách.

Rozprávku *Kubove príhody* uvádza Jiří Polívka vo svojom *Súpise slovenských rozprávok*, zv. IV. (1927, s. 425 – 426) ako rozprávku „Z Novohradu. Prv bolo vytlačené v časopise Orol (1874), str. 98 – 99“ (s. 425).

Kubo celé leto býval na salaši vysoko na holiach, kde pásol ovce a v dedine sa ani neukázal. Otec mu rozkázal, aby na jeseň prišiel košarovať ich roľu. Kubo sa rozhodol otcov príkaz splniť a tak ovce zahnal dolu do dolín a dobre pokošaroval, ale nie svoju, lež roľu susedovu. Otec ho vyhrešil, že nepokošaroval svoju roľu. Kubo sa netrúfal. Zavolať honelníka, s ktorým spoločne chytili zem ako obrus a prehodili ju so všetkou omastou na svoju vlastnú roľu. Po otcovom odchode sa išiel pozrieť na roľu a uvidel, že medzitým na nej vyrástlo konope až do neba. Kubo po ňom vyliezol do neba, kde na Abrahámovej lúke rozhodol sa opäť pásť ovce. Ale tam mu ovce pásť nedali, aj keď inšie robiť nevedel. Preto sa mu začnelo za domovom a rozhodol sa zasa zísť dolu na zem. Konope mu však zvalila búrka. Skočiť bolo zvysoka a krídla mu nenarástli. Márne v nebi hľadal povrazníkov, čo by mu povraz uplietli. Nikde ich nebolo a nebolo ani len z čoho povraz uplietť. Vrátil sa preto k nebeským dverám škrabúc sa za ušami, čože si tam počne. Vtom zazrie za dverami sud otrúb, z ktorých si urobil povraz. Ten však nedočiahol na zem. Keď zliezol na koniec povrazu, bol ešte vysoko a povraz mu už nestačil. Zažmúril oči, skočil a celými nohami sa zaryl do zeme. Namieste sa vynorila otázka, ako sa dostať von? Kubo si aj v tejto situácii poradil. Rozbehol sa domov pre motyku a vykopal sa.

Doma nemal žiadnu prácu, iba postarať sa o teplo v príbytku na zimu. Vybral si najväčšiu sekeru s veličizným obuchom a pod'ho do lesa narúbať dreva. Položil si ju na plece a nohám poručil kráčať, pričom mu za ušami neustále štebotali škorce. Darmo sa obzeral, nikde nič nevidel. Chcel schytiť hlavu a tresknúť ju o skalú, ale to by ho bolelo. Tresol preto obuchom sekery o skalú a vysypalo sa mu toľko škorcov, ako čo by sa boli z celého chotára utiahli na zimovisko práve do obucha. Rýchlo ich uviazal na tenký povrázok, okrútil ho okolo seba a podskočil od radosti. Ale vtom sa škorcom rozprestrelí krídla, schytili Kubu a vyniesli ho vysoko do povetria. Milý Kubo letel s nimi ďaleko, až nad Čierne more. Ľudia sa tam zbehli na breh a kričali: „Černokňazník letí, zhoďte ho a zviažte!“ Kubo si ale myslel, že volajú: „Rozviažte!“. Rozviazal povraz, ale privčas a tak ďaleko od brehu cupol do šireho mora na veľkú rybu, ktorá tadial' plávala po hladine. Po vzájomnom dotyku sa ryba hneď vyvrátila hore bruchom, na ktoré sa Kubo posadil ako na koňa. Začal kričať o pomoc, preto ľudia pripáli k rybe dvanásť párov volov za reťaz. Reťaz sa trhala a Kuba nevládali vytiahnuť. Nakoniec dobehol ku brehu bezruký, chytil rybu a spolu aj s Kubom vyhodil ako pierko na dlaň, kde ich ukazoval divákovi. Tí otvárali ústa a tak bezruký strčil to všetko tomu pokonnému do papule. Aby mu to

vyňali, musel nahému nasypať plnú kapsu peňazí, o ktoré sa nahý s bezrukým podelili. Niečo z nich sa dostalo ešte jednému slepému žobrákovi. A slepec potom doviedol Kuba z tých ďalekých krajín domov. Raz, keď Kubo viezol do mlyna žito, zapichol si bič do blata. Keď sa z mlyna vrátil, miesto bičiska uvidel vysokú osiku a na jej vrchole svoje bičisko. Bič v takejto podobe sa na vrchu „triasol ako osika“. Kubo sa chytil za dlhú šticu, vymrštil sa hore a odlomil si tenký koniec osiky i s bičom. Šibol kone a už bol doma. Raz Kubo tak ochorel, že mu nikto nechcel pomôcť. Prisnilo sa mu, aby si šiel nachytať do starého hrnca rýb a rakov a tých sa najedol do chuti. Bolo to v noci pred sv. Jánom Krstiteľom, ale potok bol zamrznutý ako sklo. Ráno vstal, zobral hrniec a išiel na potok. Vrstva ľadu bola tak hrubá, že ani hrncom nemohol urobiť otvor. Nahneval sa, chytil do rúk vlastnú hlavu a tresol ňou o ľad tak, že otvor sa hneď urobil. Ale nemal do čoho chytať, preto bežal domov pre druhý hrniec. Ako išiel, počul v jednom humne mlátiť, a to na sv. Jána. Pozrel sa dovnútra, a naozaj, gazda mlátil žito i s troma kohútmi. Začudoval sa gazdovi, že si najal takých mlatcom povediac: „Či si rozum potratil, že si najal takých mlatcov! Či nevidíš, že čo zrno vymláti, každé vyzobú a prehlnú – ty blázon, ty!“ „Blázon si ty, keď bez hlavy po svete chodíš.“ Tu spamätal sa Kubo, že svoju hlavu nechal v jarku a bežal po ňu. Medzitým prileteli vrany a vyzobali mu z hlavy všetok rozum – ak ho nejaký mal.

Ľudia si dodnes povrávajú, že potom už si nazbieral rozumu do hlavy, aby mu neostala prázdna.

(Poznámka: otruby – zvyšky vzniknuté pri mletí obilia; humno – miesto v stodole, kde sa mláti žito)

Originálny text je zapísaný v hovorovej podobe so zastaranou gramatikou, pravopisom a štylizáciou, preto sme ho prerazovali do súčasnej spisovnej slovenčiny.

### **3.1.1 Didaktické návrhy aktivít a úloh v práci s miestnym slovesným materiálom**

#### **Motivačná aktivita 1:**

Vo vstupnej motivácii k práci v knižnici sa využije heuristický program DITOR, ktorého cieľom je rozvíjať kritické, samostatné a tvorivé myslenie.

D – vymedzenie problému

▲ Kde sa odohráva dej rozprávok? ▲ Kto, aké postavy v nich vystupujú? ▲ Aké neskutočné javy v nich prebiehajú? ▲ Ako sa rozprávky končia?

Odpovede na dané otázky umožnia žiakom jednoduchým spôsobom definovať rozprávku: „.... je literárny útvar, ktorého dej sa odohráva na neurčitom mieste, v neurčitom čase; vystupujú tam nadprirodzené bytosti (strigy, obri ...) a neskutočné veci (čarovné zrkadlo...); má dobrý koniec, dobro víťazí nad zlom“.

I – získanie informácií

V školskej knižnici pracujú s knihami – rozprávkovými, ale i so slovníkmi a encyklopédiami. Žiaci sa navzájom informujú o zberateľoch rozprávok, ako i autoroch, ktorých majú v čítanke. Žiaci sa rozdelia do skupín – každá hľadá čo najviac informácií o autorovi a diele.

T – tvorivosť, vlastné nápady

Na základe získaných poznatkov o rozprávke jednotlivé skupiny vymyslia rozprávku a povesť – hra na najväčšieho rozprávkaara na svete: vymyslieť rozprávky aj o obyčajných veciach, napr. čo už všetko zažila naša lavica, o ihličnatej vetvičke a pod.

O – ohodnotenie

Po vyrozprávaní príbehov sa práca spoločne zhodnotí.

R – realizácia

Táto fáza činnosti umožňuje viaceré aktivity:

▲ Žiaci ilustrujú dej „svojej rozprávky“. ▲ Vymyslia rôzne alternatívy konca rozprávky. ▲ Príbeh (rozprávkový) zdramatizujú.

#### **Motivačná aktivita 2:**

Práca s regionálnymi kultúrnymi prvkami na druhom stupni ZŠ nie je jednoduchá a môže priniesť žiakom problémy súvisiace s pozornosťou, predstavivosťou, s nutnosťou poznávať pre žiakov nové javy a skutočnosti. Zabrániť týmto problémom sa dá vhodnou a primeranou motiváciou – vzбудením záujmu a

vytvorením podmienok, ktoré žiakov podporia v ďalšej aktivite. Výskumy ukázali, že motivácia má blízko k citom človeka, ktoré sú dôležitou energiou k aktivizácii pre tvorivú činnosť a vyúsťujú do hodnotových systémov osobnosti.

Pred prácou s textom rozprávky sa uplatní motivácia so zameraním na tvorbu rozprávky:

Učiteľ povie, že pozná tajuplnú rozprávku, ktorej obsah majú uhádnuť; učiteľovi dávajú otázky, na ktoré odpovedá iba slovami „áno“ alebo „nie“; otázky dávajú žiaci v dohodnutom poradí; ak je odpoveď negatívna, môže sa pýtať dovtedy, kým nedostane kladnú odpoveď; v skutočnosti učiteľ nemá pripravenú žiadnu rozprávku: odpovedá „áno“, ak je v prvej slabike otázky napríklad samohláska A alebo E; odpovedá „nie“, ak je v prvej slabike otázky spoluhláska I, O, U, R, L; v skutočnosti rozprávku vymýšľajú žiaci sami; na záver učiteľ prezradí „tajomstvo“ a žiakom vysvetlí, že rozprávku možno skutočne vymyslieť.

### **Motivačná aktivita 3:**

Predstavuje hra – tvorenie slov reťazovkou:

Tvorí sa celá reťaz slov tak, že každé nasledujúce oko reťaze sa vytvorí z poslednej slabiky, prípadne z poslednej slabiky alebo z poslednej hlásky predchádzajúceho slova.

Je to osvedčený spôsob na rozvoj myslenia, pohotovosti pri tvorení slov. Využitie jazykovej hry v motivačnej fáze prispieva k vytvoreniu priaznivej atmosféry, oživí a spestrí prácu, vzbudí záujem a aktivitu žiaka. Okrem toho pomáha prekonať ostych a rôzne zábrany, odstraňuje nadmerne zvýšené napätie, neistotu i strach.

Motto pre prácu s rozprávku tvorí výrok Jána Smreka o rozprávke, ktorý je zašifrovaný v tajničke. Odšifrovanie prebehne prostredníctvom zábavno-súťažnej hry KOLESO ŠŤASTIA:

- učiteľ premietne tajničku,
- vybraní žiaci najskôr doplnia do tajničky spoluhlásky a neskôr „kupujú“ samohlásky; pri dopĺňaní spoluhlások sa žiakom body pripočítavajú a pri „kupovaní“ samohlások sa im body odpočítavajú.

(Poznámka: Súťaž treba prispôbiť na technické a ekonomické podmienky učebne. Koleso s výsečmi a číselnými hodnotami je napríklad narysované na kuse baliaceho papiera a rozprestreté na stole alebo na dvoch laviciach. Ním sa nekrúti, ale v jeho osi kružidlom a hodnotu po zastavení ukáže ihla. V kolese chýba BANKROT a STOP. Aj tie sa síce využijú, ale ako „sankcie“ vtedy, ak žiak povie namiesto spoluhlásky samohlásku (stop) alebo ak prirýchlo bez rozmyslenia vyriekne utajený text (bankrot). Na tabuľu sa naznačia buď okienka alebo jednoducho za sebou idúce čiarky namiesto hlások textu skrývajúceho myšlienku o význame rozprávky. Žiaci si sadnú okolo stola v skupinách do neuceleného kruhu tak, aby všetci videli na tabuľu. Jeden zo skupiny zakrúti kružidlo a po zastavení na číselnej hodnote povie spoluhlásku. Ak ju uhádne, zapíše sa na konto skupiny počet bodov a pokračuje ďalší jej člen. Ak nie, nasleduje ďalšia skupina. Súťažiaci si musia dávať pozor na dohodnutý STOP a BANKROT a aby nezopakovali už vyrieknutú spoluhlásku. Hra je dynamickejšia, ak veľké koleso je narysované na tabuli a počet bodov sa získa trafením tenisovej loptičky do výseče s číselnými hodnotami asi z troch metrov.)

Tajnička:

UŽI DENNE, NAJLEPŠIE PRED SPANÍM, ASPOŇ JEDNU ROZPRÁVKU

Tvorivé aktivity s textom rozprávky *Kubové príhody*:

#### 1) Ret'azové rozprávanie:

Práca s textom sa začne po učiteľovom prečítaní rozprávky tzv. reťazovým rozprávaním, čiže nadväzovaním jedného žiaka na druhého v rozprávaní uvedenej rozprávky. Jeden začne rozprávať a po istom obmedzení, napr. na jednu vetu pokračuje ďalší. Úlohou sa zistí, či žiaci dostatočne počúvali.

#### 2) Štylizáčne cvičenie:

Žiaci si samostatne vyberú tú časť z Kubových príhod, ktorá ich najviac zaujala a svojím štýlom ju zoštylizujú v podobe samostatného príbehu.

#### 3) Interpretácia rozprávky s využitím metód tvorivej dramatiky:

Dramatická etuda:

▲ žiaci sa rozdelia do skupín a každá si nájde ľubovoľnú časť rozprávky, ktorú pantomimicky znázorní; ▲ skupina alebo jej zástupcovia predvedú svoj výstup; • ▲ ostatní hádajú, ktorú časť rozprávky znázornili.

#### Denník:

▲ vži sa „do kože“ Kuba, keď letel na krídlach škorcov; ▲ predstav si, že cestuješ po Slovensku a píšeš si denník, do ktorého zachytávaš zážitky, dojmy (písaný je rukou žiaka, čo pôsobí sugestívne a má za cieľ prebúdzat pátravú myseľ).

#### Improvizácia:

▲ žiaci sa rozdelia do skupín; ▲ učiteľ určí časový limit na improvizáciu a vstup do roly ľudí, ktorí videli haváriu auta, v ktorom cestoval Kubo; • ▲ po tragickej udalosti žiaci v roli očitých svedkov vypovedali, čo videli, počuli, čo si mysleli, ako reagovali a pod. → ide o správu človeka, ktorý čosi videl alebo zažil, preto môže byť svedectvo formou ľudskejšou (svedok je v hlbokom pohnutí), ale tiež variant, keď je rozčúlený, keď kamufluje, pretože sa bojí a pod.

#### List:

▲ žiaci napíšu Kubovi list, v ktorom mu poradia, čo má urobiť, aby „si už nazbieral rozum do hlavy“; ▲ dobrovoľník v role prečíta náhodný (niekoho iného) alebo vlastný list; ▲ žiaci sa pokúsia spoločne navrhnúť riešenia Kubovej situácie, aby „nazbieral rozum“; ▲ vysvetlia, čo rozumejú pod spojením „vziať rozum do hrsti“.

#### Improvizácia:

▲ žiaci si predstavia, že televízia vypísala konkurz na úlohu Kuba v pripravovanom spracovaní rozprávky; ▲ každý zahrá výstup, v ktorom zaimprovizuje; prostredníctvom neho má učiteľ možnosť rozvíjať u žiakov empatiu, asertivitu, úctu, toleranciu, kooperáciu, prosociálne správanie a emocionálnu inteligenciu.

#### Rozhovor:

▲ ktoré krajiny (štáty) by si navštívil a prečo; ▲ k názvu štátu napíš aj jeho hlavné mesto; ▲ ktoré mestá, prípadne pohoria alebo iné miesta by si navštívil na Slovensku a prečo.

#### Dráma na papieri (postava na stene) a myšlienkové bubliny:

▲ žiada sa kruhové usporiadanie priestoru; ▲ doprostred kruhu sa veľavýznamne rozprestrie hárok papiera; ▲ jeden z dobrovoľníkov si naň ľahne a dvojica žiakov obkreslí jeho siluetu; ▲ učiteľ za pomoci žiakov opatrne umiestni hárok na centrálné miesto na stene; ▲ papier-silueta postavy je v zastúpenej funkcii človeka – Kuba; ▲ do vnútra postavy sa vpíše meno KUBO (žiaci vymyslia aj iné meno); ▲ žiaci sa rozdelia do trojíc, pričom každá dostane z výkresu vystrihnutú prázdnu slovnú bublinu (ako v komikse); ▲ úlohou žiakov je napísať myšlienku, pocit, túžbu a pod. Kuba → potom ich prilepujú k hlave Kuba; ▲ žiaci na výzvu učiteľa podídu v absolútnom tichu k postave a prečítajú si (každý pre seba) obsahy všetkých bublín; ▲ žiaci nakreslia svoju predstavu Kuba.

Pre tvorivú iniciatívu pri interpretácii textu využitím metód tvorivej dramatiky sa v samotnej príprave i realizácii vytvoria priaznivé podmienky k samostatnej, resp. skupinovej práci. Prípadne konzultujú s učiteľom, ktorý takýmto demokratickým prístupom naplní odkaz J. A. Komenského vyjadrený myšlienkou: „Povedz mi niečo – a ja to zabudnem, ukáž mi niečo – a ja si to budem pamätať, dovoľ mi, aby som to prežil – a ja to budem cítiť a chápať celý život“ (parafráza jednej z myšlienok J. A. Komenského podľa Felixa, Janákovskej, 1992, s. 40).

#### 4) Aktivita: Strata rozumu alebo pletanice slov

Cieľ: Podnecovať riešenie zadaných úloh prostredníctvom logického myslenia a upevňovať rečové vyjadrenie.

#### Postup:

1. Kubo chodil do školy, ale dostával zlé známky, pretože všetko poplietol. Pomôž mu s nápevmi málinských pesničiek, ktoré poplietol. Napíš ich správne.

*Od Bykova vétrik veje ...*



- b) *ej veje, veje povieva, frajeročka moja úprimná.*  
 c) *Frajeročka ak sa mávaš, či sa ešte nevydávaš,*  
 a) *Od Bykova vétrik veje, moja milá žitko veje,*  
 f) *ej len takyho šuhaja, čo má také oči ako ja.*  
 e) *Ja sa vydávať nebudem, ja falošných nemilujem,*  
 d) *ej či si ešte slobodná, frajeročka moja úprimná.*

*V doline Ipl'a ...*

- V doline Ipl'a my stretli sme sa,* (1)  
*keď lúky zakvitli.* (2)  
*na seba sme zvykli.* (4)  
*Tam naša láska, nám zrodila sa,* (3)  
*Vždy boli s nami, spolu s hviezdami,* (7)  
*Zurkot rodičky čírej,* (5)  
*celý svet bol len náš.* (8)  
*mesiac ochránca náš,* (6)

1. Kubo sa rozhodol navštíviť aj náš kraj. Prešiel pritom viacerými dedinami, ktorých názvy opäť poplietol. Napíš ich správne.

DÍNOZ - OZDÍN; RIČKABYST - BYSTRICKÁ; TÁRPOL - POLTÁR; LEZENÉ - ZELENÉ; NICATOČ - TOČNICA; NOCIŇABA - CINOBAŇA; KYTURIČ - TURIČKY; NYŇAROV - ROVNANY

2. Poplietol si už niekedy niečo? Porozprávaj o tom spolužiakom.

#### 4 VÝSLEDKY

Motivačný rozhovor odhalil vzrastajúcu negatívnu tendenciu, že žiaci staršieho školského veku poznajú rozprávky hlavne sprostredkované cez najmä televízne spracovanie. Absentuje stále viac aj medzigeneračná interakcia, čiže rozprávania starých rodičov svojim vnúčatám.

Čítanie textu prebiehalo so značnými ťažkosťami, preto na záver bolo potrebné rozprávku vzorovo prečítať. Aj na tejto malej vzorke sa v plne prejavili všeobecne proklamované ťažkosti s výrazným plynulým čítaním. Jedným z indikátorov tohto stavu je určite neprimeraná pozornosť venovaná čítaniu samotnými žiakmi kvôli zvýšenému záujmu o sledovanie televízie, hrám na počítači, tablete a vôbec sledovaniu sociálnych sietí.

Reťazové prerozprávanie rozprávky robilo niektorým žiakom problémy, preto sa činnosť realizovala individuálne.

Didaktické hry pôsobili na žiakov osviežujúco s hravosťou súťaživosti a tvorivej invencie pri vymýšľaní a dotváraní príbehu vo verbálnej rovine. V písomnej štylizácii prerozprávania sa väčšinou zamerali na prvú časť z Kubových príhod pod spoločným názvom *Kubo v nebi*. Názov si zvolili všeobecne z obsahu textu bez tvorivej invencie.

Pri pantomimickej etude sa trochu uvoľnila disciplína a vystúpenia niektorých žiakov predstavovali skôr grimasy na pobavenie ostatných žiakov. V roli očitých svedkov sa prezentovali len najlepší žiaci, ktorí výpoveďami zdokonaľovali svoje komunikačné zručnosti. Nedostatočná slovná zásoba, resp. u niektorých nedostatok odvahy vžiť sa do rolí predstavovali isté zábrany pre plynulejšie rečové prejavy. Písanie *listu Kubovi* so snahou poradiť, ako má „nazbierať rozum“ stretlo sa s pozitívnymi výsledkami takmer u všetkých žiakov. Istú nedostatočnú písomnú štylizáciu niektorí dotvorili solídnymi rečovými prejavmi. Každý žiak s veľkým zaujatím chcel prispieť svojou radou k riešeniu Kubovej situácie. Do odporúčaní sa premietlo

praktické stanovisko prebraté z výpovedí dospelých. Žiaci Kubovi radili najmä navštevovanie školy a veľa čítať; okrem toho počúvať vo všetkom svojho otca a snažiť sa byť dobrý, poriadny a milý; objavila sa i zaujímavá rada v obraznom (metaforickom) vyjadrení: „nech na mieste kde stratil rozum, si ho rukami nahádže do hlavy“. Podporou prosociálneho konania bol konkurz na úlohu Kuba. Jednotlivé výstupy mali síce rozdielnu úroveň, ale u každého bolo cítiť osobnú zaujatosť k hereckému stvárneniu s prirodzenou dávkou kreativity. V rozhovore o navštívení niektorých krajín sveta sa u žiakov prejavili medzery v zemepisnej predstave sveta a v užšom rámci i Slovenska. Spomenuli niektoré známe miesta na Slovensku, ale najviac hovorili o miestach z najbližšieho regionálneho prostredia. Výtvarné spracovanie Kuba ilustratívne dotvorilo voľnú štylizáciu s jeho zobrazením zo všetkých častí rozprávky. Uplatnením logického myslenia „poskladali“ verše málinských piesní a „rozmotaním“ popletené názvy okolitých obcí horného Novohradu.

Uvedená interpretácia rozprávky sa ukázala ako prijateľná pre upevnenie výchovných cieľov, čo potvrdila i spätná reflexia. Žiaci priam kolektívne preukázali radosť zo svojej práce s konkrétnymi spontánnymi vyjadreniami o zaujímavosti dramatických aktivít, ktoré sa im jednoducho páčili.

## POĎAKOVANIE

Táto štúdia bola vypracovaná v rámci projektu KEGA 013UMB-4/2017

## POUŽITÁ LITERATÚRA

BEKÁNIOVÁ, L. 2001. *Metodické námety na tvorivú dramatikú v škole*. Prešov : Metodické centrum, 2001. 78 s. ISBN 80-8045-235-0

FELIX, B. – JANÁKOVÁ, L. 1992. *Maľovaná hudba – znejúci obraz*. Bratislava : Národné osvetové centrum, 1992. 74 s. ISBN 80-7121-034-X

HAJKO, D. 1975. *Rozpätie dňa*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1975.

LOMENČÍK, J. 2000. *Regionalizmus – prostriedok komunikácie v škole*. Banská Bystrica : Filologická fakulta UMB, 2000. 112 s. ISBN 80-855-411-0

OBERT, V. 1988. Región a regionalizmus vo vyučovaní literatúry. In *Región v národnej kultúre*. Zborník prác z IX. konferencie o literárnom vzdelaní v Dolnom Kubíne 1987. Zostavil P. Liba. Dolný Kubín – Nitra : Oravské múzeum P. O. Hviezdoslava v Dolnom Kubíne – Ústav jazykovej a literárnej komunikácie PF v Nitre, 1988, s. 290 – 315.

ŽEMBEROVÁ, V. 1997. Región a historická próza (O kontexte a sémantike javu na materiáli slovenskej literatúry). In *Region a jeho reflexe v literauře*. Acta Facultatis Philosophicae 3. Ostrava : FF OU, 1997, s. 41 – 45.

# AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY AND ITS ROLE IN TEACHING ENGLISH IN PRIMARY AND LOWER SECONDARY EDUCATION

Kristína Hankerová

*Katedra anglického jazyka a literatúry, PF UK v Bratislave, hankerova@fedu.uniba.sk (SR)*

## Abstract

In the last decades, technology has become an important element in language education as it is believed to positively support foreign language learning and teaching. Even small children are able to use computers, mobile phones and other technological devices as they are considered to be the so-called digital natives. Teaching and learning foreign languages in primary and lower secondary education should resemble natural language environment and should provide learners with authentic materials and communicative situations. One of the possible ways how to achieve this is to use augmented reality technologies that allow learners to see the real world with virtual objects. The paper presents a review of research findings in this field from various countries.

Keywords: Augmented reality, technology, primary education, lower secondary education.

## 1 INTRODUCTION

The 21<sup>st</sup> century has been marked with development of digital technologies, with the usage of ICT in education, the Internet has become a part of our everyday life, learning and teaching foreign languages has been supported by using various offline as well as online tools. The advancement of technology has been so rapid that still new and new technological devices and innovative electronic products which contribute to changes in teaching as well as learning have been developed (Kukulska-Hulme, Shield, 2008).

Currently, what is becoming more and more popular in various fields, including also education and teaching foreign languages is Augmented Reality which offers a way how to bridge virtual and real worlds. In this paper, basic terminology related to augmented reality will be explained, its history will be described, literature review analysing recent studies regarding the incorporation of Augmented Reality in language education will be provided and different Augmented Reality tools for teachers will be described.

In publications and articles, different definitions of Augmented Reality can be found. According to Mekni and Lemieux (2014) *“the term Augmented Reality (AR) is used to describe a combination of technologies that enable real-time mixing of computer-generated content with live video display.”* Mohn (2015: 1) defines it as *“any technology that inserts digital interfaces into the real world.”* Dunleavy (2014: 28) views Augmented Reality as *“an emerging technology that utilizes mobile, context-aware devices (e.g. smartphones, tablets) that enable participants to interact with digital information embedded within the physical environment.”* In order to classify some technology systems as Augmented Reality, the following characteristics should be met: 1) real and virtual need to be combined 2) interaction in real time 3) it should be registered in 3-D (Azuma et al., 2001). Augmented Realities can be displayed on different types of displays, not only on screens and monitors as we are used to when working with computers, but also on handheld devices or even glasses. As the technologies are becoming more and more advanced, the trends show that Augmented Reality devices may gradually need less hardware and they may be applied even to contact lenses. The key components to Augmented Reality devices include: 1) sensors gathering a user's real world interactions and cameras collecting data about the surrounding area 2) a miniature projector that can turn any surface into an interactive environment 3) computer processing 4) mirrors assisting with image alignment to the user's eye (<https://www.realitytechnologies.com/augmented-reality/>, 2019-01-03). The applications using Augmented Reality make it possible to use three-dimensional models separately and simultaneously. Two developed systems of Augmented Reality have been developed, these include location-aware Augmented Reality and vision-based Augmented Reality (Dunleavy, Dede, 2014; Pence, 2011). By using location-aware Augmented Reality, learners can track the distance from their place to different ones by using a mobile that has Global Positioning System (GPS). Wojciechowski and Cellary (2013: 572) explain that *“vision-based AR is focused on image recognition techniques used to determine the position of physical objects in the real environment for appropriate location of the virtual contents related to these objects.”*

Although Augmented Reality may seem to be quite new, its roots can be traced in the 1950s when Morton Heilig, a famous cinematographer, created Sensorama, which predated digital computing. Another person who contributed significantly to the development of Augmented Reality was Sutherland who for the first time used an optical see-through head-mounted display. In 1970s, Myron Krueger created the Videoplace allowing interaction with virtual objects for the first time. Later the term Augmented Reality was coined by Caudell and Mizell from Boeing. In 1997, Azuma defines Augmented Reality as the one that combines real and virtual environment while being interactive in real time and in 3D. Nowadays, more and more AR systems and applications are being developed, including mobile applications (Fuhrt, 2011).

Augmented Reality has been used in various fields such as medicine, military, manufacturing, entertainment, games, robotics, navigation, path planning, marketing, tourism etc. It has started being used also in education for visualising complex special relationships and abstract concepts (Chang et al., 2013), for allowing pupils to experience such phenomena which they can't experience in the real world (Billinghurst, Dünser, 2012), for developing important practices that cannot be developed in other technology-enhanced learning environments (Thomas, John, Delieu, 2010). As Augmented Reality allows learners to learn through experience and it supports real-time interaction, it is considered to be a useful tool also in language education as it helps to increase learners' motivation as well as concentration (Ibanez et al., 2014; Singhal et al., 2012). Moreover, Augmented Reality is also very useful in presenting visual information and thus makes learning easier (Santos et al., 2016). Fujimoto et al. (2013) believe that Augmented Reality helps learners memorize better, because the cognitive load is decreased. Various advantages of using Augmented Reality in foreign language teaching and learning have been highlighted. Baker and Macintyre (2000) believe that immersion may lead to better communication and therefore learners should be immersed in the language and culture. This immersion can be achieved by using Augmented Reality. Dunleavy and Dede (2016) highlight construction of context-appropriate comprehension as well as interaction with virtual or real-life partners that helps to negotiate the meaning. Augmented Reality can be also used for creating games that are an inevitable part of teaching foreign languages to pupils of primary and lower secondary education. Khoshnevisan and Nhu Le (2018: 63) mention that *"AR-infused games have been expansively harnessed to develop vocabulary learning in language education."* Schrock (2016) used them to develop digital storytelling and King (2016) made *Pokémon Go* to help learners learn vocabulary regarding characteristics and appearance. Although there are numerous advantages of using Augmented Reality for teaching foreign languages in primary and lower secondary education, there have been only a few studies dealing with this topic so far.

## 2 METHODS

The paper intends to summarize findings from selected research studies regarding usage of Augmented Reality in the field of foreign language education in elementary schools in different countries all over the world. Considering the theoretical background, major technology-related journals were searched for the latest studies on Augmented Reality and its relation to foreign language learning and teaching. The following criteria were used:

1. The articles had to focus on Augmented Reality and language education.
2. The articles had to be a research paper in research journals.
3. The articles had to focus on teaching learners in elementary schools.

Firstly, articles were searched in the related journals using search terms such as "Augmented Reality in language education, Augmented Reality and primary school learners, Augmented Reality in elementary schools, Augmented Reality in language classrooms". The following journals were selected: Technology Matters, Computers and Education, Procedia – Social and Behavioural Sciences, Modern English Teacher, Computers and Education, Language Learning and Technology. After searching in these journals, four research studies were chosen for being presented in this review and these include: Barreiras's (2012) Augmented Reality game to learn words in different languages using MOW; Mahadzir and Phungs's (2013) Augmented Reality pop-up books in teaching English; Cheng and Tsai's (2014) Children and parents' reading of an augmented reality picture book; Solak's (2016) Investigating the Role of Augmented Reality Technology in the Language Classroom.

### 3 RESULTS

Research in the field of using Augmented Reality for teaching foreign languages in primary schools has been carried out in various countries all over the world. In the following part, some research studies that have been done so far will be described. Barreira et al. (2012) carried out an experiment in which animal words in English were taught to Portuguese elementary pupils by using an educational Augmented Reality game called MOW (Matching Objects and Words). A marker-based technique was used to determine the orientation and position when placing the virtual objects into the real world. The aim of the game was to practice animal names, so each animal was also associated with a particular AR-marker. MOW consisted of two games. Game 1 was a memory game and game 2 was a matching game. In the research, the experiments were conducted only with English version as a part of English as a foreign language lessons. Twenty-six children were divided into two groups – the experimental and the control group. All the children were 3<sup>rd</sup> graders, between the age of 7 and 9. The learners in the experimental group learned new words by playing Augmented Reality games and learners in the control group learned the same vocabulary but traditional methods were used for that. The same teacher taught English in both groups. Before the experiment took place, a diagnostic test had been administered to both groups in order to find out whether initial knowledge, level of the pupils in both groups was the same or different. It was found out that both groups could be considered to be homogenous. After the experiment, both groups were administered a formative test and the results of the pupils from experimental groups and those from the control group were compared. It was concluded that the participants in the experimental groups achieved higher scores than the participants in the control group. The researchers believe that this was caused by the fact that Augmented Reality provides a good and motivating learning experience to learners (Barreira et al., 2012).

Mahadzir and Phung (2013) used Augmented Reality pop-up books in teaching English to seven-year old children in Malaysia. The aim of the research was to find out whether the motivation of the learners would be increased by using Augmented Reality pop-up books. Two research methods were used: observation and semi-structured interview. For observations, the observation checklist adapted from Keller was used and the semi-structured interview was derived from Keller's ARCS model of motivation (2000). While participants were learning English by using Augmented Reality pop-up book, their motivation level was measured and video recording was also used for further coding and transcribing processes. The participants were interviewed individually after the observation. For analysing the data from the observations, descriptive statistics was used, on the other hand, the data from the interviews were coded to cross-examine underlying meanings. All the students were interested in the Augmented Reality pop-up book, were curious about it and retained their attention throughout the lesson. Moreover, they felt confident enough about using the new method. It was concluded that primary school learners considered the Augmented Reality pop-up book as motivational through the attention, relevance, confidence and the feeling of satisfaction.

When learning languages, pupils need to develop receptive as well as productive skills. One of the crucial receptive skills is reading which teachers, parents and pupils need to pay attention to from early childhood. Cheng and Tsai (2014) analysed children's and parents' behavioural patterns and cognitive attainment while reading an Augmented Reality picture book. The researchers tried to find answers for the following research questions: 1. How do children and parents behave and interact with each other during the AR book reading activity? Do they display different behavioural patterns across different child-parent pairs? 2. What is the cognitive attainment of children when engaging in the AR book reading activity? 3. What are the associations between child-parent behavioural patterns and children's cognitive attainment? Are there differences in cognitive attainment according to the different child-parent behavioural patterns? The sample consisted of 33 child-parent pairs in Taiwan who participated in AR picture book reading activity. The age range of the children was from 5 to 10 years old. Each child-parent pair was asked to read the AR picture book *"The Adventures of Yuyu: Yuyu Yang Artistic Journey"* which was adopted for the research. While reading, the participants were videotaped. When they finished reading, the researchers asked children some questions about their learning experience in order to find out the children's cognitive attainment. The gained data revealed that a parent and child engagement in AR picture book reading may be effective for the child's learning outcomes, however, it does support higher cognitive operations. Children are believed to achieve higher cognitive operations when they read and control the AR book only themselves.

Solak (2016) carried a quasi-experiment in the elementary school in Turkey. In teaching English, 3D educational materials by using Augmented Reality technology were created. The aim of the study was to find out whether target vocabulary items will be improved. The participants were divided into one experimental and one control group by random selection. A pretest was administered to both groups. Then the participants in the experimental group were exposed to the 3D educational materials created by using Augmented Reality. New words were presented through animation first, then



they were pronounced and the words were used in sentences in a classroom environment. On the other hand, the participants in the control group were taught in the common “traditional” way. The new words were written on the board, pronounced and then the pupils made their own sentences with the new words. After the quasi-experiment, a post test was administered to both groups. The researchers tried to find the answers for the following research questions: 1. Was there a significant difference between experimental and control groups upon the implementation of Augmented Reality technology in the language classroom? 2. Was there a significant difference between the experimental and control groups upon the implementation of Augmented Reality technology in terms of gender? 3. Did the use of augmented technology make a significant difference on the retention of vocabulary learning in the language classroom? The participants were fifth grade learners, between the age of 10 and 11 who had three English lessons per week in accordance with the National Curriculum. Two-sample t-test was used to investigate whether there was a significant difference between the particular groups in the tests. It was found out that there was no statistically significant difference between the experimental and control group in the pretest, therefore the groups could have been considered to be equal. Regarding the results achieved in the post test, there was a statistically significant difference between the groups in favour of the experimental group. Some decrease in scores in comparison to the pretest was observed in both groups, however, it was lower in the experimental group. The author, therefore, concluded that activities designed with Augmented Reality technology led to better storage of the vocabulary in long-term memory.

#### 4 AUGMENTED REALITY TOOLS

Nowadays, teachers of foreign languages can use various Augmented Reality tools for creating own games for practising the target foreign language and which are possible to be played on mobiles. Augmented Reality apps make it possible to connect the physical world with digital one and to add pictures, text, audio or video to real-world objects as well as locations (Holden, Sykes, 2011). Klopfer et al. (2002) mentions five beneficial characteristics which mobile technologies have: 1. portability 2. social interactivity 3. context sensitivity 4. connectivity 5. individuality. Moreover, Hennricks (2001) adds the following features which he considers to be crucial for foreign language learning: mobiles are distributed, collaborative, situated, networked, autonomous. There are different technological tools and platforms available for educators which they can choose from when preparing Augmented Reality materials for teaching foreign languages. In the following lines, the most known and useful ones are mentioned.

The first one worth mentioning is ARIS (Augmented Reality and Interactive Storytelling) which is a game editor from the University of Wisconsin. It is a tool for creating location-based games and stories and can be used for creating tours or scavenger hunts or complex games such as Mentira (<https://fielddaylab.org/make/aris/>, 2019-01-03). One of the latest Augmented Reality software platforms is also TaleBlazer which was developed by MIT Scheller Teacher Education Program (STEP) lab. The games are situated in the real world and thus real physical environment is combined with additional digital information that is supplied to the learners by smartphones. Pupils have the possibility to interact also with virtual characters and objects which move around their real environment (<http://taleblazer.org/about#overview>, 2019-01-03).

A free Augmented Reality platform being used by thousands of teachers all over the world is Metaverse. Teachers create Augmented Reality experiences in Metaverse Studio. Components are arranged in the Storyboard and then linked together. Then they are sharable via a unique link or QR code. Pupils scan the code using Metaverse App or tap the link and are allowed to interact with the Augmented Reality Experiences. Not only can Metaverse be used for creating scavenger hunts or augmenting filed trips, but foreign language teachers can use it also for storytelling. There is also possibility to create narrated stories by recording the teacher’s own narration (<https://gometa.io/>, 2019-01-03).

Another innovative educational technology that enables teachers to make their own 3D creations and explore them in virtual or Augmented Reality is CoSpaces Edu. The new mode they offer makes it possible to turn the real world into a creation stage and add virtually what they wish to (<https://cospaces.io/edu/about.html>, 2019-01-03).

For younger learners, QuiverVision can be used to bring characters from colouring books to life in 3D Augmented Reality. Children can also colour and draw their own characters and bring them to life (<http://www.quivervision.com/>, 2019-01-03). Another educational digital storytelling tool for creating own Augmented Reality 3D pop-up books is ZooBurst Tool for Augmented Reality Application. The pupils

are allowed to click on characters and view the dialogue between them. It is also possible to see the scene from another angle by tilting the paper in another direction (<https://zooburst-ios.soft112.com/>, 2019-01-03)

## 5 CONCLUSION

The future of using Augmented Reality in foreign language teaching is promising. The research in this field is still just at the beginning and it is inevitable to make more research projects in order to investigate the benefits Augmented Reality in teaching and learning foreign language may bring. Although Augmented Reality may play a significant role in raising the learners' motivation and attitude (Liu, Tsai, 2013; Holden, Sykes, 2011; Reinders and Lakanchua (2014); Cascales, López, Perona, Contero. 2013; Mahadzir, Phung, 2013), increase cognition load (Cheng, Tsai, 2014, 2016; Pilton., 2014), develop language skills, competence and performance (Barreira et. Al, 2012; Santos et. Al, 2016; Lui, Tsai, 2013), develop intercultural awareness (Holden, Sykes, 2011; Reinders, Lakanchua, 2014; Liu, Holden, Zheng, 2016) and cooperative skills (Chiang, Yang, Hwang, 2014; Chen, Ho, Lin, 2015), various experts have pointed at some of its challenges. There is still just a limited number of Augmented Reality tools available to educators which they could use in their classrooms. Even those that can be found on the market are quite expensive and not all schools or teachers can afford to buy them. Moreover, not all teachers are able to work with such technology devices, some may not have a proper training in ITskills (Alkhatabi, 2017; Wu et al., 2013). It is clear that research in the field of using Augmented Reality in teaching foreign languages has not been so spread so far and more empirical studies and experiments need to be conveyed in order to verify its benefits and positive influence on foreign language learning. Khoshnevisan and Le (2018: 70) believe that *"one of the major drawbacks of AR-infused studies is that educators are predominantly unfamiliar with emerging technologies such as AR and it is unlikely to have learning gains. We recommend that more material is designed followed by empirical studies. This way researchers can explore the attitude, motivation, and perceptions of both educators and students toward AR-infused material. Qualitative aspects aside, researchers can quantify cognitive achievements through AR in learning different skills with one material. It appears that material development is understudied when it comes to AR and other emerging technologies."*

## REFERENCES

- ALKHATABI, M. 2017. Augmented reality as e-learning tool in primary schools' education: Barriers to teachers' adoption. In *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, vol. 12, no. 2, pp. 91-100. ISSN 1863-0383
- AZUMA, R. et al. 2001. Recent advances in augmented reality. In *IEEE Computer Graphics and Applications*, vol. 21, no. 6, pp. 34-47.
- BAKER, S. C., MACINTYRE, P. D. 2000. The effects of gender and immersion on communication and second language orientations. In *Language Learning*, vol. 50, pp. 311-347. ISSN 1467-9922
- BARREIRA, J., BESSA, M., PEREIRA, L. C., ADAO, T., PERES, E., MAGALHAES, L. 2012. *MOW: Augmented reality game to learn words in different languages: Case study: Learning English names of animals in elementary school*. 7th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), pp. 1-6.
- CASCALES, A., PÉREZ-LÓPEZ, D., PERONA, P., CONTERO, M. 2013. An experience on natural sciences augmented reality contents for preschoolers. In SHUMAKER, R. (Ed.). *Virtual, augmented and mixed reality: Systems and applications* [Electronic resource] (pp. 103-112). Berlin, Germany: Springer.
- CHEN, C. H., HO, C., LIN, J. 2015. The development of an augmented reality game-based learning environment. In *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 174 (International Conference on New Horizons in Education, INTE 2014, 25-27 June 2014, Paris, France), pp. 216-220.
- CHENG, K., TSAI, C. 2014. Children and parents' reading of an augmented reality picture book: Analyses of behavioural patterns and cognitive attainment. In *Computers & Education*, vol. 72, pp. 302-312. ISSN 0360-1315
- CHENG, K., TSAI, C. 2016. The interaction of child-parent shared reading with an augmented reality (AR) picture book and parents' conceptions of AR learning. In *British Journal of Educational Technology*, vol. 47, no. 1, p. 203 - 222. ISSN 1467-8535
- CHIANG, T. H., YANG, S. J., HWANG, G. 2014. Students' online interactive patterns in augmented reality-based inquiry activities. In *Computers & Education*, vol. 78, pp. 97-108. ISSN 0360-1315
- DUNLEAVY, M., DEDE, C. 2014. Augmented reality teaching and learning. In J.M. SPECTOR et al. (Eds.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 735-745). New York: Springer Science + Business Media, 2014. ISBN 978-1-4614-3185-5

- FURHT, B., CARMIGNIANI, J. 2011. Augmented Reality: An Overview. In: FURHT, B., Ed., *Handbook of Augmented Reality*. New York: Springer, 2011, pp. 3-46. ISBN 978-1-4614-0064-6
- FUJIMOTO, Y., YAMAMOTO, G., TAKEMOTI, T., MIYAZAKI, J., KATO, H. 2013. Relation between displaying features of augmented reality and user's memorization. In *Transactions of the Virtual Reality Society of Japan*, vol. 18, no.1, pp. 81-91. ISSN 2423-9593
- HENDRICKS, C. 2001. Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? In *The Journal of Educational Research*, vol. 94, no. 5, pp. 302-311. ISSN 0022-0671
- HOLDEN, C. L., SYKES, J. M. 2011. Leveraging mobile games for place-based language learning. In *International Journal of Game-Based Learning*, vol.1, no. 2, pp. 1-18. ISSN 21556857
- KELLER, M. J. 2000. *How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach*. Paper presented at VII Seminario, Santiago, Cuba, February, 2000.
- KHOSHNEVISAN, B., LE, N. 2018. Augmented Reality in Language Education: A Systematic Literature Review. In *Proceedings of the GLOCER Conference* (pp. 59-74). Sarasota, FL: ANAHEI Publishing, LLC.
- KLOPFER, E. 2008. *Augmented learning: Research and design of mobile educational games*. Cambridge, MA: MIT Press, 2008. ISBN 9780262113151
- KING, A. 2016. *Pokémon GO for listening and language development*. [online version] [2019-01-03] Available at: <https://avteducationtalk.wordpress.com>
- KUKULSKA-HULME, A., SHIELD, L. 2008. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. In *ReCALL*, vol. 20, no. 3, pp. 271-289. ISSN 1474-0109
- LIU, P. H. E., TSAI, M. K. 2013. Using augmented-reality-based mobile learning material in EFL English composition: An exploratory case study. In *British Journal of Educational Technology*, vol. 44, no.1, pp. E1 – E4. ISSN 1467-8535
- LIU, Y., HOLDEN, D., ZHENG, D. 2016. Analysing students' language learning experience in an augmented reality mobile game: an exploration of an emergent learning environment. In *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, vol. 228, pp. 369-374. ISSN 1877-0428
- MAHADZIR, N. N. N., PHUNG, L. F. 2013. The use of augmented reality pop-up book to increase motivation in English language learning for national primary school. In *Journal of Research & Method in Education*, vol.1, no. 1, pp. 26-38. ISSN 1743727X
- MEKNI, M., LEMIEUX, A. 2014. Augmented Reality: Applications , Challenges and Future Trends. In *Applied Computational Science*. International Conference; 13th, Applied computer and applied computational science; 2014; Kuala Lumpur, pp. 205 – 214. ISBN 9789604743681
- MOHN, E. 2015. Augmented reality. In *Salem Press Encyclopaedia of Science* [online version]. Ipswich, MA: Salem Press. [cit. 2015-09-09] Available at: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=7fe7793c-9836-42b0a55b82442546b39e%40sessionmgr4006&bdata=jNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=87323326&b=ers>
- PILTON, S. 2014. The augmented classroom. In *Modern English Teacher*, vol. 23, no. 3, pp.17-19. ISSN 0308-0587
- REINDERS, H., LAKARNCHUA, O. 2014. Implementing mobile language learning with an augmented reality activity. In *Modern English Teacher*, vol. 23, no. 2, pp. 42-46. ISSN 0308-0587
- SANTOS, M., LUBKE, A., TAKETOMI, T., YAMAMOTO, G., RODRIGO, M., SANDOR, C., KATO, H. 2016. Augmented reality as multimedia: the case for situated vocabulary learning. In *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, vol. 11, no. 4, pp. 1 – 23. ISSN 1793-7078
- SCHROCK, K. 2016. *Pokémon GO in the classroom*. [online] Discovery Education. [cit. 2019-01-03] Available at: <http://blog.discoveryeducation.com/blog/2016/07/13/pokemongo/>
- SINGHAL, S., BAGGA, S., GOYAL, P., SAXENA, V. 2012. Augmented chemistry: Interactive education system. In *International Journal of Computer Applications*, vol. 49, no. 15, pp. 1-5. ISSN 2250-1797
- SOLAK, E., CAKIR, R. 2016. Investigating the Role of Augmented Reality Technology in the Language Classroom. In *Croatian Journal of Education*, vol. 18, no. 4, pp. 1067-1085. ISSN 1848-5650
- THOMAS, R. G., JOHN, N. W., DELIEU, J. M. 2010. Augmented reality for anatomical education. In *Journal of Visual Communication in Medicine*, vol. 33, no. 1, pp. 6-15. ISSN 17453054
- WOJCIECHOWSKI, R., CELLARY, W. 2013. Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. In *Computers & Education*, vol. 68, pp. 570-585. ISSN 0360-1315
- WU, H., LEE, S., CHANG, H., LIANG, J. 2013. Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. In *Computers & Education*, vol. 62, pp.41-49. ISSN 0360-1315

Internet sources:

The Ultimate Guide to Understanding Augmented Reality (AR) Technology. [online] RealityTechnologies.com [cit. 2019-01-03] Available at: <https://www.realitytechnologies.com/augmented-reality/>

ARIS [online] Aris Server Status [cit. 2019-01-03] Available at: <https://fielddaylab.org/make/aris/>

About TaleBlazer [online] TaleBlazer [cit. 2019-01-03] Available at: <http://taleblazer.org/about#overview>

Metaverse [online] Metaverse [cit. 2019-01-03] Available at: <https://gometa.io/>

QuiverVision [online] QuiverVision [cit. 2019-01-03] Available at: <http://www.quivervision.com/>

ZooBurst [online] Soft112 [cit. 2019-01-03] Available at: <https://zooburst-ios.soft112.com/>

# VÝSKUM A ROZVOJ ČITATEĽSTVA ŽIAKOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY

**Simoneta Babiaková, Zuzana Kováčová**

*Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, simoneta.babiakova@umb.sk, zuzana.kovacova@umb.sk  
(Slovenská republika)*

## Abstrakt

Štúdia rieši problematiku prudkého znižovania čitateľstva žiakov základnej školy oproti minulosti. Predstavíme metodologické východiská výskumného projektu VEGA č. 1/0455/18 Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky<sup>15</sup>, ktorého hlavným cieľom je empirický výskum faktorov, ovplyvňujúcich čitateľstvo žiakov základnej školy a zisťovanie indikátorov znižovania ich čitateľstva s rastúcim vekom. V predvýskume sme realizovali mikrorozhovory so skupinou žiakov „čitateľov“ a „nečitateľov“ v troch oblastiach výskumu – Žiak ako čitateľ, Sociálne pozadie čítania a čitateľstva žiakov, Čitateľské preferencie žiakov. Výpovede sme kódovali a kategorizovali kvalitatívnym postupom, s cieľom vniknúť do jazykových štruktúr žiakov. Analýza výpovedí žiakov nám poslúži pre metodologické zvládnutie tvorby a spresnenie štruktúry hlavného výskumného nástroja – dotazníka. Výsledky predvýskumu prezentujeme v tomto príspevku.

**Kľúčové slová:** Čitateľstvo, žiak ako čitateľ, empirický výskum, mikrorozhovory so žiakmi.

## 1 ÚVOD

V súčasnosti sa v pedagogickej praxi aj v odborných kruhoch najmä pod vplyvom medzinárodných porovnávacích štúdií čitateľskej gramotnosti kladie najväčší dôraz na kognitívnu stránku čítania žiakov. Čítanie a čitateľská gramotnosť sa pokladá najmä za predpoklad rozvíjania kľúčových kompetencií, predovšetkým kompetencií pre učenie sa. Práve preto, že ne jeden súčasný žiak vníma čítanie len ako školskú povinnosť, treba sa zaoberať aj receptívno-zážitkovými procesmi čítania, ktoré ovplyvňujú emocionálnu stránku jeho osobnosti. Tieto procesy sa podieľajú na rozvíjaní záujmu o čítanie, nadobúdanie estetických skúseností s literárnym textom a vytváraní čitateľských návykov žiaka. Žiak nadobúda vnútornú potrebu čítať si, čítanie ho baví, robí si poznámky o tom, čo prečítal, vo voľnom čase častokrát uprednostní čítanie pred inými aktivitami. To je charakteristické pre rozvíjajúce sa čitateľstvo žiaka.

Výsledky štúdie PIRLS 2016 naznačujú, že pozitívne postoje žiaka k čítaniu pozitívne ovplyvňujú aj jeho úspech v čitateľskej gramotnosti. Takmer v každej krajine mali žiaci, ktorí veľmi radi čítajú lepšie priemerné výsledky (523) ako žiaci ktorí len radi čítajú (507) a žiaci, ktorí neradi čítajú mali najnižšie priemerné výsledky (486) v čitateľskej gramotnosti. 30% slovenských žiakov štvrtého ročníka uviedlo, že veľmi radi čítajú. 23% slovenských žiakov uviedlo, že nemá rado čítanie (<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/student-engagement-and-attitudes/students-like-reading/>).

## 2 PRÍČINY STRATY ZÁUJMU ŽIAKOV O ČITATEĽSTVO

Vznik čitateľstva neprebíha ako súbor na seba priamočiaro nadväzujúcich procesov: 1. zvládnutie techniky čítania; 2. nadobudnutie plynulosti a výraznosti čítania; 3. rozvinutie porozumenia textu; 4. následné aktívne čitateľstvo. Tieto procesy sa prelínajú a vzájomne ovplyvňujú. Je preukázané, že si deti už v predškolskom veku rozvíjajú porozumenie čítaného textu a formujú sa aj ich postoje k čítaniu. K čitateľstvu neprispieva len vlastné čítanie a motivácia k nemu, ale aj predčítanie textov pedagógmi a inými ľuďmi zohráva v tejto fáze života dieťa svoju nezastupiteľnú rolu. Výskumné zistenia (Babiaková, 2017) projektu VEGA 1/0598/15 Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet (Kasáčová et al., 2017) preukázali, že pojmy kniha a čítanie evokujú u 6 – 7 ročných detí pocity spojené s predčítaním. V štúdií Čtení dětem v rodině (Gavora, 2018) boli zistené silné rozvojové a emocionálne dôvody predčítania pre dieťa predškolského veku.

V kurikule slovenského jazyka a literatúry v Štátnom vzdelávacom programe pre primárne vzdelávanie (2015) sa viac zdôrazňuje rozvíjanie čitateľskej gramotnosti ako rozvíjanie čitateľstva. Pre rozvíjanie a kultiváciu detského čitateľstva je potrebné didakticky kvalifikovane ovplyvňovať detskú čitateľskú

<sup>15</sup> Štúdia je výsledkom riešenia projektu VEGA 1/0455/18 s názvom Výskum a rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku, ktorého zodpovednou riešiteľkou je doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.



skúsenosť tak, aby sa čiastkové čitateľstvo dieťaťa zmenilo na integrované (Rusňák, 2011). To je cieľom literárnej výchovy v škole, no nie je isté, že sa cieľ dosiahne u každého jednotlivca. Dokonca existujú indície, že dôležitejšie pre vývoj čitateľstva spočíva v mimoškolskom záujmovom čítaní. Ukazuje sa ale, že najmä starší žiaci volia vo voľnom čase iné aktivity ako čítanie pre zábavu a odpočinok. 13 – 17 roční respondenti celoslovenského výskumu Slovenskej asociácie knižníc v rokoch 2008 – 2011 takmer v 50% deklarovali, že na čítanie nemajú voľný čas. Ďalšie získané informácie však potvrdzujú, že žiaci voľný čas majú, avšak čítanie nepovažujú za zaujímavú formu jeho zmysluplného trávenia (Hrdináková, 2015).

Dôvodom straty záujmu o čitateľstvo ako vnútornej potreby u žiakov školského veku môže byť to, že ako náhle sa žiak naučí techniku čítania, pedagóg aj učiteľ v škole nechávajú aktivitu čítania len na ňom samom (Fasnerová, 2014). Takto sa čítanie u mnohých žiakov stáva činnosťou, ktorá viac súvisí s učením a získavaním informácií ako so zážitkom a voľným časom. Literárny zážitok totiž potrebuje dobrého čitateľa, ktorý dokáže text čítať pútavo s emocionálnym nasadením.

Podľa Hraškovvej (2015) na žiakov vplývajú aj zvyšujúce sa informačné nároky školy a spoločnosti. V kvante informácií sa žiaci začínajú strácať a nedokážu sami selektovať podstatné, kľúčové informácie. Toto všetko spôsobuje veľký nárast výskytu dyslexie a porúch pozornosti u žiakov v nižšom veku. Dyslexia často spôsobuje že žiaci úplne stratia záujem o čítanie a pochopenie textu.

Nepopierateľne sa mení aj samotná podoba kníh (e-knihy, knižné texty online, audioknihy) a ich miesto medzi mnohými inými médiami v rámci voľnočasových žiackych aktivít. Mnohé médiá konkurujú knihám rýchlosťou sprostredkovania informácií a zážitkov. Niektoré majú schopnosť ponúkať žiakom skúsenosti, ktoré sa nedajú získať v reálnom živote.

Kríza čítania sa netýka len Slovenskej republiky a slovenských žiakov. Výsledky zahraničných výskumov (Rideout, 2014) v posledných rokoch dokazujú, že žiaci čítajú podstatne menej ako v predchádzajúcich obdobiach, znižuje sa podiel čítania vo voľnom čase a pre radosť, čitateľské výkony žiakov klesajú a čítanie u žiakov klesá s narastajúcim vekom. Napríklad v roku 2009 bol v USA priemerný denný čas strávený čítaním pre potešenie (kníh, časopisov, novín) u 6–8 ročných detí 46 minút, u 11–14 ročných detí 37 minút a u 15–18 ročných mladých ľudí len 33 minút (Rideout, Foehr, & Roberts, 2010).

Tieto skutočnosti otvárajú širokú platformu skúmania najvplyvnejších faktorov čitateľského záujmu s cieľom vytvárať pozitívny vzťah k písanému textu (literatúre) ako súčasť celoživotnej kultúrnej praxe človeka. Na Slovensku boli zatiaľ cieľovou skupinou skúmania najmä starší žiaci. Sme presvedčení, že je potrebné zaoberať sa rodiacim sa čitateľstvom žiakov v skoršom veku. Preto sa náš výskum orientuje na mladších respondentov. Zámerom je odhaliť faktory vzniku a rozvoja čitateľstva v počiatočnom štádiu.

### 3 METODOLOGICKÝ KONCEPT, CIELE A VÝSLEDKY VÝSKUMU

Táto štúdia je časťou širšie koncipovaného výskumu VEGA - projekt No 1/0455/18 Výskum a rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku. Jeho hlavným cieľom je opísať faktory, ktoré ovplyvňujú čitateľstvo žiakov mladšieho školského veku a odhaliť príčiny znižovania čitateľstva s rastúcim vekom žiakov. Čiastkovým cieľom je zistiť možnosti stimulácie a rozvíjania receptívno-zážitkovej stránky čitateľstva v období primárneho vzdelávania. V súvislosti s tým vytvoríme komunitný program na rozvoj čitateľstva, ktorý empiricky overíme. Pre jeho vytvorenie potrebujeme zistiť, kde tkvie problém straty čitateľstva u tínedžerov, ako o tom svedčia iné výskumy. V procese kvalitatívneho výskumu prezentovaného v tejto štúdii tvoríme zakotvené teórie, ktoré majú doplniť poznatky o faktoroch utvárajúcich čitateľstvo. Základnú triádu faktorov tvoria osobnostné črty čitateľa, sociálny kontext čítania a čitateľstva a čitateľské preferencie.

#### 3.1 Metódy a respondenti prvej etapy výskumu

Výskumným problémom prvej etapy výskumu bolo: *Odhaliť v čom spočívajú zásadné rozdiely medzi čitateľom a nečitateľom.* Problém sme sa rozhodli riešiť porovnaním výpovedí týchto dvoch skupín respondentov a formulovaním zakotvených teórií o osobnostných črtách čitateľa, o sociálnom kontexte čítania a čitateľstva a o čitateľských preferenciách.

##### 3.1.1 Použité metódy

V prvej etape výskumu sme postupovali kvalitatívnou výskumnou stratégiou. Realizovali sme fokusové rozhovory s homogénnymi skupinami žiakov s cieľom vstupnej explorácie výskumného problému. Výskumným cieľom bolo identifikovať z autentických výpovedí javy, kľúčové pre vytvorenie kategórií následného kvantitatívneho skúmania. Cieľom rozhovoru bolo doplniť poznanie o oblasti tacitné, skryté,

aby sme vedeli skonštruovať dotazníky, v ktorých budú pre žiakov zrozumiteľné a motivujúce otázky. To bude tvoriť ďalšiu etapu výskumu.

### 3.1.2 Výber respondentov

Rozhovory sme realizovali v jednej mestskej (A) a jednej vidieckej škole (B). V každej sme pracovali s dvoma skupinami 12 – 13 ročných žiakov. Do skupiny boli zaradení žiaci podľa výberu učiteľkami slovenského jazyka a literatúry, pričom mali z triedy vybrať: A1, B1 „typických čitateľov“ a A2 B2 typických „nečitateľov“. Takto vznikli štyri skupiny respondentov. (tabuľka 1)

Tabuľka 1. Výskumná vzorka

| Škola      | Čitatelia A1, B1 |          | Nečitelia A2, B2 |          |
|------------|------------------|----------|------------------|----------|
|            | chlapci          | dievčatá | chlapci          | dievčatá |
| A mestská  | 3                | 7        | 6                | 1        |
| B vidiecka | 2                | 5        | 2                | 2        |
| Spolu      | 5                | 12       | 8                | 3        |

V skupinách A1 a B1 boli zaradení „čitelia“ – motivovaní žiaci so vzťahom k čítaniu, ktorí radi vo voľnom čase čítajú. V skupinách A2 a B2 boli zaradení „nečitelia“ – žiaci nemotivovaní k čitateľským aktivitám, ktorí nečítajú, keď nemusia a preferujú vo voľnom čase iné aktivity. Učiteľky boli inštruované, že pri výbere žiakov nemajú prihliadať na prospech v predmete slovenský jazyk a literatúra, ale na motiváciu a záujem žiakov o čítanie. Zámerne sme vybrali z dostupného súboru „extrémne“ skupiny, aby boli transparentné špecifiká a rozdiely medzi nimi.

Počas rozhovorov so žiakmi pracovali výskumníci vo dvojiciach: 1. výskumník viedol rozhovor a 2. výskumník zaznamenával podnety pre doplnenie problematiky z aspektu skupiny respondentov. Celý rozhovor bol zaznamenávaný na audiozáznam a následne prepísaný po súhlase učiteľky a rodičov žiakov. Žiaci boli o nahrávaní informovaní. Transkript výpovedí sme podrobili obsahovej analýze s cieľom naplniť určené faktory (znaky čitateľa, sociálny kontext čítania a čitateľstva, čitateľské preferencie) kategóriami.

## 3.2 Otázky, štruktúra a obsah rozhovorov

Rozhovor bol štruktúrovaný v zmysle výskumných otázok:

1. Čím sa vyznačuje súčasný detský čitateľ a nečitateľ?
2. Aký je sociálny kontext čitateľa a nečitateľa? Ako sa líšia?
3. Aké obsahy a formáty textu preferuje čitateľ a nečitateľ?

Ku jednotlivým výskumným otázkam boli žiakom kladené uvedené otázky a odpovede: (tabuľka 2)

Tabuľka 2. Štruktúra a obsah rozhovorov

| Sledované faktory | Otázky v rozhovore                                       | Odpovede respondentov čitateľov/nečitateľov                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Znaky čitateľa    | Keď sa povie čítanie, čo ťa napadne?                     | Č: „Kniha“, Rozprávky“, „Oddych“, „Zázitok“, „Poviedka“, Rozprávania“, „Román“, „Niečo akčné“, „Detektívka“, „Miroslava Varáčková“, „David Williams“...                                                                                                                     |
|                   | Prečo čítaš? (Aký je tvoj najčastejší dôvod na čítanie?) | N: nuda, informácie, strata záujmu, čítanie SMS v mobile, škola, slovenský jazyk alebo literatúra, práca.<br>Č: „Pre zábavu“, „Zázitok“, „Ponaučenie“, „Únik z reality“, „Pokoj, niečo nové“, „Ja som dala 110 kníh minulý rok. Tento rok som dala 75 a chcela by som 150.“ |

|                                        |                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                        |                                                                                       | N: „Ked' mi na telefón prídu správy, tak to si prečítam.“ „Nečítam, radšej idem von...“ „Napríklad, keď sa nudím, nemám čo robiť.“ „Například zo slovenčiny, lebo musím.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                        | Chodíš si kupovať alebo požičiavať knihy? Ak áno - Aké? Ak nie, prečo?                | Č: „Ja nechodím často do knižnice, ale občas tam idem, keď si potrebujem niečo požičať, lebo už nemám čo čítať.“ „To sa často nestáva. Máme veľa kníh doma.“ „Keďže ja čítam trochu viacej, tak by sa to neoplatilo kupovať, tak chodievam do knižnice.“<br>N: „My máme kníh plnú pivnicu.“ „Ja čítam časopisy s vtipmi.“ „O Mikulášovi Černákovi. – O drogách, čo oco kúpil. Tomu lepšie rozumiem ako tým detským. Oco prečíta a ja potom čítam. Mama číta recepty.“                                                                                                                                                                                                                         |
|                                        | Máš nejaké príjemné skúsenosti s čítaním? Aké?                                        | Č: „Ked' je dobrá kniha a vžijete sa do nej, to je ako keby ste boli v tom deji, je v hlave tá predstava ako sa to dialo ten dej. A je to dobrý pocit a vlastne aj slovná zásoba sa nám rozvíja.“ „Ja idem do altánku a tam si čítam. Lebo vonka je také ticho ako na dedine.“ „Áno, to sa človek tak uvoľní.“<br>N: „Nie.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                        | Máš nejaké nepríjemné skúsenosti s čítaním? Aké?                                      | Č: „Možno je nepríjemné, keď vás niekto vyruší a potom musíte zastať a nechať to tak.“ „Ako mladšia som mala rada takú sériu kníh a potom neviem prečo ju prestali vydávať a tak som bola z toho smutná.“<br>N: „Jeden chalan sa pocikal od smiechu. „Ja, keď čítam, tak sa zajakávam. Práve preto mám nepríjemnosti s čítaním.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                        | Aké kníhkupectvo poznáš?                                                              | Č: „Panta rei.“ „Martinus.“ „Bax.“<br>N: „Nejaké české nakladateľstvo cez internet.“ „Veľmi ani nie.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                        | Aký máš pocit, keď dostaneš knihu alebo časopis ako darček?                           | Č: „Podľa toho aká je, lebo keď vyberú rodičia takú, ktorá vás vôbec nezaujíma...“ „Ako keď si predstavujete, že máte dostať nový Iphone a dostanete knihu, tak vás to nepoteší, keď vám to rodičia sľúbili, tak...“ „Dakedy ma to sklame ale dakedy som rada, že mám ďalšiu knihu a ďalšie dobrodružstvo.“ „Ja si každé Vianoce želim, že chcem knihu a potom ma to poteší. Aspoň sa nenudím, keď ju čítam.“ „Ja mám rada spisovateľa Johna Greena, tak keď mám nejaký sviatok, moji rodičia vedia, že ho mám rada a tak mi ju kupujú. Je to radosť, lebo tie knihy sú fakt dobré.“<br>N: „Brat dostal a rozplakal sa z toho.“ „Ja som ešte nedostal.“ „Ja som dostal, doteraz je v skrini.“ |
| Sociálny kontext čítania a čitateľstva | Kto by ťa mohol presvedčiť, aby si si požičal nejakú knihu alebo iný text na čítanie? | Č: „Zvyčajne nikto, ale mám skúsenosti z čítania tých ostatných, tak viem akú knihu chcem.“ „Ja si sama vyberám, alebo potom krstná, tá sa v tom vyzná.“ „Ja ani neviem, čo si mám vybrať, tak vyberám podľa toho, aký to má obsah na prvej strane, či ma to zaujme alebo nie.“ „Ja by som rada prečítala všetky žánre.“ „Ja mám také kamarátky, čo rady čítajú, tak mi povedia, že čo je dobré.“                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>„Aj na internete alebo na instagrame a intereste dávajú, že aké knihy ich bavili.“</p> <p>N: „Nikto.“ „Kamaráti“ „Osoba, ktorú mám rád.“ „Kamarátka.“ „Otec.“ „Zatiaľ nikto.“</p> <p>„Spolužiačka.“</p> |
| Koho by si zo svojho okolia potešil novou knihou?                                                     | <p>Č: „Ja by som svoju maminu, ale ona rada číta také, napríklad o tele, o zdraví a tak.“ „Ja by som knihu darovala mojej sestre, lebo ona rada číta ale nemá čas a tak má knihu aj dva roky a ešte si ju nepozrela.“ „Bud' mamine, alebo mám jednu spolužiačku, ktorá tiež rada číta.“ „Ja by som to daroval mamine, lebo ona veľmi rada číta a väčšinou večer si číta knižky o zdraví a o varení.“ „Ja by som rodičom, lebo oni si vždy nájdu čas a prečítajú si.“ „Ja bratovej neveste. Študuje ešte, tak rada číta, veľmi veľa.“</p> <p>N: „Sestre alebo kamarátke požičiam knihu, ktorú som dostala. Inak nekupujem knihy.“ „Ja by som potešil maminu, ale radšej jej kúpim kvety, tým ju viac poteším.“</p> |                                                                                                                                                                                                            |
| Kúpil si už niekedy niekomu knihu alebo iný text na čítanie ako darček a prečo?                       | <p>Č: „Najmladšiemu bratovi, teraz bude mať 5 rokov, tak som mu kúpila a čítala som mu, aby proste som ho tiež do toho...jemu sa to páčilo – ja som čítala pomaly a on zopakoval za mnou všetky slová.“ „Maminy väčšinou kupujem.“ „Ja staršej, tak ona bola slovenčinárka tuná v škole, tak jej aj bratovi.“</p> <p>N: „Dedovi som kúpil detektívku, lebo ich má rád.“ „Sestre alebo kamarátke vypožičiam knihu, ktorú som dostala. Inak nekupujem knihy.“</p>                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                            |
| Kto čítal niečo zaujímavé a rozprával ti o tom? Ak sa niekedy rozprávaš o tom čo si čítal, tak s kým? | <p>Č: „Bratranec mi požičal knihu, že si ju mám prečítať.“ „Najlepšia kamarátka mi povedala, ako ju baví kniha.“ „Mne rodičia. Keď boli mladí, čo čítali, takú staršiu knihu, že či si to nechcem prečítať, že je to dobré, že ich to zaujímalo“. „ So starkou.“</p> <p>N: „Ja sa nerozprávam s rodinou, lebo rodina knihy moc nemusí.“ „Pani v knižnici čo tam robí, tak mi vie veľmi dobre poradiť knižky. S ňou sa porozprávam, aká nová je, alebo akú by si vybrala ona.“ „S nikým, nechám si to pre seba.“ „V škole to povie pani učiteľke.“</p>                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                            |
| Načo ľudia potrebujú čítanie?                                                                         | <p>Č: „Aby sme sa vedeli vyjadrovať odbornejšie“. „Zábava.“ „Mne knihy pomohli napríklad aj keď píšeme sloh, tak mi rozšírili slovnú zásobu a viem sa lepšie vyjadrovať.“ „Keď čítame, tak sa nám zlepšuje pamäť.“ „Keď vidíme tie slová, tak môžeme zlepšovať aj gramatiku.“</p> <p>N: „Na vzdelávanie, aby sme nezabudli mnoho vecí.“ „Keď sú noviny, tak dozvedieť sa niečo nové.“ „Na slovnú zásobu.“</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            |
| Aký profit má spisovateľ z toho, že píše knihy?                                                       | <p>Č: „Potešiť nejakých čitateľov, aby ich tá kniha zabavila.“ „Možno vyjadriť svoje pocity, svoje myšlienky, alebo napríklad nejaký príbeh, ktorý sa mu stal. Podeliť sa o tom s ľuďmi“ „Chcel by doviest' ďalších ľudí k čítaniu.“</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                            |

|                        |                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        |                                                                      | N: „Baví ho to.“ „Môže písať svoje skúsenosti.“ „Že ho to nejako naplňuje, že ho baví nejaké príbehy vymýšľať, alebo tiež ako už povedali nejaké skúsenosti odovzdať.“                                                                                                                                                                                                                                               |
| Čitateľské preferencie | O akých knihách, časopisoch alebo iných textoch sa s iným rozprávaš? | Č: „Ja radšej čítam staršie rozprávky.“ „Dobrodružné knihy a také bájne knihy odtrhnuté od reality.“ „Ja si kupujem detektívky.“ „Fantasy.“ „Dobrodružnú literatúru alebo sci-fi.“ „Ja som teraz žiadnu nenašiel, tak ja mám u starých rodičov, celkom majú detektívky radi, tak od nich si požičiam nejaké. No čítal som napríklad od J. Fleminga.“ „To bolo o 14 ročnom chlapcovi a nechcete vedieť, čo tam bolo.“ |
|                        |                                                                      | N: „Ja som si našiel pár vtipov na internete. Mali sme si (do školy) nájsť básničku, ale ja som vravel vtipy.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                        | Máš niečo momentálne rozčítané? Čo to je?                            | Č: „Ja čítam také, ako jedno dievča má trinásť rokov a má narodeniny. Volá sa to za trest trinásťročná.“ „Ja mám rada, keď sú o upíroch, dobrodružné.“                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                        |                                                                      | N: „Ja mám od Jozefa Kariku Trhlinu rozčítanú. Mňa to baví od neho, lebo vie dobre písať.“ „V edícii Stopy: Červený pirát – dobrodružné.“ „Ja mám rozčítaný tréning väzňa, to je také na cvičenie.“ „Mikuláš Černák (životopis odsúdeného vraha).“                                                                                                                                                                   |
|                        | Ktorý je tvoj obľúbený časopis?                                      | Č: „Ja taký časopis Kamarát. Ja ho zbieram už tretí rok. Mám plnú skriňu tých všetkých čísel. Je to mesačník, tak to ma baví. Je tam móda aj odporúčané knihy.“                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                        |                                                                      | N: „Časopisy s vtipmi.“ Ja som si kupoval časopis Flak – to sú samé vtipy. „Kačera Donalda - český časopis.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                        | Keby si si mohol v kníhkupectve vybrať niečo zadarmo, čo by to bolo? | Č: „Celú knižnicu.“ „Asi by som si išla pozrieť mládež, romantiku a to by som zobrala.“ „Ja napríklad také poučné do života.“                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                        |                                                                      | N: „Nejakú knihu.“ „Predavačku.“ „Kasu.“ „Nič.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

### 3.3 Formulovanie zakotvených teórií

#### Teória o osobnostných črtách čitateľa

**Čitatelia** popisujú čítanie ako častý spôsob trávenia voľného času, majú túto činnosť v oblube, prináša im potešenie, zábavu, únik z reality, tešia sa na knihu, príbeh. Vybavujú si mená autorov obľúbených kníh. Rozlišujú cenu a význam kníh a možnosti požičať si ich. Prejavujú ochotu rozprávať o čítaní, pri rozhovore pohoťovo sprostredkujú množstvo prečítaného i obsah. Skúsenosti ich utvrdzujú, že čítanie je zážitok, prežili s knihou príjemné chvíle. Negatívne skúsenosti spájajú so sklamaním, keď o knihu alebo čítanie prišli. Knihu ako dar preferujú, ale radi si ju sami vyberajú, sklame ich, ak sa im nepáči, vedľa hodnotiť, to čo čítajú. **Nečitelia** uvádzajú pri asociácii pojmu „čítanie“ nuda, informácie, vyučovacie predmety, prácu. Dôvodom na čítanie je podľa nich vzdelávanie, vyučovanie, zaháňanie nudy, čítanie správ alebo kontakt so skupinou. Voľný čas sa im nespája s čítaním. Čítanie považujú za stratu času, radšej čas trávia vonku. V rodinnom prostredí sa odráža zbytočnosť kupovania kníh. Skúsenosti majú minimálne, zážitky neuviedli skoro žiadne, skôr negatívne spojené s hlasným čítaním, nie pre vlastné potreby. Kniha ako dar je pre nich buď neznámy pojem, alebo sklamanie. Poteší ich skôr časopis s anekdotami, prípadne životopisy spevákov.

#### Teória o sociálnom kontexte čítania a čitateľstva

Vytvorili sme tri typy vedenia v sociálnom kontexte čítania a čitateľstva: podnecovanie, prikazovanie, zdieľanie. Medzi čitateľmi a nečitateľmi je charakteristický rozdiel v tom, že **čitelia** si prečítané vzájomne



zdieľajú, radia si, inšpirujú sa, odporúčajú. Sociálne zdieľanie je najviac previazané na rovesníkov, rodinných príslušníkov, rodičov a prarodičov. Informujú sa aj na sociálnych sieťach. Učiteľia ako poradcovia vôbec nefigurujú. Knihu si nielen radi vyberajú, ale aj darujú blízkym. Význam čítania pre ľudí vidia nielen vo vzdelávaní ale aj v zábave. **Nečítatelia** zážitok zdieľania nespomínajú, vo výnimočných prípadoch sú podnecovaní k čítaniu kamarátmi. V rodine sa o knihe a prečítanom texte nerozprávajú, výnimočne sa radia s knihovníčkou. Potrebu čítania spájajú so vzdelávaním a školou, teda s prikazovaním. Čítatelia sa líšia od nečitateľov aj v pohľade na prácu spisovateľa. Čítatelia viac vnímajú zdieľanie spisovateľa s verejnosťou, nečítatelia tento sociálny rozmer vnímajú len málo.

*Teória o preferovaných žánroch, formátoch a obsahu čítaného žiakmi*

Výber **čitateľov** je široký a rôznorodý. Okrem rozprávok a romantických príbehov si vyberajú aj sci-fi, fantasy, detektívky a dobrodružné príbehy. Z hľadiska žánrov preferujú epické diela aj náučnú literatúru. Poéziu vôbec nespomínajú. Časopisy si odkladajú, zbierajú ich, čítajú v nich o móde a recenzie o knihách. Preferujú klasický printový formát kníh. Pri kupovaní si volia dlhšie texty. **Nečítatelia** spomínajú texty z internetu, kratšie texty pre zábavu alebo pre školské účely. Čítajú nanajvýš časopisy s vtipmi. Keď nemusia, nečítajú, ani by si knihu nekúpili. Niektorí nečítatelia majú rozčítané desivé romány a životopisy mafiánov. Obsah literatúry často prevyšuje vek čitateľov aj nečitateľov, niektorí preferujú knihy pre dospelých.

## 4 ZÁVER

Z uvedených teórií možno vyvodit' niekoľko záverov, ktoré využijeme v ďalších etapách výskumu:

- Učiteľia nedokážu spoľahlivo identifikovať čitateľov medzi žiakmi, pretože nedostatočne využívajú sociálny kontext, ktorý čitateľstvo poskytuje. Nepoznajú rôznorodé charakteristické črty detského čitateľa a jeho čitateľské koncepcie a preferencie. Nevyužívajú vhodnú formu podnecovania k čítaniu, ich intervencie majú podobu školských zadaní. To sa zhoduje s výsledkami vedeckej štúdie (Renuga, Kanchana, 2015), ktorá poukazuje na potrebu chápania žiackej koncepcie čítania, ktorá je východiskom pre podporu čítania, čitateľstva a zvyšovanie záujmu o čítanie.

*Navrhované odporúčania pre pedagogickú prax: Učiteľia by mali poznať čitateľské koncepcie a záujmy žiakov.*

- Nečítatelia čítajú texty, o ktorých sa vo výučbe nerozpráva. Učiteľ nevie voliť vhodné obsahy, žánre a formáty pre žiakov podľa stupňa čitateľstva. Rachel Levy (2011) vo svojej publikácii prezentuje rozsiahle vedecké dôkazy, že niektoré z odskúšaných a testovaných prístupov k výučbe literárnej výchovy a čítania môžu byť kontraproduktívne a spôsobujú, že mnohí žiaci stratia dôveru vo svoje čitateľské schopnosti. Je potrebné sa zamyslieť nad súčasnými cieľmi, obsahmi školského kurikula a spôsobmi, akými sa dá rozvíjať čítanie a čitateľstvo žiakov tak, aby zodpovedali meniacej sa gramotnosti 21. storočia.

*Navrhované odporúčania pre pedagogickú prax: Učiteľia by mali voliť vhodné obsahy, žánre a formáty pre žiakov podľa stupňa čitateľstva a využívať inovatívne stratégie výučby literárnej výchovy a čítania.*

- V čitateľských preferenciách čítatelia preferujú dobrodružné knihy, detektívky, dievčenské romány, fantasy príbehy a náučné texty v printových formátoch. Nečítatelia čítajú najmä texty z internetu kvôli domácim úlohám, SMS správy, anekdoty a knihy o počítačoch.
- Ukázalo sa, že obe skupiny žiakov čítajú aj texty, ktoré dospelí nepovažujú za typické pre ich vek.:

*Navrhované odporúčania pre pedagogickú prax: Učiteľia majú pri výbere rešpektovať čitateľský záujem žiakov a nečitateľom poskytovať príležitosti emocionálneho zážitku a sociálneho zdieľania s čítaním.*

*Navrhované odporúčania pre vydavateľstvá a knižnice: Aktualizovať a modernizovať literárnu ponuku pre deti a mládež a využívať rôzne formy jej sprístupnenia vo formálnom aj neformálnom čitateľstve.*

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BABIÁKOVÁ, S. et al. 2017. Understanding Children's Development through Research of their Preconceptions about Literacy Phenomenon. In *Proceedings include at ICERI 2017 conference*. Sevilla/Spain : IATED, pp. 1068-1076.
- FASNEROVÁ, M. 2014. *Celé Česko čte dětem. Výzkumná správa projektu*. Olomouc: Pedagogická fakulta, UP. 53 s.
- GAVORA, P. 2018. Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. In *Pedagogická orientace*, roč. 28, č.1, s. 25–45.
- HRAŠKOVÁ, M. 2015. Práca s textom v literárnej komunikácii (s využitím vybraných moderných vyučovacích metód a aktivizujúcich otázok v čítaní s porozumením). Nitra/Slovakia: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta.
- HRDINÁKOVÁ, Ľ. 2015. Detský čitateľ – budúcnosť čitateľstva. In *Rozvoj čitateľskej gramotnosti z pohľadu detského knihovníka*. Trnava: 2015, s. 2–14.
- KASÁČOVÁ, B. et al., 2017. *Deti na prahu vzdelávania. Výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Banská Bystrica : PF UMB. 302 s. ISBN 978-80-557-1292-5.
- LEVY, R. 2011. Young children reading. At home and at school. University of Sheffield/uk: Sage publishing. ISBN 9780857029911.
- PIRLS 2016 International Results in Reading*. In Timss and Pirls, IEA International Study Center. [cit. 2018-11-09]. Dostupné na internete: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/student-engagement-and-attitudes/students-like-reading/>
- RENUGA, M. Kanchana Mala, B. 2015. Students' Perceptions of Themselves as Readers and the Concept of Reading In *New Educational Review*, vol. 41, no. 3, pp.86–97.
- RIDEOUT, V. J. 2014. *Children, Teens and Reading: A Common Sense Media Research Brief*, Common Sense Media, 2014. [cit. 2018-04-25]. Dostupné na internete: <<http://www.iserotope.com/wp-content/uploads/2014/05/csm-children-teens-and-reading-2014.pdf>>.
- RIDEOUT, V. J., FOEHR, U. G., & ROBERTS, D. F. 2010. *Generation M: Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation, Dostupné na internete: <http://www.kff.org/entmedia/upload/8010.pdf>
- RUSŇÁK, R., ANDRIČIKOVÁ, M. & PRŠOVÁ, E. 2011. „Formovanie kultúrneho a kultivovaného detského čitateľa“ In *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (Liptáková eds.) Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011, s. 458–496. ISBN 978-80-555-0462-9.

# TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO YOUNG ECONOMISTS IN UKRAINE IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION ENVIRONMENT

**Olena Kovalova, Nataliia Kovalska**

*National Technical University of Ukraine "KPI", The National University of Food Technologies, Kyiv,  
moca4ino@ukr.net, nataliia-kovalska@ukr.net (UA)*

## Abstract

Due to the tendency to globalisation, economists all over the world have a strong necessity to master a foreign language. Young generation of future economists needs innovative approaches to language teaching. This article reveals the results of the research into methodological and psychological aspects of teaching a foreign language to students of economic departments in Ukraine and states the essential educational objectives. It also suggests a novel teaching framework whose major goal is to give an advantage to students in their overcoming language, communication and cross-cultural barriers in studying process and which can be regarded as highly integral to the objectives.

**Keywords:** Educational Framework, Cross-Cultural Communication, Teaching a Foreign Language to Economists, Innovative Approaches.

## 1 INTRODUCTION

Globalisation of the world economy and politics has brought a wider transparency to national borders and English as a means of communication has also won popularity throughout the world for its ease of use. Business people and managers of multinational companies, international funds and banks arrange and conduct their meetings in English in all parts of the world, and they have to take into account the way things are perceived in these various locations. This includes different perceptions of meals, customs, traditions, cultural behaviours, greetings and even facts, which one would think were generally accepted everywhere. All these factors bring about the necessity for students of economic departments to learn English as a foreign language, and for lecturers, to seek new methods and approaches with a view to facilitating the up-to-date studying-teaching process. The article suggests a research into the main factors which impact training young economists, problems which both students and lecturers might encounter on the way and methods to handle them. It is also aimed at developing a framework for teaching a foreign language to future economists and methods which can be applied by lecturers with a view to helping the students to tackle language, communication and cross-cultural barriers while learning.

## 2 METHODS

The article presents a language teaching framework that draws from this research in order to train students of economic departments. It has to be underlined that management describes what is perhaps the most challenging and difficult of human endeavors. It is the process by which we attempt to attain goals beyond the reach of a single individual. It requires that the lecturers work effectively and efficiently with and through others. It is not a single skill but rather a dynamic body of knowledge with the goal of the fusion of multiple and diverse skills/competences (Kovalska, N., 2013).

It has to be stressed that a broad education preparing the students for managerial roles in business and leadership roles in society. And also we are going to dwell upon the educational objectives. In recent years, an increasing number of the educational objectives have been offered. They are:

- To gain competence in analysis, decision making and evaluation in both public and private organizations.
- To develop and enrich interpersonal skills.
- To develop the competence to manage within the social, economic and international environment of organizations.
- To provide access to the technical skills necessary in each of the major functional areas of organizations with specific emphasis on the core elements of people and production.
- To enhance educational opportunity through the theoretical and applied research and business consulting activities of the faculty and students.

- To encourage intellectual enquiry into the lessons and skills of the past and present so as to be able to affect the future.
- To develop and promote ethical behaviour and social responsibility in future managers (Kovalska, N., Prisyazhnyuk, N., 2013).

The mentioned objectives are central to gaining current competences. There is a great need as well as considerable potential in developing them. Our framework can be regarded as highly integral to the objectives.

### 3 DISCUSSION

In order to train young economists, lecturers have to take into account that their students as future specialists must operate on a number of different premises at any time. These premises arise from their culture in which they are working.

And of course they have to communicate. Effective communication between parties in business is everything. But there are several big problems with communication:

- Negotiators may not be talking to each other in such a way as to be understood or to talk their partner into a more constructive step intensifying national, regional and global cooperation and the sharing of knowledge.
- If you are not hearing what the other side/party is saying, there is no communication and support of concepts, values, methods and policies (Kovalska, N., 2018).
- Another problem is misunderstanding. It is becoming increasingly obvious that misunderstanding can be caused by cultural differences. For example: in American English word “resume” means – a brief account of an applicant’s personal details, education and previous job(s) and in British English it means – an abstract or synopsis.

Cultural information is included in ESL texts and lecturers recognize the importance of the underlying dynamics of a culture in language and communication. Such steps are laudable, but they may fall short of the mark when it comes to actually equipping learners with the cognitive skills they need in a second-culture environment (Wiggins, G., McTighe, J., 2007).

In different countries, social taboos, politics, and religious traditions and values differ. These cultural variables need to be respected if students are to benefit from new experiences yet the commercial market today does not seem to have a universally applicable intercultural communication (IC) program or text that is suitable for culturally divergent student populations (Kovalska, N., Prisyazhnyuk, N., 2013). To compensate for the lack of IC materials, we often develop our own IC courses that meet local standards of acceptability. Once we (lecturers, instructors) understand the basic concepts of cultural comparison we can develop appropriate learning materials.

The educational reality is based on the content as dialectics category which means a complex of interactions and changes. Curriculum takes content (from external standards and local goals) and shapes it into a plan for how to conduct effective teaching and learning. It is thus more than a list of topics and lists of key facts and skills (the “input”). It can be called a map of how to achieve the “outputs” of desired student performance, in which appropriate learning activities and assessment are suggested to make it more likely that the students achieve the desired results (Wiggins, G., McTighe, J., 2007). This framework is based on the results of empirical research conducted in economic departments of such higher educational establishments in Ukraine as National Technical University of Ukraine “KPI” and National University of Food Technologies.

Lecturers often have difficulties teaching English to students of economic departments because of a frequent discordance between their knowledge of the subject and level of the language. In case the awareness of the subject outstrips the language skills as it often appears to occur at senior years of studying, the following approaches to teaching can be the solution:

- Content-based instruction
- Content and language integrated learning (CLIL)
- Foreign language immersion (ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ, О.Б., 2011).

Content-based instruction approach is based on the main principles of the economic area being studied and closely connected with it. It involves mastering extra-linguistic information related to the economic subject. Therefore, applying the approach eliminates the gap between language teaching and subject teaching.

There, students' brainstorming and discussions related to professional issues, cases-studies, projects, presentations performed in a foreign language, can be of help.

CLIL approach is related to the mentioned above method, however, it appears to be far wider. It involves any foreign language teaching, as long as the language is considered as a tool for providing extra-linguistic content.

Both of these approaches can be united as integrated studying as they provide integration of language and content. The benefits of integrated studying include growth in students' linguistic competence, their decision-making and problem-solving abilities, more profound vocabulary, grammar and communication skills, a shift from artificial to real and practically significant topics (Kornieva, Z., 2017).

The method of immersion considers teaching a university subject or subjects in a foreign language, completely superseding students' mother tongue from the process of studying.

Under the impact of practice demanding perfect knowledge of a foreign language there are reasons for close mutual cooperation between lecturers and students. There is pressure for improvement that is increasing more and more. In addition, there are special job requirements according to which students' needs have changed and the lecturers have good reasons to be concerned about anticipating and meeting the students' changing language wants and needs. It is believed that most students are unlikely to learn everything they need to succeed in a class that meets for only a limited number of hours weekly. Involving students in preparing self-directed projects as home assignment we provide more opportunities for using and interacting in English and help them gain confidence and become independent language learners. In such a way students are engaged in the process of continued learning that even develops better brains. So brain-compatible teaching via self-directed projects as a kind of home assignment is suggested. Projects have to become one of the main components in any program.

Involving students in preparing self-directed projects on cultural differences as home assignment we provide more opportunities for using and interacting in English and help them gain confidence and become independent language learners. In such a way students are engaged in the process of continued learning that even develops better brains. So we suggest brain-compatible teaching via self-directed projects as a kind of home assignment. Projects have to become one of the main components in any program.

Moreover, it is obvious that we are now at a time in human development where digital technologies are making an increasingly significant contribution to language learning in many parts of the world and there are established and high profile journals and conferences where research is presented and discussed. These digital technologies are widely used in teaching and learning foreign languages in Ukraine. One of the ways to aid the process of teaching by means of technologies is computer assisted language learning (CALL). It was applied as an experiment in the studying process in Kyiv Economic Institute of Management. The benefits of this method of learning include interactive framework where each student is involved in the process every moment of the lesson, has an opportunity to work at his/her own tempo and to check individually the mistakes made. However, some drawbacks were also revealed. The method partly eliminates the role of a lecturer which results in students' perplexity in unambiguous situations; students lack real-life practice of speaking and decision-making skills.

On the basis of the research it is possible to state that reading still is the dominant technique in the learning process featuring stable and flexible possibilities for gaining and polishing language and translation competences. Reading and translation have a high potential to fit students' wants and needs and further push learning efficiencies. Reading as a classic technique is appreciated as an important part of students' development to increase the efficiency on the one hand decrease the number of mistakes in comprehension and translation on the other hand. Based on the kind of text samples, establishment of the general effect of reading and translation is therefore evident. The variety of changes that can be observed in class depends on texts, their structure, style and initial purposes. The changes of values are rather significant.

While working with economic texts students have had prior practice during graded reader work in over such key points as:

- developing knowledge;
- examining alternatives;
- being highly selective in gathering information;
- being critical to each other's ideas;
- seeking expert opinion;
- doing clear analysis of the issue;
- having contingency plan.



With the wide range of support texts as materials, the lecturers are ready to meet with the diverse students' wants and needs in a variety of real life situations that will help them with their own career decisions. It is essential that the students become more independent taking their reading performance seriously and appreciating their academic achievements.

The point of gaining and developing knowledge is closely connected with the students' future as specialists: there is a psychological factor of thinking and deciding in a group but not to be responsible for making a decision. Students can agree with something false in case they are not knowledgeable enough they trust in others' expertise instead of being in doubt. This conclusion gave us the idea that too many decisions are being made nowadays without full understanding some of the major and acute issues under discussion. We would underline the necessity to educate the students in major spheres – scientific, technical, logical, and, of course, financial/ banking and cultural with the help of wide range of thematically arranged texts (Wray, D., Hajar, A., 2015).

It is right that lecturers are supposed to be encouraged to create conditions within the classroom that make students happy spots to be in and another uphill task is to create a culture of enterprise. In this case subject-specific texts can be used as they can motivate students towards English as a tool for effective learning.

Lecturers need to focus on how language develops students with managerial skills in social interaction: how a student's current performance reflects native speaker competence and how students act upon their linguistic knowledge to achieve meaning in certain predictable social contexts.

The process of learning raises the students, their awareness that they are members of a particular culture. Once students know how to talk about their culture, they are ready to discuss values, expectations and traditions of others. Then we can speak about a high degree of intellectual objectivity.

While exploring their own culture, students come up to defining what culture is: "Culture is the total way of life of a group or society" (Yballe, L., O'Conner, D., 2000). Students also come to conclusion that cultures are formed to meet human needs. For instance, whatever the case, the French do not say no to wine, the Spanish observe their siesta, and the Ukrainians are not likely to give up a bit of soul – searching prior to starting business with a new partner.

Then the lecturers' goal is to instill students the sense that they are members of our culture and their way of life has evolved to meet particular needs. And one more thing is to allow students to become aware that norms of behaviour are culturally defined and varied.

Critical incidents to see how our world views occasionally collide and leave people perplexed and offended are to be discussed and analyzed.

To sum up, students have to be ready for cross-cultural communication. They have to take into account cross-cultural misunderstanding – conflicts of values and expectations. They have to deal with what cannot be overlooked by any contemporary businessperson – peculiarities of business etiquette in a foreign country.

The success stories of the most famous businessmen around the world are testimony to the fact that it is not only professional knowledge that plays an important role in their conquest, but also the ability to convince people and advocate their ideas. The power of words is not only in their meaning. That is, what a person says, but how they say it. Unfortunately, some businessmen do not pay much attention to the latter aspect. The fact is that a lack of speech culture is one of the reasons for failures in communicating with business partners (Kovalska, N., 2018).

Observing the rules of speech aesthetics has become a part of business etiquette in the business world. To observe these rules is to show respect for yourself and others.

So our job is to help learners by dividing the language into its components, such as sounds, syllables, stress and intonation that assists to gain better knowledge necessary for successful mastering the language as a means of communication providing the harmonious and creative entrance of students in the economic life. In cooperation with learning, social and cultural environment the student becomes a subject, which moves consciously to development, independence and self-realisation.

## 4 RESULTS

The research presented in the article was conducted in economic departments of three higher educational establishments in Ukraine. As a result, it can be concluded that in the epoch business international integration, businessmen require new skills and competences. Consequently, new teaching objectives for training young economists have arisen. Cross-cultural awareness, communication skills, keeping to business etiquette are becoming more and more demanded in modern business society. Therefore, a greater variety of new methods are being implemented in teaching the economists. The methods vary from content-based instruction at the beginning of studying to full language immersion at senior years. However, the later method is scarce as the majority of non-linguistic departments in Ukraine finish foreign language teaching after three years of studying. Digital technologies are becoming more and more widely used in teaching the language, which assists and facilitates the process both for students and lecturers.

The presented framework gives lecturers practical advice and guidance together with resource ideas and materials for the classroom. As a result the lecturers deliver inspiring and motivating classes. At the same time students' experience is richly varied leading to fueling class discussions/debates; students' English is improved leading to passing exams and boosting their scores and students' lives and career prospects are transformed really for better.

Working over cross-cultural communication with the students of economic departments is therefore an important pathway to language acquiring. It has involved a strategy to create a framework that has turned out to be invaluable sources of background knowledge, reading skills development and provoking discussions in class. Another advantage of the framework is in its flexibility: it can be used as a whole or by parts depending on the number of classroom hours and the level of English language assessment of the students; it can be used as supplementary in the course of providing the students with new competences; it can be complicated in order to meet the demands of the students' future professional orientation. As a result, the framework has been developed for addressing global, interrelated challenges through a set of actionable approaches. The framework provides Ukrainian lecturers and students with access to broader labour markets, but also prepares them for increased competition. While the best way to address such increased competition is to teach students to improve the competitiveness as well as those aspects of the general business environment which is hampering Ukraine's competitiveness.

## 5 CONCLUSION

The article presents arguments to stimulate a rethinking of the educational objectives and curriculum content taking into account globalisation of the world economy and politics based on effective partnerships that are rarely born out of treating everyone the same. Knowledge and understanding is essential in order to get along well with partners from other countries. Cultures are so varied and so different throughout the world that management has to take into account differences rather than simply assume similarities. There is growing consensus that efforts to accelerate gaining competences have to address the issue of human development and integration into global value chains.

## REFERENCES

- JANG, E., JIMENEZ, R. 2011. A sociocultural perspective on second language learner strategies: Focus on the impact of social context. *Theory Into Practice*, 50(2), pp.141-148.
- KARAKA, A. 2013. Is Communicative Language Teaching a Panacea in ELT? - Student and Teacher Perspectives, 1-19. Mastura, N., Azlana, N. I., & Naras
- KNOWLES, M.E. 2006. *The modern practice of adult education*. Cambridge: Prentice Hall; 1980. pp. 57-58.
- Doveston M, Keenaghan M. Improving classroom dynamics to support students' learning and social inclusion: a collaborative approach. *Support Learn*. 2006;21(1):5-11.
- KOLB, A.Y, KOLB, D.A. 2006. Learning styles and learning spaces: a review of the multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education. In: Sims RS, Sims SJ, editors. *Learning styles and learning: a key to meeting the accountability demands in education*. Hauppauge, NY: Novus Publishers; 2006. pp. 45-91.
- KORNIEVA, Z. 2017. Methodological Stipulations of Teaching L2 English Intonation Tendencias actuales de fonetica experimental (Current trends in experimental phonetics): Cross-disciplines in the hundredth anniversary of *Manual de pronunciacion Española* (Tomás Navarro Tomás) / Marrero V. Estebas E. (Coords.). - Madrid: UNED. - P. 299-301. ISBN: 978-84-697-7855-5

KOVALSKA N. 2013. New challenges for home assignment// Kovalska N., Prisyazhnyuk N. – Наукові записки. – Вип. 119 – Серія: Філологічні науки (мовознавство): -Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2013. ISBN 966-8089-24-3

KOVALSKA N. 2018. The Value of Reading and Trslating / Interpreting: From Theory To Practice Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки. Мовознавство. – № 8. – Луцьк, 2018. – С. 149-154. ISSN 1729-360X

KOVALSKA N., PRISYAZHNYUK N. 2013. Sudents' Projects as Home Assignment Наукові записки. – Вип. 2 . – Серія: Філологія. Педагогіка–Київ, НТУУ"КПІ" – 2013. - С. 65-71. ISSN 2410-8278 (Online), ISSN 2307-1591 (Print)

SAVIĆ, V. Innovative Teaching Models in the System of University Education: Opportunities pp. 105–108 ISBN: 978-86-7604-173-2 Kopas-Vukašinović, M. E., Lepičnik-Vodopivec J., Teacher as a Conception of Enhancing the Quality ISBN: 978-86-7604-173-2

WIGGINS, G., McTIGHE J. 2007. Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment // CBE . In CBE—Life Sciences Education, 2007 Summer; 6(2), p. 95–97.

WRAY, D., HAJAR A. 2015 A Critical Review of Language Learning Strategy Research The Asian Journal of English Language & Pedagogy Vol 3, (2015) pp.17-19 ISSN 2289-8689 / e-2289-8697

YBALLE, L, O'CONNER, D. 2000. Appreciative pedagogy: construc ting positive models for learning. J Manage Educ. 2000;24(4):474–83.

ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ, О.Б. 2011. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах pp. 23-27. ISSN 1817-8510 Іноземні мови vol.67 №3/2011 (67) Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет економіки і права.

# VÝSKUM SCHOPNOSTI DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU V SPÁJANÍ SLABÍK DO SLOV

**Monika Máčajová**

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

## Abstrakt

Začiatkové fázy výučby čítania a písania sú prioritne orientované na technickú správnosť a plynulosť. Napriek tomu, že samotná výuka čítania a písania začína až v prvom ročníku základnej školy, úlohou materskej školy je pripraviť dieťa na zvládnutie všetkých činností, ktoré sú predpokladom následného osvojenia si čítania a písania. V kontexte predkladaného príspevku sa orientujeme na syntetické činnosti na úrovni slova a slabiky, ktoré sú základom výučby čítania a písania prostredníctvom hláskovej analyticko-syntetickej metódy. Predkladaná teoreticko-empirická štúdia najskôr oboznamuje s teoretickými súvislosťami riešenej témy. Hlavnú časť štúdie tvoria výsledky výskumu detí predškolského veku na Slovensku. Výskumu sa zúčastnilo 866 respondentov (detí) vo veku od 4 do 7 rokov. Predmetom skúmania bola schopnosť detí spájať podnetové slabiky do slov. Prezentované výsledky výskumu sú súčasťou rozsiahlejšieho výskumu, ktorý je orientovaný na vývoj komplexného nástroja hodnotiaceho úroveň fonemického uvedomovania. Príspevok predstavuje výstup z riešenia projektu VEGA č. 1/0637/16 s názvom Vývoj diagnostického nástroja na hodnotenie úrovne fonemického uvedomovania u detí v predškolskom veku.

**Kľúčové slová:** Sluchová syntéza, sluchová analýza, hláskovo analyticko-syntetická metóda, fonemické uvedomovanie.

## 1 ÚVOD

Začiatkové vyučovanie čítania a písania je na Slovensku realizované hláskovo analyticko-syntetickou metódou. Táto metóda má na u nás dlhodobú históriu a tradíciu. Jazykové vzdelávanie v MŠ je tak prirodzene tiež ovplyvňované a určované vyššie uvedenou metódou. Toto však nepredpokladá, že pri rozvíjaní jazykových kompetencií v predškolskom veku sa bude v materských školách postupovať úplne rovnakým spôsobom, ako sa to deje v samotnej fáze výučby čítania a písania v prvom ročníku základnej školy. Napriek tomu, že samotná výuka čítania a písania začína až v prvom ročníku základnej školy, úlohou materskej školy je pripraviť dieťa na zvládnutie všetkých činností, ktoré sú predpokladom následného osvojenia si čítania a písania. V kontexte predkladaného príspevku sa orientujeme na syntetické činnosti na úrovni slova a slabiky, ktoré sú základom výučby čítania a písania prostredníctvom hláskovej analyticko-syntetickej metódy. Príspevok tiež odhaľuje dôležitosť analyticko-syntetických zručností vo vzťahu k rozvíjaniu fonemického uvedomovania, ako významného faktora ovplyvňujúceho úroveň čitateľských zručností.

## 2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Kľúčovou činnosťou a zároveň východiskovým pojmom v procese začiatkového vyučovania čítania a písania je analyticko-syntetická činnosť. Táto činnosť sa realizuje pri práci s vetou, slovom a slabikou. Proces analýzy a syntézy je tak neodmysliteľnou súčasťou začiatkového vyučovania čítania a písania v 1. ročníku základnej školy.

Sluchová syntéza predstavuje schopnosť dieťaťa spojiť verbálny prejav do väčších segmentov (slabík, slov alebo viet). Sluchová analýza je procesom opačným.

Základom je poznávacia myšlienková činnosť, ktorá prebieha v nerozlučnej jednote každého poznávacieho aktu, jednotlivých poznávacích procesov vnímania, pociťovania, predstavovania, myslenia a jednotlivých myšlienkových operácií. Najnižším stupňom analyticko-syntetickej činnosti v poznaní je zmyslové rozlíšenie vlastností predmetov, t. j. kvality, intenzity a priestorového umiestnenia. Vnem predmetu je zložitou syntézou rôznych zmyslových zážitkov priamo získavaných zmyslovými orgánmi, zážitkov z minulej skúsenosti a vlastností zovšeobecnených slovom. Analyticko-syntetické činnosti v abstraktnom myslení záležia predovšetkým na vyčleňovaní a spájaní vlastností, ktoré majú hlbší spoločný základ a vyjadrujú podstatnejšie súvislosti predmetov. V abstrakcii relatívne prevláda moment analýzy, v zovšeobecňovaní moment syntézy. Jednota pojmového a zmyslového poznania je osobitným prejavom

syntézy, tá sa prejavuje aj v jednote poznávacej a praktickej činnosti. Zmyslové orgány (receptory, periférna časť analyzátorov) transformujú na nervové vzruchy pri adekvátnom podráždení iba špecifický druh podnetovej energie. Dochádza tým k prvotnej, nižšej analýze podnetov z vnútorného i vonkajšieho prostredia organizmu. Nervové vzruchy sa formou impulzov šíria ďalej po aferentných nervových dráhach do centrálnej nervovej sústavy, kde dochádza k vyššej analýze podnetov podľa ich signálového významu. Analytická činnosť mozgovej kôry je funkčne nerozlučne spätá so syntetickou činnosťou, t. j. s vytváraním dočasných podmienených spojení medzi kvalitatívne rôznymi reflexmi do jediného reflexu kvalitatívne nového typu – podmieneného reflexu (Trubíniová a kol., 2007).

Predpoklady správnej sluchovej analýzy a syntézy:

- najmä zrelosť dieťaťa,
- dosiahnutie potrebnej úrovne poznávacích procesov a systematického vnímania, dôležitá je kvalita pozornosti,
- dobré zvládnutie jazyka,
- dobre zafixovaná slovná zásoba (Máčajová, 2011).

Sluchová analýza a syntéza spolu veľmi úzko súvisia a v reálnej edukačnej praxi ich nemožno od seba oddeliť. Ako naznačujú výskumy, sluchová syntéza je mierne náročnejšia.

Pri nácviku postupujeme od jednoduchého k zložitejšiemu. Vychádzame z viet, ktoré sú prostriedkom dorozumievania a majú svoj obsah. Cieľom rozkladu viet je dospieť k zvukovému obrazu slova, ako významovej a formálnej jednotke. Potom postupujeme k rozkladu vety na slová, následne realizujeme rozklad slova na slabiky a až ako posledné sa nacvičuje rozklad slova na hlásky. Pri syntéze dieťa skladá zo slov vety, z jednotlivých slabík slov, z hlások slabiky a slov.

Vzdelávacia oblasť Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie je jednou z podoblastí vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v súčasne platnom Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie. Fonémy, ako abstraktné jednotky jazyka, sú dosiahnuteľné iba analýzou. Pri osvojení reči sa dieťa učí zvukovým celkom (slovám), ktoré sú spojené s významom. Fonéma je iba zlomkom tohto celku a nenesie žiadny význam (Jošt, 2011, s. 45). Rozvíjanie tejto podoblasti sa primárne zameriava na rozvíjanie dôležitých schopností spätých so sluchovou analýzou reči, ktoré dieťa využije v 1. ročníku ZŠ pri nácviku techniky čítania a písania, najmä v podobe toho, že mu umožní vnímať jednotlivé zvuky reči, ktoré sú v písanej podobe reprezentované v podobe písmen. Pri zvyšovaní citlivosti detí na zvukovú štruktúru reči sa v MŠ venuje pozornosť:

- rytmickej štruktúre reči, z ktorej sa neskôr odvodí slabičná štruktúra slova,
- vnímaniu zvukovej podobnosti slov v podobe identifikácie slov, ktoré sa navzájom rýmujú
- a vyčleňovaniu začiatkovej hlásky slova, ako prvému kroku k rozčleneniu slova na hlásky. Rozvíjanie týchto oblastí si vyžaduje dlhodobejší, systematický tréning, ktorý vedie jednak k pochopeniu princípu príslušnej operácie sluchovej analýzy umožňujúcemu jej realizáciu a v nadväznosti na to aj k jej uvedomeniu si (Zápotočná, Petrová, 2016, s. 21).

Hlásková analyticko-syntetická metóda čítania je založená na dôslednej fonematickej analýze. Predpokladá teda tú najvyššiu - vysoko abstraktnú úroveň analýzy slova od samého začiatku výučby. Táto metóda sa tiež nazýva aj metódou hláskovou alebo zvukovou. Je založená na zásade, že správne čítať môžeme len vtedy, ak pochopíme hláskovú stavbu slov.

Metódu rozpracoval už K. D. Ušinskij (1824-1870). Vydal učebnicu Materská reč, kde odporúča, aby deti najskôr vyčlenili zo slova hlásku a potom sa učili písať zodpovedajúce písmená.

Metóda sa nazýva analyticko-syntetickou preto, že sa v nej používa analýza aj syntéza. Rozkladanie slov na slabiky a hlásky je proces analytický, spájanie hlások do slabík a slov je proces syntetický. Prínos hláskovo analyticko-syntetickej metódy spočíva predovšetkým v tom, že vychádza z analýzy prirodzenej hovorenej reči.

Postupy analýzy a syntézy žiaci spočiatku realizujú nevedomky. S vyučovacím cieľom naučiť deti čítať a písať prichádza i potreba preniesť tieto analyticko-syntetické činnosti do oblasti vyššej a abstraktnejšej. Nastupuje teda analýza a syntéza reči. Žiaci si pri vyučovaní začínajú uvedomovať slovo ako časť reči, ktorá je zložená z ďalších častí: slabík, hlások a písmen. Uvedomujú si vzťahy medzi hláskou a písmenom. Medzi formou slova (vysloveného alebo napísaného) a jeho obsahom.

V tejto metóde sa vychádza v prípravnom období zo sluchovej (zvukovej) analýzy hovorenej reči na vety, slová, slabiky a hlásky. Zároveň sa deti učia robiť syntézu počutých hlások na slabiky a slová a syntézu vyslovených slabík na slová. Paralelne s tým sa deti zoznamujú s analýzou slov označujúcich predmety na



obrázkoch, ktoré sa nachádzajú v šlabikári. Ilustrácie v šlabikári sú v zhode s požiadavkou J. A. Komenského, aby sa deti učili poznávať aj veci samé.

Ako sme už spomenuli, východiskom vyučovania čítania a písania v 1. ročníku ZŠ je teda hovorená reč. Žiaci sa učia pozorovať slovo a uvedomovať si, že sa skladá z častí. Toto sa deje ešte skôr, ako sa žiaci učia čítať a písať. Žiaci sa oboznamujú s hláskou a uvedomujú si, že tá istá hláska sa objavuje v rôznych slovách. Zisťujú tiež, že zmenou hlásky môže vzniknúť slovo s novým významom, prípadne slovo, ktoré nemá žiadny význam.

Základným rysom tejto metódy vo výučbe čítania a písania je požiadavka cieľavedomého, postupného a systematického rozvíjania analytických a syntetických činností tak, aby sa vytvorila schopnosť presne rozkladať a skladať slová a ich časti. Ani jedna činnosť sa nesmie zanedbávať a nemôžu sa od seba ani oddeľovať, pretože práve vo vyváženosti týchto dvoch činností vidíme najväčšiu prednosť tejto metódy.

V analyticko-syntetickej metóde prebieha spolu s nácvikom čítania aj nácvik písania. Aj táto činnosť je založená na analýze a syntéze. Pri písaní si žiak musí uvedomiť, z akých hlások sa slovo skladá, vybaviť si k nemu písmená a napísať ich v správnom poradí. Žiak vidí slovo vznikať, sám ho tvorí a výsledkom je syntéza slova. Pri čítaní člení slovo na slabiky, uvedomuje si jednotlivé písmená, vysloví slabiku ako celok a viaže ju so slabikou nasledujúcou.

Vyučovanie analyticko-syntetickou hláskovou metódou je rozvrhnuté do troch etáp:

### *1. Etapa jazykovej prípravy žiakov na čítanie*

V minulosti bola označovaná ako „predšlabikárové obdobie“. V tejto etape prebieha príprava fonemického sluchu. Zároveň je to obdobie, keď sa žiaci učia rozoznávať rôzne zvuky, sú vedení k správne a zreteľnému vyslovovaniu, učia sa rozlišovať slová a vety, chápať vzťah slabiky a hlásky (písmena). Cvičí sa analýza a syntéza slabík, ktoré sa precvičujú s vedomím, že sú to časti slova. Rozvíja sa reč, zrkovú a sluchovú percepciu, cvičí sa správne dýchanie pričom sa realizujú rôzne artikulačné a hlasové cvičenia. Trvá približne 5 týždňov a pre mnohé deti je v súčasnosti táto dĺžka nedostatočná.

### *2. Etapa slabične analytického spôsobu čítania*

Táto etapa plynule nadväzuje na predchádzajúcu etapu a žiaci v nej už čítajú zo šlabikára. I preto bola v minulosti označovaná ako „šlabikárové obdobie“. Stále sa rozširuje fonemický sluch, precvičuje sa analýza a syntéza slov. Postupne sa automatizuje poznávanie písmen abecedy (malých aj veľkých, písaných aj tlačných). Obsahom tejto etapy sú nasledovné okruhy činností: čítanie otvorených slabík; čítanie zatvorených slabík; čítanie slov zložených z otvorených slabík; čítanie slov so samohláskou vo funkcii slabiky na začiatku slova; čítanie jednoslabičných (viacslabičných) slov tvorených (zakončených) zatvorenou slabikou; čítanie viet; čítanie slov s dvojhláskou; čítanie slov so skupinou dvoch spoluhlások na začiatku a v strede slova; čítanie slov so slabikotvornými „r“ a „l“; čítanie slov so slabikami „di“, „ti“, „ni“, „li“, „de“, „te“, „ne“, „le“ a čítanie slov s „d“, „t“, „ň“, „l“. Najskôr deti čítajú izolované slabiky a až potom ich spájajú do dvoj, troj a viacslabičných slov.

Význam rozvíjania fonemických schopností sa prejavuje výrazne aj v oblasti výučby písania, ktoré tvorí s vyučovaním čítania jednotu. Analyticko-syntetická činnosť sa premieta do oboch činností. Ťažisko výučby písania spočíva v osvojovaní písmen, spájaní písmen do slabík a slov, neskôr krátkych viet. Osvojovanie písania predpokladá tieto operácie: dosiahnutie určitého stupňa rozvoja grafomotoriky; rozlišovanie slov v hovorenej reči; prepis hovorenej reči (sluchová diferenciácia foném, spájanie foném-grafém, vizuálna diferenciácia grafém, schopnosť napodobniť grafémy, následnosť grafém a aplikácia gramatických pravidiel) (Zelinková, 1994, s. 56).

### *3. Etapa plynulého čítania slov*

Do tejto etapy by mala prejsť väčšina žiakov do konca školského roka. V minulosti bola označovaná ako „pošlabikárové obdobie“. Postupne sa technika čítania automatizuje od syntézy hlások-písmen do slabík všetkých typov k syntéze rôznych typov slabík do slova. V tejto etape už majú žiaci čítať slová plynulo, s porozumením a s dobrým prízvukom. Technika čítania a porozumenie čítanému textu musia tvoriť jednotu. Tak ako je porozumenie cieľom každého učenia, musí sa stať aj cieľom výučby čítania. Technika čítania, t.j. schopnosť pohotovo a správne skladať písmená do slabík a slov a potom plynulo vyslovovať slová a vety, nech je len prostriedkom.

Keďže sa hláskovo analyticko-syntetická metóda v slovenskom jazyku používa už od 19. storočia, ide o metódu osvedčenú a časom preverenú. Teória a prax vyučovania čítania a písania touto metódou je

v súčasnej dobe veľmi dobre prepracovaná a mnoho učiteľov dosahuje pri výučbe touto metódou dobré výsledky. Nepochybne sa na tom podpisala aj skutočnosť, že vzhľadom na špecifiká fonológie slovenčiny – jej fonetickú pravidelnosť – je metóda veľmi vhodná. K jej prednostiam patrí nespochybniteľne aj fakt, že umožňuje súbežné vyučovanie čítania a písania. Objavujú sa aj kritické hlasy, ktoré poukazujú na negatíva tejto metódy. Prvým kritizovaným nedostatkom je skutočnosť, že hláskovo analyticko-syntetická metóda stavia výučbu čítania a písania na bazálnych procesoch, ktoré sústreďujú svoju pozornosť na formálno-technické parametre čítania a písania. Tým sa často opomína porozumenie čítanému a využívanie čítania a písania za účelom vlastnej expresie, čomu nie je venovaná zásadnejšia pozornosť. Ďalší nedostatok vyplýva paradoxne z dlhodobej histórie, prepracovanosti a dominantného používania tejto metódy u nás. Jej aplikácia v reálnej praxi je tak často rigidná, jednotná a jednotvárna. Frontálne využívanie tejto metódy implicitne predpokladá, že deti budú v rovnakom veku rovnako pripravené na zvládnutie čítania a písania. Čo samozrejme v súčasnom čase nie je reálne, nakoľko v rôznych jazykových oblastiach úroveň detí výrazne varíuje.

### 3 METODIKA VÝSKUMU

#### Cieľ výskumu

Predkladaná štúdia prezentuje výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo **zistiť schopnosť dieťaťa spájať izolované slabiky do slov**. Prezentované výsledky výskumu sú súčasťou rozsiahlejšieho výskumu, ktorý je orientovaný na vývoj komplexného nástroja hodnotiaceho úroveň fonemického uvedomovania. Test na hodnotenie fonologického a fonemického uvedomovania (Máčajová, 2013) diagnostikuje nasledovné schopnosti, ktoré majú úzky vzťah fonemickému uvedomovaniu: práca s rýmami; schopnosť analýzy a syntézy na úrovni slova, slabiky a hlásky; vynechávanie hlásky a slabiky; izolácia hlásky a slabiky a diferenciacia slov a lokalizácia zmien vo vetách. V celku analyticko-syntetických činností sa test orientuje na diagnostiku štyroch schopností: analýza slova na slabiky, analýza slova na hlásky, syntéza slabík do slov a syntéza hlások do slov. Prvé dva okruhy diagnostikujú schopnosti detí rozdeľovať (analyzovať) slová na slabiky a hlásky, ďalšie dva okruhy diagnostikujú schopnosti detí spájať (syntetizovať) slabiky a hlásky do slov.

Výsledky v tejto štúdii sú tak čiastkovým ukazovateľom úrovne slovenských detí v schopnosti analyticko-syntetických činností na úrovni práce so slovami. Vyplývajú z uvedeného nás zaujímala odpoveď výskumnú otázku: Aká je úroveň detí v jednotlivých vekových kategóriách v oblasti „Syntéza slabík do slov?“

#### Výskumná vzorka

Výskumu sa zúčastnilo 28 materských škôl. Testované boli deti vo veku 4 – 7 rokov. Spolu išlo o 866 respondentov. Z testovania boli vylúčené deti s poruchami reči a deti s odloženou školskou dochádzkou. Celkovo bolo zhodnotených 5196 výpovedí detí (6 testovaných položiek).

#### Popis testovaných slov a kritérií ich výberu

V testovaní schopnosti detí spájať izolované slabiky do slov sme testovali šesť slov: sova, tiger, ježko, malina, vodník, veverička.

Pri výbere slov sme si určili dve základné kritériá ich výberu. Prvým bola dĺžka slova, ktorú v našom prípade určoval počet slabík. Druhým kritériom sa stal typ slabiky, z ktorých sú slová zložené. V tomto okruhu sme testovali dvoj, troj a štvorslabičné slová s dvomi typmi slabík: otvorenou a zatvorenou. V porovnaní s okruhom „Analýza slova na slabiky“ sme v tomto okruhu zaradili aj prvé štvorslabičné slovo (veverička). Ostatných päť slov je typovo úplne rovnakých ako slová v okruhu „Analýzy slova na slabiky“. Táto zhoda je zaradená úmyselne, aby sme mohli sledovať a vyhodnotiť úspešnosť detí v analytických a syntetických činnostiach na rovnakom type slova. Kombináciou vyššie uvedených kritérií sme si zvolili nasledovné slová, ktorých charakter bližšie popíšeme:

1. **so-va** – dvojslabičné slovo, typ slabiky: otvorená - otvorená;
2. **ti-ger** – dvojslabičné slovo, typ slabiky: otvorená - zatvorená;
3. **jež-ko** – dvojslabičné slovo, typ slabiky: zatvorená - otvorená;
4. **ma-li-na** – trojslabičné slovo, typ slabiky: otvorená – otvorená – otvorená;
5. **vod-ník** – dvojslabičné slovo, typ slabiky: zatvorená – zatvorená;
6. **ve-ve-rič-ka** – štvorslabičné slovo, typ slabiky: otvorená – otvorená – zatvorená-otvorená.

**Inštrukcia pre učiteľa:** Učiteľ dieťaťu povie slovo rozložené na slabiky, napr. po-hár. Slabiky vyslovuje izolovane, t.z. medzi jednotlivými slabikami je jasná pauza. Úlohou dieťaťa je povedať celé slovo tak, aby sa medzi slabikami nevyskytovali pauzy.

**Inštrukcia pre dieťa:** Budem ti hovoriť slabiky pomaly (ako robot) a tvojou úlohou ich bude spojiť a povedať celé slovo. Ako keby si povedal to, čo budem hovoriť ja pomaly, rýchlejšie a spojené do jedného slova. Napr. „po-hár“ „pohár“.

**Hodnotenie:** Za každé správne spojené slovo učiteľ v stĺpci „H“ udelí 1 (1 bod), ak dieťa nepovie slovo správne, príp. nepovie žiadne slovo učiteľ napíše „0“.

**Úlohy na zacvičenie:** *de-do; šte-niat-ko.*

## 4 VÝSLEDKY VÝSKUMU, ICH ANALÝZA A INTERPRETÁCIA

### Slovo „sova“

Prvým slovom, ktoré mali deti vytvoriť syntézou jeho slabík bolo slovo „sova“. Ide o dvojslabičné slovo, v ktorom mali deti spájať dve otvorené slabiky. Ide o najjednoduchší typ spájania slabík. Celkové výsledky vo všetkých vekových kategóriách prezentuje Tabuľka 1.

Tabuľka 1. Výsledky v položke: Syntéza slabík do slov – slovo „sova“

| „so-va“          |         |       |         |      |         |       |         |       |         |       |         |       |       |       |
|------------------|---------|-------|---------|------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Veková kategória |         |       |         |      |         |       |         |       |         |       |         |       |       |       |
| ODPOVEDE         | 4,0-4,5 |       | 4,6-5,0 |      | 5,1-5,5 |       | 5,6-6,0 |       | 6,1-6,5 |       | 6,6-7,0 |       | SPOLU |       |
|                  | Σ       | %     | Σ       | %    | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ     | %     |
| SPRÁVNE          | 78      | 93,98 | 148     | 92,5 | 126     | 96,92 | 186     | 96,87 | 199     | 97,55 | 96      | 98,97 | 833   | 96,19 |
| NESPRÁVNE        | 5       | 6,02  | 12      | 7,5  | 4       | 3,08  | 6       | 3,13  | 5       | 2,45  | 1       | 1,03  | 33    | 3,81  |
| SPOLU            | 83      | 100   | 160     | 100  | 130     | 100   | 192     | 100   | 204     | 100   | 97      | 100   | 866   | 100   |
| % ÚSPEŠNOSTI     | 94%     |       | 93%     |      | 97%     |       | 97%     |       | 98%     |       | 99%     |       | -     | 96%   |
| % NEÚSPEŠNOSTI   | 6%      |       | 7%      |      | 3%      |       | 3%      |       | 2%      |       | 1%      |       | -     | 4%    |
| MEDIÁN           | 1       |       | 1       |      | 1       |       | 1       |       | 1       |       | 1       |       | -     | -     |

Výsledky poukazujú na vysokú úspešnosť probantov v tejto testovanej úlohe. Percentuálna úspešnosť vo všetkých vekových kategóriách sa pohybuje od 93% po 99%, pričom medzi jednotlivými vekovými kategóriami sú isté percentuálne rozdiely, najmä do 5 rokov. Celková percentuálna úspešnosť je 96,19%. Veľmi nízke je percento nesprávnych odpovedí (3,81%).

Hodnota mediánu je vzhľadom k vysokej úspešnosti vo všetkých kategóriách stanovená na hodnotu „1“.

Testovanie poukázalo, že vo všetkých vekových kategóriách existuje isté malé percento detí, ktoré danú testovú úlohu nezládlo. Pohybujú sa na úrovni od 1% do 7% v druhej vekovej kategórii. Je prekvapujúce, že vyššie % neúspešnosti je v druhej vekovej kategórii ako v prvej (t.j. 4-4,5 roka).

Pre zaujímavosť uvedieme výsledky, ktoré deti dosiahli pri testovaní schopnosti analyzovať slová na slabiky, konkrétne pri slove „noha“ (bližšie Máčajová, 2013). V tomto prípade išlo o rovnaký typ slova, rozdiel bol len v tom, že v prvom prípade mali deti slovo rozdeliť, v tomto prípade spojiť. Porovnanie celkového % úspešnosti detí ukazuje, že deti boli úspešnejšie v schopnosti rozdeliť slovo na slabiku, ako v spájaní slabík do slov. Percentuálny rozdiel je však minimálny. Kým pri analýze bola úspešnosť na úrovni 97,11% pri syntéze je % úspešnosti 96,19. Zaujímavosťou je, že pri oboch slovách druhá veková skupina zaznamenala horšie výsledky ako prvá veková skupina, kde sú deti mladšie.

**Záver:** Z testovania položky Syntéza slabík do slov: slovo „sova“ vyplynuli nasledovné závery:

1. Všetky deti vo veku od 4 do 7 rokov by mali uvedenú úlohu zvládnuť.
2. Medián pre všetky vekové kategórie je „1“.
3. Celkové % úspešnosti za celú výskumnú vzorku je 96,19%, čo znamená, že takmer 97% detí vo veku od 4 do 7 rokov vie správne zložiť zo slabík „so“ a „va“ slovo „sova“.
4. Percentuálna úspešnosť detí pri tvorbe slova „sova“ (spôsobom spájania jeho slabík) je takmer rovnaká, ako pri analýze slova na slabiky (pri rovnakom type slova-noha), (rozdiel 1% v prospech analýzy slova na slabiky).

### Slovo „tiger“

Druhým slovom, ktoré mali deti vytvoriť syntézou jeho slabík bolo slovo „tiger“. V porovnaní s predchádzajúcim slovom sa jedná rovnako o dvojslabičné slovo, avšak s odlišným typom slabík. Kým v prvom slove „sova“ išlo o dve otvorené slabiky, v slove „tiger“ bolo úlohou detí spojiť otvorenú a zatvorenú slabiku. Celkové výsledky vo všetkých vekových kategóriách prezentuje Tabuľka 2.

Podobne ako pri hodnotení predchádzajúceho slova, aj v tomto prípade výsledky poukazujú na vysokú úspešnosť probantov v tejto testovanej úlohe. Percentuálna úspešnosť vo všetkých vekových kategóriách sa pohybuje od 86% po 99%, pričom medzi jednotlivými vekovými kategóriami sú isté percentuálne rozdiely, najmä u detí do 5,5 roka. Celková percentuálna úspešnosť je 92,96%. Percento nesprávnych odpovedí je na úrovni 7,04.

Hodnota mediánu je vzhľadom k vysokej úspešnosti vo všetkých kategóriách stanovená na hodnotu „1“.

Tabuľka 2. Výsledky v položke: Syntéza slabík do slov – slovo „tiger“

| „ti-ger“         |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |       |       |
|------------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Veková kategória |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |       |       |
| ODPOVEDE         | 4,0-4,5 |       | 4,6-5,0 |       | 5,1-5,5 |       | 5,6-6,0 |       | 6,1-6,5 |       | 6,6-7,0 |       | SPOLU |       |
|                  | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ     | %     |
| SPRÁVNE          | 71      | 85,54 | 139     | 86,87 | 116     | 89,23 | 183     | 95,31 | 201     | 98,53 | 95      | 97,94 | 805   | 92,96 |
| NESPRÁVNE        | 12      | 14,46 | 21      | 13,13 | 14      | 10,77 | 9       | 4,69  | 3       | 1,47  | 2       | 2,06  | 61    | 7,04  |
| SPOLU            | 83      | 100   | 160     | 100   | 130     | 100   | 192     | 100   | 204     | 100   | 97      | 100   | 866   | 100   |
| % ÚSPEŠNOSTI     | 86%     |       | 87%     |       | 89%     |       | 95%     |       | 99%     |       | 98%     |       | -     | 93%   |
| %NEÚSPEŠNOSTI    | 14%     |       | 13%     |       | 11%     |       | 5%      |       | 1%      |       | 2%      |       | -     | 7%    |
| MEDIÁN           | 1       |       | 1       |       | 1       |       | 1       |       | 1       |       | 1       |       | -     | -     |

Testovanie poukázalo, že vo všetkých vekových kategóriách existuje isté malé percento detí, ktoré danú testovú úlohu nezvládlo. Pohybujú sa na úrovni od 1% do 14% v prvej vekovej kategórii. Istý zlom v úspešnosti evidujeme na vekovej hranici 5,5 roka, od ktorej sa schopnosť detí spájať slabiky do slov výrazne zlepšuje.

Opätovne porovnáme výsledky detí v položke Analýza slova na slabiky: slovo „balón“, (bližšie Máčajová, 2013). Ide o rovnaký typ slova, rozdiel je len v tom, či deti slovo rozdeľujú, alebo spájajú. Rovnako ako v prechádzajúcom slove, aj tu sa potvrdzuje, že celkového % úspešnosti detí je vyššie pri analýze slova na slabiky, ako v ich spájaní do slova. Percentuálny rozdiel je však minimálny, na úrovni takmer 3%. Kým pri analýze bola úspešnosť na úrovni 95,73% pri syntéze je % úspešnosti 92,96.

**Záver:** Z testovania položky Syntéza slabík do slov: slovo „tiger“ vyplynuli nasledovné závery:

1. Všetky deti vo veku od 4 do 7 rokov by mali uvedenú úlohu zvládnuť.
2. Medián pre všetky vekové kategórie je „1“.
3. Celkové % úspešnosti za celú výskumnú vzorku je 92,96%, čo znamená, že takmer 93% detí vo veku od 4 do 7 rokov vie správne zložiť zo slabík „ti“ a „ger“ slovo „tiger“.
4. Percentuálna úspešnosť detí pri tvorbe slova „tiger“ (spôsobom spájania jeho slabík) je takmer rovnaká, ako pri analýze slova na slabiky (pri rovnakom type slova-balón)(rozdiel 3% v prospech analýzy slova na slabiky).

### Slovo „ježko“

Tretím slovom, ktoré mali deti vytvoriť syntézou jeho slabík bolo slovo „ježko“. V porovnaní s predchádzajúcim slovom sa jedná opätovne o dvojslabičné slovo, avšak typy slabík sú prehodené. Kým pri slove „tiger“ išlo o spojenie otvorenej a zatvorenej slabiky, pri slove „ježko“ je slovo spojené zo zatvorenej a otvorenej slabiky. Celkové výsledky vo všetkých vekových kategóriách prezentuje Tabuľka 3.

Hodnotenie schopnosti detí vytvoriť slovo „ježko“ spôsobom spájania jeho slabík prinieslo vysokú percentuálnu úspešnosť probantov. Celková úspešnosť je 94,11%, pričom sa pohybuje od 89% do 99% v najvyššej vekovej kategórii. Napriek istým percentuálnym rozdielom konštatujeme, že sú minimálne. Zároveň v prvom prípade tohto testovaného okruhu môžeme povedať, že % úspešnosti sa s vekom zvyšuje. Percento nesprávnych odpovedí je na úrovni 5,89.

Tabuľka 3. Výsledky v položke: Syntéza slabík do slov – slovo „ježko“

| „jež-ko“ |
|----------|
|----------|

| Veková kategória |         |       |         |     |         |       |         |       |         |       |         |       |       |       |
|------------------|---------|-------|---------|-----|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|
| ODPOVEDE         | 4,0-4,5 |       | 4,6-5,0 |     | 5,1-5,5 |       | 5,6-6,0 |       | 6,1-6,5 |       | 6,6-7,0 |       | SPOLU |       |
|                  | Σ       | %     | Σ       | %   | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ     | %     |
| SPRÁVNE          | 74      | 89,16 | 144     | 90  | 121     | 93,08 | 182     | 94,79 | 198     | 97,06 | 96      | 98,97 | 815   | 94,11 |
| NESPRÁVNE        | 9       | 10,84 | 16      | 10  | 9       | 6,92  | 10      | 5,21  | 6       | 2,94  | 1       | 1,03  | 51    | 5,89  |
| SPOLU            | 83      | 100   | 160     | 100 | 130     | 100   | 192     | 100   | 204     | 100   | 97      | 100   | 866   | 100   |
| % ÚSPEŠNOSTI     | 89%     |       | 90%     |     | 93%     |       | 95%     |       | 97%     |       | 99%     |       | -     | 94%   |
| % NEÚSPEŠNOSTI   | 11%     |       | 10%     |     | 7%      |       | 5%      |       | 3%      |       | 1%      |       | -     | 6%    |
| MEDIÁN           | 1       |       | 1       |     | 1       |       | 1       |       | 1       |       | 1       |       | -     | -     |

Hodnota mediánu je vzhľadom k vysokej úspešnosti vo všetkých kategóriách stanovená na hodnotu „1“.

Testovanie poukázalo, že vo všetkých vekových kategóriách existuje isté malé percento detí, ktoré danú testovú úlohu nezvládlo. Pohybujú sa na úrovni od 1% do 11% v prvej vekovej kategórii.

Opätovne porovnáme výsledky detí v položke Analýza slova na slabiky: slovo „cesta“, (bližšie Máčajová, 2013). Ide o rovnaký typ slova, rozdiel je len v tom, či deti slovo rozdeľujú, alebo spájajú. Kým pri predchádzajúcich slovách boli deti úspešnejšie v schopnosti analyzovať slovo, v tomto prípade boli deti o niečo úspešnejšie pri jeho tvorbe spájaním slabík. Percentuálny rozdiel je však minimálny, na úrovni takmer 1%. Kým pri analýze bola úspešnosť na úrovni 93,07% pri syntéze je % úspešnosti 94,11.

**Záver:** Z testovania položky Syntéza slabík do slov: slovo „ježko“ vyplynuli nasledovné závery:

1. Všetky deti vo veku od 4 do 7 rokov by mali uvedenú úlohu zvládnuť.
2. Medián pre všetky vekové kategórie je „1“.
3. Celkové % úspešnosti za celú výskumnú vzorku je 94,11%, čo znamená, že 94% detí vo veku od 4 do 7 rokov vie správne zložiť zo slabík „jež“ a „ko“ slovo „ježko“.
4. Percentuálna úspešnosť detí pri tvorbe slova „tiger“ (spôsobom spájania jeho slabík) je takmer rovnaká, ako pri analýze slova na slabiky (pri rovnakom type slova-cesta) (rozdiel 1% v prospech syntézy slabík do slov).

### Slovo „malina“

Štvrtým slovom, ktoré mali deti vytvoriť syntézou jeho slabík bolo slovo „malina“. Ide o prvé trojslabičné slovo, ktoré je však vytvorené spojením troch otvorených slabík. Celkové výsledky vo všetkých vekových kategóriách prezentuje Tabuľka 4.

Výsledky poukazujú opätovne na vysokú úspešnosť probantov v tejto testovanej úlohe. Percentuálna úspešnosť vo všetkých vekových kategóriách sa pohybuje od 76% po 97%, pričom medzi jednotlivými vekovými kategóriami sú isté percentuálne rozdiely, najmä u detí do 5,5 rokov. Celková percentuálna úspešnosť je 89,49%. Percento nesprávnych odpovedí má hodnotu 10,51%.

Tabuľka 4. Výsledky v položke: Syntéza slabík do slov – slovo „malina“

| „ma-li-na“       |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |       |       |
|------------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Veková kategória |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |       |       |
| ODPOVEDE         | 4,0-4,5 |       | 4,6-5,0 |       | 5,1-5,5 |       | 5,6-6,0 |       | 6,1-6,5 |       | 6,6-7,0 |       | SPOLU |       |
|                  | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ     | %     |
| SPRÁVNE          | 63      | 75,90 | 130     | 81,25 | 111     | 85,38 | 181     | 94,27 | 197     | 96,57 | 93      | 95,88 | 775   | 89,49 |
| NESPRÁVNE        | 20      | 24,10 | 30      | 18,75 | 19      | 14,62 | 11      | 5,73  | 7       | 3,43  | 4       | 4,12  | 91    | 10,51 |
| SPOLU            | 83      | 100   | 160     | 100   | 130     | 100   | 192     | 100   | 204     | 100   | 97      | 100   | 866   | 100   |
| % ÚSPEŠNOSTI     | 76%     |       | 81%     |       | 85%     |       | 94%     |       | 97%     |       | 96%     |       | -     | 89%   |
| % NEÚSPEŠNOSTI   | 24%     |       | 19%     |       | 15%     |       | 6%      |       | 3%      |       | 4%      |       | -     | 11%   |
| MEDIÁN           | 1       |       | 1       |       | 1       |       | 1       |       | 1       |       | 1       |       | -     | -     |

Hodnota mediánu má vzhľadom k vysokej úspešnosti vo všetkých kategóriách hodnotu „1“.

Už celkové percento neúspešnosti je v porovnaní so slovami z v tomto okruhu, najvyššie. Pohybuje sa na úrovni od 3% do 24% v prvej vekovej kategórii. Istý zlom v úspešnosti evidujeme na vekovej hranici 5,5 roka, od ktorej sa schopnosť detí spájať slabiky do slov výrazne zlepšuje.

Opakovane sa pozrieme na výsledky v položke Analýza slova na slabiky: slovo „saláma“ (bližšie Máčajová, 2013), ktoré je rozsahom aj typom a radením slabík rovnaké. Porovnanie celkového % úspešnosti detí ukazuje, že pri tomto type slova sú deti úspešnejšie v spájaní slabík do slov (89,49%), ako pri analýze slova na slabiky (85,10%). Percentuálny rozdiel nie je veľmi významný, ak ho však porovnáme s prechádzajúcimi rozdielmi, je najväčší.



**Záver:** Z testovania položky Syntéza slabík do slov: slovo „malina“ vyplynuli nasledovné závery:

1. Všetky deti vo veku od 4 do 7 rokov by mali uvedenú úlohu zvládnuť.
2. Medián pre všetky vekové kategórie je „1“.
3. Celkové % úspešnosti za celú výskumnú vzorku je 89,49%, čo znamená, že takmer 90% detí vo veku od 4 do 7 rokov vie správne zložiť zo slabík „ma“, „li“ a „na“ slovo „malina“.
4. Percentuálna úspešnosť detí pri tvorbe slova „malina“ (spôsobom spájania jeho slabík) je takmer rovnaká, ako pri analýze slova na slabiky (pri rovnakom type slova-saláma)(rozdiel 5% v prospech syntézy slabík do slov).

### Slovo „vodník“

Piatym slovom, ktoré mali deti vytvoriť syntézou jeho slabík bolo slovo „vodník“. Ide štvrté dvojslabičné slovo v tomto okruhu. Špecifické je tým, že je spojené z dvoch zatvorených slabík. Celkové výsledky vo všetkých vekových kategóriách prezentuje Tabuľka 5.

Tabuľka 5. Výsledky v položke: Syntéza slabík do slov – slovo „vodník“

| „vod-ník“        |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |       |       |
|------------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Veková kategória |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |       |       |
| ODPOVEDE         | 4,0-4,5 |       | 4,6-5,0 |       | 5,1-5,5 |       | 5,6-6,0 |       | 6,1-6,5 |       | 6,6-7,0 |       | SPOLU |       |
|                  | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ     | %     |
| SPRÁVNE          | 64      | 77,11 | 126     | 78,75 | 106     | 81,54 | 180     | 93,75 | 194     | 95,10 | 96      | 98,97 | 766   | 88,45 |
| NESPRÁVNE        | 19      | 22,89 | 34      | 21,25 | 24      | 18,46 | 12      | 6,25  | 10      | 4,90  | 1       | 1,03  | 100   | 11,55 |
| SPOLU            | 83      | 100   | 160     | 100   | 130     | 100   | 192     | 100   | 204     | 100   | 97      | 100   | 866   | 100   |
| % ÚSPEŠNOSTI     | 77%     |       | 79%     |       | 82%     |       | 94%     |       | 95%     |       | 99%     |       | -     | 88%   |
| % NEÚSPEŠNOSTI   | 23%     |       | 21%     |       | 18%     |       | 6%      |       | 5%      |       | 1%      |       | -     | 12%   |
| MEDIÁN           | 1       |       | 1       |       | 1       |       | 1       |       | 1       |       | 1       |       | -     | -     |

Vysoká úspešnosť sa prejavila aj pri testovaní slova „vodník“. Celková percentuálna úspešnosť je 88,45% a pohybuje sa od 77% po 99%, pričom medzi jednotlivými vekovými kategóriami sú isté percentuálne rozdiely, najmä u detí do 5,5 roka.

Hodnota mediánu je vzhľadom k vysokej úspešnosti vo všetkých kategóriách stanovená na hodnotu „1“.

Percento nesprávnych odpovedí má hodnotu 11,55%. Z doteraz testovaných slov je najvyššie. Ak sa detailnejšie pozrieme na hladinu, v ktorej sa pohybuje, zistíme, že sa pohybuje od 1% do 23% v prvej vekovej kategórii. Ako sme už viackrát konštatovali, na vekovej hranici 5,5 roka je evidentný zlom. Od tejto vekovej hranice sa výsledky žiakov výrazne zlepšujú. Opakovane sa pozrieme na výsledky v položke Analýza slova na slabiky: slovo „rebrík“ (bližšie Máčajová, 2013), ktoré je rozsahom aj typom a radením slabík rovnaké. Porovnanie celkového % úspešnosti detí ukazuje, že pri tomto type slova je úspešnosť detí takmer rovnaká. Pri zaokrúhlení oboch celkových hodnôt zistíme, že ich hodnota je 88%.

**Záver:** Z testovania položky Syntéza slabík do slov: slovo „vodník“ vyplynuli nasledovné závery:

1. Všetky deti vo veku od 4 do 7 rokov by mali uvedenú úlohu zvládnuť.
2. Medián pre všetky vekové kategórie je „1“.
3. Celkové % úspešnosti za celú výskumnú vzorku je 88,45%, čo znamená, že 88% detí vo veku od 4 do 7 rokov vie správne zložiť zo slabík „vod“ a „ník“ slovo „vodník“.
4. Percentuálna úspešnosť detí pri tvorbe slova „vodník“ (spôsobom spájania jeho slabík) je rovnaká, ako pri analýze slova na slabiky (pri rovnakom type slova-saláma)(88%).

### Slovo „veverička“

Posledným slovom, ktoré mali deti vytvoriť syntézou jeho slabík bolo slovo „veverička“. Ide o najnáročnejšie slovo, ktoré je štvorslabičné a navyše má v strede slova aj zatvorenú slabiku. Celkové výsledky vo všetkých vekových kategóriách prezentuje Tabuľka 6.

Tabuľka 6. Výsledky v položke: Syntéza slabík do slov – slovo „veverička“

| „ve-ve-rič-ka“   |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |       |       |
|------------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Veková kategória |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |         |       |       |       |
| ODPOVEDE         | 4,0-4,5 |       | 4,6-5,0 |       | 5,1-5,5 |       | 5,6-6,0 |       | 6,1-6,5 |       | 6,6-7,0 |       | SPOLU |       |
|                  | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ       | %     | Σ     | %     |
| SPRÁVNE          | 60      | 72,29 | 122     | 76,25 | 107     | 82,31 | 175     | 91,15 | 198     | 97,06 | 95      | 97,94 | 757   | 87,41 |
| NESPRÁVNE        | 23      | 27,71 | 38      | 23,75 | 23      | 17,69 | 17      | 8,85  | 6       | 2,94  | 2       | 2,06  | 109   | 12,59 |
| SPOLU            | 83      | 100   | 160     | 100   | 130     | 100   | 192     | 100   | 204     | 100   | 97      | 100   | 866   | 100   |

|                |     |     |     |     |     |     |   |     |
|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|
| % ÚSPEŠNOSTI   | 72% | 76% | 82% | 91% | 97% | 98% | - | 87% |
| % NEÚSPEŠNOSTI | 28% | 24% | 18% | 9%  | 3%  | 2%  | - | 13% |
| MEDIÁN         | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | - | -   |

Posledné testované slovo deti zvládli s vysokým percentom úspešnosti: 87%. Percentuálna úspešnosť vo všetkých vekových kategóriách sa pohybuje od 72% po 98%, pričom medzi jednotlivými vekovými kategóriami sú isté percentuálne rozdiely, najmä u detí do 5,5 rokov. Percento nesprávnych odpovedí má hodnotu 12,59%.

Hodnota mediánu je vzhľadom k vysokej úspešnosti vo všetkých kategóriách stanovená na hodnotu „1“.

Aj tieto výsledky dokazujú, že s vekom sa zlepšujú schopnosti detí spájať zo slabík slov. Aj v tomto prípade sa potvrdzuje, že istý prelom v úspešnosti detí je vo veku 5,5 roka, kde v porovnaní s výsledkami v prechádzajúcich vekových kategóriách je hodnota neúspešnosti pod hranicou 10%.

**Záver:** Z testovania položky Syntéza slabík do slov: slovo „veverička“ vyplynuli nasledovné závery:

1. Všetky deti vo veku od 4 do 7 rokov by mali uvedenú úlohu zvládnuť.
2. Medián pre všetky vekové kategórie je „1“.
3. Celkové % úspešnosti za celú výskumnú vzorku je 87,41%, čo znamená, že 87% detí vo veku od 4 do 7 rokov vie správne zložiť zo slabík „ve“, „ve“, „rič“ a „ka“ slovo „veverička“.

## 5 ZÁVER

Syntéza slabík do slov je okruhom, v ktorom sme testovali analyticko-syntetické schopnosti detí v práci so slovom, slabikami a hláskami. V Tabuľke 7 uvádzame výsledky, ktoré prezentujú percentuálnu úspešnosť respondentov vo všetkých slovách súhrnne za celú výskumnú vzorku. Zároveň uvádzame aj hodnotu mediánu, ktorú považujeme za platnú normu.

Tabuľka 7. Súhrnné výsledky v okruhu: Syntéza slabík do slov

| SYNTÉZA SLABÍK DO SLOV |              |                  |         |         |         |         |         |       |     |
|------------------------|--------------|------------------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|-----|
|                        |              | Veková kategória |         |         |         |         |         | SPOLU |     |
|                        |              | 4,0-4,5          | 4,6-5,0 | 5,1-5,5 | 5,6-6,0 | 6,1-6,5 | 6,6-7,0 |       |     |
|                        |              |                  |         |         |         |         |         | Σ     | %   |
| SOVA                   | % úspešnosti | 94%              | 93%     | 97%     | 97%     | 98%     | 99%     | 833   | 96% |
|                        | MEDIÁN       | 1                | 1       | 1       | 1       | 1       | 1       | -     | -   |
| TIGER                  | % úspešnosti | 86%              | 87%     | 89%     | 95%     | 99%     | 98%     | 805   | 93% |
|                        | MEDIÁN       | 1                | 1       | 1       | 1       | 1       | 1       | -     | -   |
| JEŽKO                  | % úspešnosti | 89%              | 90%     | 93%     | 95%     | 97%     | 99%     | 815   | 94% |
|                        | MEDIÁN       | 1                | 1       | 1       | 1       | 1       | 1       | -     | -   |
| MALINA                 | % úspešnosti | 76%              | 81%     | 85%     | 94%     | 97%     | 96%     | 775   | 89% |
|                        | MEDIÁN       | 1                | 1       | 1       | 1       | 1       | 1       | -     | -   |
| VODNÍK                 | % úspešnosti | 77%              | 79%     | 82%     | 94%     | 95%     | 99%     | 766   | 88% |
|                        | MEDIÁN       | 1                | 1       | 1       | 1       | 1       | 1       | -     | -   |
| VEVERIČKA              | % úspešnosti | 72%              | 76%     | 82%     | 91%     | 97%     | 98%     | 757   | 87% |
|                        | MEDIÁN       | 1                | 1       | 1       | 1       | 1       | 1       | -     | -   |
| SPOLU                  | % úspešnosti | 82%              | 84%     | 88%     | 94%     | 97%     | 98%     | 4751  | 91% |
|                        | MEDIÁN       | 5                | 5       | 5       | 5       | 5       | 5       | -     | -   |

Celková percentuálna úspešnosť v okruhu Syntéza slabík do slov je na veľmi vysokej úrovni, t.j. 91%. Všetky priemerné hodnoty v jednotlivých vekových kategóriách sa pohybujú okolo tejto hranice (zaokrúhlene v rozmedzí od 82% po 98%). Vo viacerých analýzach predchádzajúcich čiastkových výsledkov sme uvádzali, že deti do 5,5 roka vykazovali výrazne nižšie % úspešnosti ako deti nad tohto vekovou hranicou. Analýzou priemerov všetkých slov v jednotlivých vekových kategóriách sme zistili, že tieto rozdiely nie sú tak výrazné, ako ich naznačovali čiastkové výsledky po každom slove samostatne. Za týmto konštatovaním stoja nepochybne vysoké hodnoty v prvých troch testovaných slovách.

Z výsledných priemerov je zrejmé, že najlepšie deti zvládli prvé slovo, ktoré mali spojiť zo slabík, t.j. slovo „sova“. Ide o najjednoduchšie slovo, ktoré je dvojslabičné a z hľadiska náročnosti je zložené z dvoch otvorených slabík (so-va). Nad 90% mali aj slová „ježko“ (94%) a „tiger“ (93%). V oboch prípadoch ide o dvojslabičné slová v kombinácii otvorená a zatvorená slabika, pričom sa odlišovali iba v ich poradí. Ako ďalšie v poradí sa umiestnila trojica slov „malina“ (89%), „vodník“ (88%) a „veverička“ (87%). Tieto tri slová sú náročnejšie ako prechádzajúca trojica slov. Slovo „vodník“ je dvojslabičné, ale je tvorené dvomi zatvorenými slabikami. Slovo „malina“ je trojslabičné, tvorené tromi otvorenými slabikami. Slovo

„veverička“ je štvorslabičné slovo s jednou zatvorenou slabikou v strede slova. Výsledky naznačujú, že zvyšujúcou sa náročnosťou slov sa znižuje aj % úspešnosti detí a schopnosti spojiť izolované slabiky do slov. Konštatujeme, že vzhľadom k malým percentuálnym rozdielom zvyšovanie náročnosti slova vo výraznej miere neovplyvňuje schopnosť detí spojiť slabiky do slov.

Medián stanovuje hodnotu „1“ pre každé slovo vo všetkých vekových kategóriách. Za jednotlivé vekové kategórie je zhodne súhrn mediánov na hodnote „5“.

**Záver:** Z testovania okruhu „Syntéza slabík do slov“ vyplynuli nasledovné závery:

- ✓ Celková percentuálna úspešnosť detí vo veku od 4-7 rokov 91%.
- ✓ Všetky deti vo veku od 4-7 rokov by mali vedieť vytvoriť testované slová spôsobom spájania (syntézy) izolovaných slabík.
- ✓ Medzi jednotlivými testovanými slovami nezaznamenávame výrazné rozdiely v úspešnosti detí. Konštatujeme, že vzhľadom k malým percentuálnym rozdielom zvyšovanie náročnosti slova vo výraznej miere neovplyvňuje schopnosť detí spojiť slabiky do slov.
- ✓ S vekom sa zlepšujú schopnosti detí spájať slová z izolovaných slabík.
- ✓ Istý prelom v úspešnosti detí v schopnosti spájať slabiky do slov evidujeme vo veku 5,5 roka.
- ✓ Vysoké percento úspešnosti detí potvrdzuje výsledky našich doterajších prieskumov z návštev a hospitácií v MŠ, analýz prác učiteliek v MŠ i rozhovorov s nimi. Potvrdilo sa, že učiteľky MŠ venujú veľkú pozornosť rozvíjaniu syntetických schopností detí, najmä schopnosti spájať slabiky do slov.
- ✓ Celková úspešnosť v okruhu Syntéza slabík do slov je rovnaká ako v okruhu Analýza slova na slabiky, t.j. 91%. Konštatujeme, že schopnosť detí analyzovať slovo na slabiky a schopnosť spojiť izolované slabiky do slov je na rovnakej úrovni. Tento výsledok už naznačovali aj čiastkové analýzy, v ktorých sme navzájom porovnávali dvojicu slov, ktoré boli rovnaké z hľadiska dĺžky slova a typu slabík.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- GROFČÍKOVÁ, S., MÁČAJOVÁ, M. 2017 Abilities of Phonological Awareness in the Context of Cognitive Development in Preschool age. In *Journal of Language and Cultural Education*, vol. 5, no. 3 (2017), p. 46-56. ISSN 1339-4045.
- JOŠT, J. 2011. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada Publishing. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.
- MÁČAJOVÁ, M. 2013. *Diagnostika fonologického a fonematického uvedomovania v predškolskom veku*. Habilitačná práca. Nitra: UKF.
- MÁČAJOVÁ, M. 2011. *Jazyková gramotnosť. Teórie a metódy jej rozvoja*. Nitra: PF UKF. 98 s. ISBN 978-80-558-0005-9.
- MÁČAJOVÁ, M., GROFČÍKOVÁ, S., ZAJACOVÁ, Z. 2017. *Fonologické uvedomovanie ako prekursor vývinu gramotnosti*. Nitra: UKF. 96 s. ISBN 978-80-558-1212-0.
- MÁČAJOVÁ, M., ZAJACOVÁ, Z. 2018. Fonologické uvedomovanie vo vzťahu k počiatočnému vývoju gramotnosti. In *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe*, Nitra: PF UKF, s. 306-3012. ISBN 978-80-558-1277-9.
- TRUBÍNIOVÁ, V. a kol. 2007. *Predškolská pedagogika*. Ružomberok: PF KU. 893 s. ISBN 978-80-8084-162-1
- ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. 2016. *Jazyk a komunikácia*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 26 s. ISBN 978-80-8118-175-7.
- ZELINKOVÁ, O. 1994. *Poruchy učení*. Praha: Portál. 196 s. ISBN 80-7178-038-3.

# USING FILMS FOR SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING

Nataliia Duzhyk

*The National University of Food Technologies, Kyiv, nduzhyk@gmail.com (UA)*

## Abstract

Integration of social and emotional learning activities into the education process has been one of the most popular international trends for over 20 years. This article reviews the general approaches to implementing the social and emotional learning model in higher education. The model's merits are also discussed in relation to foreign language training because of its effectiveness in reaching academic and non-academic objectives. Using film episodes is an effective tool of expanding students' vocabulary and practicing the English language with a greater confidence and precision. This enables students to develop emotional sensitivity and conflict resolution skills, to display a socially cultivated behavior and learn advanced communication practices. The paper provides a film-based framework to encourage the development of a wide range of socioemotional competencies in response to emerging challenges.

Keywords: Higher education, English language instruction, film-based learning, collaboration, conflict resolution, emotional intelligence.

## 1 STRATEGIES FOR SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING IN HIGHER EDUCATION

For over 20 years educational institutions in different countries (the USA, Canada, the UK, Australia etc) have been implementing Social Emotional Learning (SEL) programs at different education levels. The need in emotional intervention for enhancing academic performance was linked to cognitive activities and was recognized as a general approach to learning a long time ago (Dymnicki et al, 2013, Zeelenberg, et al, 2006). It is proved that students learn and remember best when their emotions are engaged. Although negative emotions, such as boredom, frustration or language anxiety, can be detrimental to an individual's learning, they should not be ignored, but could be used as a psychological resource for development (Yasuhiro, 2010). In this regard, educators' role in creating a safe, fun environment for effective learning and meaningful interaction is determined as crucial (Hromek & Roffey, 2009).

The collaborative nature of education provides grounds for mastering survival techniques in different social settings, developing interpersonal skills, and contributing to general well-being. To interact in various educational contexts, individuals need to employ multiple competencies. However, emotional intelligence is viewed as a basic competence used in the service of successful social functioning (Wang et al, 2012).

An extensive body of literature reveals that the SEL approach is highly relevant in the university settings, especially during the first year of studies (Conley, 2015). Recent high-school graduates find themselves in a differently structured, more demanding environment which requires fast adaptation to new roles, challengingly paced courses, and classmates / roommates coming from different cultural and socioeconomic backgrounds. Increased pressures can cause stress, adjustment difficulties, and even mental health problems. Sometimes the inability to overcome barriers to academic success makes students vulnerable to risky behaviors, such as alcohol and drug use, non-monogamous sex, violence and bullying. Students' disengagement from rigorous studies, truancy, and conduct problems often result in academic failures and dropping out of the university. To ease the transition period for freshmen, universities choose a SEL model which is the most suitable to their particular needs.

The direct way of supporting students' development is introducing SEL in the curriculum. This approach was implemented by Widener University, PA, USA. Each fall semester 23 freshman seminars (FRS101) are offered. The seminar is a one-credit elective course for students in all academic majors. A range of topics is defined by the seminar's primary objective to equip students with the skills and resources necessary for successful academic performance and general well-being (Wang et al, 2012).

Along with explicit instructions on using the SEL competencies, educators integrate the SEL content into core academic subject areas, including English / Language Arts (Ragozzino et al, 2003). Experience-based approaches address social and emotional dimensions of learning by fostering interactivity, connectedness, and collaboration. In planning academic activities, a big importance is attached to students' demographic, backgrounds and lifestyle. The contemporary youth is influenced by the global consumer culture in which

the Internet and other information technologies play a central role. Media technology is incorporated into the daily life of students. Its positive powers have been exploited by English teachers all over the world.

## 2 FILMS AS AN INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY TOOL

The use of films in the classroom is in line with the youth regular exposure to visual culture, the desire to have fun, to discover new enjoyable entertaining pieces and share them with peers. The films' ability to deliver pleasure and provide learning content, to create a relaxing, informal atmosphere, and introduce students to complex issues are main reasons for faculty members to incorporate films in the curriculum. Films are especially suitable for delivering SEL in conjunction with interactive methods (discussion, role-play, games). Depending on the lesson objectives, the teacher can choose to watch a whole film, particular scenes, or just an episode.

To demonstrate the powerful potential of films for serving the SEL objectives, we choose a café scene from the Bollywood film **English-Vinglish** ([https://www.youtube.com/watch?v=Mr6E\\_9TQtQs](https://www.youtube.com/watch?v=Mr6E_9TQtQs)). The film is about the Indian woman Shashi who came to New York to help her sister with wedding preparations. Her limited knowledge of English is an obstacle to effective communication with foreigners. The café scene plays an important role for the whole plot because after visiting the café, Shashi decided to enroll in an English language program with New York Language Center.

This video can be used as a model for practicing real-life activities, such as ordering food in a café, for evaluating professional performance and deciding on the question "What makes a true professional?", for discussing the importance of learning foreign languages, or for the deep exploration of the topic "Feeling and Emotions."

Our film-based toolkit "*From Food to Mood*" encompasses a variety of instructional materials, such as a transcript, a vocabulary list, and professional guidelines, to support students' activities and ensure their successful completion. **The manifold purpose** of the lesson includes: reviewing and learning new vocabulary for food and emotions, practicing spoken English in relation to real life situations, eliciting an emotional response to the video, developing cultural sensitivity and conflict resolution skills, encouraging critical thinking and creativity in response to emerging problems, and comparing foreign and native cultures for social behavior standards and common communication practices.

**Before watching:** Warming up activities for small groups (3-4 students). Answer these questions.

1. How often do you eat out?
2. Do you go out for a meal alone or with other people?
3. What kind of places do you prefer for breakfast, lunch, and dinner? Explain your choice.
4. Do you normally tip the waiter / waitress?
5. When can ordering food be stressful?

**While watching** the café episode, students are asked to identify a number of participants important to the scene. (In practice, students' groups come up with a different number of significant participants. Often it generates the discussion among students about correctness of their choices, especially creative ones, for example a passing bus with the advertisement of New York Language Center).

**After watching:** Answer the questions about the episode you have watched (discussion).

1. How did the barista address Shashi when saw her in the line?
2. How do you characterize the barista's behavior? Is this the way to serve the customers?
3. Can you justify the café staff behavior?
4. Were there any particular words or phrases in the dialog triggering changes in the characters' moods?
5. Can it happen in real life / in your country? Would people in your country react differently to the events in the café?

**After watching** the scene for the second time": Using the transcript, dub over the café dialog and record it. (The full transcript of a café scene is included in Appendix 1).

This activity produces good results when mastered by students. A helpful way to approach the task is to watch the scene in a mute mode. The activity can be evaluated by asking the follow up questions:

1. Which pair of students performed best?



2. Whose facial expressions and gestures were the most convincing and expressive?
3. Did you notice any cultural differences in body language and facial expressions in the film scene?

**Defining emotions.** Split into three groups A, B, and C and write down the words describing people's character traits and emotions in the café: Group A describes Shashi, Group B observes Barista, and Group C focuses on the people in the line. Discuss the impact of the major participants on the café scene. Defend your point of view if your group's partners disagree. Use Table 1 (Appendix 2) for performing this task.

Matching the film screenshots highlighting the characters' emotional state to corresponding words is an effective way to learn a new vocabulary as well as to practice familiar words and phrases.

**Performance evaluation:** Read the *Guidelines for food service personnel*. Evaluate the café staff customer service against the established standards. Think how to organize a business capable of dealing with representatives of other cultures who have difficulty ordering food.

- Make every effort to create an inviting atmosphere.
- Treat each customer warmly and with respect.
- Provide your guest with great service and food of their best choice.
- Describe specials in an appealing way instead of reciting them in monotone.
- Listen to your customers and hear what they are saying.
- Interact with customers to their full satisfaction.
- Demonstrate resourcefulness, good manners, and patience when dealing with difficult clients.
- Don't get chatty with customers.
- Remember the customer is always right.
- Always say "Thank you".

**Homework** should be a challenging enough task providing the opportunity for individual or group work. It is beneficial to give students a variety of choices or consult them on choosing their own assignment. For example, students can choose among the following tasks:

- Present the dialogue between a barista and a café guest, representative of other culture, in which high standards of customer service are demonstrated.
- Write an email to the coffee shop manager about the customer service observed and include your suggestions on improving it.
- Write a diary entry as Shashi / a cafe employee / a café visitor. Include your reflections on the café scene.

### 3 MULTIFOLD OUTCOMES OF FILM-BASED LEARNING

*English-Vinglish* is an engaging and thought-provoking film suitable for university students possessing different learning styles. Its motivational message is pointed at all human beings – winners and losers – and is especially important for students struggling with their studies. For such learners, the café scene is understandable enough and serves as a good means for learning new vocabulary and engaging in interactive activities. Advanced students have ample opportunities to help their classmates practice English speaking, develop communication skills, and find creative solutions to presented problems in an informal and bonding environment.

The emotional component of the film-based framework stimulates students' active participation, their interest in relevant discussion points, helps them overcome their language use incompetency as well as boosts their curiosity. The lesson impact may prompt students to borrow the film from a library or buy it online. They might search for the film reviews on the Internet, read the biographies of actors, and learn additional information about the cultures featured in the film.

The planning, implementation and systematic analysis of film-based activities have given us the grounds for highlighting important lessons about social and emotional learning. Although our conclusions are not rigorously tested, they present activity-based support for implementing a SEL model into core academic subject areas and demonstrate how to facilitate in-class work.

Incorporation of the café scene lasting less than 5 minutes into a relevant thematic lesson can produce a number of beneficial results some of which worth reiterating.

- As a less traditional, more informal and entertaining method, it has a greater appeal to students and is easily applied in small groups.
- This flexible approach enables the use of diverse methods of instruction (discussion, role-play, dubbing, content evaluation, multimedia presentation etc).
- It allows to individualize learning and differentiate individual and collective contributions to problem-solving and conflict-resolution activities.
- It is an efficient vehicle for team-building, creating a comfortable and supportive learning environment.
- It clearly demonstrates the complexity of interpersonal communication and multiple ways to resolve conflicts.
- It fosters self-awareness, social awareness, empathy, and sensitivity to other people's feelings.
- It spreads the message about globalization, cultural differences, the importance of learning foreign languages as a means of international communication, and prepares students for future encounters with foreigners.
- It requires a careful guidance on less familiar issues for students, such as cultural stereotypes, global consumer culture and local identity.
- It can enhance students' self-esteem, motivate them to overcome negative life circumstances with determination and perseverance. In some groups, students with an insufficient language competence but strong problem-solving skills impressed their co-eds with creative solutions to the food ordering problem (for example, to let Shashi serve herself / to make her own sandwich).
- It is important to empower students in a way that they feel comfortable to make their own suggestions in regard to the education process in general and their assignments particularly. After having acquainted with the home assignment given at the end of the lesson, some students voiced their opinion that enough attention had been given to the film episode in class and they would rather do something different. Alternatively, they would like to give a presentation on a related topic, such as *Life of Women in Contemporary India*, *Afro-American Community in New York*, or *What to Do in Harlem*

## 4 CONCLUSION

The SEL model is flexible enough to account for the changing world and respond to global challenges. Its pointedness at multiple areas of human development has brought it international recognition. Its positive outcomes are widely recognized and include improvements in students' academic performance, changes in values and attitudes toward self and others, acquiring a range of skills necessary for academic success, social and professional life.

Films are a reliable means of enhancing the emotional impact on language learning. Along with serving academic goals, they stimulate cognitive activity, propagate moral values, help learners relax and explore complex problem in a visual, artistic way. The plethora of resources on SEL makes it possible to turn it into a sustainable program implemented across all disciplines and levels of education. Moreover, its interactive dimensions help identify different learning styles and facilitate them. This process should be guided by students' enthusiasm aimed at making the world a better place and at becoming a good student, a good friend, and a good citizen.

## REFERENCES

- Cambridge Dictionary. Dostupné na internete: <https://dictionary.cambridge.org/>
- CONLEY, C. 2015. SEL in Higher Education. Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice, Faculty Publications, pp. 197-212, . [cit. 2018-09-13] Dostupné na internete: [https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://search.yahoo.com/&httpsredir=1&article=1035&context=psychology\\_facpubs](https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://search.yahoo.com/&httpsredir=1&article=1035&context=psychology_facpubs)
- DYMNICKI A. et al 2013. Improving College and Career Readiness by Incorporation Social and Emotional Learning. . [cit. 2018-08-19] Dostupné na internete: [https://ccrcenter.org/sites/default/files/Improving%20College%20and%20Career%20Readiness%20by%20Incorporating%20Social%20and%20Emotional%20Learning\\_0.pdf](https://ccrcenter.org/sites/default/files/Improving%20College%20and%20Career%20Readiness%20by%20Incorporating%20Social%20and%20Emotional%20Learning_0.pdf)
- HROMEK, R., & ROFFEY, S. 2009. Promoting social and emotional learning with games: "It's fun and we learn things." In *Simulation & Gaming*, vol. 40, no. 5, pp.626-644, ISSN: 10468781.
- MacMillan Dictionary. Dostupné na internete: <https://www.macmillandictionary.com>

RAGOZZINO, K. et al 2003. Promoting Academic Achievement through Social and Emotional Learning. In *Educational Horizons*, pp. 169-171 [cit. 2018-11-09]. Dostupné na internete: <http://eds-courses.ucsd.edu/eds379B/wi10/205A%20W10/Ragozzino.pdf>

Restaurant Service. WorldSkills. [cit. 2018-12-12]. Dostupné na internete: <https://www.worldskills.org/skills/id/246/>

WANG, N. et al. 2012. Impact of a College Freshmen Social and Emotional Learning Curriculum on Student Learning Outcomes: An Exploratory Study. In *Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 9, no. 2, [cit. 2018-12-18]. Dostupné na internete: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ984909.pdf>

YASUHIRO, I. 2010. Emotions in SLA: New Insights from Collaborative Learning for an EFL Classroom. In *The Modern Language Journal*, vol. 94, no. 2, pp. 278-292, Online ISSN 1540-4781.

ZEELLENBERG, R. et al. 2006. The impact of emotion on perception. In *Psychological Science*, vol. 17, no. 2, pp. 287-291, ISSN 09567976.

## APPENDIX 1

Transcript. CAFÉ SCENE. ENGLISH VINGLISH (2012). Comedy, Drama, Family. 2 h 14 min. Director and Writer: Gauri Shinde.

**Barista:** Next! How you doing today ma'am?

**Shashi:** I want...

**Barista:** I asked how you were doing today

**Shashi:** Doing...I'm doing... I'm doing...

**Barista:** You can't take all that time. I got a long line here.

**Shashi:** Sorry... what to eat?

**Barista:** Are you kidding me right now...Please, hurry up lady

**Shashi:** Vegetarian...

**Barista:** Vegetarian is fine...what do you want to eat?

**Shashi:** Only vegetarian...

**Barista:** A bagel...a wrap...a sandwich?

**Shashi:** Sandwich

**Barista:** OK. And what kind of filling do you want inside? Do you want cheese...tomatoes... lettuce..?

**Shashi:** Ha...?

**Barista:** Lady...Do you see.. You're holding up my line. This is not rocket science. Cheese?

**Shashi:** Ha... Cheese

**Barista:** Yes to cheese! Anything to drink?

**Shashi:** Water...

**Barista:** Still or sparkling?

**Shashi:** Only water

**Barista:** Still or sparkling?

**Shashi:** Coffee..?

**Barista:** Americano? Cappuccino? Latte?

**Shashi:** A man in the line: Lady...I ain't got all day...

**Barista:** Americano? Cappuccino? Latte?

**Shashi:** 'Nescoffee'

**Barista:** What?

**Shashi:** 'Nescoffee'

**Barista:** Yes we have nice coffee. We have the best coffee in Manhattan. You know what? I'll give you an Americano. Small or medium?

**Shashi:** Small.

**Barista:** Is that it? 10 dollars and 20 cents.

**Shashi:** 10 dollars... Sorry.

**Barista:** Hello...the least you could do is say thank you!

**Shashi:** Sorry...thank you...

**Men's voices:** Stupid! Idiot! What are you doing?

**Shashi:** Sorry...

**Barista:** I am not cleaning that up!

**Men's voices:** Don't bother...What a stupid woman! Can I get another one?

**The man who was in the line behind:** Madam. Your coffee from the coffee shop. Cafe not good. Woman...not nice!

## APPENDIX 2

Table 1. Emotions and Character Traits

| №  | Word                | Pronunciation    | Definition and Sentence Examples                                                                                                                                                |
|----|---------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | <b>Annoyed</b>      | /ə'noɪd/         | feeling slightly angry or impatient. <i>We were all annoyed with him for forgetting.</i>                                                                                        |
| 2  | <b>Chatty</b>       | /'tʃæti/         | tending to talk a lot: fond of chatting. <i>I'm feeling chatty today</i>                                                                                                        |
| 3  | <b>Confused</b>     | /kən'fju:zd/     | unable to understand something or think clearly about it. <i>She was starting to feel a bit confused.</i>                                                                       |
| 4  | <b>Embarrassed</b>  | /ɪm'bærəst/      | ashamed of something and worried about what other people will think of you. <i>I've never felt so embarrassed in my entire life.</i>                                            |
| 5  | <b>Humble</b>       | /'hʌmbl/         | not proud and not thinking that you are better than other people. <i>He was a genuinely humble man.</i>                                                                         |
| 6  | <b>Humiliated</b>   | /hju:'miliətiəd/ | feeling ashamed or stupid. <i>I've never felt so humiliated in my life.</i>                                                                                                     |
| 7  | <b>Impatient</b>    | /ɪm'peɪʃnt/      | annoyed because something is not happening as quickly as you want or in the way you want. <i>He gets impatient with people who don't agree with him.</i>                        |
| 8  | <b>Indifferent</b>  | /ɪn'dɪfrənt/     | lacking interest in something, or lacking sympathy with someone. <i>It's easy to be indifferent to money when you've never been poor.</i>                                       |
| 9  | <b>Insensitive</b>  | /ɪn'sensətɪv/    | not noticing or caring about other people's feelings or needs, and not worrying that things that you say or do may upset them. <i>He is totally insensitive to my feelings.</i> |
| 10 | <b>Intimidating</b> | /ɪn'tɪmɪdətɪŋ/   | making you feel frighten, nervous or less confident. <i>We certainly weren't friends with our teachers – we found them very intimidating.</i>                                   |
| 11 | <b>Irritated</b>    | /'ɪrɪteɪtɪd/     | annoyed or impatient about something. <i>I've never seen him looking so irritated.</i>                                                                                          |
| 12 | <b>Lovely</b>       | /'lʌvli/         | very attractive; kind, pleasant, and easy to like. <i>He's a lovely little boy.</i>                                                                                             |
| 13 | <b>Miserable</b>    | /'mɪzrəbl/       | extremely unhappy or uncomfortable. <i>When I'm feeling miserable I go shopping and spoil myself.</i>                                                                           |
| 14 | <b>Reserved</b>     | /rɪ'zə:vɪd/      | slow to reveal emotion or opinions. <i>The English have a reputation for being reserved.</i>                                                                                    |
| 15 | <b>Snappy</b>       | /'snæpi/;        | feeling or showing irritation; <i>She was awfully snappy with me.</i>                                                                                                           |
| 16 | <b>Upset</b>        | /ʌp'set/         | very sad, worried, or angry about something. <i>She feels upset that we didn't tell her the truth.</i>                                                                          |

# RÝMOVÉ UVEDOMOVANIE AKO SÚČASŤ ROZVÍJANIA FONOGICKÉHO UVEDOMOVANIA U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

**Monika Máčajová, Zuzana Zajacová**

*Katedra pedagogiky, PF UKF v Nitre, mmacajova@ukf.sk, zuzana.zajacova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Výskumy a pedagogická prax naznačujú, že v súčasnosti neustále pribúdajú deti, ktoré majú problémy v oblasti nadobúdania čitateľskej a zároveň i pisateľskej gramotnosti. Za kľúčovú oblasť vo vzťahu k osvojeniu si schopnosti čítať a písať možno považovať rozvíjanie fonologického uvedomovania u detí predškolského veku. Jednou z významných schopností, ktorá napomáha rozvoju fonologického uvedomovania u detí je rýmové uvedomovanie. Cieľom nášho príspevku je prezentovať teoretický exkurz do problematiky rýmového uvedomovania, v rámci ktorého sa okrem vymedzenia základných a súvzťažných pojmov venujeme oblastiam sluchového vnímania, ktorých rozvíjanie má zásadný význam pre čítanie a písanie. Zameriavame sa na objasnenie významu fonemického sluchu a v neposlednom rade uvádzame i konkrétne úlohy a aktivity zacielené na rozvíjanie fonologických schopností. Príspevok je výstupom riešenia projektu VEGA č. 1/0637/16 Vývoj diagnostického nástroja na hodnotenie úrovne fonemického uvedomovania u detí v predškolskom veku.

Kľúčové slová: Rýmové uvedomovanie, rýmovanie, rým, fonologické uvedomovanie, rozvíjanie fonologických schopností, gramotnosť, predškolský vek.

## 1 ÚVOD

V súčasnom, neustále meniacom sa, spoločenskom prostredí nadobúda čoraz významnejšiu úlohu osvojenie si schopnosti učiť sa. Uvedená schopnosť si vyžaduje aktívne prispôsobovanie sa zmeneným podmienkam, ako i schopnosť samostatného a uvedomelého osvojovania si nových poznatkov. Za predpoklad, resp. akési východisko úspešného osvojovania si tejto schopnosti možno považovať rozvíjanie čitateľskej a pisateľskej gramotnosti. V kontexte uvedeného nemožno popierať, že už v období predškolského veku by malo byť dieťa k osvojeniu si schopnosti čítať a písať cielene vedené. Proces osvojovania si schopnosti čítať a písať môže výrazne uľahčiť rozvíjanie fonologického uvedomovania u detí. V súvislosti s uvedeným a pre potreby predkladaného príspevku sa zameriavame na teoretickú analýzu problematiky rýmového uvedomovania, ako jednej z významných schopností, ktorá napomáha rozvoju fonologického uvedomovania. V nadväznosti na vymedzenie teoretického rámca riešenej problematiky venujeme pozornosť oblastiam sluchového vnímania, ktorých rozvíjanie môže viesť k úspešnému osvojeniu si fonologických schopností a následne i k ľahšiemu osvojovaniu si schopnosti čítať a písať. V neposlednom rade uvádzame i konkrétne schopnosti, zručnosti, vedomosti a kompetencie spolu s postupmi a stratégiami ich rozvíjania.

## 2 TEORETICKÁ ANALÝZA ZÁKLADNÝCH A SÚVZŤAŽNÝCH POJMOV

Fonologické uvedomovanie a jeho rozvíjanie u detí predškolského veku výrazne prispieva k plynulejšiemu osvojeniu si schopností čítať a písať. Máčajová (2011) v tejto súvislosti upozorňuje, že rozvoj čitateľskej a pisateľskej gramotnosti, ktorá smeruje k rozvoju schopnosti využívať čítanie a písanie, je nevyhnutným prostriedkom a nástrojom komunikácie ako aj ďalšieho vzdelávania jedinca. Z uvedeného vyplýva, že fonologické schopnosti a ich nadobúdanie ešte pred vstupom na primárne vzdelávanie sú kľúčovou oblasťou nielen pre osvojovanie si schopnosti čítania a písania, ale rovnako aj pre ďalší rozvoj a vzdelávanie dieťaťa. Podľa Zápotočnej (2012) substantívom „gramotnosť“ je vyjadrený dôraz na to, že nejde len o osvojenie si istého objemu poznatkov z danej oblasti poznania („know-what“), ale rovnako aj o spôsoby adekvátneho narábania s príslušnými poznatkami v procese ich získavania, uplatňovania, prezentovania či komunikovania („know-how“).

V súvislosti s uvedeným možno hovoriť o schopnosti čítať a učiť sa, ktorú Tomengová (2010) vymedzuje ako základnú akademickú zručnosť dôležitú pre školskú úspešnosť vo všetkých oblastiach štúdia a na všetkých úrovniach vzdelávania. Práve z toho dôvodu, ako uvádzajú aj Laufková a Ronková (2017), by rozvoj čitateľskej gramotnosti nemal byť v spoločnostiach založených na vedomostiach a zručnostiach 21. storočia, v dobe rýchleho šírenia nových technológií a neustále sa meniaceho pracovného prostredia obmedzený len na obdobie detstva a dospievania, ale mal by byť chápaný ako celoživotná požiadavka a potreba.



V nadväznosti na vymedzenie čitateľskej a pisateľskej gramotnosti, na ktorej rozvíjaní a osvojení sa významne podieľa fonologické uvedomovanie, sa zameriavame na vymedzenia základných a súvzťažných pojmov, ktorými je fonologické a rýmové uvedomovanie. V rámci teoretického exkurzu do problematiky rýmového uvedomovania venujeme pozornosť definovaniu pojmu rým a objasneniu ďalších súvislostí, ktoré sa k nemu vzťahujú. V neposlednom rade uvádzame prehľad konkrétnych cieľov, ktoré sú koncipované pre predprimárne vzdelávanie a ktoré vzhľadom k fonologickému uvedomovaniu a jeho rozvíjaniu u detí predškolského veku možno považovať za kľúčové.

Fonologické uvedomovanie predpokladá, že dieťa si uvedomuje akustickú formu hovorenej reči a vie sa pri tom abstrahovať od obsahovej stránky slov a výpovede, t. z. vyčleniť sluchom slová vo vetách, slabiky v slovách a na vyššej úrovni aj hlásky v slovách, napr. ich poradie, počet (Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002, s. 261). Sodoro a kol. (In Bytešníková, 2012) ho popisujú ako vedomú schopnosť rozoznávať a manipulovať s väčšími fonologickými jednotkami než sú jednotlivé fonémy, t. z. so slabikami a rýmami, zatiaľ čo fonemické uvedomovanie sa týka najmenších jednotiek, t. j. foném.

Marková (In Mikulajová, 2005) uvádza, že fonologický vývin prebieha od narodenia a to v nasledovných obdobiach:

1. preverbálne, resp. prelingvistické obdobie, ktoré je charakteristické pre prvý rok života a končí sa vyslovením prvého slova,
2. raný fonologický vývin nazývaný aj štádium prvých 50 slov, ktorý končí okolo 18. mesiaca,
3. systematický, tzv. vlastný fonologický vývin, ktorý trvá približne do konca 4. roka,
4. a dokončenie fonologického a začiatok morfo-fonemického vývinu (od 4 do 7 rokov).

Podľa Zelinkovej (2008) fonologické uvedomovanie zahŕňa rýmovanie, izoláciu prvej alebo poslednej hlásky v slove, vynechávanie alebo pridávanie časti slova a delenie slov na slabiky. V kontexte nami riešenej problematiky sa zameriavame na rýmové uvedomovanie, ktoré autorka bližšie vymedzuje ako zručnosť vyhľadávať slová, ktoré sa rýmujú. Uvedenú zručnosť preto možno považovať za ukazovateľ citu pre jazyk, schopnosť vnímať hláskovú stavbu slov a uvedomovať si totožnosť a zvukomalebnosť poslednej slabiky.

Význam fonologického uvedomovania pre rozvoj schopností čítať a písať je transformovaný aj do základného pedagogického dokumentu upravujúceho obsah vzdelávania na predprimárnom stupni vzdelávania. Súčasný *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2016) vymedzuje samostatnú oblasť s názvom *Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie*, v rámci ktorej definuje obsahové a výkonové štandardy. V nasledujúcej tabuľke podávame prehľadné spracovanie týchto štandardov a ku koncipovaniu cieľov zameraných na rozvoj fonologického uvedomovania ich považujeme za kľúčové.

Tabuľka 1. Vzdelávacia oblasť *Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie*

| Výkonové štandardy                                                                              | Obsahové štandardy                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Sprevádza spievanie piesne alebo recitáciu krátkeho literárneho útvaru rytmickým sprievodom. | ❖ Recitovanie básní a spev piesní učiteľka dopĺňa rytmickým sprievodom (napr. tleskaním, rytmizáciou na ľahkoovládateľných hudobných nástrojoch).                                                                                           |
| 2. Rozhodne, či sa dve slová rýmujú.                                                            | ❖ V texte básní, riekaniiek, hádaniek a vyčítaniek deti vyhľadávajú slová, ktoré sú si zvukovo podobné (rýmujú sa), k zadaným slovám vyberajú ďalšie zvukovo podobné slová z radu slov, ktoré ponúka učiteľka alebo navrhujú vlastné slová. |
| 3. Rozčlení zvolené slová na slabiky.                                                           | ❖ Učiteľka pri rytmizácii riekaniiek a piesní zdôrazňuje rytmickú štruktúru slova na úrovni slabiky.                                                                                                                                        |
| 4. Vyčlení začiatočnú hlásku slova.                                                             | ❖ Vyčlenenie začiatočnej hlásky slova učiteľka modeluje predĺžením doby výslovnosti začiatočnej hlásky alebo jej opakovaním vyslovením (v závislosti od charakteristiky hlásky). Dbá na to, aby                                             |

|  |                                                                                                                       |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | deti postupne dokázali základné analyticko-syntetické činnosti so slovami vykonávať samostatne, bez podpory učiteľky. |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

K jednotlivým výkonovým štandardom, predmetnej vzdelávacej oblasti *Fonologické procesory a fonologické uvedomovanie*, prislúchajú konkrétne úrovne. Naznačujú istú postupnosť, ktorú by mal učiteľ pri rozvíjaní fonologického uvedomovania u detí zohľadňovať. Ide o nasledovné:

**1. U4 Spreádzza spievanie piesne alebo recitáciu krátkeho literárneho útvaru rytmickým sprievodom.**

U3 Pomocou rytmického sprievodu samostatne vyčleňuje v slovách slabiky.

U2 Pomocou rytmického sprievodu a pomocou učiteľky vyčleňuje v slovách slabiky.

U1 Pomocou rytmického sprievodu sleduje pravidelnú rytmickú štruktúru piesne alebo krátkeho literárneho útvaru.

**2. U4 Rozhodne, či sa dve slová rýmujú.**

U3 K zadanému slovu priradí slovo, ktoré sa s ním rýmuje.

U2 Pri práci s krátkym literárnym útvarom vyberie z textu slová, ktoré sa rýmujú.

U1 Rozhodne, či dve vybrané slová (napríklad zo známej básne) znejú podobne (na začiatku alebo na konci slova).

**3. U4 Rozčlení zvolené slová na slabiky.**

U3 Pomocou rytmického sprievodu samostatne vyčleňuje v slovách slabiky.

U2 Pomocou rytmického sprievodu a pomocou učiteľky vyčleňuje v slovách slabiky.

U1 Pomocou rytmického sprievodu sleduje pravidelnú rytmickú štruktúru piesne alebo krátkeho literárneho útvaru.

**4. U4 Vyčlení začiatočnú hlásku slova.**

U3 Vyčlení bez pomoci začiatočnú hlásku ľubovoľne zvoleného slova.

U2 S pomocou (napríklad predĺžením trvania jej výslovnosti) vyčlení začiatočnú hlásku slova.

U1 Identifikuje slová, ktoré znejú podobne na začiatku slova.

Vo vzťahu k osvojeniu si schopnosti rýmového uvedomovania by malo dieťa na konci predprimárneho vzdelávania, podľa vyššie uvedeného programu, vedieť vyhľadávať v texte básní, riekaniek, hádaniek a vyčítaniek slová, ktoré sú si zvukovo podobné (rýmujú sa) a k zadaným slovám vybrať ďalšie zvukovo podobné slová z radu slov, ktoré ponúka učiteľka alebo navrhnúť vlastné slová.

Súvzťažným pojmom v oblasti riešenej problematiky rýmového uvedomovania je pojem rým. K jeho komplexnejšiemu teoretickému uchopeniu sa zameriavame nielen na jeho vymedzenie viacerými autormi, ale uvádzame i subjektívne ponímanie. V Slovníku poetiky Štraus (2007, s. 206) definuje rým ako slovo, ktoré pravdepodobne pochádza z nemeckého slova *rim* (vo význame verš) a možno ho ponímať ako zvukovú zhodu hlások (samohlások a spoluhlások) na konci slov, skupín slov alebo samotných slov na konci veršov, polveršov alebo syntaktických úsekov. Analogicky je pojem rým definovaný aj ďalšími autormi (napr. Turčány, 1975; Harpáš, 1994). Za prvoradú úlohu rýmu v poézii sa považuje spájanie pojmov vo vedomí, ktoré sú obyčajne pomerne vzdialené a zároveň i ťažko spojitelné. U čitateľa preto dochádza k rozličným asociáciám, čím sa „zvyšuje komunikačný dosah básnického textu a jeho estetický účinok. Pravidelné rozloženie rýmu značne ovplyvňuje aj akustickú prediktabilitu textu“ (Žilka, 1987, s. 179). Rým a rýmujúce sa slová sú termíny, ktoré sa často zamieňajú, resp. sa považujú za synonymá. Z teoretického hľadiska rým chápeme ako „vzťah“ a rýmujúce sa slová ako „nositeľov tohto vzťahu“. Preto pri rýme je terminologicky presnejšie hovoriť nie o rýmových slovách, rýmových dvojiciach, trojiciach atď., ale o stranách rýmu: dvoch (minimálne), troch až „n“ stranách, napr. cit-kryť, citom-pritom-bytom; chorý-mori-sporí-vzory atď.

Fonologické reprezentácie zvukovej stavby jednotlivých slov si začína mozog dieťaťa postupne vytvárať v nadväznosti na poznávanie a osvojovanie si zvukov materinského jazyka (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Jedným zo spôsobov, ako uvádza Čukovskij (1960), ktoré dieťaťu pomáhajú osvojovať si materinský jazyk je systematizácia slov podľa zmyslov. Dieťa prichádza s predstavou, že väčšina slov sa vyskytuje

v dvojiciach, t. z., že slová majú svoj protipól, ktorý býva najčastejšie opakom pôvodného slova. Takéto vnímanie je charakteristické už pre obdobie tretieho roku života, kedy deti hľadajú ku každému novému slovu hneď jeho opačný význam. Dvojice týchto slov, v mnohých prípadoch u detí nesprávne (napr. *začína* – *končína*), sú pre nich dvojicami nielen po stránke zmyslovej, ale aj po stránke zvukovej. V takýchto výrazoch sa prejavuje snaha dieťaťa slová rýmovať. Na skutočnosť, že prvé spontánne hry a experimentovanie so slovami je možné pozorovať už u dvojročných až trojročných detí, poukazuje aj Mertin (2015). Uvádza tiež, že dieťa v tomto veku začína chápať jednoduché rýmy. Je však zrejmé, že fonologické uvedomovanie získavajú spontánne len niektoré deti a práve z toho dôvodu je dôležité tento proces prehĺbovať vhodnými cvičeniami. Máčajová a kol. (2017) upozorňujú, že rýmové uvedomovanie môže výrazne pomôcť pri rozvíjaní fonematického uvedomovania u niektorých začiatočných čitateľov. Podstata spočíva v tom, že identifikácia rýmu si vyžaduje, aby dieťa počulo zvuky vo vnútri slov. Tým dieťa získava základnú myšlienku o tom, že slovo je rozdelené na zvukové časti.

Goswami (2010, In Smolík, Seidlová Málková, 2014) uvádza, že každé slovo, ktoré je súčasťou mentálneho lexikónu dieťaťa, má jedinečnú zvukovú podobu a svoj jedinečný význam. Vzhľadom k množstvu slov, ktoré v danom jazyku pripomínajú iné slová (alebo sa s nimi rýmujú) označujú psycholingvisti za jeden z lingvistických faktorov hustotu fonologickej blízkosti. Ak existuje k určitému slovu veľa ďalších podobných slov, má „zahustenú“ fonologickú blízkosť. V opačnom prípade môžeme hovoriť o „riedkej“ fonologickej blízkosti. Experimenty týchto odborníkov potvrdzujú, že deti majú lepšie fonologické uvedomovanie a lepšiu fonologickú pamäť na slová, ktoré majú hustú fonologickú blízkosť.

### 3 KĽÚČOVÉ OBLASTI ROZVÍJANIA FONOLOGICKÉHO UVEDOMOVANIA U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Nevyhnutným predpokladom osvojenia si schopnosti rýmového uvedomovania je dostatočne rozvinutý fonematický sluch, na základe ktorého dieťa dokáže vnímať akustickú stránku reči a prevádzať jednotlivé fonologické schopnosti.

Fonematický sluch je najčastejšie definovaný ako schopnosť, ktorá sa vyznačuje postrehnutím odlišných kvalít jednotlivých hlások a ich často malých, nepatrných rozdielov. V prípade nedostatočne vyvinutého fonematického sluchu dochádza k spĺývaniu podobných zvukov. Nesprávne vnímanie má preto za následok nesprávne napodobňovanie. Z toho dôvodu sú nedostatky vo fonematickom sluchu považované za jednu zo základných príčin porúch reči (Kutáľková, 2002). Podľa Jucovičovej a Žáčkovej (2010) majú poruchy reči výrazne negatívny vplyv na školskú prácu, t. j. čítanie a písanie. Na skutočnosť, že poruchy v oblasti vývinu reči, ktoré sa dotýkajú foneticko-fonologickej jazykovej roviny v období raného a predškolského veku dieťaťa, môžu so sebou priniesť závažné dôsledky v školskom veku v podobe dyslexie a dysortografie, upozorňuje aj Mikulajová (2005). Obmedzený jazykový cit úzko súvisí s problémami dopĺňovania izolovaných slov (keď si dieťa nemôže pomôcť významom vety), s problémami dopĺňovania správnych koncoviek pri skloňovaní alebo časovaní slov, s problémami rozlišovania významu podobných slov a i. (Jucovičová, Žáčková, 2010). Podmienkou úspešného výkonu v čítaní, písaní, príp. i počítaní u detí so špecifickou poruchou učenia je podľa Pokornej (2001) odstránenie príčin, ktoré spôsobujú zlyhávanie v osvojovaní si uvedených schopností. Špecifickými metódami nácviku sa zaoberajú a rozpracovávajú ich pre pedagogickú prax napr. Zelinková (2003), Pokorná (2001), Zelinková, Axelrood a Mikulajová (2002) či Jucovičová a Žáčková (2008). Kucharská a Švancarová (1997) uvádzajú, že k samotnej diagnostike špecifických porúch učenia existuje pomerne široký repertoár používaných testovacích metód. Ide o testy inteligencie, skúšky zrakového alebo sluchového vnímania, senzomotoriky, reči, pozornosti, pamäti a o didaktické testy v oblasti čítania a písania. Najväčšia časť detí s poruchami učenia býva zachytená v druhom ročníku, príp. v treťom alebo až v štvrtom ročníku. Ak by sme však už pri vstupe do prvého ročníka vedeli, ktoré dieťa bude mať špecifické problémy v čítaní a písaní, mohli by sme začať s ním skôr pracovať s využitím špeciálnych prístupov (Kucharská, Švancarová, 1997). Máčajová (2013) vyvinula pre potreby pedagogickej praxe Test fonematického uvedomovania, ktorý diagnostikuje päť základných schopností relevantných vo vzťahu k rozvíjaniu fonematického a fonologického uvedomovania detí predškolského a mladšieho školského veku. Ide o nasledovné schopnosti: rýmovanie, analýza a syntéza, vynechávanie, sluchová izolácia a sluchová diferenciácia. Rozsiahlou diagnostikou na vzorke 866 detí získala výsledky, ktoré môžu slúžiť ako istá norma pre príslušné vekové kategórie detí a odchýlka od tejto normy by sa dala použiť za istý indikátor možných budúcich problémov detí pri vyučovaní čítania a písania.

Smolík a Seidlová Málková (2014) poznamenávajú, že mnohé zo zahraničných štúdií, ale rovnako aj štúdie s českými deťmi poukazujú na to, že zadávaním testov deťom predškolského veku, ktoré hodnotia úroveň fonologického spracovania, možno posudzovať úroveň *počiatočného čítania a písania*. V nadväznosti na uvedené preto možno súhlasiť s názorom Vágnerovej (2012), ktorá sa zmieňuje, že úroveň fonologického uvedomovania je na začiatku školskej dochádzky dobrým prediktorom úspešnosti v čítaní a písaní.

Dovoľme si tvrdiť, že primárnym cieľom by nemalo byť iba zisťovanie úrovne fonologického uvedomovania. Oveľa dôležitejšie, ak nie priam rozhodujúce je na základe týchto zistení fonologické uvedomovanie u detí cielene rozvíjať.

Anna Van Kleecková (In Zápotočná, 2001) je autorkou modelu pozostávajúceho zo štyroch nasledovných oblastí, ktoré sú zacielené na rozvíjanie gramotnosti v predškolskom a mladšom školskom veku:

1. kontextový procesor,
2. významový procesor,
3. fonologický procesor,
4. ortografický procesor.

Zatiaľ čo prvé dva procesory spracúvajú obsahy a významy, tretí a štvrtý procesor je zameraný na formálne charakteristiky kódu písanej reči.

V súvislosti so skúmanou problematikou rýmového uvedomovania možno vychádzať z domény fonologického procesora, do ktorej sú zahrnuté schopnosti, zručnosti, vedomosti a kompetencie ako:

- *cít pre zvukovú stavbu jazyka, tzv. prozódia* (intonácia, prízvuk, rytmus hovorenej a písanej reči a pod.);
- *segmentácia – analýza*;
- *rozlišovanie slov vo vetách*;
- *analýza slova na sublexikálne časti* – vstup do fonologickej štruktúry (identifikácia rýmov, morfém, analýza slabík, fonematická analýza).

K rozvíjaniu uvedených schopností je možné využívať širokú škálu úloh a aktivít. Autorka uvádzaného modelu navrhuje nasledovné:

- hry so slovami – zamieňanie, počítanie slov,
- básničky, rýmovačky, veršovanky,
- piesne – vytlieskavanie rytmu, slabikovanie,
- ohýbanie slov – bežné, ale i hry – prešmyčky, skladačky, jazykolamy a pod.,
- počúvanie a identifikovanie hlások – počiatkových, koncových, počítanie hlások, pripodobňovanie zvukom prírody a pod.,
- fonematická analýza a syntéza (Zápotočná, 2001, s. 301).

Podľa Zápotočnej (2001) možno model pregramotnosti považovať za dobré východisko pre organizáciu vzdelávacích aktivít, pričom je potrebné zdôrazniť, že sa nepovažuje za uzavretý, ale môže byť podnetom na uvažovanie alebo inšpiráciou k tvorivému rozvíjaniu. Upozorňuje tiež, že model vznikol na základe empirického výskumu a jednotlivé schopnosti, zručnosti, vedomosti a kompetencie spadajúce pod konkrétne domény, spolu s ponúkanými postupmi a stratégiami rozvíjania, boli identifikované a overované vo výskumoch s deťmi, ktoré vyrastali v literárne podnetnom rodinnom prostredí. Pri rozvíjaní schopností, vedomostí a kompetencií za pomoci konkrétnych úloh a aktivít je preto potrebné prihliadať aj na tento aspekt a zohľadňovať ho. Uvedený model predstavuje pre učiteľa podnetný manuál k ujasneniu a konkretizovaniu toho, ktoré schopnosti spadajúce pod fonologický procesor, ako aj ďalšie procesy, je potrebné u detí rozvíjať.

Sluchové vnímanie sa rozvíja v priebehu celého predškolského veku (Zelinková, 2008), preto je dôležité, ako uvádza Housarová (2016), aby k osvojeniu si čítania a písania mali deti kvalitne rozvinuté zručnosti v konkrétnych oblastiach sluchového vnímania. Jednotlivé oblasti sluchového vnímania a možnosti ich rozvíjania rozpracovávajú viacerí autori, ako napr. Jucovičová a Žáčková (2010), Bednářová a Šmardová (2012). Ide o oblasti ako *počúvanie; rozlíšenie figúry a pozadia, resp. sluchová orientácia; sluchová diferenciácia; sluchová analýza a syntéza; sluchová pamäť a vnímanie rytmu*, ktoré spolu výrazne súvisia, t. z., že napr. sluchová analýza a syntéza nemôže byť rozvíjaná bez sluchovej pamäti (Zelinková, 1994). Delenie do jednotlivých oblastí, ako uvádza Zelinková (1994), je potrebné z dôvodu komplexnejšej diagnostiky i cielenejšej reedukácie.

V nasledujúcej časti príspevku podávame prehľad schopností a zručností, ktoré úzko súvisia a viažu sa na už vyššie uvedené oblasti sluchového vnímania. Ich podrobné spracovanie podávajú autorky Bednářová a Šmardová (2011). Jednotlivé schopnosti a zručnosti a ich cielene rozvíjanie u detí predškolského veku môže výrazne napomôcť fonologickému uvedomovaniu. K prehľadnejšiemu a detailnejšiemu zorientovaniu sa

uvádzame tabuľku, ktorá môže byť pre učiteľa akýmsi východiskom pre tvorbu úloh rozvíjajúcich príslušné schopnosti a zručnosti.

Tabuľka 2. Rozvíjanie schopností a zručností jednotlivých oblastí sluchového vnímania (Bednářová, Šmardová, 2011)

| Oblasti sluchového vnímania                | Schopnosti a zručnosti                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Počúvanie</b>                           | <i>lokalizácia zvuku, poznanie predmetov podľa zvuku<br/>poznanie piesne podľa melódie<br/>počúvanie krátkeho príbehu</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Sluchová diferenciácia</b>              | <i>rozlíšenie slova s vizuálnym podnetom – zmena hlásky, zmena samohlásky, znelé a neznelé hlásky, sykavky, zmena dĺžky, zmena mäkkčenia<br/>rozlíšenie slova bez vizuálneho podnetu – zmena hlásky, zmena samohlásky, znelé a neznelé hlásky, sykavky, zmena dĺžky, zmena mäkkčenia<br/>rozlíšenie slabík</i>                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Sluchová pamäť</b>                      | <i>reprodukcia krátkych a jednoduchých rýmov (použitie viet a slov, s ktorými sa dieťa bežne stretáva)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Sluchová analýza a sluchová syntéza</b> | <i>roztlieskanie slova na slabiky<br/>zvládnutie vyčítaníek<br/>nájdanie rýmujúcej sa dvojice z trojice slov<br/>určenie, či sa dve slová rýmujú<br/>vyhľadanie rýmujúcej sa dvojice<br/>určenie počtu slabík<br/>určenie začiatkovej hlásky slova<br/>určenie slova začínajúce danou hláskou<br/>určenie poslednej hlásky v slove<br/>slovný futbal<br/>určenie poslednej samohlásky v slove<br/>určenie toho, či slovo obsahuje danú hlásku<br/>zloženie slova z hlások<br/>analýza jednoslabičného slova na hlásky</i> |
| <b>Vnímanie rytmu</b>                      | <i>určenie, či sú dve krátke rytmické štruktúry zhodné<br/>určenie, či sú dve dlhšie rytmické štruktúry zhodné<br/>napodobňovanie rytmu (2 – 3 tóny a viac)<br/>zvládnutie záznamu krátkej rytmickej štruktúry, zvládnutie záznamu dlhšej rytmickej štruktúry</i>                                                                                                                                                                                                                                                         |

Stimuláciu a rozvoj fonologického uvedomovania je nutné vnímať ako komplexnú činnosť, pozostávajúcu z rozvíjania jednotlivých schopností, ktoré však nie sú izolované, ale tvoria jeden celok. Bednářová a Šmardová (2012) poukazujú na vzťah rýmového uvedomovania a sluchovej analýzy a syntézy. Upozorňujú na skutočnosť, že nedostatky v oblasti sluchovej analýzy a syntézy sa môžu u detí predškolského veku prejavovať nielen *ťažkosťami spájajúcimi sa s určením rýmujúcej sa dvojice slov, ťažkosťami roztlieskať alebo iným spôsobom vyčleniť slabiky v slove, výraznejšími ťažkosťami v navodzovaní prvej hlásky v slove, ako i ťažkosťami s výslovnosťou dlhších slov* (zámena/vynechávanie hlások, slabík), ale následne i v školskom veku *ťažkosťami v čítaní a písaní*. Rovnako ako sluchová analýza a syntéza i sluchová pamäť je súčasťou rozvoja fonologického uvedomovania. Zelinková (2008) uvádza, že v prípade, ak nie je u niektorých detí dostatočne rozvinutá, môže byť jednou z príčin ťažkostí v sluchovej analýze, syntéze alebo diferenciácii. Porucha sa môže zvlášť prejavovať vtedy, keď žiaci vypracovávajú cvičenia bez zrakovej opory (syntéza hlások v slove, tvorenie slov zámenou hlások). U začínajúcich čitateľov môže byť táto porucha jednou z prekážok pri skladaní hlások a písmen do slabík alebo slov (Zelinková, 2003). Z uvedeného vyplýva, že jednotlivé oblasti sluchového vnímania spolu úzko súvisia a navzájom sa prelínajú. Nemožno preto pochybovať, že fonologické spracovanie úzko súvisí i s ďalšími oblastami sluchového vnímania, ktoré bližšie popisujú Bednářová a Šmardová (2012) a ktoré už vyššie uvádzame. Okrem sluchovej pamäti, sluchovej analýzy a syntézy je potrebné prihliadať na všetky uvedené oblasti sluchového vnímania a u detí predškolského veku ich cielene rozvíjať.



Podľa Pokornej (2010) je nedostatočná schopnosť fonologického spracovania spolu s poruchami v krátkodobej pamäti považovaná za jednu z najčastejších príčin dyslektických ťažkostí. Na skutočnosť, že nedostatočný rozvoj foneticko-fonologickej roviny reči má dopad a odráža sa priamo v poruchách čítania upozorňujú i ďalší autori, ako napr. Klenková, Bočková, Bytešníková (2012) alebo Kucharská (2014). V kontexte uvedeného však možno uvažovať i o dopade týchto porúch na proces písania, ktorý si dieťa osvojuje paralelne s procesom čítania a dokonca sa môžu stať i rizikovým faktorom pre porozumenie textu, ktoré prináša so sebou v školských podmienkach ďalšie závažné problémy.

#### 4 ZÁVER

Rýmové uvedomovanie by malo byť u detí predškolského veku cielene rozvíjané, a to najmä z dôvodu jeho významu, ktorý zastáva vo vzťahu k následnému osvojeniu si schopnosti čítať a písať. Dôležité je poznamenať, že osvojenie si rýmového uvedomovania, ako jednej z fonologických schopností, nespočíva len v jednoduchšom a zároveň plynulejšom osvojení si schopností čítať a písať, ale jeho rozvíjaním zároveň zabezpečujeme dieťaťu plynulejší a bezproblémovejší prechod z predprimárneho vzdelávania na primárne vzdelávanie. Rozvíjanie jednotlivých schopností, ktoré v príspevku uvádzame a ktoré sa viažu na konkrétne oblasti sluchového vnímania ako je počúvanie, sluchová diferenciácia, sluchová pamäť, sluchová analýza, sluchová syntéza a vnímanie rytmu, považujeme v kontexte riešenej problematiky za kľúčové. Jednotlivé oblasti sluchového vnímania je potrebné vnímať komplexne, pričom každá zložka má svoj vlastný význam. Ich spojením a cieleným rozvojom nadobúdajú význam pre rozvoj fonologického uvedomovania a pre následné vyučovanie čítania a písania. Osobitý význam však nadobúda ich rozvíjanie aj z dôvodu predchádzania poruchám v oblasti čitateľskej gramotnosti.

#### POUŽITÁ LITERATÚRA

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku : co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s. 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2012. *Školská zrelost : čo by malo dieťa vedieť pred vstupom do školy*. 99 s. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0049-7.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, a.s. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČUKOVSKIJ, K. 1960. *Od dvou do pěti*. Praha: SNDK. 371 s.
- HARPÁŇ, M. 1994. *Teória literatúry*. Bratislava: Tigris. 283 s. ISBN 80-88869-36-6.
- HOUSAROVÁ, B. 2016. Řečové dovednosti a jejich možnosti hodnocení v podmínkách vzdělávání. In *Metody a postupy poznávání žáka : pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. s. 163-185. ISBN 978-80-7552-014-2.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: portál. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-2697-7.
- KLENKOVÁ, J., BOČKOVÁ, B., BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2012. *Kapitoly pro studenty logopedie*. Praha: Paido. 103 s. ISBN 978-80-7315-229-1.
- KUCHARSKÁ, A. 2014. *Riziko dyslexie : pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 267 s. ISBN 978-80-7290-784-7.
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. 1997. Screening poruch čtení a psaní. In *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál, s. 78-87. ISSN 1211-670X.
- KUTÁLKOVÁ, D. 2002. *Logopedická prevence: Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál. 213 s. ISBN 80-7178-667-5.
- LAUFKOVÁ, V., RONKOVÁ, J. 2017. Čtenářská gramotnost v pojetí projektu ELINET. In *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, vol. 1, no. 1, p. 87—101. ISSN 2533-7882.
- MÁČAJOVÁ, M., GROFČÍKOVÁ, S., ZAJACOVÁ, Z. 2017. *Fonologické uvedomovanie ako prekursor vývinu gramotnosti*. Nitra: UKF. 96 s. ISBN 978-80-558-1212-0.
- MÁČAJOVÁ, M. 2013. Diagnostika fonologického a fonemického uvedomovania v predškolskom veku. Habilitačná práca. Nitra: UKF.
- MÁČAJOVÁ, M. 2011. *Jazyková gramotnosť : teórie a metódy jej rozvoja*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 98 s. ISBN 978-80-558-0005-9.
- MERTIN, V. 2015. Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s. 163-171. ISBN 978-80-262-0977-5.

- MIKULAJOVÁ, M. 2005. Fonologické procesy, čítanie a dyslexia. In *Zborník príspevkov zo seminára Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole*. Nitra: UKF, s. 17-20. ISBN 80-8050-803-8.
- POKORNÁ, V. 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.
- POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
- SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada. 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 112 s. [online]. [cit. 2018-11-17]. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp\\_materske\\_skoly\\_2016-17780\\_27322\\_1-10a0\\_6jul2016.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf)
- ŠTRAUS, F. 2007. *Slovník poetiky*. Bratislava: Literárne informačné centrum. 280 s. ISBN 978-80-89222-27-8.
- TOMENGOVÁ, A. 2010. *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 40 s. ISBN 978-80-8052-353-4.
- TURČÁNY, V. 1975. *Rým v slovenskej poézii*. Bratislava: Veda. 440 s.
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie : dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s. 271-305. ISBN 80-7178-585-7.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: VEDA. 142 s. ISBN 978-80-224-1281-0.
- ZELINKOVÁ, O., AXELROOD, P., MIKULAJOVÁ, M. 2002. Terapie špecifických porúch učenia. In *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta 2002. s. 251-270. ISBN 80-8063-092-5.
- ZELINKOVÁ, O. 1994. *Poruchy učení*. Praha: Portál. 196 s. ISBN 80-7178-038-3.
- ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení*. Praha: Portál. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O. 2008. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál. 200 s. ISBN 978-80-7367-321-5.
- ŽILKA, T. 1987. *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran. 440 s.

# USING MOBILE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

**Petra Poláková**

*Constantine the Philosopher University in Nitra, petra.polakova@ukf.sk (SR)*

## Abstract

This paper deals with the topic of using mobile technologies in the process of foreign language learning and provides a summary of theoretical knowledge found in available research studies. Mobile technology, which has become an integral part of our lives, is no longer used for communication purposes only, but has also been implemented in the process of education. This theoretical study highlights the potential of language learning applications, which are important to use in order to achieve better learning results and increase motivation of students from different language levels.

Keywords: Mobile devices, mobile applications, foreign language learning.

## 1 INTRODUCTION

In today's world, learning a foreign language has become a necessity as it can be used in every aspect of life. The demand for non-English speakers to learn the English language has grown rapidly with globalization and the number of English learners has increased worldwide (Chen, 2016). In order to interact and communicate effectively it is important to develop the four main skills of listening, speaking, reading and writing (Goz, Ozcan, 2017). Regarding this matter, vocabulary is at the centre of achieving competence in the target language. A Lack of ability of using vocabulary properly can cause some communication problems such as sounding unnatural and inauthentic (Basal, Yilmaz, Tanriverdi, and Sari, 2016).

According to Oxford (1990) (in Goz, Ozcan, 2017) language learners have some problems with remembering large vocabulary. Vocabulary acquisition is considered a boring, difficult and long process, therefore it is essential to make the learning process easy, practical and fun. It is beneficial to turn the learning process into a pleasurable experience which can be achieved using technologies.

One of the most attractive technologies is mobile technology. According to Gangaiamaran & Pasupathi (2017) mobile technology represents a revolutionary approach to education as mobile devices have been incorporated into many disciplines, including language learning. As smartphones and other portable Wi-Fi gadgets are related to both traditional and innovative ways of learning, and are well aligned with strategic educational goals, they have converted traditional methods and language learning processes (Kukulska-Hulme, 2009).

The latest technological developments to assist in English language learning are mobile applications (apps). There are plenty of them available for language learners to download through access to the Internet. Learning materials can be easily accessed on an Internet or Wi-Fi connection available almost anywhere (Gangaiamaran, Pasupathi, 2017).

According to Mehdi pour & Zerehkafi (2013) (in Klímová, 2017) an ubiquitous nature and characteristics such as portability, individuality, unobtrusiveness, availability, adaptability, persistence, usefulness and usability make mobile technologies popular among language learners and are widely used in the process of language learning.

The use of mobile phones, smartphones and apps generates a positive effect on learning languages, especially in the development of vocabulary. The motivation to study is also a growing tendency as the use of mobile technology makes the learning process more attractive (Klímová, 2017).

Nowadays almost all students own a mobile device and the numbers of smartphone ownership are increasing, therefore students are well equipped for mobile learning (m-learning) (Klímová, 2017).

## 2 MOBILE-ASSISTED LANGUAGE LEARNING

The rapid progress in technology and the introduction of computers gives the basis for e-learning. Any process in which learners use computers while learning language is called Computer Assisted Language Learning (CALL). In the beginning, this area was limited to desktop computers with a few basic software programs. Later, mobile devices designed for personal and social purposes with the added huge impact of information technology were also implemented in the learning environment (Wang, 2017).

The development of mobile devices and their common use has led to the creation of a new field called Mobile Assisted Language Learning (MALL) (Chen, 2013; in Gafni et al., 2017).

MALL differs from CALL in its use of personal, portable devices that enable new ways of learning, continuous or spontaneous access and interaction across different contexts of use (Kukulska-Hulme, 2009).

Until 2009 mobile learning (m-learning) was considered just another type of e-learning, however, Klímová & Pražák (n.d.) claim that m-learning is a natural continuation of e-learning methodology.

There are many different definitions of m-learning. Some authors say that m-learning refers to learning while moving around or using mobile devices to learn. The ubiquitous nature of m-learning leads to advantages such as sharing information, learning without space constraints and learning in a real context. The classroom is no longer the only learning environment as students become part of the context and interact with their peers (Wang, 2017).

Key attributes of mobile learning improve the opportunity to promote learning, which is personalized, situated, authentic, spontaneous, collaborative and with the learner at the centre of the learning process (Kukulska-Hulme, 2009). The primary motive for m-learning is a mutual combination of learning and mobile technology in such a way that learning materials can be used both inside and outside of the classroom (Pukšič, Krašna, 2000).

M-learning is interactive, therefore it enables efficient learning. Using personal handheld mobile devices, with access to the Internet, students and teachers can interact ubiquitously (Hussein, Cronje, 2010; in Gangaianmaran, Pasupathi, 2017).

Pukšič & Krašna (2015) write that the result of m-learning application to a traditional learning setting is termed *blended learning*.

## 2.1 Blended learning

As a complete definition of blended learning has not yet been established, the distinct concepts of blended learning can be considered.

Driscoll (2003) (in Pukšič & Krašna, 2015) claims that blended learning is a combination of different web technologies to achieve educational goals. It is also a combination of different pedagogical approaches to achieve optimal learning results with or without use of technologies. He also says that blended learning is a combination of any type of educational technology with frontal lecturing and a combination of technology with work assignments to achieve balance in learning and work.

According to Veselá (2009) blended learning is the use of different elements of education in such a way that the learning process has a positive effect on learner achievement. As blended learning is based on e-learning the concept of blended e-learning can be also considered.

Khan (2005) (in Veselá, 2009) claims that blended learning offers many opportunities in the language learning process, such as the combination of learning online and offline, a combination of individual learning and common learning, a combination of structured and unstructured learning, a combination of general content and content built on the needs of the learner and a combination of learning, practice and support activities.

The philosophy of blended learning is focused on increasing motivation, personal intuition, knowledge and skills acquirement, and co-responsiveness of the learner to the learning outcomes (Veselá, 2005).

Many authors advocate only definitions in which blended learning is defined as a combined learning programme where learners use learning materials partly on the web, where time, place and pace are self-regulated, and partly at the educational institution (Clayton-Staker et al., 2012; in Pukšič, Krašna, 2015).

Based on different definitions, I see blended learning as an approach to education that combines online interaction with traditional classroom methods. It is essential to combine face-to-face practices with technology based activities which make the learning process more interesting and help students to increase their motivation.

## 3 MOBILE DEVICES IN LANGUAGE LEARNING

Mobile learning is focused on learning across contexts and with mobile devices such as mobile phones, personal digital assistants (PDA), iPod, tablets, MP3 players, or notebooks. The use of mobile devices leads to learning that happens when the learner takes advantage of the learning opportunities provided by mobile

technologies. Mobile devices allow direct access to learning materials, thus, the learning environment is supported by mobile technology (Cobcroft et al., 2012; in Terit et al., n.d.).

The evolution of mobile devices into multifunctional devices such as smartphones has increased the interest of the inclusion of mobile technology in the process of education. A smartphone is a mobile phone with more advanced computing capability and connectivity. It might include portable players, digital camera, video camera, GPS navigation units and web browsers. Smartphones combine the functionality of mobile phones with PDAs, therefore a smartphone is a PDA with the functionality of a mobile phone. Today mobile phones are the most commonly used in the process of education, including language learning. A popular form of m-learning is the use of mobile applications (Wu et al., 2012; in Terit et al., n.d.).

### 3.1 Mobile applications

Small programs that can be used wirelessly or downloaded onto a mobile device are called applications (apps). They enable access to resources and feature interactive activities that facilitate learning. There are an increasing number of applications available to students of different educational disciplines, including language learning (Terit et al., n.d.).

Software programs that are used exclusively with mobile technologies are called pure mobile apps. They are not applicable to computers or e-learning technologies. Pure mobile apps refer to game applications for learning (including game design and features), non-games that use other applications, tools, or media that use videos, voices, pictures and short message services. Blended mobile apps refer to software programs that use mobile technologies within other technologies such as computers. Games, non-games, media, or text message applications can be the examples of blended mobile apps (Behera, 2013; in Elaish et al. 2015).

An increasing number of students use apps to support their language learning. As vocabulary is one of the most important aspects of language learning, the primary area of language learning for which learners use apps is vocabulary, followed by translation and grammar practice. Mobile apps are used least for speaking practice. Language learners normally use more than one app to gain their learning goals. Many language learners use apps informally rather than in planned study sessions (The Open University, 2016). In formal learning, the difficulty lies on the part of the teacher to choose the right app suited to the particular level of learner (Gangaiamaran, Pasupathi, 2017).

Mobile learning apps are classified as apps for primary learner, apps for secondary learner and apps for tertiary learner.

#### 3.1.1 Mobile learning applications for primary learners

According to Lena Lee (2015) (in Gangaiamaran, Pasupathi, 2017), in language learning, children not only use traditional tools of education, but they also interact on a daily basis with technology. Recent studies show an increase in the usage of mobile learning application among young children because using mobile devices gives them joy. Parents and teachers act as the decision-maker and guide them in the choice of suitable content which enhances their learning. Using mobile devices and apps increases the interaction of children with their peers and raises interest levels. Among young learners, mobile learning apps are generally used for playing games but they also have the potential to educate (Lee, 2015; in Gangaiamaran, Pasupathi, 2017).

*Table 1. Examples of mobile learning apps for primary learners*

| NAME OF THE APPLICATION                                    | FOCUSED ON                                                      |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Starfall ABCs                                              | letter recognition, phonics and listening                       |
| Kids Learn to Read                                         | practicing pronunciation skill                                  |
| Super WHY                                                  | practicing the alphabet, rhyming, spelling, writing and reading |
| Spell & Listen cards – the talking flashcards for spelling | spelling                                                        |
| Speech with Milo Apps                                      | speaking                                                        |



|                                                  |                         |
|--------------------------------------------------|-------------------------|
| Phonetics Focus                                  | speaking                |
| Pogg – Spelling & Verbs                          | spelling and vocabulary |
| MindSnacks                                       | vocabulary              |
| 123s ABCs Preschool Learn HWOTP Kids Handwriting | reading and writing     |
| Hooked on Phonics – Learn to read Program        | reading                 |

### 3.1.2 Mobile learning applications for secondary learners

Using mobile devices gives students active control of their language learning. Involving learning apps in the process of education can change the regular lecture classroom and students can learn in a way to which they are adapted. Language skills like listening, speaking, reading and writing are acquired by the secondary language learners. Furthermore, grammar, vocabulary, pronunciation and spelling are learned. Student interest in learning also increases by equipping these learning applications.

*Table 2. Examples of mobile learning apps for secondary learners*

| NAME OF THE APPLICATION                       | FOCUSED ON |
|-----------------------------------------------|------------|
| Supiki English Conversation Speaking Practice | speaking   |
| Busuu                                         | speaking   |
| Open Language                                 | speaking   |
| FluentU                                       | Speaking   |
| Duolingo                                      | vocabulary |
| Memrise                                       | vocabulary |
| MindSnacks                                    | vocabulary |
| Rosetta Stone                                 | vocabulary |
| Magoos English Video Lessons                  | grammar    |

### 3.1.3 Mobile learning applications for tertiary learners

Tertiary learners generally include the students and adult learners for whom technological tools are not something new. They know how to use these tools since it has become a part of their daily activity. Studies have proved that m-learning can enhance language learning among tertiary learners, as there are many apps referring to learning English for college students (Ortiz, Alcover, Sanchez, Pastor, and Herrero, n.d.; in Gangaianmaran, Pasupathi, 2017).

*Table 3. Examples of mobile learning apps for tertiary learners*

| NAME OF THE APPLICATION        | FOCUSED ON             |
|--------------------------------|------------------------|
| English Podcast for Learners   | listening and speaking |
| English Listening and Speaking | pronunciation          |

|                                                                                          |                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Speech Tutor                                                                             | pronunciation of letters and phonemes |
| Learn English, Speak English- Conversation Course with Free Video Lessons – Speaking Pal | speaking                              |
| Sounds Right                                                                             | pronunciation                         |
| WordBook XL – English Dictionary & Thesaurus for iPad                                    | vocabulary                            |
| Exam Vocabulary Builder                                                                  | vocabulary                            |
| Learn English with busuu.com!                                                            | vocabulary and grammar                |
| Sentence Builder for iPad                                                                | grammar                               |
| Voxy                                                                                     | learning through games                |

The app market is like a jungle, as there is too much software for students to use, but there is still a lack of recommendation about relevant apps and suggestions about how to use them effectively in the process of language learning (Liu & Xuan He, 2014; in Gangaianmaran, Pasupathi, 2017).

#### 4 CONCLUSION

The purpose of this theoretical study was insight into the topic of mobile applications and their use in the process of foreign language learning. Numerous mobile learning apps, focused on listening, speaking, reading and writing, have been developed to help students achieve language skills and learning goals. M-learning enables language learners to cross the border between formal and informal learning because of the flexibility, individualized learning and experience that it provides. Using mobile applications makes the learning process more attractive and increases motivation in students. In addition, allowing students to use mobile technology in class will break down the barrier between school and personal life. The result shows that there are many mobile apps designed for learners of different ages, thus they can be used at all learning levels. The use of mobile technology in class has brought new opportunities for innovative language learning. It enables the application of new activities into the language learning process which can have a number of positive outcomes for students and teachers.

#### REFERENCES

- BASAL, A., YLMAZ, S., TANRIVERDI, A., & SARI, L. 2016. Effectiveness of mobile applications in vocabulary teaching. In *Contemporary educational technology*, 7(1), pp. 47-59.
- CHEN, X. 2016. Evaluating language-learning mobile apps for second-language learners. In *Journal of educational technology development and exchange*, 9(2), pp. 38-51.
- ELAISH, M., SHUIBI, L., GHANI, N.A., YADEGARIDEHKORDI, E., & ALAA, M. 2017. *Mobile learning for English language acquisition: taxonomy, challenges, and recommendations*. IEEEAccess, 5, pp. 19033-19047.
- GAFNI, R., ACHITUV, D.B., & RACHMNI G.J. 2017. Learning foreign languages using mobile applications. *Journal of Information technology education:Research*, 16, pp. 302-317.
- GANGAIAMARAN, R., PASUPATHI, M. 2017. Review on use of mobile apps for language learning. *International Journal of Applied Engineering Research*, 12(21), pp. 11242-11251.
- GOZ, F., OZCAN, M. 2017. *An entertaining mobile vocabulary learning application*. ISRES Publishing, 7, pp. 63-66
- KLÍMOVA, B. 2017. Mobile phones and/or smartphones and their apps for teaching English as a foreign language. In *The official journal of the IFIP technical committee on education*, pp. 1-11.
- KLÍMOVÁ, B., PRAZAK, P. (n.d.). Evaluation of the effectiveness of the use of a mobile application on student's study achievement – a pilot study. In *Challenges and opportunities in the digital era*, 11195, pp. 37-44.
- KUKULSKA-HULME, A. 2009. Will mobile learning change language learning? In *ReCALL*, 21(2), pp. 157-165.

The Open University. 2016. *User evaluation of language learning mobile applications: a case study with learners of Spanish*. Retrieved from <http://www.crtvup.com.cn/zyxz/dj.asp?id=9>

PUKŠIČ, D., KRAŠNA, M. 2015. *M-Learning in practice: language learning mobile application*. 105-114. Retrieved from <http://archive.ceciis.foi.hr/app/public/conferences/1/ceciis2015/papers/745.pdf>

TERIT, S., ACAIT, A., GRIFFITH, D., MAHMOUD, Q., MAT, D.W.L., & NEWTON, G. 2013. *Student use and pedagogical impact of a mobile learning application*. pp. 121-135.

VESELÁ, K. 2009. *Učebné pomôcky pre počítačom podporované vyučovanie cudzích jazykov*. Nitra: UKF.

WANG, B.T. 2017. Designing mobile apps for English vocabulary learning. In *International journal of information and education technology*, 7(4), pp. 279-283.

# FONOLOGICKÉ SCHOPNOSTI VO VZŤAHU K NADOBÚDANIU RANEJ GRAMOTNOSTI DETÍ

**Adela Melišeková Dojčanová**

*Katedra pedagogiky, PF UKF v Nitre, adela.melisekova.dojcanova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Problematika fonologických schopností vo vzťahu k nadobúdaniu ranej gramotnosti rezonuje v odbornej a vedeckej zahraničnej a domácej literatúre už dlhšie obdobie. Napriek záujmu o túto oblasť, a tiež mnohé ďalšie parciálne témy spojené s problematikou vyučovania začiatočného čítania a písania, evidujeme stále neuspokojivé výsledky žiakov v medzinárodných meraniach OECD PISA. K danej problematike sa pridružilo i riešenie vyučovania čítania a písania detí cudzincov vo vzdelávacom systéme slovenských škôl. Cieľom príspevku je prezentovať základné teoretické východiská problematiky fonologických schopností vo vzťahu k začiatočnému vyučovaniu čítania a písania detí na primárnom stupni vzdelávania a samostatnú pozornosť venujeme vyučovaniu čítania a písania detí s rodným jazykom iným ako slovenským. Príspevok je výstupom riešenia projektu VEGA 1/0637/16 Vývoj diagnostického nástroja na hodnotenie úrovne fonemického uvedomovania u detí v predškolskom veku.

**Kľúčové slová:** Fonemické uvedomovanie, fonologické schopnosti, raná gramotnosť, nadobúdanie ranej gramotnosti, vyučovanie začiatočného čítania a písania, vyučovanie detí cudzincov, deti s rodným jazykom iným ako slovenským.

## 1 ÚVOD

Pojem fonologických schopností vo vzťahu k nadobúdaniu ranej gramotnosti je v súčasnej dobe často skloňovaným pojmom v odbornej i laickej verejnosti. Na medzinárodnej úrovni sa zhruba pred štyridsiatimi rokmi začal rozvíjať psycholingvistický prístup k osvojovaniu gramotnosti. Podľa viacerých odborníkov (Mikulajová, M., Tokárová, O., Sümegiová Z., 2014) sú za základ vývinu gramotnosti považované lingvistické a kognitívne predpoklady. Tvrdia, že vývin čítania a písania je z kognitívneho hľadiska v zásade univerzálny a procesy jazykovej povahy sa preukázali ako kľúčové pri osvojovaní pravopisu, v čítaní a v písomnom vyjadrovaní vo viacerých výskumoch a medzi ne prirodzene patria fonologické schopnosti a fonologické uvedomovanie (Melby-Lervag, M., Lyster, S. A., 2012, Hulme, Ch., 2009, Moll, L. C., 2000, Vencelová, L., Caravolas, M., Mikulajová, M., 2008, Scarborough, H., 1998). Príspevok objasňuje terminológiu a úlohu fonologických schopností vo vzťahu k nadobúdaniu elementárnej gramotnosti detí na Slovensku, pričom vieme, že gramotnosť sa považuje za existenčnú a základnú kompetenciu vzdelaného človeka (Gavora, P. – Zápotočná, O. a kol. 2003, s. 70 ).

## 2 TEORETICKÉ OTÁZKY VZDELÁVANIA DETÍ CUDZINCOV NA SLOVENSKU V OBLASTI ROZVÍJANIA JAZYKOVEJ GRAMOTNOSTI

Vstup Slovenska do Európskej únie a do schengenského priestoru mal za následok rast populácie cudzincov na Slovensku, čo sa odrazilo i na zmenách v skladbe detí navštevujúcich predprimárne a primárne vzdelávanie na území nášho štátu. Pribúdajúci trend ekonomickej migrácie v našich podmienkach má za následok, že sa v školách častejšie stretávame s deťmi, ktorých rodným jazykom nie je slovenčina a tieto deti sa stávajú súčasťou nášho výchovno-vyučovacieho systému v čase, kedy nehovoria slovensky. Na tento trend musíme byť pripravení, nakoľko bude takýchto detí neustále pribúdať, či už to budú politickí, či ekonomickí migranti. V našej spoločnosti rezonuje výchova a vzdelávanie cudzincov dlhodobo, keďže Ústava Slovenskej republiky deťom týchto občanov zaručuje právo na vzdelanie v ich jazyku, no zároveň právo osvojiť si štátny jazyk. Takéto deti sa dostávajú do štátnych škôl s jazykom slovenským, no ich znalosť slovenčiny je minimálna, popri prípade nulová. Tu sa učiteľ i dané dieťa ocitajú v situácii, kde v prostredí bežnej školskej triedy s vyučovacím jazykom slovenským, v štandardných školských podmienkach učiteľ má vzdelávať dieťa, ktoré nerozumie jazyku, ktorým hovoria deti i učiteľ v triede. Tu sa ponúka otázka: Ako dané dieťa vzdelávať a ako stimulovať jeho schopnosti, aby sa čo najskôr začlenilo a dokázalo vo vzdelávaní napredovať? Ako sme uviedli, v súčasnej dobe učitelia stoja pred skutočnosťou zvyšujúceho sa počtu detí s iným rodným jazykom ako slovenským a zvyšujúcim sa nárokom na ich implementáciu do vyučovacieho procesu prebiehajúcom v štátnom, čiže slovenskom jazyku, nakoľko tieto deti prichádzajú do predprimárneho a primárneho vzdelávania v Slovenskej republike bez znalosti štátneho jazyka. Riešením

je, ak formálnemu nácviku čítania predchádza etapa nadobúdania bohatých a zmysluplných pregramotných skúseností. Tieto skúsenosti sú v mladšom školskom veku, okrem spomenutej rôznorodosti metód, zohľadňujúcich individuálnu variabilitu a vývinovú kontinuitu, všeobecnými princípmi rozvoja gramotnosti. Pričom nesmieme pri týchto činnostiach zabúdať na:

- komplexnosť rozvoja jazykových kompetencií,
- autentický a sociálne relevantný kontext a cieľ, ako záruku motiváciu, zmysluplnosť a funkčnosť (Pokorná, V., 1997).

Z vyššie uvedeného vyplýva, že osvojovanie elementárnej gramotnosti čítania a písania by sa nemalo výlučne chápať iba ako samostatný vyučovací predmet, ale malo by sa stať integrálnou súčasťou celého vyučovania. Deti už v materskej škole sú súčasťou istých rovín kultúry – rodovej, sociálnej a ich správanie je ovplyvňované aj kultúrou prostredia a komunity, v ktorej žijú. Ak si priblížime vzťah kultúrnej väčšiny a menšiny k podobe štruktúry dospelých a detí, tak deti sú novo prichádzajúcimi členmi. Ide o proces postupnej kultúrnej asimilácie, ktorá je, ako uvádza B. Pupala (2004, s. 69), invariantnou charakteristikou výchovy, pričom výchovu chápeme ako sociokultúrny jav viažúci sa na ľudské spoločenstvá produkujúce kultúru a život pre jej členov i pre jej existenčne konštruktívnu stabilizáciu sociokultúrneho priestoru v podobe medzigeneračného procesu. Adaptačný problém dieťaťa primárne nastáva už pri stretnutí dvoch kultúrnych systémov, čiže kultúrneho systému rodiny a kultúrneho systému materskej školy. Z hľadiska fonologických schopností dieťa získava predstavy o slovách, ktoré nesú vždy nejaký význam a skladajú sa zo štruktúry hlások, a preto by mala existovať overená metodika aktivít rozvíjajúcich fonologické schopnosti týchto detí. Na Slovensku vydal Štátny pedagogický ústav Bratislava pre pedagógov vzdelávajúcich deti z rôzneho multikultúrneho prostredia, Informačno-metodický materiál, ktorého autorkami sú M. Žáčková a K. Vladová a obsahuje metodické odporúčania jazykových kurzov na vyučovanie štátneho jazyka pre deti cudzincov v SR formou jazykovej prípravy vrátane kurikula slovenských reálií. Erasmus v rámci programu Spolupráca v oblasti inovácií a výmena osvedčených postupov realizoval 20 mesiacov, do mája 2018, projekt na tvorbu metodického rámca podporujúceho učiteľov vo výchovno-vzdelávacom procese a inklúzii detí cudzincov v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike, Českej republike, Taliansku a Grécku. Napriek tomu neexistuje systematicky spracovaná metodika vyučovania, ktorá by obsahovala konkrétny súbor aktivít rozvoja fonologických schopností detí s rodným jazykom iným ako slovenským. Pre rozvoj detského čítania a písania sú kľúčovými prediktormi fonologické schopnosti, ktoré majú dôležité postavenie medzi zručnosťami a procesmi nadobúdania elementárnej gramotnosti. O fonologických schopnostiach sa predovšetkým v západných krajinách uvažuje, že majú v tomto procese nezastupiteľnú úlohu a z tohto dôvodu je potrebné venovať zvýšenú pozornosť problematike fonologických schopností v kontexte začiatkovej jazykovej gramotnosti na úrovni predprimárneho vzdelávania.

## **2.1 Význam fonologického uvedomovania v rozvíjaní jazykovej gramotnosti detí cudzincov**

Súčasný výskum čítania v norme a patológii, zameraný na rozdielne populácie detí, presvedčivo poukazuje na kľúčové postavenie fonologických schopností v čítaní. Zrakové vnímanie tvorí len vstupnú úroveň spracovania čítaného textu, ďalej nastáva mnohoúrovňové jazykové spracovanie. Dobrých čitateľov charakterizuje dobrý jazykový cit, dobré porozumenie reči a fonematické schopnosti (Máčajová, M., 2011). Osobitná úloha sa tu pripisuje fonematickému uvedomovaniu, čiže chápaniu, že slová okrem významu majú zvukovú formu a tú tvoria reťazce plynulo vyslovených hlások, čiže uvedomovanie si hláskovej (fonémovej) štruktúry slov, ako napríklad identifikovanie hlások v slovách v správnom poradí, hlásková analýza a syntéza, schopnosť manipulovať s hláskami (pridať, odobrať, spočítať, zmeniť poradie) (Melišková-Dojčanová, A., 2016). Výskumne sa význam fonematického uvedomovania pre čítanie a písanie v raných štádiách osvojovania si gramotnosti potvrdil v rôznych jazykoch, ktoré využívajú hláskové písmo: v angličtine, španielčine, francúzštine, češtine a slovenčine (Caravolas, M., 2012 In Mikulajová, M., 2014), ako aj vo fínčine, v holandčine, maďarčine, portugálčine, francúzštine (Ziegler, J. C., 2010, In Mikulajová, M., 2014). Na základe výskumov v jednotlivých krajinách sa potvrdzuje, že nedostatočne rozvinuté fonologické schopnosti, sú jednou z hlavných príčin vývinových porúch čítania a písania (Ramus, F., Szenkovitz, G., 2008, In Mikulajová, M. 2014). Jednou z najprepracovanejších oblastí v teórii fonematického uvedomovania vo vzťahu k praxi považujú vedci rozvíjanie fonematického uvedomovania u predškôľakov a u rizikových skupín detí a žiakov. Konštatovalo sa to aj v správe, ktorú si objednal americký Kongres odborníkov (National Reading Panel, 2000). S týmto cieľom vytvorili odborníci okolo M. Mikulajovej metodiku zameranú na rozvoj fonologických schopností. Metodika vychádza z vedecky potvrdených poznatkov, čo predurčuje jej obsah a konkrétne metodické postupy, pričom sa opiera o jednoduchý model čítania autorov P. B. Gougha a W. E. Tunmera (1986). Podľa ich modelu čítanie slov vyžaduje dve základné spôsobilosti, a to fonematické uvedomovanie – t.j. pochopenie hláskovej štruktúry slov a schopnosť vedome



manipulovať s touto štruktúrou, čiže poznanie písmen (Mikulajová, M., 2017). V rovnakom okamihu, ako skladá z reťazca písmen slov, prechádza očami zľava doprava po písmenách, dané slová spája do slovných obrátov a tie do viet. Takto vzniká *most medzi počutým a videným*. Bez vytvorenia tohto mostu je čítanie prakticky nemožné (Pokorná, V., 1997). Takéto prepojenie mnohí autori (Lahey, M. a Ehri, L. C., In Silliman, R. E., 1997) chápu ako bottom – up procesy, ktoré zruční čitatelia využívajú pri čítaní a dokážu bez ťažkostí urobiť analýzu slova (Ehri, L. C., In Mikulajová, M., Tokárová, O., Sümegiová, Z., 2014). Tieto procesy sú analytické. Zahŕňajú rekogníciu grafemických a fonologických štruktúr. Bottom – up procesy sú závislé od kvality fonologického uvedomovania (Kamhi - Stein, L. D., In Mikulajová, M., Tokárová, O., Sümegiová, Z., 2014). Keďže vieme, že slová sú fonologickými štruktúrami a skladajú sa z foném, tak logicky vzniká náš mentálny lexikón, kde si uchováваме individuálne významy slovnej zásoby. Mentálny lexikón obsahuje lexikálne a fonologické informácie a napomáha pri rekognícii slov v čítaní (Pressley, M. a McCormick, Ch. B., In Silliman et al, 1997).

Význam fonematického uvedomovania pre čítanie a písanie v raných štádiách osvojovania si gramotnosti sa výskumne potvrdil v jazykoch využívajúcich hláskové písmo (angličtina, španielčina, francúzština, čeština, slovenčina) a preto je celkový rozvoj fonologických schopností prostredníctvom konkrétnych aktivít kľúčovým pri osvojovaní si primárnej gramotnosti detí cudzincov (detí s iným rodným jazykom ako slovenským).

### 3 VEDECKÉ ŠTÚDIE ZAOBERAJÚCE SA ÚROVŇOU FONOLOGICKÝCH SCHOPNOSTÍ

Viacere výskumy ukázali, že uvedomovanie si fonologickej štruktúry hovorenej reči, rozlišovanie fonologických jednotiek (slov, slabík, morfém a najmä foném) vrátane schopnosti efektívneho narábania s nimi na úrovni operačnej pamäti, je z hľadiska učenia sa čítať omnoho dôležitejšie než sa zdalo, ak nie priam rozhodujúce (z najznámejších autorov a ich prác možno uviesť napr. Liberman, I., Read, C., 1979, Morais, J., 1979, Wagner, R. K., Torgensen, J. K., 1994, Metsala, J. L., 1999, Mutterová, V., 2004, In Máčajová, M., Grofčíková, S., Zajacová, Z., 2017). V súčasnosti sa rôzne vedecké štúdie zaoberajú úrovňou fonologických schopností detí predškolského a mladšieho školského veku a vplyvu jeho nedostatočnej úrovne na možné poruchy v komunikačnej schopnosti a na rozvoj čítania (Abel, A. D., 2013, Schuele, C. M., 2013, Morris, S. R., 2009, Vaesen, A., Blomert, L., 2012, Deacon, S. H., Francis, K. A., 2017, Holliman, A., Critten, S., Lawrence, T., 2014). Čítanie a písanie, ako navzájom sa posilňujúce spojené nádoby, vykazujú, že existuje pozitívny vzťah medzi rozvojom pisateľských zručností a fonematickým uvedomovaním. Z hľadiska dlhodobej predikčnej hodnoty fonologického uvedomovania existujú výskumy zamerané na žiakov základných škôl, ktoré preukazujú i rozporuplné výsledky. A. Vaessen a L. Blomert (2010) realizovali longitudinálnu štúdiu s 1423 holandskými žiakmi v prvých šiestich rokoch školskej dochádzky a počas prvých dvoch rokov sa fonologické uvedomovanie ukazovalo ako významný prediktor plynulosti čítania slov a pseudoslov. No počas celých šiestich rokov jeho vplyv postupne klesal. A. A. Roman, J. R. Kirby, R. K., Parrila, L. Wade-Woolley, a S. H. Deacon, (2009) uskutočnili štúdiu s 92 anglicky hovoriacimi žiakmi zo 4., 6. a 8. ročníka potvrdili dôležitosť fonologického uvedomovania v tomto období a jeho vzťah k čítaniu. Dôležitosť fonologického uvedomovania sa preukázala aj v deväťročnom longitudinálnom výskume anglicky hovoriacich žiakov (Shaywitz, S. E., 1999). Tu sa ukázalo, že fonologické uvedomovanie bolo spoľahlivým prediktorom dekódovania, presnosti a rýchlosti čítania. Zároveň najlepšie diferencoval dyslektikov, podpriemerných, priemerných a nadpriemerných čitateľov. Kontrastné výsledky poskytol výskum D. Ouellettea a R. Beera, ktorí v roku 2010 skúmali 123 anglických detí, ktoré v šiestom ročníku nedetkovali vzťah medzi fonologickým uvedomovaním a čítaním. Pričom rozdiely môžu závisieť od miery transparentnosti ortografie skúmaného jazyka, od typu úloh a od zamerania na rýchlosť alebo presnosť vo fonologických úlohách (Pourcin, L., Sprenger-Charolles, L., El Ahmadi, A., Colé, P., 2016, In: Mikulajová, M., 2017). Podľa L. Májovej doterajšie výskumy priniesli rozsiahle množstvo poznatkov, ktoré sa zaoberajú fonologickými zručnosťami a spoločne vyúsťujú do dnes už všeobecne prijímaného konštatovania, že rozdiely v schopnostiach detí manipulovať s fonémami sú hlavnou príčinou v individuálnych odlišnostiach a v ich schopnosti naučiť sa čítať (Májová, L., 2009).

Konštatujeme, že fonematické uvedomovanie patrí ku kľúčovým procesom vo vývine čítania a zohráva kauzálnu rolu pri jeho osvojovaní. Podľa M. Waringa (2003) k vedomej manipulácii so zvukmi v slovách, ak hovoríme o explicitnom uvedomovaní, ktoré stavia na základoch implicitného uvedomovania, toto súvisí so zahájením formálnej výučby a samotným nadobúdaním zručností čítať a písať. Dozvedáme sa, že takúto štruktúru vývinu podporujú aj zistenia J. L. Anthonyho, C. J. Lonigana, K. Driscolla, S.R. Burgessa, (2003), ktorí skúmali 947 detí vo veku 2-5 rokov, kde im postupne zadávali rôzne skúšky na meranie fonologického uvedomovania zamerané na detekciu a vedomú manipuláciu (syntéza a elízia) na štyroch úrovniach lingvistickej náročnosti. Deti najskôr zvládli úroveň slov, následne úroveň slabík, nasledovala úroveň onset-

u a slabičného základu a nakoniec úroveň foném. Je dôležité poznamenať, že uvedený prechod má skôr podobu kontinua, než oddelených štádií a jednotlivé zručnosti sa môžu rozvíjať súbežne. Zistenia a závery z výskumov, s anglicky hovoriacimi deťmi, nemôžu byť automaticky preberané a uplatňované v našich podmienkach, pretože angličtina patrí medzi netransparentné jazyky stojace na opačnom konci ortografického spektra ako slovenčina. Podľa výsledkov slovenskej štúdie uskutočnenej M. Zubákovou a M. Mikulajovou (In Mikulajová, M., 2014) na 209 slovensky hovoriacich deťoch vo veku 5-7 rokov, sa preukázalo, že fonologické uvedomovanie sa u slovenských detí rozvíja už v predškolskom veku. Na štatisticky významnej hladine sa preukázalo, že izolácia poslednej fonémy je kognitívne náročnejšia ako izolácia prvej fonémy. Štúdia potvrdzuje, že schopnosť izolácie foném sa začína rozvíjať už v predškolskom veku a vďaka využitiu analyticko-syntetickej metódy výučby čítania, kulminuje v prvom ročníku (Mikulajová, M., 2014).

## 4 ZÁVER

V súčasnej dobe nie je správne ak spájame pojem gramotnosť výlučne so schopnosťou písať a čítať, nakoľko je známe, že ide o širší rozmer pojmu. N. J. Hirschmann (1993) vymedzuje, že gramotnosť nie je len schopnosť čítať a písať, je to skôr schopnosť jedinca fungovať a realizovať sa v gramotnej spoločnosti dneška v danom kultúrnom kontexte (Hirschmann, N. J., 1993, In Mačajová, M., 2011, s. 10). Doterajšie tradičné prístupy k osvojovaniu ranej gramotnosti, čiže vyučovaniu čítania a písania, sa kriticky prehodnocujú, obohacujú o nové autentické rozmery a práve v súlade so súčasnými trendmi vedeckého výskumu si aj teoretici čítania uvedomujú dôležitosť prepojenia s fonologickými schopnosťami v praxi. Proces reálneho rozvoja primárnej gramotnosti v prostredí školskej triedy pokladajú za zdroj validných poznatkov o čítaní a čoraz viac ho zdôrazňujú. Spolu s tým vzrastá i význam a úloha učiteľa, ako reálneho účastníka tohto procesu (Shannon, P., Goodman, K., 1989, In Mikulajová, M., 2017). Je dôležité si uvedomiť, že nový pohľad na rozvoj ranej gramotnosti sa prejavuje najmä akceptovaním rovnocennosti jednotlivých zložiek jazykového vzdelávania - od hovorenia, počúvania, čítania a písania, cez komunikovanie až k mysleniu. V odbornej literatúre sa, podľa P. Gavoru (2000), najčastejšie vymedzujú ako komplex jazykových kompetencií, čím sa zdôrazňuje ich vzájomná prepojenosť, resp. neoddeliteľnosť a najmä funkčnosť a namiesto zaužívanej didaktiky čítania a písania sa preferuje slovné spojenie rozvoj gramotnosti (literacy education). Jedným z prvých psychológov, ktorý upozornil na význam jazykových schopností dieťaťa pre rozvoj primárnej gramotnosti bol D. B. El'konin, ktorý chápal jazyk ako psychologický nástroj. Z tohto hľadiska je dôležité zabezpečovať autentičnosť cieľov učenia, ich relevantnosť vo vzťahu k deťom, a to i deťom cudzincov integrovaných v slovenskom školskom systéme, ich životu, meniacej sa spoločenskej situácii a celkovú podporu komunikačných, sebaregulačných, sebarozvojových a poznávacích funkcií jazyka a to predovšetkým prostredníctvom aktivít rozvoja fonologických schopností detí.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- CAROL, E., WARING, M. *Understanding Pedagogy: Developing a critical approach to teaching*. University of London, UK. ISBN 9780415571746.
- CARAVOLAS, M., MIKULAJOVÁ, M., VENCELOVÁ, L. 2008. *Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností pre školskú a klinickú prax*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov 2008. ISBN 978-80-89113-61-3.
- DEACON, S. H., FRANCIS, K. A. 2017. *How children become sensitive to the morphological structure of the words that they read*. *Frontiers in Psychology* 8. (SEP). s. 1469.
- EHRI, L.C., ROBERTS, T. 2006. *The roots of learning to read and write: Acquisition of letters and phonemic awareness*. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 113-131). New York: Guilford.
- GAVORA, P. 2002. *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*. In *Pedagogika*, r. 52, č. 2, s. 171-181.
- HIRSCHMANN, J. 1993. *Introduction*. In *Course on: Emergent Literacy in Early Childhood*. Haifa, UNESCO, The Golda Meir Mount Carmel International Training Center.
- HOLLIMAN, A., CRITTEN, S. – LAWRENCE, T. 2014. *Modeling the relationship between prosodic sensitivity and early literacy*. 2014. *Reading Research Quarterly* 49(4). Pp 469-482.
- HULME, CH., SNOWLING, M. 2009. *Developmental disorders of language and cognition*. Wiley-Blackwell 2009. ISBN 978-0-631-20612-5.
- LECHTA, V. a kol. 2002. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin : Osveta. ISBN 80-8063-092-5.
- MÁČAJOVÁ, M. 2011. *Jazyková gramotnosť. Teórie a metódy jej rozvoja*. Nitra : PF UKF. ISBN 978-80-558-0005-9.

- MÁČAJOVÁ, M., GROFČÍKOVÁ, S., ZAJACOVÁ, Z. 2017. *Fonologické uvedomovanie ako prekurzor vývinu gramotnosti*. Nitra: PF UKF v Nitre. ISBN 978-80-558-1212-0.
- MCCORMIC, CH. B., PRESSLEY, M. 1997. *Educational psychology: Learning, instructions, Assessment*. Educational\_psychology\_learning\_instruction\_assessment. <https://www.researchgate.net/publication/232591139>.
- MELBY-LERVAG, M., LYSTER, S. A. H. – HULME, C. 2012. *Phonological Skills and their Role in learning to read: A meta-analytic review*. Psychological Bulletin, 138(2), 322 – 352.
- MELIŠEKOVÁ-DOJČANOVÁ, A. In. KOZÁROVÁ, N., TOMŠÍK, R. a kol. 2017. *Paradigmy zmien edukácie v 21. storočí*. Zborník príspevkov z XIV. Medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov. Nitra. 2017. ISBN 978-80-558-1209-0.
- MERTIN, V. 2010. *Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku*. In Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MIKULAJOVÁ, M. 2005. *Fonologické procesy, čítanie a dyslexia*. In Zborník príspevkov zo seminára. Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole. Nitra: UKF. 2005. ISBN 80-8050-803-8.
- MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O. 2001. *Tréning Fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina*. Bratislava : Dialóg. ISBN 80-968502-1-0.
- MIKULAJOVÁ, M. 2005. *Fonologické procesy, čítanie a dyslexia*. In Zborník príspevkov zo seminára Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole. Nitra : UKF. ISBN 80-8050-803-8.
- MIKULAJOVÁ, M., TOKÁROVÁ, O., SÜMEGIOVÁ, Z. 2014. *Trénig fonematického uvedomovania podľa D.B. El'konina. Pregrafémová a grafémová etapa*. 2014. Bratislava.: Dialóg, spol. s.r.o. ISBN 978-80-968502-7-3.
- MOLL, L. C. 2000. *Inspired by Vygotsky: ethnographic experiments in education*, in C. D. Lee and P. Smagorinsky *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning Through Collaborative Inquiry*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MORRIS, S. R. 2009 *Reliability of Independent Measures of Phonology in the Assessment of Toddler's Speech. Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*. Northern Illinois University. 40, 46-52.
- PHILLIPS, B. M., CLANCY-MENCHETTI, J., LONIGAN, CH. J. 2008. *Research Article Successful Phonological Awareness Instruction With Preschool Children*. Lessons From the Classroom. First Published. Topics in Early Childhood Special Education; May 2008; 28, 1.
- POKORNÁ, V. 1997. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
- POURCIN, L., SPRENGER-CHAROLLES, L., EL AHMANDI, A., COLÉ, P. 2016. *Reading and related skills in Grades 6, 7, 8 and 9: French normative data from EVALEC*. Revue européenne de psychologie appliquée. Volume 66, n° 1. pages 23-37 (janvier 2016). Aix-Marseille université, 3, place Victor-Hugo, 13331 Marseille cedex 3, France.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 6.vydanie, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PUPALA, B. 2004. *Narcis vo výchove (pedagogické súvislosti individualizmu)*. Veda, 2004. 93 s. ISBN: 978-80-224-0824-7
- RIEBEN, L., PERFETTI, CH. A., 1991 (Eds.) *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsale – New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- SCARBOROUGH, H. 1998. *Early identification of children at risk for reading disabilities: phonological awareness and some other promising predictors*. In: B. Shapiro, P. Accordo, A. Capute (Eds.): *Specific reading disability: a view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press 1998, 75 – 119. ISBN 0-91275-245-9.
- STANOVICH, K. E., SIEGEL, L. S. 1994. *The phenotypic performance profile of reading-disabled children: a regressionbased test of the phonological core variable-difference model*. Journal of Educational Psychology, 86, 1994, pp. 24 – 53.
- SWANSON, H. L., HOWARD, C. B., SAEZ, L. 2006. *Do Different Components of Working Memory Underlie Different Subgroups of Reading Disabilities?* Journal of Learning Disabilities, 39, 252-269. <http://dx.doi.org/10.1177/00222194060390030501>.
- SHAYWITZ, S., SHAYWITZ, B., WIETECH, L., KRONENBERG, W. G., HOOPER, S. R. 2007. Journal of child and adolescent. 27(1). pp. 19-28.
- SILLIMAN, R. E., JAMES, S. 1997. *Learning Disabilities Characteristics and Teaching Strategies*. In: Assessing Children with Language Disorders. Needham Heights. ISBN 0-205-19894-5.
- SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*, 2014. České Budějovice: Grada Publishing a.s., 248 s., ISBN 978-80-247-4240-3.
- ŠKODOVÁ, E. 1995. *Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí*. 1. vydání. Praha : Reala.
- VAESSEN, A., BLOMERT, L. 2012. *The cognitive linkage and divergence of spelling and reading development*. Scientific studies of reading. 17(2), pp. 89-107.
- VYGOTSKIJ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-943-7.

WALLACH, G. P., BUTLER, K. G. 1994. *Language Learning Disabilities in School-Age and Adolescents. Some principles and Applications*. 1. edicion. New York: Macmillan College Publishing Company, s 464. ISBN 0-675-22153-6.

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. 2010. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Trnava : PF TU. ISBN 978-80-8082-404-4.

# DIDAKTICKÁ HRA AKO JEDNA Z METÓD VYUČOVANIA SLOVENSKEHO JAZYKA

**Jakub Hriňák**

*Pedagogická fakulta TU v Trnave, ja.jakub.h@gmail.com (SR)*

## Abstrakt

Predkladaný príspevok predstaví didaktickú hru ako metódu ovplyvňujúcu motiváciu žiakov a ich výsledky pri dosahovaní stanoveného cieľa vyučovacej jednotky. Keďže sa uvedená metóda významným spôsobom podieľa na lepšom porozumení prezentovanej problematiky a efektívnej fixácii nadobudnutých poznatkov, pričom odstraňuje vo vyučovaní stereotypnosť, je potrebné venovať jej významu a zavádzaniu do praxe zvýšenú pozornosť, a to najmä z dôvodu neuspokojivého množstva publikácií, ktoré sa využívaniu metódy na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania venujú. Prieskum prezentovaný v príspevku dokumentuje percepciu didaktickej hry učiteľmi slovenského jazyka na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania, ako aj postoj študentov slovenského jazyka v pregraduálnej príprave a ich schopnosť uplatniť hru pri príprave na vyučovanie.

**Kľúčové slová:** Slovenský jazyk, didaktika, didaktická hra.

## 1 ÚVOD

Potreba centralizovať pozornosť na žiaka akcentuje dôležitosť voľby vhodných vyučovacích metód, ktoré umožnia primeraným spôsobom vplývať na jeho kognitívne procesy a motiváciu pri aktívnom prepájaní teoretických poznatkov s ich praktickým využitím. V danej spojitosti sa otvárajú diskusie o význame aktivizujúcich metód a v ich rámci aj o význame didaktickej hry, ktorá sa vzhľadom na potreby a ontogenetické východiská žiakov javí ako jedna z najefektívnejších. Ako uvádza i Jan Činčera: „Správne a premyslene podaná hra má veľmi rozsiahly potenciál – môže sa stať základným prostriedkom komunikácie medzi učiteľom a žiakmi, základným impulzom pre zmenu fungovania skupiny, osobnostného potenciálu jednotlivca či miery jeho porozumenia určitého problému“ (Činčera, 2007, s.7). Napriek tomu, že diskusie o význame hry vo výučbe sa otvárajú najmä v súčasnosti, táto metóda nie je inovatívna, pretože o jej prednostiach hovoril už Ján Amos Komenský, ktorý v kapitole Úžitok didaktického umenia o úspešnosti vzdelávania napísal: „Žiakom, aby sa bez ťažkosti, mrzutosti, kriku a bitia, s ňou by hrou a zábavou mohli doviest' k vrcholom vied“ (Komenský, 1954, s. 18).

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Na hromadné zisťovanie faktov súvisiacich s prieskumom boli ako nástroje využité dotazníky. Dotazník určený pre učiteľov slovenského jazyka na nižšom sekundárnom stupni obsahoval osemnásť otázok. Tri z týchto otázok boli otvorené, deväť otázok bolo polouzavretých a šesť otázok bolo uzavretých. Sedem uzavretých a polouzavretých otázok obsahovalo tzv. Likertove škály, v ktorých pedagógovia vyjadrovali svoje názory na päťstupňovej škále. Šesť polouzavretých a uzavretých otázok, ktoré zisťovali informácie alebo vedomosti, obsahovalo päť možností s jednou správnou odpoveďou. Jedna polouzavretá otázka ponúkala i viacnásobnú voľbu odpovede. Cieľom dotazníka bolo zistiť, aké je vnímanie didaktickej hry zo strany učiteľov slovenského jazyka na nižšom sekundárnom stupni, v akej miere nastáva na danom stupni štúdia jej využitie a aké skúsenosti boli pri jej zavádzaní nadobudnuté. Dotazník pre študentov slovenského jazyka v pregraduálnej príprave na Trnavskej univerzite v Trnave pozostával z trinástich položiek. Päť položiek bolo otvorených, štyri polouzavreté a štyri položky boli uzavreté. Tri uzavreté a polouzavreté položky obsahovali päťstupňové postojové Likertove škály. Cieľom prieskumu bolo nielen zistiť postoj študentov, ale zamerať sa aj na rozsah ich poznatkov a mieru skúseností s didaktickou hrou, ktoré napomáhajú analýzu intenzity a dostatočnosti prípravy budúcich pedagógov v predmetnej oblasti.

Údaje získané prostredníctvom výskumných nástrojov boli spracované pomocou kvantitatívnych matematicko-štatistických metód, ale aj prostredníctvom kvalitatívnej metódy analýzy, syntézy a interpretácie. Na deskriptívne štatistické grafické znázornenie boli využité koláčové a stĺpcové grafy.



### 3 VÝSLEDKY

V predškolskom a mladšom školskom veku sa hra považuje za prirodzený komponent výchovy a vzdelávania, no v sekundárnom vzdelávaní je význam didaktickej hry podhodnotený. V súčasnosti sa uvedenej problematike venuje malé množstvo publikácií, ktoré učiteľom na sekundárnom stupni vzdelávania, a špeciálne učiteľom slovenského jazyka, pomáhajú pri integrácii didaktických hier do výučby. Z uvedeného dôvodu dochádza zo strany učiteľov neraz i k nesprávnemu nazeraniu na didaktickú hru. Pri práci s didaktickou hrou je preto potrebné uvedomiť si rozdiel medzi hrou a didaktickou hrou. Spontánnu hru J. Huizinga opisuje ako akt slobodného konania, ktoré sa nachádza mimo obyčajného života a napriek tomu, že sa prostredníctvom tohto konania nedosahuje žiadny úžitok, dokáže hráča naplno zaujať. Tento akt slobodného konania sa uskutočňuje vo vymedzenom čase a priestore a prebieha podľa určitých pravidiel. Výsledkom hry je vznik spoločenských skupín, ktoré sa obklopujú tajomstvom alebo sa tvária, že sú niekým iným, čím sa vymaňujú z bežného sveta (Činčera, 2007, s.9). Podľa J. Maňáka patrí spontánnu hru, spolu s prácou a učením, medzi základné formy činnosti človeka. Hra je podľa jeho definície aktivita, ktorú si volíme slobodne, a ktorá nemá žiadny zvláštny cieľ, pretože účel má spolu s hodnotou sama v sebe (Maňák, Švec, 2003, s. 126).

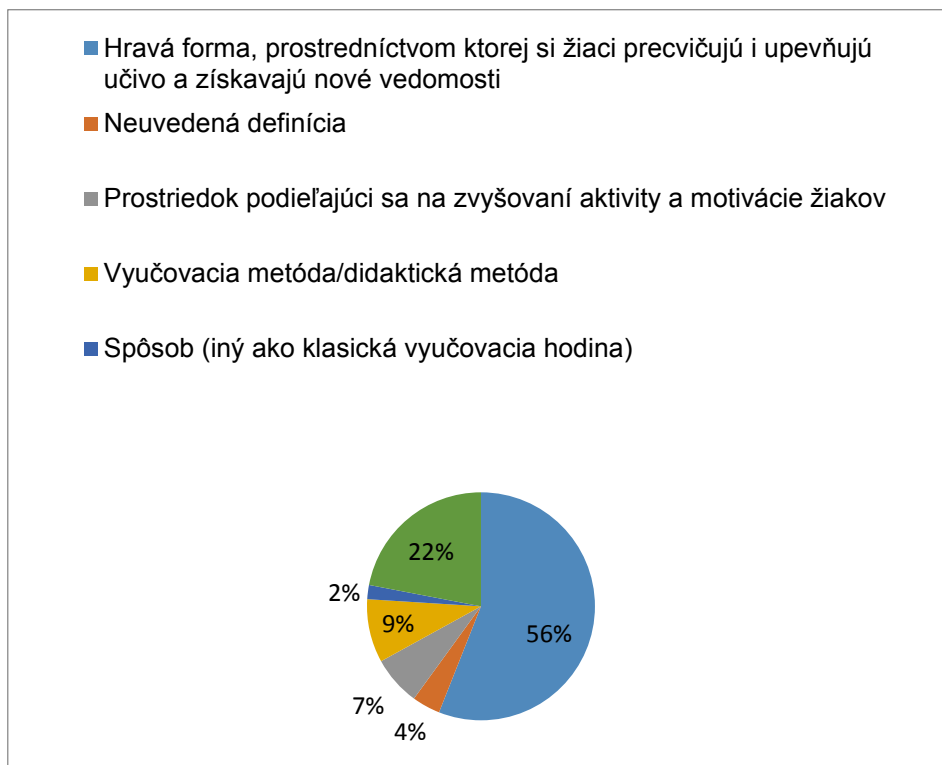
Spontánnu hru, ktorá je realizovaná mimo edukácie, nemá zväčša žiadny úžitok či cieľ, čím sa odlišuje od didaktickej hry, ktorá je realizovaná v edukácii. S dôrazom na didaktický aspekt môžeme povedať, že cieľom každého hráča, teda aj žiaka, je vyhrať hru, zatiaľ čo cieľom pedagóga (iniciátora hry) je zaistiť, aby žiaci porozumeli učivu a získali určité postoje a schopnosti. Pri didaktickej hre sa učiteľ stáva akýmsi tajným agentom, ktorý predstiera, že svojim žiakom prináša zábavu, no pritom je jeho zámerom dosiahnuť pod maskou zábavy stanovené výchovno-vzdelávacie ciele (Činčera, 2007, s.10). Didaktická hra v edukácii je teda „analógia spontánnej činnosti detí, ktorá sleduje (pro žáky ne vždy zjevným spôsobom) didaktické ciele. Môže sa odehrávať v učebni, telocvični, na hřišti, v prírode. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 43).

V slovenskom a českom priestore sa predmetnej metóde venuje len malé množstvo publikácií, pričom publikácií venujúcich sa využitiu hry na hodinách slovenského jazyka je ešte menej. Medzi diela zaoberajúce sa didaktickou hrou patrí Školní didaktika Zdeňka Kalhousa a Otta Obsta, Práce s hrou pro profesionály Jana Činčeru, Praktické využití aktivizačních metod ve výuce Tomáše Kotrbu a Lubora Lacinu. Okrajovo je hra prezentovaná aj vo Výukových metodách Jozefa Maňáka a Vlastimila Šveca, v Obecné didaktice Jarmily Skalkovej a Didaktice pre studentov učitel'stva základnej školy Zdeňka Obdržálka. Špecifickým využitím hry na hodinách jazyka sa zaoberajú Jazykové hry v 5. – 8. ročníku základnej školy od Antona Pažitného, Škola? V pohodě Tomáše Kotena a Jazykové a literárne hry pre 1. a 2. stupeň základnej školy od Zuzany Bariakovej, Anny Gálisovej a Kataríny Vančíkovej.

Implementácia didaktickej hry do výučby je okrem neuspokojivého množstva publikácií venujúcich sa tejto problematike v slovenskom systéme vzdelávania na sekundárnom stupni konfrontovaná aj s postojom pedagógov. Z uvedeného dôvodu sa dodnes nestala bežnou súčasťou sekundárnej edukácie na Slovensku, čo dokázal i prieskum realizovaný v radoch učiteľov na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania, ktorý sa zamerával na percepciu didaktickej hry z pohľadu učiteľov slovenského jazyka. Z prieskumu je zrejmé, že vo väčšine prípadov učelia považujú didaktickú hru za efektívnu a praktickú metódu, i keď sa často objavuje i názor, že je časovo náročná. Táto aktivizujúca metóda vplýva výrazným spôsobom na motiváciu žiakov, ale aj na ich výsledky, ktoré sa vo väčšine prípadov zlepšili. Prieskum taktiež preukázal, že žiaci dokážu pri hre využiť nadobudnuté poznatky, pričom je ich participácia počas vyučovacej jednotky aktívna. Napriek všetkým nesporným výhodám didaktických hier vo výučbe, ale i napriek pozitívnemu postojom učiteľov slovenského jazyka na nižšom sekundárnom stupni k didaktickej hre v teoretickej rovine, nie je didaktická hra v praxi zaradovaná do výučby v dostatočnej miere a frekvencii a znalosť rôznych didaktických hier a vlastný inventár jazykových hier sú u pedagógov na veľmi nízkej úrovni.

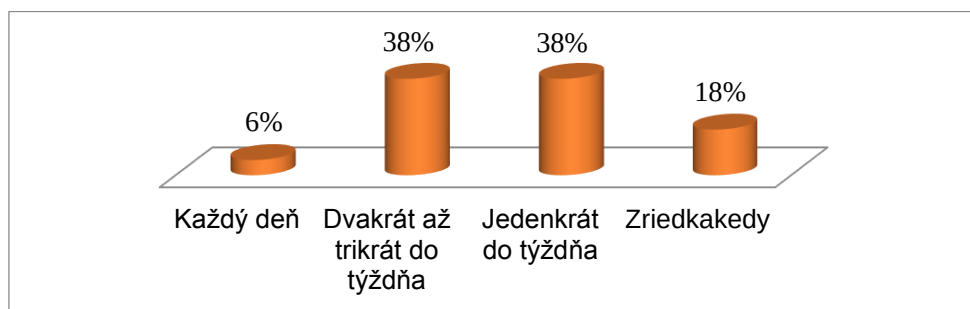
Niektorí učelia danú metódu berú ako samozrejmosť, ďalší využívajú svoje osvedčené metódy a majú rešpekt či nevôľu zaradiť didaktickú hru do výučby. Prieskum sa zamerával na percepciu didaktickej hry z pohľadu učiteľov slovenského jazyka. Respondenti uviedli vo svojich definíciách mnoho atribútov didaktickej hry. Niektoré definície boli komplexnejšie, poukazujúce na dobrý prehľad vyučujúceho v danej oblasti, iné definície boli veľmi strohé a pôsobili dojmom, že respondent nie je dobre zorientovaný

v problematike didaktických hier (Graf 1). Väčšina učiteľov podľa výsledkov prieskumu nedisponuje poznatkom o tom, že je didaktická hra vyučovacou metódou a zväčša je označovaná ako aktivita, prostriedok či dokonca pomôcka, prípadne sa označeniu úplne vyhýbajú. Didaktickú hru označilo ako vyučovaciu metódu iba 9 % učiteľov, pričom jeden respondent umiestnil k tomuto označeniu otáznik. Taktiež sa preukázalo, že respondenti vo väčšine prípadov nemajú znalosť o všetkých výhodách tejto vyučovacej metódy a nepoznajú všetky oblasti, ktoré hra u žiaka rozvíja. Iba v 22 % definícií je metóda didaktickej hry respondentmi spájaná s napĺňaním cieľov, dôraz je však kladený len na napĺňanie vzdelávacích cieľov, pričom sa nevenuje pozornosť výchovným a komunikatívnym cieľom, pri ktorých didaktická hra zohráva taktiež významnú úlohu.



Graf 1. Definície pojmu didaktická hra uvedené učiteľmi sekundárneho vzdelávania

Postoj učiteľov slovenského jazyka k jazykovej hre v danom stupni štúdia je relatívne pozitívny. 60 % respondentov uviedlo, že didaktická hra je efektívnou a praktickou metódou. Z percentuálneho hľadiska vyjadrilo svoj súhlas alebo čiastočný súhlas s aplikáciou didaktických hier na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania 96 % respondentov, z čoho vyplýva, že táto vyučovacia metóda má, podľa názoru učiteľov slovenského jazyka, svoje miesto v danom stupni štúdia. Paradoxom je, že i napriek uvedenému vyjadreniu iba 44 % respondentov využíva jazykovú hru viac než jedenkrát do týždňa. Zároveň je potrebné poznamenať, že pri tvrdení o efektivite didaktických hier počas hodín slovenského jazyka vyjadrili všetky subjekty súhlas alebo čiastočný súhlas, no viac než polovica z nich ju do vyučovania zaraduje jedenkrát do týždňa či zriedkakedy (Graf 2).

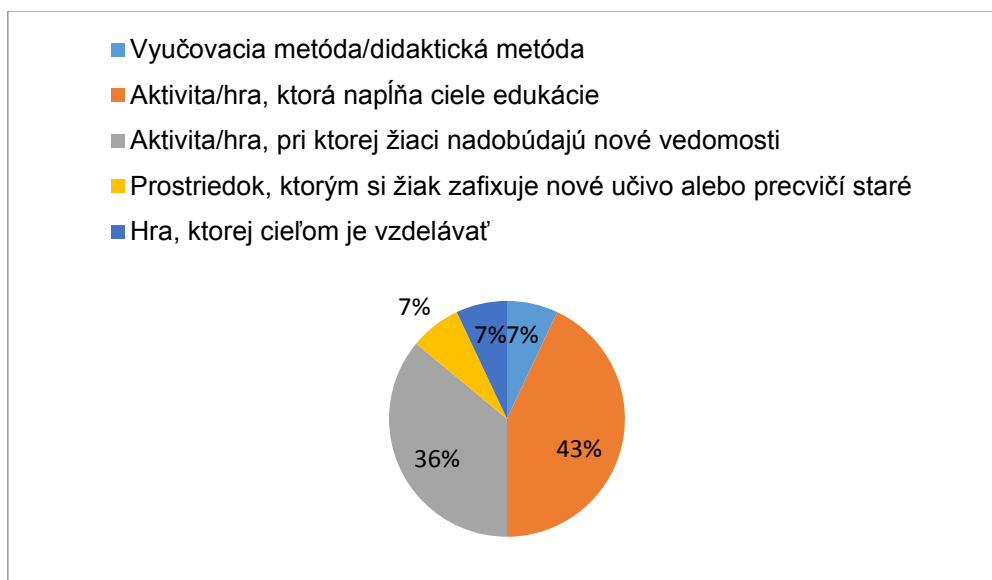


Graf 2. Frekvencia využívania didaktickej hry na hodinách slovenského jazyka

Prieskum realizovaný medzi učiteľmi slovenského jazyka na nižšom sekundárnom stupni upriamil pozornosť na nelichotivú situáciu v oblasti využívania hry pri výučbe slovenského jazyka a preukázal, že úskalím pri implementácii didaktických hier do vyučovania slovenského jazyka sú predovšetkým dva činitele. Jedným z týchto činiteľov je nedostatočná pripravenosť učiteľov slovenského jazyka v danej oblasti. Druhý činiteľ sa spája s nedostatočnou pozornosťou, ktorá je využívaniu jazykových hier na vyšších stupňoch vzdelávania venovaná. Z uvedeného dôvodu bol následne realizovaný prieskum na menšej vzorke aj medzi študentmi slovenského jazyka v pregraduálnej príprave na Trnavskej univerzite v Trnave, ktorého cieľom bolo zistiť nielen ich postoje, ale zamerať sa aj na rozsah poznatkov a mieru skúseností s didaktickou hrou, ktoré napomáhajú analýzu intenzity a dostatočnosti prípravy budúcich pedagógov v predmetnej oblasti.

Respondentom boli v oboch prieskumoch položené otázky zaoberajúce sa didaktickou hrou, pričom osem otázok, ktoré boli identické, zisťovalo zhody a rozdiely vo vnímaní didaktickej hry pedagógmi na sekundárnom stupni vzdelávania a študentmi v pregraduálnej príprave. Aby bolo možné zaoberať sa názormi študentov v oblasti využívania didaktických hier na hodinách slovenského jazyka, je potrebné poznať ich názor, či má didaktická hra na sekundárnom stupni štúdia miesto vo výučbe. Súhlas alebo čiastočný súhlas s aplikáciou didaktických hier na sekundárnom stupni vzdelávania vyjadřilo 100 % respondentov, o 4 % viac než v prípade pedagógov, z čoho vyplýva, že táto metóda má, rovnako ako podľa názoru učiteľov slovenského jazyka, svoje miesto v danom stupni štúdia. Predmetný názor prevláda medzi študentmi aj napriek skutočnosti, že 79 % z nich sa počas doterajšieho štúdia a ani počas praxe zabezpečovanej fakultou nestretlo s praktickým využitím didaktickej hry na hodinách slovenského jazyka a literatúry. Rovnaký počet respondentov sa do kontaktu s touto metódou dostal po prvý raz až na odborovej didaktike v magisterskom stupni štúdia a iba 7 % študentov sa s didaktickou hrou stretlo počas vlastného štúdia na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania.

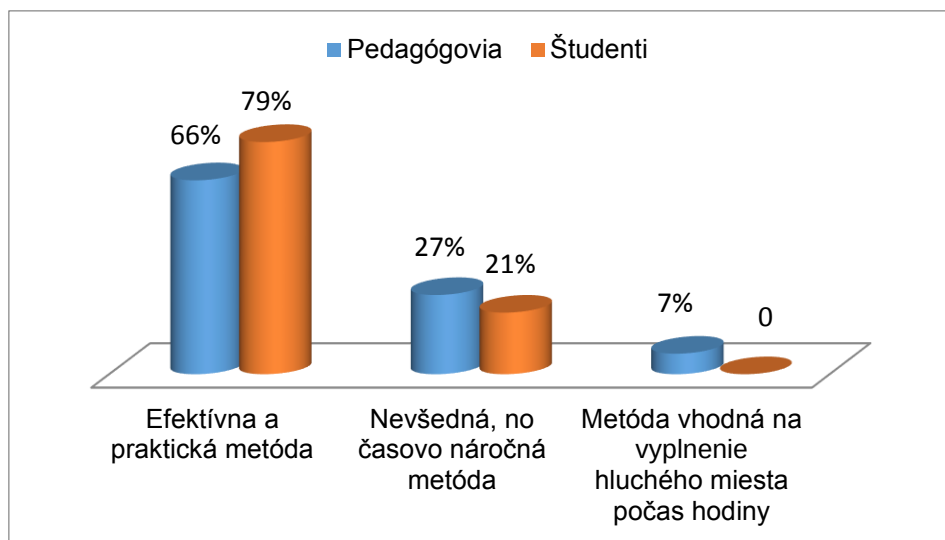
Prieskum v radoch študentov sa, rovnako ako v prípade pedagógov, zameriaval na ich vlastnú percepciu didaktickej hry. Respondenti uviedli vo svojich komplexnejších či menej komplexných definíciách viacero jej atribútov (Graf 3). Prieskum ukázal, že 93 % študentov nedisponuje poznatkom o tom, že je didaktická hra vyučovacou metódou. V predmetnej oblasti nastala kongruencia medzi výsledkami oboch prieskumov. Didaktická hra je v prevažnej miere označovaná ako aktivita či hra, ktorá má žiakov naučiť nové poznatky. Predmetná definícia sa vyskytla v 79 % odpovedí respondentov. S napĺňaním cieľov je didaktická hra v prípade študentov spájaná v 43 % definícií, čo je o 21 % viac než v prípade pedagógov nižšieho sekundárneho stupňa, pričom je dôraz kladený na napĺňanie výchovných i vzdelávacích cieľov.



Graf 3. Definície pojmu didaktická hra uvedené študentmi v pregraduálnej príprave

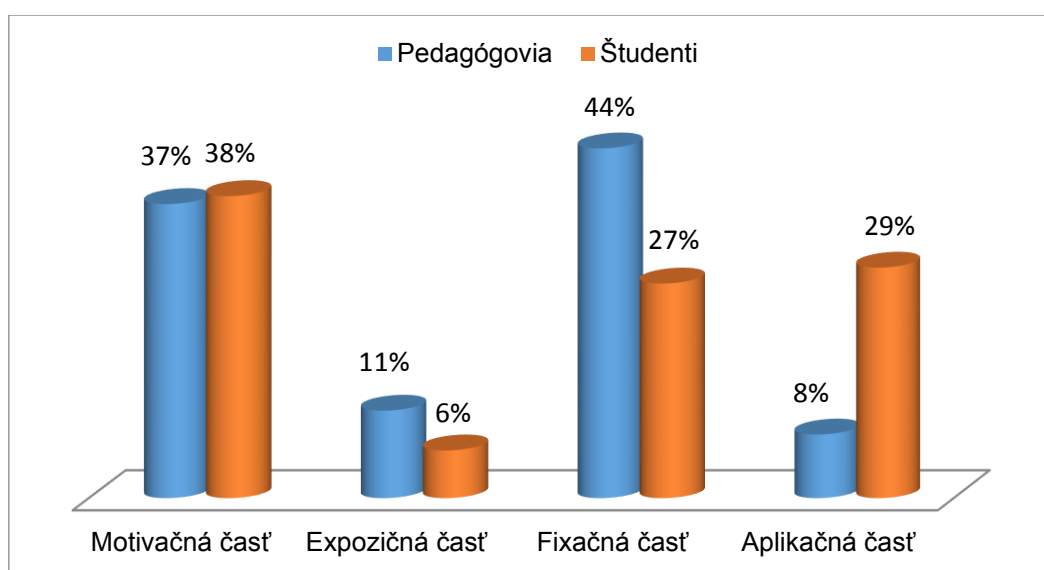
Pri tvrdení, že didaktické hry tvoria efektívnu súčasť hodín slovenského jazyka, označilo 60 % pedagógov a 57 % študentov ich úplný súhlas, 40 % pedagógov a 43 % študentov uviedlo, že s takýmto tvrdením skôr súhlasí. Z uvedeného vyplýva, že učitelia slovenského jazyka nižšieho sekundárneho stupňa aj študenti v pregraduálnej príprave vnímajú didaktickú hru ako pomerne efektívnu súčasť vyučovacích hodín. Dané vnímanie didaktickej hry bolo zväčša reflektované i v položke dotazníka, ktorá zisťovala, čo pre nich

didaktická hra znamená (Graf 4). Táto otázka potvrdila, že mnohí učitelia i študenti vnímajú didaktickú hru ako efektívnu a praktickú metódu. Zároveň však poukázala i na problém niektorých pedagógov, na ktorý narážajú pri jej implementácii do praxe – a to na časovú náročnosť. S týmto problémom sa stotožňuje aj menšia časť študentov. Paradoxne, niektorí učitelia sa napriek svojmu vyjadreniu o efektivite didaktickej hry domnievajú, že je to metóda vhodná len na vyplnenie hluchého miesta počas hodiny.



Graf 4. Vnímanie didaktickej hry pedagógmi nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania a študentmi v pregraduálnej príprave

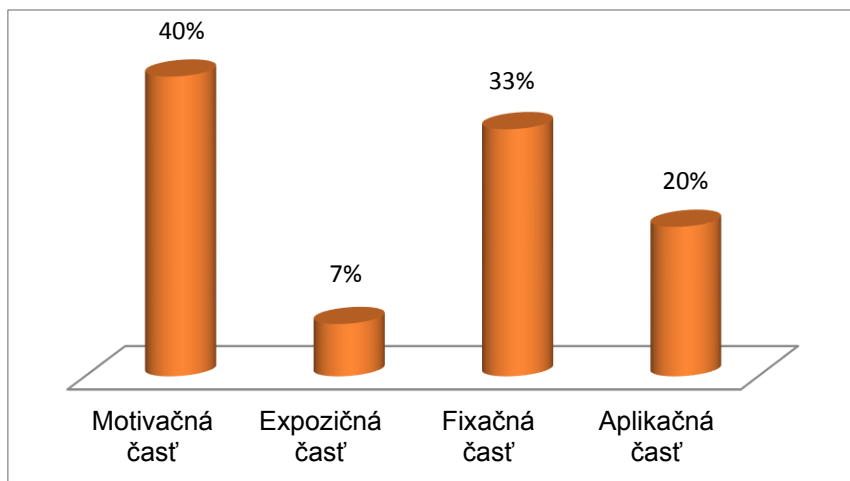
Didaktická hra je respondentmi tiež vnímaná ako metóda ovplyvňujúca motiváciu žiakov, ktorá môže byť využitá v ktorejkoľvek časti vyučovacej jednotky. Podľa názoru respondentov oboch prieskumov vplývajú didaktické hry na motiváciu žiakov mierne až veľmi silno. Medzi učiteľmi slovenského jazyka prevláda názor, že je vplyv didaktickej hry na motiváciu silný, s týmto názorom sa stotožňuje 67 % respondentov. Študenti učiteľstva slovenského jazyka predpokladajú, že je jej vplyv na motiváciu veľmi silný, s týmto názorom sa stotožňuje 57 % respondentov. Odpovede spochybňujúce prepojenie medzi hrou a motiváciou žiakov sa nevyskytli. Zrejme i na základe tohto atribútu zaraďujú respondenti didaktickú hru vo veľkej miere do motivačnej časti vyučovacieho procesu. V prípade študentov predmetné zaraďovanie prevláda, v prípade pedagógov je hra častejšie zaraďovaná do fixačnej časti vyučovacej jednotky (Graf 5), a to na základe jej schopnosti poskytovať žiakom priestor na kreatívne a zábavné precvičovanie získaných poznatkov.



Graf 5. Výskyt didaktických hier v jednotlivých fázach vyučovacieho procesu

Na základe prieskumu realizovaného medzi pedagógmi nižšieho sekundárneho vzdelávania je zrejmé, že didaktické hry síce sú pozitívne hodnotené, prijímané a uznávané ako dôležité, no z hľadiska praxe sú vylučované a vnímané ako zdĺhavé. Prieskum v oblasti percepcie didaktických hier študentmi v pregraduálnej príprave upriamil pozornosť na pozitívny postoj a kvalitnú teoretickú orientáciu respondentov v predmetnej oblasti. Dôležitým bodom záujmu sa z uvedeného dôvodu stala aj ich schopnosť prakticky uplatniť hru pri príprave na vyučovanie.

Pri skúmaní predmetnej oblasti boli využité prípravy študentov magisterského stupňa štúdia. Úlohou študentov bolo vypracovať prípravu na vyučovanie, v ktorej bude využitá didaktická hra, pričom si ročník, tematický celok aj ostatné metódy mohol každý študent zvoliť samostatne. V prípravách budúci pedagógovia uviedli rozsiahlu škálu didaktických hier. Medzi najčastejšie sa vyskytujúce hry uvedené v prípravách patria tajnička, pantomíma, hádanka, abeceda, kukučie vajce, miliónár, slepá mapa. Počet využitých didaktických hier v rámci jednej prípravy na vyučovanie bol rôzny, pričom sa pohyboval v intervale 1 – 2. V 80 % príprav bola využitá jedna didaktická hra, v 20 % boli využité dve hry. Každá hra splnila atribúty didaktickej hry, bola využitá premyslene s cieľom rozvíjať konkrétnu oblasť poznania žiakov. Didaktická hra mala zastúpenie v rôznych fázach vyučovacieho procesu, pričom najčastejšie bola využívaná ako metóda slúžiaca na fixáciu učiva (Graf 6). V uvedenej oblasti je zrejmý súvis medzi teoretickým a praktickým zaradovaním didaktickej hry do jednotlivých fáz vyučovacieho procesu zo strany študentov.



Graf 6. Výskyt didaktických hier v prípravách študentov

## 4 ZÁVER

Prieskumy realizované medzi učiteľmi slovenského jazyka na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania a študentmi v pregraduálnej príprave poukázali na pozitívny prístup a hodnotenie didaktickej hry obomi skupinami respondentov. Napriek niektorým nedostatkom v oblasti teoretických poznatkov, didaktická hra je v prevažnej miere vnímaná ako efektívna a praktická metóda, ktorá môže byť využívaná na sekundárnom stupni vzdelávania. I keď k didaktickej hre prevláda pozitívny prístup, nie je bežnou súčasťou vyučovacích hodín. Voči danej vyučovacej metóde sa taktiež vyskytujú i negatívne názory zo strany niektorých pedagógov. Do popredia sa dostáva obraz reálneho stavu v oblasti didaktických hier, ktorý ukazuje, že tieto hry síce sú pozitívne hodnotené, prijímané a uznávané ako dôležité v teoretickej oblasti, no z hľadiska praxe sú pedagógmi na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania naďalej podceňované, vylučované a vnímané ako zdĺhavé. Z uvedeného dôvodu je potrebné venovať v pedagogickej praxi pozornosť zmene myslenia pedagógov, ale aj snahe o dôslednejšie zavádzanie jazykových hier do výučby slovenského jazyka a rozširovanie repertoáru i vedomostí pedagógov v oblasti predmetných hier. Medzi študentmi v pregraduálnej príprave prevláda pozitívny prístup k metóde a ukazuje sa ich schopnosť prakticky ju využiť pri príprave vyučovacej jednotky.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- ČINČERA, J. 2007. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha : Grada. 116 s. ISBN 978-80-247-1974-0  
 KOMENSKÝ, J. 1954. *Veľká didaktika*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 271 s.  
 MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido. 220 s. ISBN 80-7315-039-5



PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. 326 s. ISBN 80-7178-772-8

# INOVATÍVNOSŤ A TRADÍCIA VO VYUČOVANÍ SLOVENSKEHO PRAVOPISU

Tomáš Bánik

Katedra slovenského jazyka a literatúry, FF UKF v Nitre, tbanik@ukf.sk (SR)

## Abstrakt

Príspevok sa zaoberá zásadami uplatňovanými pri vyučovaní pravopisu materinského jazyka. Všetky zásady dokladáme konkrétnymi príkladmi textov. Pri pravopisnom učive ja veľmi dôležitá motivácia. Tu používame metódu pozorovania a kontrastu. Potom pri expozícii učiva uplatňujeme metódu čítania, pozorovania, porovnávania a interpretácie. Čítanie je podľa nášho názoru predstupeň pri učení písania. Preto čítanie nie je len motiváciou ale i expozičnou metódou. Základnou zásadou je predkladať žiakovi iba správne nepísané texty. Problémom slovenského pravopisu (a pravdepodobne aj pravopisu ostatných prirodzených jazykov) z hľadiska učenia je to, že pravidlá nekorešpondujú s priamočiarou logikou. Z tohto pohľadu má jazyk popri jasných analogických pravidlách aj niektoré nepravidelnosti, ktoré si musí žiak osvojiť. Preto ďalšou fázou je nácvik pravopisu pomocou písania. Jeho konečným cieľom je zautomatizované uplatňovanie pravopisných pravidiel. Tento nácvik má tiež niekoľko fáz, čiže stupňov podľa náročnosti.

Kľúčové slová: Cvičenie, diktát, expozícia, fázy vyučovania, fixácia, motivácia, pravopis, pravopisné cvičenia, vyučovanie pravopisu, zásady vyučovania.

## 1 ÚVOD

Pravopisná problematika v materinskom jazyku je špecifická. A to najmä tým, že sa tiahne naprieč všetkými ročníkmi, pričom sa postupne stáva náročnejšou. Pravopisné javy súvisia so všetkými podsystemami jazykového systému. Prehľad najdôležitejších javov podávame v publikácii *Základy slovenského pravopisu* (Bánik, 2015). Pravopisná príprava prebieha kontinuálne a sústavne je (resp. mala by byť) zaraďovaná do vyučovania nie len vo forme diktátov. Bohužiaľ celé hodiny venované pravopisným javom sú veľmi zriedkavé. Snáď za takéto hodiny možno považovať tie, keď žiaci vykonávajú opravu diktátu. Ja to veľmi dôležitá metóda vyučovania pravopisu, no je to málo. Pravopis úzko súvisí s gramatickými a lexikálnymi javmi a preto je možné aj od pravopisného učiva prejsť k vlastnému gramatickému (teoretickému) učivu a nie len naopak. Vyučovanie pravopisu sa riadi v podstate základnou štruktúrou známou z didaktiky (motivácia, expozícia učiva, upevňovanie učiva, diagnostika), no v jednotlivých fázach má svoje špecifiká. V jednotlivých fázach je nutné dodržať určité zásady a tu spočíva inovatívnosť v návrate k tradícii a jednoduchosti.

V duchu tejto zásady je zostavená aj knižka *Nehanbi sa skrotiť rýsa* (Bánik, 2018), ktorá ponúka žiakom a učiteľom motivačné texty (básničky, riekanky) a cvičenia pre prvý stupeň základnej školy. Je dôležité začať s pravopisným vyučovaním dosť skoro, aby sa u žiakov začali vytvárať správne návyky. V tejto vekovej kategórii je veľmi dôležitá hravosť a motivácia. Nadväzujeme na bohatú tradíciu v slovenskej jazykovede a pedagogike, pričom treba vyzdvihnúť doplnkové učebnice *Priateľ mäčkej, kamarátka bodka a Nebojme sa pravopisu* (Betáková a kol, 1986, 1993). V týchto zbierkach sú didaktické zásady uplatňované veľmi precízne a taktiež pracujú s bohatým textovým materiálom v podobe vtipných veršovaniek našich popredných autorov (Hevier, Štrpka, Moravčík a i.).

## 2 FÁZY VYUČOVANIA PRAVOPISU

### 2.1 Motivácia pri vyučovaní pravopisu

Pri zavádzaní motivačných textov vychádzame zo skúseností s vyučovaním výtvarnej výchovy. Vzbudiť záujem, to nie je úloha učiteľa len pri výtvarnej výchove, ale na akomkoľvek predmete. Na hodinách slovenského jazyka síce nemusíme provokovať obrazotvornosť, no prostredníctvom vhodných textov môžeme žiaka uviesť do problematiky a upozorniť ho na preberaný jav. Využívame pri tom prirodzenú krásu slovenčiny, ukazujeme žiakom možnosti jazyka a rozvíjame slovnú zásobu.

### 2.1.1 Motivačný nadpis (motto)

Každá kapitola v našej učebnici začína vtipným nadpisom (mottom), ktoré svojím obsahom pôsobí motivačne a zároveň obsahuje preberaný jav:

Celý týždeň nedýcham,  
s tvrdým y sa potýkam  
(písanie y po tvrdých spoluhláskach)

Tam, kde treba, napíš dĺžeň,  
neostaň ho nikde dlžen  
(porovnanie spoluhlások l /ĺ)

### 2.1.2 Príklad motivačného textu s kumulovaným pravopisným javom

Základným typom motivačného textu je taký, v ktorom pomocou opakovania a analógie vzbudíme u žiaka presvedčenie, že pravopis nie je ťažký. Niekedy je totiž dôležité zbúrať psychickú bariéru, ktorá je často prítomná vo vedomí žiakov a podporená predošlými neúspechmi a rôznymi orálnymi mýtmi, že (slovenský) pravopis je ťažký.

**Víčko** v problémoch

**Vlk** sa snil na **Sňave**,  
plavky sušil na **přhl'ave**.  
Ako sa tak holý **zvrta**,  
vidí v kríkoch snoriť **chrta**.  
Chcel si rýchlo obliecť plavky  
**popřhlil** si predné labky  
Akcia je nebezpečná,  
**chrt** je vlastne **chrtia** slečna.  
V **přhl'ave** si chráni povest',  
nedbá nič na prudkú bolesť  
Keď sa dáma trochu vzdiali,  
**víčka** celé telo páli.  
Chladí pupok boľavý  
v chladných **vlnách Sňavy**

### 2.1.3 Príklad motivačného textu s použitím kontrastu

Motivačný text má nie len motivačnú funkciu, ale priamo na ňom môžeme poukázať na dôležitosť dodržiavania správneho pravopisu, pretože rozdielny pravopis pri podobne znejúcich slovách môže výrazne zmeniť význam a chybný pravopis môže vyvolať vtipné situácie a asociácie. Motivačne pôsobia najmä básničky s použitím kontrastívnych javov:

V mysli sa mi **vynára**  
ruka otca – **vinára**  
ako sype sýkorke  
kúsok syra na kôrke.  
Silné paže samá **sinka**  
Láskavo však hladia **synka**.

## 2.2 Expozícia pravopisného učiva

S pravopisnými javmi sa každý žiak v praxi stretol už predtým, ako sa pravopisné javy stali predmetom cieľavedomého vyučovania. Avšak nie každý v rovnakej miere. Prededukačná skúsenosť s pravopisnými javmi závisí od rôznych faktorov. Najzávažnejším faktorom je to, či dieťa venuje čas čítaniu a písaniu. Napríklad známe sú skúsenosti so žiakmi, ktorí majú problémy s učením pri prírodovedných i spoločenskovedných predmetoch (s výnimkou jazykov), a pritom dobre ovládajú pravopis, pretože sa pohybujú vo svete imaginárnych príbehov alebo sa dokonca venujú tvorivému či mechanickému písaniu.

Dôležité je uvedomiť si fakt, že pri expozícii pravopisného učiva neoboznamujeme žiakov s novými neznámymi javmi (ako keď napríklad preberáme štruktúru atómov alebo Mendelejevovu periodickú

sústavu), ale môžeme využiť určité zautomatizované pamäťové návyky nadobudnuté čítaním a písaním. Expozícia pravopisného učiva prebieha pomocou praktických ukážok (motivačno-expozičných textov) nie teoretickým výkladom.

Táto expozícia je postupná a musí byť založená na princípe od jednoduchého k zložitejšiemu. Pri pravopisných javoch často pracujeme s opozitnými (kontrastívnymi) javmi: opozícia *i – y*, malé – veľké písmeno, krátka – dlhá samohláska... Pri expozícii môžeme zvoliť dvojaký postup:

### **2.2.1 Text s pravidelným striedaním opozitných pravopisných foriem**

V úvodnej fáze spojenej s motiváciou môžeme použiť v hodný „zmiešaný“ text, na ktorom poukážeme na striedanie opozitných pravopisných foriem

Pri potoku Dubové  
rastú lesy dubové,  
veľa kriačia vrbového  
je okolo Vrbového,  
samé háje brezové  
sú v okolí Brezovej,  
veľký porast jelšový  
je okolo Jelšavy,  
v našej milej Trnave  
rástli kríky trňové.

Napíš, podľa akých stromov vznikli názvy miest v básničke.

### **2.2.2 Texty so separátnym výskytom opozitných pravopisných foriem**

V neskoršej fáze expozície vyberáme texty s výskytom jednej pravopisnej formy a potom s výskytom druhej (špeciálne cvičenia). Napr. najprv text, kde sa píše všade len *i* po *s* a následne text, kde sú slová *s y* po *s*:

a) Môj straší brat Simeon síce žije na sídlisku, ale veľmi rád si zájde na rybačku. Vezme si čaj so sirupom, udicu a silon a už ho niet. Sadne si pri rieke a loví. Najviac starostí mu robia labute. Niekedy sa mu zamotajú do silonu a sú veľmi silné. Jedna zlostná labuť naňho sipela ako hus.

b) Sýkorka je sympatický návštevník našich krmidiel. Nikdy nie je sýta. Najhoršie je, že v zime vysychajú potôčiky a sýkorky sa nemajú kde napiť. Preto im treba naliať aj vodu, nie len nasypať potravu.

Iný príklad špeciálneho cvičenia na tému „Píšeme *y/ý* po *d*“:

Doplň slová. Vzor: *Kto vyzerá mlado, je mladý*. Dbaj na správne písanie *y, ý*

Kto vyzerá mlado, je ...  
Kto sa správa hrdo, je ...  
Kto sa správa tvrdo je ...  
Kto vyzerá blede, je ...  
Kto je smädný, napije sa ...

## **2.3 Fixácia (upevňovanie) pravopisného učiva**

Vo fáze fixácie sa môžu pravopisné javy precvičovať v cvičeniach, kde sa vyskytujú obidve formy (súhrnné cvičenia). Napríklad v nasledujúcom texte sa popri prípadoch *sy, sý* vyskytujú aj formy *si/sí*.

Keď moja mama pečie, rád jej pomáham. Posýpam koláč cukrom. Nasypem si vanilkový cukor do **sitka** a sypem a sypem. Taký koláč je potom naozaj sýty. Niekedy pečie aj pagáče so syrom. Tie ti dodajú **silu**.

## **3 ZÁKLADNÉ METÓDY VYUČOVANIA PRAVOPISU**

### **3.1 Elementárne postupy**

Na prvom stupni základnej školy škôl môžeme uplatniť aj elementárne postupy ako čítanie, odpisovanie krátkych textov, vypisovanie slov z textu. Používame ich aj na vyššom stupni pri motivačných textoch (pozri vyššie).

### 3.2 Diktáty

Napriek množstvu moderných typov hravých cvičení zostáva diktát vždy neprekonateľnou a najúčinnnejšou metódou vyučovania pravopisu. Samozrejme treba rozlišovať rôzne typy diktátov podľa stupňa náročnosti: diktát s upozornením, zrakový diktát, diktát s prípravou, výberový diktát, diktát izolovaných slov, voľný diktát, tvorivý diktát a i. (porov. Betáková, Tarcalová 1984). K diktátu patrí ako neoddeliteľná súčasť aj jeho oprava (pozri ďalej).

### 3.3 Cvičenia s vynechanými písmenami určené na dopĺňanie

Tie majú výhodu, že nepotrebujú komentár. Musia v nich však byť volené slová, ktoré žiaci poznajú a sú dostatočne prebraté na hodinách materinského jazyka (napr. vybrané slová, veľké písmená).

Doplň i, í/y, ý

V susednom b\_te b\_va jeden zvláštny ob\_vateľ. Volajú ho Rob\_nzon, lebo má dlhú bradu. Nie je to však b\_tkár, ako b\_sa zdalo. Je celkom b\_strý. Má však jednu chybu. Dlho do noci hrá na b\_cie. Otec z toho b\_va nervózny. Minule mu skoro roz\_b\_l nos v kab\_nke výťahu.

### 3.4 Cvičenia s gramatickými úlohami

Ide o cvičenia, pri ktorých treba slovo uviesť do správneho tvaru, pričom je jeho základný tvar uvedený v zátvorke, prípadne doplniť slová. Tieto cvičenia sú veľmi efektívne, pretože rozvíjajú nie len pravopisné, ale aj gramatické zručnosti. V zadaní niekedy môže byť uvedená vzorovo upravená veta (najmä na nižšom stupni škôl).

Daj slová v zátvorke do správneho tvaru. Vzor: (vlny) – vln

Správny surfista sa nebojí ani najväčších (vlny). Oči mala plné (slzy). Naše Slnko nie je jediné, vo vesmíre je veľa vzdialených (slnká).

## 4 ZÁKLADNÉ ZÁSADY PRI VYUČOVANÍ PRAVOPISU

Pri všetkých fázach vyučovania pravopisu musíme dodržať niekoľko jednoduchých zásad, ktoré sa však v praxi často porušujú.

### 4.1 Zásada expozície výlučne správnych textov

Podľa nášho názoru ide o základnú zásadu pri pravopisnom výcviku. Zastávame názor, že žiak, najmä na základnej škole, by sa mal stretávať iba s pravopisne správne napísanými textami. Vyplýva to z vyššie spomínanej myšlienky, že pravopis sa fixuje v pamäti pomocou vizuálneho vnemu podvedome už od prvého kontaktu s písaným textom.

Cvičenia založené na „opravovaní“ chybne napísaných textov by sme v starších učebniciach márne hľadali. Práca s chybou musí vychádzať z chyby, ktorá prirodzene a ojedinele vyskytla pri nácvikových diktátoch či cvičeniach. Nie je správne exponovať zámerne chybné texty a potom interpretovať tieto chyby. Pri takomto postupe chýba prirodzený výchovný efekt, ktorý je prítomný pri oprave diktátu. Opravu diktátu, ktorá sa vykonáva pri tabuli s následným vysvetlením pravopisného javu je veľmi efektívna metóda pri vyučovaní pravopisu.

### 4.2 Zásada postupnosti a primeranosti

Pri nácviku pravopisu musíme postupovať od jednoduchých protikladov k zložitejším štruktúram a až potom zaradiť výnimky.

Táto zásada je veľmi dôležitá, no zároveň sa aj prirodzene dodržiava, pretože pri vyučovaní pravopisu sú jednotlivé javy preberané postupne a ich klasifikácia je prepracovaná a pomerne známa. Musíme však dbať, aby sa v používaných cvičeniach a textoch na diktovanie (najmä na prvom stupni ZŠ) nevyskytli javy, ktoré ešte žiaci nepreberali. Často k takýmto chybám dochádza, keď učitelia sami tvoria cvičenia a používajú hotové texty z kníh alebo tlače. Takéto texty treba upraviť, alebo pri diktovaní neznáme slová napísať na tabuľu. Tento postup však nie je ideálny, pretože rozptyľuje pozornosť žiakov.



## 5 ZÁVER

V súčasnosti u nás dochádza k masovej pravopisnej negramotnosti študentov vysokých škôl. Pri mojej dlhoročnej praxi pozorujem nie len samotnú neznalosť pravopisu, ale aj zníženú schopnosť naučiť sa ho. V minulosti zverenci s medzerami v pravopise boli schopní zaznamenať pri intenzívnej príprave výrazné pokroky, dnes takmer žiadne. Určite má na tom podiel viny aj malý záujem detí o čítanie kníh na úkor sledovania obrazových médií. Avšak k tomuto problému pristupuje chýbajúca pravopisná a gramatická príprava na stredných školách. Je to škoda, pretože metodika vyučovania pravopisu má u nás bohatú tradíciu a v minulosti sme boli zvyknutí na kvalitné učebnice, v ktorých boli dodržané všetky základné zásady. V súčasnosti však takéto učebnice pravopisu a zbierky pravopisných cvičení chýbajú. Dostupné príručky sú obsahovo preexponované a chýba v nich motivačná zložka. Nepodávajú učivo postupne, ale sú často len zbierkami súhrnných diktátov a cvičení doplnených teóriou. Správnym, no hlavne systematickým vyučovaním pravopisu je možné tento neblahý trend zvrátiť.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BÁNIK, T. 2015. *Základy slovenského pravopisu*. Nitra : UKF. 94 s. ISBN 978-80-558-0755-3
- BÁNIK, T. 2018. *Nehanbi sa skrotiť rýsa*. Bratislava : Albatros. 127 s. ISBN 789-80-566-0593-6
- Betáková, V., Štefanovičová, E., Zahrádková, M. 1986. *Priateľ mäkčeň, kamarátka bodka*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 248 s.
- Betáková, V., Štefanovičová, E., Zahrádková, M. 1993. *Nebojme sa pravopisu*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 305 s. ISBN 80-08-00391-X
- Betáková, V., TARCALOVÁ, Ž. 1984. *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 318 s. ISBN: 67-292-84

# BYŤ INOVATÍVNY A „TRENDY“ V KLASICKEJ ŠKOLE!?

Mária Beláková

Katedra slovenského jazyka a literatúry, PF TU v Trnave, maria.belakova@truni.sk (SR)

## Abstrakt

Príspevok predstavuje pohľad na súčasné aktuálne východiská vo vyučovaní slovenského jazyka a zároveň poukazuje na kritické miesta v pregraduálnej príprave učiteľov slovenského jazyka. Upriamuje pozornosť na nedostatočnú prípravu budúcich pedagógov z hľadiska požiadaviek súčasnej doby. Zameriava sa na používanie komunikačného rámca E-U-R, ako jednej z efektívnych stratégií, a to aj vo vyučovaní na pedagogickej fakulte.

**Kľúčové slová:** Pregraduálna príprava, lingvodidaktika, transmisívne vyučovanie, konštruktivistický prístup, prekoncept, miskoncept, etymologická mapa, pojmová mapa, komunikačný rámec, E-U-R.

## 1 ÚVOD

Od implementácie reformného kurikula v r. 2008 sa čoraz častejšie ozývajú hlasy didaktikov, učiteľskej i laickej verejnosti o znižujúcej sa kvalite vzdelávania v jazykovej oblasti a neuspokojivých výsledkov v nej dosahovaných. Medzinárodné štúdie i domáce merania a testovania neustále dokumentujú alarmujúce výsledky. Nelichotivý stav edukácie podnecuje debaty o zavádzaní inovatívnych trendov do vyučovania, schopných pozdvihnúť súčasnú úroveň. Napriek úsiliu niekoľkých ambiciózných a kreatívnych pedagógov však celoslovensky zlepšenie nenastáva. Nespokojnosť sa pritom objavuje na všetkých stupňoch vzdelávania. Pedagógovia v základných školách pociťujú časový stres pri prezentácii „predpísaného učiva“, stredoškolskí pedagógovia sa čoraz častejšie stretávajú so študentmi „neschopnými“ kriticky pracovať s informáciami a úroveň študentov vysokoškolského štúdia má klesajúcu tendenciu. Za touto situáciou stojí, podľa nášho názoru, nejednotné chápanie kurikulárnej transformácie a prežitky transmisívneho vyučovania, ktoré zabraňujú dôslednejšej implementácii reformy. Zanietenie a túžba po zmene sa v súčasnosti realizuje cez zopár jednotlivcov, no ak má prísť k celonárodnému zlepšeniu stavu vzdelávania, reformné myslenie musí zasiahnuť vzdelávacie inštitúcie ako celky. Je nutná zmena „myslenia školy“. Inovácia má byť zmenou myslenia od doterajšieho systémovo-opisného, transmisívneho modelu k modelu prítlačivejšiemu pre žiakov i učiteľov. Východisko ponúka súčasný komunikačno-kognitívny model vychádzajúci z pilierov konštruktivismu. Vo svojej atestačnej práci *Návrh kurikula predmetu slovenský jazyk a literatúra pre 5. ročník ZŠ v kontexte školského kurikula Spojenej školy v Poprade* ho najnovšie načrtla V. Grohová (2018, rukopis). Ako ideálne riešenie v tejto situácii sa ukazuje uplatňovanie medzipredmetových a medzizložkových vzťahov v komunikačno-kognitívnom trojfázovom modeli E-U-R na pozadí ovládania kognitívnych charakteristík žiaka. V tomto modeli možno vyučovať integrovane gramatiku, sloh i literatúru a efektívnejšie narábať s časovou dotáciou. Zmenu si však v tomto prípade nevyžaduje iba obsahová dimenzia, ale i procesuálna, a to na úrovni transformácie ako edukačného procesu, tak aj nastavenia celej vzdelávacej inštitúcie. Transformáciou musí prejsť predovšetkým vyučovacia forma – triedno-hodinový systém už nie je schopný na želateľnej úrovni spĺňať všetky požiadavky súčasnej, informáciami presýtenej doby. V. Grohová (ibid.) uplatňuje vo svojom modeli blokové vyučovanie a výsledky, ktoré v ňom spolu so svojimi pedagógmi dosahuje, sú nadpriemerné. Informácie podávané v súvislosti s bežným životom žiaka a v spojení s informáciami z iných vyučovacích oblastí, sú stálejšie a komplexnejšie. Táto zmena si však vyžaduje zmenu v myslení vedenia školy a ochotu pedagógov kooperovať, byť flexibilnými a ochotnými učiť sa novým stratégiám a metódam. Bez tejto podmienky je model neefektívny, pretože inovatívne prístupy si od nás vyžadujú inovatívne zmýšľanie, ktoré nás vyvádza zo zóny komfortnosti a „núti“ nás hľadať nové cesty k tomu, aby sme cez slovo žiakovi prezentovali realitu.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Nastolený komunikačný model už nie je v našom školstve novinkou, no napriek tomu nemožno tvrdiť, že je v edukácii úspešne implementovaný. Základným predpokladom pri jeho implementácii je vychádzať z aktívnej účasti žiaka na procese, disponujúceho istými kognitívnymi charakteristikami a predchádzajúcimi vedomosťami – prekonceptmi, príp. miskonceptmi. Prekoncept ako „odrazový mostík“ je primárnou požiadavkou pri takto orientovanej výučbe. Kladieme si však otázku, do akej miery sa toto východisko zohľadňuje na príslušných stupňoch vzdelávania? Dovoľme si tvrdiť, že pri pretrvávajúcom transmisívnom modeli sa s prekonceptami nepočíta, a to ani na jednom zo stupňov. Pri rozhovore so

študentmi učiteľstva sme zistili, že sa počas celého svojho štúdia s prekonceptmi stretli len v teoretickej rovine. Ovládajú teda definíciu a špecifiká konštruktivistického prístupu, no sami na základe našej požiadavky neboli schopní zostaviť vyučovaciu jednotku, v ktorej by takýto model implementovali. Problematické bolo aj použitie nástrojov na skúmanie prekonceptov, pretože sú pod vplyvom transmisívneho prístupu zvyknutí len na metódu overovania osvojených poznatkov – otázka – odpoveď. Vzhľadom na konštruktivistickú bázu komunikačného rámca nás teda zaujímalo, do akej miery sú schopní budúci učitelia pracovať s prekonceptami a zohľadňovať ich. Rovnako bolo pre nás dôležité v ich pregraduálnej príprave zistiť, akými prekonceptami disponujú oni sami, aby sme na základe toho dokázali zvoliť správny prístup. Domnievame sa totiž, že v pregraduálnej príprave je metodológia podceňovaná a prevláda strohý výklad pedagóga.

Keďže sa hlbšie venujeme problematike proprií, na ilustráciu použijeme práve túto tému. Prekonceptie u študentov 1. ročníka Mgr. štúdia (keďže ide o študentov, ktorí budú onedlho v učiteľskej praxi) sme zisťovali pomocou dvoch druhov máp (pojmovej a etymologickej). Čiastkové výsledky sme prezentovali na konferenciách v Prahe (konanej 24. – 26. 4. 2017) a Olomouci (4. 10. 2018), pričom sme upozorňovali na potrebu zohľadňovať prekonceptie študentov vysokoškolského štúdia ako východisko k ich vlastnej učiteľskej praxi. V rámci prieskumu sme sa usilovali zistiť spôsob, akým budú budúci učitelia (vzorka 50 študentov) prezentovať problematiku vlastných mien na primárnom i sekundárnom stupni vzdelávania. Zamerali sme sa preto najprv na základné charakteristiky proprií.

### 3 VÝSLEDKY

#### 3.1 Analýza prekonceptov pri propriálnej problematike pomocou etymologickej mapy

Výsledky korešpondovali s naším predpokladom, že budúci učitelia (a to až v 90%) ako najzákladnejší prvok proprií chápu jeho grafické znázornenie, t. j. pravopisnú stránku. Takýmto spôsobom budú následne problematiku prezentovať budúcim žiakom, a to aj napriek tomu, že považujú pravopis vlastných mien za najťažší pravopisný jav. V roku 2008 sme v rámci dizertačnej práce *Vlastné meno ako príbeh a hra* uskutočnili výskum na vzorke 476 žiakov, ktorý priniesol v tejto oblasti rovnako nelichotivé výsledky. Až 67 % žiakov definovalo vlastné meno ako prvok s veľkým začiatočným písmenom, v 14 % žiaci chápali každé slovo s veľkým začiatočným písmenom ako vlastné meno a 50 % z nich sa domnievalo, že vlastné podstatné mená musia tvoriť súčasť výučby slovenského jazyka, pretože cieľom je naučiť sa ich pravopis. Situácia, ktorú sme načrtli, nezodpovedá komunikačnému modelu a tiež formovaniu požadovaných kompetencií pre predmet slovenský jazyk a literatúra. Za najdôležitejšiu charakteristiku a stavebný prvok vlastného mena nemožno považovať jeho sekundárny znak, ktorým je pravopis, ale primárna je sémantická stránka, význam, ktorý proprium ako onymický prvok nesie. Vlastné meno vzniklo z potreby pomenovať a odlíšiť konkrétny objekt od ostatných, jemu podobných objektov. Pomenovanie teda vzniklo z prostej komunikačnej potreby a jeho písomné zachytenie sa prejavilo až druhotne.

Zaujímalo nás preto, do akej miery sú schopní študenti hlbšie analyzovať proprium a vnímať jeho sémantiku a spôsob vzniku. Použili sme nami vytvorený nástroj etymologických máp, ktorý si vyžadoval výtvarné stvárnenie prekonceptov. Analýza máp ukázala v mnohých prípadoch prvoplánovosť (Obr. 1, 2) a neschopnosť hlbšieho pohľadu na analyzované proprium.

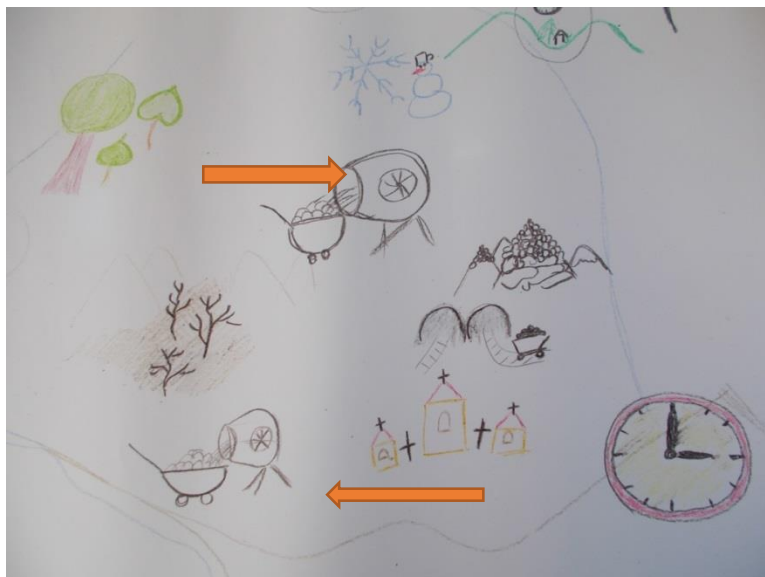


Obrázok 1. Výtvarné znázornenie názvu Stoličný potok študentkou 1. roč. Mgr. štúdia



Obrázok 2. Výtvarné znázornenie názvu Svätojurský potok

Etymologické mapy okrem nedostatočnej schopnosti študentov zohľadňovať onymickú situáciu odhalili aj predstavy študentov o zobrazovanej realite (Obr. 3) a nedostatky na úrovni encyklopedických znalostí (študent neovláda spôsob spracovania vápna v minulosti). Rovnako svedčia o synchronnom vnímaní proprií, bez prihliadania na onymickú nomináciu v danom historickom období (zakreslenie miešačky ako nástroja na výrobu vápna).



Obrázok 3. Výtvarné znázornenie chotárných názvov s vyznačením názvov Malé Vápenné a Veľké Vápenné.

Etymologické mapy sú vhodným nástrojom na zisťovanie vedomostí o vlastných menách z hľadiska vyučovania slovenského jazyka a literatúry, ale tiež poskytujú obraz o celkovom prehľade žiaka/študenta v danej problematike. Určenie a zakreslenie vlastného mena predpokladá, že študent dokáže prepojiť jazykový materiál s realitou, a to realitou v konkrétnom historickom období a v konkrétnom priestore. Poskytuje mu priestor cez jazykový materiál spoznávať objektívnu realitu a zároveň vnímať medzi nimi spojitosť.

Použitie etymologickej mapy pri analýze vlastných mien nám dovoľuje priamo reagovať na miskoncepce žiakov/študentov a pomocou ich úpravy naznačovať smer chápania motivácie vzniku vlastného mena a následne aj jeho sémantickej roviny.

V rámci prekonceptov sme sa venovali aj zisteniu, akým spôsobom študenti vnímajú vlastné meno vo vzťahu k apelatívu (problematike sa však nebudeme hlbšie venovať, rozpracovali sme ju v príspevku Vnímanie proprií na pozadí Bloomovej teórie, prezentovanom na konferencii v Olomouci 2018; v tlači). Na základe zistených skutočností však konštatujeme, že nutnosť zisťovať prekoncepty nemôže zostať iba na úrovni základných či stredných škôl. Rovnako dôležité je nimi zaoberať sa vo vysokoškolskom prostredí.

### 3.2 Predstavy študentov o inovatívnej výučbe a ich schopnosť/neschopnosť kriticky pristupovať k novým trendom

Pri hospitáciách študentov sme zaznamenali, že počas výstupov ani v jednom prípade nezistovali prekoncepty žiakov, ale sklzáli ku klasickej metóde zisťovania namemorovaných poznatkov – otázka – odpoveď. Pozornosť sústredili iba na kognície, v zmysle namemorovaných poznatkov, pričom rozvíjanie kompetencií plnilo druhoradú úlohu. Veľkú úlohu tu, prirodzene, zohral aj vplyv tradične zameraných cvičných škôl. Pri pregraduálnej príprave budúcich učiteľov sa tak dostávame do zacykleného procesu, pri ktorom sa v rámci výučby didaktiky usilujeme študentom prezentovať inovatívne formy a metódy, no pri strete s praxou nie sú schopní ich aplikovať. Do vyučovacieho procesu posielame študentov, ktorí nikdy alebo len v malej miere zažili moderný spôsob výučby a vyžadujeme od nich, aby aplikovali metódy, ktoré nezažili, príp. aby pracovali so žiakmi, na ktorých požiadavky nie sú dostatočne pripravení. Odpovedí na tento problém by sme mohli nájsť hneď niekoľko, nie je to však cieľom nášho príspevku. Vychádzajme preto z predstáv študentov o inovatívnej výučbe a potrebe zisťovať žiacke prekoncepty. Na základe dotazníkov a následného rozhovoru s respondentmi sme ich tvrdenia zhrnuli do niekoľkých bodov. Za inovatívne vyučovacie jednotky považujú tie, v ktorých:

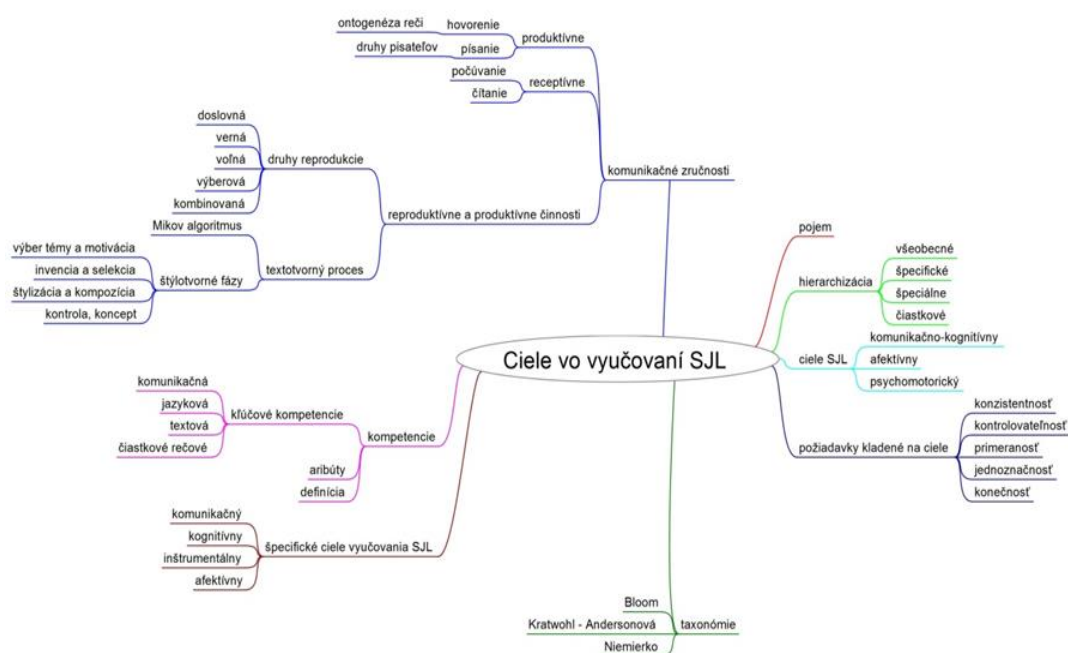
- absentuje výklad so zhustenými informáciami a prednášanie študentských referátov na vysokoškolských seminároch;
- absentuje neustáleho zaznamenávanie poznámok;
- sú prítomné moderné metódy aplikovateľné v praxi;
- sa uplatňujú medzipredmetové vzťahy;
- je prítomná zvýšená miera aktivity študenta, kreativita, tvorivosť študenta i pedagóga;
- sa využíva hra a motivačné aktivity;
- dominuje skupinová práca študentov;
- sa realizujú praktické ukážky aktivít vhodných vo vyučovaní;
- je prítomné prepojenie teoretických východísk s praktickými.

Daktoré z prvkov, keď vychádzame z dostupných definícií, nepovažujeme za inovatívne. Pojem inovatívny označuje zdokonalený, tvorivý, modernizovaný (prístup), „prinášajúci nové alebo výrazne zdokonalené prvky, postupy a pod.“ (SSSJ, 2011, s. 374). Podľa Pedagogického slovníka je inovatívny prístup nový, „odlišný od štandardného“ (Průcha et al., 2003, s. 85). Respondenti prieskumu za inovatívne považujú tie princípy, s ktorými sa vo výučbe nestretli vôbec alebo len v minimálnej miere, t. j. moderné je v ich vnímaní všetko, čo je neznáme. Vzniká tu isté nebezpečenstvo nekritického preberania rozličných teórií a metód, ktoré nemusia byť vhodné pre každého žiaka a pre slovenské prostredie (napr. metóda *cinquain*, ktorá nezodpovedá slovenskému jazykovému systému). S touto situáciou sa stretáme aj napríklad v prípade učebných štýlov, ktoré sme s nadšením v našom vzdelávacom systéme prijali, teoreticky rozpracovali a prevzali rozličné nástroje ich určovania. Vedecky táto problematika však hlbšie spracovaná nebola a nemá ani podporu neurológov. Pokým v našom systéme ešte pretrváva vedomie, že štýly „fungujú“, v západných krajinách sa diskutuje o nich ako o jednom z tzv. neuromýtov (porov. napr. web 1 – 3). V povedomí našich pedagógov sa problematika prejavuje odlišne. V malom prieskume (20 pedagógov z praxe) sme zistili, že 7 z nich vôbec neovláda problematiku učebného štýlu a ani o nej nikdy nepočulo. Len dve učiteľky (základnej školy) boli v problematike dôkladne zorientované a dokázali k nej zaujať adekvátny postoj. Zo všetkých opýtaných iba jedna implementuje poznatky o štýloch do praxe, dvaja iba pri individuálnom vzdelávaní (doučovanie, lektoráty a pod.), pričom v klasickej výučbe nie. Rovnako dve pedagogičky na začiatku školského roka zisťujú učebný štýl žiakov, no 1 z nich s ním už ďalej nepracuje, pretože nevie, ako zhodnotiť výsledky. Jediná pedagogička, pracujúca v základnej škole, kde sa testujú všetci žiaci, s výsledkami pracuje ďalej. Zaujímavý je postoj pri waldorfskom vzdelávaní, pri ktorom sa predpokladá, že dieťa je prirodzene začlenené do všetkých učebných štýlov. V tejto chvíli nám nejde o správnosť či nesprávnosť teórie, ale o nekritický postoj pedagógov voči doktorým prístupom a teóriám. Príčinu tohto stavu vidíme v preferencii klasickej výučby (prednáška formou klasickeho výkladu a seminár zameraný na prezentovanie referátu, príp. domácej prípravy) s dôrazom na verbalizmus a encyklopedizmus. Pri množstve poznatkov, ktoré by si mal študent vysokoškolského štúdia osvojiť, sú tieto metódy prirodzené, avšak nesúhlasíme s ich jednostranným využívaním. V pregraduálnej príprave rovnako absentuje skupinová práca študentov, diferencované vyučovanie, komplexné metódy či iné podobné prístupy. Ak chceme študentov pripraviť pre komunikačno-kognitívny model, je nutný „diskurz vyvolaný na základe odlišných názorov, skúseností, postojov a pod., provokovanie konfrontácie, komparácie, argumentácie a pod... komunikácia a kolaborácia medzi zúčastnenými“ (V. Grohová, 2018, s. 26).



### 3.3 Pojmové mapy ako jeden z inovatívnych prvkov v pregraduálnej príprave učiteľov

Pri pregraduálnej príprave pedagógov si treba uvedomiť fakt, že generácia budúcich učiteľov je už novou generáciou s odlišnými nárokmi a dispozíciami, akými disponovali predchádzajúce generácie. Pokiaľ u predchádzajúcich učiteľov postačovala na prezentáciu informácií klasická prednáška, dnešným študentom táto forma vyhovuje menej. Pri prieskume sa až 53 % študentov vyjadrilo, že uprednostňujú klasickú prednášku, ale s vizuálnymi prvkami (prezentáciou). Zvyšných 47 % uprednostňuje prednášky pomocou nesúvislých textov (pojmové mapy, grafy a iné vizuálno-auditívne formy). Prednášky formou pojmových máp pritom vyhovovali 81 % opýtaných, 19 % študentov nevyhovovali, pretože majú problém s čítaním nesúvislých textov a nedokážu si zaznamenávať poznámky z nesúvislého textu. V rámci kváziexperimentu sme počas dvoch semestrov používali namiesto prednášania pojmové mapy (Obr. 4), na ktoré študenti spočiatku reagovali negatívne, s odôvodnením, že si nestíhajú zapisovať všetky poznámky z výkladu a zároveň sledovať vizuálnu predlohu. Ako vhodné riešenie sa ukázalo vypracovanie handoutu so zobrazenou mapou a s možnosťou zápisu študentov do materiálu.

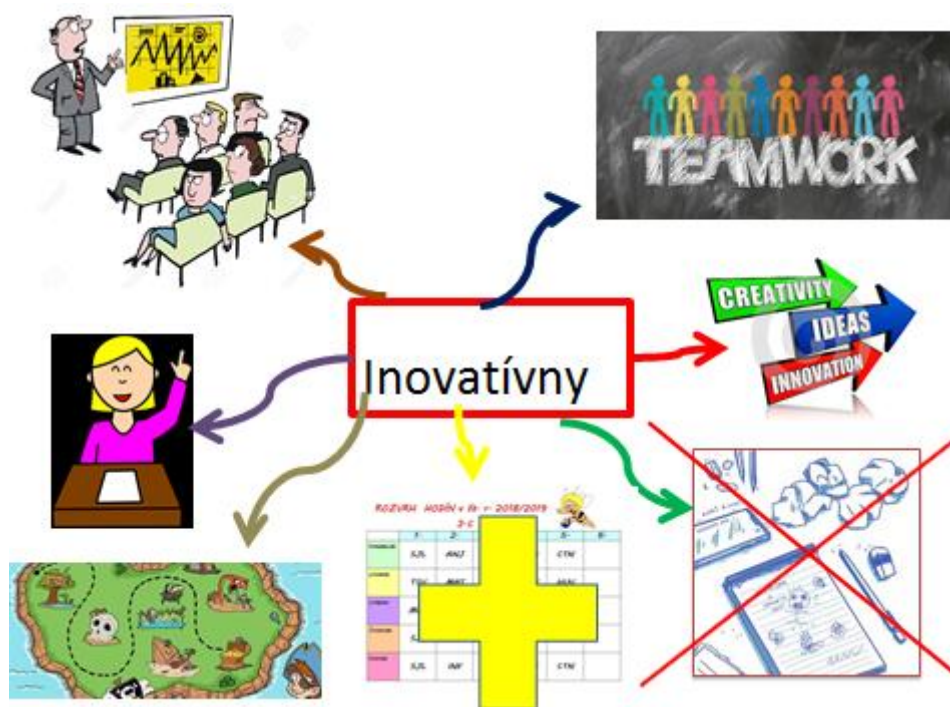


Obrázok 4. Pojmová mapa použitá pri prednáške

Pri vizuálno-akustickom prepojení študenti vyjadrili k prednášaniam formou pojmových máp pozitívny postoj. Ich reakcie sme zhrnuli do týchto bodov:

- ukazuje súvislosti medzi jednotlivými javmi;
- pomáha vytvoriť prehľad;
- uľahčuje triedenie myšlienok;
- uľahčuje fixáciu poznatkov vďaka inému vizuálnemu spracovaniu;
- učivo nadobúda hmotnú povahu;
- zachytáva hlavné body a uľahčuje tým orientáciu v problematike.

V rámci pojmového mapovania však preferovali mapy tvorené na spôsob T. Buzana (Obr. 5), ktoré sú na prípravu pedagóga časovo náročnejšie (konkrétnu mapu použitú pri výučbe sme nemohli použiť, pretože mala veľký formát a nebolo možné ju reprodukovať).



Obázok. 5. Náčrt pojmovej mapy podľa T. Buzana (mapa sa týka problematiky spracúvanej v aktuálnom príspevku, nebola použitá pri výučbe).

Využívaním pojmových máp, spolu s vizuálno-auditívnymi prvkami, sa študenti oboznamujú nielen so spôsobom využitia tejto metódy, ale zároveň získavajú nástroj umožňujúci sledovanie vlastných metakognitívnych procesov. Pojmové mapy využívame ako jeden z mnohých prostriedkov. Na ilustráciu uvádzame príklad komunikačno-kognitívne orientovanej jednotky použitej pri výučbe lingvodidaktiky.

### 3.4 Námet vyučovacej jednotky zohľadňujúcej konštruktivistické východiská realizovanej u adeptov učiteľstva

**Téma:** Reprodukčné zručnosti žiakov (téma predchádza témam produktívne zručnosti žiakov a rečnícky prejav a jeho hodnotenie)

**Časová dotácia:** spojená 1 prednáška a 1 seminár

**Prezentované a precvičované metódy:** questionstorming, V-D-CH, pojmové mapovanie, zápis kľúčových slov ako poznámok

**Formy:** skupinová, frontálna, individuálna práca

**Ideálne priestorové usporiadanie miestnosti:** polkruhové sedenie na vankúšoch, lavice so stoličkami sústredené v zadnej časti miestnosti

**Postup práce:**

1. Študenti sledujú krátky úryvok zo životopisného medailónu falšovateľa umenia W. Beltracchiho ako evokáciu do problematiky reprodukcie.
2. Po odsledovaní ukážky, v rámci pestovania zručnosti argumentácie, vedíme diskusiu o konaní W. Beltracchiho, vyvodíme pojem napodobenina, príp. reprodukovanie, reprodukcia.
3. Brainstormingovou metódou questionstorming pracujú študenti s ústredným pojmom reprodukcia (počas aktivity nachystáme študentom na lavicu lístky so správnymi a nesprávnymi tvrdeniami týkajúcimi sa reprodukcie (napr. Reprodukcia predchádza produkcii. Reprodukcia nepredchádza reprodukci. Poznáme viacero druhov reprodukcie. Nejestvuje viac druhov reprodukcie.).
4. Po skončení questionstormingu študenti vyberajú spomedzi lístkov tie, o ktorých sa domnievajú, že súvisia s ústredným pojmom, a nalepujú ich okolo vytvorenej schémy.
5. Po aktivite realizujeme krátku diskusiu a nadviažeme prednáškou. Pri prednáške využívame pojmovú mapu a stratégiu V-D-CH. Študenti si počas prednášky nerobia lineárny zápis poznámok, ale formou nesúvislého textu.

6. Po prednáške nasleduje krátky rozhovor týkajúci sa poznámok študentov, pozornosť zameriavame hlavne na bod „CH“ (chcem sa dozvedieť), ktorý si zapisujeme, aby sme sa k nemu odborne vyjadrili.
7. Nasleduje skupinová práca, pri ktorej študenti dostanú odborný text o reprodukcii, v ktorom sú zachytené všetky informácie z prednášky. Každý skupine zadáme odlišnú úlohu – spracovať text formou jedného z typov reprodukcie (verná, doslovná, kombinovaná a pod.).
8. Nasleduje prezentácia a hodnotenie príspevkov.
9. Stretnutie ukončíme vypísaním kľúčových pojmov a rozhovorom o schéme, ktorú sme utvorili pri questionstormingu, prípadne jeho korekciu.

## 4 ZÁVER

Odporúčame implementovať projektové a problémové vyučovanie, pri ktorom otvárame priestor pre argumentáciu a kritické uvažovanie, pretože schopnosť študentov argumentovať považujeme vo všeobecnosti za nedostatočnú. Monologicky zameraná prednáška a frontálna výučba nie sú utváranie tejto kompetencie naklonené. Nedostatky vnímame aj na iných úrovniach. Študenti nie sú napríklad dostatočne pripravovaní na prácu so žiakmi so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami (aj z dôvodu nedostatku odbornej literatúry a novým požiadavkám, ktoré sa vo vzdelávaní vyformovali), nemajú dostatočný základ politicko-právnej ochrany učiteľa (nepoznajú svoje práva a kompetencie), napriek dôslednému vyučovaniu čiastkových jazykovedných disciplín majú problém vytvoriť medzizložkovo- či medzipredmetovo ladenú vyučovaciu jednotku, atď. „Experimentálne“ sme sa pokúsili realizovať niekoľko seminárov a prednášok (spojených do štvor- a osemhodinových blokov v prípade externých študentov) rešpektujúc komunikačno-kognitívny model E-U-R. Napriek tomu, že sa tento model najviac realizuje na primárnom stupni vzdelávania a V. Grohová ho formou blokovej výučby implementovala aj do sekundárneho vzdelávania, odozva adeptov učiteľstva bola tiež pozitívna.

Záverom nášho príspevku nám prichodí zdôrazniť aspoň fakt, že v tejto chvíli nestoja pred výzvou inovácie a modernizácie vzdelávania materinského jazyka iba základné a stredné školy, ale pred touto výzvou stoja predovšetkým lingvodidaktici a pedagógovia pedagogických fakúlt, schopní motivovať študenta, presvedčiť ho, že inovatívne, no na prvý pohľad časovo náročné metódy a stratégie majú vo vyučovaní svoje opodstatnenie. Treba študenta vyzbrojiť istotou, že tento postup je napriek odlišnému postoju mnohých tým správnym.

## POĎAKOVANIE

Štúdiá vznikla v rámci riešenia grantovej úlohy KEGA 002TTU-4/2018 Jazyk a komunikačná kompetencia.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

GROHOVÁ, V. 2018. *Návrh kurikula predmetu slovenský jazyk a literatúra pre 5. ročník ZŠ v kontexte školského kurikula Spojenej školy v Poprade*. Atestačná práca pre druhú atestáciu pedagogických zamestnancov. Poprad : 82 s. (rukopis)

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 322 s. ISBN 80-7178-772-8

*Slovník spisovného slovenského jazyka II. (h – l)*. Red. A. Jarošová – K. Buzássyová. 2011. Bratislava : Veda, 1088 s. ISBN 978-80-224-1172-1

Internetové zdroje:

JACKULÍKOVÁ, J. 2015. Význam štýlov učenia pre pedagogickú prax. In: *Škola efektívne. Zákaznícky spravodaj pre čitateľov* [www.skolaefektivne.sk](http://www.skolaefektivne.sk). Dostupné na: <https://www.skolaefektivne.sk/zakaznickyy-spravodaj/skola-20150304-marec-april.pdf> - popisuje, čo treba s jednotlivými typmi žiakov robiť

<https://www.theguardian.com/education/2017/mar/12/no-evidence-to-back-idea-of-learning-styles>

[https://www.theguardian.com/education/2017/mar/13/teachers-neuromyth-learning-styles-scientists-neuroscience-education?CMP=share\\_btn\\_link](https://www.theguardian.com/education/2017/mar/13/teachers-neuromyth-learning-styles-scientists-neuroscience-education?CMP=share_btn_link)

<http://www.oecd.org/education/ceri/neuromyth3.htm>

# INOVATÍVNY POHĽAD NA UČENIE SLOVNEJ ZÁSoby SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

Milota Haláková

Ústav cudzích jazykov, LF UK v Bratislave, milota.halakova@fmed.uniba.sk (SR)

## Abstrakt

Cieľom príspevku je predstaviť možnosti praktického využitia situačno-komunikatívneho prístupu k jazyku pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka na lekárskej fakulte so zameraním sa na spôsoby inovatívneho učenia lexiky. Edukačným zámerom výučby je rozvíjanie nielen každodennej, ale i odbornej lexikálnej kompetencie študentov. Slovnú zásobu slovenčiny sa snažíme prezentovať inovatívne s využitím slovotvornej motivácie, asociácií, prostriedkov vizuálnej pamäte, dedukcie na základe kontextu, situačných dialógov a videonahrávok z nemocničného prostredia, obrázkov z reálneho života. Praktické ukážky textov budú súčasťou materiálov pripravovanej konverzačnej učebnice pre zahraničných študentov medicíny.

Kľúčové slová: Slovenčina ako cudzí jazyk, lexikálna kompetencia, slovná zásoba, slovotvorná motivácia, slovné spojenia – kolokácie, vizualizácia, dedukcia, cudzojazyčný študent.

## 1 ÚVOD

V príspevku sa zameriavame na rozvíjanie lexikálnej kompetencie v rámci výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka. Metódy rozvíjania slovnej zásoby budeme prakticky prezentovať v pripravovanej konverzačnej učebnici pre študentov medicíny, ktorá bude niesť názov – Slovenčina ako liek. Učebnica by tak mala študentov nielen symbolicky jazykovo liečiť, ale predovšetkým im pomáhať rozvíjať lexikálne, jazykové a komunikatívne kompetencie.

Cieľom príspevku je ukázať praktické možnosti nadobúdania lexikálnych kompetencií. Na slovo nepozeralme ako na samostatnú lexikálnu jednotku, slovo prezentujeme v kontexte a v danej situácii, kde nadobúda svoj špecifický význam. Naším zámerom je odhaliť možnosti porozumenia významu slov na základe kontextu, ukázať možnosti využitia slovotvornej motivácie, slovných asociácií a väzieb, zamerať sa na vizuálnu pamäť študentov, prezentovať možnosti situačného a komunikatívneho spôsobu učenia lexiky, napomôcť osvojovaniu si odbornej lexiky prostredníctvom videonahrávok a inscenačných dialógov. Jazyk je vnímaný ako komunikačný prostriedok a sociálny fenomén.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Autorky pripravovanej učebnice vychádzajú z psychodidaktických poznatkov, slovná zásoba je postupne prezentovaná v súlade s kognitivistickou a konštruktivistickou didaktikou. *„Konštruovanie poznatkov je súčasťou ich kreovania, ktoré je hierarchicky najvyšším procesom ľudského poznávania. Pojem kreativizmu zahŕňa aj pojem konštruktivismu.“* (Švec, Š.: *Inovatívne prístupy v didaktike*, Univerzita Komenského v Bratislave, 2011, s.111). Z hľadiska metodických postupov je v učebnici využívaná predovšetkým metóda situačného jazykového učenia, uplatnené sú i motivačné a komunikačné metódy. Pomocou hlavnej postavy učebnice – zahraničnej študentky medicíny, ktorá je symbolicky zobrazená pomocou piktogramu, je atmosféra komunikácie medzi fiktívnou postavou a študentom neformálna, prirodzená a spontánna. Študent nepočúva príkazy typu – „*doplňte, určite, opravte, hovorte*“, naopak, voľne komunikuje s hlavnou postavou knihy, zažíva podobné situácie ako ona, reaguje na reálne dialógy, odpovedá na bežné otázky. Tým sa vytráca direktívnosť, vytvára sa priateľská (až osobná) forma komunikácie, navodzuje sa atmosféra bezprostrednosti poznávania a učenia sa.

Na základe tematického rozdelenia učebnice by mala táto konverzačná kniha študentom pomôcť v slovenskom prostredí prežiť, mnohé spoznať a zažiť, slovenčinu si užiť a zžiť sa s bežným každodenným i lekárskeým prostredím. Mala by sa tak stať pre študentov skutočným liekom, vďaka ktorému by mali byť schopní získať nielen bežné komunikatívne, ale i odborné lexikálne a jazykové kompetencie.

### 3 VÝSLEDKY

#### 3.1 Tvorba vlastnej slovnej zásoby na základe kontextu

Už od prvých lekcí si študent vytvára vlastný slovník na základe porozumenia textu. Hľadá špecifický sémantický význam lexikálnych jednotiek v kontexte viet a situácií. Ako príklad uvádzame použitie frekventovaného slova *prosím* v slovenčine. Vychádzame z dialógu a konkrétnej situácie.

A: Nech sa páči, káva, prosím.

Ja: Prosím? Nerozumiem. Ešte raz, prosím.

A: Nech sa páči, káva.

Ja: Nerozumiem, pomaly, prosím

A: N e c h s a p á č i, k á v a.

Ja: Ďakujem, rozumiem.

A: Prosíte si kávu?

Ja: Áno, prosím si. Ďakujem.

A: Prosím.

AKO JE TO PO ANGLICKY?

Nech sa páči .....

Prosím .....

.....

.....

.....

Prosím si .....

Študenti si majú takto možnosť uvedomiť podobný význam niektorých lexém (*nech sa páči, prosím*), na základe situácie pochopia, že slovom *prosím* môžu vyjadriť niekoľko sémantických významov - môžu povedať, že niečomu nerozumejú a požiadať o zopakovanie frázy (*Prosím?*), môžu požiadať o niečo (pomaly, *prosím*), môžu požiadať o niečo pre seba (*prosím si*), alebo môžu reagovať na slovo ďakujem (*prosím*).

Tvorbou vlastnej slovnej zásoby sú nútení vrátiť sa k textu, čítať ho pozorne a usilovať sa pochopiť rôzne sémantické variácie slov na základe kontextu.

#### 3.2 Tvorba vlastnej slovnej zásoby na základe slovných spojení

„Slovné spojenia (v jazykovede označované aj ako kolokácie) sú z psychologického hľadiska slovné asociácie, ktoré si hovoriaci osvojuje spontánne s osvojovaním si jazyka. Vytvárané asociačné vzťahy sú súčasťou individuálneho lexikónu hovoriaceho v jeho sémantickej pamäti a v pamäti sa evokujú ako predpripravené celky.“ (Ďurčo, P. - Majchráková, D.: *Slovník slovných spojení*, SAV, 2017, s.9)

Asociatívne spojenia môžu byť poskytnutou pomôckou. Použitím známych slov objasníme význam nových slov.

Tabuľka 1. Asociatívne spojenia

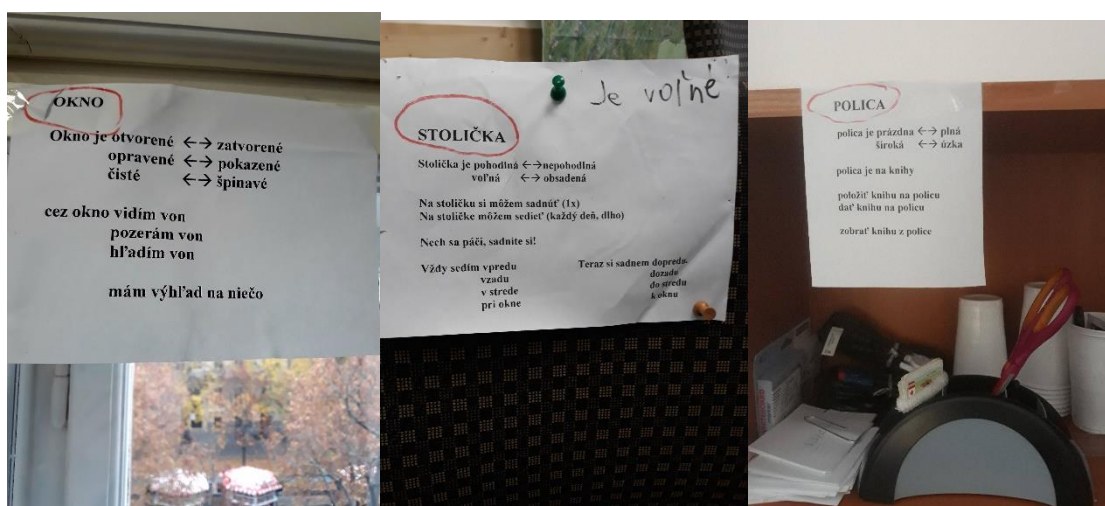
| ČO JE TO?                         | AKO JE TO PO ANGLICKY? |
|-----------------------------------|------------------------|
| kino – (film)                     |                        |
| divadlo – (balet, opera, muzikál) |                        |
| staré mesto – (centrum)           |                        |
| ulica – (Moskovská, Ventúrska)    |                        |
| zastávka – (autobus, električka)  |                        |



|                                           |  |
|-------------------------------------------|--|
| obchod – (chlieb, mlieko, voda)           |  |
| nemocnica – (pacient, doktor)             |  |
| stanica – (autobus, vlak)                 |  |
| kostol – (katolícky, evanjelický)         |  |
| knižnica – (kniha)                        |  |
| sídlisko – (dom, Petržalka)               |  |
| zdravotné stredisko – (kontrola, pacient) |  |
| lekárneň – (liek, krém, tabletky)         |  |

### 3.3 Tvorba vlastných asociácií

Každé slovo má svoj systémový potenciál, na základe ktorého vstupuje do zmysluplných kombinácií s inými slovami. Slová, ktoré sú v rámci lexikálno-sémantických skupín príbuzné, môžu byť i synonymá, antonymá, hyperonymá alebo hyponymá. Hyperonymum je nadradená lexéma (ovocie) pre celý rad hyponým (jablko, hruška, jahoda...). Každé slovo má svoju kolokabilitu (slová, s ktorými sa bežne spája) a svoju kompatibilitu (významovo podriadenú triedu slov, s ktorými sa môže spájať). My uvádzame ako príklad – kolokabilitu – bežné spojenia slov. V učebni môže byť tvorba vlastných asociácií realizovaná aj nasledovne:



Obrázok 1. Tvorba asociácií

Krátke asociatívne texty sú umiestnené na konkrétnom predmete, ktorý sa stáva zdrojom ďalších kolokácií. Na základe spoločných asociácií sme vytvorili slovné spojenia, ktoré bežne používame v súvislosti s danými predmetmi. Tieto texty sa takto stávajú pre študentov vhodnou učebnou pomôckou. Podobným spôsobom sme vytvorili kolokácie k slovu dvere.

#### DVERE

Dvere sú      otvorené   ↔   zatvorené  
                   odomknuté ↔ zamknuté (KLÚČ)

Dvere môžem otvoriť ↔ zatvoriť  
                   zamknúť ↔ odomknúť  
                   tlačiť TAM ↔ ťahať SEM

➔ Do dverí môžem vojsť – vchádzať - VCHOD  
                   vstúpiť - vstupovať - VSTUP

Nech sa páči, pod'te ďalej!

vojdite!

vstúpte!

pod'te sem!

⬅ Z dverí môžem vyjsť – vychádzať - VÝCHOD

Chod'te von, prosím!  
Počkajte vonku, prosím!

V príspevku uvádzame ľahšiu verziu pre začiatočníkov.

Ťažšia verzia sa líši použitím vidových paralel verb a širšou slovnou zásobou. Dvere sú tu vnímané ako „sformovaný (drevený, kovový) predmet na uzavretie prístupu do iného priestoru; otvor s týmto predmetom“ (Ďurčo, P. - Majchráková, D. Tamtiež, s.76). Z tohto pohľadu môžeme spomenúť dvere zatvorené, zavreté, privreté, vstupné, východové, vylomené, výťahové a pod., môžeme uviesť pádové spojenia, napríklad spojenia s genitívom – dvere do/z ambulancie, čakárne, izby, kabínky, kancelárie, lekárne, môžeme študentov upozorniť na rozdiel spojenia s akuzatívom a lokálom – dvere na chodbu/ na chodbe, na toaletu/ na toalete, na prízemie/na prízemí...;

Na základe lexikálno-morfologických znalostí študentov môžeme systematicky rozširovať ich slovnú zásobu a postupne dopĺňať ďalšie možnosti. Uvádzame niekoľko príkladov:

Sub2 + Sub1Gen – kľúč od dverí/dvier, kľučka, zámka, zabuchnutie, zamykanie dverí/dvier...

Verb + Sub1Gen – búchať do dverí/dvier, vkročiť, vojsť, vchádzať do dverí/dvier

Verb + Sub1Dat – podísť, pristúpiť, kráčať, vykročiť k dverám

Sub2 + Sub1Aku – búchanie, klopanie na dvere

Verb + Sub1Aku – búchať, klopať, odomknúť, odomykať, zamknúť- zamykať, tlačiť, potlačiť, otvoriť, otvárať, zatvoriť, zatvárať dvere, prejsť, prechádzať cez dvere, vyhodiť, vyhadzovať niekoho za dvere...

Sub2 + Sub1Lok – kľúč vo dverách, kľučka, menovka, zvonček, nápis, oznam na dverách...

Verb + Sub1Lok – stáť, postávať, postáť vo dverách, zvonieť, zazvonieť pri dverách...

Sub2 + Sub1Ins – rozhovor za zatvorenými dvermi/dverami, búchanie dvermi/dverami, schodík pred dvermi/dverami

Verb + Sub1Inst – čakať, počkať, počúvať, zostať, zostávať, rokovať za (zatvorenými) dvermi/dverami

Možností, ako využiť zmysluplné kolokácie, je mnoho. Rozsah ich použitia závisí od jazykovej úrovne študentov. Na základe našich pedagogických skúseností sme dospeli k názoru, že u začiatočníkov platí zásada eliminácie. „Menej býva často viac.“

### 3.4 Možnosti slovotvornej motivácie pri vytváraní slovnej zásoby

Slovná zásoba je spätá s gramatickou stavbou jazyka, je stavebným materiálom, ktorý gramatická stavba stvára pre potreby myslenia a dorozumievania. Tvorenie slov je teda späté nielen s myslením a so stavbou jazyka, ale i s gramatickou morfológiou jazyka. (skloňovanie, časovanie). Odvodzovanie slov prechýľovaním (*lekár - lekárka, učiteľ - učiteľka*) je nielen procesom lexikálnym, ale i gramatickým. Budeme teda vychádzať z lexikálnej morfológie. Tvorenie slov a derivácia umožňujú študentom slovenčiny ako cudzieho jazyka dekodovať lexikálne významy. Práve týmto onomaziologickým postupom, kedy sa dostávame od významu k pojmu, majú študenti možnosť odhaľovať lexikálne významy. Vnímajú slová na základe ich používania v situáciách, chápu slová v kontexte kultúry, sociológie i histórie. Mechanické opakovanie lexiky sa mení na vizualizáciu slov, na odhaľovanie významov na základe slovotvornej motivovanej lexikálnej zásoby. Slovotvorne motivované slová sa vyskytujú v slovenskom jazyku veľmi často. „Podľa zistenia, ktoré sa, pravdaže, pri bohatšom materiáli môže modifikovať, zastúpenie slovotvorne motivovaných slov v slovnej zásobe súčasnej spisovnej slovenčiny dosahuje asi 65%, t.j. takmer dve tretiny slovnej zásoby.“ (Furdík, J: 2004. *Slovenská slovotvorba*. Prešov: Náuka, s.115) Hlavný podiel na tom majú slová tvorené deriváciou, predovšetkým sufixáciou a prefixáciou. Podľa produktivity v poradí slovotvorných postupov nasleduje kompozícia a transflexia. V texte sa preto budeme ďalej zameriavať predovšetkým na tvorbu slov pomocou sufixálnych a prefixálnych slovotvorných formantov. Teoreticky budeme vychádzať z jedného zo základných systémových princípov v lexikálnej zásobe – zo slovotvornej motivácie (v slovenskej lingvistike rozpracovanou J. Dolníkom, J. Furdíkom a M. Ološtiakom). Podľa tejto teórie prvky slovotvornej formy signalizujú isté sémantické príznaky, ktoré uľahčujú dekodovanie lexikálnych jednotiek. Sémantická funkcia slovotvornej motivácie je tak pre cudzojazyčného študenta oporou pri vytváraní lexikálnych inferencií. Umožňuje mu odhadnúť a vyvodiť lexikálny význam na základe usudzovania typu – ak poznáme slovo *liek* a vieme, že príponou *-áreň* sa tvoria názvy miest, potom môžeme vyvodiť význam slova *lekáreň*. Študent môže na základe elementárnych znalostí produkovať asociačne späté názvy ďalších miest ako: *čakáreň, cukráreň, vináreň, kaviareň, plaváreň*... Asociačné väzby medzi prvkami pomôžu začínajúcemu študentovi slovenčiny úspešne tvoriť a upevňovať vlastné pamäťové stopy. Na základe budovania súboru slovotvorných radov a slovotvorných paradigiem, vychádzajúcich z jedného východiskového motivanta, môžu študenti slovotvornými postupmi (deriváciou, kompozíciou, derivačnou

kompozíciou...) vytvárať slovotvorné rady, a tak ľahšie absorbovať spektrum lexikálnych jednotiek. Popri osvojovaní si slovnej zásoby slovenčiny sa takto ľahšie dopracujeme k plynulosti jazykovej výpovede. Vždy však treba brať do úvahy relevanciu, potrebu a užitočnosť osvojovanej lexiky na základe študijných cieľov učiaceho sa, preto sa budeme zameriavať na relevantnú slovnú zásobu, užitočnú pre študentov medicíny. Keďže ide o budúcich lekárov, jednými z najfrekvencovanejších slov ich slovnej zásoby budú pravdepodobne slová *liek* a *liečiť*. Preto nám poslúžia ako motivanty. Vytvoríme usporiadaný súbor slov s tým istým koreňom (v našom prípade- *lek-*, *lieč-*), prepojíme ho vzájomnými motivačnými vzťahmi. Takto použité slová nebudú izolovanými jednotkami, budú motivačne späté. V komunikácii budú spĺňať rôzne nominačné funkcie a budú schopné fungovať v syntakticky rozdielnych konštrukciách. V ďalšom texte načrtujeme niektoré z nich.

V texte pre začiatočníkov môžeme využiť spomínaný lexikálny motivant nasledujúcim spôsobom:

#### SOM MEDIČKA

Študujem medicínu.

Medicína je po slovensky *lekárstvo*, *lekárska* veda alebo *liek*.

Latinsky *mederi*, *medicare* je po slovensky *liečiť*.

*Medicus* je po slovensky *lekár* alebo *lekárka*.

Medik je študent, ktorý študuje medicínu.

Medička je študentka, ktorá študuje medicínu.

Som Anne Schmidt – medička.

#### SLOVENSKÉ – LEK

LIEK

LIEČ

(Latinsky *loqui* – rozprávať, hovoriť – magicky *liečiť*)

#### LEKÁR – LEKÁRKA

LEKÁREŇ

LEKÁRNIK – LEKÁRNIČKA

LEKÁRNIČKA (na lieky)

LIEK

LIEČIŤ (Lekár lieči pacientku.)

LIEČIŤ SA (na čo) (Pacient sa lieči na vysoký tlak.)

LIEČENIE (Pacient je chorý, potrebuje liečenie.)

Na základe krátkeho textu študenti vedia doplniť nasledujúce lexikálne jednotky.

Ona je doktorka alebo .....

On je doktor alebo .....

Tam majú lieky. Tam je .....

Penicilín je .....

Medik študuje, lekár.....

Pacient ..... na alergiu.

Pacient je alkoholik. Potrebuje .....

Tam je moje auto. Moja ..... je tam.

Ten muž pracuje v lekární. On je .....

Pri pokročilejších znalostiach študentov môžeme zamerať ich pozornosť na deriváciu, na prefixáciu a sufixáciu.

Sloveso *liečiť* (psl. *lěčiti*) je východiskovým motivantom, ktorý vstupuje do troch vidových opozícií. Opäť vychádzame zo slovotvorného základu *lieč-*.

Slovotvorné predpony *do-*, *pre-*, *vy-* modifikujú význam slovesa.

Tabuľka 2. Slovotvorba

|     |       |    |
|-----|-------|----|
|     | lieč- | iť |
| do- | lieč- | iť |

|      |       |     |
|------|-------|-----|
| pre- | lieč- | it' |
| vy-  | lieč- | it' |

Predpona *do-* má v slovese *doliečiť* časový význam a tvorí sa ním sloveso s významom dokončenia deja, resp., s významom prestať vykonávať činnosť vyjadrenú základným slovesom (podobne ako pri slovesách *dočítať*, *dopiť*, *dožiť*...)

Predpona *pre-* v slovese *preliečiť* môže znamenať vyplnenie určitého času dejom (podobne ako *prespať*, *prežiť*, *pretrpieť*, *preplakať*...), môže mať však i význam - urobiť na iný spôsob ešte raz (podobne ako *prefarbiť*, *prezliecť*, *prezúť*, *prepísať*...)

Predpona *vy-* zvyčajne označuje pohyb von, prípadne nahor (*vyletiť*, *vybehnúť*, *vystúpiť*). Blízky význam je i odstrániť, dať von, dať preč (ako aj v prípade – význam slova *vyliečiť*), prípadne dosiahnuť určitý stav (*vytriezvieť*, *vyliečiť*). Predpona *vy-* môže modifikovať význam v zmysle dosiahnutia úplnosti deja (*vymrieť*, *vypíť*).

Z didaktického hľadiska je poznanie významu prefixov výraznou pomôckou pre študenta slovenčiny, pretože mu umožňuje správne dekodovať významy slov a zároveň mu umožňuje jednoduchšiu modifikáciu nových slov.

### 3.5 Vizualizácia slovnej zásoby a relevantná lexika

Súčasťou vizuálneho učenia je aj situačno-komunikatívne učenie. Tieto metódy sa prelínajú a pomáhajú študentom vytvárať si tzv. jazykový obraz sveta.

Situácia – to sú konkrétne reálie. Prostredie je základným zdrojom impulzov, preto i naša pripravovaná učebnica je bohato ilustrovaná, jej súčasťou sú fotografie, obrázky, nápisy a videonahrávky. Veľký dôraz kladíme na výučbu lexiky, preto je slovná zásoba rozdelená do určitých tematických celkov a je farebne rozlíšená. Pomôckou je farebný piktogram hlavnej postavy, ktorá mení farbu svojich šiat. Modrá farba symbolizuje lexiku každodennej slovenčiny, zelená lekársku odbornú terminológiu, oranžová farba zastupuje lexiku spojenú s voľným časom a oddychom, žltá farba sa spája s poznávaním Slovenska, kultúry a mentalitu Slovákov. Anne ako budúca lekárka symbolicky dostáva infúzie rôznych farieb, týmto sa jej šaty stávajú rôznofarebnými, tak ako i jej vedomosti (a tým aj vedomosti ktoréhokolvek študenta) sa vrstvia a rozširujú.



Obrázok 2. Učebnica

Z hľadiska relevantnosti slovnej zásoby sa v učebnici (predovšetkým v jej druhej časti) zameriavame na učenie odbornej lexiky. Opäť vychádzame z teórie lexikálnej motivácie a snažíme sa vytvoriť tzv. lexikálne hniezda, ktoré môžu pomôcť študentovi lepšie pochopiť sémantický význam lexikálnych jednotiek. Študenti počas praxe navštevujú rôzne oddelenia. Našou snahou je nájsť pri každej odbornej téme slovotvorný

motivant, ktorý by im pomohol odvodiť ďalšie lexikálne významy slov a uľahčil by im tým porozumenie odbornej terminológie. Ako príklad uvádzame lexiku zameranú na oblasť gynekológie.

Motivantom sa stáva slovo a zároveň koreňová morféma slova – ROD.

Tabuľka 3. Motivant – ROD

| verb imp. | verb perf. | noun – result | noun – person   | noun – place            |
|-----------|------------|---------------|-----------------|-------------------------|
| rodiť     | porodiť    | pôrod         | rodička         | pôrodnica               |
| rodiť sa  | narodiť sa | narodenie     | novorodenec     | novorodenecké oddelenie |
|           |            | rodina        | rodič – rodičia | rodné mesto, rodisko    |
|           |            | príroda       |                 |                         |
|           |            | národ         |                 |                         |

Na základe našej praktickej skúsenosti si študenti pomocou lexikálnej motivácie ľahšie osvojujú odbornú terminológiu, nachádzajú v jazyku logické prepojenia a sú schopní dešifrovať aj významy slov z oblasti odbornej terminológie.

#### 4 ZÁVER

V príspevku sme sa zamerali rôzne možnosti rozvíjania lexikálnej kompetencie študentov slovenčiny. Vychádzali sme z teoretických poznatkov ako aj z praktických skúseností učenia slovenčiny ako cudzieho jazyka na lekárskej fakulte.

Naším zámerom bolo pomocou pripravovanej konverzačnej učebnice ukázať praktické možnosti nadobúdania lexikálnych, jazykových a komunikačných kompetencií. Na konkrétnych príkladoch sme sa snažili odhaliť možnosti porozumenia významov slov na základe kontextu, ukázať možnosti využitia slovotvornej motivácie, slovných kolokácií a asociačných väzieb, zamerať sa na vizuálnu pamäť študentov, prezentovať možnosti situačného a komunikatívneho spôsobu učenia lexiky, zohľadniť relevantnosť lexikálnych jednotiek.

Cieľom nášho príspevku bolo ukázať niektoré z možností inovatívneho učenia každodennej i odbornej slovnej zásoby, a tým čiastočne prispieť k efektívnejšiemu učeniu slovenčiny ako cudzieho jazyka.

#### POUŽITÁ LITERATÚRA

- DOLNÍK, J. 2003. *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 236 s. ISBN 80-223-1733-0.
- DOLNÍK, J. 2013. *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. 432 s. ISBN 978-80-224-1201-8.
- ĐURČO, P. – MAJCHRÁKOVÁ, D. a kol. 2017. *Slovník slovných spojení. Podstatné mená*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV. 394 s. ISBN 978-80-224-1612-2.
- FURDÍK, J. 2004. *Slovenská slovotvorba*. Prešov: Náuka. 200 s. ISBN 80-89038-28-X.
- FURDÍK, J. 1993. *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. Levoča: Modrý Peter. 200 s. ISBN 8085515032
- HORECKÝ, J. 1959. *Slovotvorná sústava slovenčiny*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV. 217 s.
- HORECKÝ, J., BUZÁSSYOVÁ, K., BOSÁK, J. a kol. 1989. *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV. 435 s.
- KRÁLIK, L. 2015. *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV. 703 s. ISBN 978-80-224-1493-7.
- KUPKA, I. 2007. *Jak úspěšně studovat cizí jazyky*. Praha: Grada. 160 s. ISBN- 987-80-247-2000-5.
- LIGHTBOWN, P.M., SPADA, N. 1997. *Ako sa učíme jazyky*. Bratislava: SAP. 154 s. ISBN- 80-85665-94-8.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 380 s. ISBN- 80-89018-64-5.
- RIES, L. – KOLLÁROVÁ, E. a kol. 2004. *Svet cudzích jazykov DNES*. Bratislava: DIDAKTIS. 188 s. ISBN-80-89160-11-5.
- REPKA, R. 1997. *Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu*. Bratislava: SAP. 109 s. ISBN 80-85665-89-1.



ŠVEC, Š. 2011. *Inovatívne prístupy v didaktike*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislava. 186. s. ISBN 978-80-223-3221-7.

# KREATÍVNE MYSLÉNIE UČITEĽA CUDZIEHO JAZYKA A JEHO ROLA PRI SPRACOVANÍ UČEBNICOVÉHO MATERIÁLU PRE VYUČOVACIE ÚČELY

**Zdenka Gadušová**

*Katedra anglistiky a amerikanistiky, FF UKF v Nitre, zgadusova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Príspevok charakterizuje kreativitu a kreatívne myslenie vo vzťahu k pregraduálnej príprave učiteľov cudzích jazykov a zaoberá sa praktickými aspektmi formovania ich kreatívneho myslenia počas ich prípravy na učiteľské povolanie. Uvádza konkrétne príklady kreatívneho prístupu k spracovaniu a prezentácii učebnicového materiálu z hľadiska vyučovacích cieľov a zohľadnenia individuálnych osobitostí učiteľa i jeho žiakov.

**Kľúčové slová:** Kreativita, kreatívne myslenie, učiteľ cudzieho jazyka, kreatívna modifikácia učebnicových заданий.

## 1 ÚVOD

Názory na to, čo kreativita vlastne je a s čím sa spája sú rôznorodé a prešli rôznymi etapami vývoja. Samotné slovo kreativita je v slovnej zásobe slovenského jazyka pomerne nové, aj keď v súčasnosti si už našlo u používateľov jazyka svoje miesto, nakoľko ho ľudia bežne používajú v rôznych situáciách. Máme kreatívnych ľudí s kreatívnymi nápadmi, ktoré splodilo ich kreatívne myslenie, výsledkom čoho sú kreatívne veci, ktoré vytvoril kreatívny priemysel.

Ešte pred niekoľkými rokmi sa kreativita stotožňovala s tvorivým myslením, ktoré bolo tradične spájané s umením. Nie tak dávno jeho spájanie s umením a hudbou ustúpilo reklame, ale spojenie kreativity s reklamou si už nevydobylo dominantné postavenie, pretože v súčasnosti sa slovo kreativita používa takmer vo všetkých sférach ľudského pôsobenia a života. Kreativita je všadeprítomná a dokonca je považovaná za jednu zo štyroch najdôležitejších kompetencií človeka 21. storočia, tzv. "soft skills" (mäkké zručnosti) - kritické myslenie, kreativita, komunikácia a kooperácia.

Veľa ľudí však ešte stále považuje kreativitu za špeciálne nadanie, ktorým nebol obdarený každý. V skutočnosti ale žiadnemu človeku táto schopnosť nechýba, pretože tvorivé myslenie je vrodená vlastnosť každého človeka, záleží len na tom, do akej miery dokáže túto svoju schopnosť rozvinúť a používať. Kreativita totiž nie je talent, ale je to atribút myslenia, spôsob myslenia. Je to unikátna vlastnosť človeka, ktorá je pevnou súčasťou nášho života. Kreativita človeka sa neprejavuje len v jednej konkrétnej oblasti, resp. činnosti človeka, ale všade, kde sa snažíme nachádzať nové, netradičné riešenia problémov (napr. finančných, dopravných) a situácií (napr. príprava originálneho nápoja - kokteilu, výzdoba plesovej miestnosti), od tých najväčších až po zanedbateľne malé. Kreativita je totiž schopnosť predstaviť si niečo iné, ako to, čo máme naporúdzi. Je to odvaha ísť za hranice každodennosti, za hranice toho, čo je bežné, známe a preskúmané. Kreativita môže byť charakterizovaná aj ako stav, ktorý odblokováva a mení uzavreté myslenie na otvorené, zbavené obmedzení a prekážok, ktoré dokáže byť hravé a prirodzené. Ide o stav, v ktorom sa prejaví túžba človeka nebáť sa nového pohľadu na staré veci, túžba experimentovať a vidieť niečo, čo ešte neexistuje. Stav, kedy neofília prevládne nad neofóbiou. Kreativita však nie je len o myslení, o predstavivosti, ale aj o schopnosti kreatívne nápady realizovať.

Kreativita nie je zamestnanie, ale môže sa v zamestnaní výrazne prejavíť. Potrebujú ju vedci, podnikatelia, manažéri a požaduje ju veľká časť inzerátov firiem, keď hľadajú zamestnancov, lebo kreativita umožňuje riešiť problémy, aj také problémy, s ktorými sa predtým nikdy nestretli. S pomocou kreativity, schopnosti prichádzať s novými nápadmi a riešeniami a urobiť z nich realitu, schopnosti vnímať svet z rôznych uhlov pohľadu a nachádzať nové súvislosti, prepájať zdanlivo nesúvisiace veci do nových celkov, robíme vynálezy, zdokonaľujeme veci a definujeme svet, ktorý nás obklopuje, vysvetľujeme a zabávame sa. Každá nová myšlienka a riešenie predstavuje potenciálnu cestu na dosiahnutie cieľa. Myslieť kreatívne teda znamená vytvárať podmienky pre napredovanie, pre pohyb vecí vpred.

## 2 CHARAKTERISTIKA KREATIVITY A JEJ ROZVOJA

Kreativitou sa zaoberá veľké množstvo štúdií, na základe ktorých Claxton a Lucas (2011) definovali tzv. prejavy kreatívnej mysle ako základné atribúty kreativity. Podľa nich je možné kreativitu vymedziť prostredníctvom týchto piatich vlastností myslenia a ich podskupín. Sú to:

- zvedavosť (premýšľanie, pochybovanie a kladenie otázok; výskum a skúmanie; spochybňovanie predpokladov),
- vytrvalosť (zvládanie neistoty; odhodlanie nevzdať sa pri problémoch; odvaha byť iný),
- predstavivosť (pohrávanie se s možnosťami; vytváranie súvislostí; využívanie intuície),
- disciplinovanosť (tvorba a zlepšovanie sa; rozvíjanie techník; kritická reflexia),
- spolupráca (relevantná spolupráca; poskytovanie a prijímanie spätnej väzby; zdieľanie „vyprodukovaného“ / „výstupov“).

Zvedavosť, vytrvalosť, predstavivosť, disciplinovanosť a schopnosť spolupracovať sú podstatou kreativity. S kreativitou a niektorými jej atribútmi (najmä s predstavivosťou a zvedavosťou) je možné efektívne pracovať vďaka využívaniu umeleckých metód. Kreatívni musia byť umelci a ľudia, ktorí pracujú v tvorivých profesiách, ale, ako bolo uvedené aj vyššie, kreativita nie je výlučnou záležitosťou len umenia. V skutočnosti má kreativita veľa spoločného s učením i s inteligenciou. Pokiaľ kreativitu rozdelíme na jej aspekty, tak zistíme, že tieto aspekty sa nápadne prelínajú práve so zručnosťami a schopnosťami, kompetenciami, ktoré sú kľúčové pre vzdelávanie. Túto skutočnosť potvrdzujú aj strategické dokumenty Európske únie. Európsky referenčný rámec presne definuje kľúčové kompetencie, ktoré je potrebné rozvíjať u detí aj u dospelých účastníkov vzdelávacieho procesu, pretože ide o sadu životných schopností potrebných pre úspech na trhu práce, pre celoživotné učenie a tiež pre harmonický osobnostný rozvoj.

Inú charakteristiku kreativity podáva vo svojich prácach Lubart (2008), popredný francúzsky odborník na problematiku kreativity, ktorý vymedzuje nasledujúcich šesť kľúčových faktorov podmienujúcich kreativitu:

- intelektuálne schopnosti - najmä schopnosť pozeráť na problém z nového uhla pohľadu, hodnotiť efektívnosť zvoleného spôsobu riešenia, hľadať neobvyklé súvislosti;
- expertné vedomosti - prepracované kognitívne modely v danej oblasti, potrebné skúsenosti, odbornosť;
- štýl myslenia - schopnosť myslieť ako globálne tak aj v detaile, riešiť celok i časti problému;
- osobnostné rysy - tolerancia voči dvojzmyselnosti / viacvýznamovosti (schopnosť tolerovať rôzne možnosti vedľa seba), vytrvalosť, nekonformnosť, schopnosť obhajovať vlastný názor;
- vnútorná motivácia - silné zameranie na riešenie problému, zaujatie pre vec, záujem o tvorivú činnosť, pozitívny postoj k tvorivej činnosti;
- podporné prostredie - podpora rodiny, vzdelávacích inštitúcií, spoločnosti oceňujúcej kreativitu.

Kreativitu je možné cvičiť a zámerne pestovať. Na jej rozvoj je ale potrebné zabezpečiť: tréning heuristických postupov a kognitívnych procesov (divergentné myslenie, fluencia, flexibilita a originalita, fantázia, imaginácia a predstavivosť), rozvíjanie osobnostných vlastností, ktoré podporujú tvorivosť (zvedavosť, smelosť, samostatnosť, imaginácia a motivácia, tvorivý prístup k svetu), vytvorenie sociálnej atmosféry podporujúcej tvorivosť, ktorú determinuje vzťah autorít k tvorivému spôsobu myslenia a správania (Bruteničová – Komárik, 2002).

Kreativita sa rozvíja prostredníctvom autentických výučbových stratégií, ktorých podstatou ale nie je iba zadávanie inštrukcií. Ich podstatou sú experimentálne postupy, ktoré sa môže naučiť každý tím, že ich začne vytvárať a používať. Kľúčovým momentom je pritom disonancia, t.j. narušenie rovnováhy tým, že učiteľ dá žiakovi vyriešiť zdanlivo neriešiteľný problém, alebo mu zadá nejaký problém vytvoriť - dať dokopy dve veci, ktoré spolu „logicky“ nesúvisia, syntetizovať ich alebo medzi nimi vytvoriť vzťah. Takéto zadanie núti myseľ prísť s riešením, ktoré učí mozog hľadať inú cestu ako sú obvyklé, zavedené postupy a algoritmy. Podľa toho, ako odpovedajú, učiteľ môže sledovať spôsob ich vývoja a môže im sprostredkovať iný spôsob predstavivosti a vyjadrovania. Po otvorení imaginácie študentov je potrebné o ich nápadoch hovoriť a diskutovať, dať im priestor na vyjadrenie ich vlastných nápadov, poradiť im, ako môžu maximalizovať výstup z možností, ktoré sa im ponúkajú. Dôležité je naučiť študentov, aby venovali pozornosť svojim myšlienkam, vnemom, emóciám vyplývajúcim z kreatívnych skúseností a experimentov a v následnej diskusii sa s nimi podeliť a vytvoriť k nim reflexiu. Umožňuje to rozvíjať ich autonómiu a schopnosť interpretovať názor pomocou rôznych foriem, napr. dialógom, experimentom, reflexiou a i.

### 3 VZDELÁVACIE POSTUPY PRI FORMOVANÍ UČITEĽA CUDZIEHO JAZYKA

Či si to priznáme, alebo nie, vzdelávanie je ešte aj dnes do značnej miery založené na „tvrdých poznatkoch“. Základ tejto stratégie vzdelávania položili politické rozhodnutia v 90. rokoch minulého storočia, ktoré kladli dôraz na kvantitatívne, nie na kvalitatívne merania výsledkov vzdelávania. Z toho vychádza aj dnešný trend vzdelávania - pripravovať deti/žiakov na štandardizované vedomostné testy. Využíva sa pritom prevažne deduktívny alebo induktívny vzdelávací prístup, namiesto konštruktivistického.

Aktuálne spoločenské potreby sa ale stále viac zameriavajú na kreativitu, ktorá bola v rámci európskej stratégie 2020 zaradená medzi tzv. soft skills:

- flexibilita
- kreatívne myslenie
- kritické myslenie
- interpersonálne komunikatívne zručnosti
- kultúrny prehľad
- zručnosti tímovej práce
- znalosť cudzích jazykov.

Vedomosti sú totiž pominuteľné a zabudnuteľné; dôležitejšia je v súčasnosti zručnosť učiť sa učiť, nie schopnosť opakovať naučené.

Systém vzdelávania v základných a stredných školách, rovnako ako na vysokých školách a univerzitách je ale veľmi rezistentný voči zmene, a to najmä zo strany učiteľov, ktorí sa len veľmi ťažko vzdávajú zaužívaných, rutinných postupov. Tento stav ale nie je záležitosťou iba Slovenska, ale celej Európy a sveta. Vysokoškolský systém vzdelávania na bakalárskej úrovni – takmer v celej Európe, je úzko špecializovaný a pasívny spôsob výučby je založený na modeli „prednáška - test“: Prednášky sú zvyčajne pre veľké skupiny študentov, vyučujúci majú k študentom neosobný prístup s takmer nulovým poskytovaním spätnej väzby. Používané testy sú zvyčajne typu „multiple choice“ (výber správnej odpovede z viacerých možných odpovedí), ktoré študenti často ani neriešia, ale natipujú.

Ak ale chceme vychovať kreatívneho študenta a budúceho profesionála v oblasti vzdelávania, je nevyhnutné, aby takým bol aj jeho učiteľ.

Za základné komponenty prípravy učiteľa cudzieho jazyka sa vo všeobecnosti považuje:

- všeobecný pedagogicko-psychologický základ
- lingvisticko-literárnovedná príprava
- metodická príprava
- pedagogická prax.

Ide o tzv. klasické komponenty, ku ktorým sa však dá pristúpiť veľmi flexibilne. Závisí to od prípadu k prípadu, od vyučujúceho k vyučujúcemu. V rámci metodickej prípravy učiteľov cudzích jazykov sa ale už dlhodobo snažíme o to, aby prednášky mali interaktívny charakter, formu rozhovoru prednášateľa so študentom. Nie však klasickú formu rozhovoru, ale rozhovoru, ktorý študenta núti myslieť a nachádzať neobvyklé odpovede na neobvyklé otázky a obhájiť si ich. Podobne počas seminárov sa dôraz kladie na rozvoj kreativity budúceho učiteľa – formou:

- kreatívnych zadaní,
- kreatívnych riešení a
- mikrovyučovania.

Vzhľadom na skutočnosť, že učebnica cudzieho jazyka je základnou, najfrekvencovanejšou pomôckou pri jeho výučbe, je potrebné budúceho učiteľa naučiť túto pomôcku kreatívne používať, flexibilne s ňou pracovať. Moderná učebnica cudzieho jazyka totiž už dávno nie je len knihou, ktorá prezentuje učivo predpísané v učebných osnovách, ktoré je potrebné sa naučiť. Nie je to len jedna kniha slúžiaca pre účely daného úseku vzdelávania, ale je to komplex kníh a materiálov (kniha pre žiaka, cvičebnica, metodická príručka pre učiteľa, zvukový nosič s nahrávkami textov z učebnice i cvičebnice, CD materiálmi pre interaktívnu tabuľu, videá, postery, obrázky a pod.). Všetky tieto materiály majú svojho autora a každý autor upadne po istej dobe do istej rutiny, a to až tak, že žiak už dopredu vie, čo bude v učebnici nasledovať - aké texty, aké zadania, ktoré cudzojazyčné zručnosti budú predmetom rozvoja.

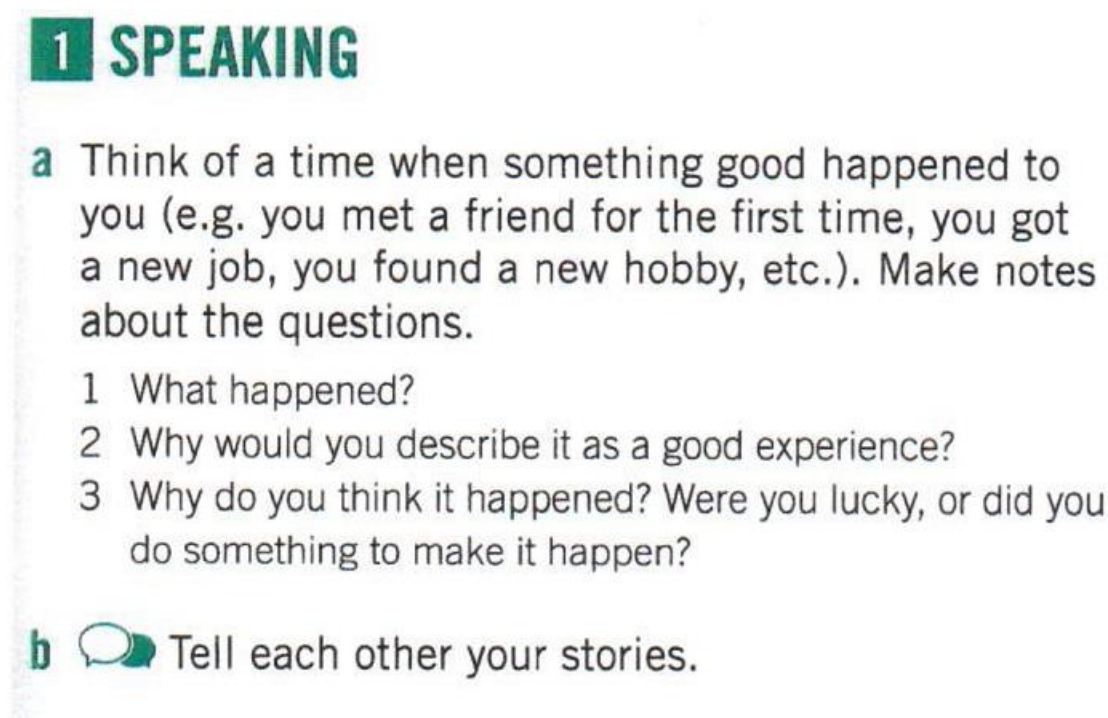
Učebnicu je možné obrazne považovať za automatu – sprievodcu, ktorý učiteľovi a žiakovi ukazuje kde má ísť a ako sa tam dostane. Mala by im však slúžiť a nestáť sa ich pánom. Ciele učebnice musia korešpondovať

s cieľmi učiteľa a spoločne musia nájsť spôsob ako saturovať potreby žiaka. S týmto zámerom sa na prednáškach i seminároch zaoberáme možnosťami adaptácie učebnice cudzieho jazyka, akými sú:

- modifikácia obsahu
- doplnenie alebo vynechanie obsahu
- reorganizácia obsahu
- doplnenie chýbajúceho materiálu
- modifikácia zadání
- rozšírenie zadání a pod.

#### 4 PRÍKLADY

V ďalšej časti príspevku sa zameriame len na jednu z možností adaptácie učebnicového materiálu, a to na kreatívnu modifikáciu zadání v učebnici. Predstavme si, že v učebnici EMPOWER B1+ (Student's book, s.119) je takéto zadanie (Obr.1) na rozvoj rečovej zručnosti hovorenia v anglickom jazyku:



**1 SPEAKING**

**a** Think of a time when something good happened to you (e.g. you met a friend for the first time, you got a new job, you found a new hobby, etc.). Make notes about the questions.

- 1 What happened?
- 2 Why would you describe it as a good experience?
- 3 Why do you think it happened? Were you lucky, or did you do something to make it happen?

**b**  Tell each other your stories.

Obrázok 1. Text zadania 1

Úlohou študentov je, aby porozmýšľali o nejakej príjemnej udalosti, ktorá sa im stala (napr. po prvý krát stretli priateľa, získali novú prácu, našli si nové hobby a pod.) a na základe otázok - Čo sa stalo?, Prečo to považujú za pozitívnu skúsenosť?, Prečo sa to stalo?, Či to považujú za šťastnú náhodu, alebo či sa pričínili, aby sa to stalo?, si urobili najprv poznámky a následne si navzájom svoje príbehy porozprávali.

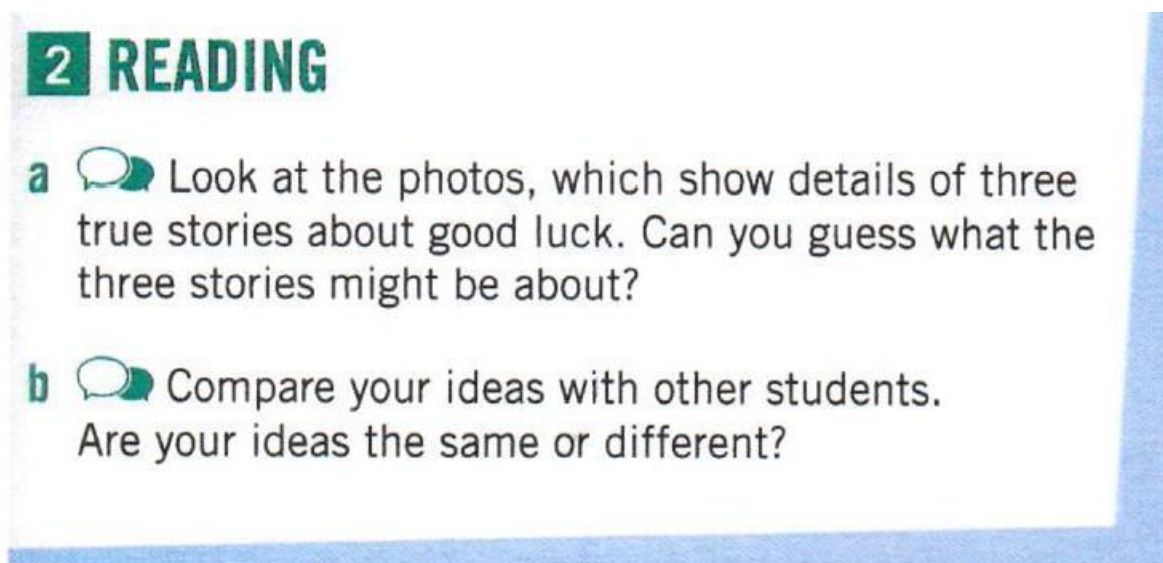
Menej kreatívny učiteľ sa uspokojí s týmto zadáním tak, ako je uvedené v učebnici a požiada žiakov, aby s jeho realizáciou začali individuálne a následne si navzájom (vo dvojiciach) porozprávali svoje príbehy.

Zadanie takéhoto typu je vo svojej podstate podnetné pre študentov, pretože sa pýta na ich skúsenosti, na ich zážitky, t.j. je personalizované. O vlastných zážitkoch sa študentom rozpráva vždy ľahšie (pretože ich prežili), než o tom, čo nezažili. Navyše, zadanie obsahuje otázky „Prečo?“, ktoré študentov nútia analyzovať, zdôvodňovať a myslieť aj kriticky, čo je podnetné pre rozvoj ich predstavivosti a kreativity. Až do tohto bodu môžeme zadanie považovať za podnetné pre rozvoj rečovej zručnosti monologického hovorenia.

Ale čo ďalej? Vo dvojiciach sa navzájom oboznámia so svojimi príbehmi a posunú sa k ďalšiemu zadaniu (Obr. 2), ktoré od nich vyžaduje vyšší stupeň predstavivosti a fantázie, nakoľko pred prečítaním si textu si



musia pozrieť tri sady fotografií, ktoré zobrazujú niekoľko detailov troch príbehov o šťastnej udalosti. Úlohou študentov je uhádnuť, o čom asi daný príbeh je a následne si porovnať svoje nápady, v čom sa zhodujú a v čom sa odlišujú. Ako príklad uvádzame jednu sadu obrázkov - Obr. 3.



Obrázok 2. Text zadania 2

Zadanie je v zásade dostatočne špecifikované z hľadiska obsahu, t.j. o čom majú študenti hovoriť, ale spôsob ich realizácie je podaný menej konkrétne a dáva učiteľovi dostatočný priestor na uplatnenie vlastnej kreativity.

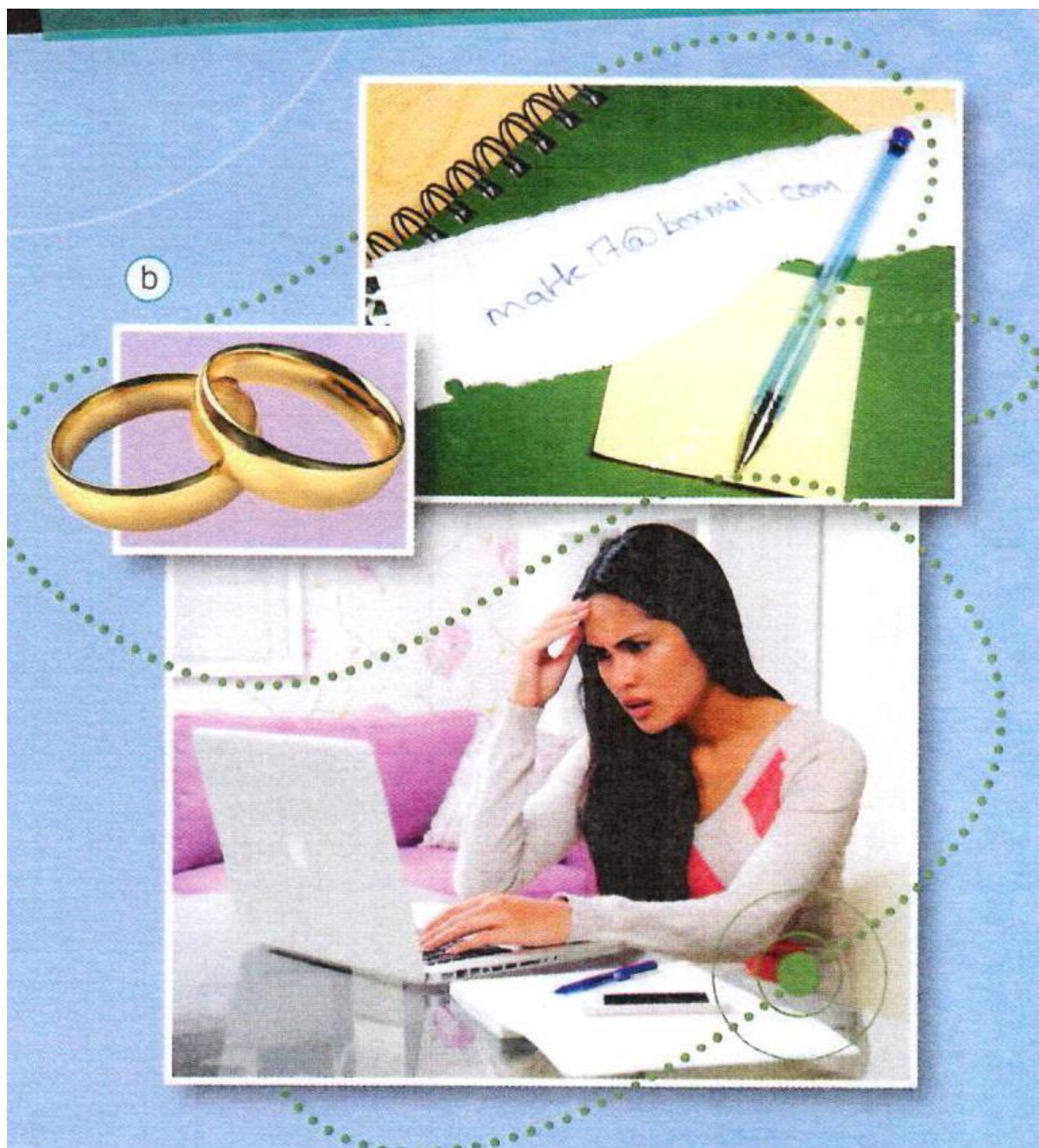
Pri zadaní 1 je možné pohrať sa ako s formou práce, tak aj so spôsobom prezentácie príbehov:

- Študenti si prerozprávajú príbehy navzájom, vo dvojiciach a pri kontrole splnenia zadania sa učiteľ môže spýtať, či veria, že daný príbeh sa spolužiakovi naozaj stal a zdôvodniť, prečo svojmu spolužiakovi veria. Rovnako túto otázku môže položiť učiteľ nie individuálne, ale frontálne všetkým študentom a spýtať sa ich, či veria, že príbehy, ktoré si vypočuli sú pravdivé. Následne si môžu vybrať, ktorý zo študentov bude prezentovať najzaujímavejší / najneuveriteľnejší/ najzábavnejší príbeh a pod.
- Príbehy ale môžu byť prerozprávane aj v skupinách a spoločnou úlohou študentov bude dohodnúť sa a vybrať najzaujímavejší / najneuveriteľnejší/ najzábavnejší príbeh a zdôvodniť, prečo si to myslia. Následne bude z každej skupiny prezentovaný jeden príbeh a trieda spoločne vyberie „vítaza“

Formy práce sú otvorené aj v zadaní 2, kedy študenti môžu pracovať tiež najprv individuálne a následne buď v skupinách porovnať, kto si čo myslí o príbehu zobrazenom pomocou jednotlivých sád fotografií, resp. trieda je rozdelená do troch skupín a každá skupina sa snaží navrhnúť min 2-3 príbehy, ktoré daná sada obrázkov znázorňuje. Následne je možné skupiny premiešať tak, aby v každej novej skupine boli aspoň 2 zástupcovia z predchádzajúceho zloženia skupín. Členovia skupín sa navzájom informujú o svojich nápadoch a vyberú pre každú sadu obrázkov jeden príbeh, ktorý následne prezentujú celej triede. Skupiny sa vo výbere môžu zhodnúť, ale môže dôjsť a k tomu, že niektorá sada obrázkov bude mať tri príbehy a iná iba jeden, čo môže vyvolať diskusiu o tom, ako fotografia môže vplývať na percepciu situácie a pod. Možností a námetov na diskusiu môže byť celý rad. Dôležité ale je, aby tieto námety študentov zaujali a aby o nich chceli spontánne diskutovať. Potom úloha splnila svoj cieľ - prispela k rozvoju monologického a dialogického cudzojazyčného ústneho prejavu.

Študentom učiteľstva je potrebné ukázať takého a podobné modifikácie zadaní a ich realizácie a následne je potom možné od nich požadovať kreatívny prístup k plánovaniu realizácie zadania a požadovať od nich nie jednu, ale aj 2-3 varianty realizácie s odôvodnením kvalít a nedostatkov každej z nich, resp. výhod

a nevýhod ich použitia a zadefinovania podmienok a toho, pre akých žiakov by bolo možné ten-ktorý variant použiť.



Obrázok 3. Obrázky k príbehu.

Otýchto možnostiach nás presviedčajú aj nápady študentov, pokiaľ im takéto zadanie dáme. Kvalita a invenčnosť ich nápadov je, samozrejme, rôzna, nemajú vyučovaciu prax a používať učebnicu vo vyučovacom procese sa len učia. Za zmienku ale stojí uviesť aspoň niekoľko autentických ukážok kreatívnych nápadov študentov s vyššie uvedeným materiálom. Čo teda študenti navrhli, ako doplnili/pozmenili realizáciu úloh 1 a 2:

- **Práca vo dvojiciach (nudná, rutinná)**

*Študenti by pracovali vo dvojiciach a každý by povedal spolužiakovi svoj príbeh. Následne by učiteľ požiadal niekoho, aby porozprával príbeh spolužiaka, s ktorým sedí.*

- **Použitie personalizovaného príkladu**

*Požiadala by som študentov, aby sa so spolužiakmi podelili so svojimi najlepšimi spomienkami, ale najprv by som im povedala niečo z môjho života, aby som ich motivovala a povzbudila.*

- **Doplňok – obrázok:**

Dám študentom obrázky/fotografie ľudí, ktorí vyzerajú veľmi šťastní. Každý študent bude musieť vymyslieť krátky príbeh o tom, čo sa stalo týmto ľudom, povedať prečo sú šťastní, aký je dôvod ich šťastia. Následne budú prezentovať svoje príbehy celej triede.

- **Dramatizácia:**

Môj prvý nápad je, že rozdelím triedu na 3 skupiny. Každá skupina si náhodne vyberie lístok s písmenom (a, b, c), ktoré označujú jednotlivé sady obrázkov. Úlohou skupiny bude vytvoriť krátky príbeh o príslušnej sade obrázkov a príbeh zdramatizovať. Keď budú mať dramatizácie pripravené, budú ich prezentovať spolužiakom z iných skupín.

- **Práca v skupinách – pravda/nepravda**

Učiteľ rozdelí triedu na 2 päťčlenné skupiny. V skupine číslo 1 každý študent bude rozmyšľať o troch dobrých/pozitívnych skúsenostiach/zážitkoch, ktoré sa im v živote stali. Budú to krátke opisy pozostávajúce z 3-5 viet. Dve z nich budú pravdivé a jedna nepravdivá. Potom členovia skupiny 1 jeden za druhým prezentujú vytvorené príbehy o svojich skúsenostiach/zážitkoch pre členov skupiny 2. Skupina 2 sa snaží uhádnuť, ktorý príbeh je nepravdivý

- **Brainstorming**

Študenti povedia prvé, čo ich napadne, keď zaznie slovo PRÍLEŽITOSŤ (OPPORTUNITY)

- **Hádanie 1**

Trochu by som pozmenila zadanie. Namiesto toho, aby som nechala študentov vyrozprávať celý príbeh, by som povedala študentom, aby si vybrali len jedno slovo, kľúčové slovo príbehu. Každý študent by potom pred celou triedou povedal nahlas práve toto slovo. Ostatní študenti by sa na základe tohto slova pýtali pomocou áno/nie otázok na to, o čom je daný príbeh

Napr.: Študent povie také slovo ako "škola". Ostatní spolužiaci sa pýtajú otázky ako napríklad: Stalo sa to v utorok?, Stalo sa to na hodine zemepisu? Dostal si dobrú známku? a pod.

- **Hádanie 2**

Študenti si píšu na papier poznámky k otázkam uvedeným v zadaní1a následne tieto papiere s poznámkami odovzdajú učiteľovi. Učiteľ ich pomieša a dá každému študentovi jeden z nich. Každý študent číta nahlas poznámky z papiera a ostatní študenti hádajú, kto to napísal. Keď je „autor“ (študent) odhalený, stručne porozpráva celý príbeh.

- **Hra**

Študenti dostanú mapu, na ktorej sú zaznamenané tie miesta v triede, kde sú ukryté malé papieriky, na ktorých je napísané meno nejakej osoby, veci, predmetu, miesta, farby, vône a pod. Budú musieť ísť na tieto miesta a nájsť papieriky.

Následne ich úlohou bude opísať (v minulom čase) nejaký moment z ich života, kedy boli skutočne šťastní a čo ich urobilo šťastnými - konkrétna osoba/miesto/ zviera/vôňa a pod. Môže to byť nová skúsenosť, nejaký výlet, konkrétna situácia, ktoré bola emocionálne pôsobivá alebo zábavná a preto veľmi dôležitá.

Na záver budú študenti požiadaní, aby sa vyjadrili, čo pre nich znamená šťastie a čo pre nich znamená mať šťastie v živote.

## 5 ZÁVER

Známy citát francúzskeho matematika a filozofa René Descarta "Cogito, ergo sum", t.j. „Myslím, teda som“ zdôrazňuje myslenie ako prvoradú schopnosť človeka, ktorá sa ale musí rozvíjať, podporovať a to by malo byť cieľom výchovného aj vzdelávacieho procesu.

Analýza metadát, zameraná na to, ktorý faktor najviac ovplyvňuje učenie ukázala, že najdôležitejším faktorom je učiteľ, najmä to, ako sa stará o študenta, akú má voči nemu empatiu a akú mieru entuziazmu vkladá do podpory študenta pri učení. Ak učiteľ robí svoju prácu s nasadením, s vášňou, dáva najavo radosť z toho, že učí a vyjadruje rešpekt voči objektu svojho pôsobenia, ten sa stáva oveľa motivovanejším vo vzťahu k učeniu sa a nachádza záľubu nielen v samotnom predmete učenia sa, ale aj v kreatívnom prístupe k jeho obsahu.

Chvála preto patrí učiteľom, ktorí sa svojim študentom venujú osobne, vedú ich, spoločne s nimi debatujú o predmete a o ich záujmoch. Táto snaha je však vnímaná ako „nadpráca“, ktorá neovplyvní ich akademický štatút. Je to, žiaľ, len osobná iniciatíva učiteľa a nie základ, podstata vysokoškolského štúdia.

## POĎAKOVANIE

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APV-17-0071.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- ANDERSON, P. 2015. *EMPOWER B1+ (Intermediate Student's Book)*, Cambridge: CUP, 2015. 176 s. ISBN 978-1-107-46684-5.
- BRUTENIČOVÁ, E. – KOMÁRIK, E. 2002. Podpora tvorivosti detí predškolského veku ako rozvojový impulz do budúcnosti. In: *Detská opatrovňa v Trnave a jej aktuálnosť dnes. Predškolská výchova ako výchova k harmónii*. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Trnava: PF TU, 2002, s. 55 - 60. ISBN 80-89074-44-8.
- CLAXTON, G., LUCAS, W. 2011. *Literature Review: Progression in Creativity; developing new forms of assessment*, Newcastle, CCE.
- Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec (2007), Lucemburk, ES.
- KÖNIGOVÁ, M. 2006. *Jak myslet kreativně*. Praha: Grada Publishing, 2006. 128 s. ISBN 80-247-1626-7.
- KÖNIGOVÁ, M. 2007. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. 2007. Praha: Grada Publishing, 2007. 188 s. ISBN 978-80-247-1652-7.
- LUBART, T. 2008. Models of the creative process: Past, present and future. In *Creativity research journal*, vol. 13, no. 3-4, pp. 295-308.
- LUBART, T. 2008. Connecting learning, individual differences and creativity. In *Learning and Individual Differences*, vol. 18, no. 4, pp. 361-362.



# ENGLISH SPEAKING ANXIETY OF ENGLISH TEACHERS IN SLOVAKIA

**Gabriela Mikulová, Zdena Král'ová**

*Constantine the Philosopher University in Nitra, gabriela.mikulova@ukf.sk, zkralova@ukf.sk (SR)*

## Abstract

A great number of Slovak and other non-native in-service teachers of the English language experience feelings of anxiety during their everyday teaching performance. These experiences have negative impact on the teachers themselves, as well as on their students because the common reaction of anxious teachers is avoidance behaviour, decline of their self-esteem, loss of the value of their authority which can further end up with more dangerous personal and professional problems. Due to the urgent importance of this issue, general definition of anxiety, its causes and consequences, as well as the mutual relationship between anxiety and speaking in a foreign language are the most fundamental issues of this paper. Special attention is given to Slovak in-service teachers of English being directly influenced by the foreign language teaching policy in the Slovak Republic which have had a significant impact on teachers' experienced feelings of anxiety.

Keywords: Teacher, anxiety, English language, speaking, factors.

## 1 INTRODUCTION

Living and working in the technologically developed 21<sup>st</sup> century forces people of different countries master at least one foreign language, giving the greatest preference to English, if they are to be successful in the global labour market. Non-native speakers are, therefore, anticipated to reach the communicative competence of the foreign language and become fully-fledged and independent language users.

Due to that fact, a great pressure is put on foreign language teachers who have to rise to the challenge and realize their own potential to educate their learners in a way they will be able to use the language properly and effectively. The fact that non-native foreign language teachers are the learners of the language too is often forgotten though. On the basis of the research done to this issue (Horwitz et al., 1986; Horwitz, 1996; Yoon, 2012; Kim and Kim, 2004; Mousavi, 2007; Medgyes, 2017), it is proved that many non-native teachers often experience feelings of uneasiness, frustration, worry or anxiety when it comes to their teaching performance. What is even worse, problems of those teachers are often put aside or trivialized and they are forced to cope with their problems individually. However, when the problem is not to be solved, avoidance behaviour follows, having a negative impact on both teachers and learners, too.

In the case of foreign language learning, it is the speaking skill which is widely considered to be the most troublesome for language users. The same opinion is expressed by Horwitz (2001) who states that foreign language anxiety (FLA) has been almost entirely associated with the oral aspect of language use while trying to identify more specifically the sources of anxiety as a recent trend. The reason is simple. Speaking is a part of so called "productive skills" of a language which means that a learner has to individually and consciously produce the language in many different situations. From the point of view of language teachers, speaking is an inseparable part of every lesson while it is the teacher who gives instructions, explains topics, performs discussions with students or conducts oral examinations. Speaking cannot be avoided during language classes because teachers serve as models for their students as well. Anxious teachers are not able to fulfil their educational goal to the highest potential and "create" communicatively competent language users.

Elimination of such negative experiences from the side of teachers, the causes and consequences of perceived speaking anxiety is a crucial issue that should be definitely looked closer into, primarily at the present technologically developed times when authentic spoken manifestation of any foreign language is accessible more easily than ever before. In this paper, we explain the phenomenon of foreign language speaking anxiety, its potential causes and consequences in general before making use of the given issue-based research findings in the narrowed target group of Slovak in-service teachers of English, in case of which there is a considerable assumption that speaking anxiety is conditioned by circumstances resulting from changing political and educational beliefs directly affecting teachers' performance.



## 2 THE PHENOMENON OF ANXIETY

When learning a foreign language, learners often experience states of uneasiness, frustration, worry or fear due to the fact that they have to perform in something that is not natural for them. Mastering a foreign language is not an easy process, and experiencing such feelings is a common reality that makes learning a foreign language even more difficult. Generally, when experiencing such situations in the teaching-learning process, one of the possible reasons which make mastering a foreign language difficult is the “anxiety”, which has been a monitored and examined issue of learning foreign languages for a long time.

Anxiety can be defined as “the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the nervous system” (Spielberger, 1983). Another definition explains anxiety as “a psychological construct, commonly described by psychologists as a state of apprehension, a vague fear that is only indirectly associated with an object” (Scovel, 1991, p. 91). Additionally, Doubek and Anders (2013, p. 3) define anxiety as “a mental and physical state characterized by specific emotional, physical, cognitive and behavioural symptoms. It is an adaptive reaction which mobilizes the organism and helps it defend, attract or avoid an anxiety stimulus. The stimulus can be a previous external or internal antecedent or trigger. To state the definite causes of anxiety can be rather complicated as it is influenced by many factors – biological, psychological, social or other.”

The most typically distinguished categories of anxiety are those of trait anxiety and state anxiety. While trait anxiety is considered to be relatively stable personality characteristic, state anxiety is seen as a response to a particular anxiety-provoking stimulus (Spielberger, 1983). Another division considers effects of anxiety and explains that anxiety does not have to be always negative: anxiety that improves performance is called facilitative/facilitating anxiety whereas anxiety that impairs performance is called debilitative/debilitating anxiety (Young, 1994).

Horwitz, Horwitz and Cope (1986) present the relationship between FLA and three related performance anxieties: communication apprehension, test anxiety and fear of negative evaluation. Communication apprehension, a type of shyness characterized by a fear of or anxiety about communicating with people, plays a large role in FLA. People who typically have trouble speaking in groups are likely to experience even greater difficulty speaking in a foreign language class where they have little control of the communicative situation, as well as many talkative people are silent in a foreign language class because of the personal knowledge that they will almost certainly have difficulty understanding others and making themselves understood. Test anxiety is typical for students who put unrealistic demands on themselves and consider anything less than a perfect test performance as a failure. In the case of such students, oral tests have the potential of provoking both test and oral communication anxiety. Fear of negative evaluation is not limited to test-taking situations, but may occur in any social or evaluative situation, such as interviewing for a job or speaking in a foreign language class.

Cubukcu (2007) states that, in terms of foreign language learning and teaching, anxiety typically contains two components: cognitive anxiety, as the mental aspect of previous anxiety experience including negative expectation, preoccupation with performance and concern about others’ perception; and somatic anxiety, which refers to learners’ perceptions of the physiological effects of the anxiety experience. Different classifications of anxiety are proposed by various authors and, researchers used these divisions for one fundamental goal – to better understand the issues of FLA, and to detect its causes, areas of development and consequences it has on users of the foreign language. What can be stated for sure is that the phenomenon of FLA is a very complex issue of factors which can be either lingual or extralingual, influenced by phenomena such as learner’s personality, beliefs, feelings, relationships, the nature of the teaching and learning process and many other factors (Král’ová, 2016).

Anxiety, when associated with teaching and learning a foreign language, is termed as “foreign language anxiety” indicating the consistent moderate negative relationship between anxiety and students’ achievement (Horwitz, 2001), which makes anxiety to be one of the most significant factors affecting learning and production of a foreign language. There is a great deal of research focusing on FLA which is necessarily interdisciplinary as FLA is rather a multidimensional and multifactorial construct representing human complexity. Though it is widely recognized as a mental block against foreign language learning and conceived as its obvious factor, yet there are many inconsistent concepts mixing psychological and linguistic perspectives (Král’ová, Tanistráková, 2017).

When considering foreign language learning, it is the “speaking skill” which is considered to be the most anxiety-provoking area. The fear of speaking in a foreign language may be related to a variety of complex psychological constructs, for instance communication apprehension, self-esteem or social anxiety and may affect an individual’s communication or willingness to communicate (Young, 1990). However, there can be

also lingual factors, such insufficient mastery of language systems and skills, which can initiate anxious feelings of a language user. Because of those issues, which still have been widely discussed among experts of the field of education, foreign language speaking anxiety should definitely become the focus issue of educational studies that are to come.

## **2.1 Foreign Language Speaking Anxiety/English Speaking Anxiety**

To understand the significance of foreign language speaking anxiety, it is important to think about and comprehend the present-day foreign language educational directions. Nowadays, we live in the world highly influenced by the globalisation tendencies, and the requirement to speak at least one foreign language is a “must do”. People of various ages and positions are forced to become competent foreign language users and that is why a great pressure is put on learners and their teachers as well. Both are often doing their best to master a foreign language, but FLA often makes their effort complicated and difficult.

To become a competent language user means that a learner masters both – systems and skills of the language. Language systems include phonology, lexis, grammar, function and discourse. These are characterised also as “knowing” about the language. Language skills, characterised as “doing” the language, are divided into two categories: receptive skills: reading and listening; and productive skills: speaking and writing (Scrivener, 2011). Both aspects are equally important. We cannot communicate without being able to use the grammar correctly, as well as simple recalling of learned grammatical structures does not enable understandable communication. Therefore, language systems and skills go hand-in-hand when learning a foreign language together with the basic purpose of learning a foreign language – communication. “Very few learners want to learn English just to understand its grammar rules – they generally want to use the new language to communicate with other people” (Watkins, 2014, p. 9).

It is not enough just to have knowledge about the language, but what is more important is the ability to use the language properly in many everyday situations, in other words, to gain the communicative competence, which is the fundamental goal of learning any foreign language. Coulthard (1991) presents particular sub-competences that comprise the overall communication competence of a learner:

1. Linguistic competence – demonstrates knowledge of the language – the form and the meaning (spelling, pronunciation, vocabulary, word formation, grammatical structure, sentence structure and linguistic semantics).
2. Pragmatic (sociolinguistic) competence – is the ability to perform a particular function or express an intention clearly. It includes also the need to know the appropriate social convention because the message must be appropriate to the social context.
3. Discourse competence – demonstrates the ability to understand coherent written texts or conversation and to produce them. It is also the ability to use cohesive devices and typical discourse markers which signal the direction of discourse.
4. Strategic competence – refers to the ability of learners to cope in authentic communicative situations. It is the ability of the speaker to use both verbal and non-verbal communication strategies which enable speakers to enhance the effectiveness of their message.

All of the mentioned competencies are equally important and it is inevitable to master them if a person wants to become a communicatively competent language user. However, what is considered to be much more difficult is the production of the language itself. When producing a language, the learner has to use all the knowledge s/he has at her/his disposal to create some utterance or piece of writing. In case of writing, there is often much time available, but when it comes to spontaneous speaking, the real weaknesses appear. In fact, when we produce any fluent spoken performance, we have to think about every aspect of the language at the same time. We consider grammatical correctness, correct pronunciation, choice of words, coherence, context, appropriateness of opinions and other. Furthermore, we must not forget that spoken utterance is going on at certain pace, so we have to act immediately. To say it differently, we use and pay attention to all communicative sub-competences all at once. This is the reason why speaking is considered to be the most difficult skill for non-native learners of a foreign language and why this skill gives rise the most to unwanted feelings of anxiety.

## **3 SLOVAK TEACHERS' ENGLISH SPEAKING ANXIETY**

When thinking about the phenomenon of FLA in a teaching-learning process, learners are almost automatically considered to be the objects being affected the most by its influence. This is confirmed by many studies (MacIntyre, Gardner, 1989, 1991; Young, 1990; Dewaele, 2002) which were aimed at learners, researching the sources, consequences, or ways of coping with their anxiety. Teachers are, however, equally

involved in the process of education, and, as researches done to this issue (e.g., Kim and Kim, 2004; Yoon, 2012; Medgyes, 2017) have revealed, many of them suffer from the feeling of FLA when performing during their lessons. Even though teachers may have gained the appropriate proficiency level in a foreign language, they are still learners because language learning is a never-ending process (Horwitz, 1996).

Becoming a foreign language teacher does not mean that a non-native person, who had been a student of a foreign language until the time of final exams, automatically becomes an all-knowing source of information and a master of systems and skills of the target language. "It is almost impossible for even native speakers to know and teach everything there is to know about English. Therefore, foreign language teachers need to admit their limits and give up their 'perfectionist' attitudes" (Kim, Kim, 2004, p. 178), which are frequent sources of their anxious feelings. That idea about "omniscient teachers" is often widely advocated also by the public, students and teachers often not excluding, and puts even greater pressure on the self-evaluation of teachers.

To become a teacher-professional is not an easy task and the position of foreign languages teachers is even more difficult and challenging when compared to teachers of other subjects. "A basic difference between teachers of foreign languages and those of other subjects is that, whereas the latter have an equal chance to gain access to new horizons of knowledge and skills, foreign-language teachers do not" (Medgyes, 2017, p. 43). Their work requires a high level of professionalism, hard work, self-discipline, self-study, enthusiasm, intrinsic motivation, never-ending training and the ability to go forth in what they are doing. We cannot, therefore, be surprised that the issue of anxiety is a highly detected phenomenon of non-native teachers of foreign languages.

All the qualities mentioned above are definitely required when one wants to become a fully-fledged foreign language teacher, but what is of equal importance is the language expertise. The teacher her-/himself must be a communicatively competent language user if s/he is to raise independent and able language users. However, this is not the reality in many cases. In the research conducted by Mousavi (2007), majority of non-native teachers (87.5%) argued that they felt they did not have enough knowledge of English and they showed inadequate belief in their language ability. Study worked out by Han et al. (2016) revealed similar results: peer pressure which stems from speaking in front of the classroom, and the fear of making mistakes were described by both teachers and students as the main causes of speaking anxiety and to a high level of speaking anxiety contributed also the lack of self-confidence in language abilities along with the competitive environment. Inadequate mastering of language systems and skills from the side of teachers can, therefore, be a significant inhibition in overcoming unwanted negative feelings during their class performance.

Teachers' awareness of their own foreign language imperfections is considered to be a significant cause of experiencing FLA which is even multiplied by the technologically advanced times we are living in. Undeniably, information and communication technologies have become a great source of helpful information and knowledge, for both teachers and learners. The technological progress goes hand in hand with the globalization trends which give rise to the English language practice all over the world. The authentic form of the English language is accessible more easily than ever before. Students watch films or videos in English, listen to songs, play games, communicate to native speakers on social sites, participate in different exchange stays, and travel to English speaking countries without significant restraints and experience native speaking teachers at their schools. The unlimited access to authentic form and sound of English has been a great assistance in English language learning, but at the same time, English language teachers are being challenged every day. Students are, nowadays, very self-confident and noticing and do not hesitate to point to teachers' imperfections when using the pronunciation or grammatical structures incorrectly during the teaching-learning process. Teachers, subsequently, get under a great pressure, giving rise to anxious feelings to even higher degrees, and often start to avoid speaking in English with/in front of their students which negatively influences the overall language education.

When dealing with an issue of English language teachers in Slovakia, anxiety-provoking matters remain the same, however, these are even influenced by Slovak unique cultural, political and educational deposit. Teaching foreign languages in the Slovak Republic (former Czechoslovakia) has gone through various changes in times, depending mainly on the influence of the political regime (e.g., communist regime, creation of the independent state in 1993, becoming a member of the European Union in 2004) and educational trends of the given periods. The training of foreign language teachers was rather insufficient and disorganised which definitely had its impact on teachers' proficiency level and quality of learners' acquisition as well. When concerning English speaking anxiety in the conditions of the Slovak Republic, interesting findings were monitored by Kráľová and Malá (2018) who found the positive correlation between FLA and the lack of communication with native speakers or opportunities to travel and stay in English-speaking countries. Another significant discovery concerned the age of teachers, when teachers

over 50 years of age are the most critical group of Slovak EFL teachers. Many of them lack motivation to study and improve their English and as a result, their most frequent coping strategy is the avoidance behaviour (Král'ová, Malá, 2018).

On the basis of above mentioned findings, we can suppose that problems of teachers of age 40 and more may be rooted in the educational systems they have undergone through. For instance, teachers who are 40 years old nowadays started any kind of language training approximately around year 1995, and 50 years old teachers around 1985. In case of older teachers it is any year sooner than 1985. When we take into consideration the educational trends and approaches preferred in those years, it is clear that what they were offered as foreign language teaching objectives or methods of those times has changed quite significantly. Furthermore, there is a natural tendency to copy their teachers who were educated even more differently. "Most English language teachers in Slovakia were educated in a traditional way. Due to natural subconscious mental processes, they have a tendency to copy their teachers' role models and the teaching strategies that they were exposed to as learners in their primary and secondary education. As the obvious outcome of their traditional education, they may not be able to sufficiently critically analyse, re-evaluate and modify them in light of currently dominant educational theories (humanistic, i.e., more learner-centred)" (Lojová, 2016).

To become a competent, professional and self-confident foreign language teacher is a great challenge nowadays even for "young" in-service teachers who had been educated around year 2000 and are more used to approaches they are required to apply in their practice. Older teachers, however, have to face rapid technological, social and educational changes and be able to immediately "enter the running train". This situation itself is very difficult and demanding while not mentioning the personal or individual traits often making the ability to cope with professional demands even more difficult. All the above mentioned issues that foreign language teachers have to face contribute to the urgent need to deal with the issue of foreign language speaking anxiety. Even though the changing political and educational tendencies, there is still necessity to deal with the issue if the purpose is to have educated and competent language users.

#### 4 CONCLUSION

Mastering English language in the present globalised world is the requirement that many non-native speakers have to meet. Due to this tendency people cannot avoid learning a foreign language if they want to be fully-fledged part of a society they live in. When excluding individual learners' predispositions for learning foreign languages, their effort or motivation, the fundamental person who has the power to create independent language users is a teacher. Despite the important and irreplaceable role teachers have in the teaching and learning process, not enough attention is given to their needs and problems.

To help foreign language teachers, the research done to teachers' anxiety is desperately needed. Teachers should be able to identify the causes of their perceived anxiety, to understand the consequences it has on their professional performance and should learn how to get rid of these negative feelings which have an undesirable impact on their work. The issue of teachers' anxiety, however, does not belong to topics of wide educational discussions. Teacher is considered to be a professional whose task is to educate, motivate, serve as a model, provide support and understanding, fairly evaluate and self-educate all the time. Quite difficult every-day tasks, but widely anticipated by parents, head school representatives and society as such. The pressure put on teachers is enormous.

To achieve the goal of having educated, balanced and enthusiastic teachers, those must be put first to be dealt with because only well-educated, self-confident and avid teacher is able to produce motivated, independent and competent language users who will be able use their foreign language knowledge and skills creatively and flexibly in everyday situations throughout their lives.

#### ACKNOWLEDGEMENTS

This work was supported by the Scientific Grant Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic under Grant VEGA 1/0062/17.

#### REFERENCES

- COULTHARD, M. 1991. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman, 1985. ISBN 0582553792  
CUBUKCU, F. 2007. Foreign language anxiety. In *Iranian Journal of Language Studies*, vol. 1, no. 2, pp. 133-142.

- DEWAELE, J.-M. 2002. Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. In *International Journal of Bilingualism*, vol. 6, no. 1, pp. 23-38. ISSN 0367-0069
- DOUBEK, P., ANDERS, M. 2013. *Generalizovaná úzkostná porucha*. Praha : Maxdorf. ISBN 978-80-7345-346-6
- HAN et al. 2016. EFL Students' and Teachers' Attitudes toward Foreign Language Speaking Anxiety: A look at NESRs and Non-NESTs. In *International Education Studies*, vol. 9, no. 3. Doi: 10.5539/ies.v9n3p1
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B., COPE, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. In *The Modern Language Journal*, vol. 70, no. 2, pp.125-132. 0026-7902/86/0002/125
- HORWITZ, E. K. 1996. Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. In *Foreign Language Annals*, vol. 29, no. 3.
- HORWITZ, E. K. 2001. Language anxiety and achievement. In *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 21. pp. 112- 126. 0267-1905/01
- KIM, S-Y., KIM, J-h. 2004. When the learner becomes a teacher: Foreign language anxiety as an occupational hazard. In *English Teaching*, vol. 59, no. 1.
- KRÁLOVÁ, Z. 2016. *Foreign Language Anxiety*. Nitra : UKF. ISBN 978-80-558-1125-3.
- KRÁLOVÁ, Z., MALÁ, E. 2018. Non-native teachers' foreign language speaking anxiety – A post-communist countries' paradox. In *LICE-WCSNE Proceedings: World Congress on Special Needs Education*, pp. 63-68. Cambridge : University of Cambridge. ISBN 978-1-908320-87-2.
- KRÁLOVÁ, Z., TANISTRÁKOVÁ, G. 2017. The subtypes of foreign language anxiety. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal: The Scientific Educational Journal*, vol. 6, no. 2, pp. 347-358. ISSN 1339-8660.
- LOJOVÁ, G. 2016. Humanizing English language teaching in Slovakia. In *XLinguae*, vol. 9, no. 4, pp. 30-36. ISSN 1337-8384
- MacINTYRE, P. D., GARDNER, R. C. 1989. Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. In *Journal of Research in Language Studies*, vol. 39, no. 2, pp. 251-275. 1467-1770.1989.tb00423.x
- MacINTYRE, P. D., GARDNER, R. C. 1991. Investigating language class anxiety using the focused essay technique. In *The Modern Language Journal*, vol. 75. pp. 296-304. 0026-7902/91/0003/296
- MEDGYES, P. 2017. *The Non-Native Teacher*. Surrey: Swan Communication Ltd., ISBN 978-1-901760-11-8.
- MOUSAVI, E. S. 2007. Exploring 'teacher stress' in non-native and native teachers of EFL. In *ELTED Journal*, vol. 10.
- SCOVEL, T. 1991. The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, pp. 15-24. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- SCRIVENER, J. 2011. *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan. ISBN 978-0-230-72982-7
- SPIELBERGER, C. D. 1983. *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- WATKINS, P. 2014. *Learning to Teach English*. Delta Publishing. ISBN 978-1-905085-93-4.
- YOON, T. 2012. Teaching English thought English: Exploring anxiety in non-native pre-service ESL teachers. In *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 2, no. 6. ISSN 1799-2591.
- YOUNG, D. J. 1990. An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. In *Foreign Language Annals*, vol. 23, no. 6, pp. 539-553.
- YOUNG, D.J. 1994. New directions in language anxiety research. In Klee, C. A. (Ed.), *Faces in a Crowd: The Individual Learners in Multisection Courses*. ISBN 0-8384-63673.



# CONTRASTIVE ANALYSIS IN TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION

Ol'ga Kissová

*Katedra lingvodidaktických a interkultúrnych štúdií, PF UKF v Nitre, olga.kissova@ukf.sk (SR)*

## Abstract

The objective of the paper is to analyse the pros and cons of the contrastive method in teaching foreign language pronunciation to young learners compared to non-contrastive (monolingual) method used at our Slovak primary schools. This article determines the dominant influence of the learner's mother tongue/native language (L1) in the process of learning/teaching pronunciation foreign/second language (L2) and by using contrastive approach tries to enhance positive transfer from the L1 and the reduction of possible negative transfer from L1 to L2 using appropriate teaching techniques and effective tools. The study will be carried out on English language non-native teachers working at a public and private Slovak primary school to find out their needs in the field of teaching pronunciation (questionnaires) and will be focused on quasi-experimental pupils' group trained separately with and without contrastive approach before recording them and analysing the results. The experimental group will be trained in cognitive contrastive approach concerning segmental, suprasegmental and prosodic phonetics systems comparing Slovak and English languages sound systems. The control group will be trained by using imitative-intuitive ways with the same texts in reading and free speaking topics as the first group. Both qualitative and quantitative data collection techniques will be used in the study and the triangulation of research methods will be finished by content analyses of mainly used English textbooks which are main regular sources for learning/teaching pronunciation. The research work will be realized in agreement with KEGA 00UKF-4/2017 MŠVVaŠ SR have been elaborated and will be realized with the consent of the author prof. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD. The most important will be the practical output for teachers and pupils in creating specially designed pronunciation concerned materials for meeting specific needs of our Slovak primary school level determining the influence and interference of Slovak mother tongue in learning/teaching pronunciation.

Keywords: English language, pronunciation, contrastive methods, primary school.

## 1 INTRODUCTION

Successful communication in a foreign language requires a certain command of the pronunciation of the target language pronunciation is responsible for intelligibility<sup>1</sup> - speaking in a way that most listeners, both native and non-native speakers, can understand without too much effort or confusion.

The importance of being able to lead an intelligible and practical communication plays a vital role for pupils' beginners and teachers are focus on it from primary schools as well as from the work of researchers a lot of is known about the main interference of mother's tongue L1 to second language acquisition L2 especially in pronunciation teaching and learning in English lessons.

Therefore, at finding out some of the useful ways we can make an improvement in terms of developing the ways of teaching and learning pronunciation in English lessons using proper linguistics approach and reliable methodology. Knowing that contrastive approach and explicit explanation of Slovak-English phonetic differences might be very beneficial for learners, because the cognitive type of learning with contrastive approach starts to prevail over the imitative-intuitive type of learning at some level of foreign language acquisition.

Pronunciation is of the most difficult aspects of English to acquire and the target of comfortable intelligibility. It is the most important and significant problem that non-native English speakers have to face when studying English that can lead to positive or negative impression, misunderstanding and any kind of ineffective communication.

Pronunciation is a set of habits of producing sounds. The habit of producing a sound is acquired by repeating it repeatedly and by being corrected when it is pronounced wrongly. Learning to pronounce a second language means building up new pronunciation habits and overcoming the bias of the first

---

<sup>1</sup>Intelligibility in the present article is referred to as the degree to which a listener understands a speaker. The term comprehensibility is understood as a listener judgment (measured on a scale) of how easy or difficult it is to understand the speaker's production. (Derwing & Munro 1997, Derwing et al. 2007, Derwing 2010).

language (Cook, 1996, p.28).

Because of the role that native language plays, there has been a great deal of research in which a sound system of native speaker is dominant, but O'Connor explains this problem as a matter of habits that our native language strongly incorporated into our language patterns. He adds that the ability to imitate the language perfectly weakens with the age as children of ten years or less can gain excellent knowledge of any language they are exposed to but children who are older than ten are more likely to struggle with a difficulty in mastering the pronunciation. (O'Connor, 1980, pp.1-3).

Lado is a defender of the positive role of learner L1, when suggests that, when learning a foreign culture, the learner's 'native-culture experience will facilitate learning' (Lado, 1964, pp. 27-30) insofar as 'patterns' of the new culture are comparable with those of his/her culture. Learner cultural experience, however, will interfere with the learning of FC 'patterns' that function differently in the learner's culture. Lado considers the cultural aspect an intrinsic part of other aspects in the process of L2 learning. Therefore, the limited role of L1 in the L2 classroom as seen by Lado has much to do with the fact that 'elementary meaning units differ from culture to culture and therefore from language to language' (Lado, 1964, p. 27).

Tennant goes even further and explains that students whose first language belongs to the group of syllable-timed languages – e.g. Slovak, Czech, Italian, Hungarian, where equal stress is placed to all syllables – find it difficult to adopt the English stress-time patterns. That is why so many adults grapple with pronouncing. (Tennant, 2007, p.3).

The role of pronunciation in learning/teaching a foreign language and its importance is answered not only in the work of researches as linguists and scientists. As a result of the English language worldwide impact, more than a quarter of the world's population is nowadays fluent or competent in English. (Crystal, 2003, p.6).

International travel, some satellite broadcasting, world press and television, main world stock markets, multinational corporations, intergovernmental agencies and many other institutions have guaranteed a situation of daily contact for hundreds of millions of English speakers who together represent every major variety (Crystal, 2003, p.113).

Research in contrastive linguistics suggests that in the teaching of English pronunciation to native speakers of Slovak it is important for teachers to consider the aspects of each language expressed through different segmental and suprasegmental, or prosodic features expressed in English at the phonological level. In addition to awareness of sounds occurring in one language that are lacking in the other, phonemically distinct sounds in one language that are only phonetic variants in the other, and differences in patterns of phonological occurrence, teachers and learners have to add a heightened awareness of the consequences of the prosodic features of phonology trained from individual sounds comparing, letters, minimal pairs, stress, voicing and others.

It is known that with age our pupils' memory concept is more intense, and, in elderly pupils, intentional memory becomes more efficient. The process of learning foreign-language pronunciation should therefore be based on a theoretical knowledge of the activity concerned. For learners, the analytical (cognitive) type of pronunciation practice is more effective than the imitative type of training (Chebenová, 2001-2002, p.6-8).

Smaller differences have more pronounced persistence, although in terms of communication value they are less relevant (Král'ová, 2005, pp. 66-69).

In the most important work of Slovak authors Král'ová in her work stated that the contrastive approach (comparison of a foreign language and a native language phonic systems) in teaching foreign language pronunciation resulted in better pronunciation and closer approximation to foreign language vowels than the application of monolingual (foreign language only).

## 2 THEORETICAL BASEMENT

According Lado's Contrastive Analysis based on behavioural concepts of second language acquisition (SLA), was one of the early methods of speech production research in L2. Its basic argument was that all errors in the secondary code are caused by interference.

E. Briere first noted that a structural comparison of mother language (L1) and foreign language (L2) inventory fails to explain all the causes of non-verbal errors in L2. The idea that the contrast analysis only predicts, but does not explain the errors that were made, further developed by the scientists in the 1970s,

and their attention was moved to the L2 phenomenon that is not present in the native language. ( E. Briere, 1966, p. 768)

The theory of contrast analysis was gradually divided into two versions. The "weak" version (Wardhaugh, 1970), unlike the original "strong" version (Lado, 1957), did not have the ambition to predict problems in a foreign language, just to explain the causes of recorded errors. The combination of two basic approaches to investigating language interference - systems analysis (Lado, 1957) and error analysis (Weinreich, 1979) - compensates for some of their shortcomings. Error analysis cannot capture the inter-language aspects of generating statements in L2, and system analysis fails to make the language between the source and the target language more difficult. However, not all potential forms of interference are realized, and not every error is an interference error.

As speaking person access foreign language through the prism of its own (primary) system, as well as acoustic information goes through the filter articulation of experience listener and "successfully closed communication arc assumes only a relatively small deviation from the pronunciation of experience Decoder" (Král' - Sabol, 1989, pp. 184). It is therefore possible to read the information decoded by the recipient as well as being encoded by the sender. However, factors that interfere with communication may be present in all its components.

U. Weinreich defines interference as "the deviations from the standard of one of the languages that occur in bilingual speech as a consequence of linguistic contact." (U. Weinreich, 1953, p. 22).

In the 1980s, prominent scientists Patricia Kuhl, Catherine Best, and James Emil Flege have built up productive research programs on interlingual sound systems research. J. Flege's research and his Speech Learning Model<sup>2</sup> (SLM, 1995), is one of three theories that most strongly influenced further research into inter-language perception and production. Together with the other two, the Perceptual Assimilation Model (PAM, Best, 1995) and the Native Language Magnet Model (NLM, Kuhl, 1993) are oriented phonetically.

When acquiring foreign language competence, according to the theory, an intermediate language on the process of creating an autonomous language code that gradually approaches to the quality of the foreign language level at the level of parental talking successively or continuously (Flege, 1979).

A lot of researchers including Flege claim that a lot of mistakes in second language pronunciation are caused by an incorrect perceptual representation of the properties that specify second language vowels and consonants (Flege, 1988, p. 26).

Other influential theories are more phonological - Phonological Interference Model (Brown, 1998) and the model of speech learning (Flege, 1995) assumes of a common phonological space L1 and L2 and assumes that learning of new phonetic categories (sounds) is done by phonetic categorical assimilation (elements L2 similar to elements L1) and dissimilation (new elements L2). The creation of a specific category for a segment like L1 and L2 is blocked by the mechanism of equivalence classification (Flege, 1987).

Thus, in SLM, it is possible to assume that learners of any age are able to create additive phonetic categories for new L2 sounds that do not have a phonetic counterpart in L1 (do not coincide with L1 sounds). The ability to create special categories for L2 sounds, similar to that existing in L1, has been decreasing with increasing age since the sixth year of life. A related model of learning foreign language sounds the model of perceptual assimilation (Best, 1995), unlike the predominantly articulatory point of view of SLM, prefers an auditory view of the issue that the perception of L2 sounds

The last of the best-known theories complements the Model of native language magnetism (Kuhl, 1993), aimed at the perception of L2 sounds in childhood. All three models are similar to the basic assertion - similar sounds in L1 and L2 are more perceptible and producible than L2 sounds that are not found in the mother tongue system.

The Equivalence Classification Hypothesis (Flege, 1987) limits the scope of approximation to the phonetic norm L2 for segments similar in L1 and L2. The mechanism of equivalence classification prevents the creation of a phonetic category for a similar, but not a new, L2. In this context, J. E. Flege (1987) divides the phonemes of the foreign language into identical, similar and new. The Phonological Translation Hypothesis, Flege 1981, similarly asserts that the dominance of the mother tongue sound

---

<sup>2</sup> Speech Learning Model was created by Flege where he noticed the close relation between the first and second languages. If the second language learner finds a second language sound that is different from all the sounds in his first language, he finds the closest first language sound (Flege 1995, 78 - 81)

Translation Hypothesis, Flege 1981, similarly asserts that the dominance of the mother tongue sound system is the more likely cause of non-authentic pronunciation in a foreign language than the limitations resulting from the neurophysiological maturity of an individual.

Not even the initial view "Different is demanding" (eg Briere 1966), nor does the alternative view "similarly demanding" (eg Flege, 1984) 20 have satisfactorily solved the problem of objective definition and quantification of identical, similar and new elements in L2 L1. Many authors, as a source of pronounced notable errors, do not think of a situation where L2 lacks the equivalent of the L2 element.

According to Kráľová the theory and empiricism suggests that in the foreign language communication, native speakers as pronunciation errors are the most frequently detected phenomena of undifferentiating of phonemes, thus incorrect implementation of L2 sounds not found in the L1 system. Smaller differences have more pronounced persistence, although in terms of communication value they are less relevant (Kráľová, 2005). The length of phonetic training and the degree of difference of the L2 phenomenon from the L1 phenomenon are the most important facts. The phonological difference between L1 and L2 is not the only (or most important) determinant of the sound quality of the non-verbal sound speaking in L2. Learners must acquire a new complex of articulation gestures and modify existing phonetic patterns, often producing a range of sound variants for one L2 phoneme - a continuum of approximations to prototype sounds L2. and developed a hypothesis of distinct symptom, trying to explain why some phenomena are easier to learn and others more difficult to understand.

However, opinions on the impact and extent of positive and negative linguistic transfer within these structures are not entirely unified, and it is important to realize that in two different language systems, stimuli and responses are not entirely identical. 23 U. Weinreich (1953) first assumed that the bilingual individual cannot completely isolate the L1 and L2 systems, which inevitably influence each other (Peltola et al., 2007).

The Cognitive Approach viewed language as rule-governed behaviour rather than habit formation, influenced by transformational-generative grammar (Chomsky, 1959, 1965) and cognitive psychology (Neisser, 1967). Its deemphasized pronunciation in favour of grammar and vocabulary because native-like pronunciation was an unrealistic objective and could not be achieved (Scovel, 1969).

### 3 METHODS AND RESEARCH INPUT

Triangulation<sup>3</sup> of methods as Patterson puts it "both clarify the meaning and increase the validity" of the research findings. (Patterson 2001, p.15).

Multi method approach consists of many research tools as questionnaires for teachers to find out their needs, special training and pre-teaching in two approaches imitative and contrastive with two groups of pupils before recording them, analysing and bringing conclusion in results, carrying out the detailed research in giving information about the sources of pronunciation teaching - exercises and materials involved in students' textbooks mainly taught in Slovak school will be a content analysis of English books Project used in primary school.

#### 3.1 Goals of the research

Help to find out effective way of teaching English pronunciation especially tailor-made for Slovak learners/teachers to cultivate spoken English that is easy to understand for listeners, develop strategies for spoken language that serves communicative needs effectively and increase self-confidence in teaching with useful methodology based on research, meeting the needs of teachers.

The primary objective of our research will be to determine the degree of phonic approximation of the quality of selected English phonemes, vowels and consonants non-existing in Slovak language which will cause the most specific errors under the influence of the mother tongue in the English speech performance of Slovak pupils after the theoretical metaphonological input aiming at the contrastive analysis of the English and Slovak segmental system.

A longitudinal comparative quasi experiment with two experimental and control groups will be realized, with the intervention effect (metaphone input) being evaluated by comparing the pretest and posttest results. In the experimental plan, a covariance analysis will be used to measure dependent variables before and after experimental intervention.

<sup>3</sup> Triangulation refers to using more than one particular approach when doing research in order to get richer, fuller data and/or to help confirm the results of the research, using different sources of data. This includes different times for data collection, different places from

*which to collect the data, and different people who could be involved in the research study in the data gathering and data analysis processes (Flick, 2002, p. 226).*

## **3.2 Participants**

Participants who are involved in the research will consist of both teachers and pupils to meet the needs of the research in triangulation of methods consisting of tools as questionnaires for teachers, pre/teaching and recording pupils, the source of pronunciation teaching content analyses of English books Project used in primary school.

### **3.2.1 Teachers/participants**

Questionnaire and interview participants of the study will be 100 Slovak non-English native speakers' teachers-practitioners of English language teaching at primary schools in the Slovak Republic who will be randomly selected using sampling technique.

First step in data collection will be the administration of the background questionnaire to find out relevant data of the teachers and their self-perceived needs in teaching English phonetics in our primary schools. The reason is to identify key issues in pronunciation and the view according to the teachers that could cause typical Slovak mistakes influenced by interference of Slovak language.

### **3.2.2 Pupils/participants**

It is important to meet one of the aims of our study – to assign testing pupils into two groups to find the correlation between variables groups of pupils divided into “experimental cognitive pronunciation pre-teaching group” called E and “control cognitive pronunciation no pre-teaching group” called C.

All the participants, aged between 10-11 years old, will be native speakers of Slovak and will be studying English at the primary level. Slovak primary school pupils will be randomly selected using sampling technique.

Participants will be selected randomly from a sample of 1 learner from a homogenous group in terms of language proficiency. The specific features or key characteristics in teaching English in Slovak primary schools is that in our state and private primary schools is the same or similar language study. In other words, they have the same content English course books, the activities involved in the workbooks, assessment style, teaching resources. The pupils share the same background characteristics: represent the others in terms of philosophy, contents, objectives, needs of pupils and teachers. Because of these similarities, the data will be collected from different primary schools in Slovakia (both private and public).

The first group of participants E group will be taken special training focused on cognitive contrastive approach course on learning pronunciation and the second group of participants C group will not be taken contrastive but only intuitive imitative way of course on learning pronunciation.

A test of pronunciation will be designed to measure participants' pronunciation ability before and after the instructional input of the study. The test consisted of 60 items. The list of items included frequently used words selected from the participants' English language teaching materials consisting of sounds not occurring in Slovak so harder to pronounce intelligibly.

The scores of the test ranged from 0 to 60, with each item receiving one mark for accurate pronunciation, assessed according to Received Pronunciation (RP English Pronunciation) or, in Roach's (1983) words, the pronunciation used by most announcers and newsreaders on national and international BBC broadcasting channels. As Roach states, RP "has always been chosen by British teachers to teach foreign learners". In addition, it "has been mostly fully described and has been used as the basis for textbooks and pronouncing dictionaries" (Roach's, 1983, p. 5).

The pronunciation test thus developed will be piloted on 10 EFL female and male participants who will be similar to the main participants of this study, to check the suitability of words, instructions, and scoring procedure. The result of the pilot study confirmed the desirability of the pronunciation test. Fourth, the pronunciation test will be used as a pre-test in order to investigate the participants' pronunciation ability. The participants will be asked to pronounce the words presented to them. For the purpose of scoring, their voices will be recorded in the laboratory where the test is going to be conducted and then evaluated for accuracy by native speakers of British English with adequate knowledge of phonetics.

One group (C) received the instruction according to the intuitive-imitative approach and the other group (E) received the instruction according to the cognitive contrastive approach to teach pronunciation. Both groups received instruction for 15 sessions, with each session lasting 15-20 minutes, 2 days each week.



The instruction in the C group will mainly consists of listening to the words, including the ones which consisted of the sounds under study, and trying to mimic them as carefully as possible. The focus will be on practice by means of a tape recorder, using repetition drills.

The instruction in the E group will mainly consists of contrastive way as explaining the place and manner of the articulation of the sounds in plain language. The focus will be on the presentation and analysis of the features of the sounds; features such as segmental sound systems vowels and consonants not occurring in native language voicing, lip rounding, position of articular and lengths

Phonemic charts, diagrams, finger tips to feel vibration to illustrate vowel length, stress, will be used.

Picture 1. and 2 displays brief articulatory descriptions of several English sounds as they will be used in the E group in contrastive way.

### **3.2.3 Analyses of audio recording pupils**

Auditory analysis will be supplemented by experimental analyses in the sound laboratory and identifying key issues in recorded pronunciation.

## **3.3 Tools of research**

Theoretical and empirical research dimension will be used in a research. After theory some practical tools will be realized as teachers' questionnaires, pupils' longitudinal comparative quasi-experiment, and the content analysis of English textbooks from the point of pronunciation embedded tasks and exercises.

Theoretical dimension primary consists of contrastive analysis of sound system of English and Slovak languages and their interference on which are based expected pronunciation errors of Slovak learners. Secondary it is based on content analyses of English textbooks and materials used in Slovak schools focusing on teaching pronunciation exercises.

Empirical dimension consists of application of quantitative and qualitative research methods in order to the research highlight the needs analysis practises by using triangulation of multiple sources starting from exploring teacher's needs (questionnaires, interviews) content analysis of English textbooks (finding the types of offered pronunciation exercises) and multiple methods (experiments, hypothesis).

It involves the use of multiple-data-collection methods and may also involve the incorporation of multiple data sources, investigators and theoretical perspectives. The rationale behind the notion of applying triangulation techniques is to contribute to the trustworthiness of the data and increase confidence in research findings.

### **3.3.1 Questionnaires**

The questionnaire finding out the needs of teachers is divided into three sections.

First part consists of five general information about the basic teachers' experiences as : the length of teaching, the English textbooks and teaching materials - textbooks used, the frequency and types of used pronunciation exercises during lessons, obtaining own ways of pronunciation in teaching, dealing with mistakes of pupils, correcting mistakes in regarding to reach the objectives of our research.

Second part contains a set of open questions and closed questions to be filled in. It provides participants with an opportunity to express as their personal experience and opinion on the issue as the possibility to generate the basement information of occurring typical Slovak mistake influenced by Slovak - English interference in segmental, suprasegmental and connected speech features phonetics interference .

The types of questionnaire administration will include face-to-face questionnaire administration, where an interviewer presents the items orally, paper-and-pencil questionnaire administration, where the items are presented on paper and computerized questionnaire administration, where the items are presented on the computer.

Based on the scale results, we will find out the basement of teacher's view on typical set-up Slovak pupils' mistake influenced by native Slovak language interference which will be further used and compared with another research method of testing and recording pupils (described below).

### **3.3.2 Content analysis**

Textbooks seem to play an important role in English pronunciation teaching and exercises are generally used as the pronunciation training model. Pronunciation should be taught extensively at the primary level

teachers would like more pronunciation teaching materials. The English textbooks mostly used at Slovak primary schools will be analysed from the point of pronunciation teaching methods. The content analysis revealed data about the kind of pronunciation tasks embedded in the English textbooks. The findings of the textbook's analysis will be the basement for identification of the main trained pronunciation skills. Summary of the content analysis findings of the pronunciation training tasks will be set in a table.

English textbooks provide the source of provide pronunciation materials and represent wider scope and more thoughts on what will go on rather than what will be said to go on, as in questionnaire or interviews. Realizing that textbooks and supplementary materials play an important role in language classes especially in teaching pronunciation I have been trying to complement the textbooks focusing on typical problems of Slovak pupils learning English.

### **3.3.3 Quasi-experiment**

Longitudinal comparative quasi-experiment after forming two groups in Experimental (E) and Control Group (C) of pupils as respondents of the experiment. It will be realised with pupils undergo different phonetic training focused on intuitive imitative obtaining of the segmental, suprasegmental and prosodic subsystem of the English and Slovak languages.

The first group of participants E group will be taken special training focused on cognitive contrastive approach course on learning pronunciation and the second group of participants C group will not be taken contrastive but only intuitive imitative way of course on learning pronunciation.

A test of pronunciation will be designed to measure participants' pronunciation ability before and after the instructional input of the study. The test consisted of the list of items included frequently used words selected from the participants' English language teaching materials consisting of sounds not occurring in Slovak so harder to pronounce intelligibly.

The scores of the test ranged from 0 to 60, with each item receiving one mark for accurate pronunciation, assessed according to Received Pronunciation (RP English Pronunciation) or, in Roach's (1983) words, the pronunciation used by most announcers and newsreaders on national and international BBC broadcasting channels. As Roach states, RP "has always been chosen by British teachers to teach foreign learners". In addition, it "has been mostly fully described and has been used as the basis for textbooks and pronouncing dictionaries" (Roach's, 1983, p. 5).

The pronunciation test thus developed will be piloted on 10 female and male participants who were similar to the main participants of this study, to check the suitability of words, instructions, and scoring procedure. The result of the pilot study confirmed the desirability of the pronunciation test. Fourth, the pronunciation test will be used as a pre-test in order to investigate the participants' pronunciation ability. The participants will be asked to pronounce the words presented to them. For the purpose of scoring, their voices will be recorded in the laboratory where the test is going to be conducted and then evaluated for accuracy by native speakers of British English with adequate knowledge of phonetics. One group (C) received the instruction according to the intuitive-imitative approach and the other group (E) received the instruction according to the cognitive contrastive approach to teach pronunciation. Both groups received instruction for 15 sessions, with each session lasting 15-20 minutes, 2 days each week.

Because the research has a combined quantitative-qualitative character, the study addresses the research questions with aim to investigate two distinct approaches (intuitive-imitative and cognitive-contrastive) to see their effects on the pronunciation of sounds such that do not exist in Slovak phonetics as these sounds have been found to be difficult for Slovak speakers as perhaps for speakers of other languages which also do not have them in their phonological inventory, so contrastive training will be focus on them.

### **Training experimental group of students (E)**

The instruction in the experimental group E group will mainly consists of contrastive way as explaining the place and manner of the articulation of the sounds in plain language. The focus will be on the presentation and analysis of the features of the sounds; features such as segmental sound systems vowels and consonants not occurring in native language voicing, lip rounding, position of articular and lengths. Phonemic charts, diagrams, finger tips to feel vibration to illustrate vowel length, stress, will be used. In the experimental group with presented information on the sound English language system based on a comparative analysis of the Slovak and English sound systems while the respondents are provided with information on the English sound system without a Slovak-English contrasting view.

Contrastive approach utilizes information and tools such as a phonetic alphabet, articulatory descriptions, charts of the vocal apparatus, comparative sound information, and other aids to supplement listening, and production.

### **Training control group of students (C)**

Control group of pupils at the same age and level of English as the experimental group received the instruction according to intuitive-imitative approach. The instruction in the C group will mainly consists of listening to the words, including the ones which consisted of the sounds under study, and trying to mimic them as carefully as possible. The focus will be on practice by means of a tape recorder, teacher listening and repeat patterns, using repetition drills. An intuitive-imitative approach depends on the learner's ability to listen to and imitate the rhythms and sounds of the target language without cognitive understanding of any explicit information supposes the availability, validity, and reliability of good models to listen to.

## **4 CONTRASTIVE APPROACH**

Contrastive Analysis in trying to understand the special problems of learners was to make a systematic comparison of a learner's L1 and target language L2, the assumption being that "we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning and those that will not cause difficulty" (Lado, 1957:vii).

Cognitive analysis in which the students receive some overt explanation and analysis, and which includes a range of methodological options as: "talking about it, phonetic training, teaching learners' phonemic script, giving rules, comparison of L1 and L2 sound systems. The implemented cognitive-contrastive approach is based on the recognition the similarities, differences of non-existing phonetics pattern in phonics patterns the audio systems of the comparative languages. Recognizing the differences, similarities and potential possibilities using contrastive approach in finding pronunciation errors (or deviations) resulting from differences in the mother tongue and language audio system can thus contribute to improving the individual's linguistic performance.

It is known that most of the problems in pronunciation of our pupils when learning English at the primary school are caused by the inter-lingual (Slovak-English) interference. That is why I have been looking for publications of Slovak authors and one of the most beneficial ones was the book „Slovak-English Phonic Interference“ (2011) written by one of the best Slovak author Zdena Kráľová which is the main basement of contrastive approach of Slovak and English sound systems used in this work.

The Slovak sound systems is different from English from the point of view of manner and place of articulation, voicing and contrast, including certain features of connected speech (Kráľ, – Sabol, 1989 pp.55-56, Skaličková, 1982, pp. 33-34).

### **4.1 Contrastive Approach – Vowels**

English phonology of English vowel sounds can be classified into short vowels, long vowels, diphthongs and triphthongs. When comparing vocal subsystems according the place of articulation Slovak short vowels are more centered than their English counterparts, except neutral vocals shwa sound [ə]. The degree of phonetic (acoustic-acoustic) and phonological (functional) differences of individual vowels in both languages varies between segments.

According to Kráľ "All Slovak short vowels are slightly centralized both horizontally and vertically." "Slovak short vowels can be categorized as the so-called" cardinal vowels "neutral vocals. (Kráľ, 1974, p. 72).

In Slovak pronunciation influenced by the mother language interference sound L1 is replaced by L2 phonemes, and English phonic elements (segments and suprasegments) are replaced by the closest Slovak equivalents. replacing the reduced vowel with unreduced vowels, neutralizing Slovak phonological contradictions. English vowels according the place of articulation hat divided vowels into front, central and back in horizontal line and low mid and high in vertical line.

An important part of this thesis is based on the research of Z.Kráľová in Qualitative approximation in the system of Slovak and English short vocals and the problem of sound interferences, especially in vocals, through the real recognition of the vowel structure and the pronunciation of the pronunciation by native communicants and its targeted probes into the pronunciation of experimental and the control group of respondents and her results become the basis for comparing the effectiveness of contrasting and non-contrasting metaphonical inputs in teaching foreign-language phonetics and phonology in the Slovak environment focused on vowels.



|           |           | MANNER  | VOICING   | PLACE    |             |             |          |         |       |         |
|-----------|-----------|---------|-----------|----------|-------------|-------------|----------|---------|-------|---------|
|           |           |         |           | Bilabial | Labiodental | Interdental | Alveolar | Palatal | Velar | Glottal |
|           |           |         |           |          |             |             |          |         |       |         |
| Obstruent | Stop      |         | Voiceless | p        |             |             | t        |         | k     | ʔ       |
|           |           |         | Voiced    | b        |             |             | d        |         | g     |         |
|           | Fricative |         | Voiceless |          | f           | θ           | s        | ʃ       |       | h       |
|           |           |         | Voiced    |          | v           | ð           | z        | ʒ       |       |         |
|           | Affricate |         | Voiceless |          |             |             |          | tʃ      |       |         |
|           |           |         | Voiced    |          |             |             |          | dʒ      |       |         |
| Sonorant  | Nasal     |         | Voiced    | m        |             |             | n        |         | ŋ     |         |
|           | Liquid    | Lateral | Voiced    |          |             |             | l        |         |       |         |
|           |           | Rhotic  | Voiced    |          |             |             |          | r (ɹ)   |       |         |
|           | Glide     |         | Voiced    | w        |             |             |          | j       | (w)   |         |

Fig.3 : English consonants selected according the place of articulation

|            |           | Labial | Alveolar | Postalveolar | Palatal | Velar | Glottal |
|------------|-----------|--------|----------|--------------|---------|-------|---------|
| Nasal      |           | m      | n        |              | ɲ       |       |         |
| Plosive    | voiceless | p      | t        |              | c       | k     |         |
|            | voiced    | b      | d        |              | ɟ       | g     |         |
| Affricate  | voiceless |        | ts       | tʃ           |         |       |         |
|            | voiced    |        | dz       | dʒ           |         |       |         |
| Continuant | voiceless | f      | s        | ʃ            |         | x     |         |
|            | voiced    | v      | z        | ʒ            | j       |       | ɦ       |
| Lateral    | plain     |        | l        |              | ʎ       |       |         |
|            | geminated |        | l:       |              |         |       |         |
| Tap        |           |        | r        |              |         |       |         |
| Trill      |           |        | r:       |              |         |       |         |

Fig.4 : Slovak consonants selected according the place of articulation

The inventory of English consonant phonemes (so-called RP English) contains 24 elements according (Gimson, 1989). The Slovak system has 27 elements (King - Sabol, 1989).

## 4.5 Contrastive approach in comparing English and Slovak Accent, Stress, Intonation, Connected Speech

### 4.5.1 Accent

According Roach the word is used in two different senses: (1) accent may refer to prominence given to a syllable, usually by the use of pitch (2) accent also refers to a particular way of pronouncing: for example, you might find a number of English speakers who all share the same grammar and vocabulary, but pronounce what they say with different accents such as Scots or Cockney, or BBC pronunciation. The word © Peter Roach 2009 accent in this sense is distinguished from dialect, which usually refers to a variety of a language that differs from other varieties in grammar and/or vocabulary (Roach,2009,glossary, p.1).

### 4.5.2 Word Stress and Sentence Stress

As Harmer describes “ practising stress in words, phrases and sentences is a prominent part of teaching pronunciation as mispronunciations can lead to a change of meaning” (Harmer 2005, p.191).



Following Tennant, practicing word stress is regarded more important than practicing individual sounds as it may completely change desirable meaning. As English words do not give the same stress to all the syllables they mention, a great number of speakers suffers acquiring the stress pattern which is different than that one of their mother languages. In addition to this, putting stress on the wrong syllable may cause a lot of trouble as well, as the shifted word category can change the meaning of a word (the word present as a noun or as a verb) (Tennant, 2007, p.2).

#### **4.5.3 Intonation**

Harmer states that „focusing learners' attention to activities practising intonation can strengthen their ability to convey meaning, mood and the ideas they are claiming. Learners may be also questioned to match the intonation to a picture expressing various emotions, according to what the teacher's intonation means this time” (Harmer 2005, p.194).

#### **4.5.4 Connected speech**

According Tennant, practicing connected speech is probably the most important aspect out of all pronunciation teaching areas. Communication is not only about producing the individual sounds separately; it is rather about joining these sounds together. (Tennant 2007, p. 3).

#### **4.5.5 Accessing foreign language process**

As speaking person access foreign language through the prism of its own (primary) system, as well as acoustic information goes through the filter articulation of experience listener and "successfully closed communication arc assumes only a relatively small deviation from the pronunciation of experience decoder" (Král'- Sabol, 1989, pp. 184 ). It is therefore possible to read the information decoded by the recipient as well as being encoded by the sender. However, factors that interfere with communication may be present in all its components.

U. Weinreich defines interference as "the deviations from the standard of one of the languages that occur in bilingual speech as a consequence of linguistic contact." (Weinreich, 1953, p. 22)

E. I. Haugen (1956) talks about three different degrees of diffusion of the characteristics of one language system into another language system - from zero to full integration, in the middle of which there is interference. When acquiring foreign language competence, according to the theory, an intermediate language on the process of creating an autonomous language code that gradually approaches to the quality of the foreign language level at the level of parental talking successively or continuously (Flege, 1997).

In the highway acquisition and / or learning process, L2, as in the creative construction process, becomes a synchronic cross-section between the language. Interlingual language (the current linguistic competence of an individual) has the character of idiolect and dynamic character, and therefore considers the language error to be part of the language development of an individual. Ideally, it contains more characters in the mother tongue and more foreign language elements.

## **5 PROCEDURES LEADING TO RESULTS**

### **5.1 Contrastive and non-contrastive training**

Experimental (E) and control group (C) of respondents underwent an identical 10-week phonetic training focused on the sound English subsystem. The experimental group presented information on the English language audio system based on a comparative analysis of the Slovak and English sound system according to Král'ová, 2005, while the respondents were given information only on the English segmental system without a Slovak-English contrasting view.

### **5.2 Analysing sound recording**

The basic material of the research will be the analyses based on sound recordings of English and Slovak speeches of each of the 80 respondents, an average length of 3 minutes. The recording of similar conditions will be done in the form of a pre-test and after ten weeks of different targeted phonetic training in the form of a post test. To preserve a similar vocabulary and speech style for each respondent, the autobiographical focus of texts will be chosen. The spoken word is considered in terms of natural communication to be more appropriate than reading isolated words, respectively. text, although experimental analysis is the most appropriate (non-articular) form of sounds in a situation of real linguistic performance, in which speakers concentrate on content rather than on their phonetic expression.

In both groups, we will make sound recordings of English and Slovak monologues in English (E1A, K1A) and in English (E1S, K1S) prior to the beginning of the training and in English (E2A, K2A) and in English (E2S, K2S). We have experimentally analyzed sound recordings from the point of view of the formative structure

of chosen English and Slovak vocals, consonants and prosodic feature. In the experimental analysis, we recorded English and Slovak pretest and posttest records.

Selected segments will be experimentally analyzed in Speech Analyzer (Version 2.7). Units of the sample will be examined through oscillography, spectrography and spectral analysis. We will use the procedure commonly used in phonetic research (spectrogram settings are the original standards):

- a) In Speech Analyzer, we will display Oscillogram, Broadband Sonagram and LPC, MS;
  - b) the cursors will be used to determine the location where is occurring the largest changes in the amplitude, frequency and shape of the acoustic wave, and based on the audio correlation and visual-correlation method, we manually will divide the respective segment;
  - c) we will perform spectral analysis of the selected segment and we will deduce the values from the LPC spectrum F1 and F2;
  - d) values of each analyzed voice for each respondent in each speech, we will average the F1 and F2 values for the given speech in the given implementation;
  - e) the values will obtain by the experimental analysis of the sound material will be evaluated from the point of view basic descriptive statistics (average, modus, median, standard deviation, variance, ratio).
- Using mathematical and statistical analysis, we will compare the F1 and F2 values detected in the experimental analysis of the recordings of the respondents in Slovak and English in the pretest and posttest, the reference values of the vocal formulas F1 and F2 of the English native speakers and the prototype values of the given formats in the specialized literature for the English and Slovak language (Gimson, 1989; Král' - Sabol, 1989). The results of the experimental analysis will be evaluated in terms of the degree of phonic approximation to the reference and prototype values.

### **5.3 Result processing and utilization**

Results views of the teacher's questionnaire research method will be presented by graphical data processing using a column and plots chart, the results will be processed in a spreadsheet format, and classification methods and methods for processing empirical data as comparative and relationship analyzes will be used.

The values obtained by the experimental analysis of the sound material are evaluated in terms of basic descriptive statistics (mean, modus, median, standard deviation, variation coefficient) (Gimson, 1989, Král' - Sabol, 1989), which were found in the experimental analysis of the English, the reference values of the English native speakers and prototype values of the given formats given in the literature for the English and the Slovak language. The results of the experimental analysis will be evaluated in terms of the degree of phonic approximation to the reference and prototype values.

### **5.4 Practical output**

#### **5.4.1 Develop Teachers' Skills**

- to be always able to explain interaction of Slovak-English sound system in contrastive way
- to develop a positive self-image based on
- to spread speech-monitoring abilities and speech-modification strategies via cognitive contrastive teaching

#### **5.4.2 Develop Pupils' Skills**

- to bring satisfaction and meet the needs of learners
- to increase self-confidence of learners
- to reach functional communicability as to be led to the ability to notice, diagnose and repair their own errors, and those of their fellows, rather than always relying on the teacher's feedback.
- to allow both teachers and learners to develop intelligibility, confidence outside the classroom.

#### **5.4.3 Create Supplementary Materials**

It will be useful for teaching English pronunciation by using contrastive approach in for Slovak teachers

- to be always understood in speaking
- to develop a positive self-image
- to spread speech-monitoring abilities and speech-modification strategies

Implementation of creating materials for teachers has become an important component based on next main points.

Detect the needs of pupils and teachers for complementing the monolingual material for teaching English pronunciation included in the English textbooks commonly used at Slovak primary schools with a specific

aspect of Slovak speakers. The primary publication of the project will be a supplementary teaching material for primary schools focused on the Slovak-English contrastive analysis of the phonic systems.

## 6 CONCLUSION

The findings of this study will suggest that specific phonetics training that combines the contrastive approach of cognitive introduction to English phonology and guidelines for pronunciation teaching comparing the Slovak and English sound systems in segmental, suprasegmental and prosodic systems and will have a positive impact on our Slovak learners in order to be considerably more effective than only intuitive-imitative way of drilling exercises. This approach provides a comprehensive theoretical treatment and suggests a systematic set of technical procedures for the contrastive study of languages. That involved describing the sound systems of Slovak and English languages, comparing them and predicting learning difficulties to help develop more effective and understandable English pronunciation that plays a dominant role in English communication.

“Phonological differences between L1 and L2 are not the only determinants of L2 sound production quality. The learners must acquire a new complex of articulatory gestures and modify the existing phonetic models, while they often produce the scale of sound variants for one phoneme – a continuum of approximations to the prototype L2 sounds. The types of phonic interference (under differentiation of phonemes, over-differentiation of phonemes, reinterpretation of distinctions and phone substitution) thus inhibit the approximation to the target system via similarity and difference of elements. The interference is thus one of the variables of foreign language competence and one, but not the only one, reason of non-authentic L2 pronunciation “ ( Kráľová, 2011, p 170).

Teacher-practitioner’s exploration in second- language acquisition is based on strategy how to organize teaching in order to maximise its effectiveness in using proper effective approach. A wide variety of techniques are used in pronunciation teaching, including listen and repeat drills, minimal pair practice, role play, teacher correction, phonemic script, recording learners, using mirrors and diagrams of the mouth, listening tasks, and encouraging learners to think of their pronunciation goals by trying to use comparative approach.

The main aims are focus on meeting the demands of our English language teachers and help them in finding other possibilities to strengthen speaking competence focusing on pronunciation in foreign language acquisition by raising Slovak pupils’ awareness of pronunciation elements such as sounds, syllables, stress, intonation about differences in different pronunciation systems. By finding out what and why of pronunciation principles we improve ability in producing sounds on the basis of this specific Slovak native speakers’ awareness. The article also has stated that intelligibility can be the goal of learning pronunciation instead of native like pronunciation.

## ACKNOWLEDGEMENT

This paper was carried out under research projects KEGA 00UKF-4/2017 a . 006UKF-4/2017 MŠVVaŠ SR the basic procedures and approved methods of research have been elaborated and will be realized with the consent of the author prof. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD. Those projects are hereby gratefully acknowledged.

## REFERENCES

- BEST, C. T., McROBERTS, G. W., GOODELL, E. 2001. Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener’s native phonological system. In: *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 109, No. 2, p. 775-794.
- BOHN, OCKE-SCHWEN, MUNRO, MURRAY J. 2007. Language Experience in Second Language Speech Learning: In *Honor of James Emil Flege*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 407 p. ISBN 9-78-90-272-1973-2.
- BRIERE, E. 1966. *An investigation of phonological interference*. Language 42p.768-798.
- DERWING, TRACEY M., MUNRO, MURRAY J. 1997. Accent, comprehensibility and intelligibility: Evidence from four L1s. In: *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19, No. 1, pp. 1-16.
- CRYSTAL, D. 1995. *The Cambridge Encyclopedia of English Language*. 1. iss. Cambridge: Cambridge University Press. p. 490 .
- FLEGE, J. .E. 1979. *Phonetic interference in second language acquisition*. Unpublished ·Ph.D. Thesis, Indiana University

- FLEGE, J. E., Walley, A. C., Randazza, L. A. 1992. *A developmental study of native and non-native vowel perception*. Paper presented at the 124th Meeting of the Acoustical Society of America, New Orleans, November
- FLEGE, J. E. 1995. Second Language Speech Learning: Theory, Findings and Problems. In: *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues*. Timonium: York Press, 1995, pp. 233-277.
- FLEGE, J. E., BOHN, Ocke-Schwen, JANG, S. 1997. The effect of experience on non-native subject's production and perception of English vowels. In: *Journal of Phonetics*, vol. 25, No. 4, 437-470 p.
- FLEGE, J. E., FRIEDA, E. M., WALLEY, A. C., RANDAZZA, L. A. 1998. Lexical factors and segmental accuracy in second-language speech production, *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 20, 155-187 p.
- GIMSON, A. CH. 1989. *An Introduction to the Pronunciation of English*. Newcastle upon Tyne: Atheneum Press. 364 p. ISBN 0-7131-6594-4.
- HARMER, J. 2005. *The practice of English language teaching*. Harlow, Longman. p. 360, ISBN 0582403855 9780582403857
- HAUGEN, E. 1956. The Phoneme in Bilingual Description, Language Learning Research Club, University of Michigan, In: *Language learning*, vol.7, 1956 issue 3-4, p.17-23.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1956.tb01199.x>.
- CHEBENOVÁ, V. 2001. Metodické postupy k nácviku nemeckej výslovnosti (I). In: *Cizí jazyky*, vol. 45, 2001-2002a, No. 1, pp. 6-8.
- KRÁL, Ā. 1974. Slovenské samohlásky v konfrontácii so samohláskami iných jazykov. In: *Studia Academica Slovaca*. 3. Red. J. Mistrík. Bratislava: Alfa 1974, 82 p.
- KRÁL, Ā. 1974. *Model rečového mechanizmu*. Bratislava: VEDA. 188 p.
- KRÁL, Ā., SABOL, J. 1989. *Fonetika a fonológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 392 p. ISBN 80-08-00036-9.
- KRÁLOVÁ, Z. 2009. Faktory anglickej fónickej kompetencie. Žilina: Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline. 74 p. ISBN 978-80-554-0051-8.
- KRÁLOVÁ, Z. 2010. Kvalitatívna aproximácia v systéme slovenských a anglických krátkych vokálov. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. 124 p. ISBN 978-80-7414-268-0. (7, 18 AH)
- KRÁLOVÁ, Z. 2005. Slovensko-anglická zvuková interferencia. Žilina: Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline, 100 s. ISBN 80-89029-85-X.
- KRÁLOVÁ, Z. 2011. Zvuková interferencia ako systémová dominantá cudzojazyčnej fónickej kompetencie, zborník Jazyky v Evropě a Evropa v jazycích Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, vol. XI, No.1 ISSN 1802-825X, 165 -170 p.
- KUHL, P. K. 1993. Infant speech perception: a window on psycholinguistic development, In *International Journal of Psycholinguistics*, vol 9, pp. 33-56.
- LADO, R. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan. 160 p. ISBN 978-0472085422.
- LENHARDT, J. 1997. Kontrastívny rozbor anglických a slovenských hlások. In: *Studia Academica Slovaca*. 6. Red. J. Mistrík. Bratislava: Alfa, 303 p. Cultures<https://www.amazon.com/Linguistics-Across-Cultures.../0472085...>
- MOYER, A. 1999. Ultimate attainment in L2 phonology. In: *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, No. 1, 108 p.
- O'CONNOR, J. D. 1980. *Better English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press. 149 p. ISBN 0-521-23152-3.
- PAVLÍK, R. 2003. *A Theoretical Introduction to English Phonetics and Phonology*. Bratislava: RETAAS, s r. o. 308 p. ISBN 80-89113-08-7.
- REPKA R. 1997. *Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu*. Bratislava: Slovak Academy Press. 109 s. ISBN 80-85665-89-1.
- PELTOLA, M. S., TAMMINEN, H., LEHTOLA, H., AALTONEN, O. 2007. Balanced bilinguals have one intertwined phonological system. In: *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences*. pp. 1865-1868.
- ROACH, P. 1991. *English Phonetics and Phonology. A practical course*. 2. edition. Cambridge: Cambridge University Press. p.262, ISBN 9521786134.
- SKALIČKOVÁ, A. 1982. *Fonetika súčasnej angličtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 284 s.
- SABOL, J. 1993. K teórii jazykovej interferencie. In: *Jazykovedný časopis*, vol. 44, No. 2, pp. 87- 91.
- TENNANT, A. 2007. *Sound Foundations: Learning and Teaching Pronunciation; Sound Reasons for Teaching Pronunciation*. Macmillan Publishers Ltd. Accessed January 27, 2012.  
<http://www.onestopenglish.com/skills/pronunciation/pronunciationmatters/pronunciation-matters-sound-reasons-for-teachingpronunciation/155507.article/>.

WEINREICH, U. 1953. *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York. 148 p. ISBN 978-90-279-2689-0.

WARDHAUGH, R. 1970. The Contrastive Analysis Hypothesis. In: *TESOL Quarterly*, vol.. 4, No. 2, pp. 123-130.



# INOVATÍVNE SPÔSOBY VZDELÁVANIA V OBLASTI RIZIKOVÝCH PREDIKTOROV KARDIOVASKULÁRNYCH OCHORENÍ NA ANGLIČTINE PRE SESTRY V ŠTUDIJNOM PROGRAME OŠETROVATEĽSTVO

**Zuzana Hujová, Tomáš Oravec**

*Katedra spoločných disciplín, Fakulta zdravotníctva so sídlom v Banskej Bystrici SZU v Bratislave  
zuzana.hujova@szu.sk (SR)*

## Abstrakt

Príspevok sa zaoberá inovatívnym zavedením aktuálnych poznatkov o rizikových faktoroch kardiovaskulárnych ochorení u študentov Slovenskej zdravotníckej univerzity, ktorí študujú anglický jazyk pre ošetrovateľov. Efektívne využitie poznatkov môže napomôcť pacientom predchádzať ateroskleroze a viesť k osobnej zmene životného štýlu medzi budúcimi zdravotníkmi. Vzdelanie ošetrovateľa by malo obsahovať informácie o súčasných trendoch vývoja morbidity aterosklerózy s cieľom jej eliminácie.

**Kľúčové slová:** inovatívny, anglický jazyk, prevencia kardiovaskulárnych ochorení, vysokoškooláci.

## 1 ÚVOD

Anglický jazyk je kľúčový komunikačný kanál používaný na medzinárodnej úrovni. Angličtina sa stala najvýznamnejším šíriteľom informácií o medicínskych objavoch, nových liekoch, najnovších vyšetровacích metódach a diagnostických prístrojoch (Džuganová, Gresty, 2014). Absolventi zdravotníckych štúdií využívajú anglický jazyk doma i na zahraničných výmenných pobytoch. Na akademickej pôde sa apeluje na adekvátne využitie komunikačných zručností cez vlastnú iniciatívu študenta vo vzdelávaní. Študent skúma, objavuje a zdokonaľuje svoje jazykové schopnosti. Tradičný školský systém ponúka klasické rutinné metódy, ktoré však adekvátne nepodporujú študenta v kreativite (Harmer, 2007) ale vedú k mechanickému drilovaniu poznatkov. Absentuje zapojenie procesu myslenia, ktorého fungovanie musí nevyhnutne vyučujúci doceňovať (Mao, 2018). Transfer informácií majú modernizovať inovatívne metódy vo vzdelávaní, ktoré odporúčajú slovenskí (Petlák, 2012) i zahraniční autori (Brown, 2000; Scrivener, 2011). Od inštruktora anglického jazyka sa očakáva, že bude expertom v biológii človeka. Autoritou pedagóga môže legitímne korigovať mechanizmus učenia u protagonistov vzdelávania.

Študentom zdravotníckych odborov sa ponúka inšpiratívne jazykové vzdelávanie zamerané na realizáciu prevencie rizikových prediktorov civilizačných ochorení, ktoré majú na Slovensku aj v zahraničí vedúce pozície. Podľa posledných výskumov z roku 2016 prevalencia srdcovo-cievnych ochorení na Slovensku kulminuje na 40%. Zaznamenal sa 22% výskyt obezity a 33% hypertenzie na 45 600 obyvateľov. WHO (2018) dokumentuje v slovenskej populácii 40% sedentarizmu u žien a 32% fyzickej inaktivity u mužov. U sledovaných probandov nad 15 rokov sa determinovalo 37% slovenských fajčiarov a 21 % fajčiacich Sloveniek. Predikcia rizika kardiovaskulárnych ochorení (CVD) je alarmujúca zvlášť v mladej generácii, ktorú reprezentuje westernizovaný životný štýl.

Súčasná generácia využíva nadobudnuté jazykové zručnosti v koexistencii so smarttechnológiami, nevyhnutnými pri ošetrovaní v lekárskej ordinácii či nemocničnom zariadení. Edukácia zdravotníkov profituje z interdisciplinárnych vzťahov medzi medicínskymi, technickými a humanitnými vednými disciplínami. Integruje sa spektrum zdravotníckych odborov ako je anatómia, fyziológia, kardiológia, diabetológia či epidemiológia, do ktorých patrí prevencia CVD. Multidisciplinárne poznatky v anglickom jazyku majú viesť k eliminácii rizikových faktorov u klientov absolventov Fakulty zdravotníctva Slovenskej zdravotníckej univerzity. Používanie medicínskej angličtiny má významne pomôcť praxi vysokoškolákov na Slovensku aj v perspektívnej zahraničnej stáži už počas štúdia.

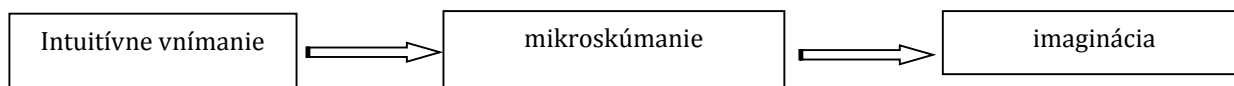
## 2 AKTUÁLNE POŽIADAVKY UNIVERZITNÉHO JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA

Študenti Slovenskej zdravotníckej univerzity sa líšia úrovňou jazykových zručností a vedomostí. Celkovú symptomatiku jazykových vedomostí zabezpečuje úvodné testovanie readingom, prekladom, speakingom a writingom. Výhoda je testovanie za asistencie počítača, pričom informácie sa dajú aktualizovať, profesionálne modifikovať a cvičenia inovovať (Petty, 1996). Primárne sa apeluje na potrebu opakovať a precvičovať gramatiku. Zdokonaľovanie výslovnosti je v medicínskej terminológii kľúčové. Nesprávne vyslovené slovo by mohlo viesť k zameneniu diagnózy s fatálnymi dôsledkami (Džuganová, Getsy, 2014).

Kladie sa dôraz na rozširovanie slovnej zásoby prostredníctvom odborných textov. Náročnosť obsahu má korelovať s vedeckou exaktnosťou medicíny. V jazykovej učebni sa uskutočňuje prevažne párové a skupinové vyučovanie, v elektronickej knižnici vzdelávanie podporované počítačom. Motiváciu zaisťujeme čítaním s porozumením, orientovaným na preferované populárne témy, ktoré poskytujú rôzne odbory zdravotníckych disciplín. Flexibilita lektora vo vyučovaní napomáha adaptácii adresáta v multilevelovom prostredí skupiny, ktoré má byť kolegiálne.

### 3 MODEL VYUŽÍVANIA MOZGOVEJ AKTIVITY VO VYUČOVANÍ

Na základe poznania fyziologických osobitostí nervovej činnosti sa má súčasná didaktika zameriavať na využitie teórie asociačných procesov pravej a ľavej mozgovej hemisféry v komplikovanom procese učenia. Intelektová aktivita pracuje v hierarchickom slede (obr.1, Mao, 2018).



Obrázok 1. Sled činnosti v procese učenia

Viaceré oblasti mozgu participujú na organizovanej analýze, ukladaní a interiorizácii vedomostí (logické, synteticko-analytické, faktografické, kvantifikovateľné, organizačno-sekvenčné, detailné, plánovacie, integračné, intuitívne, emocionálne, holistické, kinestetické, schopnosti interpersonálneho vnímania a pod.). Podľa využívania mozgových hemisfér v kognitívnom procese sa dajú klasifikovať dva typy myslenia: analyticko-organizačné a komunikačné. Štýl myslenia je originálny, každý študent preferuje rôznu oblasť myslenia. Podľa kategorizácie používania pravej a ľavej hemisféry v myslení sú študenti vynikajúci v empirických exaktných vedách, ktorí preferujú tradičný model vyučovania. Naproti tomu študentom s prevahou pravej hemisféry v myslení a komunikačných schopnostiach je atraktívnejšie multimediálne učenie. Model využívania kooperácie pravej a ľavej hemisféry mobilizujú inovatívne metódy vo vyučovaní (tab.1).

Tabuľka 1. Prehľad rôznych metód podporujúce viaceré oblasti myslenia

| Študenti s empirickými schopnosťami (ľavohemisferické myslenie) | Študenti s komunikačnými schopnosťami (pravohemisferické myslenie) |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Výber odpovedí                                                  | Otvorené odpovede                                                  |
| Uprednostnenie odposluchov, zvukových nahrávok                  | Vizualizácia čítaným textom                                        |
| Slová, symboly                                                  | Obrázky, schémy, tabuľky                                           |
| Tradičná triedna organizácia                                    | Domáce prostredie                                                  |
| Logické myslenie                                                | Praktické učenie, komunikáciu, učenie založené na skúsenosti       |

Pozitívne myslenie v pokojnej a radostnej atmosfére má benefičné účinky na kvalitnú koncentráciu a akceleráciu kreativity. Prejaví sa v celkovej satisfakcii z práce u všetkých zainteresovaných. Naproti tomu kontraproduktívne negatívne emócie pri longitudinálnom strese majú za následok vyplavovanie kortizolu, ktorého účinok na dlhodobú pamäť je zhoršujúci (hoci malá koncentrácia kortizolu pri krátkodobom strese pôsobí na pamäť zlepšujúco).

K celkovej stratégii tohto konceptu vzdelávacieho procesu prispieva environmentálne hľadisko. Multimediálnosť podnetov kreuje dizajn lekcie. Študentov iniciuje, povzbudzuje a udržiava v tréningu všetkých oblastí myslenia. Dokonalejšie vzájomné prepojenie hemisfér zefektívňuje samotné vzdelávanie.

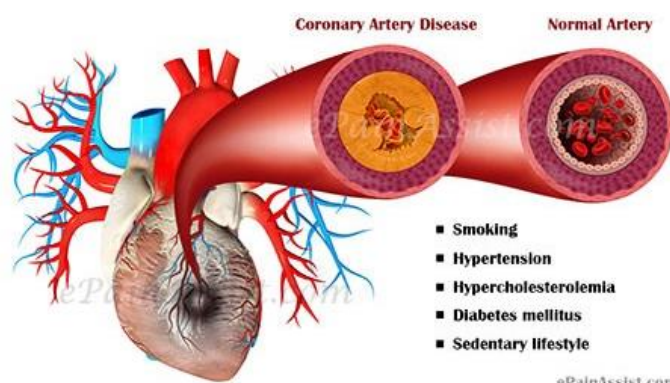
## 4 INOVATÍVNOSŤ VO VYUČOVANÍ

### 4.1 Začínať motiváciou, vizualizovať a schematizovať

Vážne medicínske témy vyžadujú určité odľahčenie. Obsahovú náročnosť majú uľahčovať a spríjemňovať extraaktivity, ako napr. kvízy na zistenie informácií o obehovom systéme. Krížovky, jazykolamy, anekdoty alebo bizarné príbehy zo zdravotníckeho prostredia by mohli upútať a viesť do problematiky.

Vizualizáciou rôznych verzií diagramov alebo ilustrácií môžeme spoľahlivo rozvíjať terminologickú stránku jazyka. Odporúča sa zapojiť osobné zážitkové učenie cez videoprojekciu, ktorá prináša nové stimuly a študent dostáva k dispozícii rozmanitejšie prostriedky na mozgovú aktivitu. Študent opisuje anatómiu cirkulačného systému pomocou jednoduchých vetných konštrukcií. Zložitejšími súvetiami formuluje fyziologické zákonitosti.

Pri špecifikovaní negatívnych dôsledkov CVD treba brať do úvahy interferenciu viacerých modifikovateľných rizikových faktorov, obr. 2.



Obrázok 2. Porovnanie zdravej a chorej tepny s pojmovou mapou rizikových prediktorov podieľajúcich sa na CVD- ochorení (obrázok prevzatý z internetu [www.painassist.com](http://www.painassist.com)).

V preventívnych stratégiách potom systematicky atakujeme krok po kroku emočné prežívanie recipienta, schéma 1.

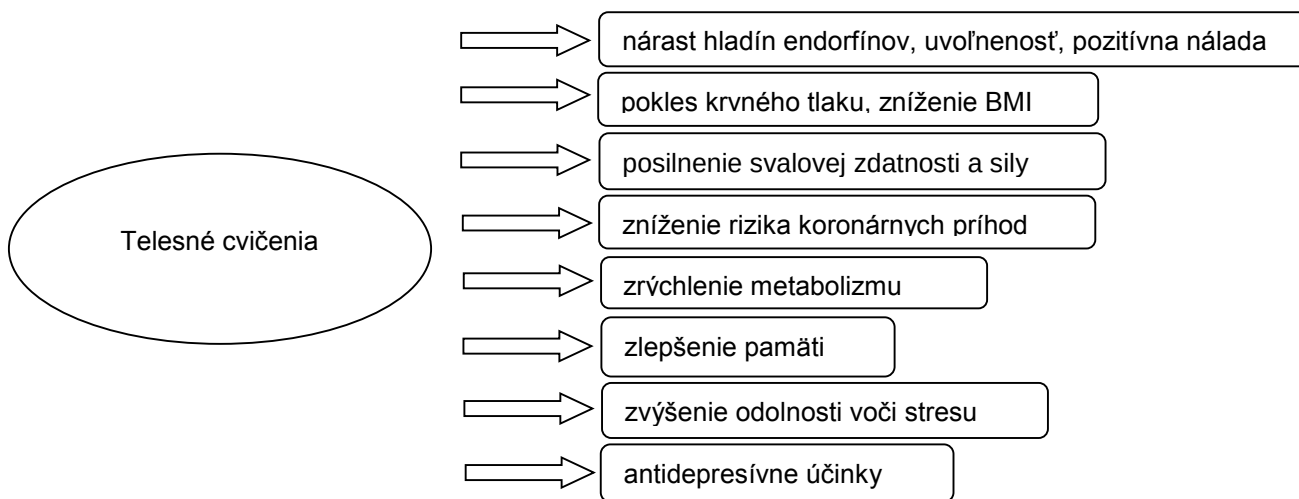


Schéma 2. Vplyv fyzickej aktivity na minimalizovanie zdravotných rizík

Pri rekonštrukcii načrtnutej schémy môže študent variabilne meniť chýbajúcu slovnú zásobu. Vlastným synonymickým preformulovaním improvizuje. Inšpiruje sa v skupine pozorovaním rôznych demonštrácií spolužiakov. Terminologickú správnosť verifikuje doplnenými latinskými medicínskymi pojmami, čo robí jeho poznávanie komplexnejším.

## 4.2 Memorovať nahrávkami (listening)

Študenti spracujú k téme „kardiovaskulárne ochorenia“ text písomnou formou (writing). Za asistencie aplikácií svojich mobilov (mikrofón, kamera) tvoria MP3 - nahrávky readingom, prípadne voľnou reprodukciou zapamätaného (speaking). Autentické vypočutie autonahrávok vedie k rozpoznaní a oprave nedokonalostí vo výslovnosti. Exaktná medicína nepripúšťa omylnú výslovnosť. Nahrávky môžu byť podkladom na animácie, videá či náučné prednášky. Odporúča sa zapísať frázy a slovné spojenia na tabuľu a po určitom okamihu deletovať. Repetíciou obrazu tabule uvádzať zapamätané. Stimulovať pamäť vyhľadávaním synonymných pomenovaní v rámci súťaže. Pluralitou názorov vyslovených v anglickom jazyku sa dajú zvyšovať šance sebarozvoja.

## 4.3 Precvičovať pamäť prezentáciou anglických slov

Zoznam nových pojmov získavajú študenti v úvode témy vo forme pracovných listov ako „slovníka“. Po 5 minútovom naštudovaní a spoznaní bilingválnej stránky a anglickej výslovnosti sa slovíčka aplikujú v gramatických štruktúrach. Po ukončení cvičení vypíšu dané termíny na osobitný hárok, kde si overia memorizáciu nových slov. Enumeráciou brainstormingom sa reprodukovujú zaznamenané pojmy. Anatomické ilustrácie môžu poslúžiť ku tvorbe tzv. flesh cards, z ktorých sa aplikuje aj latinský základ slová prenesený do anglického ekvivalentu v rámci pamäťových hier.

Príkladom je použitie readingovej aktivity toho istého odborného textu individuálne, ale aj u variabilných skupín:

- A) Študentom sa zadajú otázky, na ktoré majú po prečítaní textu zodpovedať.
- B) Študentom sa predloží slovná zásoba, ktorú logicky dopĺňajú do chýbajúcich miest v texte.
- C) Študenti najskôr individuálne prečítajú text. Článok odovzdajú. Do druhého pracovného listu s rovnakým textom doplnia vynechané miesta.
- D) Študenti majú vyhľadať chýbajúce pojmy do textu v slovníku alebo na webe.
- E) Študent číta text. Ten istý text, ale s chýbajúcimi termínmi, je zadaný inému, ktorého úlohou je kľásť otázky spôsobom, ktorý dovoľí druhému študentovi odhaliť absentujúce pojmy (dialóg).
- F) Študentom sa na druhom hárku poskytnú viaceré možnosti chýbajúcich termínov, z ktorých selektujú tie, čo patria k textu (individuálna práca).
- G) Študenti dostanú texty s pozmenenými chybnými pojmami, ktoré treba nahradiť správnymi.
- H) Študenti vypočujú nahrávku a dopĺňajú chýbajúce termíny do textu.

## 4.4 Vypracovať prezentáciu s využitím IKT

Využitím informačných technológií sa zaciľujeme na vypracovanie vhodnej prezentácie na tému CVD-systému, jeho ochorení a konkrétne otázky prevencie. Primárnou úlohou pri tvorbe prezentácie je vyhľadať a spracovať literárne a internetové zdroje informácií. Schematizovanými pojmovými mapami v power pointe sa uľahčí reprodukcia abstraktných poznatkov. Študenti prezentujú tému naratívne (monológ, dialóg, beseda). Autori v pozícii prednášajúceho originálnym spôsobom demonštrujú svoje prezentácie. Takticky ozrejmujú charakter komplikácií CVD so zameraním na ošetrovateľstvo. Neverbálnymi znakmi (mimika, gestika, haptika, posturológia a pod) sa dosahuje zaujímavosť prednášky. Prednášajúci organizuje diskusiu a mobilizuje poslucháčov do aktivity zisťovacími otázkami.

Na záver lektor frontálne objasní ďalšie ciele vyšetrení, ktoré nadväzujú na spoznanie konkrétnych rizikových faktorov. Orientuje sa na technológie a metodiky, ktoré sa plánujú uskutočniť v ďalšej fáze v podobe mikrovýskumu simulujúceho pilotný výskum populácie.

Nasleduje príprava meracích prostriedkov a postupov antropometrických a biochemických markerov. Pre participantov prieskumu sa v anglickom jazyku zostaví dotazník zisťujúci stav environmentálnych rizikových faktorov CVD. Stanovia sa smerodajné hodnoty na posúdenie prevalence konkrétnych prediktorov. Uváženým a zrozumiteľným podaním preventívnych odporúčaní môže pacient redukovať modifikovateľné činitele a zmeniť svoj životný štýl.

## 4.5 Uskutočniť experiment

V podmienkach učebne vybavenej na vyučovanie zdravotníckych disciplín nasledujú metódy merania systolického a diastolického krvného tlaku sfygmomanometrom na klasifikáciu (pre)hypertenzie. Uskutočnia sa merania výšky stadiomerom a hmotnosti prostredníctvom štandardnej váhy kvôli výpočtu BMI a vyhodnoteniu nadváhy a obezity. Kaliperom (alebo metódou bioelektrickej impedancie) sa adeptovi zisťuje hrúbka kožnej riasy a vypočíta množstvo podkožného tuku. Merania obvodu pásu sa dajú využiť pre výpočet WHtR indexu, WHR indexu a určenie abdominálnej obezity. Pri vyhodnotení dyslipidémie a diabetu

je potrebné byť nalačno a na základe odberu kapilárnej kvapky krvi alebo venózne krvi sa uskutočnia laboratórne analýzy parametrov ako je koncentrácia celkového cholesterolu, triglyceridov a glukózy. Metódou zinscenovaného interview v anglickej konverzácii vystupuje študent ako vyšetrujúci a iný spolužiak ako vyšetrovaný. Do sprievodného dotazníka sa zaznamenávajú simulované odpovede o fyzickej inaktivite, fajčení, stravovaní, rodinnej anamnéze CVD. Reportéri determinujú u respondentov rizikové činitele CVD (SWOT-analýza) a kvantifikujú ich. Zhrnutím monitoringu v angličtine sa komplexne zhodnotí distribúcia rizikových faktorov CVD v skupine a ich predikcia v intenciách prevencie. Študenti fluentne interpretujú výsledky a závery na základe zaznamenaných komentárov. Vyvodia inštrukcie ako spätnú väzbu v rámci behaviorálnej terapie zúčastnených probandov, tab. 2. Vedomie vlastnej zodpovednosti v otázke vplyvu na pacienta má pomôcť uvedomiť si správnu formuláciu problémov v jazyku.

*Tabuľka 2. Prehľad preventívnych stratégií podporujúcich zdravý životný štýl*

|                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. kombinovať telesné cvičenia (aspoň 30 minút intenzívne) s vyšším energetickým výdajom;                   |
| 2. ovládať stres a eliminovať ho;                                                                           |
| 3. znížiť príjem soli (na menej ako 5 g denne);                                                             |
| 4. konzumovať nízkoenergetickú stravu, napr. stredomorského typu so zníženým obsahom živočíšnych bielkovín; |
| 5. prestať fajčiť;                                                                                          |
| 6. znížiť BMI (<25 kg/m <sup>2</sup> ) a krvný tlak (<130/90);                                              |
| 7. zlepšiť lipémiu (tc<4,7 mmol/l, tg<1,7 mmol/l), glykémiu glu <6,5 mmol/l.                                |

#### 4.6 Archivovať posterom

Poster generalizuje edukačno-výskumno-preventívnu aktivitu. Úvodná teória má byť esteticky spracovaná vo forme faktografickej schémy, dotýkajúcej sa prevalence rizikových faktorov CVD s citovaným prehľadom doterajších známych záverov domácich a zahraničných výskumov. Metodická časť stručne popisuje randomizovanú populáciu, vyšetrenia a smerodajné hodnoty vnímané ako hraničné, zvýšené či rizikové. Frekvencia rizikových faktorov vo vzorke sa uvádza v tabuľkách a štatisticky spracovaná v grafoch. Diskusia prináša celkové vyhodnotenie profilu CVD a komparuje s doterajšími výsledkami posledných štúdií. Paradoxne precvičenie najnáročnejších vedomostí vzniká počas diskusie, v ktorej študent oponuje argument. Vo finálnej časti sa formulujú preventívne odporúčania. Pri obhajobe posteru použije študent memorizovanú slovnú zásobu z predchádzajúcich edukačných aktivít. Dizajn plagátu má kontrolno-motivačný význam pre ďalšiu vedeckú prácu študenta (bakalárska práca). V kontexte inkorporácie jazyka do reálneho zdravotníckeho prostredia sa posilňuje potenciál odborného vzdelávania budúceho ošetrovateľa.

### 5 ZÁVER

Lektor anglického jazyka inovatívne a rovnocenne zapája každého študenta - či už sebavedomejšieho v jazykových zručnostiach, tak i submisívne učenlivého alebo komunikačne rezervovaného versus dominantného. V efektívnom menežmente lekcie každý dynamicky participuje na skupinových či párových aktivitách. Vyučujúci má garantovať pozitívnu klímu a často hodnotiť, motivovať prístup k predmetu. Prinášať čo najviac interaktívnych príležitostí či alternatívnych spôsobov práce počas komplexného edukačného procesu, aktivizovať čo najviac študentových zmyslov na dosiahnutie prijateľného jazykového výsledku. Vložiť do didaktickej práce vlastné úsilie v rámci očakávanej jazykovej úrovne a tempa. Má kriticky analyzovať vlastnú prípravu a pravidelne sumarizovať prácu. Komentovať aktivity najzmysluplnejšou myšlienkou, formulovať najdôležitejšiu otázku, vysloviť najzaujímavejšiu informáciu a prejaviť ochotu pomôcť v experimentálnej časti. Má maximalizovať vedomie z celkovej úspešnosti lekcie. Ukážkou praktického využitia multidisciplinárnych vedomostí (ktoré predstavuje aj téma prevencie rizika CVD) približuje vyučujúci študentovi kontinuálny zmysel vzdelávania a zvyšuje jeho entuziazmus v profesijnom raste.



## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BROWN, H.D. 2000. Teaching by Principles. Second edition. USA : Pearson ELT, 668 pages. ISBN 978-0130-28283-5
- DUDLEY, E, OSVÁTH, E. 2016. Mixed – Ability Teaching. Oxford University Press UK, 112s. ISBN 978-0-19-420038-7.
- DŽUGANOVÁ, B, GREŠTY, J. 2014. Angličtina pre lekárov a pracovníkov v zdravotníctve, Bratislava EASTON BOOKS , 358 s. ISBN 978-80-8109-243-5.
- HARMER, J. 2007. Practice of English Language Teaching. 3 edition, p.370 [www.longman.com](http://www.longman.com).
- MAO, L , ZHANG, Y. 2018. English Teaching Innovation Classroom Based on Whole Brain Theory. In NeuroQuantology, vol. 16, no. 5, pp. 437-445.
- PETLÁK, E.: Inovácie v edukačnom procese. 1. vyd. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2012. 158 s. ISBN 978-80-89400-39-3.
- PETTY, G. 1996. Moderní vyučování, praktická příručka. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.
- SCRIVENER, J., 2011. Learning Teaching : The essential Guide to English Language Teaching. Third edition. Oxford UK : Macmillan Education, 2011. 415 pages. ISBN 978-0-230-72982-
- ŠAMÁNEK, M, URBANOVÁ, Z. 2003. Prevence aterosklerózy v dětském věku. Praha: Galén, 235 s. ISBN 80-7262-229-3.
- World Health Organization-Noncommunicable Diseases (NCD) Country Profiles, 2018

# КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ян Галло

Университет Константина Философа в Нитре, Философский факультет, кафедра русистики,  
jgallo@ukf.sk (Словацкая Республика)

## Аннотация

В статье рассматривается проблематика коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам с акцентом на русский язык в условиях словацкой школы. В вводной части статьи говорится о значении коммуникативного метода в обучении иностранным языкам, а также речь идёт о содержательной близости между функциональным подходом в лингвистике и коммуникативным методом обучения иностранным языкам. В первой части статьи освещается проблематика сущности коммуникативного подхода в обучении иностранному языку. Во второй части затрагиваются вопросы роли грамматики и её места среди аспектов языка. В заключительной части подводятся итоги сказанному.

Ключевые слова: грамматика, коммуникативный метод, коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, методика преподавания иностранных языков, обучение иностранному языку, учебно-методический комплекс.

## 1 ВВЕДЕНИЕ

Если понимать функционализм широко – как особое лингвистическое направление, в нём нетрудно заметить общие идеи с тем, что в методике преподавания называется обобщенно *коммуникативным подходом*. Содержательная близость между функциональным подходом в лингвистике и коммуникативным подходом обучения кажется такой очевидной, что как будто бы не нуждается в более детальном анализе. Действительно, их идейное сходство можно легко показать, используя антонимичные понятия. Нефункциональное («дофункциональное», автономное, строго структуральное) языкознание уделяет внимание только языку как системе, без учёта его употребления в речи, так же как в некоммуникативной («докоммуникативной») методике преподавания иностранных языков целью обучения было теоретическое знакомство с языком без особого интереса к тому, в какой мере учащийся в состоянии использовать языковые единицы в реальных ситуациях общения (ср. Мустайоки, 2006, 403-404).

Коммуникативная ориентация в методике преподавания языков проявляется, в частности, в том, что цели обучения определяются уже не языковыми (формальными) понятиями, а единицами коммуникации.

Коммуникативный подход (с англ. Communicative approach, Communicative Language Teaching) или коммуникативная методика, термин, который используется большинством русских авторов, начали внедрять ещё в 70-х годах 20 века. Но сейчас данный подход является наиболее популярным и используемым по всему миру на всех уровнях обучения языку. Во-первых, это обусловлено тем, что в современной школе основной целью обучения языку является формирование языковой компетенции. То есть для учителя важно не освоение учениками ряда правил и определённого набора слов, важно, чтобы по окончании школы любой выпускник был способен к межкультурной коммуникации. Во-вторых, коммуникативный подход подразумевает изучение языка на основе аутентичных материалов, что способствует сближению того, о чём говорится в школе, с реальной языковой действительностью. Более того, все современные зарубежные учебно-методические комплексы разработаны именно на базе коммуникативного подхода. Такие известные чешские издательства как *Fraus*, *Klett*, *Infia*, а также русские «Златоуст» и «Русский язык. Курсы» каждый год выпускают новые учебно-методические комплексы и совершенствуют старые, чтобы преподаватели не только в Чехии и Словакии смогли выбрать для себя и своих учеников наиболее подходящий учебник. Исходя из вышесказанного, в нашем исследовании мы будем говорить именно о коммуникативной методике, как о наиболее эффективной и перспективной из всех существующих и применяющихся в настоящее время.

## 2 СУЩНОСТЬ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Понятие «коммуникативный подход» (слов. *komunikačný prístup, komunikačné vyučovanie jazyka*, чеш. *komunikačný přístup, komunikační vyučování jazyka, komunikativní metoda*, англ. *communicative approach or communicative language teaching (CLT)*) (ср. Šebesta, 2017, 71) возникло лишь в конце 60-х годов, когда большинство лингвистов Великобритании пришло к выводу, что ситуативный подход к обучению иностранному языку, изжил себя. И в поисках новых методов обучения, была разработана система, при которой в центре образовательного процесса встало формирование коммуникативной компетенции. С образованием Европейского Экономического Сообщества, людям в Европе стало необходимо налаживать экономические отношения на едином языке, что привело к спросу на изучение английского языка и к пересмотру целей обучения: владения лишь грамматической компетенцией не хватало, важно было научиться говорить и думать на английском в сжатые сроки (ср. Savignon, 2000, 125-129).

Отправной точкой в создании нового подхода к обучению, стали труды британского лингвиста Ноама Хомского, который показал, что структурные теории языка, господствовавшие в то время, не могли объяснить творчество и разнообразие, проявляемые людьми в реальном общении (ср. Richards – Rodgers, 2000, 171). Развили идеи Н. Хомского Кристофер Кандлин и Генри Виддоусон. Они пришли к тому, что студентам необходимо учиться решать коммуникативные ситуации, а не осваивать многочисленные грамматические нюансы английского языка. Разумеется, этим вопросом занимались не только в Великобритании. В США, лингвист и антрополог Делл Хаймс разработал концепцию коммуникативной компетенции. Это было сделано в ответ на разработанную Хомским концепцию лингвистической компетенции идеального носителя языка. Коммуникативная компетенция уточнила, что значит «знать язык». И именно Хаймсу принадлежит известная цитата «существуют правила употребления, без которых правила грамматики бесполезны» (Hymes, 1972, 269-293). Хаймс не разработал конкретного определения понятия «коммуникативная компетенция», но последующие авторы, в частности, М. Канале, связали эту концепцию с обучением иностранному языку.

В России коммуникативный подход получил развитие в работах известного лингвиста и специалиста в области методики иноязычного образования Е. И. Пассова, который считал, что коммуникативность состоит в том, что наше обучение должно быть организовано так, чтобы по основным своим качествам, чертам оно было подобно процессу общения (ср. Пассов, 2003; 2010).

Так, в 80-х годах коммуникативный подход стал достойной альтернативой традиционному для российских (в то время советских) школ грамматико-переводному методу. Но, разумеется, процесс внедрения коммуникативного обучения не прекращается до сих пор.

Не существует единого определения коммуникативного подхода. Связано это с тем, что разные лингвисты и преподаватели определяют его по-своему. Ведь за долгую историю существования подхода, он претерпел множество изменений, усовершенствований и стал, скорее, набором разных методов и приёмов, объединённых единой концепцией.

Как уже было сказано, главной идеей коммуникативного подхода является коммуникативная направленность обучения. Язык в первую очередь служит средством общения. Поэтому изучение устаревших конструкций, сложных, редко используемых грамматических тем, специфической лексики отходит на второй план. Если ученик в процессе обучения постоянно вовлечён в реальные коммуникативные ситуации, он легко сможет применить свои знания на практике, руководствуясь внешними и внутренними побуждениями (покупка билетов на самолёт, заказ еды в ресторане, желание познакомиться). Часто курсы иностранных языков в своих рекламных компаниях используют слоганы «научим говорить за один день», «русский за месяц» и др. И доля правды в этом присутствует. Поскольку в разговорной речи мы используем клишированные фразы, и их освоение, при правильной подаче, не составит большого труда. Однако стоит отметить, что коммуникативный подход это всё же взаимосвязанное обучение всем формам устного и, конечно же, письменного общения.

Стоит отметить также исключительную роль преподавателя в процессе коммуникативного обучения. В отличие от традиционной школы, где весь урок строится на личности учителя, здесь главными участниками образовательного процесса являются ученики. Учитель лишь направляет, грамотно ставит задачи и контролирует процесс обучения. Многие дети в школах теряют уверенность в себе, потому что их постоянно исправляют, у них вырабатывается комплекс, и они

начинают бояться говорить, особенно это касается учеников начальных классов. В случае с коммуникативным подходом резкое и постоянное прерывание высказывания ученика является неприемлемым. Но это не значит, что ошибки допускаются. Они обсуждаются после или в процессе высказывания, но так, чтобы не нарушать его целостности.

Известный методист Гальскова Наталья Дмитриевна считает, что «учитель выступает не просто в роли модератора, создающего стимулы, побуждающие ученика к усвоению содержания обучения, – он является помощником и организатором общения на изучаемом языке и с его (языка) помощью. Учебный процесс строится не с точки зрения приоритетов учебного материала: исходным является ученик как субъект учебно- воспитательного процесса» (Гальскова, 2003, 82). Чтобы реализовать это положение, необходимо внедрять в практику и дидактико-методические технологии, «целью которых (на всех этапах обучения) является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опытом творчества, формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого ученика» (Якиманская, 1994, 64-77).

Почти любое высказывание ученика, даже на самом начальном уровне, должно осуществляться на русском языке. Поэтому с первых уроков учитель говорит с детьми на русском, уделяя особое внимание «komunikácia v triede, jazyk v triede, jazyk vyučovacej komunikácie», то есть фразам, которые используются из урока в урок. «Встаньте», «Садитесь», «Спасибо», «Простите» и др. Любое объяснение происходит на изучаемом языке, с большим количеством наглядных материалов и жестов. Так дети избавляются от привычки перевода и осваивают язык естественно. Но совсем исключать словацкий язык из уроков тоже не целесообразно. Важно соблюдать баланс и не впадать в крайности. Тем не менее, на наш взгляд, преобладание русского языка по отношению к словацкому должно быть примерно 60% к 40% с постепенным увеличением разницы в сторону иностранного языка (ср. также McDonough – Shaw, 2003).

Продолжая говорить об особенностях подхода, важно сказать об обязательном аутентичном характере используемых учебных материалов. Нужно понимать, что изначально коммуникативный подход в обучении английскому языку разрабатывался в Великобритании и США, и подразумевалось, что ученики, выходя из класса, имели массу возможностей настоящей практики. В странах же, где, английский, а также и русский не являются официальными языками, найти применение своим знаниям достаточно сложно. Приходится создавать искусственные условия обучения. И сделать это можно только на основе аутентичных материалов. Практически любой современный чешский учебно-методический комплекс (например, «Радуга по-новому», «Твой шанс», «Класс!», «Классные друзья!» и др.) составлен так, что им могут пользоваться учителя и дети из Словакии. В таких комплексах подобраны универсальные темы, в книгах для учителей часто даются инструкции по преподаванию с учётом фонетических особенностей учеников разных языковых групп. Также любой учебно-методический комплекс включает в себя аудио и, иногда, видео сопровождение, что как раз помогает создать искусственную ситуацию общения. Но всё это не будет иметь результата без следования принципу ситуативности. На занятиях учитель моделирует ситуации близкие к реальной жизни, обсуждает с учениками актуальные темы, прорабатывает ежедневные ситуации «дома», «в школе», «в кафе» и т. д. Но чтобы эти задания были эффективными, у детей должна быть какая-то практическая цель. И для создания такой цели в коммуникативных упражнениях используются так называемые информационные пробелы (information gaps) (ср. Harmer, 2007, 70). Традиционное задание может выглядеть так: один ученик спрашивает «Извините, где находится театр?», а другой отвечает, смотря на карту, которая напечатана в самом задании. По факту, это не является настоящей коммуникативной ситуацией. А информационный пробел подразумевает, что нужной информацией обладает только один из участников диалога. То есть второму действительно интересно узнать, где этот театр расположен. Таким образом, ситуация максимально приближается к реальной.

Ещё одной особенностью коммуникативного подхода является личностно-ориентированная направленность обучения. В любой ситуации ученик выражает своё мнение на актуальные для него темы, рассказывает о себе, о своих интересах. И происходит это посредством работы в парах и группах. Такая форма организации учебной деятельности помогает ученикам раскрыться и проявить свои творческие способности и лидерские качества, которые лишь способствуют освоению иностранного языка.

Несмотря на то что коммуникативный подход возник почти полвека назад, особенно широкое распространение и развитие он получил именно в 21 веке. И каждый день тысячи педагогов по всему миру трудятся над его совершенствованием. В нашей статье мы говорим лишь о малой части

возможностей, которые даёт данный подход, потому что рассматриваем его с точки зрения преподавания грамматики, которая является лишь одним из аспектов изучения языка.

### **3 РОЛЬ ГРАММАТИКИ, ЕЁ МЕСТО СРЕДИ АСПЕКТОВ ЯЗЫКА**

Обучение иностранному языку происходит с точки зрения языковых и речевых аспектов. К речевым аспектам относятся: аудирование, чтение, говорение и письмо. А к языковым – фонетика, лексика и грамматика. Существуют методические подходы (например, лингвистический подход) при которых обучение языку происходит поаспектно, то есть на одном занятии учащиеся занимаются чтением, на другом письмом, на третьем учат новую лексику. Но поскольку мы рассматриваем коммуникативный подход, в котором главную роль играет речь, то говорить о поаспектном обучении нельзя, ведь речь – это взаимодействие языковых единиц всех уровней (фонетики, грамматики, лексики, стилистики).

Большинство негативных отзывов о коммуникативном подходе строятся на утверждении, что грамматический аспект на уроках прорабатывается недостаточно хорошо. Для того чтобы опровергнуть данный тезис, необходимо понять роль грамматики и её место среди аспектов языка в рамках коммуникативного подхода.

На протяжении многих лет грамматика является предметом самых интенсивных обсуждений и дискуссий среди лингвистов и преподавателей иностранных языков. Ведь роль грамматики постоянно меняется под влиянием эволюции теории лингвистики, под воздействием учёта государственной политики в области образования, благодаря практическим исследованиям в разных научно-исследовательских центрах и т. д. И в 21 веке основной тенденцией является сокращение роли грамматики при обучении иностранному языку. Во многом этому поспособствовали как раз исследования Хомского и Хаймса, о которых мы говорили ранее.

С точки зрения истории, попытки отказа от грамматики или чрезмерное преувеличение её роли в учебном процессе одинаково плохо сказываются на результатах овладения иностранным языком. Понятие «грамматика» (греч. *grammatike*) первоначально обозначало «искусство чтения и письма». В средние века «свободное искусство» *grammatika* (лат.) считалось одним из компонентов всякого образования и ставило целью: научить владению латинским языком (иногда и другими языками), сообщить сведения по филологии, в том числе и при чтении текстов, осуществлять гимнастику ума.

Обучение любому языку проводилось посредством грамматики, как правило, построенной по образцу латинской. Грамматика изучалась как особый предмет и как самоцель. Начиная с XIX века, понятие «грамматика» наполняется новым содержанием и в языкознании, и в обучении языкам. По определению лингвистов грамматика стала обозначать: 1) грамматический строй языка; 2) раздел языкознания, изучающий такой строй; 3) совокупность правил изменения слов, их соединений в сочетания, предложения (иногда тексты); 4) учебник, содержащий описание правил (ср. Колшанский, 1979, 49).

В конце 20 века учебники грамматики иностранного языка стали образовывать свой особый конгломерат, составные части которого ориентированы на разные цели: грамматики для различных возрастных категорий и ступеней обучения, грамматики для многих типов учебных заведений, грамматики для людей с разным лингвистическим опытом или имеющих разные профессии, особые коммуникативные грамматики и пр. (ср. Лизенин – Денисова, 1992).

В большинстве современных школьных учебников (например, в таких учебно-методических комплексах как «Класс!», «Твой шанс», «Классные друзья» и др.) грамматика преподносится в лексическом контексте и не выносится в отдельное пособие. Для освоения всех языковых и речевых аспектов во многих учебно-методических комплексах используются непосредственно учебник и рабочая тетрадь, в которую включены задания на отработку преимущественно, как раз, грамматических правил.

В учебно-методических комплексах с коммуникативной направленностью грамматика преподносится через диалоги и тексты, а процесс её освоения является индуктивным: то есть ученики, столкнувшись с новой для себя конструкцией, используя контекст, самостоятельно формируют правило и какой-то речевой образец. После чего сразу посредством игры или вопросно-ответного упражнения происходит вывод правила в речь, а лишь в конце – письменная отработка изученного. В учебниках правила и схемы, конечно же, представлены, но чаще всего в сжатом



варианте «образец-пример». Более подробный разбор правила выносится в конец учебника, где, по желанию, с ним можно ознакомиться.

Известный современный методист, член совета Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) – одного из крупнейших университетов России – Е. Н. Соловова считает, что в начальной школе по возможности надо использовать именно индуктивный метод, так как:

- на начальном этапе активно формируется механизм языковой догадки;
- характер грамматического материала в большинстве случаев допускает выведение правила по контексту самими учащимися;
- при корректировке выведённого учащимися правила учитель может избежать употребления трудных грамматических терминов, свойственных грамматическим справочникам (ср. Соловова, 2005, 114-115).

Но отсутствие чётко выстроенной системы грамматических заданий, которая широко использовалась при традиционном грамматико-переводном подходе, часто ставит под сомнение эффективность коммуникативного подхода. О чём часто говорят сторонники традиционных подходов. И это легко объяснимо влиянием на них «советской школы». Но со временем система и цели образования меняются. Если раньше русский язык в Словакии изучался как латинский во всей Европе, то сейчас освоение коммуникативной компетенции входит в образовательный стандарт Словакии, а также Российской Федерации. В связи с чем приходится пересматривать всю систему обучения языкам в целом, а процесс этот весьма непростой и требует в некоторых случаях повышения профессиональной компетентности учителей иностранного языка.

## 4 ВЫВОДЫ

Коммуникативный подход является основным подходом, используемым в современной школе, ведь благодаря ему происходит формирование у учащихся языковой компетенции, что входит в Словакии в состав ŠVP (Štátny vzdelávací program) (2015) и образовательные стандарты для предмета «Русский язык и литература» (2018) и в Российской Федерации в состав Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) (2015).

При использовании коммуникативного подхода необходимо учитывать следующие положения:

- весь изучаемый материал должен быть коммуникативно-значимым, то есть должен быть максимально приближенным к действительности;
- с первых занятий преподаватель ведёт урок только на русском языке, переводя при необходимости лишь трудные для понимания учащихся определённого возраста фразы. Объяснение подкрепляется большим количеством наглядных материалов;
- урок строится не на личности учителя, а на деятельности учеников. Учитель лишь направляет и корректирует данную деятельность;
- обязателен аутентичный характер используемых материалов;
- обучение личностно-ориентировано. Учащийся в любой ситуации выражает своё мнение на актуальные для него темы, рассказывает о себе, о своих интересах.

Грамматика, как составляющая коммуникативной компетенции, является предметом интенсивных дискуссий и обсуждений, в связи с её местом и ролью в преподавании иностранного языка. В большинстве современных школьных учебников грамматика преподносится в лексическом контексте и не выносится в отдельное пособие. В учебно-методических комплексах (УМК) с коммуникативной направленностью грамматика преподносится через диалоги и тексты, а процесс её освоения является индуктивным.

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- ГАЛЬСКОВА, Н. Д. 2003. *Современная методика обучения иностранным языкам*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АРКТИ, 2003. 192 с. ISBN 5-89415-290-9.
- КАЛЕЧИЦ, Е. И. 2016. *Художественный текст в иностранной аудитории. Когнитивно-деятельностный подход*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing. 137 с. ISBN 978-3-659-85019-6.
- КАЛЕЧИЦ, Е. И. 2013. Формирование языковой и коммуникативной компетенции при изучении междометий на занятиях по РКИ. In: *Język rosyjski jako przedmiot nauczania w szkole wyższej (Русский язык как предмет обучения в высших учебных заведениях)*. Lublin: Wydawnictwo uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2013, s. 147-152. ISBN 978-83-7784-349-9.

- КОЛШАНСКИЙ, Г. В. 1979. Лингво-методические аспекты интенсификации обучения иностранным языкам. In: *Методы интенсивного обучения иностранным языкам*. Москва: Изд.-во МГПИИЯ им. М. Тореца, вып. 5. с. 3-12. Без ISBN.
- КРЮЧКОВА, Л. С. 2015. *Преподавателю РКИ: надежная и предположно-надежная система русского языка: функционально-семантический аспект: монография*. Москва: ИИУ МГОУ. 158 с. ISBN 978-5-7017-2466-0.
- ЛИЗЕНИН, С. М., ДЕНИСОВА Л. Г. 1992. Грамматика в курсе интенсивного обучения английскому языку в старших классах средней школы. In: *Иностранные языки в школе*, №5, с. 16–17.
- МУСТАЙОКИ, А. 2006. *Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам*. Москва: Языки славянской культуры. 512 с. ISBN 5-9551-0116-0.
- ПАССОВ, Е. И. 2003. *Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования*. Минск: Лексис. 184 с. ISBN 985-6204-93-3.
- ПАССОВ, Е. И. 2010. *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык. Курсы. 568 с. ISBN 978-5-88337-186-7.
- Приказ Минобрнауки России от 31.12.2015 N 1576 О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. N 373 (Зарегистрировано в Минюсте России 02.02.2016 N 40936)
- СОЛОВОВА, Е. Н. 2005. *Методика обучения иностранным языкам; базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей*. Москва: Просвещение, с.114-115. ISBN: 5-09-013891-5.
- ЯКИМАНСКАЯ, И. С. 1994. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. In: *Вопросы психологии*. № 2. с. 64-77.
- HARMER, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*, 4th edition, Pearson: Longman. 448 p. ISBN 13: 9781405853118.
- HYMES, D. H. 1972. On Communicative Competence. In: J. B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Education, pp. 269-293 (Part 2).
- JAKUBOVSKÁ, V., JAKUBOVSKÁ, K. 2017. *Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií*. Boskovice: František Šalé – Albert. 156 s. ISBN 978-80-7326-282-2.
- JAKUBOVSKÁ, V. 2017. Učiteľ rozvíja osobnosť žiaka a jeho osobnostné kompetencie. In: *Mládež a spoločnosť: slovenský časopis pre štátnu politiku a výskum mládeže*, roč. 23, č. 3, s. 3-17. ISSN 1335-1109.
- McDONOUGH, J., SHAW, C. 2003. *Materials and Methods in ELT: A teacher's guide. 2nd edition*. Malden: Wiley-Blackwell, 2003. 296 p. ISBN 13: 978-0631227373.
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 278 p. ISBN-13: 978-0-511-66730-5.
- SAVIGNON, S. J. 2000. Communicative language teaching. In: *Byram, Michael. Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, pp. 125-129.
- ŠEBESTA, K. 2017. *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. 225 s. ISBN 978-80-7308-743-2.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. NIŽŠIE STREDNÉ VZDELÁVANIE – 2. STUPEŇ ZÁKLADNEJ ŠKOLY. 2015. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 24 s. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnej-skoly/>
- Vzdelávacie štandardy pre vyučovací predmet ruský jazyk a literatúra ISCED 1 pre školy s vyučovaním ruského jazyka. 2018. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 9 s. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/12848.pdf>
- Vzdelávacie štandardy pre vyučovací predmet ruský jazyk a literatúra ISCED 2 pre školy s vyučovaním ruského jazyka. 2018. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 18 s. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/12849.pdf>

# Koncepcia nového historizmu ako metóda v didaktike slovenského jazyka a literatúry

Renáta Hlavatá

*Katedra slovenského jazyka a literatúry, FF UKF v Nitre, rhlavata@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Výklad teórie nového historizmu sa vyprofiloval v slovenskej literárnej vede a lingvistike ako premenlivý jav. Možno ním vyjadriť dôležitosť historického poznania ako cesty k odhaleniu zmeny spoločenských javov vo vývine ľudskej spoločnosti. V didaktike odráža v sebe ontologický aspekt, v rámci ktorého sa rieši otázka samotného charakteru historického a spoločenského procesu. Uvedený pojem odráža v sebe aj gnozeologický aspekt, ktorý skúma špecifickosť historického poznania.

Kľúčové slová: nový historizmus, jazyk a komunikácia, medziodborový kontext, jazyková analýza.

## 1 ÚVOD

Vyučovanie slovenského jazyka a literatúry prešlo na Slovensku vo svojej histórii mnohými koncepčnými zmenami. V 60. – 80. rokoch 20. storočia na Slovensku prevládalo vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry deskriptívny a systémovo-štruktúrny prístup. Znamenalo to, že obsah jazykového a literárneho učiva predstavoval zväčša zjednodušenú verziu systémovo-štruktúrneho opisu jazyka a taktisto zjednodušenú verziu opisu literárnovedného poznania, s preferovaním literárno-historického a žánrovo-tematického modelu. V súvislosti so spoločenskými zmenami a metodologickými zmenami v jazykovede a literárnej vede sa v 80. rokoch začala uplatňovať komunikačno-poznávacia koncepcia vyučovania slovenského jazyka a literatúry. Reagovalo sa ňou na komunikačno-pragmatický obrat v jazykovede a nadviazalo na štruktúrno-funkčné a funkčno-komunikačné chápanie vyučovania materinského jazyka ešte z 30. rokov 20. storočia, založené na teórii Pražskej lingvistickej školy. V literárnej zložke išlo taktisto o obrat k literárno-komunikačnej a explikatívno-interpretáčnej koncepcii, vychádzajúcej najmä z výskumov Nitrianskej školy. Komunikačno-poznávacia koncepcia vo vzťahu k primárnemu a sekundárnemu vzdelávaniu zdôrazňovala rozvíjanie komunikačných a interpretačných zručností žiaka s oporou o poznanie základných jazykovedných a literárnovedných pojmov. S nástupom komunikačno-poznávacjej koncepcie sa začala presadzovať aj integrácia jazykového vyučovania a slohovej výchovy, čiastočne aj integrácia jazykovo-komunikačného vyučovania a literárnej výchovy, pravda, s rozdielnou dôslednosťou a úspešnosťou v rôznych učebných materiáloch a vo vyučovacej praxi.

Na Slovensku prebehla kurikulárna transformácia vzdelávania, ktorá sa začala realizovať prijatím nového školského zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov, schváleného NR SR 22. mája 2008. Na základe uvedeného zákona dochádza k zásadným obsahovo formálnym zmenám vo vyučovaní. Najvýznamnejším prínosom daného projektu bolo vytvorenie kompletného obsahového štandardu pre predmet slovenský jazyk a literatúra (SJL) vo všetkých ročníkoch základnej a strednej školy. Kurikulárna transformácia v predmete SJL sa realizovala na princípoch didaktického konštruktivismu, ktorý chápe učenie ako aktívny proces, pri ktorom si žiaci sami konštruujú svoje vedomosti. Selektujú pri tom nové informácie a na základe už skôr prijatých a spracovaných informácií si z nich vytvárajú aktualizované, nové a kvalitnejšie poznatkové siete. Konštruktivizmus sa snaží prekonať tradičné vyučovanie, ktorého základným znakom je transmisívnosť – odovzdávanie učiva v definitívnej, konečnej podobe žiakom. Podľa konštruktivistov takýmto spôsobom je možné naznačiť žiakom fakty a mechanicky vykonávať určité postupy. Význam, pochopenie týchto faktov a postupov však nemôže byť odovzdané (transmitované) žiakovi učiteľom, ani učebnicou, opakovaním učiva, ani napodobňovaním nejakého vzoru, pretože porozumenie si učiaci sa subjekt konštruuje (vytvára) sám, a to tak, že zvažuje nové informácie, porovnáva ich s predchádzajúcimi skúsenosťami (poznatkami a schémami), prispôsobuje a pretvára tieto nové informácie tak, aby mu „dávali zmysel“ z hľadiska toho, čo už o svete vie. Konštruovanie poznania je aktívnym (činnostným) procesom, žiak musí dostať príležitosť s učivom pracovať.

Predmet slovenský jazyk a literatúra je spolu s predmetmi slovenský jazyk a slovenská literatúra súčasťou vzdelávacej oblasti „Jazyk a komunikácia“. Vzdelávacie oblasti sú okruhy, do ktorých patrí problematika príbuzných vyučovacích predmetov. Zabezpečujú nadväznosť a previazanosť obsahu jednotlivých

vyučovacích predmetov patriacich do konkrétnej oblasti. Umožňujú rozvíjanie medzipredmetových vzťahov, a tým aj kooperáciu v rámci jednotlivých predmetov.

Reforma didaktického chápania vyučovania jazykovej a slohovej zložky predmetu slovenský jazyk a literatúra sa premietla do zmeny v sústave vzdelávacích cieľov (preferovanie rozvoja komunikačných kompetencií), do obsahovej systematizácie predmetu (redukcia obsahu v prospech aktivít žiakov, presun časti jazykového učiva zo základnej školy na strednú školu) a vo významnej miere aj do realizačnej roviny vzdelávania (konštruktivistický prístup k učeniu). Pod komunikačnými kompetenciami rozumieme nie len teoretické, ale aj praktické ovládanie jazyka a jeho funkčné používanie v rozmanitých komunikačných situáciách. Podľa Kataríny Hincovej „... vyučovanie materinského jazyka spočíva v tom, že učiteľ bude na vyučovaní: 1. konzekventne integrovať zložky materinského jazyka, 2. systematicky zaraďovať tvorivú prácu s rôznorodými textami, 3. uplatňovať metódy a stratégie podporujúce porozumenie prostredníctvom zážitku a skúsenosti“ (Hincová, 2015: 78).

Inovovaný štátny vzdelávací program (IŠVP) pre druhý stupeň ZŠ bol schválený v septembri 2015. Preferuje vo výučbe medzipredmetový prístup, teda kooperáciu v rámci jednotlivých učebných predmetov v danej vzdelávacej oblasti a tiež medzi rôznymi oblasťami. Jeho cieľom je podporovať také kognitívne činnosti, ktoré sú vyjadrené pojmi, ako je vlastné aktívne objavovanie, hľadanie, pátranie, zisťovanie niečoho nového, napríklad výsledkov interpretácie či vytvárania rôznorodých verbálnych, obrazových a grafických textov, ktoré tvoria sociálny a kultúrny svet. Inovovaný vzdelávací štandard zo slovenského jazyka a literatúry si zachoval formu, ktorá sa delí podľa komunikačných jazykových kompetencií – čítanie s porozumením, písanie a hovorenie (počúvanie je integrovanou súčasťou hovorenia).

Cieľ vyučovania literálnej výchovy a jazykovej zložky spočíva v systematickom rozvoji čitateľských a interpretačných zručností žiakov. Na druhom stupni ZŠ ide v rámci literárneho a jazykového vzdelávania najmä o budovanie vzťahu k literatúre, umeleckému textu, jeho čítaniu bez poukazovania na historicko-spoločenský kontext doby vzniku jednotlivých diel.

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Vzhľadom na tému príspevku venujeme sa analyticko-syntetickým vymedzeniam skúmaného problému, a to cez dobové literárnovedné a lingvisticko-komunikačné hľadiská a ideové východiská. Cieľom je usúvzťažniť jednotlivé poznatky týkajúce sa pojmu nový historizmus v slovenskej literatúre s ohľadom na didaktické spracovanie a využitie v súčasných učebniciach SLJ prostredníctvom pracovných lingvistických textov a literárnych ukážok.

## 3 VÝSLEDKY

Problematika nového historizmu je možné, podľa nášho zistenia, sledovať aj prostredníctvom jednotlivých odborov v oblasti multidisciplinarity humanitných vied, a to sledovaním istých výskumno-didaktických okruhov s presahmi do oblasti filozofie, historiografie atď. Tým, že sa venujeme aj otázkam didaktickým, medziodborový kontext sa rozširuje na problematiku analýzy textu, naratívnych štruktúr, teóriu verbálnej komunikácie, teóriu rečových aktov atď. Z nášho pohľadu/prístupu vyplývajú aj niektoré nové, netradičné pohľady na tradičné otázky.

## 4 KONCEPCIA NOVÉHO HISTORIZMU V KONTEXTE KULTUROLOGICKÉHO VÝSKUMU

V súčasnom modernom svete pod vplyvom nových spoločenských situácií vznikajú vo vedeckom výskume podmienky na multidisciplinarizáciu, ktorej cieľom je využívať poznatky z rôznych disciplín (lingvistiky, psychológie, historiografie, sociológie, filozofie, umenovedy atď.) a zároveň podieľať sa na komplexnom riešení literárneho problému.

Literárna veda sa sústreďuje na širší kulturologický výskum vzťahu literatúry a ľudskej existencie. Patrí sem tvorivé nadväzovanie na relácie *literatúra a univerzum* (literárny obraz a svet), *literatúra a komunikácia* (spoločný zmysel, dialóg, dorozumievanie, porozumenie), *literatúra a spoločnosť* (pohlavie, rasa, národ, ...), *literatúra a dejiny* (dejiny ako text, príbeh, rozprávanie), *literatúra a ekonómia* (produkcia, trh), *literatúra a nové technológie* (médiá, hypertext). Ide o nové koncepcie poukazujúce na kontext doby, ktoré sa zároveň javia čitateľsky a vedecky zaujímavé. Nové teórie alebo všeobecné teoretické systémy sa snažia vysvetľovať problematiku literatúry na základe už existujúcich, rozpracovaných teórií alebo



všeobecného teoretického systému. Tvorivo nadväzujú na pozitívne hodnoty, ktoré sa v literatúre vytvorili. Nejde iba o priamočiaru nadväznosť, ale o vedomé prekonávanie starších ideovo-umeleckých princípov z hľadiska dobových, vývinovo progresívnejších koncepcií. Všeobecne možno povedať, že výskum sa orientuje na oblasť textov vyznačujúcich sa „literárnosťou“ či všeobecne i literárnym dianím, pričom čerpá z množstva filozofických orientácií a tendencií 20. storočia. Ide napríklad o líniu *filozofického myslenia*: fenomenológia – existencializmus – filozofická antropológia – hermeneutika, ďalej o líniu *analytickej filozofie*: novopozitivismus – logický empirizmus – logicko-analytická filozofia – filozofia vedy – lingvisticko-analytická filozofia. Podobne by sme mohli spomenúť literárne teórie, ktoré sa usilujú na základe všeobecného, celostného prístupu k textu pestovať *filozofiu ako systém princípov, zákonov, kategórií* či *filozofiu činnosti, praxe, ľudského konania*, napr. pragmatizmus, marxizmus a neomarxizmus a pod.

Môžeme konštatovať, že hodnoty zostávajú hodnotami, či sa o nich mlčí alebo nie. Aktívny vzťah k literatúre sa nadobúda aj „novým čítaním“, novým poznávaním, novým overovaním si fixovaných hodnôt, a preto literatúru treba vnímať v korelácii mnohostranných vzťahov a súvislostí, vidieť dielo v dobovom začlenení, mať na zreteli osobnosť tvorcu, jeho umeleckú orientáciu, národnú špecifickosť a svojrázny umelecký prejav. Uvedená požiadavka je dnes veľmi aktuálna najmä preto, aby prestal existovať jednostranný prístup k literárnej minulosti, či už ide o jej nekritické vyzdvihovanie alebo o nezáujem. A práve toto nové myslenie sa premieta do bežných problémov literárnej vedy, a to v čo najširších kultúrnych a spoločenských súvislostiach, t. j. s ohľadom na najrozmanitejšie aspekty ľudskej existencie a pamäti (dejín). Nové zmýšľanie sa snaží nielen sledovať nové poznatky v širších kontextoch, ale zároveň sa ich pokúša implantovať do literárnej vedy, a to novým spôsobom.

Pri sledovaní vývoja literárnovedných koncepcií je zjavné, že podliehajú vplyvu dobového myšlienkového systému, ale zároveň sú ovplyvňované tým, ako sa formuje vzťah medzi teóriou a vlastnou literárnou tvorbou. Vývoj literárnych teórií znamená neustály „boj“ kategórií: *subjektívnosť – objektívnosť, formálnosť – obsahovosť, tvorba – recepcia, písanie – čítanie, autor – čitateľ* prístupu k textu a dielu. Konkrétne ponímanie literárnej tvorby v určitom období istým spôsobom vždy poznamenáva i teoretické myslenie o literatúre. Každá literárna metodológia je v širšom pohľade vždy závislá od dobovo-kultúrnych, myšlienkových, spoločenských podmienok a od politickej klímy, a práve tak aj od samotnej literatúry písanej v danom období. V oblasti literárneho vyjadrovania zohráva dôležitú úlohu aj štatút kultúrnej dominancie so svojimi väzbami na *literárny* či *orálny (ústny)* typ kultúry. Na konkrétne podmienky reaguje aj literárna veda, napr. formalisti vtípne písali, že to, ako je literatúra definovaná (a to v ktorejkoľvek dobe) je jej protikladnosť k tomu, čo v danej dobe literatúrou nie je. Predpokladáme, že odtiaľto vychádza možnosť chápať literatúru ako text, ako „pole, na ktorom sa stretávajú rôzne literatúry, ako hyper- či intertext, t. j. sieť vzťahov“. Predmetom literárnej vedy podľa Romana Jakobsona nie je literatúra, ale literárnosť, t. j. to, čo robí z daného diela dielo literárne. Slovenská literárna veda sa pripája k súčasnému spoločenskému trendu a tým je povinnosť skúmať literárne dielo v širšom sociálnom, dejinnom, existenciálnom, ontologickom rámci zameranom na mechanizmus ľudského dorozumievania, porozumenia, hľadania cesty k spoločnej reči, dialógu, konsenzu. V duchu globálnych vzťahov sa literárni teoretici snažia poukázať na potrebu hľadania nových vzťahov medzi teoreticko-recepčnými prístupmi zdôrazňujúcimi otvorenosť diela a interpretačnou slobodou (uplatňujú prístup komparatívny, kulturologický, sociologický či hermeneutický).

Každá doba prináša diela písané novým spôsobom, novým jazykom, je vždy prirodzené, že sa vytvára nový pohľad na text (literárne dielo). Súčasná literárna teória sa napr. humanizuje, sociologizuje, etizuje a zameriava sa na všeobecné ontologické aspekty ľudského bytia v širšom kultúrnom či spoločenskom meradle. Vstup kultúrnych, spoločenských, antropológických, biologických elementov do vedeckého skúmania literatúry je motivovaný snahou o komplexný výskum určitej špecifickej formy ľudskej komunikácie. Filozofia, hermeneutika, sociológia, historiografia sa zbližujú s literárnou vedou a lingvistikou v snahe popísať jazyk, text, písmo, rozprávanie, príbeh ako integrálnu súčasť ľudského kultúrneho bytia. Univerzum a literatúra sa skúmajú ako sieť premiestňujúcich sa znakov. Pre súčasnú literárnu teóriu je príznačná a neodmysliteľná multidisciplinárnosť: literárna veda využíva poznatky zo *psychológie* (psychologický profil a výskum osobnosti autora i čitateľa), *psychoanalýzy* (zložky podvedomia, (ne-)vedomia v literárnom diele), *sociológie* (spoločenský kontext a podmienky vzniku diela, dosah literatúry na spoločenské vedomie, sociálnu úlohu autora a literatúry), *lingvistiky* (jazyk a autor - dielo), *hermeneutiky* (možnosť dorozumievania, otvorenosti zmyslu). Kooperácia uvedených disciplín tu znamená ústup od konkurenčnej rivality a príklon k dialógu. Neobvyklá nie je súčinnosť *hermeneutiky, semiotiky, rôznych modifikácií štrukturalizmu* (a z neho vzniknutých smerov), *analytickej filozofie, archetypálnej kritiky, fenomenológie*. Silná multidisciplinarizácia literárnej vedy sa dnes dotýka (okrem tradičných presahov do semiotiky, estetiky, lingvistiky) i poznatkov z oblasti biológie, antropológie, politológie, historiografie,



ekonómie a geografie, teórie produkcie, trhu, informácie, masovej komunikácie a multimédií (internet a hypertext).

Miroslav Štochl (2005, s. 202 - 203) upozorňuje, že literárne dielo je možné dnes vnímať v širších sociálnych, dejinných, existenciálnych, ontologických vzťahoch. A práve v tomto smere navrhuje definovať novú univerzálnu metodiku výskumu globálnych vzťahov, vplyvov, stykov, presahov, podobností i rozdielov vnútri kultúry. Navrhuje komparatívny model výskumu ako jediný spôsob hľadania vzťahu medzi neustále sa diferencujúcimi literárnymi technikami, formami a štýlmi, pričom uvádza: „... komparatistika je predovšetkým pohyb, a to pohyb vo vzťahoch: pohybuje sa v medzipriestoroch a na hraniciach medzi odbormi, medzi tradíciami a medzi kultúrami...“. Obdobný prístup, ako sme uviedli u Miroslava Štochla, reprezentuje kultúrna hermeneutika, ktorá vystihuje všeobecné ontologické aspekty ľudského sveta, bytia, jazyka a dorozumievania.

Hermeneutická problematika chápania v humanitných vedách sa presunula v osemdesiatych rokoch 20. storočia z okrajov takpovediac do centra vedeckej diskusie. Chápanie ako pojem predstavuje dôležitú stránku a súčasne jeden z výsledkov procesu duchovno-praktického osvojovania a pretvárania skutočnosti a sebaapretvárania človeka. Zameriava sa *heuristicky* – na odhaľovanie „skrytých významov“, na získavanie nových poznatkov, *pragmaticky* – na využívanie príslušných postupov v praktickom poznávaní, v komunikácii, *epistemologicky* – na budovanie teórie konkrétneho poznávania.

Petr A. Bílek (2003, s. 74) uvádza, že literárnovedné metodológie za posledných desať rokov explicitne reagujú na zmenu v doterajšom chápaní textu a zároveň na nemožnosť rozlišovať hranice medzi textovým svetom a kontextom, medzi významom obsiahnutým vnútri textu a významom pričleneným, medzi javmi centrálnymi a periférnymi, medzi javmi predtextovými, mimotextovými a textovými. Jedným z dôvodov tohto posunu je napr. premena žánrov z pôvodne okrajového (denník, memoáre) do čitateľsky i teoreticky kritického centra záujmu. Petr A. Bílek (tamže) upozorňuje, že text sa prestáva vnímať ako záznam niečoho, čo odkazuje na mimotextové dianie a čo toto dianie fixuje, ale hodnotí sa ako špecifickosť jednotlivých diskurzov. Chápanie literatúry sa tak posúva od jej vnímania ako entity textov zachytených abstraktných, predtextových konceptov k entite konštruovanej práve a iba slovami v procese písania.

V štúdií Oskára Čepana *Metodologické problémy literárnej histórie* nachádzame teoretickú reflexiu, v ktorej autor, literárnohistorický „praktik“, vyzdvihuje pri literárnovednom výskume aj simulatívny podiel literárnej histórie, teórie literatúry a tzv. historickej poetiky. Osobitne si všíma ašpirácie literárnej histórie, ako ju predstavujú štúdie Mikuláša Bakoša. Nadväzujúc na uvedené východiská, Tomáš Horváth (2002, s. 236-246) v štúdií *Literárna história: invariant, udalosť* (*Nad niektorými problémami literárnej histórie u Oskára Čepana*) sa zameriava na určité metodologické predpoklady oscilujúce na osi s dvoma protíahlymi pólmi: *rekonštrukčný* ↔ *konštrukčný* charakter literárnej histórie (so všetkými modifikáciami, ktoré bežia medzi nimi). Upozorňuje na chápanie literárnej (a akejkol'vek) histórie ako produktu textuality až po konzekvencie, aké má toto chápanie v literárnej histórii samotnej. V súvislosti s inštrukciou produkcie faktov Tomáš Horváth (tamže) poukazuje na *historickú naráciu* (s rekonštrukčným charakterom literárnej histórie), na explicitné vychádzanie z hierarchickej opozície *bytie* ↔ *vedomie*, ktoré je transformáciou subjektovo – objektovej opozície. Obe uvedené eventuality možno v štúdií genézy diela vnímať cez dialektickú alebo inak funkčnú konfrontáciu individuálneho tvorivého aktu (rovina bytia) s tradíciou literárneho radu (rovina kolektívneho vedomia) a zároveň ako súčasť historického procesu (procesuálne – genetického bytia) konfrontujúceho sa s celým systémom vplyvov, konzervujúcich (tradícia) i aktualizujúcich (konkretizácia) ..., nadindividuálneho literárneho vedomia. Rekonštrukcia literárnohistorického procesu je analógiou zblížovania kategórií literárneho bytia a literárneho vedomia jednotlivého artefaktu. Oba pojmy pritom dostávajú špecifické príznaky – pojem *bytie* sa zblíži s pojmom tradícia a pojem *vedomie* s pojmom konkretizácia. Podľa Oskára Čepana (tamže, s. 48) „vstup“ diela do dejín správa jeho obalovanie vrstvami tradície, jeho „výstup“ do súčasnosti charakterizuje zasa demontáž týchto obalov. Rekonštrukcia literárnohistorického procesu sa nemôže zaoberať bez rekonštrukcie literárneho bytia diel (faktov) na báze historickej poetiky (sféra výrazu), ale ani bez analýzy ich ideologických, spoločenských a ideovo-estetických funkcií (sféra významov). Schopnosť diela reagovať na podnety prítomnosti alebo aj vzdialenej budúcnosti pramení z toho, že skutočné umelecké dielo vo svojej najvnútornejšej podstate skryté či otvorene zrkadlí základné situácie človeka vo svete, zároveň vyjadruje jeho elementárne reakcie na obklopujúcu realitu. Tieto situácie a tieto reakcie sú v podstate už dávno ustálené, a preto nepodliehajú vplyvom nových životných okolností. Oskár Čepan (tamže, s. 48) upozorňuje, že umelecké dielo na rozdiel od iných produktov ľudskej činnosti vlastne neustupuje „dozadu“, „nevchádza“ do dejín, ale sa nimi stáva. Je to tak preto, že to, čo napreduje, je prítomnosť, nie dejiny. Postupujúca prítomnosť „historizuje“ literárne dielo tak, že ho prekrýva svojimi minulými stavmi...

Literárny vývin vo svojej historickej konkrétnosti je súborom viacstranných, vnútorne protirečivých dialektických kauzálnych alebo inak funkčných súvislostí. A preto nové metodologické hľadiská v súčinnosti s adekvátnejším analytickým aparátom umožňujú na každom stupni vedeckého poznania odhaľovať predtým nepovšimnuté súvislosti. Základnými stavebnými zložkami tejto rekonštrukcie a tým aj konštrukcie modelu komunikačnej relácie sú pojmy *dejiny – literárny fakt (dielo) – prítomnosť*, ktoré vyjadrujú celý komplex elementárnej komunikačnej situácie: *autor – dielo – príjemca*. Oskár Čepan jednotlivé súčasti pojmu *literárny fakt (dielo)* priraduje k zdrojom motivácií pôsobiacich v diachrónnych a synchrónnych interakciách komunikačného procesu. K pojmu „*autor*“ pridáva súbor geneticko-vývinových vzťahov, k pojmu „*dielo*“ realizácie štruktúrno-systémové a k pojmu „*príjemca*“ priraduje impulzy rozvádzané vektormi tradície a konkretizácie cez kritériá historickej poetiky a spoločenských funkcií.

## 5 NOVÝ HISTORIZMUS VO VEDECKO-KULTÚRNOM A UČEBNICOVOM KONTEXTE

Historici, literárni vedci, lingvisti, filozofi, ktorí používajú pojem *historizmus*, nestotožňujú ho s pojmom *história*, aj keď pripúšťajú ich vzájomnú blízkosť. *Historizmus* sa stal ich duchovnou orientáciou, ktorej obsah nemožno prehliadnuť. Vzťahy v trojuholníku *historiografia – umelecká tvorba – historické vedomie* sú nielen zaujímavé, ale vzhľadom na to, že vrcholným bodom tohto trojuholníka je práve historické vedomie, aj veľmi závažné. Historiografia pri ovplyvňovaní spoločenského vedomia mala a zároveň má veľmi silnú a nesporne pôsobivú konkurenciu v umeleckej literatúre. Prejavuje sa to jednak v umeleckom stvárnení minulosti, jednak v interpretácii dejinných udalostí autorov, ktorí nie sú profesionálnymi historikmi. Podľa Ivana Kamenca (1987) tento jav je bežným v celoeurópskom alebo celosvetovom meradle a na Slovensku má aj svoje špecifiká. Špecifiká vyplývajú aj z neobyčajne silných tradícií slovenskej umeleckej tvorby, ktorá v čase národnostného útlaku suplovala raz viac - raz menej úspešne úlohy absentujúceho slovenského dejepisectva. Suplovanie dejepisectva umeleckou spisbou bolo v danom čase logické, nevyhnutné a pozitívne. Autori umeleckých diel s historickou problematikou dejepis neštudovali. Dejinné reálne skôr citlivo tušili, ako o nich vedeli. Vlastne sa ani nemohli opierať o nejaké odborné historické práce slovenskej proveniencie, lebo také neexistovali.

Úvahy o umeleckom a vedeckom zobrazovaní minulosti a jej interpretácií súčasníkom nie sú nové. Otázke vzájomného vzťahu, ako aj povahe podobnosti a odlišnosti medzi nimi zamestnávala umelcov, literárnych vedcov, filozofov, lingvistov, filmových producentov od pradávna. V početných alebo len v jednotlivých štúdiách sa k tejto problematike vyjadrili literárni vedci, filozofi, historici, lingvisti, napr. Viera Žemberová, Jana Bžochová, Etela Farkašová, René Bílik, Ján Findra, Ivan Kamenec a iní.

Mnohé literárne pamiatky, ktoré zaradíme do klenotnice staršieho slovenského písomníctva stredovekej rukopisnej literatúry (800-1500), sa stali v určitej dobe prvoradým historickým prameňom. V rozmanitej forme sa snažila podať nielen výpočet a sled udalostí, ale vytvoriť aj obraz o ich celku. Vznik staroslovienského jazyka mal veľký kultúrno-historický význam pre život Slovanov stredoveku. Vytvorenie slovenskej písomnosti znamenalo vstup slovanských národov na medzinárodnú kultúrnu platformu, prispelo k jej kultúrnemu rozvoju a povzneseniu, napomáhalo budovať pevné základy spisovných jazykov a stredovekých literatúr. Staroslovienčina je písomne doložená súvislými pamiatkami z najstaršej doby. Ide o kópie prekladov gréckych cirkevných kníh, ktoré sa zachovali z 10. a 11. storočia (z pôvodných prekladov z druhej polovice 9. storočia). Písomné pamiatky iných slovanských jazykov sú z neskoršieho obdobia: staroruské z 11. storočia, starobulharské a strosrbské z 12. storočia, staročeské a staropolské zo 14. storočia. V staroslovienskych pamiatkach sa odzrkadľujú jazykové črty raného obdobia histórie slovanských jazykov, lebo staroslovienčina podľa času svojho vzniku sa najviac približuje k tej epoche praslovanského jazyka, na báze ktorého v procese historického vývinu vznikli všetky slovanské jazyky.

Filmy s historickou tematikou ponúkajú pre milovníkov histórie neraz nový pohľad na historické udalosti. Kvalitné filmové spracovanie dodáva historickým udalostiam nový rozmer, a čo viac, neraz dokáže upútať aj laikov, prípadne ľudí, pre ktorých je história len suchopárne opakovanie mien, faktov a rokov.

Dobové udalosti reprezentuje prekladová a pôvodná staroslovienska literatúra, ktorá bola určená pre liturgické potreby a náboženské vzdelávanie. V literárnych staroslovienskych pamiatkach sa stretávame s nábožensko-didaktickými motívmi (so vzťahom Božieho slova a vzdelanosti), vzťahom vzdelanosti a širších spoločenských vrstiev. Stanislav Šmatlák (1997, s. 64 - 65) upozorňuje, že literatúra veľkomoravského obdobia tvorí základ kultúrneho prvého dedičstva, na ktoré sa s väčším alebo menším dôrazom... môžu odvolávať dejiny literatúry slovenskej, ale aj naša historiografia, ktorá sa musela konfrontovať nielen s nedostatkom i fragmentárnosťou historických prameňov a poznatkov našich stredovekých dejín. Stvárnenie dejov minulosti organicky dopĺňa, dotvára a obohacuje vnímanie

percipienta a učí ho chápať dejiny ako univerzálne dianie riadené silou stojacou nad pozemským svetom človeka. Literárne umenie tohto obdobia možno vnímať ako osobitný spôsob prisvojenia si sveta – teda aj jeho dejín. Práve vďaka svojej emocionálnej zaangažovanosti majú literárne, historické, jazykové pamiatky a beletria všeobecne, voči vedeckej odbornej literatúre, nesporne väčšie možnosti podať plastický, prítlačlivejší a zaujímavejší obraz konkrétnej historickej doby, udalosti či osobnosti. Chápanie vzájomného vzťahu historického poznania a umeleckej tvorby je typické pre obdobie renesancie a osvietenstva. Dejiny sa stávajú dejinami človeka a jeho činov, ktoré sú empiricky postihnuteľné. Proti historiografii ako svojbytnému literárno-umeleckému žánru sa sformoval názor, ktorý hlásal nezlučiteľnosť teórie a estetiky. Jeden z jeho najrozhodnejších zástancov existencialistický filozof Karl Jaspers ho zdôvodňuje tým, že estetický vzťah k dejinám vyplýva z neschopnosti bádateľa robiť hierarchizáciu skúmaných historických faktov a ich výber. Bádateľ túto svoju neschopnosť vraj zakrýva útekem k umeleckej interpretácii opisovaných udalostí.

Vzťah medzi históriou a umeleckou literatúrou nesporne existuje. Týka sa pracovných metód historika a literáta, čiže podania historickej udalosti na jednej strane a zachytenie fikčného príbehu na strane druhej. Napriek analógii medzi oboma disciplínami, fikcia zostane vždy fikciou a história históriou. Je zrejmé, že historiografia sa nikdy nezblíži úplne s poetickou tvorbou. Historik Ivan Kamenec nachádza v súčasných literárnoteoretických prácach, ktoré sa v relatívne veľkej miere a často zaoberajú aj problémom *historizmu* v slovenskej krásnej literatúre, vplyv historického vedomia na umelecké či vedecké zmocnenie sa istého obrazu konkrétnej historickej doby, udalosti či osoby. V štúdiu *Historiografia, umelecká tvorba a historické vedomie* sa zaoberá možnosťou podať prítlačlivejší a zaujímavejší obraz dejín. Z hľadiska vzťahu všeobecnej historiografie k literárnej histórii či kritike poukázal na úvahy literárnych teoretikov a kritikov na umelecké či vedecké zmocnenie sa témy minulosti, a to svojimi vlastnými prostriedkami. Dospel k záveru, že umelecká historická literatúra má spravidla na čitateľa omnoho väčší vplyv ako odborná spisba, ale vzhľadom k poznávacej funkcii upozornil na neustále živý vzťah odbornej a umeleckej historickej literatúry. Domnieva sa, že ich autori pri písaní o *historizme*, prípadne o formovaní historického vedomia spoločnosti by mali brať do úvahy aj výsledky slovenskej historiografie. Upozorňuje, že túto skutočnosť neobišiel ani Štefan Krčméry už roku 1929 vo svojej glose *Ad vocem: Historismus*. Autor v nej hodnotí sedem ročníkov Slovenských pohľadov a konštatuje, že sú v mimoriadnej miere preniknuté *historizmom* a prevažná časť článkov v týchto ročníkoch týka sa slovenskej histórie, najmä literárnej. Do úvahy berie aj výsledky v tom čase ešte skromnej, ale už existujúcej slovenskej profesionálnej historiografie. Vzťahom histórie a umeleckej prózy ako „koexistencie“ vzájomných vnútorných kontaktov sa zaoberala Viera Žemberová v štúdiu *Transformácia histórie do umeleckej literatúry*. História vníma ako súhrn a súčasne aj záznam udalostí, ktoré sa odohrali vo vývine spoločnosti a umenie ako estetický sprostredkovateľ jej špecifického poznávania. V súvislosti so vzťahom medzi historiografiou a umeleckou literatúrou na konci dvadsiateho storočia a v našej prítomnosti Viera Žemberová upozorňuje na meniaci sa vzťah závislosti oboch disciplín. Umeleckú literatúru pomenúva vykladačom verifikovateľnej národnej minulosti (tamže, s. 75). Rozhodujúce a na aktuálnosti získavajúce podľa Viery Žemberovej sa ukázali vnútro-literárne súvislosti histórie a umeleckej literatúry. Autorka poznamenáva, že tvoria východiskový predpoklad na estetické naplnenie transformácie minulosti v epickom druhu a jeho žánroch, zároveň vplyvajú na typológiu historickej prózy, ktorú odvodzuje od rozličných činiteľov, a to z funkcie románu, zo svetonázoru autora, zo vzťahu faktu a fikcie v epickom diele, histórie a *historizmu* ako princípu, ale aj z poetológie epického diela. Historickej téme cez funkčnú analýzu jazyka a štýlu umeleckého textu sa venoval Ján Findra (1990, s. 77 - 81). Svoju pozornosť sústredil na povrchovú, jazykovo-kompozičnú organizáciu textu, v ktorej sa organicky spája minulé a súčasné. V štúdiu *Historická téma a jej povrchová realizácia* upozornil na vonkajšiu a vnútornú štruktúru textu, v ktorej možno vidieť dialektickú podmienenosť a funkčnú väzbu. V svojej monografii *Štylistika slovenčiny* (2004) charakterizuje formálne a obsahové modelové štruktúry umeleckých a náučných textov, čím porovnáva, vysvetľuje čiastkové modely sveta, napr. model vo vede a model umenia (literatúry). Na literárne umelecké dielo sa pozerá ako na estetický komunikát, ktorý nesie estetickú informáciu o reálnej skutočnosti alebo o virtuálnom svete. Náučnú (vedeckú) modelovú štruktúru vníma ako verejnú prezentáciu výsledkov vedeckého bádania venovanú okruhu odborných záujemcov a prípadne aj širšej kultúrnej verejnosti.

O vzťahu umenia (literatúry) k dejinám, svetu, vede sa vyjadrili viacerí literárni vedci, lingvisti, historici, teoretici filozofie dejín a umenia. Zjednodušene sa možno vyjadriť o umení (literatúre) ako o aktivite *zobrazujúcej* a o vede, dejinách (historiografii) ako *výpovednej aktivite* v tvorbe historikov a literárnych umelcov vyplývajúce z filozofie, antropológie, teológie, semiotiky atď.

Istým návratom k materialistickému pohľadu na spoločnosť a kultúru sa stáva *nový historizmus*. P. A. Bílek (2003, s. 73) vníma *nový historizmus* ako pojem, ktorého cieľom nie je systematizovať vlastné teoretické

predpoklady a vytvoriť všeobecnú teóriu literárnej histórie. Základným pojmom nového historizmu sa stáva podľa P. A. Bílka (tamže) literárne zobrazenie (*representation*), ktoré sa analyzuje na pozadí historicky špecifického inštitucionálneho fungovania. Vnímanie hranice medzi svetom textu a kontextu, medzi významom obsiahnutým vo vnútri a významom priradovaným, či už prijímateľom, či existenciou iných textov vedie literárnych vedcov a kritikov ku zmenenému chápaniu textu. Namiesto pôvodne binárnej opozičnej schémy (*literatúra – ne-literatúra*) nastupuje predstava splývavého diania a postupného, na povrchu nepozorovaného prechodu z jedného typu diskurzu do druhého. Pôvodne okrajové žánre (*denníky, memoáre, autobiografická literatúra ako celok*) sa dostávajú do čitateľského a teoreticko-kritického centra záujmu. Analýza a interpretácia autobiograficky nasmerovanej literatúry ovplyvňuje zmenu či posun v prístupe k textu ako celku. Namiesto pevných hraníc a prípadných nadhraničných, univerzálne fungujúcich modelov sa tematizuje a interpretuje nemožnosť rozlíšenia medzi javmi centrálnymi a periférnymi, medzi predtextovými, mimotextovými a textovými. Text sa prestáva vnímať ako záznam niečoho, čo odkazuje k mimotextovému daniu a čo toto dianie iba fixuje. Literárnoteoretické myslenie Michela Foucaulta a školy *nového historizmu* vychádza z pojmu textovosť, kde udalosti, spôsoby fungovania inštitúcií a ich vzťahov sú vnímané ako znakové systémy, čiže ako texty, ktoré sa majú „dešifrovať“ či interpretovať. Michel Foucault textovosť vníma ako istý proces zarámovania textu, ktorý zároveň umožňuje intertextové a kontextové fungovanie textu. K modernému mysleniu zaraďuje *historicismus*, ktorý definuje ako implikáciu istej filozofie alebo aspoň istej metodológie živého chápania, medzilidskej komunikácie a hermeneutiky, ktorá prostredníctvom zjavného zmyslu znovu uchopuje rozpravu istého sekundárneho a zároveň primárneho zmyslu, t. j. zmyslu, ktorý je skrytý, ale základnejší.

## 6 INOVATÍVNE TRENDY A KONCEPCIE VO VÝČBE SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY

V súčasnom edukačnom prostredí na slovenských školách sa reaguje na komunikačno-pragmatický obrat v jazykovede a na štruktúrno-funkčné a funkčno-komunikačné chápanie vyučovania slovenského jazyka a literatúry. S nástupom komunikačno-poznávacjej koncepcie sa začala presadzovať vo vyučovaní integrácia jazykovej a slohovej výchovy, aj integrácia literárnej výchovy v rôznych učebných materiáloch, a to s rozdielnou dôslednosťou a úspešnosťou. Za hlavný cieľ vyučovania slovenského jazyka a literatúry sa považuje komplexné rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie žiakov v kontexte ostatných kľúčových kompetencií:

- Uplatňovanie komplexného prístupu na úrovni medzizložkovej, medzipredmetovej, prierezovej a kompetenčnej integrácie.
- Rozvíjanie komplexnej funkčnej gramotnosti.
- Rozvíjanie funkčnej komunikačnej a literárnej kompetencie ako súčasť rozvíjania kľúčových kompetencií žiaka.
- Rozvíjanie kognitívnych a metakognitívnych procesov žiaka.
- Formovanie kultivovaného čitateľa a recipienta, jeho recepcných a produkčných schopností, postojov a hodnôt cez rôzne druhy a žánre literárneho umenia.

Tradičné školské literárne vzdelávanie a literárna výchova boli zamerané na encyklopedické osvojovanie si poznatkov, ktoré mali slúžiť predovšetkým na podriadenie sa jednotlivca spoločenským ideálom. Moderné vyučovanie literatúry v súčasnej škole nachádza svoje zdôvodnenie v nových koncepciách literárnovedného výskumu, ktoré sa opierajú o komunikačný štatút literárneho diela a predpokladajú množinu potencionálnych interpretácií a neopakovateľného individuálneho príjmu. To spôsobilo, že tradičného školského vzdelávania, zameraného na odovzdávanie poznatkov o autorovi a diele, nahradil taký prístup k literárnemu dielu, ktorý aktivizuje čitateľskú samostatnosť žiaka a nasmerováva ho k istým pravidlám percepcie a na literárnosť (estetickosť, umeleckosť) diela. Uvedené činnosti prispievajú k formovaniu literárnej kultúry žiakov, ich čitateľskej orientácii vo svete kníh, na záujmovo-kompetenčné výbery, na samostatné interpretácie žánrov literatúry. Predstavitelia *Nitrianskej školy* vymedzili miesto literárnej tradície v školskom literárnom vzdelávaní, objasnili pojem školská interpretácia literárneho textu, identifikovali vzájomné vzťahy a korelácie medzi estetickou a didaktickou informáciou a začali preferovať princíp komplexnosti a komunikatívnosti vo vyučovaní literatúry. Zdôraznili integráciu jazykového a literárneho vzdelávania, iniciovali odborno-metodický posun do vnútra literárnej problematiky.

Spoločenské požiadavky na vzdelávanie postupne prechádzali na Slovensku deskriptívnym a systémovo-štruktúrnym opisom jazyka a opisom literárnovedného poznania ku vzdelávaciemu priestoru „znalostnej spoločnosti“, ktorý kladie veľké nároky na schopnosť získavania a spracúvania informácií z rozličných zdrojov, na učebnú a pracovnú flexibilitu žiaka. Popri schopnosti efektívne komunikovať v diferencovaných



typoch verbálnej interakcie sa čoraz viac zdôrazňuje schopnosť flexibilne využívať získané komunikačné zručnosti pri riešení nových učebných a reálnych životných situácií na základe uplatnenia kritického myslenia. Žiak by mal byť postupne vedený nielen k získaniu čitateľskej gramotnosti, ale aj k rozvíjaniu funkčnej, čitateľskej resp. komplexnej gramotnosti. Pod recepcnou textovou kompetenciou sa rozumie schopnosť žiaka funkčne spracovať informácie z počúvaného alebo čítaného textu. Uvedená schopnosť je založená na komplexe znalostí a stratégií, ktoré žiakovi umožňujú vo verbálnej interakcii prostredníctvom počúvania a čítania recipovať rôzne obsahy a komunikačné zámery. Recepčia textu znamená prijímanie a vnútorné spracovanie informácií, uvedomené osvojenie si informácií z textu. Pri recepcii umeleckého, vecného alebo učebného textu možno vyčleňovať fázy: *vnímanie – porozumenie – zapamätávanie*. V rámci kontinuálneho vzdelávania a jeho recepcných komunikačných zručností sa väčší priestor venuje plnohodnotnému funkčnému „spracovaniu“ textu, ktoré je spoločné pre recipovanie tak počúvaného, ako čítaného textu. Učebnica, ako nevyhnutná súčasť vzdelávania, otvára žiakom brány poznania a je neoddeliteľnou súčasťou školského vzdelávania. V rámci formálneho vzdelávania je potrebné, aby do vedomia žiakov pribúdali literárnovedné pojmy; žiaci si ich osvojujú na určitých literárnych javoch; používajú príslušné termíny. V komunikačnom literárno-výchovnom modeli stredoškolského vzdelávania nie je dôležitá kognitivizácia v zmysle kumulovania vecných poznatkov o literatúre, ale aby žiak vedel vecné pojmy a spoločensko-kultúrny kontext prepracovať a identifikovať v diele /na texte.

Jako príklad uvádzame učebnicu *Literatúra I* pre stredné odborné školy a gymnázií od autorov Alena Polakovičová, Milada Caltíková, Ľubica Štarková, Ľubomír Lábaj, (vydal Orbis Pictus Istropolitana v roku 2012) je nielen súborom literárnych textov, ale aj základnou zásobárňou podnetov (zdrojov) pre literárnu komunikáciu, teda pre spoločensko-kultúrnu výchovu žiaka vo formálnom (školskom) vzdelávaní. Je to učebnica so špecifickou podobou ilustrovanej antológie textov, čiže súboru vybraných úryvkov umeleckých a umelecko-náučných textov, respektíve didaktických inštruktívnych textov. Otázky, úlohy, vysvetlivky k jednotlivým ukážkam školského literárneho vzdelávania sú zamerané na inštruktívne prehĺbenie percepcie literárneho diela žiakom. Sú premyslene koncipované a podľa nášho názoru uspokojujú žiaka - teda jeho ochotu pracovať s textom, podieľajú sa na formovaní ich interpretačných kompetencií, resp. môžu fungovať ako „tichý návod pre učiteľa“. K učebnici *Literatúra I* je vypracovaná *Zbierka textov a úloh z literatúry*, ktorá ponúka doplnkové texty a úlohy k textom. Uvedená učebnica sa stáva zdrojom informácií o spoločensko-historickom kontexte, ale aj zdrojom estetických skúseností, zážitkov a literárneho vzdelávania žiaka. Pri výbere učebných literárnych textov autori dodržali niekoľko zásad:

- Zásada umeleckej kvality textu.
- Zásada obsahového výberu textov.
- Zásada žánrovej pestrosti textov.
- Zásada technickej náročnosti textov.
- Zásada pôsobenia textov ako motivantov čítania a záujmu o spoločensko-kultúrny kontext.

Umelecká literatúra je v predmetnej učebnici predstavená ako druh umenia, ktorého stavebným materiálom je jazyk, použitý vo funkcii vyvolať u čitateľa umelecký zážitok, t. j. vyjadriť nielen určitú informáciu (referenčnosť s realitou), ale aj nálady a postoje (emocionalitu). Poznávanie prostredníctvom literárneho diela sa teda realizuje ako prežívanie zobrazovaného, t. j. ako estetické poznanie. Porozumenie textu je zložitá činnosť a má vzťahový charakter. Znamená to, že k odhaľovaniu zmyslu a významu textu dochádza až vtedy, keď sa uskutočňujú tri základné druhy spojení:

- spojenia medzi javmi objektívnej reality a prvkami textu, ktoré tieto javy označujú,
- spojenia medzi jednotlivými prvkami textu,
- spojenia medzi prvkami textu a prvkami vedomostného a skúsenostného komplexu recipienta.

Estetickú funkciu literárneho diela v učebnom materiáli je možno hodnotiť ako schopnosť vnútorne (*kognitívne a emocionálne*) zaangažovať čitateľa na „dianí“ a vyvolať u neho zážitok.

Pragmatická funkcia literárneho diela (*formatívna, poznávací, jazykovo-komunikačná*) súvisí so vzťahom obsahu diela k mimoliterárnej skutočnosti, to znamená kontextu životných faktov a ku kontextu literárnych skúseností. V literárnom diele pôsobí iba prostredníctvom estetickej funkcie.

Čítanie pre žiaka strednej školy je procesom prijímania informácií skladajúci sa z fáz: *percepčnej* (priameho zmyslového vnímania), *apercepčnej* (fáza predstáv a dekodovania zmyslu), *interpretačno-hodnotiacej* (fáza hodnotenia významov vo vzťahoch a súvislostiach) a *responznej* (fáza znovuprežívania a dotvárania zmyslu v predstavách). S interpretačno-analytickým prístupom je možné spájať pojem *literárno-komunikačná kompetencia*, t. j. formálne pravidlá literárnej komunikácie, teda chápať a hodnotiť, vnímať a prežívať literárne dielo v jeho znakovnej podstate.



Uvedené pojmy sa vzájomne prepájajú a možno ich vnímať v prienikovom vzťahu, ktorý sa zvyrazňuje komplexným chápaním komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka a takisto s komplexným prístupom rozvíjania kultúrnej gramotnosti. V stredoškolskej učebnici *Literatúra I* nás zaujala kapitola *Stredoveká literatúra* uvedená na stranách 57 až 82. Porozumenie učebného textu zahŕňa tak globálne, ako aj lokálne porozumenie textu. V tejto súvislosti sa otvára priestor na integráciu vyučovania slovenskej literatúry, jazyka a ostatných vyučovacích predmetov. Poznávanie a používanie rôznych pojmov v istej spojitosti z teórie literatúry, z lingvistiky či histórie môže žiakovi napomôcť k jeho lepšiemu porozumeniu učebného textu. V uvedenej učebnici sa vymedzujú autonómne modely a interaktívne modely spracovania informácií, ktoré nadväzujú na *znalosťnú dimenziu* a *dimenziu kognitívneho procesu edukácie*. Význam pre spracúvanie, vyhľadávanie a produkovanie informácií má pre žiaka strednej školy modelová koncepcia usporiadania pracovných textov a prehľadné radenie pracovných úloh, napr. podkapitola *Stredoveká literatúra na území Slovenska*

- Staroslovenské obdobie (9. – 10. stor.) – veľkomoravské literárne dedičstvo
- Obdobie latinskej literárnej kultúry (11. – 15. stor.) – uhorské literárne dedičstvo

#### Úlohy

1. Vyhľadajte na internete význam slova scholastika a vysvetlite jej využitie v stredovekej škole.
2. Nájdite si informácie o stredovekej strednej škole. Ak by ste žili v stredoveku, na ktorej európskej univerzite by ste mohli študovať?
3. Na internete zistite, v ktorých štátoch žije najviac potomkov Keltov, Germánov a Frankov.

#### Úlohy

Overte si svoje vedomosti z dejepisu a slovenskej literatúry (fakty, ktoré si nepamätáte, hľadajte v dostupných zdrojoch).

- a) Prečo knieža Rastislav potreboval vlastnú cirkevnú organizáciu?
- b) Do ktorej krajiny poslal Rastislav posolstvo s prosbou o biskupa a učiteľa?
- c) Prečo Michal III. poslal na Veľkú Moravu Konštantína a Metoda?
- d) Na ktorom mieste a kedy prekročili podľa povestí bratia Konštantín a Metod hranice Veľkej Moravy?
- e) Ako sa volalo nové slovanské písmo a ktorý z bratov ho zostavil?
- f) Ako skončila bitka pod hradom Devín medzi Rastislavom a franským panovníkom Ľudovítom Nemcom?
- g) Čo bolo dôvodom Konštantínovej a Metodovej cesty do Itálie? V ktorých mestách obhajovali bratia svoje učenie?
- h) Ktoré tri bohoslužobné jazyky obhajovali trojjazyčníci? Prečo?
- i) Prečo prijal Konštantín nové meno Cyril?
- j) Ako sa skončil Rastislavov život? V akom príbuzenskom vzťahu boli Rastislav a Svätopluk?
- k) Za ktorého panovníka nastala najväčšia expanzia Veľkej Moravy? Ktoré územia jej patrili?
- l) Ktoré štáty vznikli na troskách Veľkej Moravy?

#### Ukážka:

| Témy  | Život Konštantína                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Život Metoda                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Národ | Lebo pozná Pán svojich, ako povedal: „Ovce moje počujú môj hlas a ja ich poznám, a menom ich volám, a chodia za mnou, a ja dám im život večný.“ To spravil aj nášmu rodu, keď vzbudil nám tohto učiteľa, ktorý osvietil národ náš, slabosťou a či skôr diablovou lešťou na ume omráčený, čo nechcel chodiť vo svetle Božích prikázaní. Život jeho, aj len nakrátko vyrozprávaný, ukazuje, aký bol, aby, kto ho počuje, ak chce podobným stať sa jemu, prijal bodrosť a lenivosť odmietol, ako to povedal apoštol: „Buďte mi podobní, ako i ja som podobný Kristu.“ | Po týchto všetkých Boh milosrdný, ktorý chce, aby každý človek dosiahol spasenie a k poznaniu pravdy prišiel, za našich čias pre národ náš, o ktorý sa nikdy nikto nestaral, k dobrému dielu vzbudil nášho učiteľa, blahosloveného Metoda; a keď všetky jeho cnosti a snahy po jednom porovnávame s tými bohumilými mužmi, nezahanbíme sa. |

|        |                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                 |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rodina | V meste Solúne bol istý muž, urodzený a bohatý, menom Lev... Bol zbožný a zachovával pravdivo všetky prikázania Božie ako kedysi Jób. Za ten čas, čo žil so svojou ženou, splodil sedmoro dietok. Z nich najmladší, siedmy, bol Konštantín Filozof, vychovávateľ a učiteľ náš. | A pochádzal z rodu po oboch rodičoch nechudobného, ale veľmi dobrého a čestného, známeho predovšetkým Bohu i cisárovi a celému solúnskemu kraju, a vynikal aj telesným výzorom. |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### Úlohy k ukážke

1. Porovnajte úryvky z oboch legend.
  - a) Nájdite v textoch znaky legendy.
  - b) Rozhodnite, ktorý z textov má viac znakov.
2. Nájdite v texte Život Konštantína znaky stredovekej literatúry.
3. Nájdite v texte Život Metoda dôkaz, že starosloviensky jazyk bol uznávaným liturgickým jazykom.
4. Pripravte si pre spolužiakov informáciu, čím si Konštantín získal pomenovanie Filozof.

#### Ukážka:

##### Legenda o sv. Svoradovi a Benediktovi

Keď sa tento ctihodný muž Andrej utiahol do pustovníckej samoty, síce na veľké oslabenie tela, ale na posilnenie duchovného života vždy zachovával pôst. Od všetkého, čo možno jesť, sa po tri dni zdržoval kvôli milosti toho, ktorý pre ľudí, stanúc sa človekom, postil sa štyridsať dní. Keď však nadišiel čas štyridsaťdenného pôstu, podľa rehoľného poriadku, ktorého sa držal opät Zozimas, čo štyridsaťdenný pôst odbavoval so štyridsaťpäť datľami, od otca Filipa, od ktorého bol prijal rehoľné rúcho, dostal štyridsať orechov a, uspokojac sa s touto potravou, radostne očakával deň svätého Vzkriesenia.

#### Úlohy k ukážke

1. Pracujte s druhotnými zdrojmi. Podčiarknuté slová vyjadrite číselným údajom. V tom čase, keď sa pod vládou najkresťanskejšieho kráľa Štefana meno a náboženstvo Božie v Panónii ešte len slabo ujímalo.
2. Porovnajte Legendu o sv. Svoradovi a Benediktovi s legendou Život Konštantína pomocou tabuľky, ktorú si zostrojíte (odporúčané kolónky: obdobie vzniku, literárne obdobie, autor, charakter legendy; postavy; zázraky; askéza ap.).
3. Zistite, prečo je v ukážke reč o Andrejovi, keď legenda hovorí o sv. Svoradovi a Benediktovi. Pracujte s encyklopédiou alebo s internetom.
4. Nájdite v ukážke znaky asketického života svätca. Prečo si Andrej zvolil askézu?

## 7 ZÁVER

Pri sledovaní teórie nového historizmu vo vývoji literárnych koncepcií na Slovensku sme evidovali zložitost' problematiky vyplývajúcej z rôznych dobových myšlienkových systémov. Pri našom spôsobe videnia skúmanej problematiky sa pokúšame o sledovanie styčných bodov medzi literárnovedným výskumom s presahmi k poznatkom z oblasti filozofie, historiografie, lingvistiky atď. tým sa venujeme aj otázkam filologickým (štylistickým) a edukačným (didaktickým).

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BENEŠ, Z. 1995. *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum, 224 s. ISBN 80-7184-126-9
- BÍLEK, A. P. 2003. *Hledání jazyka interpretace k modernímu prozaickému textu*. Ed. Teoretická knihovna 8. Brno: Host, 360 s. ISBN 80-7294-080-5
- ČEPAN, O. 2002. *Literárne dejiny a literárna veda. Výber z diela*. Zv. III. Ed. M. Šútovec. Bratislava: Veda, 209 s. ISBN 80-224-0681-3
- ECO, U. 1998. *Umění a krása ve středověké estetice*. Edice Historické myšlení. Praha: Argo, 239 s. ISBN 80-7203-098-1
- FINDRA, J. 1990. *Historická téma a jej povrchová organizácia*. In: Literárnomúzejný letopis, roč. 24, s. 77 - 81.
- FINDRA, J. 2004. *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta, 232 s. ISBN 80-8063-142-5

- FOUCAULT, M. 1987. *Slová a veci (Archeológia humanitných vied)*. Edícia Filozofické odkazy. Bratislava: Pravda, 510 s. Bez ISBN
- HALLIDAY, M. A. K. – HASANOVÁ, R. 1990. *Language, context and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: University Press 126 s. HLAVATÁ, R. 2011. *Fenomén historizmu v myslení o literatúre*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 150s. ISBN 978-80-8094-871-9
- HINCOVÁ, K. 2015. *Niekoľko pohľadov na didaktiku slovenského jazyka a literatúry vo svetle realizovanej kurikulárnej predstavby predmetu*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v trnave, 112 s. ISBN 978-80-8105-662-8
- HLAVATÁ, R. 2011. *Fenomén historizmu v myslení o literatúre*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 150s. ISBN 978-80-8094-871-9
- HORECKÝ, J. 2000. *O jazyku a štýle kriticky a prakticky*. Prešov: Náuka 161 s.
- HOFFMANOVÁ, J. 1997. *Interpretace literárního textu*. In: Romboid, roč. 32, č. 2 – 3, s. 7 – 20.
- KERULOVÁ, M. 1992. *Recepčno-interpretačné osobitosti textov staršej slovenskej literatúry*. Výskumné materiály č. 33. Nitra: VŠPg, Ústav jazykovej a literárnej komunikácie, 98 s. Bez ISBN
- KOPÁL, J. 1991. *Vekovosť, literárny žáner, recepcia alebo čítanie*. In: Žánrové aspekty textu literatúry pre deti a mládež. Bratislava: Mladé letá, s. 7 – 24. ISBN 80-06-00216-9
- KRČMÉRY, Š. 1929. *Ad vocem: Historizmus*. In: Slovenské pohľady, č. 10, s. 647 – 650.
- LIBA, P. 2005. *Kultúra/literatúra*. Nitra: Kulturologická spoločnosť, 390 s. ISBN 80-969 481-1-3
- LIBA, P. 2001. *Otvorené návraty*. Nitra: END, 2001. 188 s. ISBN 80-967847-3-0
- MIKO, F. – POPOVIČ, A. 1978. *Tvorba a recepcia. Estetická komunikácia a metakomunikácia*. Bratislava: Tatran, 386 s. Bez ISBN
- MISTRÍK, J. 1989. *Štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 582 s. Bez ISBN
- MIŠŠÍKOVÁ, G. 1999. *Štylistická analýza textu (na materiáli anglického jazyka)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 1999. 154 s. ISBN 80-8050-224-2
- PLESŇÍK, L. 1991. *Pragmatika textu*. 1. vyd. Výskumné materiály č. 28/1991. Nitra: Ústav jazykovej a literárnej komunikácie Pedagogickej fakulty, 65 s. Bez ISBN.
- RICOEUR, P. 1997. *Čas a literárne rozprávanie*. Bratislava: IRIS, 265 s. ISBN 80-89018-29-7
- SULÍK, I. 1985. *Kapitoly o súčasnej próze*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 333 s. Berz
- ŠABÍK, V. 2003. *Diskurzy o estetike*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 646 s. ISBN 80-8061-105-X
- ŠABÍK, V. 2001. *Diskurzy o kultúre*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2001. 427 s. ISBN 80-8061-121-1
- ŠMATLÁK, S. 1975. *Literatúra a dejiny (K marxisticko-leninskej koncepcii literárnej historiografie)*. In: Slovenská literatúra, roč. 22, č. 1, s. 3 - 15.
- ŠTOCHL, M. 2005. *Teorie literární komunikace*. Praha: Akropolis, 217 s. ISBN 80-86903-09-5
- VAŇKO, J. 1999. *Komunikácia a jazyk*. Nitra: FF UKF, 1999. 201 s. ISBN 80-80-50-253-6
- VITÉZOVÁ, E. 2002. *Historický román pre mládež v interpretácii*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 68 s. ISBN 80-8052-157-3
- ZAJAC, P. 1984. *Dejinnosť, historické fakty, historický žáner (Poznámky k problematike)*. In: Problémy historického žánru a literárne vzdelanie. Zborník prác z VIII. konferencie o literárnom vzdelaní. Dolný Kubín – Nitra, s. 17 – 26.
- ZALA, B. 1996. *Skrytý svet významov*. Bratislava: IRIS, 203 s. ISBN 80-88778-18-2
- ŽEMBEROVÁ, V. 1990. *Próza a čas*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 110 s. ISBN 80-85174-75-8
- ŽEMBEROVÁ, V. 1990. *Transformácia histórie ako umeleckej tvorby*. In: Literárnomúzejný letopis 24, s. 73 - 76.
- ŽILKA, T.: *Text a posttext*. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1995. 140 s. ISBN 80-88738-58-X

INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVEJ  
DIDAKTIKE VÝCHOVNÝCH A UMELECKO-  
VÝCHOVNÝCH PREDMETOV

# AKTIVIZUJÚCE METÓDY V ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVE NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Vladimír Fedorko

*Pedagogická fakulta PU v Prešove, vladimir.fedorko@unipo.sk (SR)*

## Abstrakt

Problém zachovania života na Zemi sa stáva globálnym problémom. Cieľom prierezovej témy environmentálnej výchovy je prispieť k rozvoju osobnosti žiaka tak, že v oblasti vedomostí, zručností a schopností nadobudne schopnosť chápať, analyzovať a hodnotiť vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím na základe poznania zákonov, ktorými sa riadi život na Zemi, poznať a chápať súvislosti medzi vývojom ľudskej populácie a vzťahom k prostrediu v rôznych oblastiach sveta, pochopiť súvislosti medzi lokálnymi a globálnymi problémami a vlastnú zodpovednosť vo vzťahu k prostrediu. No aj tu môžeme zaradením tohto predmetu vidieť, ako spoločnosť zatiaľ vníma ohrozenie nášho života na Zemi. Pri žiakoch mladšieho školského veku je potrebné v rámci edukácie uvedomiť si ich vekové osobitosti a prihliadať aj na aktuálne záujmy dnešných detí. Veľmi vhodné je motivovať žiakov podchytením ich afektívnej stránky, v danom veku je totiž poznávanie mnohokrát vyvolané emóciami. Nesmieme však zanedbávať ich kognitívnu a psycho-motorickú stránku. Akcelerácia vývinu spôsobila, že dnešní žiaci mladšieho školského veku sa pýtajú a pomerne ľahko zisťujú mnohé informácie. Preto je potrebné žiakom umožniť prístup k vhodným informáciám a na to je potrebný dobrý učiteľ-facilitátor, ktorý volí vhodné aktivizujúce metódy. Otázkou už len zostáva, či jestvujú aj neaktivizujúce metódy.

**Kľúčové slová:** Aktivizujúce metódy, environmentálna výchova, žiak, učiteľ, prvý stupeň základnej školy.

## 1 ÚVOD

Problémom súčasnej doby sa stalo naše neovládanie seba samého vo vzťahu k sebe, k iným, k spoločnosti a najmä k našej Zemi. Využívanie a len čerpanie je pre človeka úplnou samozrejmosťou, no časť spoločnosti si už začína deficit nás k Zemi všímať. Človek vyrástol tak, že zabudol na dôležitosť podstatných a nenahraditeľných vecí vo svojom živote, na ktorých je závislý. K tomu, aby sa tento stav na Zemi nezhoršil míl'ovými skokmi sa človek má prinavrátiť k svojej podstate. No čo ak podstata človeka je tá cesta, po ktorej teraz kráčame a je nesprávna? Psychológovia, sociológovia, učitelia a mnoho odborníkov, ktorí dokážu ovplyvniť budúce generácie, sa snažia edukáciou poukázať a veria tomu, že ovplyvnia postoj nových generácií k uvedomeniu si alarmujúceho stavu a aby nezahodili šancu tvoriť novú, lepšiu spoločnosť, ktorá sa začne aj starať o to kde a ako žije. Jedným z predmetov, ktorý má túto úlohu je aj environmentálna výchova.

## 2 ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA

„Environmentálna výchova vedie žiakov ku komplexnému pochopeniu vzájomných vzťahov medzi organizmami a vzťahom človeka k životnému prostrediu. Ide o rozvíjanie a najmä pochopenie nevyhnutného prechodu k udržateľnému rozvoju spoločnosti, ktorý umožňuje sledovať a uvedomovať si dynamicky sa vyvíjajúce vzťahy medzi človekom a prostredím, kde sú vzájomne prepojené aspekty ekologické, ekonomické a sociálne“ (ŠPÚ 2009, s.2). Už tu mnoho autorov zaoberajúcich sa touto problematikou, pochybuje, či slová udržateľný rozvoj sú správne, nepatrí tam len udržateľný? Rozvoj v našom ponímaní je vôbec ešte možný? Nielen pochopenie, ale najmä presvedčenie a chcenie je základnou podmienkou aktívneho prístupu žiakov k efektívnej ochrane a udržateľnému stavu životného prostredia. Kto túto úlohu dostal? Túto veľmi ťažkú úlohu dostal práve učiteľ, rodič, médiá resp. každý z nás, kto žije na tejto Zemi. Ten kto chce. Prierezové témy sú dôležitým prvkom vo vzdelávaní a podieľajú sa na utváraní a rozvíjaní kľúčových kompetencií predovšetkým v oblasti postojov a hodnôt. No naučiť sa hodnoty a postoje najefektívnejšie dajú osobným príkladom - reálnymi a zobrazenými vzormi. Prínos environmentálnej výchovy k rozvoju osobnosti žiaka sú v oblasti:

1.) vedomostí, zručností a schopností:

- schopnosť chápať, analyzovať a hodnotiť vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím na základe poznania zákonov, ktorými sa riadi život na Zemi,
- poznať a chápať súvislosti medzi vývojom ľudskej populácie a vzťahom k prostrediu v rôznych oblastiach sveta,



- schopnosť pochopiť súvislosti medzi lokálnymi a globálnymi problémami a vlastnú zodpovednosť vo vzťahu k prostrediu,
- poskytovať vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré sú nevyhnutné pre každodenné konanie a postoje človeka k životnému prostrediu,
- rozvíjať spoluprácu pri ochrane a tvorbe životného prostredia na miestnej, regionálnej a medzinárodnej úrovni,
- pochopiť sociálne a kultúrne vplyvy, ktoré determinujú ľudské hodnoty a správanie, vedomie individuálnej zodpovednosti za vzťah človeka k prostrediu ako spotrebiteľa a výrobcu,
- vedieť hodnotiť objektivitu a závažnosť informácií o stave životného prostredia a komunikovať o nich, racionálne ich obhajovať a zdôvodňovať svoje názory a stanoviská,
- schopnosť využívať informačné a komunikačné technológie a prostriedky pri získavaní a spracúvaní informácií, ako aj prezentácii vlastnej práce,

2.) v oblasti postojov a hodnôt:

- vnímať život ako najvyššiu hodnotu,
- pochopiť význam udržateľného rozvoja ako pozitívnej perspektívy ďalšieho vývoja ľudskej spoločnosti,
- posilňovať pocit zodpovednosti vo vzťahu k živým organizmom a ich prostrediu,
- podporovať aktívny prístup k tvorbe a ochrane životného prostredia prostredníctvom praktickej výučby,
- posilňovať pocit zodpovednosti vo vzťahu k zdravému životnému štýlu a k vnímaniu estetických hodnôt prostredia,
- schopnosť vnímať a citlivo pristupovať k prírode a prírodnému a kultúrnemu dedičstvu,
- prehĺbovať, rozvíjať a upevňovať hodnotový systém v prospech konania k životnému prostrediu,
- rozvíjať schopnosť kooperovať v skupine, deliť si úlohy, niesť zodpovednosť (ŠPÚ 2009, s. 3).

### 3 AKTIVIZUJÚCE METÓDY

Najefektívnejší spôsob, akým tieto náročné úlohy u žiakov plniť, je cestou aktivizujúcich a zážitkových metód. Aktivizujúce metódy a formy vyučovania na hodinách i mimovyučovacích aktivitách nám umožňujú poukázať na dôležitosť ochrany prírody, vyvolať pocit zodpovednosti za životné prostredie, jeho znečisťovanie, dôležitosť prírody pre človeka, vzájomnú potrebu a ovplyvňovanie sa. Mnoho samozrejme závisí od učiteľa, no dôležitú úlohu má aj rodič a spoločnosť, nie je možné preniesť celú zodpovednosť len na učiteľa. Učenie by malo obsahovať priamu skúsenosť a malo by to byť učenie hrou, aby výsledok bol čo najlepší. Učiteľ a žiak by mali ďalej spĺňať tieto kompetencie.

Kompetencie žiaka:

- rozvíjať EKO myslenie u žiakov
- rozvíjať schopnosť vyjadrovania sa, prezentovanie vlastného názoru, zhodnotiť situáciu
- vedieť roztriediť informácie
- schopnosť komunikovať, počúvať
- schopnosť spolupracovať, tolerovať

Kompetencie učiteľa:

- rozvíjať kritické myslenie, viesť žiakov k ochrane životného prostredia
- voliť správne a veku primerané metodické postupy
- žiakov správne motivovať, pozitívne ovplyvňovať a viesť k ochrane prírody (Kaščáková 2013, s.7).

Aktivizujúce vyučovacie metódy sú považované za nedirektívne, motivujúce a inovatívne postupy, pomocou ktorých vedie učiteľ svojich žiakov k výchovno-vzdelávacím cieľom. Petlák (2004, s. 146) uvádza, že „aktivizujúce vyučovacie metódy navodzujú intelektuálnu, kognitívnu aktivitu. Žiak si aktívne osvojuje učivo sprostredkované učiteľom, pravda, hodnotnejšie je, ak sám alebo so spolužiakmi rieši úlohy, problémy, a tak získava nové vedomosti. Túto aktivitu však netreba vnímať len ako konkrétny prejav na vyučovaní, ona sa prenáša do ďalších aktivít žiaka, do schopností riešenia divergentných úloh, do samovzdelávania a pod.“ „Hlavným cieľom aktivizujúcich metód je naučiť deti/žiakov spolupracovať s ostatnými a podieľať sa na riešení najrôznejších problémových úloh. Dôvodom je, že na veľmi neštruktúrovaných a zložitých úlohách by mali pochopiť, že práve tímová práca je výhodnejšia a v praxi jedinec niekedy nič nezmôže“ (Kotrba, Lacina 2010, s. 42). Aktivizujúce metódy vo zvýšenej miere umožňujú poskytovať učiacemu sa niečo viac ako odborné informácie. Počítajú so záujmom, vychádzajú v ústrety individuálnym učebným štýlom pri rešpektovaní úrovne ich kognitívneho rozvoja. Dávajú im

príležitosti sčasti ovplyvňovať konkrétne ciele výučby, využívať možnosti individuálneho učenia či zapájať sa do kooperatívneho učenia a spolupráce (Maňák, Švec 2003). Sitná (2009) chápe aktívne učenie sa ako postupy a procesy, pomocou ktorých žiak prijíma s aktívnym pričinením informácie a na ich základe si vytvára svoje vlastné úsudky. Následné informácie spracováva a potom zabuduje do systému svojich schopností, zručností a postojov. Uvedeným aktívnym prístupom si žiak súčasne veľmi efektívne rozvíja schopnosť kritického myslenia. Je dôležité poznamenať, že direktivita učiteľa sa znižuje smerom k metódam učenia s aktívnejším zapojením žiakov, ktoré naopak rastie. Sirotová (2010) uvádza niekoľko dôvodov, prečo je vhodnejšie používať práve aktivizujúce metódy:

- zvyšovanie motivácie,
- aktivizácia interakcie učiteľa a žiaka,
- rozvíjanie tvorivosti,
- rozvíjanie schopnosti tímovej spolupráce,
- univerzalita v používaní metód,
- zvyšovanie efektívnosti vyučovacieho procesu.

V súčasnosti sa do popredia záujmu vyspelých štátov dostáva „Model 21st Century Learning Design Rubrics“, ktorého snahou je transformácia vzdelávania z dnešnej tradičnej podoby do podoby, ktorú vyžaduje meniaci sa svet požiadaviek na začiatku 21. storočia. K rozvoju zručností pre 21. storočie sú nevyhnutné nové inovatívne výučbové aktivity. Cieľom tohto modelu je pomôcť pedagógom rozpoznať a porozumieť možnostiam, ktoré výučbové aktivity ponúkajú žiakom k rozvíjaniu takýchto zručností. Výskumníci identifikovali šesť hlavných skupín charakteristík výučbových aktivít a zároveň zručností žiakov, ktoré je možné týmito výučbovými aktivitami podporovať:

- spolupráca,
- budovanie vedomostí,
- riadenie seba samého,
- riešenie problémov skutočného sveta a inovácie,
- využívanie IKT pre učenie,
- pokročilý spôsob komunikácie (Neumajer, 2013).

Aktivizačné metódy môžeme deliť a systematizovať podľa rôznych hľadísk. Kotrba - Lacina (2007) uvádzajú delenie, ktoré umožňuje učiteľovi čo najľahšiu orientáciu pri ich používaní. Učiteľ tak získa rýchly prehľad, môže ich ďalej upravovať a prispôbovať pri využívaní vo svojich predmetoch alebo k opakovanému používaniu v iných triedach.

1. Podľa časovej náročnosti prípravy učiteľa:

- a) do 10 minút
- b) do 30 minút
- c) viac ako 31 minút

2. Podľa časovej náročnosti aplikácie metódy do vyučovania:

- a) 5 – 10 minút
- b) 11 – 15 minút
- c) celá vyučovacia hodina (bez zápisu do triednej knihy, opakovania a záverečného zhrnutia)
- d) viac ako jedna vyučovacia hodina

3. Podľa materiálnej a obsahovej náročnosti na prípravu:

- a. bez náročnosti na prípravu
- b. nutná príprava pre aplikáciu metódy

4. Podľa materiálnej náročnosti vo vyučovaní:

- a) bez materiálneho vybavenia (klasická trieda)
- b) nadštandardné vybavenie učebne (dataprojektor, interaktívna tabuľa, počítač atď.)
- c) ďalšie špeciálne požiadavky

5. Podľa tematického zaradenia do kategórie:

- a) didaktické hry
- b) diskusné metódy
- c) situačné metódy
- d) inscenačné metódy
- e) problémové úlohy

f) špeciálne metódy

6. Podľa účelu a cieľa použitia vo vyučovaní:

- a) úvodná motivácia
- b) diagnostika (skúšanie)
- c) výklad
- d) opakovanie

7. Podľa požiadaviek na prípravu študentov:

- a) bez prípravy
- b) s domácou prípravou
- c) bez požiadaviek na akékoľvek vedomosti
- d) potreba určitých vstupných vedomostí

Z didaktického aspektu môžeme metódy rozdeliť (Maňák, 1997):

8. Metódy slovné:

- a) monologické (výklad, vysvetľovanie, prednáška)
- b) dialogické (dialóg, rozhovor, diskusia)
- c) metódy písomných prác (slohové práce, písomné cvičenia)
- d) metódy práce s učebnicou, knihou, práca s textom

9. Metódy názorno-demonštračné:

- a) pozorovanie javu, predmetu
- b) ukážka predmetu, pokusu, modelu
- c) demonštrácia statických obrazov
- d) statická a dynamická projekcia

10. Metódy praktické:

- a) nácvik pohybových a pracovných zručností
- b) pracovné činnosti
- c) laboratórne práce
- d) grafické a výtvarné činnosti

11. Metódy z hľadiska aktivity a samostatnosti študentov:

- a) metódy oznamovacie
- b) metódy samostatnej práce študentov
- c) metódy bádateľské, výskumné, problémové

12. Charakteristika metód z hľadiska myšlienkových operácií:

- a) porovnávacie
- b) indukzívne
- c) deduktívne
- d) analyticko-syntetické.

Príklady najčastejšie používaných aktivizujúcich metód (Kotrba - Lacina 2007, Sirotová 2010):

- Problémové vyučovanie
- Metóda čiernej skrinky
- Metóda paradoxu
- Úloha samostatného zostavovania a pod.
- Diskusné metódy
- Panelová diskusia
- Reťazová diskusia
- Diskusia spojená s prednáškou
- Phillips 66 a pod.
- Brainstorming
- Brainwriting
- Metóda 635
- Pingpongový brainstorming
- Hobo metóda

- Gordonová metóda a pod.
- Heuristické metódy
- DITOR
- Triz
- Stratégia podnetových otázok
- Metóda zoznamu kontrolných otázok
- Quickstorming a pod.
- Situačné metódy
- Metóda konfliktných situácií
- Metóda incidentu a pod.
- Inscenačné metódy
- Štruktúrovaná inscenácia
- Neštruktúrovaná inscenácia
- Mnohostranné hranie rolí
- Projektová metóda
- Didaktické hry ... a ďalšie

#### 4 ZÁVER

Aká z týchto metód je v rámci environmentálnej výchovy na prvom stupni základných škôl najefektívnejšia? Nedá sa určiť jediná metóda, ktorá komplexne rozvíja u žiaka všetky jeho oblasti, no najmä na pamäti, že každá metóda môže byť aktivizujúca. Záleží len na učiteľovi, ako metódu použije. Každá metóda v rukách kompetentného učiteľa, bude pre žiaka aktivizujúcou a naopak.

Čím častejšie bude učiteľ používať rôzne metódy počas vyučovania, tým viac bude schopný s nimi efektívne pracovať, kombinovať ich, prispôbovať efektívnejšiemu a komplexnejšiemu využívaniu pre jeho žiakov v predmete. Vo výchovno-vzdelávacom procese zastávajú nezastupiteľný význam z hľadiska aktivity žiaka, na učiteľa však kladú zvýšené nároky, hlavne čo sa týka prípravy na vyučovanie (Maňák 1997).

#### POĎAKOVANIE

Príspevok vznikol s podporou grantovej agentúry KEGA v projekte Environmentálna výchova pre predškolskú a elementárnu edukáciu - vysokoškolská učebnica (015PU-4/2018).

#### POUŽITÁ LITERATÚRA

- KAŠČÁKOVÁ, D. 2013. *Environmentálna výchova v primárnom vzdelávaní - aktivizujúce metódy*. MPC Bratislava: Bratislava.
- KOTRBA, T., LACINA, L. 2010. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Barrister & Principal: Brno. ISBN 978-80-87029-12-1.
- MAŇÁK, J. 1997. *Alternativní metody a postupy*. Masarykova univerzita: Brno. ISBN 80-2101549-7.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno. ISBN 80-7315-039-5.
- NEUMAJER, O. 2013. *Výukové aktivity pro rozvoj dovedností 21. století. Řízení školy*. č. 2. Wolters Kluwer: Praha. ISSN: 1214-8679.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. IRIS: Bratislava. ISBN 80-89018-64-5.
- SIROTOVÁ, M. 2010. *Vyučovací metody v práci vysokoškolského učitele*. UCM: Trnava. ISBN 978-80-8105-201-9.
- SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Portál: Praha. ISBN 978-80-7367-246-1.
- ŠPÚ. 2009. *Štátny vzdelávací program. Enviromentálna výchova (prierezová téma)*. ŠPÚ: Bratislava.

# VYUŽITIE POSTPRODUKČNÝCH STRATÉGIÍ VO VYUČOVANÍ VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Jozef Baus

*Katedra výtvarnej tvorby a výchovy, PF UKF v Nitre, jbaus@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Prednáška sa zaoberá princípom postprodukcie, využívaným vo vizuálnom umení od 90-tych rokov dvadsiateho storočia. Tento princíp spočíva v tom, že nový vizuálny objekt netvoríme zo surového materiálu, ale využívame jestvujúce objekty, obiehajúce na kultúrnom trhu, nesúce isté informácie, ktoré do nich vložili ich pôvodní tvorcovia. V postprodukčnom procese sa tieto informácie zinventarizujú a vyberú, užijú a stiahnu, zrevidujú sa nielen nájsené obrazy a texty, ale aj ich formy vystavovania a distribúcie. V edukačnom procese vyberáme z priestoru sveta umenia súčasných vizuálnych tvorcov a ich konkrétne autorské stratégie, ktoré študenti analyzujú a interpretujú. Na základe získaných informácií tvoria vlastné autorské stratégie. Tieto sa stávajú vyučovacími stratégiami a aplikujú ich do vlastnej pedagogickej praxe.

Kľúčové slová: Aproprácia, postprodukcia, autorská stratégia, vyučovacia stratégia, pedagogická prax.

## 1 ÚVOD

Na úvod tohto textu je dôležité objasniť si pojem aproprácia – prisvojovanie. Prisvojovanie je prvým štádiom postprodukcie. Nejde tu o výrobu predmetov, ale o to vybrať z už existujúcich vecí jednu a nejakú ju použiť alebo ju s určitým zámerom pretvoriť. Marcel Broodthaers hovoril, že „od Duchampových čias je umelec autorom definície“, ktorá nahrádza pôvodnú definíciu predmetu,... (Bourriaud, 2004, s. 15). Dochádza teda k redefinícii predmetu, čiže k novému vymedzeniu pojmu, ktorý predmet charakterizuje. Tento proces má hlboké historické korene a prebiehal už v čase pred „umením“, ako ho poznáme dnes. Primitívny človek premietal svoje obavy a nádeje do každého tvaru, ktorý mu dovolil nejakú identifikáciu,... Životné podmienky pravekého lovca viedli skôr k tomu, aby tvary zvierat v posvätných jaskyniach hľadal, než by ich sám vytváral. Je pravdepodobné, že človek najskôr býky a kone v týchto záhadných miestach objavil, až potom ich za pomoci pigmentu či pritesaním obrýsu učinil viditeľnými aj pre ostatných, pozri obr.1 (Mikš, 2017, s.47). Môžeme si preto myslieť, že nerovnosť na kamennej stene po zväžení pravekého lovca s určitým zámerom pretvoril. Aj keď proces prisvojovania má svoje korene v dávnej histórii, my sa ním budem zaoberať až od redymade, ktorý je jeho prvým premysleným konceptualizovaným prejavom, v súvislosti s dejinami umenia. Marcel Duchamp vystavoval priemyslovo vyrobené predmety (sušiak na fľaše, pisoár, lopatu na sneh...) Duchamp tvrdil, že k umeleckosti konania stačí samotný akt voľby, ktorý sa vyrovná tvorbe, maľovaniu, či sochaniu: „dať novú ideu“ určitému predmetu je samo o sebe produkciou. Duchamp tak doplnil definíciu slova tvoriť: znamená umiestniť predmet do nového scenára, brať ho ako postavu v príbehu (Bourriaud, 2004, s. 16). Možno však povedať, že medzi týmito dvoma príkladmi, prebiehalo prisvojovanie, viac, či menej uvedomele neustále. Každý umelec prichádzal do sveta umenia v dobovom kontexte, preberal existujúce schémy a aj keď jeho zámerom bolo realizovať vlastnú mentálnu predstavu o vizuálnom zobrazení, často zámerne protichodnú k už jestvujúcim, vždy akoby načieral do toho istého priestoru, snažiac sa prerozprávať staré príbehy novým jazykom.

## 2 POUŽITÉ METÓDY - POSTPRODUKCIA

Dnešné podmienky pre použitie metódy postprodukcie v edukačnom procese sú veľmi dobré. Digitálne technológie a informácie, ktoré sú schopné študentom sprístupniť im umožňujú byť v tom istom čase v rôznych historických obdobiach, zároveň v rôznych geografických priestoroch a súčasne tak analyzovať rôzne vizuálne znaky. Takéto nomádske putovanie po informačných sieťach im umožňuje nielen nachádzať inšpiračné zdroje vo svete umenia, ale niest' si vlastnú mentálnu predstavu budúceho vizuálneho zobrazenia, putovať s ňou proti času a v reálnych zrážkach a konfliktoch s minulým, testovať zmysel svojho uvažovania. Práve momenty týchto stretov môžu byť miestami, ktoré obohacujú študentovo poznanie a sú schopné iniciovať jeho kreativitu. Súčasťou takéhoto pobývania v priestore umenia je aj chvíľa rozhodovania, ktorú zo získaných informácií si študent prisvojí a použije ako jeden z článkov v reťazci postprodukčného procesu. Je to metóda defragmentácie, keď si študent z informačného kultúrneho víru vyberá vhodné fragmenty, aby nimi doplnil schému svojho mentálneho obrazu. To sa deje metódou



opätovnej montáže vhodných fragmentov. Takáto metóda tvorby nových vlastných vizuálnych zobrazení je veľmi vhodná práve pre edukačný proces budúcich výtvarných pedagógov. Za pomoci grafických programov sú aj menej manuálne zruční študenti schopní realizovať svoje koncepty. Ich úlohou v pedagogickej praxi je podať relevantnú odbornú informáciu a návod, ako dosiahnuť stanovený cieľ. Výsledkom takéhoto postupu je nielen konkrétne vizuálne zobrazenie, objekt, špecifická inštalácia, spôsob ako vystavovať a distribuovať, ale aj ideový koncept vo forme textu. Študent má vedieť slovne predstaviť (obhájiť) svoj koncept.

„Nech sa už na tento vek (pokiaľ vôbec existuje ako jasne odlišiteľná epocha) pozeráme akokoľvek, informácia sa často javí ako najzákladnejšie ready-made, ako dáta, ktoré musia byť znovu spracované a poslané ďalej, niektorí z týchto umelcov podľa toho pracujú – zinventarizujú a vyberú, užijú a stiahnu, zrevidujú nielen nájdené obrazy a texty, ale tiež formy vystavovania a distribúcie.“ (Foster, Kraussová, Bois, Buchloh, 2007).

Tento proces vo svojich úvodných štádiách vyžaduje schopnosť analytického myslenia, pri zinventarizovaní a výbere vhodného materiálu. Porovnávanie nájdených objektov (komparácia), následný proces výberu (selekcia) a prisvojovania (apropriácia). Dochádza k vytvoreniu vlastného archívu, voľného zoznamu podnetov. Až potom sa pristúpi k syntéze pri opätovnom zrevidovaní, usporiadaní do vlastnej originálnej schémy, ktorá bude tvoriť budúci autorský vizuálny výstup. Celý proces je priebežne textovo zaznamenaný, aby slúžil ako idea - koncept scenára pre formálnu realizáciu. Schopnosť slovne formulovať celý proces je pre výtvarného pedagóga nevyhnutná. Ako uvidíme neskôr, takýto postup sú schopní aplikovať v praxi aj žiaci na oboch stupňoch vzdelávania v základnej škole, po zohľadnení vekovej primeranosti v náročnosti spracovaných tém. Študenti v rámci edukácie vyhľadávajú umelecké autorské stratégie, ktoré môžeme zaradiť do okruhu postprodukčných metód, aby ich po autentickej skúsenosti použili ako vyučovacie stratégie priamo v praktických cvičných hodinách so žiakmi základných škôl. Vytvárajú tak premostenie medzi umeleckou profesionálnou praxou a edukačným procesom na najnižšom stupni vzdelávania.

### 3 VÝSLEDKY

Výsledky našich doterajších úvah si názorne ukážeme na práci s dielom francúzskeho maliara Edouarda Maneta (1832-1883), *Raňajky v tráve* (1863). Študentka, ktorej práca s umeleckým dielom bude predmetom nášho príspevku, si toto dielo aproprie, aby následne iniciovalo jej postprodukčný reťazec. Hneď na začiatku svojej práce, v jej analytickej fáze, však v anachronickom prečesávaní sa históriou obrazu zisťuje, ako sme už vyššie uvádzali, že privlastňovanie je javom historickým. Edouard Manet si totiž motív troch sediacich postáv v prírode pre svoj kultový obraz, privlastnil z rytiny renesančného autora Marcantonio Raimondiho (1480-1534), ktorý začiatkom šiestnásteho storočia spolupracoval s Raffaealom v Ríme a podľa jeho kresby v rokoch 1515-1516 vytvoril dielo *Paridov súd*. Aj samotná Raffaeolova kresba bola inšpirovaná antickým reliéfom. Prvotná apropiácia tohto motívu teda pravdepodobne prebehla v šestnástom storočí a uskutočnil ju Raffaeo Santi. Reťazec postprodukčných procesov so skupinou troch postáv teda trvá päťsto rokov. Pozri obr. 2 a 3 (Manet, 1863, Raimondi, okolo 1515/1516).

#### 3.1 Autorská umelecká stratégia

Postprodukčné reťazenie je doslova nekončiaci proces. Predstavme si ho ako líniu tvorenú jednotlivými bodmi. V každom z nich môže nastať kreatívna zrážka s novým podnetom a vybočenie z pôvodnej osi. Takto sa proces rozširuje a cesty uvažovaní sa rozvetvujú ako koruna stromu. Podobným spôsobom sa rozvetvuje aj práca študentky, vychádzajúca z privlastneného a pre ňu zdrojového obrazu Edouarda Maneta *Raňajky v tráve*. V úvodnom kroku podrobuje zdrojovú kompozíciu formálnej analýze, ktorej výsledkom je kompozičná lineárna schéma. Študentka hľadá kompozičné súvislosti na horizontálnych a vertikálnych líniách. Umiestnenie objektov kompozície na schémach trojuholníkov a elíps. Hľadá vnútornú väzbu medzi jednotlivými objektmi kompozície. To čo nachádza je lineárna štruktúra charakterizujúca postavenie a pohyb jednotlivých prvkov zdrojového obrazu. V malbe tvorí takáto schéma kostru zobrazenia, pripomínajúcu abstraktný obraz. Pozri obr. 4 až 9.

Na jej základe, v druhom postprodukčnom uvažovaní, vytvára študentka nové vizuálne objekty. Privlastňuje si autorské štýly dvoch renomovaných českých autorov. Za autorský štýl považujeme originálne, progresívne opakovanie formálnych elementov, ktoré je pre daného autora typické. Obsahom ich vizuálnych výskumov je tematizácia čiary. Jedna séria výstupov je inšpirovaná Petrom Kvíčalom a druhá Zdeňkom Sýkorom. V prvej sérii pracuje so schémou celej kompozície (obr.10, 11), v druhej sérii s detailom (obr.12, 13). Do postprodukčného reťazca tak vstupuje nový podnet, nakoľko lineárna štruktúra evokuje

u študentky odkaz na týchto autorov, zaoberajúcich sa abstraktným zobrazením. Výsledkom je abstraktný výstup, prinášajúci esenciu vizuálneho zážitku, ako odkaz na zdrojový obraz.

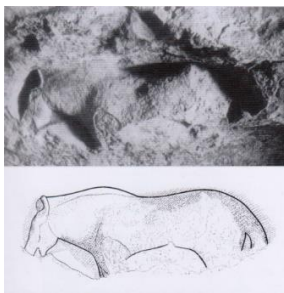
V tretej línii postprodukčného procesu dekonštrukciou zdrojového obrazu študentka vytvára priestorový model, ktorý slúži ako náhradná realita. Tento krok je inšpirovaný českým umelcom Danielom Pitínom, ktorý dekonštrukciou obrazu a vytváraním jeho modelu, ako sám hovorí: „odhaľuje konštrukciu samotnej maľby“. (Pitín, 2008) Jeho autorskú stratégiu, originálny dlhodobý zámer činnosti na dosiahnutie určitého cieľa, využíva študentka v tejto fáze práce so zdrojovým obrazom. Vytvára z neho priestorový model - objekt vo forme malého prenosného divadla, ktorý môže slúžiť pre rôzne typy scén (obr.14). Táto dekonštrukcia obrazovej plochy do priestorového modelu nabáda k vytváraniu variantov s klasickým problémom vizuálneho zobrazovania, figúry a pozadia. Jedna z novo vytvorených pozícií v modeli divadla, inšpiruje v ďalšom kroku študentku k namaľovaniu zobrazujúcej kompozície. Najskôr situáciu odфотографuje, aby ju následne namaľovala ako fotografiu v prehliadači softvéru z monitoru obrazovky (obr.15). Takáto kompozícia a jej umiestnenie je pre Raffaelovu, Raimondiho, či Manetovu „trojicu“ úplne novou pozíciou vo vizuálnom víre.

### 3.2 Vyučovacia stratégia

Poslednou, no v našom prípade najdôležitejšou líniou a aktivitou, ktorá je tiež súčasťou postprodukcie, je uplatnenie skúseností zo štúdia autorskej umeleckej stratégie, v stratégii vyučovacej. Táto časť procesu prebehla v základnej umeleckej škole, vo vyučovacej praxi, so žiakmi rôznych vekových kategórií. V praxi ju previedla ako súčasť magisterskej práce študentka učiteľstva výtvarného umenia Anežka Mešárová v roku 2017.

Prvou úlohou bolo vytvoriť priestorový model na danú tému a následne podľa tohto modelu namaľovať obraz. Svoju prípravu na edukačné aktivity Anežka Mešárová podrobne opísala v didaktickej časti svojej diplomovej práce, ktorú parafrázujeme: Priestorový model umožní žiakom vytvoriť si vlastnú realitu, "vlastný svet", ktorý môžu ľubovoľne komponovať a dotvárať. Tento spôsob napodobňuje všeobecný princíp maľovania obrazu, kedy si maliar vyčleňuje výsek reality, realitu komponuje tak, aby ju následne namaľoval. Táto osobná angažovanosť v tvorbe predlohy môže navyše posilniť vnútornú motiváciu žiakov pri ďalšej práci a premalbe. Vytváranie osobitého prostredia a objektov nielen rozvíja tvorivé myslenie žiakov a predstavivosť, ale angažuje ich aj v mnohých manuálnych zručnostiach ako vystrihovanie, lepenie, kresba či maľba. Žiaci pracujú s priestorom, čo im umožňuje pochopiť priestorové vzťahy a kontrasty popredia vs. pozadia, pravej strany vs. ľavej strany, centra a periférie. Môžu skúšať rôzne rozmiestnenie prvkov a ich vzájomné pôsobenie, čím pracujú s kompozičnými princípmi. Vlastnoručne vytvorený a nakomponovaný "svet" bude žiakom následne slúžiť ako predloha pre finálny produkt - namaľovaný obraz. Premalba danej kompozície bude mať inšpiračný zdroj v modeli, ale ona samotná má priniesť novú vizualizáciu, ktorá sa nemusí podobáť na model. Do obrazu prechádza hlavne emócia z modelu, čo žiakom umožňuje rozvíjať predstavivosť, meniť farebnosť, vynechávať či zjednodušovať tvary (pozri obr.16 – 22). Vytvorený model môže byť navyše východiskom pre mnohé ďalšie aktivity ako vytváranie príbehu, scenára pre divadlo, film, fotografie alebo kresebné štúdie (Mešárová, 2017). Následná fotodokumentácia potvrdzuje, že vyučovacia metóda pracujúca s princípmi postprodukcie priniesla výborné výsledky. Podstatnejšie ako konkrétne objekty je cesta, ktorou sa žiaci uberali a jej jednotlivé kroky. Práca s témou v textovej podobe, vytvorenie textu, ako scenára. Vytvorenie priestorového objektu-scény, na ktorej si mohli vyskúšať pozície jednotlivých prvkov kompozície, vzťahy medzi figúrou, pozadím a jednotlivými plánmi priestoru, čím môžu lepšie pochopiť konštrukciu samotného obrazu. Následné fotoграфovanie situácie na scéne. Po takejto príprave je premalba modelu autentickejšia.

### 3.3 Obrazová časť

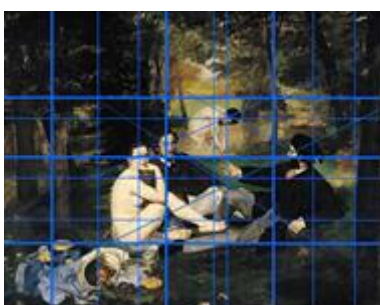


Obrázok 1. Zobrazenie prehistorického koňa, Cap Blanc, Francúzsko

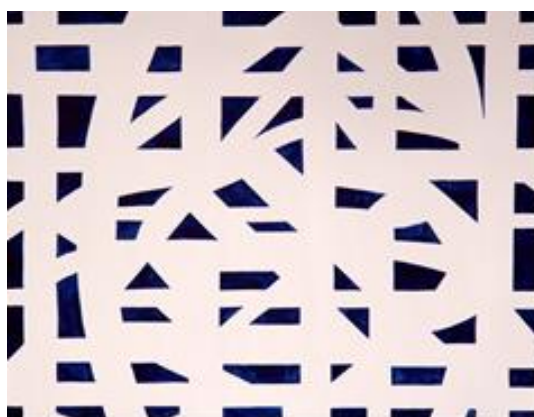


Obrázok 2. Marcantonio Raimondi: Paridov súd

Obrázok 3. Edouard Manet: Raňajky v tráve, 1863

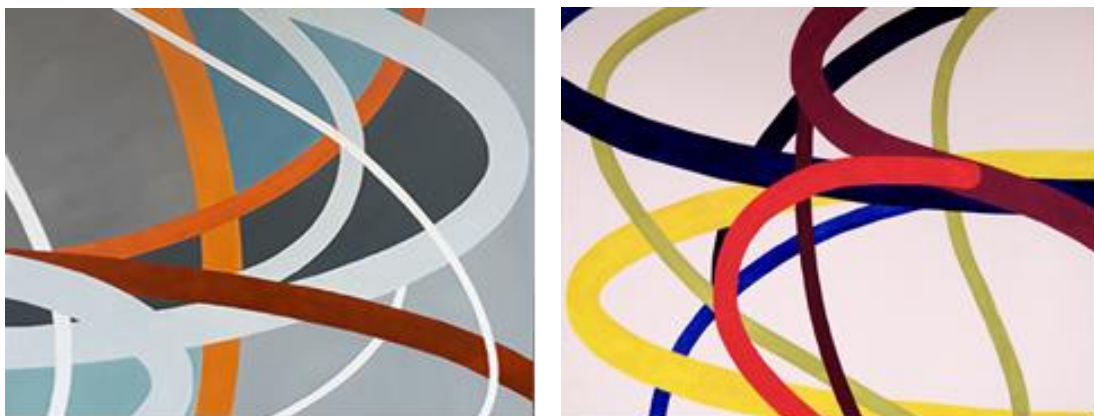


Obrázok 4-9. Lineárna analýza kompozície obrazu



Obrázok 10 a 11. Spracovanie kompozičnej analýzy podľa Petra Kvíčalu





Obrázok 12 a 13 Spracovanie kompozičnej analýzy podľa Zdeňka Sýkoru (detail)



Obrázok 14 a 15. Model a jeho premal'ba podľa Daniela Pitína

Obrázky 4 -15 sú súčasťou praktickej časti magisterskej práce študentky Anežky Mešárovej. Nasledujúce obrázky 16 – 22 sú ukážkou z didaktickej časti jej magisterskej práce.



Obrázok 16. Prezentovanie scenárov príbehov a modely vytvorené podľa nich (žiaci ZUŠ, Letná 34, Poprad)



Obrázok 17 a 18. Ukážky modelov a malieb vytvorených podľa nich, žiaci 7 - 8 rokov, ZUŠ, Letná 34, Poprad, téma: Vlastná izba, maľba detailu z modelového priestoru



Obrázok 19 a 20. Ukážky modelov a malieb vytvorených podľa nich, žiaci 9 – 10 rokov, ZUŠ, Letná 34, Poprad, téma: Džungľa – vlastný fantazijný svet





Obrázok 22 a 22. Ukážky modelov a malieb vytvorených podľa nich, žiaci 13 – 15 rokov, ZUŠ, Letná 34, Poprad, téma: Gauguin – Arearea, priestorová a následná maliarska interpretácia obrazu

#### 4 ZÁVER

Uvedením príkladov z edukačnej praxe sme chceli dokumentovať, ako využívame postupy najvýznamnejších súčasných autorov a ich aktuálne autorské stratégie v edukačnom procese. Študenti sa učia orientovať vo svete umenia, sledovať jeho presahy do iných vedných disciplín, či reálneho života. Táto orientácia prebieha v čase, v priestore a medzi znakmi, ako už bolo spomenuté. Sprevádza ju archívny impulz, ktorý sa prejavuje vôľou urobiť historickú informáciu, často stratenú, okrajovú alebo potlačenú, fyzickou a priestorovou, naozaj interaktívnou, obvykle pomocou nájdených obrazov, objektov a textov, naaranžovaných v inštaláciách. Zmyslom takéhoto prístupu je aj hľadanie nových jazykov poznania. Jazykov, ktoré budú prehovárať súčasnou rečou a budú robiť umeleckú produkciu zrozumiteľnou. Chceme pracovať tak, ako hovorí Gabriel Orozco: „Beriem slovo ateliér (studio) doslovne, nie ako priestor produkcie, ale ako čas poznávania“. (Foster, Kraussová, Bois, Buchloh, 2007).

#### POUŽITÁ LITERATÚRA

- BOURRIAUD, N. 2009. Altermodern. In: *Altermodern*. Tate Triennial 2009, London: Tate Publishing.
- BOURRIAUD, N. 2004. *Postprodukce*. Praha, Tranzit, 106 s., ISBN 80-903452-0-4.
- FOSTER, H., KRAUSSOVÁ, R., BOIS, Y. A., BUCHLOH, B., H., D. 2007. *Umění po roce 1900*. Slovart, Praha, ISBN 978-80-7209-952-8.
- MANET, E. 1863. *Luncheon on the Grass* © Musée d'Orsay. dist. RMN, Hervé Lewandowski. [online]. [citované 30-12-2018]. Dostupné na internete: [https://artsandculture.google.com/asset/twELHYoc3ID\\_VA](https://artsandculture.google.com/asset/twELHYoc3ID_VA)
- MEŠÁROVÁ, A., 2017. *Analýza kompozície vizuálneho umeleckého diela*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Pedagogická Fakulta. Diplomová práca KVTV 2017.
- MIKŠ, F., 2017. GOMBRICH, *Tajemství obrazu a jazyk umění*. Brno: Barrister & Principal publishing, ISBN 978-80-7485-030-1.
- PITÍN, D. 2008. *Daniel Pitín* © 2008 Prague Art & Design s.r.o. [online]. [citované 30-12-2018]. Dostupné na internete: <http://www.prague-art.cz/katalog/autori/83-daniel-pitin/>

RAIMONDI, M, circa 1515/1516. *The Judgment of Paris* © Staatsgalerie Stuttgart (A 85.1), 24 January 2006.  
[online].[citované 30-12-2018]. Dostupné na internete:  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Urteil\\_des\\_Paris.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Urteil_des_Paris.jpg)

# SMYSL KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM ŠKOLSTVÍ

Ludmila Kroupová

Hudební katedra, PF UHK, ludmila.kroupova@uhk.cz (ČR)

## Abstrakt

Příspěvek se zabývá významem jednotlivých klíčových kompetencí v rámci základního uměleckého školství pro rozvoj dovednostních i osobnostních stránek žáka a jeho specifiky v tomto typu vzdělávání. Uvádí příklady možností utváření a rozvoje jednotlivých kompetencí a jejich aplikaci do výchovně-vzdělávacího procesu v rámci základních uměleckých škol.

**Klíčové slová:** Klíčové kompetence, základní umělecké školství, výchovně vzdělávací strategie.

## 1 ÚVOD

Základní umělecké vzdělávání se v České republice<sup>16</sup> v současné době těší poměrně výrazným výsadám: až čtyřrobové školy jsou součástí formálního vzdělávacího systému. Přestože neposkytují stupeň vzdělání, patří do systému na sebe navazujícího uměleckého vzdělávání. Spadají pod školský zákon, mají autorizované osnovy a fungují v prostorách určených pro vzdělávání. Jejich provoz je z velké části dotován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Ke studiu jsou přijímáni jen uchazeči, kteří úspěšně vykonají talentovou zkoušku, případně úspěšně ukončí studium předcházejícího stupně. Studium se ukončuje vykonáním závěrečné zkoušky. Posláním základních uměleckých škol však není jen výchova pozdějších umělců<sup>17</sup>, nýbrž především vytváření poučeného, uměnímilovného publika a prostřednictvím různých druhů umění celková kultivace osobnosti. Ze základních uměleckých škol, jež svou podstatou garantují dostupnost i kvalitu uměleckého vzdělání, tak v ideálním případě vycházejí lidé, pro něž je kontakt s uměním trvalou životní potřebou.

Tzv. klíčové kompetence jsou se základním uměleckým školstvím spojovány v souvislosti s proměnami při zavádění inovovaných učebních plánů vycházejících z nového systému kurikulárních dokumentů tvořených na státní a školní úrovni<sup>18</sup>. V roce 2010 byl MŠMT ČR vydán Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV). Principy Rámcového vzdělávacího programu se zakládají na liberalizaci vzdělávacího procesu, podpoře vzdělávací autonomie ve školách, profesní odpovědnosti učitelů a zavádění nových forem a metod do výuky, zdůraznění směřování žáka k osvojování si klíčových kompetencí, rovného přístupu k uměleckému vzdělávání v základních uměleckých školách a udržování a rozvíjení kulturních tradic. Podle RVP školy samy zpracovávají školní vzdělávací programy s účinností od září 2012<sup>19</sup>, čímž se pevně usadily v systému českého uměleckého školství ve své specifické podobě<sup>20</sup>.

<sup>16</sup> Víceméně stejný systém má (vzhledem k historii) i Slovenská republika, například Maďarsko se mu snaží přiblížit a ze severovýchodních zemí je mu nejpodobnější Finsko. Umělecké vzdělávání samozřejmě funguje ve všech evropských zemích, ale právě široká síť základních uměleckých škol zajišťuje, že je v České republice kromě dostatečného počtu špičkových hráčů, výtvarníků nebo tanečníků rovněž velmi silná oblast, která by se dala nazvat "průměrem": to jest, existuje zde široká základna umělců, kteří se sice svému oboru nevěnují profesionálně, nicméně jsou v něm i tak velmi dobří.

<sup>17</sup> Na profesionální uměleckou dráhu obvykle zamíří jen malé procento absolventů. Zůstanou - li umělecky činní, provozují hudbu (tanec ad.) na amatérské či poloprofesionální úrovni. Naopak ti nejlepší svému oboru nakonec často vyučují.

<sup>18</sup> Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP), které vymezují závazné rámce pro jednotlivé obory vzdělávání. Školní úroveň pak představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých se vzdělávají žáci v jednotlivých školách.

<sup>19</sup> Mimo některé pilotní školy.

<sup>20</sup> Tento aspekt není zcela jistě podružný: přes slibný vývoj uměleckého školství ve druhé polovině 20. století došlo již jednou k degradaci těchto škol ve školské soustavě - zákonem z roku 1978 byly zařazeny mezi pomocná školská zařízení, tedy na úroveň přidružených zařízení jako jsou například školní jídelny nebo domy mládeže. Teprve novelizace školského zákona po roce 1989 vrátila tehdy tzv. "lidovým školám umění" jejich původní statut školy a dala jim i dnešní název - základní umělecká škola.

Podle vyhlášky<sup>21</sup> nyní základní umělecké školy zřizují hudební, taneční, výtvarný a literárně-dramatický obor, případně pouze některé z nich. Dále školy organizují přípravné studium, základní studium, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé. Přípravné studium má nejvíce dva ročníky a je určeno dětem od pěti let, na základě doporučení pedagogicko - psychologické poradny je však možné do něho zařadit i mladší, výjimečně nadané děti. Základní studium se člení na I. a II. stupeň, počet ročníků v daných stupních je dán učebními plány. Rozšířené studium je určeno pro žáky, kteří v základním studiu prokazují mimořádné nadání a vynikající výsledky. Studium pro dospělé má maximálně čtyři ročníky, délka vzdělávání v tomto studiu se určuje podle individuálních schopností žáka s přihlédnutím k jeho věku. V jednotlivých oborech je výuka organizována formou individuální, skupinové či kolektivní výuky. Ke studiu jsou nadále přijímáni jen uchazeči, kteří úspěšně vykonají talentovou zkoušku, případně úspěšně ukončí studium předcházejícího stupně. Studium se ukončuje vykonáním závěrečné zkoušky.

## 2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Termín klíčové kompetence<sup>22</sup>, jak je zdůrazňován v nové strategii vzdělávání, vychází v základním uměleckém školství z koncepce celoživotního vzdělávání. Klíčové kompetence tvoří ve školních vzdělávacích plánech náplň oddílů o výchovných a vzdělávacích strategiích školy a jsou definovány jako: *"...souhrn vědomostí, dovedností a postojů důležitých pro rozvoj žáka po stránce umělecké a pro jeho budoucí uplatnění v praktickém i profesním životě. Utváření těchto specifických klíčových kompetencí je zaměřeno především na rozvoj schopností žáků tvořit, vnímat a interpretovat umělecké dílo..."*<sup>23</sup>. Podstatou je v tomto případě žáky vybavit kompetencemi na takové úrovni, která je pro ně vzhledem k jejich možnostem v daném období dosažitelná. Smyslem tedy není definitivní dosažení klíčových kompetencí, ale neustálé směřování k nim.

*"...Klíčové kompetence jsou definovány jako společné pro všechny umělecké obory základního uměleckého vzdělávání<sup>24</sup>: **kompetence k umělecké komunikaci** (žák disponuje vědomostmi a dovednostmi, které mu umožňují samostatně volit a užívat prostředky pro umělecké vyjádření, žák proniká do struktury a obsahu uměleckého díla a je schopen rozeznat jeho kvalitu), **kompetence osobnostně sociální** (žák disponuje pracovními návyky, které jsou utvářeny soustavnou uměleckou činností a které formují jeho morálně volní vlastnosti a hodnotovou orientaci, žák se účelně zapojuje do společných uměleckých aktivit a uvědomuje si svoji odpovědnost za společné dílo), **kompetence kulturní** (žák je vnímavý k uměleckým a kulturním hodnotám a chápe je jako důležitou součást lidské existence, žák aktivně přispívá k vytváření i uchování uměleckých hodnot a k jejich předávání dalším generacím)..."*<sup>25</sup>.

První oblast kompetencí (umělecká komunikace) směřuje k respektování individuality žáka a s tím související volbě vhodných postupů při výběru terminologie a pracovních metod, k samostatnosti a tvořivosti při vlastní práci a kreativnímu objevování souvislostí v úkolech a zároveň k citlivému usměrňování žákových vlastních uměleckých preferencí pomocí diskuse i vhodných uměleckých vzorů (např. *"Respektujeme individualitu žáka. V závislosti na tom volíme různé postupy a metody výuky. Vedeme žáky k soustavnému rozšiřování a procvičování získaných dovedností. Diskusí nad uměleckým dílem a zadávanými úkoly pomáháme žákům pronikat do struktury uměleckého díla."*<sup>26</sup>) Druhá oblast míří více k postojům než k dovednostem - pomocí vedení ke spoluvytváření norem a hodnocení vlastního výkonu akcentuje práci na kolektivních projektech a skupinových aktivitách, při nichž nese každý z členů svůj díl zodpovědnosti. (např. *"Vedeme žáky k hodnocení vlastní přípravy, pokroku, výkonu, práce, činnosti. Žáky zapojujeme do souborů, do práce na kolektivních projektech a jiných skupinových aktivitách."*<sup>27</sup>)

Nejvíce specifická je poslední oblast kompetencí - v kulturní oblasti cílí na vytváření vlastních názorů na kulturní dění a zvnitřnění potřeby estetizace prostředí a kvalitní umělecké prezentace. (např. *"Vedeme žáky k aktivnímu kulturnímu životu. Žákovské práce dle možností zaznamenáváme a uchováváme na dostupných internetových nosičích. Učíme je, aby dokázali sami vyhledávat a navštěvovat kulturní akce a také zhodnotit jejich kvalitu, případně pojmenovat své dojmy z nich."*<sup>28</sup>) Obecnou snahou je, aby klíčové kompetence žáků nespočívaly izolovaně vedle sebe, nýbrž aby se prolínaly a vzájemně umocňovaly.

<sup>21</sup> Jedná se o Vyhlášku o základních uměleckých školách ze dne 14. června 1991 vydanou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

<sup>22</sup> I když má termín "kompetence" v češtině mnohem užší význam než anglické "competence" (tedy "pravomoc" oproti "schopnost, způsobilost, povolání, možnost"), je v této souvislosti používáno ve smyslu svého anglického znění.

<sup>23</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Praha: VUP, 2010. str. 14.

<sup>24</sup> A z podstaty se odlišují od klíčových kompetencí v oblasti (neuměleckého) základního vzdělávání.

<sup>25</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Praha: VUP, 2010. str. 14.

<sup>26</sup> <http://www.zus-habrmanova.cz/dokumenty/dokumenty-vp-2018-2019-114-15365766213252221.pdf>, str. 4

<sup>27</sup> <http://www.zus-habrmanova.cz/dokumenty/dokumenty-vp-2018-2019-114-15365766213252221.pdf>, str. 5

<sup>28</sup> [http://www.strezina.cz/old/images/stories/dokumenty/%C5%A0VP%20ZU%C5%A0%20\\_9-2016.pdf](http://www.strezina.cz/old/images/stories/dokumenty/%C5%A0VP%20ZU%C5%A0%20_9-2016.pdf), str. 10

### 3 ZÁVĚR

Stejně jako v jiných typech škol, má i v základním uměleckém vzdělávání nový systém akcentující klíčové kompetence ve výchovně vzdělávacích strategiích své výhody i svá úskalí. K největším přínosům bezesporu patří posílení autonomie jednotlivých škol: možnost společně vytvářet svůj školní vzdělávací program pro známé prostředí a vlastní žáky, upravovat jej pro konkrétní potřeby své školy a v neposlední řadě také možnost z něj postupem času odstranit všechno nepodstatné a zatěžující.<sup>29</sup> Na druhou stranu je každá změna provázena určitými obavami z nového, případně nedostatkem motivace ke kvalitativním změnám, na něž se někteří pedagogové necítili být připraveni. Nový systém však bez větších problémů funguje sedmým rokem a pro školy, které využily jeho možností, se stal odrazovým můstkem ke svobodné profilaci a získání nových prostředků v oblastech pedagogické práce s žáky a příležitosti k jejich setkávání se s uměním v jeho různorodých podobách.

### POUŽITÁ LITERATURA

- BĚLECKÝ, Z. 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6
- BELZ, H. a SIEGRIST, M. 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.
- Československý hudební slovník osob a institucí. Svazek 1, 2. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1963. 853 a 1080 s.
- GREGOR, V., SEDLICKÝ, T. 1990. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha: Supraphon. 282 s. ISBN 80-7058-131-X.
- HARVAŘÍK, J. 1966. *Lidové školy umění*. Praha: SPN. 89 s.
- Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké školství. Praha: VUP, 2010. 63 s. ISBN 978-80-87000-37-3
- Slovník české hudební kultury. Praha: Supraphon, 1997, 1035 s. ISBN 80-7058-462-9.
- <http://www.zus-habrmanova.cz/dokumenty/dokumenty-vp-2018-2019-114-15365766213252221.pdf>
- [http://www.strezina.cz/old/images/stories/dokumenty/%C5%A0VP%20ZU%C5%A0%20\\_9-2016.pdf](http://www.strezina.cz/old/images/stories/dokumenty/%C5%A0VP%20ZU%C5%A0%20_9-2016.pdf)
- [http://www.zuskrnov.cz/wp-content/uploads/%C5%A0VP-fin%C3%A1le-2017-2018\\_aktualizace5-1.pdf](http://www.zuskrnov.cz/wp-content/uploads/%C5%A0VP-fin%C3%A1le-2017-2018_aktualizace5-1.pdf)

---

<sup>29</sup> Na tomto místě je rovněž nutno zmínit možnost školní vzdělávací plán průběžně aktualizovat.



# INŠTALOVANIE VÝSTAVY AKO VYUČBOVÁ STRATÉGIA KRITICKÉHO A TVORIVÉHO MYSLENIA

**Martin Kratochvil**

*Katedra výtvarnej tvorby a výchovy, PF UKF v Nitre, mkratochvil@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Štúdia reflektuje interakciu výtvarného pedagóga so študentmi v praxi počas prípravy a realizácie výstavy študentských prác v profesionálnom i v školskom výstavnom prostredí. Na pozadí konkrétnych študentských výstav v Nitrianskej galérii a Galérii Univerzum, štúdia ukazuje na rôzne benefity a úskalia súvisiace s prípravou a realizáciou takto zameranej pedagogickej činnosti. Príspevok pojednáva o hodnote a ambivalentnom prínose realizácie študentských výstav ako o vyučovacej stratégii kritického a tvorivého myslenia.

**Kľúčové slová:** Nitrianska galéria, Bunker, Galéria Univerzum, študentská výstava, výtvarná edukácia, výtvarný pedagóg.

## 1 ÚVOD

V obsahoch prípravy budúceho učiteľa predmetov výtvarného umenia absentuje rozvoj dôležitej kompetencie ktorú na rôznych úrovniach je nutné uplatňovať počas celej pedagogickej praxe. Táto kompetencia sa týka prezentácie výtvarných prác vo výstavnom priestore či už pre potreby samotných študentov alebo pre prezentáciu výsledkov edukačnej práce pre verejnosť. Úlohou výtvarného pedagóga ako facilitátora sveta umenia, je umožňovať žiakom či študentom prezentovať svoj výtvarný prejav v prostredí, ktoré je dostupné verejnosti. Organizovanie a realizovanie žiackých/študentských výstav je jednou z bazálnych kompetencií výtvarného pedagóga, ktorý pri takejto aktivite má funkciu kurátora výstavy. Jeho kompetencia spočíva hlavne v inštalácii plošných či priestorových diel do jednotného a zmysluplného celku. Táto kompetencia, tak ako ostatné sa podľa nášho názoru dá rozvíjať na základe osobnej skúsenosti s problematikou. Inak povedané, študent musí nielen vidieť hotové inštalácie výstav ale aj zažiť prípravu a realizáciu (inštaláciu) výstavy. Je to cesta z teórie do praxe cez praktickú skúsenosť, ktorá vyžaduje značnú mieru kritického a tvorivého myslenia. Problematický je fakt, že rozvoj tejto kompetencie sa explicitne nenachádza v obsahoch predmetov prípravy výtvarného pedagóga v študijnom programe učiteľstva výtvarného umenia na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty v Nitre. Pasívny rozvoj spomínanej kompetencie je prítomný pri vnímaní každej výstavy výtvarných diel inštalovaných vo výstavných priestoroch. Problémom sa javí fakt absencie analýzy tej ktorej výstavy a identifikovanie pridanej hodnoty samotnej výstavy.

## 2 ŠTUDENSKÉ VÝSTAVY

Študentské výstavy sú relatívne častým javom s diskutovanou hodnotou a paradoxným benefitom. V praxi, v prostredí základných škôl, sa často stretávame s výstavou žiackych prác, ktoré sú prezentované v systéme nástenky. Jednotlivé práce sú umiestňované jedna vedľa druhej bez ladu a skladu, bez pridanej hodnoty. Rešpektuje sa kritérium umiestnenia čo najväčšieho počtu prác. Takéto inštalovanie v mnohých prípadoch uberať na hodnote jednotlivých prác ako aj na hodnote samotnej prezentácie týchto prác. V prostredí väčších základných umeleckých škôl (napr. ZUŠ IWK v Považskej Bystrici), kde disponujú výstavnými priestormi, môžu pedagógovia realizovať výstavy s pridanou hodnotou. Na to, aby pedagógovia mohli nainštalovať žiacke práce do zaujímavých celkov s ohľadom na formálno-obsahové či estetické kritériá, musia disponovať znalosťou a skúsenosťou realizácie výstavy. To môžu nadobudnúť buď počas vysokoškolskej prípravy alebo až počas pedagogickej praxe v rámci kolegiálneho odovzdávania skúseností. Po skúsenostiach s viacerými študijnými programami učiteľstva umeleckých predmetov sa získavanie kompetencie realizácie výstavy presúva až na odbornú prax po ukončení vysokoškolského štúdia. V štandardnej štruktúre študijných programov učiteľstva výtvarného umenia je aktivita spojená s výstavnou činnosťou nad jej rámec. Napriek absencii predmetu obsahovo zameraného na špecifiká prípravy a realizácie výstavy sa jednotlivé obsahy súvisiace s výstavnou činnosťou okrajovo objavujú pri prezentáciách výsledkov prác v rámci hodnotenia daného semestra. V prostredí, kde sa pripravujú budúci výtvarný pedagógovia je príležitostí na výstavnú činnosť viac.

### 3 RE-PREZENTÁCIA

Študentské výstavy majú rôzne úrovne prezentácie aj reprezentácie. Výstavy na úrovni škôl sú zamerané na možnosť komplexného hodnotenia dosiahnutých výsledkov toho ktorého študenta ako aj pre zhodnotenie kvality jednotlivých ročníkov. Primárne slúžia pedagógom k hodnoteniu. Sekundárne takéto výstavy umožňujú študentom vidieť a porovnať práce ostatných študentov a uvedomiť si úroveň vlastných výsledkov svojho štúdia ale len vo vzťahu k ostatným študentom svojho ročníka, ateliéru, predmetu či školy. Takéto hodnotiace výstavy (prieskum) sú zväčša uzavretou a internou záležitosťou školy. Výnimku tvoria verejné ročníkové prieskumy špecializovaných umeleckých škôl. Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave ako aj Fakulta výtvarných umení Akadémie umenia v Banskej Bystrici každoročne konajú verejné prezentácie študentských prác. Počas PRIESKUMu sa ateliéry vo všetkých budovách školy menia na výstavné priestory a verejnosť má možnosť zoznámiť sa s najnovšími tendenciami, ktoré formujú študentov jednotlivých katedier (architektúry, dizajnu, fotografie, grafiky, intermédií, maľby, reštaurovania, sochy, textilnej tvorby, úžitkového umenia vizuálnej komunikácie a i.). Výhodou takýchto prezentácií pre verejnosť je aj prítomnosť pedagógov a vedúcich jednotlivých ateliérov, ktorý sú návštevníkom k dispozícii zodpovedať otázky týkajúce sa štúdia. Tieto výstavy sú súčasťou PR jednotlivých škôl.

Príkladom takejto výstavy na úrovni pedagogických škôl je aj každoročná výstava semestrálnych prác pod názvom AUDIT v Galérii Univerzum Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. V galérii sa predváža výber toho, čo za semester študenti vytvorili. Túto výstavu realizujú pedagógovia katedry v kurátorskej koncepcii jedného z nich. Na takejto výstave má divák možnosť posúdiť úroveň toho najlepšieho v danom ročníku ako aj obsahovú náplň jednotlivých praktických predmetov.



Obrázok 1. a 2. Otvorenie výstavy AUDIT 2016

Podobne ako Audit sa organizuje výstava diplomových prác pod názvom DIPLOM. Táto výstava máva často podobu reprezentačnej výstavy v priestoroch profesionálnej inštitúcie, konkrétne v výstavných priestoroch Salónu Nitrianskej Galérie v Nitre.

Iným typom študentských výstav sú prezentácie výsledkov ich štúdia zameraných priamo na výstavný priestor inštitúcií zameraných na svet umenia. Tieto výsledky zároveň reprezentujú nielen samotných autorov vystavených diel ale aj samotnú školu. Jednou z galérií výtvarného umenia, ktorá ponúka svoje priestory pre študentov je Nitrianska galéria v Nitre.

### 4 BENEFITY VÝSTAV

Prezentácie študentských prác sú potrebné pre samotnú satisfakciu študentov-tvorcov, ktorý majú potrebu prezentovať svoju tvorbu verejnosti. Na tejto strane stojí argument kompaktného miesta pre komparáciu dosiahnutej úrovne toho ktorého študenta aby samotný študenti mali možnosť medzi sebou porovnávať a diskutovať (kritizovať, chváliť) medzi sebou a tak budovať svoj vlastný názor na výtvarnú tvorbu svojej generácie.

Na strane pozitív študentských výstav je aj argument pedagogického sumarizovania a hodnotenia jednotlivých študentov vo vzťahu k ostatným ako aj hodnotenia generácie študentov jednotlivých ročníkov. Benefitom výstavy je aj implicitné zverejnenie programu a obsahu vzdelávania prostredníctvom študentských prác. Divák má možnosť okrem posúdenia dosiahnutej úrovne jednotlivých prác aj poznať obsah a náplň jednotlivých predmetov a pedagogických prístupov vo vzdelávaní študentov.

Obráz (kresba, maľba, grafika, fotografia, video, socha inštalácia atď.) nesie v sebe množstvo informácií, ktoré vypovedajú o ňom samom vo viacerých rovinách a súvislostiach. Vypovedajú o zobrazovanom

obsahu ako o explicitnom naratíve ktorý je tvorený materializovanou formou. Forma, ako túto výpoveď dosiahli, vypovedá aj o spôsobe svojho vzniku i o samotnom autorovi a jeho schopnosti materializovať obrazovú kompozíciu v tom ktorom médiu či v ich mixoch. Spracovanie formy a obsahu vypovedá aj o pedagogickom vedení jednotlivých študentov ako aj pedagogického prístupu ako celkového názoru na to ktoré výtvarné médium či na výtvarné umenie ako celok.

Organizovanie a realizovanie študentských výstav je prínosné o to viac pokiaľ sa na ich inštalácií zúčastňujú aj vystavujúci študenti a v praxi majú príležitosť chápať problematiku inštalácie výstavy a nadobudnúť ďalšiu kompetenciu výtvarného pedagóga ako kurátora výstavy. Formálno-obsahové aspekty inštalovania sú v kompetencii kurátora výstavy, ktorý by mal mať ujasnený celkový koncept výstavy a dbať na jednotlivé aspekty inštalácie. Ide o aspekty umiestnenia a osvetlenia v tom ktorom prostredí v reakcii na samotné prostredie ako aj v reakcii na vzťahy jednotlivých prác medzi sebou. V prostredí základných škôl je úlohou pedagóga zastávať okrem kurátorskej práce aj prácu technika, zodpovedného za technickú stránku inštalácie. Spôsob uchytenia ako aj osvetlenia môže byť významovým prvkom jednotlivých prác, v horšom prípade ničí či degraduje prácu v tom lepšom aspoň neruší vnímanie práce.

Uvediem si niekoľko príkladov výstav, kde mali možnosť študenti v spolupráci so svojimi pedagógmi inštalovať svoje práce a byť účastní na príprave a tvorbe inštalácie výstavy.

## 5 GALÉRIA UNIVERZUM

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre disponuje výstavným priestorom umiestneným pod povrchom zeme. Ide o jeden otvorený priestor v strede narušený dvojitém stĺporadím, ktorý daný priestor delí na tri lode. Hlavný vstup je riešený z boku jednej z týchto lodí a tak rozdeľuje tento priestor na pravú a ľavú stranu. Napriek špecifikám umiestnenia a architektonickom charaktere výstavných priestorov a nie je výstavný priestor undergroundovým. Neprítomnosť prirodzeného svetla na jednej strane umožňuje využívať zatemnenie priestoru a vytvárať temné zóny na druhej strane sú inštalácie odkázané na umelé osvetlenie, ktorým priestor disponuje. Treba podotknúť, že existujúce neónové osvetlenie neumožňuje veľkú variabilnosť smerovania svetla či vytvárania reálnych samostatne osvetlených zón.

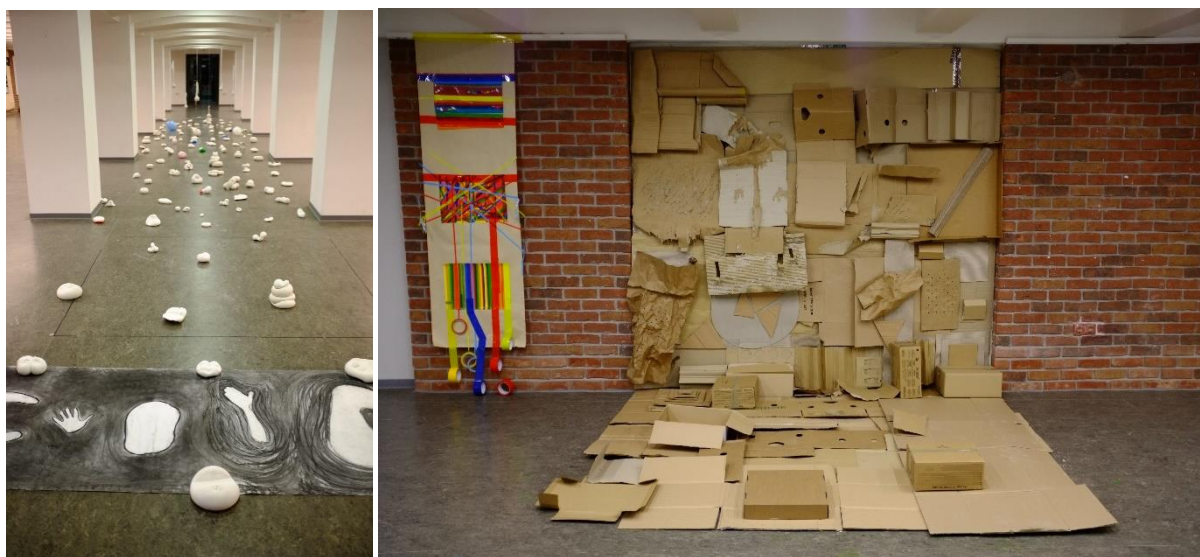
V tomto priestore sa realizujú, okrem iného, už spomenuté výstavy študentských prác AUDIT a DIPLOM. Tieto výstavy organizuje katedra a realizácia výstav je v kompetencii jej pedagógov. Študenti majú možnosť vnímať hotový tvar výstavy ale nepodieľajú sa na jej koncepcii ani sa nezúčastňujú samotnej inštalácie.

Minuloročná výstava študentských prác pod názvom VARIABILITA INTERDISCIPLINARITA NTERAKTIVITA sa stala súčasťou vyučovacieho procesu prípravy budúcich pedagógov a zapojila do tvorby výstavy okrem samotných študentov aj zúčastnených divákov.

Tvorba a príprava samotnej výstavy pozostávala z viacerých fáz a vyžadovala viac času ako to býva pri štandardnej inštalácii.

Prvá fáza pozostávala z inštalovania priestorových sadrových objektov študentami prvého ročníka v rámci predmetu *Modelovanie – reliéf*, ktorý inštalovali svoje práce do nového celku. Jednotlivé odliatky (výsledok priebežnej úlohy práce s materiálom) komponované ako kompaktný celok získal nové významové hodnoty. Študenti dostali úlohu nájsť v galérii miesto a usporiadať jednotlivé objekty tak aby vytvorili celok a aby reflektovali priestor galérie. Po diskusii medzi sebou a pedagógom sa študenti rozhodli inštalovať jednotlivé objekty v priestore stĺporadia. Najskôr objekty usporiadali bez zjavného organizačného plánu. Po diskusiách o tomto usporiadaní sa študenti pokúsili premiestniť objekty a uplatniť viaceré princípy. Najskôr postupovali princípom od najmenšieho po najväčší, potom skúsili napodobniť usporiadanie kameňov v potoku a následne sa snažili usporiadať objekty s viacerými centrami. Po vzhľadnutí a zhodnotení jednotlivých usporiadaní sa študenti vrátili k pôvodnému usporiadaniu s dôrazom na rytmické striedanie jednotlivých objektov aby toto usporiadanie pôsobilo prirodzene a nerušivo. Študenti, aby sa dopracovali k uspokojivému výsledku, strávili usporadúvaním jednotlivých objektov niekoľko vyučovacích hodín. Mali možnosť zažiť a uvedomiť si viaceré aspekty inštalácie objektov v priestore. Pri inštalácii uvažovali nad výtvarnou problematikou vzťahu objektu a priestoru, nad výrazom usporiadania množstva prvkov v priestore, nad možnosťami komunikácie a konsenzu pri riešení spoločnej úlohy. Ďalšou úlohou v rámci predmetu *Modelovanie – reliéf* bolo nainštalovať papierové lepenky do veľkorozmerného reliéfu na plochu steny. Najskôr sa študenti zaoberali samotným usporiadaním jednotlivých lepeniek a ich vrstvením, potom zvažovali možnosti spájania jednotlivých kusov do celku a potom riešili problém ako upevniť vzniknutý reliéf na stenu. Vo výsledku bol nainštalovaný lepenkový reliéf na stenu i na podlahu galérie ako jednotný celok priestorových možností vlnitej lepenky. Študenti uvažovali o vzťahu plošnej a priestorovej inštalácie

materiálu ako aj o technických aspektoch spájania a umiestňovania vytvorenej práce do vybraného priestoru a ako vytvorené dielo interaguje s prostredím a ostatnými dielami v jeho okolí.



Obrázok 3. a 4. Pohľady do inštalácií sadrových objektov a lepenkového reliéfu v priestore Galérie Univerzum.

V rámci predmetu *Úvod do výtvarného jazyka* boli študenti vyzvaní aby usporiadali plošné výtvarné práce a z formátov A3 vytvorili veľkorozmerný formát. Ich úlohou bolo roztriediť, zoradiť, usporiadať a technicky nainštalovať množstvo výtvarných prác, ktoré boli výsledkom cvičení s farbou ich kolegov a kolegýň zo študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika. Viac ako 200 prác formátu A3 sa vytriedilo a nainštalovalo do formátu dvoch obrazov o rozmeroch 200x220 cm (obr. 3). Ďalšou úlohou, v rámci tohto predmetu, bolo nájsť spojitosti rôznych výtvarných foriem a nainštalovať ich v zrozumiteľnej interakcii. Výsledkom bolo nájdenie vzťahu plošných a priestorových prác, ktoré vznikli za rozdielnych podmienok z rozdielnym obsahom ale s podobným výrazom (obr. 4). Ich priestorová koexistencia prepojila výrazové a významové roviny diel a pomáha tak študentom pri interpretačných aktivitách. Pri diskusiách o tom ako usporiadať jednotlivé práce museli študenti argumentovať a zdôvodniť svoje rozhodnutia. V rámci diskusie kriticky pristupovali k jednotlivým návrhom a zvažovali najvhodnejšie riešenie nielen usporiadania jednotlivých prác ale aj technické riešenie uchytenia prác do celku a na stenu.

Počas trvania výstavy bolo realizovaných päť intenzívnych časopriestorových udalostí, ktoré umožnili priamo vnímať, zažívať a diskutovať aj problémy inštalácie samotnej výstavy. Týchto päť udalostí boli realizácie rôznych postupov ako reflektovať a interpretovať samotnú výstavu o výtvarnej edukácii. Boli to udalosti ako otvorenie výstavy, komentovaná prehliadka výstavy a workshopy Variabilita, Interdisciplinarita a Interaktivita. Treba pripomenúť, že realizácia výstavy sa konala v spolupráci so základnou umeleckou školou a jej pedagógovia a žiaci sa podieľali na výslednom tvare výstavy. Jednotlivé podujatia viazané na výstavu Variabilita Interdisciplinarita Interaktivita umožnilo diskutovať študentom, žiakom a pedagógom nad problémami výtvarnej tvorby a výtvarnej pedagogiky. Významným nástrojom poznania bola reflektovaná výtvarná tvorba v prostredí galérie, ktorá okrem výstavnej a prezentačnej funkcie nadobudla funkciu tvorivého prostredia ateliéru ako aj funkciu edukačného prostredia špecializovanej školskej triedy. Výtvarné postupy, ktoré boli realizované na tomto podujatí, sú predmetom hlbšej analýzy z aspektu adaptívnych vyučovacích stratégií uplatňujúcich kognitívne orientovaný prístup pre rozvoj kritického a tvorivého myslenia vo výtvarnej pedagogike a v didaktike výtvarnej výchovy.





Obrázok 5. a 6. Veľkoplošné maľby vyskladané z 35 samostatných výtvarných prác a komparácia figuratívneho a nefiguratívneho ako farebná analýza obrazu.

## 6 NITRIANSKA GALÉRIA - BUNKER

Nitrianska galéria každoročne ponúka kurátorom a umelcom možnosť zrealizovať svoje projekty v troch rôznych priestoroch. Ide o výstavné priestory Galéria mladých, Salón a Bunker. Galéria tieto priestory ponúka aj vysokým školám umeleckého charakteru k prezentácii svojej činnosti.

Jeden z týchto priestorov pod názvom Bunker sa už po štvrtý krát stal priestorom prezentácie prác študentov Katedry výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Bunker je podzemný priestor voľakedy slúžiaci ako kryt civilnej ochrany. Svojim špecifickým členitým pôdorysom ako aj veľkosťou či tvarom stropov je hodný najmä na netradičnejšie formy umeleckého prejavu, kratšie experimentálne projekty, site-specific inštalácie, alebo jednorazové performancie či audio-vizuálne vystúpenia. Samotný pracovník galérie upozorňuje, že kvôli klimatickým podmienkam je vystavenie diel citlivých na vlhkosť (grafika, maľba, fotografia na papieri a pod.) len na vlastné riziko a galéria nepreberá zodpovednosť za ich prípadné poškodenie.

Pri tvorbe a realizácii výtvarných artefaktov a samotnej inštalácie výstavy sa autori musia vysporiadať s viacerými úskaliami, ktoré vyplývajú z výstavného priestoru Bunkra. Spoluvorcovia výstavy reflektujú špecifické podmienky výstavného priestoru a reagujú na problémy technického charakteru (komplikovaný prístup, vlhkosť prostredia, neónové osvetlenie, charakter architektonickej štruktúry prostredia, existencia pozostatkov zariadenia krytu civilnej obrany), ktoré svojím charakterom ovplyvňujú formu, výraz a význam umiestnených artefaktov. Študenti spolu s pedagógmi riešia oblasti výtvarného umenia a možných riešení určených pre dané miesto. Jednotlivé témy výstav reflektujú prostredníctvom výtvarných prostriedkov rôzne aspekty života či už sú to osobné alebo spoločenské problémy. V slede výstav je možné pozorovať istú podobnosť ale aj gradáciu pomenovania páličivých individuálny a spoločenských problémov.

Ako príklad si uvedieme tri výstavy výstavu z roku 2016 pod názvom *EXIT*, výstavu z roku 2017 pod názvom *DIERA/(PIN)HOLE* a výstavu pod názvom *TA BU BU* z roku 2018.

## 7 EXIT, DIERA, TA BU BU

Na výstave *EXIT* (február 2016) pod kurátorstvom Jany Minaríkovej, Martina Kratochvila a Ľubomíra Zabadala sa zúčastnilo dvadsaťjeden študentov Katedry výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre.

Aktuálne problémy ako sú migrácia, vykorenenosť, exil, cesta, predsudky sú v súčasnosti plné médiá. Študenti boli postavení pred úlohu: Reflektovať súčasnú situáciu vo svete zo svojho pohľadu a pretaviť tento svoj názor do umeleckého diela neprvoplánovým spôsobom. Hneď po úvodných rozhovoroch na hodinách bolo jasné, že názory sa rôznia a že sa budú rôzniť aj umelecké výstupy. Viaceré inštalácie reflektovali javy, s ktorými sa stretávame na cestách, keď putujeme z miesta na miesto: problém potravy, problém hygieny, problém miesta, problém pustošenia, problém informovanosti, problém odcudzenia. Na výstave boli zastúpené médiá sochy a objektu, multimediálnej a interaktívnej inštalácie. Niekoľkí študenti z ateliéru Intermediálnej tvorby využívali vo svojich dielach nájdené predmety (readymade), ďalší sa vyjadrili cez médium videa, videoinštalácie a filmu, súčasťou vernisáže bola výtvarná akcia *Polievka*, ktorej



pozostatky zostali prítomné počas trvania celej výstavy. Práce z ateliéru Priestorovej tvorby spracovávali tému *Na ceste*. Figurálne kompozície v životnej veľkosti zachytávajú ľudskú figúru v rôznych polohách. Tieto plastiky konštruované tenkostenným sadrovým skeletom vytvárajú prázdny obal možných ľudských bytostí. Prítomné skelety svojou formou odkazujú na ľudí, ktorí sú neprítomní. Nevieme, akú majú farbu pleti, aký majú vek, odkiaľ pochádzajú. Kombinácia sadry a gázy vytvára formu odkazujúcu na ošatenie stredovekých pútnikov, ale súčasné gestá, napríklad fotografovanie selfie, umiestňujú tieto skelety do súčasnosti. Forma sôch spája minulosť so súčasnosťou, diaľku s prítomnosťou a reflektuje aktuálne dianie v spoločnosti. Neprítomnosť figúry, prázdne tmavé miesto vymedzené ošatením odkazuje na fantazijné bytosti či tajomné neviditeľné postavy podnecujúce náš nepokoj z neznámeho, nedefinovaného, neurčitého. Táto neistota prichádza s každým nepozvaným hosťom, ale keď je hosť uzavretý v stiesnených priestoroch, keď sa hosť musí skrývať, je otázne kto je viac v neistote, hosť či hostiteľ.

Súčasťou výstavy boli aj reliéfy, odliate z grafických matríc, zhmotňujúce aktuálne spoločenské dianie prezentované médiami. Podstata mediálnych správ nemusí byť vždy zjavná. Niekedy je to len zvláštny povrch, ktorý môže byť dotykom s ním rôzne interpretovaný. Mladí ľudia, študenti výtvarného odboru UKF, preložili do výtvarného jazyka nielen svoje videnie, ale hlavne svoje cítenie súčasnej situácie vo svete, v Európe, na Slovensku alebo v ich vlastných hlavách a srdciach.



Obrázok 7. Sadrové skelety osvetlené rôznymi zdrojmi svetla nadobúdajú dramatickú hodnotu výrazu.

Na výstave *DIERA / (PIN) HOLE* (február 2017) v kurátorskej koncepcii Jany Minarikovej a Martina Kratochvila sa zúčastnilo štyridsaťdeväť študentov katedry.

Diera v hlave, diera v duši, diera do sveta, diera vo fotoaparáte. Diera, ako priezor do sveta. Diera, cez ktorú môžeme sledovať, aj byť sledovaní. Bezpečie alebo nebezpečie zažívané podľa toho, na ktorej strane „diery“ stojíme. Je svet dolu hlavou rovnako ako jeho odraz na vnútornej stene camery obskury? Kladenie otázok a nachádzanie odpovedí, ktoré sú podnetom pre ďalšie otázky. Študenti skúmali, ako hlboko sa dokážu cez „dieru“ vlastnej mysle ponoriť do svojho vnútra.

Výstava zahŕňala študentov viacerých ateliérov: Fotografia, Intermediálna tvorba, Priestorová tvorba. Každý z nich sa s témou „Diera“ popasoval vlastnými prostriedkami. Fotografia dokonca doslovne: Diera ako pinhole, čiže špendlíková dierka v plechovke od piva, vlepená do krabice s fotografickým papierom. Aj dnes, v digitálnej dobe, sa ešte stále dá fotiť na krabicu od topánok, čokolády alebo pukancov. Vzniknutý negatív sa oskenuje a prehodí do pozitívu. Súčasťou inštalácie pinhole fotografií boli aj ručne vyrobené fotoaparáty, ktorými boli vyfotené. Ručne zhotovený originálny aparát ako nástroj vzniku fotografie, tu má význam výtvarného objektu v kontexte média fotografie.

Študenti Priestorovej tvorby – voľnej plastiky, za zamýšľali pri pojme diera nad absenciou hmoty, ktorá ju tvorí. Diera je v ich dielach vnímaná ako negatívny priestor, definovaný svojím okolím alebo ako hmota, ktorá diery vyplní, pláta, zakrýva. Zaujímavým plastickým javom je vznik diery. Perforácie rôzneho druhu, spôsobené rôznymi prostriedkami do rôznych materiálov sa stali podnetnou metódou tvarovania hmoty. Ak túto perforovanú hmotu prirovnáme k ľudskému telu, plastika nadobudne individuálno-sociálny rozmer vnímania existencie dier v ľudskom živote. Dieru môžeme vnímať ako narušenie celistvosti, narušenie kontinuity, narušenie uzavretej hodnoty. Diera môže takto nadobudnúť pozitívny aj negatívny význam.

Kontext vzniku a kontext funkcie diery určuje jej významovú hodnotu, ktorú môžeme vnímať aj ako metaforu vzniku a zániku života.

Študenti Intermediálnej tvorby siahli po rôznych médiách od videoinštalácie, zvukovej inštalácie, až po objekty a ready-made a interaktívne objekty. Divák bol nútený vstúpiť do priestorov výstavy cez otvor v ružovej plachte a prebrať sa na druhú stranu za bariérou. Súčasťou vernisáže boli dve performance. Jedna v podaní študentky, ktorá návštevníkom ponúkla „tabletky“ rozširujúce zreničku (dieru oka) pre otvorenejšie vnímanie vystavených diel ako aj celej reality. Druhá performance bola v podaní kurátorov výstavy, ktorí v rámci otvorenia výstavy využili predmety vystaveného objektu a svoj príhovor hostom predviedli so slepeckými paličkami a v okuliároch imitujúcimi videnie ľudí s vážnymi očnými chorobami.



Obrázok 8. a 9. Rôzna atmosféra a rôzne podmienky vnímania inštalácie výstavy tvorené spôsobom osvetlenia odkazujúce na osvetlenie v tmavej komore.

Výstava s názvom *TA BU BU*, v kurátorskej koncepcii Martina Kratochvila, (február 2018) reflektovala problematiku tabuizovaných tém v osobnom živote človeka a spoločnosti. Do výberu sa dostali práce jedenástich študentov, ktorí skúmali tému strachu, odmietania, či vyhýbania sa javom, procesom a veciam vo svojom živote. Vo svojich bádaniach sumarizovali množstvo individuálnych fobií a charakterizovali strach ako negatívny pocit znepokojenia z možného ohrozenia či nepríjemnej emócie. Uvažovali, ako výtvarne vyjadriť tému negatívneho zážitku a ako sa s osobným problémom vyrovnávať a spracovávať ho. Svojimi dielami vytvorili prostredie, ktoré divákovi ponúklo možnosť vnímať vlastné tabuizované témy, ktoré obsahujú širšie spoločenské vedomie odmietaného. Na výstave sa jednotlivé diela zaoberali problematikou fobofóbie, erotofóbie, ženskej periódy, konzumácie a alkoholizmu či sitofóbie, koinonifóbie, myzofóbie, arachnofóbie, trypanofóbie, sektárstva, nočných bludov či detských strachov alebo bogyfóbie. Na výstave boli zastúpené rôzne výtvarné médiá, ako napríklad interaktívne objekty, socha, textilná materiálová inštalácia site-specific, odliatky grafík či konštruovaný reliéf. Počas vernisáže, kurátor výstavy v rámci kurátorskej reči predviedol performatívny prvok demaskovania svojej tváre. Pod kapucňou a čiapkou bola jeho tvár zahalená v troch navrstvených maskách. Demaskovanie umožňovalo lepšie rozpoznávanie reči (slovo) ako aj podoby tváre (obraz). V príhovore okrem iného analyzoval problematiku tabu individuálneho a spoločenského rozmeru ako aj problematiku tabuizovaných tém v prostredí školstva, ktorá by sa zamerala na tento problém. Súčasťou otvorenia výstavy bola aj interaktívna inštalácia čiernej tabule, kde mohli návštevníci napísať vlastné odpovede na to čoho sa obávajú. V čase otvorenia výstavy boli diskutované viaceré témy, ktoré považujeme za problémové v rámci verejnej diskusie. Napriek tomu, že téma výstavy i samotné prostredie podzemia umožnilo vyjadriť svoj názor či postoj k jednotlivým tabu problémom, nepodarilo sa vyjadriť všetko v plnej miere. Veľkou tabuizovanou témou je i problém vzdelávania a prípravy budúcich výtvarných pedagógov v kontexte pedagogických škôl v porovnaní s prípravou výtvarných umelcov a ich možného uplatnenia v pedagogickej praxi.

Zaujímavým javom otvorenia výstavy bola prítomnosť redaktorky a kameramana RTVS, ktorí v rámci tvorby správy o výstave vopred odmietli tému menštruácie. Niektorí študenti, pri verejnej prezentácii svojej tvorby, nenašli dostatok vnútorných síl a nezvládli pred kamerou okomentovať svoju prácu. Počas otvorenia výstavy vzniklo viacero podnetov pre možnú tému budúcej prezentácie študentov katedry v súvislosti tabuizovaných tém v školstve. Sú to hlavne problémy vyplývajúce zo zlyhávania otvorenej výmeny informácií ale aj prijatia a akceptovania rôznorodosti vnímania, prežívania a správania sa. Strach z otvorenej a priamej komunikácie, strach s možných dôsledkov takejto komunikácie, bráni vyjadriť vlastné názory a v konečnom dôsledku bráni rozvoju tvorivého a kritického myslenia. Prostredie strachu bráni zmenám, ktoré by mohli prispieť k zlepšeniu stavu vnútorných ako aj vonkajších podmienok štúdia a života študentov.



Obrázok 10. a 11. Pohľad do inštalácie pavučín v rámci otvorenia výstavy a vyjadrenia návštevníkov výstavy k vlastným obavám.

## 8 STRATÉGIA VYUČOVANIA V PODZEMÍ

Na realizácii samotných výstav sa majú vždy podieľať aj študenti. Priamo v priestoroch galérie majú byť zapojení do inštalácie svojej práce. Počas realizácie majú spolu s pedagógmi riešiť problémy inštalácie výstavy. Za hlavné problémy považujeme aspekty čítania prostredia a adekvátnosti umiestnenia diela v tomto prostredí, interakciu dvoch či viacerých diel v bezprostrednom susedstve ako aj interakciu diel s divákom. V detailoch ide o problematiku osvetlenia jednotlivých prác a umiestnenia osvetľovacej techniky, resp. umiestnenia práce v priestore s ohľadom na vnímanie a pohyb divákov. Tiež je to problematika prispôsobenia si výstavného priestoru zmenou farby stien či podlahy, alebo možnosti rozdrobenia väčšieho priestoru na menšie časti. V ďalšom aspekte sa riešia vzájomné vzťahy jednotlivých prác. Posudzuje sa, ktorá práca je v rámci priestoru dominantná, ktorá doplnková, ako zabezpečiť porovnateľné podmienky k vyváženiu kvantitatívnych a kvalitatívnych kontrastov. Za vedľajšie ale potrebné problémy pokladáme spôsoby ukotvenia či uchytenia prác na vybrané miesto. Rôzne spôsoby úchyty a všetky aspekty technického charakteru sú nevyhnutnou súčasťou prezentácie diel s dopadom na ich celkový výraz a pôsobenie na diváka.

Aj v malých formálnych a technických detailoch inštalácie sa skrývajú významové roviny, ktoré sa podieľajú na celkovom ráze, výraze a hodnote výstavy. Osvojenie si spomenutých aspektov realizácie výstavy prispievajú k očakávaným kompetenciám študentov.

Ak sa pozrieme na výstavy z hľadiska tém a z hľadiska jednotlivých vystavených prác badáme prepojenie a nadväznosti. Obsahy výstav v prostredí vysokej školy sú odrazom tém a metodiky jednotlivých pedagógov na jednotlivých predmetoch. Ich inakosť pramení z individuality študenta a schopnosti pedagóga obmieňať svoje vlastné stratégie vyučovania v rámci vymedzeného kurikula predmetu. Témy jednotlivých výstav v prostredí Nitrianskej galérie sú koncipované vo vzťahu k aktuálnej problematike osobnostného a spoločenského rázu a vo vystavených dielach badať isté podobnosti. Opakuje sa podobný rámec obsahového i formotvorného uvažovania pri tvorbe výtvarnej práce. Tento aspekt vyplýva z rovnakej vekovej a kultúrnej ukotvenosti študentov. Nezanedbateľný je aj vplyv pedagogického vedenia na výslednú formu jednotlivých diel a celkovej inštalácie. Pri tých istých pedagógoch sa opakujú varianty tých istých postupov a foriem realizácie a prezentácie. Ide o aspekt vyčerpania formálno-obsahových prístupov pedagogického vedenia, na ktoré je každoročne kladená záťaž v podobe realizácie výstavy. Pod bremenom realizácie výstavy sa málokedy v rámci pedagogického vedenia siahne po novej a neoverenej metodike, či po experimentálnom a novom prístupe v rámci edukačného procesu. Na jednej strane má pedagóg viesť študentov k osvojeniu si obsahov štandardov toho ktorého predmetu a na druhej strane sa žiada výstup vhodný na reprezentáciu školy. Niekedy sa tak kladie dôraz na efekt, ktorý pri opakujúcej sa prezentácii stráca na novosti, lesku i zaujímavosti. Udržiavanie výstavnej aktivity reprezentačného rázu v jej pravidelnosti si tak vyžaduje okrem nutnosti obmeny autorov diel (študentov) aj obmenu ich vedenia alebo aspoň obmenu participujúcich ateliérov. Mohla by to byť jedna z podmienok sviežej a dynamickej výstavnej činnosti. Tento aspekt by sa dal zabezpečiť ak by sme výstavu študentských prác adekvátne hodnotili ako odmeňovanú aktivitu s pohľadom pedagógov aj v rámci celkového evalvačného konania pracoviska.

Realizovať výstavu študentských prác v školskom ako aj v profesionálnom inštitucionálnom prostredí vyžaduje od výtvarného pedagóga prejsť vysokú mieru svojich kompetencií. Na jednej strane je to miera odvahy, zúčastniť sa výstavného projektu ako kurátor a dohliadnuť na študentov, aby svojimi výstupmi



mohli reprezentovať seba, školu i samotného pedagóga. Vždy keď vstupuje pedagóg do takéhoto projektu ide do uličky, ktorej nevidieť koniec alebo je to akoby mal nepriehľadný závoj či šatku cez oči. Problematický je očakávaný výkon študentov. Ak pedagóg nemá viacsemestrálnu skúsenosť (čo býva pravidlom) s jednotlivými študentmi je jeho práca akousi hrou na slepú babu. Študenti vo svojej krátkej výtvarnej praxi nemajú dostatok skúseností ponúknuť, vypracovať a realizovať výtvarný projekt pre prostredie budúcej výstavy. Nedostatok materiálového a finančného zabezpečenia či už jednotlivcov alebo celého školiaceho pracoviska neumožňuje skúmať do adekvátnej miery vzťah obsahu a formy navrhovanej výtvarnej realizácie. Tiež povaha štúdia na pedagogickej škole neumožňuje intenzívne pracovať na jednom projekte či sústrediť svoj osobnostný a tvorivý potenciál do jedného výsledku. Samotná realizácia výstavy sa deje popri priebehu štandardizovaného vyučovania a je i mimo rámca pracovného zaťaženia pedagóga. V takto nastavených podmienkach je realizácia pravidelnej výstavy takmer vždy strelbou na slepo. Až koniec semestra a prieskum výtvarných realizácií študentov umožní pedagógom koncipovať tvar samotnej výstavy. Mnohokrát sa stáva, že na prieskume študent predloží len časť realizácie, či len koncept projektu, ktorý si pre prezentáciu v galérii vyžaduje mnohé doplnenia a dopracovanie. Hodnotenie v rámci semestra sa stáva otvoreným a problematicky uzatvárateľným z pohľadu hodnotenia práce v ateliéri na konci semestra a z pohľadu prezentácie dotiahnutej práce v rámci výstavy. Veľakrát študent pochopí argumenty učiteľa až pri realizácii svojej práce v galerijnom prostredí. Až vo vzťahu s miestom inštalácie a v kontexte ostatných diel môže študent pochopiť zmysel svojej práce i význam inštalácie výstavy ako celku. Počas štúdia nemá študent veľa príležitostí vnímať vznik a koncipovanie výstavy ako inštalácie diel, ktoré nachádzajú svoje miesto v komunikácii s prostredím ale aj v komunikácii s ostatnými dielami. Študent ako individualita neuvažuje komplexne o svojej prezentácii ako o súčasti prezentácie všetkých ostatných. Jeho úvahy o inštalácii sú zamerané na jeho vlastné dielo bez ohľadu na svoje okolie. Pri spoločnej a pedagógom usmerňovanej inštalácii má študent možnosť vnímať aj iné aspekty výstavy. Okrem iných ide aj o aspekty psychologického charakteru, ktoré by mali reflektovať vzťah obsahu a formy vystavovaných diel, kde prezentácia jednotlivca by mala byť v súlade z prezentáciou kolektívu. Možnosť pochopiť inštalovanie výstavy ako kompaktný celok - dielo - superdielo majú študenti len vo výstavných priestoroch. V ateliéroch počas prezentácie v rámci prieskumov je táto možnosť minimálna. Až kurátorský výber a umiestnenie jednotlivých prác do nového významového celku, dáva možnosť ďalšej úvahe o diele ako časti celku a o prípadných jeho zmenách. Každá výstavná koncepcia takto vytvára nové dielo. Výborne to vyjadril jeden z kurátorov výstavy kolega Ľubomír Zabadaľ, ktorý v komentári k výstave EXIT uviedol nasledovné. *„Keď už vec, dielo vzniklo, spätne sa nám zdá, akoby všetko dávalo zmysel, akoby socha ozrejmovať video, video sochu, reliéf knihu, kniha písmo, akoby vznikol jeden príbeh, ktorý má jasný začiatok a jasne nejasný koniec. To však len vtedy keď sa pozrieme späť. V čase vzniku diela len pozorujeme, ako sa veci dejú a my len usmerňujeme často veľmi náhodné procesy v nás i mimo nás. Zúfalo hľadáme záchytné body, aby to čo vzniká malo zmysel. Vysielame signály k študentom i kolegom v nádeji, že komunikujeme... a zrazu pocítíme, že sme si porozumeli. Napriek všetkým pochmúrnym správam je to pozitívny pocit.“* (Kratochvíl, Minariková, Zabadaľ 2016)

V tomto citáte je vyjadrené takmer všetko ohľadom pedagogickej práce i psychologických stavov pedagóga i študenta. *„Zúfale hľadanie, náhodné procesy, pozorovanie ako sa veci dejú, vysielané signály ako nádej komunikácie“* sú procesy samotnej tvorby ako aj pedagogického vedenia. Je to prístup aktívny, je to prístup pasívny, je to o ceste do neznáma. Až na konci cesty, až keď sa ohliadneme späť, je možné vnímať to čo sme počas cesty vnímať nemohli. Výsledok definuje hodnotu. Tak je to v profesionálnom prostredí ale v školskom prostredí by výsledok nemal definovať hodnotu, ale hodnotu by mala definovať cesta k výsledku a tá je málokedy zaznamenaná a samozrejme pre diváka galérie zvyčajne nezaujímavá. O to viac je prínosné, v rámci prípravy budúceho pedagóga, zamerať sa na proces vzniku nielen jednotlivého výtvarného diela ale aj na proces jeho prezentácie. Problémy priebehu tvorby ako aj prezentácie jej výsledku by mali byť predmetným záujmom tak pre študentov ako aj pedagógov. Priebeh tvorby diela ako aj jeho prezentácia je proces, ktorý by mal byť predmetom skúmania v rámci prípravy budúcich učiteľov výtvarného umenia. Vedomie tvorby a jej prezentácie ako tvorivej činnosti s opísateľnými pravidlami by mala byť jednou zo základných črt tvorivej osobnosti výtvarného pedagóga.

## 9 ZÁVER

Inštalácie výstav ponúkajú študentom zážitok ako podnet pre úvahu nad prvkami vstupujúcimi do tvorby významovej hodnoty jednotlivej výtvarnej práce. Výstavy slúžia ako nástroj otvorenej komunikácie s verejnosťou ale aj ako nástroj prípravy a vzdelávania jej tvorcov. Pedagógovia a študenti Katedry výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre, identifikujú rôznorodé problémy vyplývajúce zo zlyhávania otvorenej výmeny informácií ale aj prijatia a akceptovania rôznorodosti vnímania, prežívania a správania sa ako problémy kritického, tvorivého a slobodného myslenia. Učitelia a študenti sú v týchto konkrétnych prípadoch nachádzajú v podzemí, kde je im umožnené skúmať hranice tvorby aj jej prezentácie. Prostredie

podzemia by mohlo mať rozmer metaforického undergroundu ako nezávislej, slobodnej a tvorivej platformy pre vzdelávanie budúcich učiteľov, kde dospievajú k novému poznaniu o svete umenia ale aj o sebe samých. Špecifikum tohto poznania nie je možné dosiahnuť mimo výstavnej praxe. Uvedený prístup či vyučovacia stratégia vyžaduje viac času a priestoru ako je vymedzené rámcom vzdelávajúcej inštitúcie. Presahy časopriestoru inštitucionálneho vzdelávania súvisia s presahmi kvality vzdelávania samotného študenta ako aj s presahmi kvality jeho pedagóga. V súvislosti s realizáciou autorskej výpovede ako časti celku výstavy súvisia aj metódy tvorivého sebauplatnenia. Môžeme uvažovať o tvorivosti ako o bezpodmienečnej súčasť osobnosti študenta, ktorý vytvára svoj presah cez znakovú štruktúru. Tým, že študent zapojí osobnú, individuálnu predstavivosť a schopnosť vytvoriť obraz pomocou experimentálnej praxe s vyjadrovacími prostriedkami, obohacuje znakový systém o svoje autorské produkty. Vystavenie týchto autorských produktov je metódou overovania výsledkov tvorby v sociálnom prostredí, kde sú komunikované a interpretované. Realizácia študentskej výstavy, s viacerými jej dôsledkami, sa stáva súčasťou vlastného portfólia študenta, pedagóga i inštitúcie, ktoré je uplatniteľné v rámci sebahodnotenia ako aj celkového hodnotenia či evaluačného procesu študenta, pedagóga a ich zastrešujúcej inštitúcie. Napriek tomu, že pre celkové hodnotenie vysokoškolskej inštitúcie je hodnota študentských výstav minimálna, považujeme jej realizácie za prínosné a v príprave budúcich učiteľov predmetov výtvarného umenia za opodstatnené. Vyjadrené slovami kolegyne a kurátorky študentských výstav v podzemí Jany Minarikovej, ktorá hovorí, že „umenie (a dodajme, že aj umelecké vzdelávanie) sa nerobí pre niečo, ale napriek všetkému“.



## POĎAKOVANIE

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

## POUŽITÁ LITERATÚRA

KRATOCHVIL, M., MINÁRIKOVÁ, J., ZABADAL, Ľ. 2016 Exit, [online]. [cit. 2018-10-23]. Dostupné na internete: URL: <http://www.kvtv.pf.ukf.sk/96-vystava-exit>

Všetky uvedené fotografie sú z archívu autora.

Fotografie z jednotlivých podujatí je možné vidieť tu:

<http://www.kvtv.pf.ukf.sk/106-variabilita-interdisciplinarita-interaktivita>

<http://www.kvtv.pf.ukf.sk/108-audit2018>

<http://www.kvtv.pf.ukf.sk/100-diplom-2016>

<https://nitrianskagaleria.sk/event/exit/>

<http://www.kvtv.pf.ukf.sk/96-vystava-exit>

<https://nitrianskagaleria.sk/event/pripravujeme-diera-pinhole/>

<https://nitrianskagaleria.sk/event/pripravujeme-ta-bu-bu/>



# PRAKTICKÁ INTERPRETÁCIA TVORBY UMEĽCA AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA A TVORIVOSTI

**Janka Satková**

*Katedra výtvarnej tvorby a výchovy, PF UKF v Nitre, jsatkova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Výtvarná edukácia je svojimi špecifikami vhodná na rozvoj tvorivosti a kritického myslenia. Rozvoj týchto osobnostných kvalít je možný prostredníctvom vizuálnej motivácie umeleckými dielami, vlastnej výtvarnej tvorby, verbálnej prezentácie výsledkov tvorby, ako aj využívaním princípov praktickej interpretácie využívajúc plošné aj priestorové vyjadrenie. Práca s umeleckým dielom, so životopisom umelca, s reflexiou na jeho dielo, sa stáva jedným z nástrojov rozvoja kritického myslenia a tvorivosti.

**Kľúčové slová:** Výtvarná výchova, umenie, tvorivosť, kritické myslenie.

## 1 ÚVOD

Katedra výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre zabezpečuje didaktické disciplíny venované výtvarnej výchove v dvoch študijných programoch. KVTV má vo svojom študijnom programe „učiteľstvo výtvarného umenia v kombinácii“ okrem teoretických a praktických predmetov aj didaktické disciplíny. Tieto majú za úlohu pripraviť do praxe budúcich učiteľov výtvarnej výchovy na 2. st. ZŠ, SŠ a ZUŠ. Jadro didaktických disciplín sa realizuje v magisterskom stupni štúdia prostredníctvom povinných predmetov Didaktika I. Didaktika II., Metodika výtvarnej výchovy, povinne voliteľného predmetu Alternatívne výtvarné výchovy a výberového predmetu Základy arteterapie a artefiletiky. V rámci študijného programu „učiteľstvo pre primárne vzdelávanie“ KVTV zabezpečuje didakticky orientované disciplíny Didaktika výtvarnej výchovy, Výtvarné projekty a Základy arteterapie vo výtvarnej edukácii.

## 2 STRATÉGIE ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA A TVORIVOSTI VO VÝTVARNEJ EDUKÁCI

Kreatívne a kritické myslenie je nevyhnutné pre umenie, rovnako pre výučbu umenia. Môžeme si myslieť, že všetky umelecké diela sú kreatívne, ale tvorba nie je to isté čo tvorivosť. Schopnosti tvoriť a kriticky myslieť sú základnými kompetenciami budúcich učiteľov výtvarného umenia. Na KVTV PF UKF v Nitre je veľmi dôležitou súčasťou prípravy do pedagogickej praxe pre našich študentov, budúcich učiteľov, znalosť mnohých inšpiratívnych umelcov, avšak nemenej dôležitá je aj schopnosť adekvátne reagovať na prezentované umenie (Réčka, 2017a, 2017b). Prostredníctvom svojich umeleckých diel sa študenti učia, ako o nich premýšľať a ako ich reflektovať. Rozmýšľajú, čo sa im páči a nepáči na umelcoch a na ich tvorbe a prečo, vytvárajú diela a píšú svoje úvahy, počúvajú rôzne názory, rozprávajú sa o nich. Študenti sú inšpirovaní formou a obsahom umeleckých diel, umenie je teda nástrojom rozvoja osobnosti študenta. To je dôležité, pretože budúci učiteľ by mal byť schopný kriticky premýšľať aj originálne tvoriť, byť tolerantný voči iným názorom, postaviť sa za svoj názor, inokedy byť flexibilný a schopný zmeniť svoj názor po vypočutí argumentov.

Umelecké diela boli motiváciou pre študentov 1. ročníka Mgr. štúdia "učiteľstva výtvarného umenia". V novembri 2016 sme sa venovali poľskému umelcovi Wladyslawovi Hasiorovi a v roku 2017 americkému umelcovi Andymu Warholovi. Pozreli sme si ich diela na internete a rozprávali sa o nich. Študenti komentovali ich umenie a potom vytvorili kresby, maľby, koláže, asambláže a voľné kompozície z textílií, kameňov a nájdenných predmetov. Študentské reflexie boli vytvorené dvomi spôsobmi – študenti sa inšpirovali typickými témami umelcov, alebo ich typickou technikou (obr. 1-36, autorka všetkých fotografií J. Satková).

### 2.1 Reflexie na umelecké dielo W. Hasiora

Kompozície odzrkadľujúce dielo W. Hasiora obsahujú niekoľko tém: vojna, smrť, detstvo, archetyp totemu, bolesť, utrpenie, sociálna kritika, postoj k sebe (obr. 1-18).



Obrázky 1. – 3. Vizuálne reflexie študentov inšpirované umeleckými dielami W. Hasiora. Zľava doprava: Kríž s deťmi. Totem. Dlatego.

Dve voľné kompozície z textilu a kameňov položené na školskú lavicu majú rovnakú siluetu kríža. Kríž odkazuje na kresťanský kríž, kamene na ťažobu osudu. Motív detí umocňuje pocit nešťastia a utrpenia, vzhľadom na ich bezmocnosť a nevinnosť. Tretí obrázok – koláž - obsahuje vystrihnuté hlavy a ruky, ktoré na pozadí čiernej pôsobia surreálne a v tomto kontexte odpudzujúco, a kompozícia je doplnená textilom a kameňmi.



Obrázky 4 – 5. Vizuálne reflexie študentov inšpirované umeleckými dielami W. Hasiora. Zľava doprava: Disneyfication. Čierna.

Na prvej koláži ruky so zatŕatými päťami udierajú do bieleho mačiatka, symbolizujúceho nevinnosť. Červená farba tu vyjadruje agresivitu. Čierna farba, v našej kultúre tradične považovaná za farbu smútku a smrti, je najvýraznejším vyjadrovacím prostriedkom druhého obrázku, jej význam je zdôraznený opakujúcim sa symbolom kríža.





Obrázky 6 - 7. Vizuálne reflexie študentov inšpirované umeleckými dielami W. Hasiora. Zľava doprava: *Osud. Zelená zúfalstva.*

Prvý obrázok využíva čiernu a červenú farbu na vyjadrenie negatívnych emócií, a tiež na naznačenie prízračnej, surreálnej krajiny s fotkami troch mužov. Posledný obrázok pôsobí milo a detsky, až na to, že sa volá „Zelená zúfalstva“, čo vyvoláva v percipientovi napätie a otázky.



Obrázky 8. – 9. Vizuálne reflexie študentov umeleckých diel W. Hasiora. Zľava doprava: *Chuť čiernej. Asociácia WH.*

Prvý obrázok odkazuje okrem iného na módu, jej diktát, avšak využíva aj silu čiernej farby, ktorá evokuje negatívne pocity. Druhý obrázok pôsobí tajomne – hlavný motív je zakrytý toaletným papierom a modrou plochou, tušiť odkaz na zakrývanie pravdy. Spôsob použitia výtvarných prostriedkov je podobný ako Hasiorov. Vidno len ruku symbolizujúcu násilie, zatiaľ v päšť.



Obrázky 10 - 11. Vizuálne reflexie študentov umeleckých diel W. Hasiora. Zľava doprava: *Reflexia. Útek z života.*

Prvý obrázok uvádza slová „ženy v úzadí, predčasný, bankrot“, z čoho môžeme usudzovať na kritiku spoločnosti a postavenie žien v nej, a tiež problémy v podnikaní. Jedna z tvárí má ústa prelepené slovom koniec, čo môže naznačovať bezmocnosť. Druhý obrázok nie je hore nohami, nohy majú byť dole, čo môže naznačovať, že svet je hore nohami, názov „Útek zo života“ zdôvodňuje ženské nohy v pohybe, avšak ich vzhľad odkazuje aj na módu, pričom ich farebnosť kontrastuje so sivou a zelenou, ktorá môže označovať šed' každodennosti.



Obrázky 12 - 13. Vizuálne reflexie študentov umeleckých diel W. Hasiara. Zľava doprava: Strach. Tvar intuície.

Prvý obrázok používa kontrast bielej a čiernej, hlavu s rukami na ústach a slová „život, smrť, osud, tajemství, vraždil“. Sila slov je zdôraznená veľkou plochou čiernej farby vpravo dole. Tretí obrázok pravdepodobne odkazuje na motív zvierat v dielach umelca, a vtipne a hravo využíva rolku z toaletného papiera, ktorá vyčnieva z papiera a vytvára reliéf.



Obrázky 14 – 15. Vizuálne reflexie študentov umeleckých diel W. Hasiara. Zľava doprava: Pamäť ... Generácia, ktorá stratila hlavu.

Hlavy sú ústredným motívom oboch obrázkov. Prvý obsahuje jednu veľkú hlavu „zatáženú“ veľkým tvarom využívajúcim motív múru a mreží, čelo je prekryté trojuholníkom zužujúcich sa kolajníc, ktoré smerujú do hlavy. Pozadie je tvorené odtieňmi sivej, ktorá pôsobí deprimujúco a všedne. Názov poukazuje na záťaž pamäte, plnej smutných spomienok, a tiež preťaženú informáciami z informačných technológií (obrázky CD). Druhý obrázok kombinuje čierne sústredné zvlnené línie okolo mnohých menších hláv mladých ľudí, názov odkazuje na zmätenosť generácie, pravdepodobne tej, do ktorej patrí študent.





Obrázky 16 - 18. Vizuálne reflexie študentov inšpirované umeleckými dielami W. Hasiora. Zľava doprava: Bez názvu. Prvky. Popkultúra.

Prvý obrázok môže odkazovať na predmety bežnej potreby niekedy používané v dielach Hasiora, bežné v pop-arte. Zubné kefky sú umiestnené okolo útvarov vychádzajúcich z motívu ľudského tela, pod ktorými sú „utláčané“ maličké ľudské hlavy, navyše na ne smerujú čierne hroty. Druhý obrázok využíva motív kríža, zdvihnutých rúk (prosiacich či modliacich sa) a ľudských hláv. Tretí obrázok poukazuje na popkultúru hlavným motívom speváčky Rihanny, aj svojim názvom.

## 2.2 Reflexie na umelecké dielo A. Warhola

V študentských reflexiách reagujúcich na dielo A. Warhola sa objavujú techniky pop-artu, tovar, sociálna kritika, pričom niektoré z reflexií obsahovali dve alebo viacero tém, takže existuje mnoho prienikov tém (obrázky 19 – 36, autorkou všetkých obrázkov je J. Satková). V oblasti techník pop-artu sú to typické farby, špeciálna technika používania diamantového prachu, rozmnožovanie obrázkov. Oblasť tovaru predstavuje (továrnska) reprodukcia, potraviny (banány, maslo, voda), obchodné značky, predmety každodennej potreby. Sociálnu kritiku predstavujú konzum, nadbytok/preľudnenie a myšlienka negatívneho vplyvu masmédií (TV). Za zaujímavú považujeme tému Warholovho života (predposledný obrázok s číslom 35) s otázkou, čo o ňom naozaj vieme.



Obrázky 19 - 21. Vizuálne reflexie študentov inšpirované umeleckými dielami A. Warhola. Zľava doprava: Blondínka. Fľaša vody. Žena s klobúkom.



Tému typických základných farieb plagátov predstavujú dva obrazy tváre ženy a obraz so štyrmi fľašami. Štyri fľaše zahŕňajú aj témy násobenia a jedla. Tretí obraz je inšpirovaný tvorivými princípmi pop-artu (ako povedal autor obrázku).



Obrázky 22 - 24. Vizuálne reflexie študentov inšpirované umeleckými dielami A. Warhola. Zľava doprava: Rozmnožovanie. Akvarely. Spotrebiteľská spoločnosť.

Tému násobenia predstavuje päť sôch/búst v továrni, tri akvalerové farby a štyri kusy masla. Obraz masla je tiež témou obchodnej značky - na blokoch masla je písaný text: Pilos (značka obchodného domu Lidlu). Podľa autora obraz masla poukazuje aj na dve ďalšie témy - jedlo a konzum: „Použil som maslo, pretože je teraz drahšie a ľudia kvôli tomu bláznia“.



Obrázky 25 - 27. Vizuálne reflexie študentov inšpirované umeleckými dielami A. Warhola. Zľava doprava: Komunistický banán. Banán. Parafráza Campbellovej polievky na Karpatskú polievku.

Tému potravín (tovaru) predstavujú banány a plechovka. Obraz s banánom na červenom pozadí je možno odrazom spoločenskej kritiky, kvôli titulu: Komunistický banán. Posledný obrázok je vtipný, pretože namiesto "Campbellovej polievky" je napísané po slovensky „Rajčinová polievka“ a prítomná je aj značka Carpathia. Všetky obrázky majú typické farby Warholovej tvorby.



Obrázky 28 - 29. Vizuálne reflexie študentov inšpirované umeleckými dielami A. Warhola. Zľava doprava: Konzum. Zlatokopka.

Tému hodnoty obchodnej značky predstavujú dva obrázky. Prvý obrázok obsahuje typickú značku spoločnosti McDonald, papierovú škatuľu na potraviny a šálku so slamkou. Autor napísal: "obezita, starnutie, menej času, mladí ľudia, rýchle občerstvenie, menej času s rodinou, viac času v nákupných centrách". Mladá pekná dievčina s moderným telefónom premýšľa o značkách, ktoré sa používajú v oblasti módy, nápojov a motorizmu. Autor druhého obrázku napísal: „slečna, spotreba, svetové značky, štýl, materializmus, plastická chirurgia“.



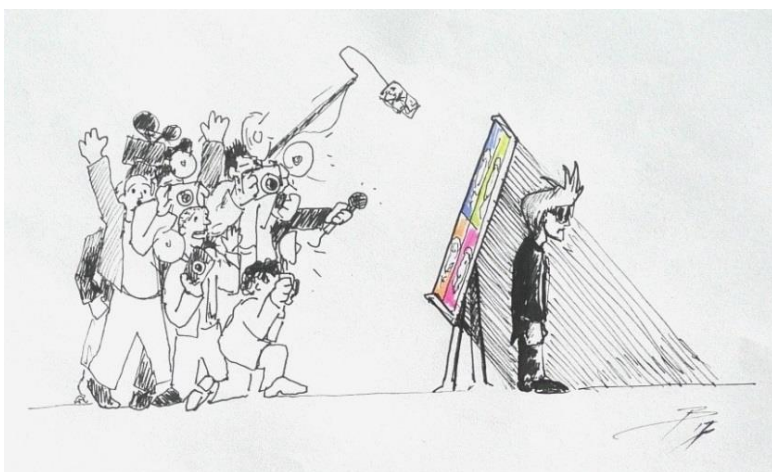
Obrázky 30 - 32. Vizuálne reflexie študentov inšpirované umeleckými dielami A. Warhola. Zľava doprava: Smetný kôš. Reflexia Warhola. Preľudnenie.

Témy nadbytku tovaru a (preľudnenia) ľudí predstavujú tri obrázky. Autor prvého obrázku napísal: „Plný smetný kôš môže symbolizovať modernú spotrebiteľskú spoločnosť“. Na druhom obrázku je veľa predmetov, ktoré padajú do škatule (smetného koša). Na treťom obrázku je veľa myší pod veľkým myším kráľom. Autorka obrázka napísala: „Ako Warhol reagujem aj na globálnu krízu a súčasná situácia je taká, že náš svet je preplnený“.



Obrázky 33 - 34. Vizuálne reflexie študentov inšpirované umeleckými dielami A. Warhola. Zľava doprava: Slepá, hluchá, nemá. Anonymný človek pohltý konzumným životom.

Tému sociálnej kritiky predstavujú obrázky hlavy a časti ľudskej siluety. Ľudská hlava so zatvorenými očami má ústa zakryté šatkou. Autor napísal: „Reakcia na spoločnosť, kde sú ľudia skôr slepí, hluchí a nemí“. Silueta na druhom obrázku je vo všetkých štyroch častiach papiera. Najprv je biela, s obrazom šťastného zalúbeného páru, potom sa počet obrázkov zvyšuje a ľudská silueta je tmavšia a tmavšia. Autor napísal: „Ľudia majú menej a menej času na rodinu a sú čoraz viac v nákupných centrách“.



Obrázky 35 - 36. Vizuálne reflexie študentov inšpirované umeleckými dielami A. Warhola. Zľava doprava: Autor a spoločnosť. Diamant.

Téma Warholovho života je znázornená obrazom Warholovej postavy za jeho dielom, Warhol stojí v tieni svojho diela. Na druhej strane sú ľudia z masmédií, ktorí vidia len jeho prácu, nie jeho. Autor napísal: „Spoločnosť vníma autorov prostredníctvom ich diel“. Druhý obraz s ružovým diamantom predstavuje Warholovu špeciálnu techniku použitia diamantového prachu vo svojich umeleckých dielach.

### 3 ZÁVER

Vizuálna tvorba inšpirovaná umeleckými dielami je veľmi vhodným nástrojom na rozvíjanie tvorivosti a kritického myslenia všetkých študentov, či už budú učiteľmi výtvarnej výchovy alebo nie. V súlade s našimi predchádzajúcimi skúsenosťami predpokladáme, že študenti prenesú získané zručnosti na svojich žiakov, takže proces osobnostného rozvoja bude pokračovať. Môžeme povedať, že reprezentanti popového umenia sú veľmi vhodní pre úvahy študentov, pretože môžu inšpirovať k diskusii o súčasných sociálnych otázkach.

## **POUŽITÁ LITERATÚRA**

RÉCKA, A. 2017a. Władysław Hasiór's assemblages as a source of inspiration for creating of collages. In: Hasiór – Assemblage. Tomalski, K. (red.). Nowy Sącz: PWSZ w Nowym Sączu, p. 67-74, ISBN 978 - 83-65575-05-0.

RÉCKA, A. 2017b. Creative interpretation of Andy Warhol's artworks. In: Warhol. Pop konteksty. 30 lat później. Międzynarodowy projekt artystyczny: Warhol. Pop contexts. 30 years later. International art project / Iwona Bugajska-Bigos, Anna Steliga (red.). Nowy Sącz: PWSZ w Nowym Sączu, Uniwersytet Rzeszowski, PWSZW w Przemyślu, 2017. s. 78-83. ISBN 978-83-941658-7-1.



# ZÁŽITKOVÉ UČENIE ETICKEJ VÝCHOVY V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Vladimír Fedorko

*Pedagogická fakulta PU v Prešove, vladimir.fedorko@unipo.sk (SR)*

## Abstrakt

V chronologickom priebehu ľudských dejín môžeme pozorovať rôzne zmeny v morálnych hodnotách a normách pod vplyvom mnohých premenných, za ktorými je stále jednotlivec – človek. V súčasnosti sme vystavení možno ešte viac „negatívnym“ (no možno, taký je vývoj ľudstva) procesom v morálke osobnosti človeka a preto na vyrovnanie sa s týmito zmenami je potrebné v prvom rade pomôcť a v druhom rade pripraviť študentov na ich zdolávanie prostredníctvom predmetu etická výchova. V príspevku upriamime svoju pozornosť na zážitkové učenie, ako vhodnú a efektívnu metódu v pregraduálnej príprave študentov – budúcich učiteľov primárneho vzdelávania v špecifickom predmete etická výchova.

Kľúčové slová: Etická výchova, zážitkové učenie, študent, pregraduálna príprava, učiteľ.

## 1 ÚVOD

V priebehu dejín ľudstva môžeme pozorovať vývoj, prehodnocovanie, zmeny, atď. morálnych a mravných noriem, hodnôt a morálky. Ľudstvo napreduje a spolu „tiahne“ aj svoje duchovno, ktoré je pre minulosť nezabudnuteľné, pre súčasnosť dôležité a pre budúcnosť nevyhnutné. V súčasnosti sa tak ako aj v minulosti a domnievame sa, že aj v budúcnosti sa človek zamýšľa a rieši rôzne morálne dilemy, stretáva sa s mnohými problémami a snaží sa nájsť pomoc a východisko, ktoré spočíva aj v mravnom konaní. To musí začínať hľadaním každého v sebe samom a realizáciou cez seba samého. V tomto procese dominantnú úlohu začal plniť predmet etická výchova.

## 2 ETICKÁ VÝCHOVA

Olivar (1992) začiatkom osemdesiatich rokov minulého storočia vypracoval projekt výchovy k prosociálnosti. Vychádzal zo zistení a výskumov, že rozhodujúcim faktorom pozitívneho vývoja charakteru je prosociálnosť. Podľa záveru týchto výskumov, ak si dieťa osvojí prosociálne postoje a správanie, s veľkou pravdepodobnosťou sa bude formovať ako charakterný človek, ale ak si ich neosvojí výsledok výchovy je potom problematický. Štatistické vyhodnotenie získaných údajov umožnilo vytvoriť teoretický model, ktorý zahŕňa 15 bodov. Desiat bodov sa týka žiakov (sú to premenné, ktoré podmieňujú prosociálne správanie) a päť sa týka správania rodičov, vychovávateľov, učiteľov. Tieto body dávajú odpoveď na otázku, aké spôsobilosti a vlastnosti je potrebné u detí rozvíjať v záujme rozvoja prosociálnosti:

1. Dôstojnosť ľudskej osoby, sebaúcta.
2. Postoje a spôsobilosti v medziľudských vzťahoch.
3. Pozitívne hodnotenie správania druhých.
4. Kreativita a iniciatíva.
5. Komunikácia. Vyjadrovanie vlastných citov.
6. Interpersonálna a sociálna empatia.
7. Asertivita. Riešenie agresivity a kompentivity. Sebaovládanie. Konflikty s druhými.
8. Skutočné a zobrazené prosociálne modely.
9. Prosociálne správanie (pomoc, darovanie, delenie sa, spolupráca, priateľstvo, zodpovednosť a starostlivosť o iných).
10. Spoločenská a komplexná prosociálnosť (solidarita, sociálne problémy, sociálna kritika, občianska neposlušnosť, nenásilie).

Ďalšie body sa týkajú rodičov, vychovávateľov a učiteľov. Dávajú odpoveď na otázku, ako sa rodičia, vychovávateľa, učitelia majú správať, ak chcú mať pozitívny vplyv na rozvoj prosociálneho správania u detí, alebo všeobecne u druhých:

11. Prijatie žiaka takého, aký je, vytváranie sympatií.
12. Atribúcia (pripisovanie) prosociálnosti.
13. Induktívna disciplína.
14. Nabádanie k prosociálnosti.
15. Podporovanie prosociálnosti (Olivar, 1992, s. 4).



Domnievame sa, že zrelé prosociálne postoje sú zároveň aj žiaducou kompetenciou pre súčasnú spoločnosť v pozícii tvrdej konkurencie, konfrontácie a individualisticko-egoistickej tendencie v mnohoúrovňovej vzťahovosti. Aj keď praktický život motivuje k účelnosti, pragmatickosti a zištnosti a dominantnou sa stáva rovina práva ako limitujúci faktor konania pod hrozbou sankcie, predsa len formovanie svedomia pre alternatívu dobra a dodržiavanie mravnej normy človeka nielen oslobodzuje, ale aj vedie k zodpovednosti, statočnosti, čestnosti a robí ho šťastnejším a dobrotivejším. Je dôležité nezabudnúť, že etická výchova nevznikla ako produkt dlhodobej činnosti širokých tímov výskumníkov a vedeckých ústavov, ale vznikla z existencionalnej potreby ako reakcia na vzostup kriminality detí a mládeže. A jej úlohou sa stalo poskytnúť výchovný systém mravného konania mladej generácie i celej spoločnosti (Orendáč, 2007, s. 11).

Je nevyhnutné poznamenať, že celý tento projekt je veľmi komplexná a multidisciplinárna záležitosť. Etická výchova je „výchovné pôsobenie na žiaka jeho rozum, predstavy, postoje, city, vôľu a konanie, aby boli v súlade so všeobecne uznávanými zásadami etiky“ (Průcha, 1998, s. 136). Je teda vyučovacím predmetom, obsahom ktorého je mravná výchova jedinca.

### 3 PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY

Výučba tohto predmetu v pregraduálnej príprave učiteľov primárneho vzdelávania by nemala byť zameraná, len na získavanie teoretických poznatkov, ako majú budúci pedagógovia správne vyučovať tento predmet. Ale práve veľký dôraz, je potrebné dať na to, aby sa vyučujúci zamerail na pomoc študentom v rovine ich súčasných morálnych problémov a to je možné jedine formou zážitkového učenia. Akou metódou lepšie poukázať na úlohu a vážnosť tohto predmetu, ak nie práve zážitkovým učením a skutkom, ktorý je v prvom rade len na učiteľovi. (viď. Antoniňová, Pochanič, 2006, Belášová, 2005) „... nijaký organizačný poriadok a osnovy, nijaký umelý mechanizmus, aj keby bol čo najlepšie vymyslený, nemôže nahradiť osobnosť vo výchove ... Bez osobného bezprostredného vplyvu vychovávateľa na zverenca nie je možná naozajstná výchova, ktorá by prenikla do charakteru. Len osobnosť môže pôsobiť na rozvoj a určenie osobnosti, len charakter môže utvárať charakter!“ K. D. Ušinskij (1824 - 1870).

Predmet etická výchova vychádza z niekoľkých psychologických a pedagogických koncepcií. Sú to najmä princípy kognitívno-behaviorálnej psychológie, teória emočnej inteligencie, logoterapie, humanistickej psychológie a pedagogiky, teórie mravného usudzovania Piageta a Kohlberga a ďalších. (viď.: Olivar, 1992, 1999, 2002, Lencz 1996, 1998) Možno viac ako iné výchovné projekty čerpá etická výchova z psychológie. Tá je len jedným z dôležitých zdrojov, ktorý hľadá odpovede na konkrétne problémy pedagogiky. Etická výchova v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov primárneho vzdelávania je výslednicou relevantných filozofických, psychologických a prirodzene pedagogických disciplín. Etika napomáha pri určovaní cieľov. Psychológia umožňuje pochopiť genézu mravného vývinu osobnosti, poskytuje teoretický, metodologický základ pre výber výchovno-vzdelávacích metód a overuje ich účinnosť. Pedagogika syntetizuje a svojimi nástrojmi prenáša, realizuje zistené poznanie do praxe a poskytuje psychológii spätnú väzbu (Podmanický, 2008). Zásadný význam pre koncepciu etickej výchovy v pregraduálnom vzdelávaní budúcich učiteľov má samozrejme aj zvolený antropologický pohľad na človeka. Pokiaľ ho vidíme len ako egoistický uzlíček pudov a inštinktov, potom cieľom výchovy bude adaptovať ho na aktuálne podmienky spoločnosti pomocou podmieňovania. Aktivitu preberá výlučne učiteľ a zo žiaka sa stáva viac-menej pasívny subjekt. Etická výchova vychádza z koncepcie človeka ako tvora zásadne dobrého. Ľudská osobnosť ako jediná slobodná živá bytosť – „animal liberum“, nadobúda a rozvíja svoju pravú identitu iba v pozitívnej interakcii s prírodným prostredím (In-der-Welt-Sein) a s inými ľuďmi (Mit-Sein). Dynamika sebahpresahovania ju vedie k prekračovaniu všetkých konečných limitov (Zu-Sein). Pre harmonický rozvoj osobnosti je dôležité, aby láska k sebe a láska k druhému človeku boli v rovnováhe. Pokiaľ v našich každodenných postojoch dominuje len láska k sebe, presadzovanie a vyhľadávanie vlastných výhod i na úkor ostatných, vzniká nerovnováha, ktorá deformuje charakter a je častým zdrojom nedorozumení, napätí v rodine, na pracovisku i v spoločnosti (porovnaj Lencz, 1998, Podmanický, 2004).

Podľa Kudláčovej (2003, s. 68) budúci učiteľ etickej výchovy, by mal byť:

#### 8. Zrelou osobnosťou:

- s dostatočne jasnou orientáciou a nadhľadom v aktuálnych problémoch konkrétnej spoločnosti,
- so zdravou mierou sebaúcty a sebahodnotenia, zároveň však s trievymi očakávaniami a nárokmi na seba a na žiakov,
- so schopnosťou motivovať žiakov, vzbudzovať a rozvíjať v nich túžbu a záujem po poznaní, lásku k vedomostiam a k hľadaniu pravdy o samých sebe a svojom mieste v živote.

#### 9. Odborníkom, ktorý:

- je dostatočne vedomostne pripravený v svojom odbore a neustále sa v ňom vzdeláva,
- svoje etické pohľady vie racionálne podložiť a zargumentovať tak, aby boli zrozumiteľné pre žiakov,

#### 10. Vychovávateľom, ktorý:

- neustále hľadá nové prístupy a metódy, ako konkrétne poznatky a hodnoty žiakom sprostredkovať,
- berie na seba zodpovednosť a angažuje sa za etické hodnoty, čo znamená, že vedie dialóg aj so sebou samým a so svetom, v ktorom žije,
- sám sa usiluje o pozitívne zmeny a napomáha vytváranie dobrých medziľudských vzťahov vo svojom bezprostrednom okolí.

Predmet etická výchova je špecifickým:

- predovšetkým výchovou k prosociálnosti,
- zameriava sa na prevenciu mravnej devastácie detí a mládeže,
- v tomto predmete dominuje psychológia,
- ponúka pomoc pri riešení závažných problémov dnešnej doby, ktoré ohrozujú človeka nielen v rovine jeho fyzickej existencie, ale najmä v rovine duchovnej a morálnej.

## 4 ZÁŽITKOVÉ UČENIE

*„Povedz mi niečo a ja to zabudnem. Ukáž mi niečo a ja si to zapamätám. Dovoľ mi, aby som si to vyskúšal na vlastnej koži a ja to budem ovládať. Dovoľ mi, aby som to prežil a ja to budem cítiť a chápať.“*

J. A. Komenský

Zážitkové vyučovanie je overená a čoraz oblúbenejšia forma vyučovania v praxi učiteľa. Pomocou prežívania určitej problematiky, nastolenej vo vyučovacom procese, žiaci efektívnejšie využívajú nadobudnuté poznatky a postoje v praktickom živote. Doviesť zážitkovú vyučovaciu hodinu do úspešného konca však nie je ľahké. Vyučovacia hodina tohto typu v sebe zahŕňa určité špecifické kritériá (Oravcová 2004). Koncepcia pedagogiky zážitku vychádza zo zážitkovej terapie, ktorej zakladateľom je nemecký filozof a reformný pedagóg Kurt Hahn. Poukazuje na celostný prístup vo výchove zážitkom, a to prostredníctvom troch symbolov: srdca, ruky a rozumu, ktoré sú navzájom späté. Srdce odkazuje na zážitok, ruka symbolizuje aktivitu alebo konanie. Rozum, ktorý umožňuje riadenie i učenie, predstavuje intelekt. Vo výchove sa snažil o rozvoj fyzickej i duševnej stránky v jednote s prostredím. Hahn považoval za hlavný nedostatok tradičného vyučovania to, že sa nedotýka emocionálnej sféry, nakoľko je založené na pamäťovom učení, osvojovaní si poznatkov iba rozumom a činnosťou zložka ostáva v úzadí. Z toho vyplýva, že tradičné vyučovanie je mimo zážitkovej sféry, a tým aj bez vplyvu na osobnosť (Kratochvílová 2010). Zážitkové učenie je konkrétny spôsob vzdelávania žiakov na vyučovacích hodinách, kde sa prostredníctvom určitej skúsenosti vyvoláva zážitok a následne sa s ním pracuje, kým učiteľ nedocieli u žiakov želaný efekt. Spája v sebe zážitkové a skúsenostné metódy. Je založené na osobnej aktivite žiaka. Najdôležitejší je zážitok, ktorý vzniká pri aktívnom riešení najrozličnejších úloh, reálnych aj modelových. Následnou reflexiou usmerňovanou učiteľom sa zážitok premení do podoby skúsenosti, ktorá sa dá využiť v praxi. Okrem odborných vedomostí a zručností sú dôležité aj sociálne zručnosti, schopnosť vzájomného pôsobenia a spolupráce. Učiteľ je facilitátorom a žiakov usmerňuje počas celej aktivity, a to už pri rozmyšľaní nielen nad výsledkom, ale aj nad cestami, ktorými sa k výsledku dopracovali. Ich vzťah je partnerský, pričom žiaci preberajú veľkú časť zodpovednosti za učenie (Tkáč 2014, s.26).

Výchova zážitkom má v porovnaní s inou (nezážitkovou) výchovou tieto prednosti:

- „v prostredí chudobnom na podnety vytvára možnosti na získavanie bezprostredných skúseností s racionálnym a emocionálnym obsahom,
- získané skúsenosti patria k reálnym životným skúsenostiam, nie sú odtrhnuté od života,
- spracovanie nových skúseností nadväzuje na predchádzajúce zážitky,
- jednotlivec získava skúsenosti v reálnych situáciách, ktoré vyžadujú rozhodnutie, bezprostredné konanie a neumožňujú sa situácii vyhnúť,
- formy výchovy zážitkom vytvárajú dobré predpoklady na sociálne učenie pri rýchlom objavení konfliktov v skupine, aj ich včasné pochopenie a zvládnutie,
- rozšírenie skúsenosti o nové kontrastné skúsenosti ďaleko od všedného života, porovnanie seba so skupinou i so skúsenosťami pri riešení konfliktov,
- zážitkové činnosti umožňujú osobný rozvoj získaním nových, niekedy i náročných skúseností vyplývajúcich napr. z fyzických nárokov, z nárokov na vysporiadanie sa s uplatňovanými vzormi, spôsobmi správania sa,
- dôraz na konanie a priame skúsenosti oproti „iba rozprávaní o nich“, aktivizácia potrieb a pomoc pri ich naplnení,

- umožnenie nových vzťahov medzi účastníkmi a vedúcimi“ (Vážanský 1993, s. 27-89. In: Kratochvílová 2010, s. 277).

Pre úspešné zvládnutie zážitkovej vyučovacej hodiny musí učiteľ dodržiavať tieto kritériá:

- vek študentov,  
učiteľ by mal používať vo vyučovacom procese také aktivity, ktoré sú primerané vývinovému obdobiu študentov. Starší študenti neradi spolupracujú pri modelových situáciách, keď majú hrať divadielko. Radšej ich zaujímajú riešenia nastolených problémov formou diskusie. Mladší študenti sa radšej zapájajú do hier a svoje názory a pocity zverejňujú ochotnejšie.
- Skupinová klíma,  
učiteľ by mal akceptovať rôzne vyjadrenia a názory študentov, aby celková atmosféra v skupine nebola napätá a aby sa vytvoril pocit dôvery a rešpektu. Zároveň by mal učiteľ zohľadňovať fakt, keď študent z osobných dôvodov odmieta zaujať stanovisko a vyjadriť postoj k nastolenému problému na vyučovacej hodine. Atmosféra v skupine by mala byť dostatočne bezpečná, aby sa prípadné dôvernosti nezverejňovali osobám mimo skupiny.
- Nadhľad učiteľa,  
učiteľ by nemal vstupovať do riešenia problémov v skupine, aby neobmedzoval slobodné vyjadrenia postojov študentov. Nenásilnou formou by mal iba poukazovať na to, čo sa hodnotí ako správne. Mal by sa vystríhať toho, aby do vyučovacej hodiny nevnikol nepokoj alebo nervozita z vlastných osobných problémov. Napokon, učiteľ by nemal presadzovať pred študentmi názor za každú cenu, ktorý považuje za správny.
- Disciplína študentov,  
úlohou vyučujúceho je vynaložiť všetko úsilie a prostriedky na to, aby disciplína v triede bola prijateľná a nerušila celkový priebeh vyučovania. Samopašnosť študentov pri riešení chúlостivých a citlivých tém nebýva na mieste. Tak isto hlučné, ba až vulgárne, správanie žiakov môže pokaziť celkový dojem z vyučovacej hodiny.
- Autorita učiteľa,  
niektorí učitelia etickej výchovy si študentov pripúšťajú až príliš blízko. Myslia si, že vytvoria takýmto spôsobom v kolektíve priateľskú atmosféru. Poslanie učiteľa by však nikdy nemalo smerovať až tak ďaleko, aby si so študentmi tykal. Pri tykaní učiteľ síce stráca nadradenosť, ktorú na hodine etickej výchovy nechce dosiahnuť, ale študenti túto skutočnosť vnímajú inak. Neberú učiteľa ako rovnocenného partnera, správajú sa k nemu skôr neúctivo. Optimálne by bolo dosiahnuť stav, kedy by učiteľ zostal autoritou, ktorú by študenti rešpektovali, no zároveň by vystupoval ako partner, ktorý je ochotný pomôcť v každej situácii, ak o to žiak požiada.
- Auto-reflexia žiakov,  
spätná väzba je neodmysliteľnou súčasťou vyučovacej hodiny. Každá vyučovacia jednotka začína nastoleným cieľom. Etická výchova je vyučovací predmet o hodnotách. Stratila by zmysel, keby nestála na pilieroch sebareflexie. Úlohou učiteľa je do viesť vyučovaciu hodinu do konca. Počas vyučovacej hodiny dáva študentom priestor na vyjadrenie svojich hodnôt či postojov prostredníctvom zážitku, ktorý prežili počas vyučovacej hodiny, keď sa na nastolený problém dokázali pozrieť vlastnými očami. Sebareflexia začína slovíčkom „ja“. Vyjadruje sa v prvej osobe slovami: ja si myslím, že..., ja to chápem tak..., ja som to cítil ako... Na zážitkovej vyučovacej hodine učiteľ nastavuje žiakom zrkadlo a oni prostredníctvom prežitého nazerajú do svojho vnútra (Oravcová 2004).  
Zážitkové učenie sa dnes využíva hlavne na: posilnenie rozvoja osobnosti, sebaopoznanie, ovplyvnenie postojov ľudí, lepšiu kooperáciu tímu, poznanie tímových rolí, odhalenie silných a slabých miest tímovej práce, vedenie ľudí, rozvoj kreativity a posilnenie spontaneity.

## 5 ZÁVER

Etická výchova sprostredkuje zážitkovým učením eticky relevantné skúsenosti a etika ich reflektuje. Jej výhoda spočíva aj v tom, že nie je závislá od žiadnej ideológie, konkrétnej filozofie alebo svetonázoru, ale vytvára podmienky pre autonómne hľadanie a objavovanie hodnôt i správania sa v súlade s nimi. Tým vedie študentov ku kongruentnému správaniu, t.j. k zhode medzi mysleným, deklarovaným a žitým. „Skutočná etika začína tam, kde sa končia slová.“ (A. Schweitzer) V dnešnej dobe je veľmi dôležité, aby etická výchova práve v pregraduálnej príprave študentov primárneho vzdelávania sa vyučovala tak, aby spĺňala základnú

požiadavku svojho vzniku. Aby etická výchova bola pre študentov a bola im v ich živote nápomocná a to je možné len so zážitkovým učením.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- ANTONIČOVÁ, I., POCHANIČ, J. 2006. *Emocionálna inteligencia - jednota srdca a rozumu*. In: Psychologická revue. Prešov: PU v Prešove. ISBN 80-8068-507-X.
- BELÁSOVÁ, Ľ. 2005. *Inovatívne metódy vo vysokoškolskej výučbe*. In: História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania. Banská Bystrica 2005. ISBN 80-8083-107-6.
- KOPINOVÁ, Ľ., IVANOVÁ, E. 2004. *Etická výchova v 1. ročníku základnej školy*. Metodická príručka pre učiteľov. Bratislava: MPC Bratislava. ISBN 80-8052-206-5.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS. ISBN 978-80-8082-330-6.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2003. *Etika ako súčasť pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov na PdF TU v Trnave*. In: Podnikání-globalizace-etika. Hradec Králové: Prion. ISBN 80-903188-3-5.
- OLIVAR, R., R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-001-5.
- ORAVCOVÁ, J. 2004. *Pravidlá práce pri aplikácii aktívneho učenia (zážitkového) na hodinách etickej výchovy*. Fakulta humanitných vied UMB, Banská Bystrica. Pedagogické rozhľady 4/2004, s. 4., [online]. [cit. 2018-12-13]. Dostupné na internete: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr4-2004.pdf>
- ORENDÁČ, P. 2007. *Vzťah etickej a náboženskej výchovy*. Prešov: MPC Prešov. ISBN 978-80-8045-476-0.
- PODMANICKÝ, I. 2008. *Základná projekcia etickej výchovy v školskej edukácii Slovenskej republiky [online]*. [cit. 2018-12-10]. Dostupné na internete: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova>
- PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Poltár. ISBN 80-8055-198-7.
- ŠPÚ. 2008. *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1- Primárne vzdelávanie*. Bratislava: ŠPÚ.
- TKÁČ, K. 2014. *Zážitkové vyučovanie v pedagogickom procese*. SOŠ: Lipany.

# ROZVOJ TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ PŘI PRÁCI S TEXTY S HISTORICKOU TEMATIKOU V HODINÁCH LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Kristýna Šmakalová

*Katedra českého jazyka a literatury, PF UP v Olomouci, kristyna.smakalova01@upol.cz (ČR)*

## Abstrakt

Přechod z prvního na druhý stupeň základní školy přináší pro žáky změny i v pojetí literární výchovy. V čítankách se objevují neintencionální texty, převládá frontální výuka. V příspěvku se věnujeme problematice rozvoje tvořivého myšlení v literární výchově prostřednictvím práce s texty s historickou tematikou. Zaměřujeme se na způsob podpory tvořivé aktivity žáka skrze metody tvůrčího psaní a projektové výuky na druhém stupni základního vzdělávání. Inspiraci nacházíme převážně v zahraniční literatuře

**Klíčová slova:** Tvořivé myšlení, literární výchova, texty s historickou tematikou, projektová výuka, tvůrčí psaní.

## 1 ÚVOD

Přechod na druhý stupeň základní školy přináší žákům značné změny. Předměty nabývají odbornější charakter, výuka je dělena mezi více vyučujících, prostor pro hru a zážitek je okleštěn. V předmětu český jazyk a literatura se žáci setkávají s dělením předmětu do tří oblastí: sloh, mluvnice a literární výchova. Na prvním stupni hodiny čtení byly naplněny četbou, prací s textem, případně i hrou. Od šestého ročníku se do literární výchovy dostává i výuka literární teorie, od osmého ročníku následně i literární historie. Při práci s literárním textem se vyučujícím otevírají možnosti užití aktivizačních metod, metod kritického a tvořivého myšlení. Nakolik je však učitel zapojí do výuky, již závisí na jednotlivci.

V souvislosti s vývojem vzdělávání a změnami, které přináší moderní doba, se stále více hovoří o rozvoji klíčových kompetencí žáků 21. století. Účastníci výchovně-vzdělávacího procesu by měli být připraveni využívat kritické a tvořivé myšlení v praxi tak, aby v budoucnu našli uplatnění na trhu práce i ve společnosti. Jednou z cest, které napomáhají osvojování si principů kritického a tvořivého myšlení, je práce s literárním textem.

V příspěvku přibližujeme možnosti uplatnění metod tvořivého myšlení při práci s historickou beletrií. Inspiraci nacházíme nejen v tuzemské didaktické odborné literatuře Čapek (2015), Hník (2014), ale i v zahraničních článcích odborníků a učitelů s praxí např. Ariasi, Boscolo & kol. (2011), Ghandehari (2013) aj.

## 2 POUŽITÉ METODY

Naším záměrem je přiblížit možnost práce s historickou literaturou skrze využití vybraných metod tvůrčího myšlení ve výuce literární výchovy na druhém stupni základní školy. Pro realizaci záměru bylo nutné provést rešerše odborné literatury (teoretické práce a empirické výzkumy) a analyzovat texty. Rovněž byla provedena analýza čítankových antologií.

## 3 VÝSLEDKY

### 3.1 Potenciál historické prózy

Odborná literatura definuje literaturu s historickou tematikou jako historickou prózu, fikci, která odkazuje do minulosti k historickým skutečnostem, které autor neprožil. Za dostatečný časový odstup autora od látky považuje Dokoupil (1987) přibližně šedesát let. Jedná se o období, kdy přímých pamětníků ubývá a společnost se s ní seznamuje zprostředkovaně skrze dokumentární materiál a historické studie. O nemožnosti autora prožít popisované doby hovoří i Josef Hrabák (1983). Dle Hrabáka se historickou prózou nestane dílo, které zestárne, tedy pojednává o době autora, jež je z pohledu současného čtenáře vnímána jako historie (např. *Remarque Na západní frontě klid*). Na rozdíl od Dokoupila však bere v potaz absenci empirie čtenáře. (Mocná a kol., 2004) Cai (1992) vnímá historickou beletrii jako hybrid mezi literaturou faktu a beletrií – není tak seriózní jako historie, zároveň však natolik omezuje představivost, že ji nelze považovat za fikci.



V obecné rovině lze vliv historické prózy na čtenáře popsat slovy Swaba (2005, s. 24): *historická fikce přidává lidský prvek událostem, které se někdy mohou zdát jako vzdálené a nudné (...) fiktivní historie umožňuje mladým lidem pocítit, jak se mohlo žít v dané době*. Nalezení potěšení z četby historické beletrie je výchozím bodem k rozvoji lásky k dějinám. Historickou literaturu primárně zaměřenou na dětského a dospívajícího čtenáře lze dle Caia (1982) i jiných autorů Huck, Hepler a Hickman's (1987) považovat za *dobrý prostředek k poznání konfliktů, utrpení, radosti a zoufalství těch, kteří žili před námi*. (Cai, 1992, s. 532) Zároveň historická fikce pro děti poskytuje mladému čtenáři vyvážený pohled na světlé a stinné stránky dějinné reality a nabízí mu až nutnost potřeby diskutovat o konkurenčních vizích a interpretacích historických událostí. Velkou roli v interpretaci díla hrají i emoce, které ve čtenáři vzbuzuje. Zvláště témata války a smrti, která lze do jisté míry považovat za tabuizovaná témata, zejména na prvním stupni základní školy, mohou vést k otevření prostoru pro vyjádření názorů, pocitů, strachu z neznámého.

### 3.1.1. Historická literatura v čítankách

V literární výchově se žáci seznamují s historickou beletrií již na prvním stupni základní školy. V čítankách se objevují intencionální texty, které přibližují malému čtenáři život v dané době. Novější čítanky zařazují pro 4. a 5. třídy jako propojení vlastivědy a čtení i tematiku války (Zákopy, Říkali mi Leny), šoa (Hanin kufřík, Deník Anny Frankové), dále se zde objevují texty poulárně-naučné literatury např. Doskočilová, Drijverová, Děsivé dějiny i typický představitel historické literatury pro děti a mládež Štorch.

Nejvíce však s ukázkami s historickou tematikou pracují žáci na druhém stupni základní školy, zvláště pak v šestém a sedmém ročníku, kdy ukázky doplňují učivo dějepisu. Převážnou část ukázek historické literatury tvoří texty, které nebyly primárně cíleny na dětského čtenáře (W. Scott, A. Dumas, A. Jirásek). V čítankách pro šestý a sedmý ročník základního vzdělávání jsou také žáci doplňujícími otázkami a úkoly k textu podněcováni k samostatné tvůrčí činnosti více než žáci starších ročníků.

Pro pochopení literárního textu s historickou literaturou je třeba porozumět období, které text zachycuje, ale i hlavním myšlenkám ukázek. Nechceme, aby se texty nestaly pouhým doplněním učiva dějepisu, je třeba s nimi pracovat, oživovat představivost dětského čtenáře, vést jej k porozumění. Jednou z cest je využití metod tvořivého myšlení.

## 3.2 Tvořivé myšlení v literární výchově

Literární výchovu lze dle Zbudilové (2013) vnímat jako významný nástroj, který slouží k motivaci žáků kriticky a tvořivě myslet, *neboť ze své podstaty vyžaduje analýzu a interpretaci a poskytuje bohatý zdroj imaginativních podnětů, jež napomáhají rozvoji inovativních schopností žáků a odemykají tvůrčí kapacitu*. Tvořivost je definována Nakonečným (1995, s. 107) jako *schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem, smysluplně je používat neobvyklým způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylvat se od navykklých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti*. Významnou roli v hře imaginace, intuice a inspirace.

Pojetí literární výchovy v českém školství vychází z tradice, převládá tedy spíše faktografické pojetí před esteticko-uměleckým. Literární výchovu však lze dle slov Hníka (2014) vnímat jako expresivní umělecký předmět, jehož základem je tvořivá expresivita nejen v žákovské tvorbě textu, ale i v procesu čtení a porozumění díla (tvořivá interpretace). V celkovém pojetí literární výchovy klade důraz na aktivnost žáka a roli učitele, jako průvodce a pomocníka mladého čtenáře.

### 3.2.1. Tvůrčí psaní

Metody tvůrčího psaní vnímáme jako aktivity, které rozvíjí u žáků potřebné dovednosti pro tvorbu vlastního textu. Tvůrčí psaní napomáhá rozvíjet osobnost žáka, jeho kreativitu a fantazii. Ve školním prostředí se tvůrčí psaní *stává nástrojem k učení i sebepoznání* (Fišer, 2012, s. 14). V literární výchově je základem interakce s literárním textem, který se stává středem zájmu literární komunikace mezi žákem a učitelem. Nesmíme však opomíjet, že žák (čtenář) je rovnoprávným účastníkem literární komunikace. Učitel má žákovi poskytnout prostor pro vyjádření vlastního názoru a nepodsouvat mu, co si má žák na základě přečteného myslet. Otevírá se tak prostor pro diskusi nad interpretací díla. Didaktická interpretace umožňuje žákovi zaujmout k textu stanovisko tvůrčím způsobem, nutí jej k vlastnímu dekodování významu textu a uvažováním nad dalšími rozkrytými informacemi.

Prostřednictvím tvůrčího psaní dochází v literární výchově k prohloubení vztahu mezi čtením a psaním, jakožto dvěma úzce souvisejícími činnostmi, které rozvíjejí komunikační schopnosti žáků a prohlubují jeho zájem o četbu (beletristickou i odbornou). Zvláště při čtení si jedinec obohacuje slovní zásobu. Úroveň jeho získané slovní zásoby se projevuje nejen při běžné komunikaci, ale také v písemném projevu.

Ze zahraničních studií Ariasi, Boscolo & kol., (2011), Ghandehari (2013) vyplývá, že ve výuce dochází velmi často k propojení psaní a čtení (reading-writing relationship). Zde jsou žáci vedeni k těmto činnostem bez

rozdílů předmětu, tedy i v literární výchově. *Od vyšších stupňů základní školy až po univerzitu, studenti jsou povinni zpracovávat textové informace do různých písemných forem. Například si v průběhu čtení vypisují poznámky, shrnují texty a píšou vlastní komentáře o tom, co přečetli.* (Ariasi, Boscolo & kol., 2011, s. 467) Předmětem zájmů studií se stává vztah mezi čtením a psaním, na nějž lze nahlížet ze dvou hledisek – psaním k učení se, čtením ke psaní (*writing to learn, reading to write*). V rámci kognitivního pojetí aspektů můžeme rozlišovat:

- a) Writing to learn – psaní je považováno za nástroj k učení. Odborníci se ve výzkumech zaměřují na to, jak student zpracovává předložené informace do vlastní písemné podoby (výpisky, shrnutí, osnova aj.) a jak tyto jeho poznámky ovlivňují pochopení látky a uchování informace.
- b) Reading to write – žák ze získaných informací (z jednoho či více zdrojů) vytváří nový, vlastní text. Předložené informace však musí podrobit analýze. Odborník se následně zaměřuje na to, jak čtenář písemně vyjadřuje, co se naučil.

Reading-writing relationship však není pouze kognitivním procesem, ale i afektivním.

a) Čtený text může být pro recipienta nový, zajímavý, obohacující. Čtenář okamžitě reaguje v průběhu své aktivity, což se projevuje například ve způsobu přijímání informací z textu. Atraktivnější texty vedou žáky spíše k zapamatování si informací, dokonce mohou napomáhat prohloubit zájem studujícího o dané téma. V pojetí vztahu čtenář a umělecký text: *text je napsán, aby byl čten, a proto má čtenář zásadní roli při dokončení textu a dává mu novou identitu prostřednictvím vlastního procesu čtení.* (Ghandehari, 2013, s. 1381) Čtenář skrze chápání psaného textu vytváří konečný literární text.

b) Psaní je činnost více závislá na situaci, ve které se odehrává. Ovlivňuje ji i zvolené/zadané téma. Ne všichni studenti se cítí být schopni písemně vyjadřovat. Učitel by zde měl zohlednit limity svých žáků. Pokud srovnáme zahraniční pojetí vztahu čtení–psaní s podobnou českého vzdělávání, lze říct, že vyučující směřují pozornost českých žáků (bez rozdílů stupně vzdělávání) v hodinách literární výchovy převážně na první z výše zmíněných činností (četbu), přesto však je možné klást důraz na větší provázanost čtení a psaní, například skrze užití metod tvůrčího psaní. Myšlenku spojení interpretace (ve významu hledání smyslu díla) se čtenářským zážitkem a zážitkem z tvorby rozvíjí Hník (2014). Dítěti je nabídnuta aktivita, která ho spontánně vtáhne do světa textu, čímž se zajistí autenticita textu.

Uvádíme příklady některých metod tvůrčího psaní Čapek (2015), které lze využít při zadání samostatné práce, skupinové práce i jako součást projektové výuky.

a) 5 W (who, what, where, when, why) – metodu lze použít nejen při analýze přečteného textu, ale také u samotné tvorby. Osnova a vlastní příběh se vytváří dle návodných otázek. S touto metodou se setkávají žáci již na prvním stupni základní školy, když rozkrývají význam textu či píšou vyprávění. V případě práce s historickou beletrií lze otázky upravit, aby odpovídaly požadovaným záměrům práce s textem. Kdo je hlavním představitelem? Jaká je dějová linie? Jaký význam přisuzuješ místu a času díla? Proč zasazuješ děj do této doby? Co dělá tvůj příběh uvěřitelným?

Pokud žák vytváří prostřednictvím této metody vlastní text s historickou tematikou, měl by disponovat znalostmi o životě v dané době, proto je třeba provést přípravu.

b) Metoda tady a teď – učitel poskytne studentům dostatek informací k dané realitě, kterou mají následně studenti popsat jako účastníci či jako pozorovatelé dané události. Předpokládá se, že student bude na zadání pracovat i mimo školu a bude mít tak možnost dohledat si potřebné informace.

c) Společné psaní (shared writing) – učitel zapisuje vznikající text na tabuli, žáci mohou doplňovat a komentovat. Jedná se o zajímavou metodu, která žáky baví. Učí se vnímat postřehy svých spolužáků. Společně o obsahu a formě textu studenti diskutují, učitel vystupuje spíše v roli moderátora a zapisovatele, případně usměrňuje směr diskuze.

d) Metoda dokončení ukázky – jedná se o často používanou metodu při práci s textem. Stejně jako předešlé metody rozvíjí schopnosti vlastního vyjádření a kreativitu žáka. Jelikož je žák již skrze text seznámen s prostředím děje, aktivitu lze využívat k procvičování kontinuity textu.

Než však dojde k samotné tvůrčí činnosti žáka, je třeba tvůrčí psaní procvičovat přes drobná cvičení (vyhledej/podtrhni myšlenku, která tě zaujala) k složitějším úkolům (vyhledej hlavní myšlenku díla). Kvůli časové náročnosti, kterou vyžaduje efektivní využití tvůrčího psaní a cílového výtvaru, je tato metoda využívána i v rámci projektové výuky.

### 3.2.2. Projektová výuka v literární výchově

Při seznamování se s problematikou práce s texty s historickou tematikou ve výuce v zahraničí jsme se opakovaně setkávali s projektovou výukou, a to zvláště v rámci tzv. *character education*. Studenti si zde budují vztah nejen k literatuře, ale i ke kultuře a společnosti. Častým rysem tohoto typu výuky byla tvorba vlastního projektu žákem, či skupinou žáků na základě zadání vyučujícího. Studenti své poznatky průběžně prezentovali a konzultovali jak s vyučujícím, tak také v rámci výuky se svými spolužáky, kde se otevíral

prostor pro diskuzi mezi studenty. Na závěr projektu žáci nejen zpracovali zadání, ale druhotně došlo k rozvíjení jejich komunikativních schopností. Na tomto poli posilovali své sebevědomí a mohli se dále zlepšovat. Výstupy projektů tvořily autorské povídky, prezentace, dokumenty a dopisy aj.

Příklad využití práce s konkrétní historickou tematikou nabízí ve svém článku Schwebel (2003). Zde je však třeba zohlednit, že autorka hovoří o středoškolském vzdělávání, přesto však může poskytnout inspiraci i učitelům druhého stupně základního vzdělávání.

Pro práci s historickou tematikou zvolila autorka článku knihu Elizabeth George Speareové *The Witch of Blackbird Pond*, dílo řadí do tzv. Young Adult literatury, tedy tvorby zaměřené pro čtenáře ve věku 12–18 let. Děj příběhu, který vyšel na konci padesátých let minulého století, je zasazen do Connecticutu roku 1680. Řada vzdělávacích webových stránek a publikací považuje toto dílo za jedno z nejvíce vyučovaných na státních i soukromých středních školách.

Autorka článku na základě pečlivé práce s textem ukazuje rizika reinterpretace historické prózy, rozkrývá, nakolik Speareové pojetí koloniálního Connecticutu odráží dění v letech padesátých, kdy kniha vznikala. Nakonec také nabízí návrhy, jak by učitelé mohli dílo využít, nejen pro prozkoumání koloniální historie, ale také aby pomohli studentům porozumět historickému projektu jako procesu (jak vzniká historická próza, nakolik je důležitá práce s pramenným materiálem a odbornou literaturou, jaká rizika obnáší tvorba historické prózy).

Již na začátku Schwebel (2003) podotýká, že v díle je patrné výchovně-vzdělávací pojetí historie podle poválečné doby. Navíc se v příběhu prolínají i prvky pohádky, které mají zcela nepochybně výchovně-morální charakter – hlavní postava, dívka Kit, skrze vlastní přičinění bohatne, vystupuje ze stínu svého nuzného života plného utrpení a stoupá na společenském žebříčku. Schwebel (2003) poukazuje na fakt, že toto pojetí šťastného konce i způsob jakým Kit nabyla jmění, je zcela jistě ovlivněno dobou, kdy dílo vzniklo. V poválečné době se rozvíjela větší tendence zpracovávat v literární fikci zkrácený ideál amerického života 18. i 19. století. Je zde patrná určitá romantizace.

Do hlavní postavy taktéž projektovala autorka knihy ideál ženy padesátých let minulého století. Vytvořila archetyp mladé americké hrdinky, která je inteligentní, sama se vzdělává, zatímco napíná své svaly ve snaze pozvednout domácí hospodaření u strýce a tety. Jako vzdělaná žena odsuzuje otroctví, které na plantážích bují, učí se významu náboženské tolerance a osobní svobody.

Když se Schwebel (2003) zaměřila na potenciál využití díla ve výuce, nalezla přes 750 existujících plánů výuky, studentských prací a třídních projektů, v nichž se pracovalo s knihou Speareové. *Téměř všichni učitelé, kteří používají román, prozkoumají jeho témata a snaží se je propojit s životy svých studentů v 21. století. Například se mohou učitelé zeptat studentů, zda prožili období, kdy se cítili ostrakizováni, protože se zdáli být odlišní. Zda se jako Kit, snažili někdy zjistit sami, která pravidla jsou správná.* (Schwebel 2003, s. 212)

Schwebel (2003) si při procházení prací studentů všimla, že většina z nich se zaměřila na zpracování problematiky vzdělávání dívek. Studující se zajímali i o náboženskou praxi puritánů a kvakerů, americký raný soudní systém, život na ostrově Barbados, Salem a čarodějnické procesy. Méně častým tématem byl obchod s otroky či výzkum života domorodých obyvatel (Indiánů) během americké kolonizace. Důvod absence těchto témat v pracích studentů spatřuje Schwebel (2003) v autorčině líčení života osadníků, které poskytuje pouze jeden úhel pohledu (pohled bílého muže), indiánské vnímání kolonizace v knize zachyceno není. Učitelé by tedy měli vybízet žáky k zamyšlení se nad fikcí a realitou v historické próze. Studenti by si měli pokládat kritické otázky při četbě díla i po přečtení. Navzájem si o nich s vyučujícím a spolužáky pohovořit.

Při práci s textem může učitel nabídnout studentům pohled na obsah díla skrze otázku: O jaké Americe čteme? Jedná se o rok 1680 či 1950? Studenti by měli zvážit, proč román nadále oslovuje i čtenáře ve dvacátém prvním století. Pro posouzení poměru reality a fikce v díle je třeba zajistit žákům dostatečnou materiální oporu. Autorka článku zdůrazňuje, že je důležité na dílo nahlížet celistvě, nejen z literárního hlediska. Dílo lze tedy využít nejen v literární výchově, ale i v etické výchově a dějepisu. Učitelé mohou vybídnout žáky k sepsání vlastní historické povídky, v níž by promítli do určitých dějinných událostí současné vnímání světa, popřípadě jim nabídnou prostor k vytvoření projektu na jedno z témat, které je v díle zaujalo.

Jako další příklad použití projektové výuky v zahraničí uvádíme práci s knihou *Out of the Dust* spisovatelky Karen Hesse, jak ji popisuje článek autorek McTigue, Thornton a Wiese (2013), který vyšel v časopise *The Reading Teacher*. Jednalo se o projekt, který se zabýval otázkou zpracování fikce a reálií v historické próze. Vyučující volí knihu, se kterou budou v projektu pracovat, rozděluje třídu do skupin, poskytuje materiálové podklady k plnění projektu. Žáci nejdříve s učitelem, následně samostatně ve skupinách, vypracují otázky pro hodnocení fikce v historické próze. Společně pak nad otázkami otevírají prostor k diskuzi. V další hodině v knihovně a na internetových zdrojích vyhledávají studenti potřebné informace o době, v níž se děj

knihy odehrává, a opět si rozpracovávají nové výzkumné otázky. Během příštího třídního setkání výzkumné týmy vysvětlují otázky/problémy, které se rozhodly prozkoumat a ústně podají zprávu o svých zjištěních a změnách v dokumentaci projektu. V případě, že vícekrát zazní stejné/podobné informace, učitel se studenty provede kontrolu, zda jsou informace správné. Průběžně vyučující pokládá otázku: Věříte tomu?

Během celého projektu studenti postup své práce průběžně konzultují se svým vyučujícím i spolužáky.

Možnou obměnou tohoto projektu je rozdělení žáků do skupin, v nichž si sami vyberou knihu s historickou tematikou. Následně malé skupiny identifikují konkrétní otázky nebo kategorie. Tyto kategorie jsou často rozděleny do skupin, jež se zaměřují na analýzu historických a kulturních přesností, ale můžou se také zabývat specifickými body, které v průběhu četby vzbudily ve studentech zvědavost. Dále žáci upozorní na výňatky z románu, z kterých čerpaly odpovědi na položené otázky. Nakonec provádí výzkum s využitím faktografických zdrojů. Tyto zdroje se týkají stejného historického období a událostí. Studenti poukazují na přesnosti a nepřesnosti v díle. Veškeré poskytnuté informace musí být ze strany žáků doprovázeny podrobným projektem, zdrojovými poznámkami, jež slouží jako podklad pro závěrečné zhodnocení projektu i jako inspirace pro případnou vlastní tvorbu historické prózy.

Jak jsme již výše zmínili, opěrným bodem pro práci s textem v zahraničí je i tzv. *charakter education*, které otevírá prostor pro diskuze o nadčasových tématech, jež se v dílech objevují: např. u Speareové lze pracovat s aspekty jako je tolerance rozdílu (náboženská, politická, fyzická schopnost, věk), otroctví, závazek ke svobodě a spravedlnosti aj.

Domníváme se, že nemáme v naší literární tvorbě (hlavně po roce 1989) dílo pro děti a mládež, které by mohlo být vzorovým dílem literatury s historickou tematikou, na němž by se žáci učili pracovat s realitami a fikcí, a které by otevíralo cestu k využití projektové výuky v širším rozsahu v rámci hodnotové výchovy.

## 4 ZÁVĚR

Tvořivé myšlení je dle Lipmana (2003) jednou ze tří dimenzí myšlení. Práce s textem v literární výchově je ideálním prostředkem, který může sloužit k rozvoji kreativity. V příspěvku jsme přiblížili některé z metod, jež lze využít při práci s historickou tematikou. Prostřednictvím příkladů z praxe jsme poukázali nejen na potenciál využití projektové výuky, ale hlavně i na podporu samostatné práce žáků.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. 604 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

DOKOUPIL, B. 1987. *Český historický román 1945–1965*. Praha: Československý spisovatel. 265 s.

FÍŠER, Zb. a kol. 2012 *Tvořící psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita. 226 s. ISBN 978-80-210-6121-7.

HNÍK, O. 2014. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum. 179 s. ISBN 8024626268.

HRABÁK, J. 1983. *Úvahy o literatuře*. Praha: Československý spisovatel. 187 s.

HUCK, C. S., HEPLER, S., HICKMAN, J. (1987). *Children's literature in the elementary school*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 753 s.

MOCNÁ, D. a kol. 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka. 699 s. ISBN 80-7185-669-X.

ZBUDILOVÁ, H. 2013. Literatura jako klíč mysl otevírající. In Bauman P. (ed.), *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti. 247 s. ISBN 978-80-7394-432-2.

ARIASI, N., BOSCOLO, P., BALLARIN CH., DEL FAVERO L. 2011. Interest in an expository text: How does it flow from reading to writing?. In *Learning and Instruction*. [online] vol. 21, no. 3, pp. 467–480. ISSN 0959-4752. [cit. 2018-12-14].

Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.07.009>

CAI, M. 1992. Variables and values in historical fiction for children. In *New Advocate*, vol. 5, no. 4, pp. 279–291. ISSN 0895-1381.

GHANDEHARI, Sh. 2013. Definition of Reader, as a Relative Concept, in Reader- Response Theories. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. [online] vol. 70, pp. 1381–1388. ISSN 1877-0428. [cit. 2018-15-12]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813002012>

MCTIGUE E., THORNTON E. & WIESE P. 2013. AUTHENTICATION PROJECTS FOR HISTORICAL FICTION: Do You Believe It?. *The Reading Teacher*. [online] 2013, vol. 66 no. 6, pp. 495–505. ISSN 0034-0561. [cit. 2019-01-04]. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&sid=1abf9d26-71df-4d9b-81e7-2f6ec00c95c0%40sessionmgr102>

SCHWAB, W. 2005. Now I get what it was really like: Reading historical fiction to understand history. In *Library Media Connection*, vol. 24, no. 2, pp. 24–25. ISSN 1542-4715.

SCHWEBEL, S. L. 2003. Historical Fiction and the Classroom: History and Myth in Elizabeth George Speare's *The Witch of Blackbird Pond*. In *Children's Literature in Education*. [online] vol. 34, no. 3, pp. 195–218. ISSN 0045-6713

[cit.

2019-01-07].

Dostupné

z:

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=2720c1af-f65c-4c3b-a255-594ea10658cf%40sessionmgr4010>

VANSLEDRIGHT, B. A. 2004. What does it mean to read history? Fertile ground for cross-disciplinary collaborations? In *Reading Research Quarterly*, vol. 39, no. 3, pp. 342–346. ISSN 0034-0553.



# DIDAKTIKA LITERATÚRY A TVORIVÝ INTERPRETAČNÝ MANAŽMENT

Marta Germušková

Filozofická fakulta PU v Prešove, marta.germuskova@unipo.sk (SR)

## Abstrakt

Autorka sa vo svojom príspevku zaoberá problematikou tvorivosti interpretačných procesov v školskej literárnej komunikácii, prináša inovatívne interpretačné metódy a ponúka tvorivý manažment didaktického modelovania interpretačných procesov s akcentom na semiologickú (kritickú) recepciu literárnych textov. Autorka forsíruje interpretačné procedúry, ktoré sú kreované na princípe empatie, zážitkovosti, rolovosti a recepcnej diferenciácii.

**Kľúčové slová:** Didaktika literatúry, empatodidaktika, metodický manažment, tvorivosť interpretácie, inovatívne interpretačné metódy, rolová interpretácia, kritická recepcia.

## 1 ÚVOD

V súčasnosti, keď sa u nás veľmi intenzívne hovorí o chronickej kríze školského systému, pretože školské reformy prebiehajú príliš pomaly a sú málo efektívne, je veľmi dôležité, aby učiteľ ako garant kvality vyučovacieho procesu urobil aspoň sám za seba všetko, čo prispeje k zlepšeniu výchovno-vzdelávacích výsledkov jemu zverených žiakov a študentov. V prípade, že učitelia -- v zmysle apelu na celoživotné vzdelávanie -- na sebe ustavične pracujú, potom nie je možné, aby odborne i osobnostne nevykazovali progres v kooperácii so žiakmi. Reflektovaná edukačná prax a jej výsledky sú však diametrálne odlišné v spojitosti s tézou, ktorú sme načrtli vyššie. Ak sú výsledky žiakov v našom školstve slabé, znamená to, že chyba je nielen v školskom systéme, ale najmä v kvalite prípravy učiteľov, nehovoriac o formálnosti a slabej prínosnosti procesu celoživotného vzdelávania. Keby proces celoživotného vzdelávania mal potrebné parametre kvality, zrkadlilo by sa to v hodnotiacich výsledkoch žiakov v domácom i zahraničnom výskumnom kontexte (PIRLS, PISA a iné). Sme presvedčení o tom, že jedine učiteľ môže byť garantom kvality. Ak totiž zlyháva učiteľ, zlyháva celý školský systém. Otázka teda znie: Nie je učiteľský stav v stave bezradnosti? Prečo mnohí učitelia -- česť výnimkám -- nevykonávajú svoju prácu poctivo? Čaká pedagogická komunita na pedagogického „Godota“? Odpoveď, že slabé financovanie učiteľov determinuje nízku kvalitu práce učiteľa, je určite do istej miery opodstatnená, no zároveň aj alibistická, najmä ak si uvedomíme, že vlašný vzťah učiteľa k svojmu povolaniu sa potom odráža v znížení vlastného odborného i osobnostného ratingu v očiach žiakov. V hre je nepochybne otázka sebaúcty učiteľa, otázka osobnej i pedagogickej etiky. Žiaci totiž nemôžu za to, ako sa štát správa k učiteľom, pretože oni si v istom vymedzenom čase -- prostredníctvom realizovaných modalít bonity vzdelávania -- „modelujú“ svoju budúcnosť. Štát, ak sa správa macošsky k učiteľom, pripravuje evidentne horšiu budúcnosť svojim občanom i sebe, a to vo všetkých sférach života spoločnosti. Celkovo možno hodnotiť tento proces -- najmä z budúcnostného aspektu -- ako potenciálne dvojziskový.

V tejto súvislosti chcem pripomenúť meno G. S. Beckera, ktorý už v šesťdesiatych rokoch vydal globálne významnú publikáciu *Ľudský kapitál*. Becker definuje ľudský kapitál takto: „...sú to schopnosti, zručnosti a zodpovedajúce motivácie tieto schopnosti a zručnosti uplatniť.“ (In: Mazouch -- Fisher, 2011, s. 1)

Možno konštatovať, že práve kvalitný ľudský kapitál je podmienkou progresu v akejkoľvek oblasti života spoločnosti; týka sa to tak ekonomiky, ako i celkovej kvality života spoločnosti, národov, štátov i celej ľudskej civilizácie. Investície do ľudského kapitálu sú najdôležitejšími investíciami. G. S. Becker nie náhodou forsíruje rolu učiteľa, pretože práve on pomáha „produkovať“ ľudský kapitál, čiže kvalita učiteľovho ľudského i odborného kapitálu determinuje kvalitu ľudského i odborného kapitálu jeho žiakov. Z uvedeného môžeme vyvodiť záver, že učiteľstvo je univerzálne poslanie a v súvislosti s potrebou rozvíjania kvalitnej znalostnej spoločnosti by sa takéto vnímanie učiteľa malo zintenzívňovať. Reflektovaná prax je však dôkazom opačných zistení: postavenie učiteľa je aktuálne takmer na konci spoločenského rebríčka, graduje sa dokonca neúcta žiakov i rodičov k učiteľom, množia sa verbálne i fyzické ataky na nich atď. Teória a prax sú v rozpore, pretože demokraciu si ľudia predstavujú po svojom, pričom sa -- zovšeobecňujúco vyjadrené -- správajú voluntaristicky a bez rešpektu. A práve to je cesta do slepej uličky. Ak sa nebudú ambivalentne etizovať a estetizovať vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi, medzi rodičmi a učiteľmi a svojím dielom neprispieje aj štát k zlepšeniu postavenia učiteľského stavu, k náprave určite nedôjde, pretože úpadok školstva sa stal už chronickou diagnózou daného segmentu. Pozícia učiteľa ako verejného činiteľa, ktorý -- ako sa ukazuje -- by mal byť v dobe globalizácie chránený, pretože stupeň agresivizácie

žiacov a študentov vo vzťahu k učiteľom nesporne rastie (fenomén westernizácie školstva sa zo Západu postupne „preklopuje“ aj do našich podmienok).

## 2 POUŽITÉ METÓDY

Pri koncipovaní štúdie sme vychádzali z niekoľkoročného prieskumu stavu a miery kvality interpretačných procesov vo vysokoškolskom, v stredoškolskom i v sekundárnom stupni literárneho vzdelávania a výchovy slovesným umením v Prešove. Prieskum sa uskutočnil na všetkých stupňoch škôl, s výnimkou primárneho stupňa vzdelávania. Z metód sme vybrali tie, ktoré sa nám javili ako funkčné vzhľadom na skúmanú problematiku (pozorovanie, multirolové interpretácie textov, analýza výstupových hodín, analýza ústnych i písomných interpretácií literárnych textov, dedukcia a finálna kognitívna syntéza).

## 3 VÝSLEDKY

Čo sa týka výsledkov prieskumu, viacstupňová školská literárna prax jednoznačne dokazuje, že tézy o kľúčových kompetenciách (konkrétne interpretačnej kompetencii a potrebe rozvíjania tvorivosti a kritického myslenia) a cieľoch, zakomponované do rôznostupňových aktuálnych učebných osnov, majú viac deklaratórnu než realizačnú podobu. Kvalitnú školskú interpretáciu literárnych textov, najmä na nižších stupňoch škôl, možno často považovať za výnimočný fenomén, a to z dôvodu chronického časového stresu učiteľov a „honbou“ za merateľnou kogníciou. Didaktická interpretácia potom z uvedeného dôvodu predstavuje zväčša iba vecnú „informáciu“ o literárnom texte, a to bez aspektu citelného superficitu zážitkovosti recipientov a hlavne bez ich subjektívnej hodnotiacej i hodnotovej postoječnosti, pretože učitelia sa – paradoxne -- ani nepýtajú na to, či žiaci pociťujú múzickosť a axiologickosť interpretovaných školských literárnych segmentov. Školskí recipienti múzických textov, žiaľ, nie sú v procese didaktickej komunikácie systematicky vedení k tomu, aby sa vyjadrovali k miere estetickéj zážitkovosti textu a ku škálovaniu jeho umeleckej hodnoty v školskom literárno-textovom kontexte, potom výsledkom i dôsledkom nerozvíjania, ba doslova eliminovania týchto interpretačných dimenzií je povrchová, nie požadovaná hĺbková, zážitkovo-hodnotová interpretácia textu. Preto na uchopenie literárneho textu takpovediac „zvnútra“ sme využili niekoľko vlastných experimentálnych metód. Naše experimenty s rolovou, či multirolovou interpretáciou umeleckého textu sú dôkazom toho, že práve fenomény empatie a rolovosti dokážu školských literárnych recipientov intrizívne motivovať a stimulovať v nich väčší záujem nielen o čítanie literárnych textov rozmanitej druhovej a žánrovej proveniencie, ale navyše precitujú aj väčší ponor do psychiky literárnych postáv, spisovateľov, básnikov či samých seba v rolách čitateľov – naivných, sentimentálnych, prípadne diskurzívnych. To sa jednoznačne prejavilo v ich zvýšenej komunikačnej i hodnotiacej apetencii.

### 3.1 Empatodidaktika a výučba literatúry

Čo sa týka didaktiky vo všeobecnosti – a didaktiky literatúry zvlášť – treba si uvedomiť, že práve táto disciplína je nesmierne dôležitá najmä preto, aby sa pohli „stojaté vody“ v systéme školstva a hlavne pri motivácii záujmu žiakov o rôzne predmety. Školský konzervativizmus a encyklopedizmus i neproduktívna metodická stereotypia totiž dlhodobo pôsobia ako blokátory záujmu žiakov o isté predmety a odbory, ktoré sa v súčasnosti javia ako mimoriadne potrebné pre hospodársku i spoločenskú prax. Didaktika je tou disciplínou, ktorá má – zásluhou poctivého prístupu učiteľa ako tvorivého metodického manažéra – šancu posúvať percentá záujemcov o strategické oblasti výskumu a výučby. Didaktika totiž má – vďaka inovatívnym trendom a aktivizujúcim metódam – potenciál výrazne dynamizovať a intrizívne motivovať žiakov. A práve kvalitná inovatívna didaktika a kvalitní didaktici by mali byť hybnou silou v oblasti vysokoškolského systému vďaka kreovaniu vlastnej, teda tvorivej implicitnej didaktiky, a to najmä od magisterského stupňa, ale aj graduátormi jeho výkonnosti a rezultatívnosti. To znamená, že začať treba predovšetkým premysleným systémom kvalitnej výučby odborovej didaktiky a experimentálnej praxeológie najprv na vysokých školách, pretože odtiaľ vedie cesta ku skvalitňovaniu výučby na nižších stupňoch škôl.

Zároveň je potrebné podotknúť, že hybnosť, flexibilitu školského systému treba cielene zvýšiť nielen v oblasti prírodovedných predmetov (matematika, fyzika, chémia, biológia a iné), ktoré sú na hraniciach žiackeho záujmového kolapsu, ale primerane aj v oblasti istých humanitných disciplín, pretože je mimoriadne potrebné dosiahnuť vyváženosť školského systému, čo by sa dalo označiť kompozitom prírodno-humanitná symetria, či takpovediac systémová predmetová „kalokagatia“. Myslíme predovšetkým na to, že aplikácia rozmanitých technológií a vysoký stupeň robotizácie, ktorý sa má vygradovať až na úroveň generovania androidov, môže totiž človeka a celkovo i ľudskú spoločnosť

desenzibilizovať, deempatizovať a desocializovať. Preto veľký význam v súčasnom globalizovanom svete by mali mať – kvôli symetrizácii technických a humánnych fenoménov – aj také disciplíny ako literatúra, výtvarné či hudobné umenie a estetika, aby sme predišli čapkovskému syndrómu RUR (rozumoví univerzálni roboti). Karel Čapek bol veľký anticipátor, vizionár. To, čo sa v jeho časoch javilo ako utópia, je v súčasnosti realitou (roboty, klonovanie...). Jeho utopistická dráma z roku 1920 varovala pred najväčšou stratou človeka -- stratou duše, duchovnosti človeka, pretože ľudská duša je kódom, identitou pre človeka. Na kreovanie identity, singularity človeka môže veľkou mierou participovať aj umelecká literatúra, pretože vedie človeka k uvažovaniu a meditácii, k empatii, k scitlivovaniu, k diferenciacii fenoménov dobra a zla, krásy a pravdy, etiky a deetizácie, teda bráni tomu, aby sa z ľudí stávali „roboti“ bez duše, citu a empatie. Ukazuje sa, že cit a emočná inteligencia predstavujú dokonca vyššiu hodnotu než samotné IQ. (Goleman, 1995)

Umelecká literatúra má veľký potenciál, preto ju treba prijať do svojho života. V súčasnosti je však megatrendom odmietat ju, dávať ju „do ofsajdu“, lebo si vyžaduje vyšší stupeň myšlienkového námahu, interpretácia poézie zvlášť. Umelecká literatúra by mala upozorňovať na to, aby sa z ľudí nestávali roboti – workoholici a aby sa humanoidné roboty postupne nevydávali za adekvátnu náhradu človeka. Z HOMO HUMANUS sa môže stať bežný človek – pri neustrášení miery ponoru do sveta technológií – človekom typu HOMO DIGITALIS, z čoho sa stáva – podľa najnovších výskumov -- už reálna a rozrastajúca sa diagnóza, čakajúca na svoje číslo. Od toho nie je už ďaleko ku kyborgovi, ktorý je hybridom človeka a počítača. Primárnymi atribútmi ľudskej civilizácie by mali rozhodne byť: cit, empatia, estetika i etika medziľudskej komunikácie a medziľudských vzťahov. Bez týchto dimenzií sa ľudstvo vždy dostávalo za hranicu humánosti, čo potvrdzuje aj celá doterajšia história.

V ostatnom čase, keď svet zosurovieva a ľudia sú čoraz acitovejší (terorizmus, zvýšená kriminalita, kyberataky, kyberšikana aj v školách) je vhodné apelovať na školu a nedostatočne využité možnosti umeleckej literatúry, aby funkčným pedagogickým a kreatívnym interpretačným manažmentom zvýšila svoj podiel na citovej kultivácii človeka už od najútlejšieho veku. Fascinujúca je najmä schopnosť umenia empatizovať človeka. Škola však mizivo využíva empatogénny potenciál umeleckej literatúry. Na ich využitie má jedinečne možnosti aj didaktika literatúry, ktorá sa bude musieť radikálne zmeniť a konvertovať z doterajšej dištančnej didaktiky literatúry na empatickú didaktiku literatúry (pracovne sme ju označili pojmom empatodidaktika). Jej teoretickou i praktickou úlohou bude poukázať na empatiu ako pozitívnu ovplyvňovateľku nielen kvality školskej recepcie umeleckých textov, ale aj ako významnú formovateľku emocionálnej inteligencie žiakov. Empatodidaktiku považujeme za podsystem vnímania a chápania literárneho diela v škole, nie za hybridný a od literatúry odľahlý vstup na teritórium etickej výchovy alebo inej výchovnej zložky s iným dominujúcim poslaním.

Empatia učiteľa je podľa nášho názoru generátorom intrinzičnej motivácie učenia sa žiakov. Na lepšiu motiváciu žiakov môže v školskej literárnej komunikácii poslúžiť – v rámci nami realizovaných didaktických experimentov v rámci disciplíny didaktika literatúry -- autočítanie žiaka, ktorý sa potom stáva prezentátorom fenoménu procesualnosti svojho čítania v podobe komentovaného autočítania, a to tak jeho bezproblémových, ako i problémových „zón“. Ak chceme v školskej literárnej komunikácii stavať na rozvíjaní tvorivých procesov, teda fluencie, flexibility a originality, je nevyhnuté, aby učiteľ ako tvorivý interpretačný manažér poskytoval priestor na prezentáciu komentovaného autočítania aspoň dvom, prípadne trom žiakom, a to z dôvodu komparácie kvality výkonov pri interpretácii identického múzického textu. Vybraní žiaci by sa nemali navzájom počúvať, takže okrem prvého prezentátora by ďalší dvaja prichádzali postupne spoza dverí učebne, aby si nemohli „požičiavať“ interpretačné námety alebo myšlienky od svojich spoluprezentátorov, ako sa to deje zvyčajne, keď sú spolu. Na prvého prezentátora autočítania textu môže učiteľ vyzvať ešte jedného žiaka -- rekomentátora, ktorý bude rekomentovať jeho vyjadrenia, a to v prípade, že s nimi nesúhlasí alebo ich chce ešte doplniť, prípadne umocniť. To isté možno urobiť aj pri ďalších dvoch prezentátoroch, aby rekomentátori (meta-čitatelia) upozornili na určité chyby v ich interpretácii, prípadne vyslovili nesúhlas s istými tvrdeniami. Po odprezentovaní komentovaného autočítania môže učiteľ vyzvať – ešte pred trojprezentáciou – jedného žiaka z auditória, ktorý bude v role interpretačného analytika, aby sa vyjadril ku všetkým trom prezentátorom. Napokon po tejto procedúre učiteľ vyzve vo finále ďalšieho žiaka – interpretačného syntetika, aby sformuloval interpretačné závery, ktoré vyplynuli z celého predchádzajúceho procesu. Takým spôsobom sa názory 3 žiakov a ich postoje „prefiltrujú“ prostredníctvom metareflexivnosti ďalších žiakov v rolách analytika a syntetika, pričom interpretačný syntetik svoje závery ešte predkladá do záverečného komunitného diskurzu. V stredných a na vysokých školách sa dá úspešne uplatniť tento spôsob interpretačného manažovania.

V spojitosti s autočítaním chceme upozorniť na meno Phillipe Bootz. Ide o francúzskeho teoretika a praktika digitálnej literatúry, ktorý je tvorcom procedurálneho modelu komunikácie a venuje sa aj teórii materiality

elektronického diela a jeho vkladania do programovania. Hoci sa primárne venuje digitálnym dielam a je autorom programovateľnej digitálnej poézie už od 70-tych rokov, z jeho teórie možno v školskej literárnej komunikácii aplikovať najmä princíp procesualnosti, ktorý má pri interpretácii literárneho segmentu kľúčový význam. Škola totiž v ostatnom čase málokedy stavia na fenoméne interpretačnej procesualnosti, niektorí učitelia -- podľa našich prieskumov v stredných školách -- šokujúco a bez ostychu odporúčajú študentom, aby si našli obsahy diel na internetových portáloch. To je dôkazom faktu, že hlavne nemúzickí učitelia nevedú žiakov ani k čítaniu, nieto k procesualnej interpretácii, pričom sa stále vyhovárajú na chronický časový stres. Odtiaľ jednoznačne pramení zakrpatenosť interpretačného i kritického myslenia žiakov. Ide o obrovskú chybu, pretože takým spôsobom netvoriví učitelia nerozvíjajú interpretačné dispozície žiakov, ani ich interpretačný jazyk, teda interpretolekt, nehovoriac už o kritickom, analytickom či syntetickom myslení. Práve tu možno nájsť príčiny mnohoročných výkonových deficitov našich žiakov, ktoré sa týkajú problému čítania s porozumením. Na tieto manká musia v prvom rade myslieť učitelia pri kreovaní vlastnej, teda implicitnej didaktiky, ktorú si musia „vyskladať“ na základe systematického štúdia nielen teórie a dejín literatúry, ale aj modernej didaktiky literatúry, pedagogických a psychologických disciplín domácej i zahraničnej proveniencie. Zároveň musia mať odvahu púšťať sa do vlastných metodických experimentov a kreovať vlastné metódy práce s literárnym textom. Tie sa niekedy objavia náhodne pri riešení nejakého problému, a to v podobe situačných metód.

### 3.1.1 Interpretácia a empatia

Problematika interpretácie literárneho textu a potreba skvalitňovania jej metodického manažmentu je aj naďalej neuralgickým bodom školskej literárnej komunikácie. Preto si fenomén školskej interpretácie vyžaduje detailnejšie rozpracovanie metodiky interpretotvorných faktorov. Podľa A. Núnninga (2006, s. 347): *„Interpretace je proces a výsledek výkladu ústních, písemných a obvykle znakových vyjádření, jež se odehrávají na základě rozumnění, resp. hermeneutického postupu; v užším smyslu metodicky reflektovaný výklad písemných (teologických, právních, historických) děl, který je vědecky disciplinovaný, nikoli pouze naivní, řídí se měřítky jakožto „umění ozumět“, dodržuje základní pravidlo hermeneutického kruhu, takže postupuje po spirále od části k celku a zpět; v nejužším smyslu je interpretace výkladem uměleckých děl. Literárnovědná interpretace rozlišuje mezi čistě filologickou interpretací výpovědí, které je třeba vysvětlit, tzn. sémantickým a gramatickým objasněním současných, resp. starších textů, jež nám jsou již cizí, a mezi estetickou interpretací.“*

Pri estetickej interpretácii literárneho textu je osobitne dôležitá vôľa a apetencia čitateľa hlboko sa ponoriť do textu, „otvoriť“ brány svojej empatie kvôli čo najlepšej prepcii a recepcii textu. Termín empatia (Slovník cudzích slov, s. 249) *„znamená (z hľadiska psychologického) prežívanie citu navodené podobným citom druhej bytosti, čiže vžívanie.“* Celý proces recepcie a interpretácie umeleckého textu v didaktických podmienkach súvisí jednoznačne s problematikou empatie. Podľa odborníka na výskum empatie B. Budu platí: *„Percipovanie a pochopenie umeleckého diela si vyžaduje určitý stupeň empatického chápania, ak sa človek nemieni uspokojiť s povrchným umeleckým zážitkom.“* (1985, s. 278) Jednoznačne názorovo kongruujeme s uvedeným tvrdením a podobne aj s ďalším, ktoré sa týka fenoménu rozvíjateľnosti empatie u človeka prostredníctvom „sveta umení“. Podľa uvedeného autora platí dvojsmernosť vplyvu: *„Z faktu, že sa pojem empatie prvý raz objavil v súvislosti s interpretovaním vplyvu umenia, pravdepodobne vyplýva, že medzi umením a empatiou je úzky vzťah. Tento vzťah možno študovať z dvoch strán: možno skúmať úlohu empatie v umeleckej tvorbe a umeleckom zážitku, a možno nadhodiť aj otázku, akú úlohu má umenie v rozvoji empatie.“* (Buda, 1985, s. 280)

Na základe dlhodobého pozorovania rôznostupňovej školskej literárnej praxe je evidentné, že každá trieda alebo skupina študentov predstavuje vnútorne diferencovanú komunitu, a to z hľadiska sociálneho, intelektuálneho, emocionálneho, psychologického, kultúrneho atď. Fenomén diferencovanosti je očividne prítomný pri skúmaní hladiny empatickosti žiakov v súvislosti s recepciou a interpretáciou školských umeleckých textov. Empatia úzko súvisí s emočným stavom človeka a s úrovňou jeho socializácie. Interpretácia v didaktických podmienkach apriórne počíta s tým, že literárny text sa stane hlavným „aktérom“ komunikačného procesu (textocentrizmus). „Naštartovanie“ rôznoúrovňovej empatizácie žiaka určite závisí aj od recepcnej príťažlivosti umeleckého textu, teda od kvality výberu čítankovej ukážky (z hľadiska tematizácie vekovo blízkych problémov a z aspektu žánrového) a v didaktických podmienkach aj od účinnosti učiteľovho metodického manažmentu vytvoriť stimulujúce recepcné situáciu, vrátane pozitívnej školskej klímy. Učiteľ -- empatik má v literatúre jedinečné šance aktivizovať emočnú sféru žiackych príjemcov, od neho závisí, do akej miery sa dokážu empatizovať žiaci. Nie každý z nich má totiž rovnakú schopnosť empatie. Podľa nášho prieskumu sa (vysoko)školskí recipienti -- zjednodušene povedané -- dajú rozdeliť do troch základných skupín. Prvá skupina percipientov je výrazne empatizovateľná, druhá skupina je stredne empatická a posledná skupina je neempatická (prípady



flegmatických žiakov s averziou k slovenskému jazyku a literatúre, k čítaniu literárnych diel zvlášť; ide o ľahostajné typy žiakov, ktoré sa hrdia svojím programovým nečítateľstvom).

Učiteľ – neempatik predstavuje typ pedagóga, ktorý školskej literárnej komunikácii skôr škodí ako prospieva. Neempatický učiteľ literatúry sa stáva jednoznačne blokátorom kvality recepcného procesu. Neempatizmus spôsobuje aj zvyšovanie vnútorného interpretačného napätia, čo často vedie k akomunikačnému správaniu žiakov. Následkom toho vzniká neproduktívna "interpretácia" s absolútnou názorovou prevalenciou učiteľa. Pri autoritatívnom modeli recepcie žiaci v sebe znásobujú pocit recepcnej nezhody (inkongruencie, disonancie) s učiteľom. Učiteľ teda de facto vedie antidiológ. Tvorivé didaktické modelovanie interpretácie s ohľadom na aplikáciu fenoménu empatickosti má nezanedbateľný vplyv na prehĺbenie recepcného procesu, stupeň estetickej zážitkovosti školských komunikantov a pri konečnom „zúčtovaní“ je stimulátorom čitateľskej aj interpretačnej apetencie žiakov. Platí teda, že umenie ľudí empatizuje, ale aj naopak, ľudia vkladajú empatiu do umenia. Reflektovaná pedagogická prax teda vykazuje aj typ učiteľa, ktorý absolútne nepriaznivo pôsobí na žiakov, pretože nemá cit pre literárny text, je teda amúzičným typom učiteľa, ktorý „preklopuje“ nedokrvenosť svojho vzťahu k literatúre aj na svojich žiakov. V danom prípade platí stará zásada, že len ten, kto horí, môže rozplameňovať, zažiháť iných. Preto sme na základe ludického princípu -- role play -- vyskúšali so žiakmi metódu, ktorú sme pracovne nazvali autointerpretačný monológ. V reáli sa totiž -- odôvodnene -- spisovatelia vyhýbajú interpretáciám vlastných textov, čiže autointerpretačným, pretože by tým blokovali interpretačné názory a potenciality svojich čitateľov. V tvorivo manažovanej školskej literárnej komunikácii, keďže ide o hru v role (suplovaný monológ), žiak supluje konkrétneho spisovateľa. Tento experiment má svoje nepopierateľné prínosy. Predpokladom suplovanej autointerpretácie je najprv ponorné prečítanie vybraného literárneho diela žiakom, ktorý sa stane vstupom do roly „spisovateľom“ a interpretuje takpovediac „svoj“ text. Ide o metodické spestrenie nielen pre žiaka v role, ale aj pre ostatných, pretože žiak – spisovateľ – nesmie využívať nijaké frázy, prípadne všeobecné konštatácie. Musí si dielo alebo textový segment najprv spoznámkovať, analyzovať ho a dospieť k určitej kognitívno-emocionálnej syntéze, a to buď priamo na hodine alebo v rámci domácej predprípravy, kde má možnosť využiť aj sekundárnu literatúru, týkajúcu sa biografem autora. Žiak v role spisovateľa má 3 možnosti popasovania sa s textom: v prípade, že sa mu text suplovaného autora páči, hodnotí „svoje“ dielo v ódickom duchu (ide o typ autora -- chválenkára); druhá modalita autointerpretácie textu je kritická, text sa žiakovi v role nepáči (kritická autointerpretácia – analýza nedostatkov diela, sebakritický autor) a v treťom prípade môže ísť o ľahostajný typ žiaka v role spisovateľa, čiže pôjde o indiferentnú recepciu textu, pretože žiakovi v role spisovateľa je všetko jedno, tzn., že text konkrétneho spisovateľa ho ani nenadchýna a ani ho nemá chuť kritizovať (neutrálny typ spisovateľa). Je teda postojovo neutrálny, neosobný, vlažný a ľahostajný, pretože nemusí mať záujem o literatúru a čítanie diel. A práve ľahostajný typ považoval aj J. A. Komenský za najproblematickejší typ žiaka v škole. Preto by mal byť učiteľ výborným motivátorom a tvorivým interpretačným manažérom, aby ľahostajných žiakov dostal do aktívnej a tvorivej polohy prostredníctvom empatodidaktiky. Po týchto modalitách rolovej hry na spisovateľa sme sa usilovali vybrať z časopisov, prípadne z internetového portfólia, skutočný rozhovor s daným spisovateľom, aby žiaci mali predstavu o jeho reálnom myslení a spôsobe vyjadrovania. Aplikovali sme to na hodinách didaktiky literatúry na spisovateľovi Erikovi Jakubovi Grochovi a jeho nádhernej rozprávke Dievčatko so zápalkami. Išlo o hodinu besedy o knihe v rámci mimočítankového čítania, kde študent v role Erika Grocha a zároveň v role učiteľa literatúry diskutoval s čitateľmi o „svojom“ texte. Ukazuje sa, že práve prostredníctvom empatodidaktiky sa môžu žiaci a študenti pozrieť na tvorbu autora aj zvnútra, nie iba na základe enumerácie jeho diel a bez priezoru do ich „literárneho tkaniva“. A to je to, čo potrebujeme prioritne doceliť v školskej literárnej komunikácii v súčasnosti.

Empatia je podľa nášho názoru vstupnou bránou do sveta umeleckého textu. Najkrajším zážitkom školských empatických recipientov je ich súzvučné eticko-estetické i ľudské „stúpanie“ v prípade myšlienkového a esteticky kvalitného textu. Táto recepcná konsituácia (kongruencia učiteľa a žiakov vedie k hviezdному okamihu -- k recepcnej eufórii -- fascinácia umeleckým textom -- a k hlbokaj axiologizácii recipientov). To má rozhodujúci podiel na vzniku produktívnej, tvorivej interpretácie umeleckého textu a na vzniku interpretačnej afinity, príbuzenstva.

Ak vychádzame z tézy, že interpretácia literárneho diela je kreatívna činnosť, musíme pri didaktickej interpretácii umeleckého textu trvať na uplatňovaní princípov kreatívnej recepcnej didaktiky. Dlhodobá kríza didaktiky (a vôbec kríza vied o umení) spôsobuje aj recepcnú krízu. Východiskom z nej by mohla byť téza I. Sulíka (1993, s. 131) o interpretácii ako o slobodnom vstupovaní do textu. V súčasnosti bude potrebné riešiť najmä mieru zastúpenia personálneho a inštitucionálneho fenoménu v školskej recepcnej praxi, pretože, žiaľ, inštitucionálne zatiaľ dominuje nad osobným. Na podporu slobodného vstupovania do textu, teda na výraznejšom presadzovaní osobných názorov a postojov žiaka, je možné využiť „klobúkovú“ alebo



„škatul'kovú“ metódu. Do klobúka alebo malej škatul'ky – kvôli anonymite -- môžu študenti vhadzovať otázky, na ktoré nedostali odpovede počas spoločnej interpretačnej procedúry, prípadne tam môžu vložiť aj provokatívne vyjadrenia súvisiace s interpretovaným textom (interpretační provokatéri a interpretační skeptici). Ak si žiaci vytiahnu vlastnú otázku, majú právo vrátiť ju do klobúka alebo škatul'ky. Táto metóda – realizovaná v podobe kruhového dialógu s vybranými žiakmi -- je veľmi vhodná aj vo fixačnej fáze hodiny, pretože jej pridanou hodnotou je prehĺbená kritická reflexivita žiakov, na rozdiel od klasickej fixačnej fázy, kde učitelia vyžadujú iba strohú reprodukciu získaných poznatkov.

Pri didaktickej interpretácii literárneho textu nemožno žiakemu príjemcovi uprieť ani právo na zmenu interpretačného postoja (interpretačný modus, interpretačná mutácia, interpretačná konverzia). Keď považujeme recepciu (a v jej rámci interpretáciu za metódu vysvetľovania, chápania a porozumenia literárneho textu – Ricoeur, 1997) za proces, má príjemca právo recepcne dozrieť, a to aj za cenu absolútnej zmeny názoru vo vzťahu finálnej recepcnej etapy k etape počiatočnej. Každý seriózny interpret totiž prechádza vývinom emocionálnym i intelektuálnym. Ten ho vedie k interpretačnému sebazdokonaľovaniu. Preto je vhodné skúmať v rámci interpretácie prvotný a finálny, teda pointerpretačný dojem z textu.

Paul Ricoeur sa vo svojej sérii esejí vydaných pod názvom Teória interpretácie: Diskurz a prebytok významu (1997, s. 101) zaoberá problémom rozpätia postojov, ktoré môže zaujať čitateľ, keď je konfrontovaný s textom. Pojem interpretácie autor chápe ako „*dialektiku vysvetlenia a chápania či porozumenia. Pre didaktické osvetlenie dialektiky vysvetlenia a chápania ako fáz jediného procesu navrhujem opísať túto dialektiku najprv ako pohyb od chápania k vysvetleniu, potom ako pohyb od vysvetlenia k porozumeniu. V prvom prípade bude chápanie naivným uchopením významu textu ako celku. V druhom prípade bude porozumenie prepracovaným spôsobom chápania, podporeným procesmi vysvetlenia. Na začiatku je chápanie odhadovaním. Koniec zodpovedá pojmu prisvojenia ako odpoveď na druh odstup, späť s plnou objektivizáciou textu.*“ P. Ricoeur pracuje pri interpretácii okrem pojmu odhad aj s pojmom validácia (potvrdenie platnosti odhadu). V súvislosti s teóriou interpretácie sa uvedený autor dopracúva k tomuto záveru: „*Ak je pravda, že vždy existuje viac než len jeden spôsob výkladu textu, potom nie je pravda, že všetky interpretácie sú rovnocenné. Text umožňuje obmedzenú oblasť možných výkladov. Logika validácie nám umožňuje pohybovať sa medzi dvoma hranicami: dogmatizmom a skepticizmom.*“ (P. Ricoeur, 1997, s. 108)

Chybou školskej interpretácie je, že roky zakonzervúva interpretačný dogmatizmus (najmä v ZŠ a SŠ), čo je zapríčinené chronickou metodickou dominanciou učiteľa. Priestor na skepticizmus vzniká latentne (vo vedomí žiaka), hoci jeho dimenzie by mala zachytávať interpretáciu najvlastnejšia metóda -- metóda diskurzu (ako série prehovorov), ktorá odhaľuje „dušu textu i dušu interpreta“, teda ich najvnútornejšie „sloje“. Rozpätie postojov recipienta od školométskej jednoznačnosti až po skrytú mnohoznačnosť umeleckých textov by malo byť konečne legalizované, aby sa interpretácia školských literárnych textov uvoľnila a smerovala k diskurzívnosti. V didaktickej praxi preto realizujeme metódu PRE a PROTI, pričom afirmatívna recepcia spisovateľovho textu -- PRE -- môže mať podobu individuálnej alebo skupinovej obhajoby, odmietavá recepciu -- PROTI -- môže mať tiež podobu individuálnej alebo skupinovej kritiky poetiky autorskej dielne. Modifikáciou metódy PRE A PROTI môže byť dvojrolovosť žiaka, teda raz je ten istý žiak v role interpreta, ktorý chváli spisovateľov výkon, druhý raz takpovediac „konvertuje“ z pozície akceptátora do pozície kritika spisovateľovho výkonu, aby si rozvíjal aj kritické myslenie o texte (dvoj pohľadovosť recipienta). Vďaka funkčnej dvojrolovosti, dvojoptike si môže žiak intenzívnejšie uvedomovať esteticky pôsobivé i esteticky menej účinné pasáže textu a výkonu spisovateľa. Ďalšou recepcnou modalitou je odčlenenie recepcne neutrálnych žiakov, ktorí nemajú celkom vyhranený vzťah k textu, aby sa tiež zapojili do literárneho diskurzu, a to kvôli väčšiemu recepcnému rozptylu.

Možno konštatovať, že interpretácia sa v škole zatiaľ neetablovala v rozvinutej (procesuálnej) diskurzívnej podobe. Tvorivý interpretačný diskurz v pravom zmysle slova zatiaľ škole neprebíha na potrebnej úrovni, pretože učitelia pseudointerpretačnými metódami (diktovanie poznámok v podobe suchopárnych informácií, v ktorých sa stráca „život a mágia múzického textu“) fixujú stav interpretačnej „zakrpatenosti“ žiakov. Pritom si treba uvedomiť vážny fakt, ktorý pregnantne vyjadril Š. Gero (1996, s. 328): „*Interpretácia umeleckého diela je jeden z najúčinnějších prostriedkov tvorivých schopností, lebo ju môžeme v podstate položiť na úroveň tvorby umeleckého diela. Interpretácia sa čiastočne prekrýva s tvorivosťou a má širší humanizačný dosah.*“

Š. Gero na rehabilitáciu recepcných procesov navrhuje aplikáciu 4 metód interpretácie umeleckého diela, ktoré súvisia s postojom interpreta k nemu:

1. metóda vcítania (interpret je postavený do vnútornej pozície, sám sa pokúša o introjekciu do obsahovej vrstvy diela na základe citov, zážitkov, intuícií);

2. metóda kontemplácie (interpret zaujíma k dielu vonkajšiu pozíciu, nevystačí si sám, pri meditácii o diele musí načrieť do umeleckých teórií; kontemplácia vzniká na základe analógií, alegórií, asociácií a symbolických významov);
3. metóda nonverbálnej interpretácie (ide o transformáciu diela do neverbálnej znakovkej roviny -- vizuálne a hudobné interpretácie);
4. metóda akčnej interpretácie (ide o aktívny a tvorivý vklad príjemcu do umeleckého procesu -- prednes, divadelné predstavenie).

V školskej recepcii umeleckého textu sa objavujú 2 typy recipientov. Jeden typ je aktívny, druhý pasívny. Treba však podotknúť, že vonkajšia pasivita recipienta nemusí byť ozajstnou známkou pasivity vnútornej. V kolektíve existuje aj mnoho pasívnych recipientov, ktorí sa správajú akomunikatívne zo subjektívnych dôvodov (utiahnutosť, hanbia sa za rečové chyby, nie sú si istí, či ich názor je správny -- tzv. recepční skeptici, prípadne sa boja výsmechu zo strany komunikačne flexibilných spolužiakov -- tzv. interpretační lídri, „predátori“). Ich vnútorná hladina aktivizácie je pritom veľmi vysoká, nechýba im emocionálny i kriticko-reflexívny ponor do textu, ale skôr by privítali možnosť písomnej interpretácie textu. Aj na typy mlčiach či zakomplexovaných príjemcov (napríklad v teenagerskom veku) by mal humánny pedagóg (facilitátor) brať ohľad a vytvoriť im podmienky na vyjadrenie vlastného názoru, aby sa v nich neusadil pocit recepčných outsiderov, izolovancov. Totiž podľa názoru literárneho vedca a spisovateľa S. Rakúsa (2003, s. 100) *„existuje autorská tendencia hovoriť nedopovedaním, umožňujúca vnútorne bohatému čitateľovi -- nezataženému povinnosťou verbalizovať -- „dopovedať“ vlastným prežívaním to, na čo niet v jazyku dosť primeraných slov.“*

Umelecké dielo predstavuje určitú estetickú štruktúru, ktorú by mala odhaliť metodicky kreatívna interpretácia. Uholným kameňom každej kvalitnej interpretácie by malo byť ponorné čítanie literárneho textu. Avšak podľa P. Libu (1987, s. 67) nie každé čítanie je interpretačné. Čítanie literárneho textu v škole by podľa nás malo byť aj empatickým tréningom, ktorý sa zúročí prostredníctvom tvorivého metodického manažmentu pri systémovej interpretácii umeleckého textu.

### 3.1.2 Inovatívny metodický manažment

Inovatívne metódy, ktoré sme využili v školskej literárnej komunikácii, sú osnované predovšetkým na ludickom princípe a na fenoméne rolovosti -- role play, pretože to výrazne skvalitňuje nielen komunikáciu žiakov v role i mimo nej, ich jazykovo-štylistickú kreativitu, ale zároveň rozvíja aj situačnú myšlienkovú i kognitívnu flexibilitu, nehovoriac už o pohybovej kreativite žiakov.

So žiakmi sekundárneho stupňa vzdelávania i so študentmi stredných škôl a vysokoškolákmi sme si vyskúšali niektoré inovatívne metódy. Konkrétne sme aplikovali rolové hry -- multiple role playing, multirolovú stoličku, kolektívnu hru v role pri kreovaní jednej literárnej postavy i multirolovej hry jedného žiaka (študentka v role Zuzanky Hraškovie, jej macochy i vlastného otca). Metóda multirolovej stoličky spočívala v tom, že potom žiacku v trojrole na multirolovej stoličke interviewovali spolužiaci v publiku (pýtali sa na mieru empatie, alienácie či rolovej indiferentnosti pri jej predstavovaní jednotlivých rolí). Test tvorivej komunikačnej flexibility študentky v troch rolách a v postrolovom dialógu ukázal, že zvlášť disponovaní študenti sú schopní takúto záťaž zvládnuť dokonca aj na prvý raz, a to bez akejkoľvek prípravy alebo tréningu. Predpokladom úspechu je však ponorné interpretačné čítanie.

Ako vlastnú experimentálnu metódu uvádzame metodický návrh na prienik do hĺbky textu, a to prostredníctvom rolového monológu študenta, ktorý sa prostredníctvom role play zmení na personifikované literárne dielo, teda študent hrá rolu literárneho textu, ktorý sám „hovorí“ o svojich kvalitách i slabých miestach (napr. Sme Krvavé sonety, Som báseň Miroslava Váľka Nite, Som Nepodpísaná rozprávka Ľubomíra Feldeka atď.), pričom pri autoprezentácii seba ako maximálne fokusovaného textu hodnotí aj výkon svojho tvorca, vyjadruje svoj vzťah k nemu, môže mu ďakovať, prípadne ho kritizovať za nespokojnosť s istými prvkami diela. Zároveň berie do svojho zorného uhla aj recepčné potenciality a predpokladaný estetický dosah na svojho čitateľa (napr. Ja ako text som presvedčený, že sa vám budem páčiť...). Táto metóda je veľmi funkčná a účinná, textocentrická, pretože neumožňuje žiakovi obísť text, čo v prípade klasického vyučovania je to opačne.

Produktívnu metódu predstavuje aj náš ďalší metodický návrh v podobe dialógu personifikovaného diela so svojím tvorcom -- autorom, pričom dielo môže byť vyčítavé vo vzťahu k svojmu tvorcovi (vyčíta mu nedostatky v diele), prípadne môže ísť o variant dialógu spokojného personifikovaného diela s tvorcom, kvality ktorého vyzdvihuje a oceňuje.

Možno konštatovať, že žiaci a študenti v rolách si vďaka empatii viac uvedomujú parametre múzického textu, jeho viacvýznamovosť i zmysel, hodnotovornosť i posolstvo, precitujú estetiku výraziva (napr. vďaka

metóde „prekladu“ básne -- z jazyka poézie do jazyka nepoézie, teda do bežného jazyka, čím sa "odfiltruje" slovná estetika, literárnosť jazyka), kompozičnú (a)kreativitu textu, pričom viac sa vžijú do situácie tvorcov literárnych diel atď.

Didakticky účinnou metódou, zameranou na odkrývanie problémov pri interpretácii umeleckého textu, je recepcný monológ konkrétneho žiaka o ťažkostiach i radoostiach počas absolvovania čítania textu i interpretačného procesu, prípadne dá sa aplikovať aj zmiešaný komunitný dialóg, čiže spoločný dialóg bezradných i disponovaných interpretov. Týmito metódami sa dajú odhaľovať entropické miesta textu a vyplňať ich hodnotiaco i reflexívne kreovanou komunitnou diskusiou.

Ďalšou navrhnutou a v našej didaktickej praxi overenou metódou je interpretačné „grilovanie“, keď traja vybraní a dobre disponovaní interpreti sú „ostrel'ovaní“ dvoma vybranými interpretačnými provokatérmi, aby testovali a rozvíjali ich tvorivé i kritické myslenie. Interpretačné „grilovanie“ je vhodné najmä pri práci s lyrickým textom, aby si uvedomili aj žiaci, ktorí nie sú „priateľmi“ poézie, čo je potrebné a hlavne podstatné pri rozkrývaní elementov lyrického textu (znakovosť textu, motivika, kompozícia, jazykovo-štylistické dimenzie textu atď.). Interpretační provokatéri musia kreovať hlavne otázky reflexívneho charakteru. „Grilovaní“ recipienti si môžu vybrať niektorého zo spolužiakov – v prípade bezradnosti -- ako interpretačného kouča, ktorý bude stimulovať jeho myslenie. Pri interpretácii ťažších lyrických textov v školskej literárnej komunikácii je veľmi vhodné aplikovať metódu interpretačného koučingu, aby sa niekoľko žiakov podelilo so spolužiakmi s tým, ako sa im darilo, resp. nedarilo dekodovať básnický text (reflektovaná recepcná a interpretačná prax), čo je vhodné robiť, aby sa žiaci postupne interpretačne zdokonaľovali aj autokoučingom, pretože podstatné je to, aby si žiaci budovali interpretačné sebavedomie a recepcnú identitu.

S princípmi empatie a rolovosti sme pracovali aj pri rolovom monológu literárnej postavy (Svätopluk z kratšej epiky P. O. Hviezdoslava Lútosť Svätoplukova), ktorá môže byť afirmatívna s použitou autorskou koncepciou postavy, prípadne môže ísť o kritický rolový monológ literárnej postavy, pretože nie je spokojná s výsledkom autorovho kreovania. Modalitou tejto metódy môže byť zmiešaný rolový dialóg, teda viaceré postavy z rôznych literárnych diel uvažujú o sebe navzájom, o plasticosti alebo plochosti autorovho stvárnenia postáv, chvália sa svojimi tvorcami, prípadne ich kritizujú, môžu však akcentovať aj svoje zaujímavé myšlienky, dominantné postavenie v próze atď. Táto metóda je vhodná aj ako fixačná metóda, a to po absolvovaní tematického celku zameraného na prácu s prozaickými dielami, avšak s pridanou hodnotou komparácie a hodnotiacej kritickej reflexivity.

Umelecké dielo treba chápať ako estetický a komunikačný fenomén. Miera komunikačných a interpretačných „amplitúd“ je vždy závislá od kvality textu a empatického nastavenia učiteľa i žiaka. Ak chce mať pri interpretácii umeleckého textu monopolné postavenie (interpretačný primát) učiteľ, týmto postojom automaticky rapídne znižuje reflexivitu žiaka a vytvára bariéru možnosti vzniku konkurujúcich interpretácií. Tie sú veľmi potrebné vzhľadom na proklamovanie tézy o potrebe rozvíjania komunikatívneho modelu vyučovania literatúry a dôležitosti výchovy kritického interpreta literárnych diel. Terapiou na interpretačnú dominanciu učiteľa predstavuje nami navrhnutá a v školskej praxi vyskúšaná metóda metadialógu. Je to dvojfázová metóda. V prvej etape vedú v kruhu recepcný dialóg o diele iba žiaci, pričom učiteľ je iba v role pozorovateľa a zapisovateľa žiackych vyjadrení o interpretovanom texte, aby získal predstavu o recepcných dispozíciách a reflexiách žiakov. Druhá fáza predstavuje metadialóg, ide o derivovaný dialóg, teda dialóg odvodený od prvofázového žiackeho dialógu o texte, pričom na metadialógu už participuje aj učiteľ, ktorý upozorňuje na isté interpretačné omyly žiakov a spolu korigujú určité tvrdenia a názory, ak došlo k chybám v procese interpretácie textu. Túto metódu sme vymysleli na základe prieskumu interpretačných procesov na rôznych stupňoch škôl, kde niektorí učitelia ani neboli schopní vypočuť si názory žiakov na prečítané texty a pretláčali si len svoj názor ako jediný a definitívny. Dokonca sa objavili aj neadekvátne reakcie učiteľa na názory žiackych recipientov (urážanie, ponížovanie študentov, dokonca aj na vysokej škole), čo je podľa nás základom rôznostupňovej školskej interpretofóbie.

Pre školskú recepcnú prax je preto veľmi dôležité ustrážiť reflexívne rámce interpretácie. To však platí len v tom prípade, keď tvorivý učiteľ -- kvalifikovaný interpret -- dáva žiakom šancu na slobodnú a tvorivú interpretačnú aktivizáciu. Bez tejto možnosti nemožno označiť žiaka za interpreta umeleckého textu, nanajvýš mu možno prisúdiť označenie reproduktant interpretácie učiteľa. Keby sme zašli pri reflektovanej praxi ešte ďalej, a to k prípadu učiteľa, ktorý je učebnicovým reproduktantom, mohli by sme pokojne označiť takýto typ interpretácie za kváziinterpretáciu.

Procesuálnosť školskej interpretácie múzického textu má svoje fázy. Po prvotnej (intuitívnej) recepcii by v školskej literárnej komunikácii mala podľa nášho názoru nasledovať prehĺbená recepcia umeleckého textu, ktorá sa zabezpečuje väčšinou repetičným čítaním textu a intrakomunikáciou medzi čitateľom a textom.

Fáze prehĺbenej intrakomunikácie veľmi pomáha žiacka tvorba interpretačných poznámok (Cornellova metóda), formulovanie otázok k „hmľistým“ úsekom textu, kritika literárneho textu, textová swotanalýza a pod. Takýmto spôsobom empatickí interpreti vytvárajú základňu pre tvorivú a zážitkovú interpretáciu umeleckého textu. Fáza intrakomunikácie je prípravou na to, čo vytvára základ interakčnej interpretácie – interkomunikácie, komunitnej interpretácie. Recipient napríklad niečo z textovej štruktúry pochopil a niečo potrebuje zdiskutovať, pretože pociťuje interpretačnú neistotu. Fenomén zverejnenia interpretačných nejasností by mal podľa našej mienky otvoriť priestor korigovanej recepcii a interpretácii, ktorá by mala vzniknúť na základe interpretačnej synergie učiteľa a žiakov. Aj konfliktné interpretačné situácie (v školskej recepcnej praxi na nižších stupňoch vznikajú len ojedinelé) sú zvažovaním interpretačných „medzí“. Niekedy miera subjektívnosti v interpretácii nemôže zatlačiť do úzadia objektívne dané textové dispozície. U. Eco (1995, s. 48) konštatuje: *„Ak existuje niečo, čo má byť interpretované, interpretácia musí hovoriť o niečom, čo možno niekde nájsť a istým spôsobom rešpektovať.“*

V spojitosti so školskou interpretáciou umeleckého textu sa často podnikajú pokusy o dešifrovanie autorského zámeru. Občas sú však aj žijúci spisovatelia šokovaní z toho, čo všetko im interpreti pripíšu na vrub (či už kritici alebo bežní čitatelia). Preto je veľmi dôležité uvedomiť si to, čo striktné od seba oddeľuje U. Eco. Ten tvrdí, že *„okrem zámeru autora a zámeru interpreta existuje tretia možnosť: zámer textu.“* (Eco, 1995, s. 32) Recepčná situácia v škole je, žiaľ, už dlhodobo taká, že škola sa tradične primárne orientuje na zámer autora (biografický prístup k interpretácii textu spôsobuje implantovanie biografém autora do interpretácie, ide teda o interpretačnú aproximáciu textu autorovej biografii). Preto sa v tejto súvislosti opäť oprieme o pregnantne sformulovaný názor U. Eco (1995, s. 67): *„V mojej predstave interpretácie textu ako odhalenia stratégie, ktorá sa zameriava na vytvorenie modelového čitateľa, koncipovaného ako ideálny náprotivok modelového autora (a ten sa objavuje iba ako textová stratégia), je pojem zámeru empirického autora celkom nanič. Máme rešpektovať text, nie autora ako konkrétnu osobu.“*

V interpretačnej praxi sa sčasti rešpektuje aj zámer interpreta, no samotný zámer textovej „substancie“ sa ocitá až na úplnom konci interpretačného reťazca, čo treba považovať za chybu. Pred školskou interpretáciou umeleckého textu stojí problém prioritizácie dešifrovania zámeru textu, aby nevznikali „vjazdy“ do slepých uličiek interpretácie. Keďže každý umelecký text je singulárny, treba sa raz a navždy zbaviť netvorivej, schematickej interpretácie umeleckého textu, pretože nerešpektuje jeho singularitu a identitu. Iba takýmto spôsobom možno dospieť v školskej praxi k ziskovej, kreatívnej, kritickej a axiologizujúcej interpretácii umeleckého textu. Podľa nášho názoru si treba pri každej interpretácii jednoznačne uvedomovať fakt, že je rozdiel medzi jedinečnosťou (singularitou) a identitou literárneho diela. Otázke skúmania identity literárneho diela sa venoval vynikajúci teoretik a semiotik L. Doležel vo svojej publikácii *Identita literárneho diela* (2004, s. 8). Uvádza dva piliere, dva argumenty literárnej sémantiky v prospech individuálnej identity literárneho textu:

1. Literárny text má individuálnu identitu, pretože konštruuje svoj vlastný, vymezený a ohraničený fikčný svet.
2. Literárny text si udržuje individuálnu identitu, pretože vykazuje svoj vlastný idiosynkratický literárny štýl.

V danej spojitosti je veľmi dôležité, aby si učitelia literatúry uvedomovali, že pri interpretácii múzického textu platia isté zásady, a to: zásada jednoty témy a jazyka, zásada kumulácie literárnovedných poznatkov, zásada problémovosti v interpretácii a zásada autonómnosti, jedinečnosti interpretácie (Obert, 1988, s. 14). Tieto zásady sa však v školskej literárnej komunikácii neuplatňujú v potrebnej miere a hlavne dôsledne, čo zásadne znižuje kvalitu interpretačných procesov.

Mnohé z uvedených metód sme aplikovali na hodinách didaktiky literatúry i v školskej praxi, a to s cieľom rozvíjania empatie, kritického i tvorivého myslenia pri interpretácii zvolených literárnych diel, prípadne ich textových segmentov. Na začiatku uplatňovania inovatívnych metód mali niektorí študenti určité problémy, pretože neboli zvyknutí na atypické didaktické situácie, no postupne sa vžívali do svojej roly. Mnohým to spôsobovalo radosť, pretože prekvapovali svojím výkonom nielen svojich spolužiakov, ale aj seba.

#### 4 ZÁVER

Ukazuje sa, že umelecká literatúra je -- v dnešnej zložitej, konzumisticky a materialisticky zameranej dobe - - odsúdená na živorenie. Preto by škola mala urobiť všetko preto, aby sa situácia zmenila a zlepšila. Treba však treba vymaniť z didaktického „poddanstva“ i žiaka a rehabilitovať ho ako čitateľa s nárokmi na odkrytie vlastnej čitateľskej a interpretačnej identity. Načrtnutý zámer treba realizovať od základov, teda od základnej školy, pretože práve tu sa kladú základy čitateľskej výchovy, tu je plasticita čitateľa najväčšia.



Jedine odtiaľ sa môže odvíjať formovanie nového, intenzívnejšieho vzťahu k predmetu, ktorý má vo svojom erbovom znaku kategóriu literárnosti, umeleckosti.

Školská interpretácia umeleckého textu, ak ju chceme skvalitniť, zdynamizovať a zatraktívniť, by mala byť aj rolou interpretácie. Adaptácia žiaka na rolu interpreta nie je jednoduchá najmä v situácii, keď učiteľ manifestuje svoju rolu neempaticky, pričom neempatickosť je dvojsmerná, pretože sa týka tak žiaka, ako aj literárneho textu. Tým znemožní žiakom proces hlbšej empatizácie a interpretačného „zrenia“, pretože jeho hotová, neosobne pôsobiaca interpretácia u nich často vyvoláva pocit interpretačnej alienácie (odcudzenia). Neempatická interpretačná taktika učiteľa je rozhodne prehrou pre obidvoch účastníkov školskej literárnej komunikácie. Náš prieskum ukázal, že empatický pedagóg volí stratégiu, ktorá je interpretačne dvojzisková.

Súčasná školská literárna komunikácia stojí pred problémom, ako odstrániť rokmi pestovanú asymetriu medzi preferovaním poznatkovosti a nedostatkom zážitkovosti i estetickosti. Nemenej traumatizujúcim problémom je nízka úroveň rozvíjania inovatívneho metodického manažmentu, tvorivosti a kritického myslenia v procese výchovy slovesným umením. Hlavným činiteľom jej zvýšenia je erudovaná, empatická a metodicky kreatívna osobnosť učiteľa. Spisovateľ a vysokoškolský pedagóg Stanislav Rakús (1994, s. 149) v spojitosti s výučbou literatúry jednoznačne konštatoval: „*KLúčovým faktorom učiteľovho literárneho vybavenia, z ktorého sa odvíja miera, prirodzenosť a kvalita ostatných aktivít, je práve múzické čítanie, schopnosť vnímať umenie ako umenie.*“ Závažnosť tohto faktu sa podceňuje, čo je zjavné pri študentoch, ktorí si vyberajú štúdium slovenčiny len ako východisko z núdze. Dôsledky tohto procesu sú čoraz viditeľnejšie v bezvzťahovosti učiteľa a potom aj ich žiakov k umeleckej literatúre, jej čítaniu a interpretácii.

Na záver chceme zdôrazniť význam a silu umeleckej literatúry pre človeka v každom veku, a to v súhlase s U. Ecom, ktorý vo svojej publikácii O literatúre (2004, s. 156) prirovnáva literatúru k nehmotnej moci, ktorú nemožno zväžiť, ale nejakým spôsobom má váhu: „*Mezi tuto moc bych zahrnul také moc literární tradice, to znamená souhrn textů, které lidstvo vyprodukovalo a nadále produkuje nikoli k praktickým účelům, ale spíše pro gratia sui, pro vlastní potěchu -- a které se čtou pro zábavu, pro povznesení ducha, rozšíření znalostí nebo třeba pro pouhé ukrácení dlouhé chvíle, aniž by nás k tomu někdo nutil (když si odmyslíme školní povinnosti).*“

Učitelia literatúry by si preto mali uvedomiť, že majú v rukách mimoriadne dôležitý nástroj na citové, etické a intelektuálne kultivovanie žiackych osobností. Závisí od stupňa ich empatie, múzického čítania, odbornej erudície a metodickej inovatívnosti, či vzťah školských recipientov k umeleckej literatúre bude účinný alebo bezozvonný.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BECKER, G., S. 1997. *Teorie preferencí*. Praha : Grada.
- BECKER, G., S. 2010. *Lidský kapitál*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. 803 s. ISBN 978-80-89085-88-0.
- BUDA, B. 1985. *Čo vieme o empatii?* Bratislava : Pravda, s. 278-280.
- ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s. 624 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- DOLEŽEL, L. 2004. *Identita literárního díla*. Brno -- Praha : ÚČL AV ČR, s. 8.
- ECO, U. 2004. *O literatuře*. Praha : Argo, s.156.
- GERMUŠKOVÁ, M. 2004. Tvorivá dramatika a školská prax. In: *Studia Philologica, Annus XII*. Prešov: FHPV PU, s. 150 -154.
- GOLEMAN, D. 2004. *Emoční inteligence*. Praha: Grada.
- GERO, Š. 1996. Teenagerská kultúra a škola. In: *O interpretácii umeleckého textu 17*. Nitra : Vysoká škola pedagogická, s. 328.
- IVANOVÁ - ŠALINGOVÁ, M. et al. 1983. *Slovník cudzích slov*. Bratislava : SPN, s. 249.
- LIBA, P. 1987. *Čitateľ a literárny proces*. Bratislava : Tatran, s. 67.
- MAZOUCH, P., FISCHER, J. 2011. *Lidský kapitál. Měření, souvislosti, prognózy*. Praha : C. H. BECK, s. 11. ISBN 978-80-7400-380-6.
- NÜNNING, A. 2006. *Lexikon der literaturtheorie und literaturwissenschaft*. Brno : Host, s. 347, ISBN 80-7294-170-4.
- OBERT, V. 1988. Niektoré intenzifikačné zásady školskej interpretácie literárneho textu. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, ročník 35, č. 2, s. 56.
- PASTERÁKOVÁ, L. 2015. K základným otázkam inovácie vzdelávania. In: *Dnešné trendy inovácií 5*. Lomza : Printing house of Lomza State university of applied sciences, s.138-141, ISBN 978-83-60571-36-1.
- PASTERÁKOVÁ, L. 2014. Inovácie na FHPV PU v Prešove. In: *Univerzita v kontexte zmien : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej 28.-30. novembra 2012 v Prešove*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 569-572, ISBN 978-80-555-1279-2.
- RAKÚS, S. 2003. *Z rozprávání, úvah a rozhovorov*. Levoča : Modrý Peter, s. 149.



RICOEUR, P. 1997. *Teória interpretácie: Diskurz a prebytok významu*. Bratislava : Archa, s. 101.  
SULÍK, I. 1993. Osobné a inštitucionálne v literárnej kritike. In: *O interpretácii umeleckého textu 15*. Nitra : Vysoká škola pedagogická, s. 131.

# ROZVOJ HUDOBNOTI DIEŤAŤA PROSTREDNÍCTVOM IMPLEMENTÁCIE PIESŇOVÉHO MATERIÁLU V PODMIENKACH PREDŠKOLSKÉJ EDUKÁCIE

Martin Dzurilla, Klaudia Košalová

*Pedagogická fakulta PU v Prešove, martin.dzurilla@unipo.sk, klaudia.kosalova@unipo.sk (SR)*

## Abstrakt

Príspevok objasňuje problematiku inovácie a selekcie piesňového materiálu určeného dieťaťu predprimárnej edukácie. Autori poukazujú na opodstatnenosť a nevyhnutnosť inovácie piesňového materiálu s jeho následnou implementáciou v praxi hudobnej edukácie. Smerovanie práce s detskou piesňou poukazuje na rozvoj hudobnosti a hudobných schopností detí v materských školách. Príspevok obsahuje konkrétny piesňový materiál pre učiteľky materských škôl využiteľný priamo v hudobno-pedagogickej praxi.

Kľúčové slová: Hudobnosť, piesňový materiál, dieťa predškolského veku.

## 1 ÚVOD

Umenie má v živote človeka osobitné, nezastupiteľné miesto a je prirodzenou súčasťou života každého jedinca. Hudba je špecifickým druhom umenia, ktoré vstupuje do života človeka ešte pred jeho narodením, v rannom období vývinu dieťaťa, v období batolaťa, ale predovšetkým v období predškolského veku a predstavuje fenomén, ktorý môže výrazným spôsobom ovplyvniť nielen utváranie vzťahu k tomuto druhu umenia, ale môže významne vstúpiť aj do celého ďalšieho života človeka. Rodinné prostredie a následne hudobná výchova v materskej škole vytvára podmienky nielen na percepciu umeleckých elementov, ale predovšetkým na hudobnú sebarealizáciu dieťaťa v spektre hudobných činností. Prostredníctvom pozorovania, estetického vnímania a hudobnej sebarealizácie sa v hudobnom edukačnom procese, v hrách a hrových činnostiach, koncentruje vysoký stupeň interakcie všetkých zúčastnených komponentov na úrovni zážitku. Predškolský vek je obdobie, kedy je potrebné deťom poskytovať podporné i rozvíjajúce činnosti a vytvoriť priestor, kde by mohli napĺňať svoje predpoklady. Rad teoretických poznatkov, počnúc fyzickým a mentálnym vývinom dieťaťa predškolského veku, až po súhrn všetkých prvkov a činiteľov, tvoriacich a ovplyvňujúcich hudobnú výchovu, pomáhajú pri správnom rozvoji hudobnosti detí v tomto vekovom období.

## 2 HUDOBNOTŤ, HUDOBNE SCHOPNOSTI A HUDOBNE ČINNOSTI DIEŤAŤA

**Hudobnosť** jedinca sa začína rozvíjať už pred jeho narodením a je podmienená genetickými dispozíciami rodičov v biologických, fyziologických a psychických rovinách. Pre hudobný vývin je veľmi dôležitých prvých šesť rokov dieťaťa, kedy sa vytvára základný potenciál jeho hudobnosti. „Dieťa je potrebné vnímať ako jedinečnú osobnosť s väčšou, či menšou mierou hudobného nadania, ktorá má právo byť rozvíjaná po hudobnej i emocionálnej stránke. Cieľom hudobnej výchovy je rozvíjať elementárne hudobné schopnosti, zručnosti a návyky detí predškolského veku. Ide o komplex hudobných aktivít, ktoré sa navzájom prelínajú, podmieňujú, dopĺňajú, podporujú a zmysluplne integrujú“ (ŠVP pre MŠ 2016, s. 17).

Hudobný vývin dieťaťa v tomto vekovom období je veľmi významný, pretože sa formuje celá jeho osobnosť a vytvárajú sa základy jeho hudobnosti. Deti si osvojujú „mnohotvárnny emocionálno-estetický výraz a melodickosť reči, uvedomujú si rozdiely medzi hovoreným a spievaným slovom, predpoklady pre vlastnú hudobnú tvorivosť, základné hudobné činnosti potrebné na aktívny rozvoj hudobných schopností, elementárne výrazové prostriedky hudobnej reči a poznatky, potrebné na neskoršie hudobné vnímanie a prežívanie umenia a tiež primeraný súbor hodnotnej ľudovej a umeleckej tvorby“ (Derevjaníková 2009, s.10).

Podľa Holasa (2001) je hudobnosť základnou kategóriou určujúcou vzťah človeka k hudbe. Zmieňuje sa o špecifických vlastnostiach jedinca ovplyvniteľných zmenami v priebehu hudobného vývoja, či už vnútornými zmenami alebo vplyvom hudobnej výchovy. Tieto zmeny vedú k tvorbe hudobných záujmov a potrieb a z tohto hľadiska vzniká emócia, zážitok z hudby, potreba a snaha venovať sa hudbe, vďaka ktorej sa rozvíjajú **hudobné schopnosti** i zručnosti. Sedlák, Váňová (2013) považujú hudobnosť za psychologickú kategóriu, ktorá sa viaže k osobnosti jedinca a k jeho hudobnému vývinu, v ktorom sa integrujú hudobné schopnosti umožňujúce takmer každému jedincovi hudobné aktivity, porozumenie hudby a rozvoj kladných

vzťahov k nej. Autori hovoria o súhrne všetkých hudobných predpokladov (schopností a zručností) zaisťujúcich komunikáciu dieťaťa s hudbou prostredníctvom rozličných hudobných činností.

„Z obsahu pojmu hudobnosť vyplýva, že v jej podstate ju tvoria dva vzájomne prepojené činitele: - vnútorné činitele, ako jav biologický - vonkajšie činitele, ako jav sociálno-psychologický“ (Balcárová 2004, s. 24). Autorka ďalej uvádza, že vnútorné činitele hudobnosti tvoria biologický, čiže hmotný základ hudobných schopností, ktorými sú vlohy. Holas (2004, s. 48) definuje vlohy ako „anatomicko-fyziologické zvláštnosti jedinca, ktoré predstavujú vnútornú podmienku pre utváranie určitých schopností“. Súhrn týchto schopností umožňuje človeku vykonávať určitú činnosť, prostredníctvom ktorej dochádza k skvalitneniu a upevneniu schopností. Balcárová (2013) dodáva, že samostatným vlohám neprináleží predurčovať hudobný vývin jedinca. Avšak v skutočnosti, vrodené a zdedené dispozície vytvárajú značný predpoklad pre ich rozvoj. Vlohy pre hudbu je tak možné rozvíjať jedine prostredníctvom hudobných činností. V tomto kontexte môžeme považovať všetky vrodené a zdedené vlohy, ktoré predpokladajú interakciu s hudobnými činnosťami za hudobné nadanie. Teda, hudobné nadanie môže byť považované za dôsledok rozvoja vlôh skrze spojitosť s hudobnými činnosťami. Následne táto spojitosť podľa pôsobenia vonkajších činiteľov je disponovaná pre vytváranie čoraz kvalitnejších hudobných prejavov. Hudobné nadanie ako významný činiteľ hudobnosti sa podľa Derevaníkovej (2014) môže prejavovať už práve v období predškolského veku, a to náklonnosťou k istým druhom hudobných činností, dosahovaním značne kvalitnej úrovne vokálneho, či hudobno-pohybového prejavu, solídnym rytmickým cítením, alebo dokonca aj schopnosťou hrať na hudobnom nástroji v tak skorom vekovom období. Nadanie spojené s hudbou sa spomedzi všetkých iných druhov nadaní rozvíja najskôr, a teda je veľmi dôležité pozorovanie hudobných schopností u detí už v tomto predškolskom veku. To, že dieťa prejavuje isté znaky svojho hudobného nadania je možné sledovať najmä pri hudobných činnostiach. Skúsenosti v hudobnej didaktike ukazujú, že často nie je dôležitý hudobný talent, nadanie, ale vo veľkej miere rozhoduje snaha a cvičenie vlastných schopností, motivácia a zmysluplná podpora zo strany rodičov, učiteľov. Žiadny talent nie je schopný sa sám presadiť. Je potrebné ho objavovať, podporiť a trpezlivo rozvíjať zo strany rodiny a školy. Prejav dôvery, prispôsobenie sa individuálnym požiadavkám, potrebám a záujmom znamená efektívnosť, podstatu a zmysel pri rozvíjaní hudobných schopností detí v predškolskej edukácii.

**Hudobné činnosti** sú základným nástrojom na rozvíjanie hudobných schopností. Nie sú to iba nejaké samostatné články hudobno-edukačného procesu. Podľa Balcárovej (2004, s. 240) „práve naopak, tvoria integrálny systém vzájomne prepojených aktivít. Sú prostriedkom rozvíjania hudobných schopností, zručností a návykov, podieľajú sa na utváraní hudobných záujmov, postojov k hudbe ako druhu vlastnosťou osobnosti, teda majú nezastupiteľné miesto v rozvoji hudobnosti.“ Pozostávajú zo šiestich hudobných činností: rytmické, vokálne, inštrumentálne, perцепčné, hudobno-pohybové, hudobno-dramatické (ŠVP pre MŠ 2016). Uvedené hudobné činnosti rozvíjajú hudobné schopnosti a zručnosti dieťaťa predškolského veku. Keďže zámerom príspevku je objasniť a ponúknuť inovovaný piesňový materiál, v nasledujúcom kontexte poukazujeme na rozvoj hudobnosti a hudobných schopností súvisiacich predovšetkým so spevom a detskou piesňou. Ako je uvedené v obsahových štandardoch Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) pri spevackých, čiže vokálnych činnostiach využíva pedagóg v materskej škole ľudové, detské a umelé piesne či riekanky. Tiež využíva vhodné hry s dychom, hlasom, hlasové rozcvičky a dychové rozcvičky, a tým sa rozvíja hlasový rozsah detí, spevacké zručnosti a schopnosti. V rytmických činnostiach pedagóg vyberá a rytmizuje slová, slovné spojenia, rytmizuje riekanky v 2/4 a 3/4 takte, tvorí spolu s deťmi rytmické sprievody k piesňam a riekankám. Deti v inštrumentálnych činnostiach využívajú nástroje Orffovho inštrumentára, zvládajú techniku hrania na ne, sú schopné identifikovať tieto nástroje vizuálne i sluchom. Pedagóg tvorí situácie, kde deti na základe Orffovho inštrumentára, ale aj prostredníctvom samostatne vytvorených základných hudobných nástrojov vyjadrujú charakter, nálady skladby počutej, či reprodukovanej piesne.

Základ hudobných prejavov tvorí triáda schopnosť – zručnosť – činnosť. Schopnosť má všeobecný charakter a konkrétnejšia je zručnosť, ktorá sa viaže ku konkrétnemu hudobnému výkonu. Zručnosť vzniká prejavom schopností. Rozlišujeme zručností: perцепčné, motorické, senzomotorické, hudobno-intelektové a sociálne. Ich formovanie prebieha vo fázach: kognitívnej, fixačnej, automatizačnej a kontrolnej (Sedlák, Váňová, 2013).

Hudobnosť, ako vlastnosť osobnosti, nepredstavuje iba akýsi súhrn vnútorných predpokladov, ale je zároveň aj súčasťou vonkajšieho prostredia. K vonkajším činiteľom hudobnosti, ako sa zmiňuje Balcárová (2004), zaraďujeme vplyv prostredia, v ktorom sa dieťa nachádza a pôsobí na rozvoj jeho hudobnosti, či už pozitívnym alebo negatívnym spôsobom. Patrí tu predovšetkým rodinné a mediálne prostredie, ako aj prostredie vzdelávacích inštitúcií. Derevaníková (2014) okrem spomínaných prostredí tu zaraďuje aj kultúrne inštitúcie. Všetky tieto prostredia na seba nadväzujú a vzájomne sa prelínajú, pričom každé z nich

môže mať rozhodujúci vplyv na ďalší hudobný rozvoj dieťaťa. Rodinné prostredie – vytvára prvý kontakt dieťaťa so zvukom a hudbou. Sú to práve rodičia, ktorí utvárajú hudobné prostredie pre svoje dieťa. Závisí od nich, akým hlasom sa dieťaťu prihovárajú, či sa v rodine spieva, aký druh hudby znie v jeho ušiach a napokon, či od nich vychádza motivácia k hre na nejaký hudobný nástroj. Keďže dieťa je veľmi citlivé na vonkajšie podnety, pozorne vníma všetky tieto hudobné aspekty, ktoré sú na neho vyvíjané a snaží sa na ne odpovedať. Najčastejšie to býva napodobňovaním spevu, rytmizáciou slov, prevedením jednoduchých tančekov, či imitáciou hry na hudobnom nástroji.

Mediálne prostredie vstupuje do rozvoja hudobnosti človeka cez rozhlas, televíziu, hudobné relácie, vydávaním zvukových nosičov a iných umeleckých a publicistických produkcií. Rodičia aj pedagógovia v dnešnej dobe veľmi radi siahajú po produkcii obľúbených autorov detských piesní, hudobných rozprávok a programov, napr. Spievankovo, Fíha tralala, Miro Jaroš, Smejko a Tanculienka, Tárajko a Popletajka a i. Tieto tzv. detské populárne piesne, ktoré komponujú speváci populárnej hudby sú určené predovšetkým detským interpretom a poslucháčom. Aj keď sú to piesne medzi deťmi obľúbené, nie všetky sú vhodné na nácvik. Majú však svoje miesto v predškolskej edukácii a môžeme ich, tak ako všetky žánrové skupiny, využiť pri rôznych hudobno-výchovných činnostiach a v ďalších činnostiach v materskej škole.

### 3 SPEV, SPEVÁCKY PREJAV, VOKÁLNE ČINNOSTI

Ľudský hlas sa vo všeobecnosti považuje za najdokonalejší hudobný nástroj a zároveň je základným predpokladom pre spev. Schopnosť spievať je vlastná každému človeku, ktorý má zdravý hlasový aparát a netrpí žiadnou poruchou hlasiviek. Vďaka spevu dokáže človek vyjadriť mnohé svoje emócie navonok, ale aj poskytnúť druhým ľuďom hodnotný umelecký zážitok, pravdaže, ak je jeho **spev** čistý. Nato, aby sa u detí rozvinuli vrodené predpoklady a dospeli tak k čistému spevu je nevyhnutné dodržiavať isté pravidlá hlasovej výchovy. S jej rozvíjaním je však potrebné začať už u detí predškolského veku. **Vokálne činnosti**, ako ich charakterizuje Derevaníková (2016), predstavujú akýsi široký okruh praktických speváckych činností, pričom tvoria základ pre rozvoj tonálneho a rytmického cítenia, hudobnej predstavivosti i pamäte. Svoj podiel majú aj na rozvoji vokálnych zručností a návykov v podobe správneho tvorenia tónu a správneho dýchania, bez ktorého by nebolo možné spievať intonačne čisto. Cieľom tohto komplexu vokálnych činností ako vyššie uvedená autorka (2016, s.19) ďalej dodáva je „intonačne čistý, dychovo disciplinovaný, rytmicky správny, artikulácia a výrazovo zvládnutý prejav“.

Veľmi dôležitý je predovšetkým osobný príklad učiteľa. Tichá (2005) v tejto súvislosti upozorňuje, že učiteľ nesmie prekrývať spev dieťaťa svojím silným hlasom ani hlasitou hrou na hudobný nástroj. Hlas dospelého alebo zvuk hudobného nástroja by mali dieťa iba ticho sprevádzať. Je dôležité, aby sa dieťa pri speve počulo a zároveň sledovalo, či sa jeho spev zhoduje s počúvanou melódiou.

Pre nadobudnutie správnych speváckych zručností a návykov sa vyžaduje neustále cvičenie a opakovanie. Aby sa dieťa plnohodnotne rozvíjalo, potrebuje dostatok rôznych zážitkov a podnecujúcu motiváciu. Hudobný zážitok poskytuje a umožňuje získať nové estetické poznatky, motivuje k predstavivosti a tvorivosti, vyvoláva uvoľnenie, pocit pokoja a vnútorného naplnenia. Dôležité je, aby bol učiteľ pre svoje deti vzorom. Jeho **spevácky prejav** vytvára vzor a podmienky, v ktorých by sa deti mohli tvorivo prejavovať, realizovať prostredníctvom spevu, a tak objavovať svet hudby, obohacovať estetickú, morálnu i intelektuálnu stránku svojej osobnosti.

Deti pri speváckych prejavoch by mali ovládať hudobný a slovný obsah piesne podľa svojich skúseností a individuálnych potrieb. Všetky dychové, spevácke, pohybové a uvoľňovacie cvičenia vykonávať hravou formou, a tak postupne vytvárať predpoklady na získavanie správnych speváckych návykov. Pri speve je nevyhnutné dodržiavať správne a prirodzené držanie tela, pokojný a hlboký nádych – predĺžovaný výdych, správnu výslovnosť. Aby si deti dokázali pieseň obľúbiť, dôležité je, aby sa s ňou zoznamovali nenásilne a systematicky.

Zdraviu prospešné spievanie prehľbuje dýchanie, okysličuje organizmus, posilňuje krvný obeh, zlepšuje koncentráciu, fantáziu, zlepšuje imunitu, synchronizuje telesné procesy, vytvára pozitívny vzťah k umeniu, prírode.

Pri vokálnych činnostiach zohráva veľmi dôležitú úlohu výber detskej piesne, zvlášť takej, ktorá je deťom istým spôsobom blízka a je spojená s určitými, aktuálnymi momentmi z ich života. Spevácky materiál by mal byť zostavený s prihliadnutím na individuálne danosti, schopnosti, zručnosti i záujmy dieťaťa.

## 4 INOVÁCIA PIESŇOVÉHO MATERIÁLU

Dobrej detskej piesni nestačí len „chytľavá“ melódia. Mala by mať tiež jednoduchý, vtipný a ľahko zapamätateľný text. Vhodný text piesne, zaujímavý svojím obsahom, môže zároveň poslúžiť nielen ako motivačný prvok, ale môže nasmerovať a obohatiť dieťa o výrazné morálne posolstvá, príbehy, ponaučenia. Zlým výberom (prehnané decibely, nevhodný a nezrozumiteľný text, nevyhovujúca hlasová poloha) sa stráca estetický účinok, radosť, zábava, výchovné poslanie, uvoľnenie, citovosť, kultivovanosť.

Každá pieseň, ktorá je určená na spev by mala svojim spôsobom deti zaujať. Námety by mali vychádzať zo záujmového okruhu detí, ktorý je v predškolského veku veľmi široký a rôznorodý. Pedagóg vyberá piesne ľudové i tzv. umelé – autorské piesne. Pri výbere ľudových piesní siaha po detských ľudových piesňach a vyberá j vhodné uspávanky, lyrické, či historické a pracovné ľudové piesne, ktoré nemusia vychádzať z myšlienkového sveta detí, ale sú vhodné na rozvoj ich poznania, emocionality a v neposlednom rade na rozvoj hudobných schopností.

Autorské piesne tvoria značnú časť piesňového materiálu využívaného v materských školách. Tieto piesne komplexnejšie zachytávajú detský svet. Sú aj o takých témach, ktoré sa v ľudových piesňach takmer nevyskytujú (svet hračiek, svet zvierat a vecí). Pri autorských piesňach je zvlášť potrebné posúdiť ich vhodnosť z hľadiska obsahu hudobných prvkov. Často sú náročné po rytmickej stránke alebo sú neprimerané svojim hlasovým rozsahom alebo dĺžkou.

V nasledujúcom kontexte ponúkame učiteľom i rodičom inovovaný autorský piesňový materiál a jeho implementáciu do rôznych aktivít a činností pre možnosť komplexného hudobného i osobnostného rozvoja dieťaťa. Piesne, ktoré uvádzame je možné vypočuť a stiahnuť z internetového zdroja <http://hudbahrou.pf.unipo.sk/>.

### Ukáž čo vieš

♩ = 100

hudba: M. Dzurilla  
text: A. Derevjaníková

D A D A

Za - tlies - kaj, za - plies - kaj, dup - núť vieš tiež.

D A D A D

Za - tlies - kaj, za - plies - kaj, u - káž čo vieš.

G D A D

Po - skoč troš - ku, dup - ni nôž - kou, tlies - kaj ru - ka - mi.

G D A D

Po - skoč troš - ku, dup - ni nôž - kou, za - toč sa s na - mi.

**Analýza piesne** – pieseň je určená najmladšej vekovej kategórii 3-4 ročných detí, a to na základe hudobného hľadiska (jednoduchá melodická línia v intervale čistej kvinty d1-a1, ľahko zvládnuteľné rytmické figúry), ako aj nehudobného hľadiska – textu, ktorý je pre deti zrozumiteľný a artikulácie zvládnuteľný. Pieseň je zapísaná v 2/4 takte, v tónine D-dur, začína voľným nástupom 3. stupňa a končí na 1. dobe. Rozsah piesne (d1 – a1, čistá kvinta) rešpektuje stanovené vekové osobitosti hlasového rozsahu a speváckej zručnosti detí v danom veku. V piesni prevažujú najmä sekundové intervaly (časť B), ku ktorým



sú pridružené intervaly veľkej a malej tercie (časť A). Pieseň je zložená z piesňovej formy A + B, ide teda o malú dvojdielnu formu. Základný motív je obsiahnutý v 1-4 takte. Takto vzniknuté štvortaktie v hudobnej terminológii označujeme ako poloveta. Táto poloveta sa s malou obmenou melódie (5-8 takt) zopakuje a následným spojením vznikne veta A. Veta B začína voľným nástupom 4. stupňa na tóne g1 v pravidelne sa opakujúcej rytmickej figúre osminových nôt zakončených najprv štvrtovou notou fis1 (poloveta 9-12 taktu) a v samom závere v poslednom takte štvrtovou notou d1 na 1. stupni stupnice D-dur (16 takt). Harmonický priebeh piesne je naplnený základnými harmonickými funkciami tonikou a dominantou v priebehu celej piesne, tiež subdominantou na začiatku vety B.

**Edukačným zámerom** piesne je spojiť spev s elementárnou pohybovou aktivitou – s hrou na tele (konkrétne tleskaním, plieskaním a dupaním) a s tanečnými prvkami (poskok znožmo a točenie na mieste). Tlieskanie a plieskanie je vhodné realizovať v identických rytmických hodnotách nôt (synchronne) so spevom. Keďže pre 3-4 ročné deti nie je vhodné realizovať dupanie v osminových hodnotách nôt, odporúčame v treťom a štvrtom takte dupnúť v štvrtových hodnotách nôt v poradí ľavá, pravá, ľavá noha. Dupnutie v 10. a 14. takte realizujeme len raz na začiatku taktov s tým, že deťom ponecháme voľnosť v tom, ktorou nohou prevedú daný pohyb. Tanečný prvok poskok znožmo na mieste (9. a 13. takt) je vhodné realizovať len raz na začiatku uvedených taktov z dôvodu, aby realizácia spomínaného pohybu neobmedzovala deti pri speve. V 15. a 16. takte môžu deti najprv naznačiť točenie kresbou kruhu rukou pred sebou a následne v repetícii dielu B môžu realizovať tanečný prvok točenie na mieste.

### Zafúkaj vetričku

hudba: Martin Dzurilla

text: ľudová riekanka

♩ = 80

1. Za - fú - kaj ve - trí - čku, zhod' mi je - dnu hru - šti - čku.  
2. Ve - trí - čku za - fú - kaj ja - blí - čko mi je - dno daj.

Zhod' mi je - dnu a či dve,  
Daj mi je - dno a či dve,

bu - dú slad - ké o - bi - dve.  
bu - dú slad - ké o - bi - dve.

**Analýza piesne** – pieseň je určená 4-5 ročným deťom. Text piesne predstavuje ľudovú riekanku a námetovo vychádza z ročného obdobia jesene, s ktorým je spojené dozrievanie ovocia a jeho zber zo stromov. Text piesne taktiež napomáha pri rozvoji matematických predstáv v počítaní jeden, dva. Z hudobného hľadiska môžeme pieseň analyzovať v nasledujúcich intenciách. Pieseň je zapísaná v tónine G-dur, v 2/4 takte, pričom rozsah piesne je v intervale veľkej sexty d1-h1. Začína na 1. stupni a končí na 1. dobe predposledného taktu. Melódia piesne je vedená jednoducho, spevne, nachádzajú sa v nej najmä sekundové intervaly, potom intervaly malej tercie a najväčší intonačný skok predstavuje postup melódie z h1 na e1 (čistá kvinta). Pieseň môžeme zaradiť medzi strofické piesne, keďže melódia v oboch slohách ostáva nemenná – mení sa iba text piesne. Formovú výstavbu piesne predstavujú dve vety A+B. Opakujúca sa veta A je zložená zo 4 taktov s jednoducho plynúcou melódiou a rytmickými hodnotami osminových a štvrtových nôt. Vetu B predstavujú dve polovety s nebadanou variačnou obmenou smerujúcou najprv k tretiemu a v závere k prvému stupňu tóniny G-dur. Harmonická výstavba sprievodu k piesni obsahuje

okrem toniky a dominanty aj molové akordy na VI., III. a II. stupni (Hm, Em a Am) a taktiež aj mimotonálnu dominantu II. stupňa (E). Problematickým miestom v piesni sa môžu javiť „prázdné“ posledné takty v druhom a treťom riadku, kde deti môžu mať problém „vydržať bez spevu“ pasáž bez melódie. Preto je na učiteľovi, aby možný problém eliminoval udávaním metra (taktovaním, klopaním, hraním inštrumentálneho sprievodu a pod.), resp. využitím pomocných slov a ich hovorením deťmi na pomlčky (napr. mňam, mňam).

**Edukačný zámer** piesne je možné využiť v nehudobnej rovine na rozhovor o ovoci (práca v záhrade a v ovocných sadoch), o poznávaní lokálnych druhov ovocia a objasňovaní spôsobu získavania tak, aby si deti uvedomili, že ovocie je rastlinného pôvodu a získava sa pestovaním v záhradách, sadoch. Edukačný zámer v hudobnej rovine môžeme upriamiť nácvik spevu spodného 6. stupňa obsiahnutého na začiatku posledného riadku piesne a na nácvik vyššie uvedeného problematického miesta dodržiavania páuz v piesni.

## Sedmokráska

$\text{♩} = 100$  hudba: M. Dzurilla  
text: M. Haštová

1. U - ši - la si sed - mo - krás - ka suk - nič - ku.  
2. O - blik - la sa do nej ce - lá u - smia - ta.

Vy - ši - la ju, vy - bie - li - la ce - luč - kú.  
To - pol' vra - ví: "Ved' si ce - lá zo zla - ta."

Zla - tou ni - ťou vy - ši - la ju do - ko - la.  
E - vič - ka si pek - ný ven - ček u - vi - la,

"Pek - ná bu - dem?" Pý - ta - la sa so - ko - la.  
le - bo sa jej sed - mo - krás - ka ľú - bi - la.

**Analýza piesne** – pieseň je určená 4-5 ročným deťom, je zapísaná v 4/4 takte, v tónine D-dur s rozsahom veľkej sexty d1-h1. Pieseň začína na 5. stupni a končí na druhej dobe posledného taktu. Melódia piesne je vedená takmer v celom rozsahu v stúpajúcich a klesajúcich sekundových krokových postupoch, čo dáva deťom možnosť bezproblémového zvládnutia intonácie. Zvláštnu pozornosť je potrebné venovať melódii, ktorú vytvára posledná nota druhého a prvá nota tretieho riadku, t. j. intonačný skok čistej kvinty z e1 na h1, čo môžeme nacvičiť v rámci vhodne zvolenej hlasovej rozcvičky k piesni. Rytmickú stránku piesne predstavujú nemenné a opakujúce sa rytmické figúry, ktoré sú identické v oboch vetách, a to v postupnosti: prvý takt – štvrté hodnoty nôt, druhý takt – osminové a štvrté hodnoty noty a tretí takt – polová nota a polová pomlčka. Pieseň tvoria 2. slohy, ktorých text je venovaný jarnému kvetu Sedmokráске, čo môžeme využiť v motivácii k piesni. Piesňová forma má priebeh AABA, pričom vety A aj B sú zložené z troch taktov a posledná veta A má malú melodickú obmenu oproti riadkom 1 a 2. Priebeh harmonického sprievodu k piesni je vystavaný v časti A na slede základných harmonických funkcií tonika, subdominanta, dominant, a

tonika. Časť B je harmonicky pestrejšia, pretože vychádza zo subdominanty, pokračuje molovým kvintakordom na II. stupni, následne dominantou III. stupňa a končí na dominante. Takto nastáva neuspokojujúci záver, ktorý si žiada ďalšie pokračovanie, čo v tomto prípade eliminuje nástup vety A a teda návrat k tonike.

**Edukačným zámerom** piesne je realizovať jednoduchý tanec, ktorý môžeme vytvoriť spojením rôznych tanečných prvkov a tanečných útvarov do výslednej choreografie (vychádzajúc zo Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie, vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra – základná časť Hudobná výchova). K tejto piesni podľa Derevjaníkovej (2013) môžeme vytvoriť aj iné pohybové vyjadrenie s využitím rekvizít – stúh a obruče. Dvojfarebné stuhy (napr. biela, ružová) sa pravidelne striedajú a sú jedným koncom upevnené na gymnastickej obruči. Jedno dievča je v strede kruhu a drží obruč alebo je v nej. Dievčatá sa chytia stúh na druhom konci a na prvú strofu kráčajú do kruhu. Vyjadrujú tak pohybujúce sa lupienky sedmokrásky, pomaly sa s nimi otáča aj dievča v kruhu. Na druhú strofu dievčatá jednej farby zastanú, nadvihnú stuhu a dievčatá s druhou farbou podlezú popod stuhu (1 takt) a zastanú, vtedy zas na jeden takt podlezú dievčatá so stuhou druhej farby.

### Veselé zvieratká

$\text{♩} = 110$  M. Dzurilla

1. Mňau, mňau, mňau,      za mňau-ka-la mač-ka.      Hav, hav, hav,  
 2. Kvak, kvak, kvák,      za-kvá-ka-li žab-ky.      Brum, brum, brum,

kto to a-si bol?      Bol to psík,      za-spie-va-li kač-ky,  
 med-ved' spie-val tiež.      Hop, hop, hop,      pri-dal sa aj zaj-ko,

bol to psík,      spie-va ce-lý dvor.      Ve-se-lo si spie-va-jú,  
 o chví-lu      spie-va ce-lý les.

po-čuť ich až sem.      Aj keď nie som zvie-rat-ko, s ni-mi spie-vat' chcem.

Aj keď nie som zvie-rat-ko, s ni-mi spie-vat' chcem.

**Analýza piesne** – pieseň je určená najstaršej vekovej kategórii 5-6 ročných detí. Je zapísaná v 4/4 takte, v tónine D-dur s rozsahom veľkej sexty d1-h1. Melódia piesne je jednoduchá (tvoria ju krokové postupy v intervaloch sekundy a primy), a to aj z dôvodu, že sa v nej nenachádzajú väčšie intervalové skoky ako malá, resp. veľká tercia. Štruktúru piesne môžeme rozčleniť na vety A A B. Hlavný motív piesne predstavuje poloveta prvých dvoch taktov, ktorá je premietnutá do druhej polovety s posunutím o veľkú sekundu nadol.

Ich zložením vzniká štvortaktie vety A. Následne sa veta A opakuje s drobnom melodickou obmenou v závere štvrtého taktu. Veta B predstavuje refrén piesne a vznikla spojením menších dielov b1+b2+b2. Prevažná časť refrénu je tvorená melódiou v osminových hodnotách nôt a začiatky jednotlivých motívov vždy začínajú opakujúcou sa výškou nôt e1, fis1 a g1. Harmonický sprievod k piesni využíva najmä základné harmonické funkcie tonika, subdominanta, dominanta, čo je zjavné v refréne piesne. Veta A obsahuje pred nástupom subdominanty a dominanty aj vedľajšie molové kvintakordy na VI. a II. stupni (Hm a Em).

**Edukačný zámer** – všetky piesne, ktoré vyberáme pre spev, by mali deti zaujať po stránke hudobnej, ale aj nehudobnej, ktorú predstavuje text piesne. Námet piesne by mal vychádzať zo záujmov detí, ktoré sú u detí predškolského veku veľmi široké a rôznorodé. Detské autorské piesne čerpajú námety najčastejšie z prírody, zo sveta hračiek, vecí a zo života zvierat. Tak je to aj v prípade piesne Veselé zvieratká, ktorej edukačný zámer je upriamený na rozvoj medzipredmetových vzťahov so vzdelávacou oblasťou: Človek a príroda, konkrétne na poznávanie, rozoznávanie a pozorovanie spôsobu života domácich zvierat a zvierat žijúcich vo voľnej prírode.

## 5 ZÁVER

Predškolské vzdelávanie si dáva za úlohu zmysluplne obohacovať denný program dieťaťa a poskytovať mu odbornú starostlivosť. Je potreba stavať na premyslenom ľudsky i spoločensky hodnotnom základe, pretože predškolské vzdelávanie má uľahčiť jeho ďalšiu životnú i vzdelávaciu cestu a zároveň čas strávený v materskej škole by mal byť pre dieťa radostnou a príjemnou skúsenosťou. Úlohou je prostredníctvom hudby a hudobných činností rozvíjať hudobnosť, hudobné schopnosti, individualitu, jedinečnosť, celkovú osobnosť dieťaťa, podporovať jeho spokojnosť, napomáhať mu v chápaní okolitého sveta a motivovať ho k ďalšiemu poznávaniu a učeniu.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BALCÁROVÁ, B. 2004. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov : Súzvuk. ISBN 80-89188-00-1.
- BALCÁROVÁ, B. 2013. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: PFPU. ISBN 978-80-555-0839-9.
- DEREVJANÍKOVÁ, A. 2009. *Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0098-0.
- DEREVJANÍKOVÁ, A., DZURILLA, M. 2014. *Hudobná výchova v predprimárnej edukácii [elektronický zdroj]*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-900-0. dostupné na <http://www.mat.iedu.sk/DTLN.MPC001.Internet/MPC001/GetEMDetailById/138>
- DEREVJANÍKOVÁ, A. 2014. *Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii*. Prešov: Súzvuk. ISBN 978-80-89188-39-0.
- DEREVJANÍKOVÁ, A. 2016. *Hudobná výchova [elektronický zdroj] : metodická príručka k vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-177-1. Dostupné na [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove\\_dokumenty/zavadzanie-isvp-v-zs-a-gym/ms/zrevidovane\\_hudobna\\_vychova\\_na\\_zverejnenie.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/zavadzanie-isvp-v-zs-a-gym/ms/zrevidovane_hudobna_vychova_na_zverejnenie.pdf)
- HOLAS, M. 2001. *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie*. Praha: Hudební fakulta Akademie múzických umění v Praze. ISBN 80-85883-79-1.
- HOLAS, M. 2004. *Hudební pedagogika*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, hudební fakulta, katedra teorie a dějin hudby. ISBN 80-7331-018-X.
- TICHÁ, A. 2005. *Učíme děti zpívat. Hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7178-916-X.
- SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program/svp-pre-materske-skoly>

# EXISTENCIÁLNE TÉMY SPRACOVANÉ V ILUSTRÁCIÁCH OBRAZOVÝCH KNÍH PRE DETI

**Tatiana Bachurová**

*Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy, PF PU v Prešove, tatiana.bachurova@unipo.sk (SR)*

## Abstrakt

Téma smrti a umierania, bolesti, straty bola v našej kultúre tabuizovanou témou. Za posledných desať rokov sa na knižnom trhu objavili zaujímavé obrazové knihy pre deti. Pre nás učiteľov môžu byť akýmsi sprievodcom pri hľadaní odpovedí týkajúcich sa našej existencie. V príspevku sa sústreďujeme na analýzu výtvarnej interpretácie vybraných knižných diel.

**Kľúčové slová:** Dieťa, smrť, život, ilustrácie, kniha.

## 1 ÚVOD

Detské otázky o smrti nás dospelých vždy prekvapia. Je to aj tým, že my sami ich často krát nemáme zodpovedané. A už vôbec nemáme premyslené ako túto zložitú a citlivú tému interpretovať detskému vnímateľovi.

Existenciálna téma straty, smrti je nielen v literárno-výchovných predmetoch pre deti výrazne marginalizovaná. Postoje spoločnosti k tejto tabuizovanej téme nás prinútili zaoberať sa touto témou hlbšie v rámci primárnej edukácie. Podľa autorov P. Tavela (2007), G. Görlitza (2006), E. Lukasovej (1997) a iných však existenciálne témy majú svoje opodstatnenie už v detskom veku. Téma smrti nás núti prehodnocovať zmysel života, ktorý je potrebné vnímať v kontexte naplňovania vyšších duchovných potrieb človeka a zároveň ako prejav budovania integrovanej identity. Otázne je, v ktorom veku začína byť táto téma aktuálnou. Ako naznačujú prieskumy (pozri Rusnák, 2017) prvé prekoncepty o význame života a smrti, vznikajú už v predprimárnom období, kedy sa dieťa stretáva so smrťou prvýkrát v reálnom živote (strata rodinného príslušníka, či domáceho zvieratá), či vo svete rozprávok, prostredníctvom médií (často náhodne videných reportáží, filmov určených dospelému oku). Podľa M. Šubrtová (2007) deti, ktoré boli priamo konfrontované so smrťou blízkeho človeka, potrebujú adekvátne poučenie. Silný citový tlak, premietajúci sa do ich povedomia o vlastnej smrteľnosti, ich môže traumatizovať. A práve bezradnosť rodičov a pedagógov, ktorým chýba akýsi univerzálny návod na detské otázky o smrti (náboženského či kultúrneho charakteru), dokáže veľmi úspešne odstrániť práve umelecky hodnotná literatúra s danou tematikou, ktorá dokáže deťom prirodzeným spôsobom zvládnuť náročné a bolestné obdobie straty blízkeho človeka, ktoré raz nevyhnutne príde. Vychovávať deti k tomu, aby pochopili stratu, smrť a bolesť ako súčasť našich životov je dôležitým pedagogickým problémom. Súčasné deti by nemali zostať nepripravené riešiť aj tieto hraničné otázky. Totiž ak sa im v procese edukácie neponúknu včas informácie, ktoré sú potrebné k realistickému pochopeniu náročných tém, budú si nevyhnutne vytvárať vlastný, často omnoho desivejší, obraz o povahe „odchádzania“.

Jednou z možných foriem a myslíme si, že aj najvhodnejšou intervenciou ako osobne sprostredkovať túto tému je interpretácia umeleckých obrazových kníh, ktoré sa objavili na našom trhu za posledných 5 rokov (Erlbruch 2013, Larsenová 2016, Gaarder 2014, Rušar 2016...). Našu pozornosť sme upriamili na autorské rozprávky, ktoré rešpektujú vnímanie a modelovanie sveta dieťaťa a sú využiteľné na výchovných hodinách (literárna, výtvarná, etická/náboženská výchova) v primárnom vzdelávaní.

Prvé problémy pri interpretovaní existenciálnych tém v spomínaných knihách môžu nastať na strane učiteľa, ktorého cieľom bude zvoliť vhodné metodické postupy pri interpretácii umeleckého stvárnenia smrti. Ich vizuálny i textový obsah má formu prevažne kontemplatívneho rozjímania nad významom smrti ako prirodzenej súčasti života. Ponúkajú sa tu široké referenčné rámce interpretácie smrti ako fenoménu, ktorý je prirodzenou súčasťou života. Je toho schopný dnešný učiteľ? Aké sú postoje nás dospelých k téme smrti? Bez predchádzajúceho usporiadania hierarchie životných hodnôt vo vzťahu k smrti, s ktorými sa musí každý vysporiadať sám, nemôže pedagóg efektívne pokračovať v interpretácii.

Žiaľ v našej edukačnej realite ešte stále platí, že práca s umeleckým dielom všeobecne (v našom prípade o ilustráciu) na hodinách výtvarnej výchovy je achillovou päťou. Postrehy z praxe študentiek pedagogickej fakulty ale i samotné učiteľky z praxe svedčia o negatívnom postoji k interpretácii súčasných trendov v umení, medzi ktoré radíme aj hraničné témy našej existencie (na Slovensku ide o tvorbu M. Bartuszovej, B. Kožichovej Lichej, P. Fichty Čiernej, ...) Aj keď metodická východiská (overené v praxi) interpretácie



umeleckých diel vekovo zacielené sú spracované mnohými autormi (R. Pondelíková, Š. Gero, S. Tropp, D. Valachová...). Najčastejší dôvod negatívneho prístupu, ktorí respondenti (učitelia v praxi) uvádzajú v prieskumoch je, že súčasnému umeniu nerozumejú. Je teda stále čo doháňať na poli vizuálnej gramotnosti a obzvlášť ak ide o umelecké stvárnenie náročnej témy akou je smrť. Taktiež podstatnú úlohu tu zohráva kreativita, individuálne predpoklady študentov učiteľského odboru a ich schopnosť zmysluplne a citlivo uplatniť získané znalosti do didaktického procesu. Cieľom nášho výskumného šetrenia<sup>30</sup> je pripraviť absolventov učiteľstva na aktívnu komunikáciu prostredníctvom obrazových kníh, ktoré reflektujú antropologické koncepty života a smrti. Výsledkom by mala byť vysokoškolská učebnica, ktorá ponúkne inovatívnu koncepciu vyučovania tabuizovaných tém v kontexte primárneho vzdelávania (rešpektujúca najnovšie poznanie v oblasti výchovy detí k umieraniu a smrti).

V nasledujúcej časti príspevku sa budeme zaoberať hlavne výtvarnou zložkou vybraných kníh určených najmä detským čitateľom. Žánrovo ich radíme k autorskej symbolickej rozprávke, pre ktoré je príznačný menší rozsah (spravidla 32 – 48 strán), výpravná ilustrátorská interpretácia, ale aj minimalistický, avšak z filozofického pohľadu hutný text. Podľa I. Gal Drzewieckej (2018) slovo a obraz sa na významovej výstavbe fikčných textovo-obrazových naratívov podieľajú rovnocenne. Podávajú kompaktnú umeleckú výpoveď – na rozdiel od tradičných ilustrovaných kníh, v ktorých je text zvyčajne geneticky prvotný a svojbytný, od svojej výtvarnej interpretácie existenčne nezávislý. Tvorbu obrazovej knihy podľa I. Gal Drzewieckej charakterizuje „totálny dizajn“; od počiatku býva projektovaná ako bimodálny znak a takto vystupuje aj do procesov recepcie. Intermediálna povaha týchto žánrových foriem literatúry poskytuje tvorcom špecifické možnosti vzájomného kombinovania textu a obrazu. Zároveň prináša inovácie v rovine „čítania“, pretože daný typ lektúry v porovnaní s tradičnou ilustrovanou knihou organizuje literárny a výtvarný materiál odlišným spôsobom (viac Gal Drzewiecka, in Gal Drzewiecka - Lešková, 2018, s. 44).

### **Zamerali sme sa na tieto tituly:**

#### **1. Nórsky autor a zároveň ilustrátor Wolf Erlbruch – Kačka, Smrť a tulipán.**

Smrť je v diele personifikovaná ako anonymná postava – kostra v strohom kockovanom habite. Postava Smrť pôsobí spočiatku odpudzujúco (namiesto hlavy lebka), no recipient si po chvíli na ňu zvykne (pretože postava sa prejavuje priateľsky a pokojne), atmosféra ilustrácií je minimalistická (civilne štylizovaná kresba a farebne redukovaná paleta farieb) a symbolická. Ilustrácie sú oproti rozlohe textu v prevahe. Tým, že sa krátke dejové posuny objavujú na oboch stranách (pozri obr. č. 1), pôsobia ako animované sekvencie. Medzi postavou kačky a Smrti vzniká priateľský vzťah, ktorý pripraví kačku na pokojný a zmierený odchod. Na jednej zo záverečných ilustrácií sa objavuje havran (objaví sa aj v diele *Děvčátko s kosou* – M. Stavarič) ktorý symbolizuje zlé znamenie ohlasujúce chorobu, vojnu, smrť. Záhadne pôsobí tulipán, ktorého čierna farba a jeho funkcia ho predurčujú vnímať ako súčasť symbolického rituálneho aktu. Predposledná ilustrácia vyobrazuje modrú rieku (evokuje nekonečno, nebo, dialku – pozri Becker, 2002), ktorej Smrť odovzdáva mŕtve telo kačky. Záverečná ilustrácia symbolizuje večný kolobeh života a smrti – naháňanie zajaca líškou a v strede prechádzajúca sa a usmiata Smrť. Postava Smrti pôsobí v tejto kompozícii harmonicky a teda evokuje akýsi zmier s daným stavom. V tomto momente interpretačný rámec môže naznačovať fenomén smrti ako bežnú a prirodzenú súčasť života.

#### **2. Nórsky autor Jostein Gaarder, ilustrátor Akin Düzakin – Anton a Jonatán.**

Útla knižočka rozpráva príbeh o priateľskom vzťahu chlapca a plyšového medvedíka, ktorý je zároveň rozprávačom. Dejové scény sledujeme akoby „okom kamery“, je v nich obsiahnutý i plyšový medvedík. Chlapec Jonatán sa s medvedíkom Antonom vozí na ružovom bicykli (ako atribút Smrti sa objavuje aj v diele *Ja som smrť* – E. H. Larsenova) a spoznáva každodennosť. Expresivita ilustrácií (pravdepodobne maľba pastelom) bez jasných kontúr pôsobí étericky – snovo. Ilustrátor na dvojstrane smelo vyobrazuje vedľa zalúbenej dvojice mladých ľudí aj odvrátenú stránku života na ulici – žobrajúceho starčeka (pozri obr. č. 2). Opäť je to príležitosť pre stret detského recipienta s tabuizovanou témou chudoby ako sociálno-ekonomického nedostatku. Jonatán umiera po tragickej nehode na bicykli. Smrť v tomto príbehu nie je personifikovaná a ani explicitne slovami či obrazom vyjadrená – detský vnímateľ to môže dedukovať z ilustrácie, na ktorej medvedík ostáva sám opustený na poličke, akoby zahalený do melancholicky pôsobiacej modrej farby (tá sa objavuje vo farbe rieky v diele *Kačka, Smrť a tulipán* – W. Erlbruch). Na záverečnej ilustrácii sa objaví malý biely zajac, ktorý obe postavy akoby pozýval na „novú cestu“. V súčinnosti s textom môžeme zajaca vnímať ako symbol stále sa obnovujúceho života (pozri Becker, s. 335).

<sup>30</sup> Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA 011PU-4/2018 *Umelecké stvárnenie straty, smrti a bolesti v literatúre pre deti a mládež*.

### 3. Rakúsko-český autor Michael Stavarič, ilustrátorka Dorothee Schwab – Dėvčátka s kosou.

Hlavná hrdinka Smrtečka (český preklad) je dcėrou pána Smrtky, ktorý cíti potrebu odovzdať žezlo mladšej nastupujúcej generácii a vypraví svoju dcėru do sveta, aby nazbierala skúsenosti a prebádala tak svoje poslanie. Podľa M. Petříkovej sa zásvetná postava smrti – Smrtečka, „ktorej funkcia sa vo svete metamorfovala v prospech tvorivej činnosti a schopnosti naprávať dekonštruktívne, stagnujúce momenty bytia a jeho prejavy. Tvorivý potenciál netradičnej postavy v detskej literatúre je výrazom dorastajúcej postavy, ktorá na ceste svetom zmúdreje, dozvedá sa o živote a smrti, takže môže naplniť svoju úlohu v duchu „rozprávky života“ (viac Petříková, 2018, s. 240). Ilustrácie sú celostranové, text je úspornejší, v náznakoch a metaforách. Atribútom hlavnej, spočiatku dievčenskej postavy, postupne dozrievajúcej v ženu, je žltý habit, ktorý si hlavná hrdinka prispôsobuje. Rovnako si prispôsobuje aj funkciu kosy (ako explicitný symbol ničivého aspektu času, pozri Becker, 2002) - raz je to kúzelnícka palica, inokedy hojdačka... Symbol lebky sa objaví na nohavičkách hlavnej hrdinky. Keďže pripomína prvok módného trendu teenagerov (pozri obr. č. 3) vyznieva komicky (zrejme s cieľom odľahčiť). Zaujímavým momentom v príbehu je Smrtečino starostlivé hojkanie chlapčeka na upravenej kose. Opäť metafora, ktorá naznačuje, že smrť nemusí byť negatívna (pozri obr. č. 4). Ilustrácie sú v škicovitom maliarskom rukopise, ktorý kombinuje kresbu, maľbu, fotomontáž, koláž. Výtvarná forma pripomína detský výtvarný prejav. Text je „roztancovaný“, miestami ťažko čitateľný. V závere príbehu, vo chvíli, keď niekto umrie, sa objavuje symbolicky havran, aby bdel nad jeho pamiatkou. Smrtečka sa na neho usmeje a spoločne sa vydávajú na cestu životom – symbolicky naznačený prirodzený a nekonečný cyklus existencie. Zaujímavosťou je autoportrét ilustrátorky pri publikačných údajoch knihy a jej nápadná podobnosť s hlavnou hrdinkou Smrtečkou.

### 4. Nemecko-belgická autorka Elisabeth Helland Larsenová (arteterapeutka, vedúca nemocničných klaunov), ilustrátorka Marine Schneiderová – Ja som Smrť.

Smrť je v príbehu personifikovaná, vyobrazená ako dievčenská postava v symbolickej čiernej farbe a s kontrastným ružovým kvetom vo vlasoch, v úvode na ružovom bicykli – netradičný atribút smrti, ktorý evokuje dievčenskú, romantiku... „Smrť je filozofujúcou „rozprávačkou“, ktorá prehovára k potenciálnemu recipientovi v monológovi a vypovedá o svojom zástoji v živote či o spojení so životom“ (Petříková, 2018, s. 237). Smrť rozpráva o svojom cestovaní či putovaní, ale aj o ľudských reakciách na svoju prítomnosť vo svete, no predovšetkým načrtáva perspektívu pre život, pretože je jeho súčasťou ako protipól postave Života (voľným pokračovaním je dielo Ja som Život), ktorá sa objavuje v konečnej fáze príbehu v akoby sesterskom vzťahu k Smrti. Naznačuje tak filozofické podhubie vnímania smrti podobne ako v predošlých tituloch.

### 5. Český autor Daniel Rušar, ilustrátor Ľuboslav Paľo – Kamzíkův velký skok.

Príbeh o strate brata – kamzíka sa odohráva vo zvieracej ríši. Smrť ako stav (v tomto diele nie je personifikovaná smrť) nastáva po nešťastnom skoku ako dôsledok hrozby vlčích predátorov, ktorí sú vyobrazení ako krvilačné šelmy na celej čiernej dvojstrane evokujúcej noc. Mŕtve telo kamzíka (ležiace so zavretými očami) je odvážne fyzicky priznané. Detskému vnímateľovi je tak smrť prezentovaná reálnym vyobrazením mŕtvej zvieracej. Ilustrácie sú v expresívnom maliarskom prevedení na pozadí kriklavých farieb a výrazne geometrizujúcich kompozícií, ktoré akoby odľahčujú ťaživú atmosféru. Hlavný hrdina sa vyrovnáva so smrťou brata tak, že ho neustále nosí vo svojich spomienkach a tak sa stáva pre neho večne živým.

Spoločným prvkom vybraných titulov je filozofujúci rozmer konceptu smrti, ktorý podnecuje zamyslenie, uvažovanie, hľadanie odpovedí... Tituly prezentujú tému smrti ako prirodzenú súčasť života človeka. Príbehy sú poetické, minimalistické<sup>31</sup>. Vo všetkých prípadoch ide o jemnú deskripciu toho, čo smrť vo svojej podstate znamená a ako nerozlučne súvisí so životom. Tieto typy kníh nabádajú deti, ale aj dospelých, aby sa zamýšľali nad zmyslom života, jeho naplnením. Ak predpokladáme, že detský vnímateľ mal už skúsenosť so smrťou, tak svojim spôsobom dokážu naplniť aj arteterapeutickú funkciu.

Personifikovaná smrť, ktorá sa prejavuje ako priateľská, tvorivá a filozofická je ďalším spoločným prvkom uvedených titulov (okrem diel J. Gaardera a D. Rušara, kde nie je personifikovaná). Je vo forme zásvetnej postavy (transcendentná bytosť s nadprirodzenými schopnosťami, prichádza z transcendentných priestorov – pozri Rakús, 1982) čo ju predurčuje vnímať ako niečo iracionálne, teda rozumom ťažko

<sup>31</sup>Minimalizmus, ako ho chápe Z. Stanislavová (2013), je špecifický štýl písania, ktorého podstatou je dosahovať maximálne účinky prostredníctvom minimálnych výrazových prostriedkov.

uchopiteľné. Všetky príbehy spája pozitívne vyrovnávanie sa so smrťou. Význam jednotlivých príbehov búra stereotypy o vnímaní smrti ako negatívnej a finálnej súčasti života.

Charles Dickens priznával hlboký vplyv zázračných príbehov v rozprávkach. Pochopil totiž, že metaforika rozprávok pomáha deťom pri prekonávaní neľahkej úlohy dosiahnuť zrelšieho vedomia vnesením poriadku do chaotických tlakov z nevedomia, viac ako čokoľvek iné. Literárny kritik C. Staples Lewis považoval rozprávky za „duchovné bádanie“ a preto najviac podobné životu: „...neboť zjevují lidský život, jak je viděn, prožívan a tušen z nitra duše“ (in Bettellheim, 2017, s. 32). Podľa B. Bettelheima rozprávky, na rozdiel od iných druhov literatúry, vedú dieťa k objavovaniu vlastnej identity a vnútorných tlakov. A naznačujú mu, aké skúsenosti bude potrebovať k ďalšiemu rozvoju (Bettellheim, 2017, s. 32). Nerealistická podoba rozprávok je dôležitým vynálezom, pretože dáva na vedomie, že rozprávky nechcú byť užitočnou informáciou o vonkajšom svete, ale týkajú sa vnútorných pochodov, ktoré sa odohrávajú v jednotlivcovi. V. Smékal (in Čačka 1992, s. 25) v súhrne svojho uvažovania o psychológii rozprávky uvádza, že dieťa sa prostredníctvom nich „zoznamuje so svetom ľudských vzťahov a tvorí si vôbec prvý obraz sveta“. Uvedené autorské rozprávky nepripravujú dieťa priamočiaro na to, ako žiť a čo robiť, ale rozvíjajú jeho imagináciu, jeho fantáziu a prežitie citov, ktoré musíme vedieť znášať a ktoré sú v realite neľahké.

Výhodou metaforického vyjadrenia smrti (či už v médiu jazyka, alebo obrazu) je vyhýbanie sa doslovnosti, opisnosti alebo naturalizmu, a zároveň vyjadrenie toho, čo sa priamo vyjadruje iba ťažko. Smrť je mimoriadne abstraktným, (nielen) pre dieťa ťažko pochopiteľným a predstaviteľným javom. Vo fyzickej realite teda nemá nijaký konkrétny, zmyslovo vnímateľný náprotivok, je pozorovateľná iba cez svoje vonkajšie prejavy. Tvorba interpretačného rámca pri recepcnom procese tejto témy závisí od percepčnej a kognitívnej aktivity poznávajúceho subjektu a ako taký je ukotvený v rámci všeobecného referenčného rámca vytvárajúcej „verzie sveta“. „Koncept smrti je v kognitívnej štruktúre subjektu kreovaný celým komplexom emócií, spomienok, predstáv, názorov, postojov, ktoré túto „biologickú“, pojmovo-abstraktnú definíciu presahujú svojimi väzbami ku konkrétnej skúsenosti človeka (aj dieťaťa) v interakcii s okolitým svetom. „Emocionálna imerzia dokáže rovnako v obraze i v texte vzbudiť recepcný záujem o postavu a následná recepcná empatia k nej môže zmierniť negatívne individuálne či kultúrne konotácie (identifikácia s postavou smrti v podobe dieťaťa) (Ryanová 2015, s. 132)“. V niektorých prípadoch je recipient uchránený od prílišnej emocionálnej tenzie a emocionálnej investície (potreby vyriešiť problém) napríklad aj možnosťou interpretovať záver ako pre neho menej bolestný (ako v prípade diela J. Gaardera). V textovej časti tejto skupiny obrazových kníh je rôznou mierou oslabená prirodzená naratívita prozaického textu v prospech „obraznosti“ a celkového spomalenia recepcie textovej zložky. Meditatívna rovina textu vyžaduje poetickejšiu recepciu, ktorá už nemá len jednoduchú linearitu vlastnú zjednocujúcemu naratívu (Gal Drzewiecka, in Gal Drzewiecka - Lešková, 2018, s. 53). Táto problematickosť (obrazu i textu) v prípade tematizácie smrti poukazuje na nedokonalé „přiléhání jazyka [či obrazu] na svět“ (Ryanová 2015, s. 225), no isté aspekty (ne)vyjadriteľnosti a (ne)zobraziteľnosti môžu v obrazovej knihe vďaka rozdielnym možnostiam konkretizácie a abstrahovania produktívne dopĺňať komplementárne výrazové prostriedky textu.

## 2 ZÁVER

V príspevku sme sa pokúsili načrtnúť podobné, ale aj odlišné znaky vybraných autorských rozprávok s tematikou smrti, ktoré môžu spoluvytvárať referenčné rámce interpretácie budúcich učiteľov. Zároveň chceme upozorniť na to, že v súčasnej detskej literatúre sa v európskom kultúrnom priestore téma smrti detabuizuje, aj keď sa o nej dlho mlčalo alebo ťažko vypovedalo aj dospelým. Vo vybraných, žánrovo inovatívnych knižných tituloch sa na smrť nazerá zmierlivo ako na prirodzenú súčasť života. A napokon takéto žánrové inovácie (obrazová kniha) navodzujú aj „iný“ spôsob osvojovania si tematiky smrti v mladšom veku. „Dieťa totiž ako potenciálny recipient je už v piatich rokoch schopné pochopiť ilustrátorov zámer, dekodovať význam vizuálneho obrazu, teda etické aspekty „infiltrované“ do obrazu a slova“ (Petríková, 2018, s. 242). Tvorivé experimenty textovo-obrazových naratívov prepájajú pojmové a názorné obsahy ľudskej mysle v hraničných otázkach nášho bytia a sprístupňujú cesty k poznávaniu skutočného sveta i samého seba.

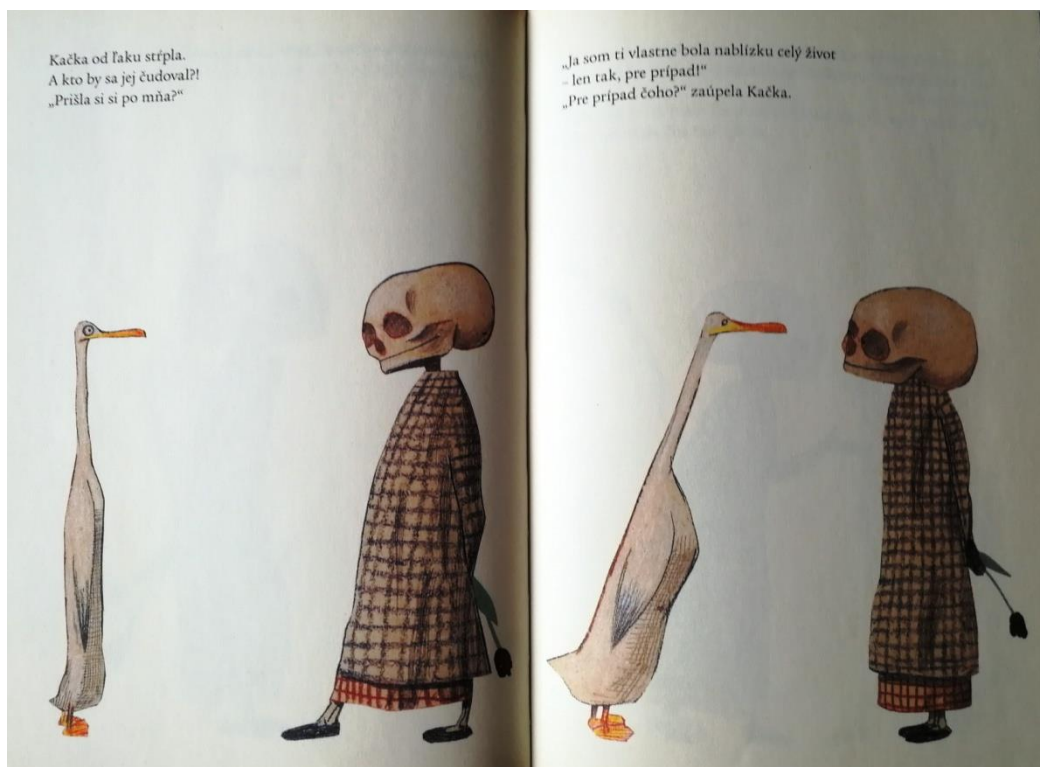
Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 011PU-4/2018 \_Umelecké stvárnenie straty, smrti a bolesti v literatúre pre deti a mládež\_.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

BECKER, U. 2002. *Slovník symbolů*. Praha : Portál. ISBN: 8073672843.

- BETTELHEIM, B. 2017. *Za tajemstvím pohádek : proč a jak je číst v dnešní době*. Praha : Portál. ISBN: 9788026211723.
- GAL DRZEWIECKA, I., LEŠKOVÁ, L. 2018 K problematike textovo-obrazovej metafory v obrazovej knihe. In *World Literature Studies*. ISSN 1337-9275 2018, ročník 10, číslo zväzku 3, s. 44 – 57.
- GAL DRZEWIECKA, I., STANISLAVOVA, Z. 2017. *Text a ilustrácia v prekladovej tvorbe pre deti a mládež na Slovensku:(od 60. rokov 20. storočia po súčasnosť*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity : Prešovská univerzita v Prešove. ISBN: 978-80-555-1958-6.
- GÖRLITZ, G. 2006. *Psychoterapie für Kinder und Jugendliche*. Stuttgart: Klett-Cotta. ISBN-10: 3608890173
- ERLBRUCH, W. 2013. *Kačka, Smrť a tulipán*. Prešov : Občianske združenie Slniečkovo. ISBN:9788089314263.
- GAARDER, J. 2014. *Anton a Jonatán*. Praha : Albatros. ISBN: 9788000036939.
- LUKASOVÁ, E. 1997. *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál. ISBN 8071781800.
- LARSENOVÁ H. E. 2016. *Ja som Smrť*. Uloža : Knižná dielňa. ISBN: 9788097077679.
- PELCOVÁ, N. 2000. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha : Karolinum. ISBN: 80-246-0076-5.
- PETRÍKOVÁ, M. 2018. Metamorfózy rozprávky o smrti. In *Súradnice estetiky, umenia a kultúry III, Európske estetické myslenie a umelecká tvorba: pramene, metamorfózy a ich relevancia*. [ online]. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, ISBN 978-80-555-1995-1.
- [cit. 2019-01-15] Dostupné z:  
<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kopcakova2/subor/Petrikova.pdf>
- RAKÚS, S. 1982. *Próza a skutočnosť*. Bratislava : Smena.
- RUŠAR, D. 2016. *Kamzíkův velký skok*. Praha : Portál. ISBN: 978-80-262-1009-2.
- RUSNÁK, R. 2017. *(Ne)samozrejmé kapitoly z literatúry pre deti a mládež*. Vysokoškolská učebnica. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1811-4.
- RYANOVÁ, M. 2015. *Narativ jako virtuální realita: imerze a interaktivita v literatuře a elektronických médiích*. Praha : Academia. ISBN: 978-80-200-2507-4.
- STAVARIČ, M. 2015. *Děvčátko s kosou*. Praha : Portál. ISBN: 9788026208051.
- STANISLAVOVÁ, Z., 2013. *Éthos a poésis v umeleckej tvorbe*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0978-5.
- ŠUBRTOVÁ, M., 2007. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4413-5.
- TAVEL, P. 2007. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7254-915-3

## OBRAZOVÁ PRÍLOHA





Obrázok 1. Ukážka z knihy Wolfa Erlbrucha – *Kačka, Smrť a tulipán*, 2013



Obrázok 2. Ukážka z knihy Josteina Gaardera, ilustrátor Akin Düzakin – *Anton a Jonatán*, 2014





Obrázok 3. Ukážka z knihy Michaela Stavariča, ilustrátorka DorotheeSchwab – Děvčátko s kosou, 2015



Obrázok 4. Ukážka z knihy Michaela Stavariča, ilustrátorka DorotheeSchwab – Děvčátko s kosou, 2015



Obrázok 5. Ukážka z knihy Daniela Rušara, ilustrátor Ľuboslav Paľo, Kamzíku veľký skok, 2011

# ARTISTIC AND SCIENTIFIC PROJECTS IN EDUCATION OF VISUAL ARTS STUDENTS

**Iwona Bugajska-Bigos, Anna Steliga**

*State University of Applied Sciences in Nowy Sącz, Art education, ORCID:0000-0002-7317-6248,*

*iwona.bugajska@gmail.com (PL)*

*Rzeszów University in Rzeszów, Faculty of Art, ORCID: 0000-0002-4750-7285, asteliga@ur.edu.pl (PL)*

## Abstract

The article presents artistic and scientific projects led by the authors with the attention paid to their educational results in the field of visual arts education. The presented projects were run in different environments and had different approaches and educational aims. The chosen projects show the value of creative thinking released during the art activities, especially the process of creation happening during completing artistic tasks, run with students but also with disabled people as art therapy activities.

Keywords: Artistic projects, education visual arts, art therapy.

## 1 INTRODUCTION

Education of visual arts has its special meaning in the field of academic curriculum. Visual arts are the base of education of art departments students, they are the core of students activities fulfilled during academic subjects, depending on the specialisation chosen by each students. However, in a modern world fine arts are also used in a wider meaning, not only in typical art studies, but also in various additional fields met in education. One of these new approaches can be art projects completed for different aims and different purposes. The artistic and scientific projects shown in this article were proposed and led by the article authors, working in various university environments, proposed to students of visual arts departments and also to invited guests.

## 2 METHODS

### 2.1 The project method of artistic and scientific development

The method of artistic and scientific projects has been used in education for some years. The project method is widely used in the field of education but the word 'project' has a lot of various objectives. Sometimes the word is overused. Projects are met in a music field (like recording a new album), in education meaning (projects prepared at school by pupils), social projects etc. In the meaning of scientific usage, in this article the project is a way of evoking a creative thinking, mental processes useful for personal development in various, personal areas. The project becomes the occasion of meeting new situations and finding solutions for them, treated as an artistic adventure (Karolak, 2011).

The projects are also run in art therapy field. Art therapy has become a highly developing discipline of help and personal development. In Poland art therapy has some typical treats. It is mostly used in medical background but also in educational environments (Józefowski, 2012). This division has become a kind of national recognition of art therapy in Poland. According to the introduced distinction, art therapy is practised by active artists, who are very often universities lecturers. It gives Polish art therapy a sort of unusual treat, when art therapy is a source of help but also a source of personal development fulfilled by visual arts (Józefowski, Florczykiewicz, 2015). As they say, artistic workshops is an alternative way of meeting reality, giving a possibility of different, uncommon existence (p.33).

The artistic and scientific projects, often containing art therapy usage, become a special field, the surface of meeting various approaches to visual arts. They often have strong educational side and are the signs of using visual arts in a new way. Józefowski expresses the term "education by art" and points out the value of activities basing on art but their aim is mostly educational. "The receiver (participant) turns into a creator, whose activities fulfil with subjective content the arranged artistic situation" (2017, p. 19).

In our artistic and scientific activities we have been using this method for some purposes (Bugajska-Bigos, Gąsienica-Szostak, Steliga, 2017), (Bugajska-Bigos, Steliga, 2017), (Bugajska-Bigos, Steliga, 2018). Firstly, the proposed projects, addressed to visual arts students, professional artists (lecturers) from various

scientific environments are the occasion to evoke the extend thinking and art creation. They are also the unique occasion to work on a proposed theme, often connected to art of chosen artists.

Secondly, the projects are the chance to confront individual creation, way of thinking with other people's. The confrontation gives the occasion to comparison of individual understanding of the theme. Thirdly, the theme is usually verbalised in a way giving a wide possibilities of interpretation. The theme is rather treated as the entry to a free, individual creation.

The projects ends with international exhibitions and a publication showing the results of several months' work. The publications are the visual proof of artistic work and scientific articles written by invited authors. The articles mostly concern the mentioned topics but in a wider meaning, touching connected subjects and topics.

## **2.2 Art of chosen artists as the source of educational inspiration**

Prepared by the authors (Iwona Bugajska-Bigos, Anna Steliga) projects have their strong educational undertone. The cooperation between two scientific, academic universities (State University of Applied Sciences in Nowy Sącz and Rzeszów University in Rzeszów) has become a great occasion to run additional activities – projects. It is worth to say that the projects are done by students as not compulsory tasks. The activities involve the travel to different places (like Zakopane, Medzilaborce, Poznań), visiting cultural places and exhibitions devoted to chosen artists (The Władysław Hasiór Gallery at The Tatra Museum in Zakopane, exhibition of Andy Warhol at The Andy Warhol Museum of Modern Art in Medzilaborce in Slovakia, exhibition of Frida Kahlo and Diego Riviera at ZAMEK Culture Centre in Poznań) and workshops completed at the gallery or the place near the institution. In our point of view, working with the surrounding of Master's artworks as it was in Zakopane and Medzilaborce or having the chance to visit a unique, rarely shown exhibition of Frida Kahlo's artworks and working close to it (in the Culture Centre and Public Library of Suchy Las), straight after visiting the exhibition, not only creates amazing atmosphere, but also provides a unique chance to work on own image close to artist's ideas and ways of artistic work.

As the authors, we have decided that working in the closeness to artists' artworks will be a sign of our projects. Going with students to distance places, preparing lecturers for them, organising gallery staff meetings (like in Zakopane or Medzilaborce), providing them with detailed topic leads to a better understanding of artists' personal motives, ways of showing images, inner states and agonizings.

The students underlines the untypical possibilities of getting to know Władysław Hasiór, Andy Warhol or Frida Kahlo's artworks, history of their life, artistic aims. The information gained at the galleries, while observing artists' works, listening to lecturers, confronted with their own ideas have a big influence on students' final works. It is always important not to copy the artists – master's ideas, ways of thinking. The projects main purpose is, basing on gained knowledge or news, to work due to everybody's own thinking, feelings and needs. There are no simple quotation from the artists' artworks. As Robert Bartel (2017, p. 129) says: "An ideal interpreter-receiver is an individual who is able to undertake equal relation with an artist and his artwork...". There are rather original ways of showing proposed problems, enriched with comments. Very often, both the images and comments are very moving, showing the inner struggle with the topic, idea. Sometimes the images show so personal matters, touching deep emotions and considerations.

Art therapy, as it was underlined, has its special value in personal development, education and has its new dimension. Being also the author of art therapy projects, sometimes we do invite disabled people from chosen institutions. The creation of disabled people and its uniqueness have been mostly underlined by various authors (Nieduziak, 2017). It has been also checked by us (Steliga, 2012, 2016), (Bugajska-Bigos, 2015).

The presence of disabled guests in the projects opens new horizons for all participants. It is unusual to observe mentally, physically ill people who struggle with their disabilities and instead of their health condition, show their own emotions, accurate and deep dialogue created with the artists. The carries of the disabled express their strong involvement in the projects. The final artworks with personal comments are moving examples of a man's power. The presence of disabled people in some projects has a special advantage for everybody. Meeting art of the disabled gives new facts to research on power of visual arts used in art therapy setting. Malchiodi (2015, p. 165) underlines the value of expression based on senses and creativity where process of creation is the most important. She says that creativity fulfilled in art is based on organisation, improvisation or transformation. Bartel (2016, p. 41) says that therapy by art is the aimed therapeutical or prophylactic activity done by art. All these processes are met while artistic creation happening during the artistic projects.

Who was chosen?

1. Władysław Hasior, a Polish artist (1928-1999), was using different materials, litter, unwanted, broken things to create completely new artworks, assemblages appealing to important matters like social problems, war, people's relations, nature elements. He also created huge banners, based on church ones used during religious processions. He kept saying: "I use materials which mean something. Each object has its own sense and put together they make aphorism. The aphorism itself is very similar to the true but it is not the only true. Artistic activities I treat as the provocation: intellectual and creative one". (Hasior, <https://culture.pl/pl/tworca/wladyslaw-hasior>, 11.01.2019). The artist was not understood in his lifetime. Becoming famous in Europe, Władysław Hasior joked about his works: "they in Poland usually end up in museum storerooms" (Jabłońska, 2014, p.5).
2. Andy Warhol, was a well-known American artist, a creator of pop art (1928-1987) whose parents came from Slovakia. He was the pioneer of new view on massive culture and brought up the value of ordinary things (e.g. Campbell's soup), portraits of famous stars. His attitude to popularity, popular people, fame became the sign of his art. He multiplied images, used serigraphy technique to tell the story of people's greediness, overconsumptions and exaggeration in many life aspects. He was "an Artist of the Everyday", who "...turned himself into a brand name" (Kuhl, 2013, p. 39).
3. Frida Kahlo (1907-1954), a Mexican artist, famous for her extraordinary self-portraits becoming her painted diary, was the last inspiration of our projects. "Mexican artist Frida Kahlo is remembered for her self-portraits, pain and passion, and bold, vibrant colours" ([www.fridakahlo.org](http://www.fridakahlo.org), 10.01.2019). What is also very specific in her life, is the fact that her existence was full of pain, suffering, both psychical and physical and these experiences led to her art, filled with very personal motives, illustration of her life steps. Instead of her painful life, after the leg amputation, while lying in bed again, the last note in her diary says: "I do hope I will go out from this place with pleasure and will never come back here" ((Barbezat, 2017, p. 155).

Three different artistic personalities became three occasions to evoke students' creativity and extend their fine arts education. The artworks created by students and other participants (like students from Constantine the Philosopher University in Nitra, from Polish Universities in Nowy Sącz, Rzeszów or Przemyśl, students from New Jersey, lecturers from Poland, Denmark, Spain, Austria, the USA, etc.) transform their feelings, emotions, the trial of establishing the dialog with the master.

Beneath we present parts of some students' comments on their artworks.

*Project Hasior – Assemblage:*

Liliana: "Hasior was a controversial artist, from one side he was well-known, from the other he was not always understood well, escaping from the obvious interpretations. My dialogue with the Master can be only a low bow towards his art (...)" (Bugajska-Bigos, Gąsienica-Szostak, Steliga, 2017, p. 29).

Kinga: "The artworks of Władysław Hasior are often characterised with unusual cruelty, even psychological abuse on the viewer. (...) He doesn't give answers, he asks questions; they are serious because they consider final and eternal matters. My answer to the artist's works was asking myself the question: what really is martyrdom?" (Bugajska-Bigos, Gąsienica-Szostak, Steliga, 2017, p. 40).

*Project Warhol. POP contexts. 30 years later:*

Aneta: "Selfie – a phenomenon available and commonly used in mass culture, I used as a reference to what moved Andy Warhol a few decades ago and what moves me nowadays. Becoming an industrial culture, a technical society shows how similar we are to each other and how far we go from our own identity" (Bugajska-Bigos, Steliga, 2017, p.47)

Sylwia: Nowadays we do not bother about correctness of the language we speak. We only take care of expensive objects. In the picture I present the most desirable object in the world – a modern icon "Aple" (Bugajska-Bigos, Steliga, 2017, p. 53).

Artur: "The art of Andy Warhol was a breakthrough without any doubts. (...) By taking on one of the most important representants of pop-art I focused on things that may overwhelm us these days. By creating "XXI – Entertains me" I drew out the topic of technological development. A game console, Virtual Reality headset, smartphone or laptop are one of many nowadays "facilities". They are all made with the idea of improving our lives and giving us some pleasure. (...) Are they taking us away from real life, family or friends? Can we really feel free? (Bugajska-Bigos, Steliga, 2017, p. 54).



*Project Frida. Introspections:*

Katarzyna says: "In my work inspired by the creation of Frida Kahlo I showed that each of us experiences emotions like anger, joy, sadness or despair. No matter who we are, where we come from, emotions are a part that connects all people and each of us feels them in their unique way" (Bugajska-Bigos, Steliga, 2018, p. 186).

Daniel: "In the work and life of Frida Kahlo I have found a connection which identifies me with her dramatic life experiences. My work shows connection of two people. In this way I revealed emotionality of their characters, the baggage of experiences that they were given to exist together, and a synthetic bound fraught with unfavourable fate" (Bugajska-Bigos, Steliga, 2018, p. 186).

Agnieszka: "When I was taking up a dialogue with Frida's paintings, I wanted to draw attention to the dual nature of phenomenon regarding my identity. I took into account the division into the internal and external world and a certain exterior of the assessment of my personality by means of a self-portrait" (Bugajska-Bigos, Steliga, 2018, p. 191).

### 3 RESULTS

The mentioned projects have had a big influence on students' artistic and even some life perspective. The results of the project can be joined and listed:

- Each project ends with an art exhibition presenting the artworks to the public in art galleries. The public have the chance to see the results, judge them and create their own opinion about the project itself, visible results etc.
- While taking part in exhibitions students learn not only how to show their artwork but they are also open to the public reactions, questions etc.
- A special impression rises while exhibiting artworks together with disabled people (like in Nowy Sącz, Hasiór – Assemblage project, The E/A Gallery of State University of Applied Sciences in Nowy Sącz).
- The materialistic value of big works done by organisers, participants, editors is the book finishing each project, showing the results longer, not only during the exhibition.
- The released books summarising the projects bring additional values to the events: they contain articles related to the main topic, but also related to the wider meaning of the mentioned problems.
- The books become the set of artworks, articles showing the way of thinking, art creation by professional artists – lecturers, students, lecturers of theoretical subjects, the disabled etc.
- The presence of disabled people in the projects is also a unique artistic occasion to meet the expression and power of their art, the freshness of their comment and the new view at the handicapped people's mental condition.

### 4 CONCLUSION

To sum up, the artistic and scientific projects offered to students of visual arts and invited guests from universities, social care institutions become the field of meeting of professionals, students and other people's ideas on proposed topics. The topics – slogans of the projects are the starting point of participants' own research concentrated on the main problem. Artists like Władysław Hasiór, Andy Warhol, Frida Kahlo whose art was unusual, full of passion but also very different, have become the proposal for educational activities, with the pressure put on individual outcomes.

Achievements gained by students, visible in the art process and final artworks, with additional comments prepare them to their own professional art, broaden their horizons and help them stop and consider matters current in their own lives. Written comments are also the proofs of their intense involvement in the projects. The educational dimension of the projects was also underlined by reviewers who often pointed out nontypical art expression and the deepness of comments – showing participants' thinking processes and individual approaches to the projects.

Additionally, joining the artwork and conceptual work of professionals, students with the same work done by disabled people gives a new dimension to artistic and scientific projects and the possibility to inclusive approach to people in needs and their lives.

(The pictures authors: Aneta Wójcik, Iwona Bugajska-Bigos, Anna Steliga, Liliana Fryda)



## 5 PICTURES



*Picture 1. At The Władysław Hasiór Gallery, lecture by prof. Gąsienica-Szostak*



*Picture 2. During final exhibition of Hasiór-Assemblage project*



*Picture 3. Students working in Medzilaborce (Warhol project)*



*Picture 4. Final picture, taken after project in Medzilaborce, Slovakia, at the Andy Warhol Museum of Modern Art*



*Picture 5. Visiting Frida Kahlo and Diego Riviera exhibition with students*



*Picture 6. Student dressed as Frida, Poznań 2018*





*Picture 7. Students working on Frida project, Suchy Las, 2018*



*Picture 8. Łukasz (disabled person)*



*Picture 9. Work by Artur (Zakopane)*



*Picture 10. Marlena (Zakopane)*



*Picture 11. Kinga (Zakopane)*

## REFERENCES

- BARBEZAT, S. 2017. *Frida Kahlo prywatnie*. Warszawa: Wydawnictwo Marginesy. ISBN 978-83-65780-49-2.
- BARTEL, R. (red.) 2017. *Sztuka w terapii. Terapia w sztuce. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę*. Poznań: Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu. ISBN 978-83-65578-75-4.
- BARTEL, R. 2016. *Arteterapia i rozwój osobisty*. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę, t. 1. Podstawy arteterapii. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu. ISBN 978-83-65578-29-7.
- BUGAJSKA-BIGOS, I. (red.) 2015. *The words-the meanings. International project*. Nowy Sącz: Wydawnictwo i Drukarnia Nova Sandec w Nowym Sączu. ISBN 978-83-62550-63-0.
- BUGAJSKA-BIGOS, I., GAŚIENICA-SZOSTAK, K., STELIGA, A. (red.), 2017. *Hasior – Assemblage 2016 międzynarodowy projekt artystyczny, international art project*, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. ISBN 978-83-65575-05-0.
- BUGAJSKA-BIGOS, I., STELIGA, A. (red.), 2017. *Międzynarodowy projekt artystyczny WARHOL. POP KONTEKSTY 30 lat później. International Art Project WARHOL POP CONTEXT 30 years later*, Nowy Sącz: Drukarnia Diagram. ISBN 978-83-941658-7-1.
- BUGAJSKA-BIGOS, I., STELIGA, A. (red.) 2018, *Międzynarodowy projekt artystyczno-naukowy. FRIDA. INTROSPEKCJE*. International Artistic and Scientific Project. FRIDA. INTROSPECTIONS, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Nowym Sączu. ISBN 978-83-65575-28-9.
- JABŁOŃSKA, T. 2004. *W: Władysław Hasior*. Olszanica: Wydawnictwo BOSZ. ISBN 83-87730-93-9.
- JÓZEFOWSKI, E. 2012. *Arteterapia w sztuce i edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. ISBN 978-83-232-2480-8.
- JÓZEFOWSKI, E., FLORCZYKIEWICZ, J. 2015. *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki: badania nad edukacyjnym wymiarem kreacji wizualnej*. Wrocław: Drukarnia Jaks. ISBN 978-83-62663-72-9.
- JÓZEFOWSKI, E. 2017. *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce i okazja do rozwoju podmiotowego*. Warszawa: Difin. ISBN 978-83-8085-000-0.
- KAROLAK, W. *Projekt arteterapeutyczny, projekt edukacyjny, projekt artystyczny*. W: KAROLAK, W., KACZOROWSKA, B. (red.) (2011). *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*. Łódź: Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi (pp.377-384). ISBN 978-83-740-5517-8.
- KUHL, I. 2013. *Andy Warhol*. Munich, London, New York: Prestel Publishing Ltd.
- MALCHIODI, C. A. 2015. *Arteterapia*. Podręcznik. Gdańsk: Harmonia Universalis. ISBN 978-83-7744-073-5.
- NIEDUZIĄK, E. The Art of the Other – a new value in the art and society? In „*Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*”, 2017, nr 16, pp. 163 – 181, ISSN 2300-391X (wersja w j. angielskim).
- STELIGA, A. 2012. *Wybrane zagadnienia terapii przez sztukę osób chorych psychicznie*. Kraków: Wydawnictwo Xeein. ISBN 978-83-63473-03-7.
- STELIGA, A. 2016. Język sztuki – analiza porównawcza twórczości plastycznej artystów (nie)pełnosprawnych, In „*Forum Pedagogiczne*”, nr 1, pp. 195 – 211, ISSN 2083-6325.
- Webpages:  
<https://culture.pl/pl/tworca/wladyslaw-hasior> (cit.11.01.2019)  
[www.fridakahlo.org](http://www.fridakahlo.org) (cit. 10.01.2019)

## RECENZIE



# VLASTIVEDA PRE TRETIakov

**Adela Melišeková Dojčanová**

Recenzia diela

*Katedra pedagogiky, PF UKF v Nitre, adela.melisekova.dojcanova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Vlastiveda ako vyučovací predmet v primárnom vzdelávaní základných škôl má vzdelávací štandard koncipovaný tak, aby vytváral možnosti na kognitívne činnosti žiakov, ktoré operujú s pojmi, akými sú hľadanie, pátranie, skúmanie, objavovanie. Kognitívne činnosti žiakov sú základným predpokladom poznávania a porozumenia z hľadiska obsahového a výkonového štandardu. Recenzia učebnice Vlastiveda pre tretiaakov je rozborom diela, ktorý obsahuje jeho hodnotenie spolu s odôvodneniami.

Kľúčové slová: učebnica, vlastiveda, kniha, recenzia.

## 1 ÚVOD

Oblasť vzdelania, venujúca sa poznávaniu svojej vlasti, svojho kraja, regiónu a samotnej obci, v sebe zahŕňa predmet Vlastiveda. Vlastiveda v treťom ročníku je učenie sa o priestore celej našej krajiny a v tomto ročníku má objavový charakter. Zakladá sa na spoznaní významných udalostí v histórii Slovákov a o ich zaradení v správnom časovom slede. Autori Jana Dudášová, Peter Mäsiar a Petronela Muchová sú aktívni učitelia na 1. stupni ZŠ a uvádzajú, že vo svojom diele kladú dôraz na splnenie cieľov a vzdelávacieho štandardu predmetu Vlastiveda, ktorá je zameraná na pozorovanie, skúmanie, bádanie, porovnávanie, objavovanie, poznávanie a hodnotenie javov vo vlastnej obci.

## 2 TEORETICKÁ ANALÝZA RECENZOVANÉHO DIELA

V teoretickej analýze recenzovaného diela upriamujeme pozornosť na oblasť koncepcie diela a jeho zamerania, prínos diela, spracovanie učiva a radenie jednotlivých tém, inovatívne a zaujímavé prvky, postupy a spôsoby prezentácie učiva a poslednou sledovanou oblasťou je celkový dojem z učebnice Vlastiveda pre tretiaakov, ktorej autormi sú PaedDr. Jana Dudášová, Mgr. Peter Mäsiar, Mgr. Petronela Muchová a vydalo ju vydavateľstvo AITEC, s. r. o. v Bratislave.

### 2.1 Koncepcia diela, zameranie diela

Dielo Vlastiveda pre tretiaakov je zostavená podľa Inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (iŠVP) – ISCED 1 pre oblasť *Človek a spoločnosť*, platného od septembra 2015. Vychádza z učebného predmetu Vlastiveda a spoločenskovedného vzdelávania. Učivo spracované v učebnici spĺňa všetky body výkonového i obsahového štandardu definovaného v iŠVP a je usporiadané do troch tematických okruhov: Obec, Svätotčné dni v obci, Ročné obdobia v obci. Témy v učebnici sú prehľadne a správne didakticky spracované, pričom stavajú na predchádzajúcich vedomostiach a skúsenostiach žiakov. Učebnica je zostavená a spracovaná tak, aby spĺňala všetky ciele predmetu Vlastiveda. Úlohy v predkladanej učebnici sú zamerané na pozorovanie, skúmanie, bádanie, porovnávanie, objavovanie, poznávanie a hodnotenie javov vo vlastnej obci a sú predstreté žiakom na veku primeranej úrovni. Koncepcia pracovnej učebnice je vypracovaná na požadovanej úrovni a každá úloha sleduje svoj didaktický cieľ. Pracovná učebnica využíva prehľadný a jednoznačný systém spracovania úloh, ktorý žiakom umožňuje ľahkú orientáciu v jednotlivých témach.

### 2.2 Prínos diela

Vlastiveda je v treťom ročníku dôležitým predmetom v procese primárneho vzdelávania. Predmet Vlastiveda má pri utváraní predstáv o obci nezastupiteľnú úlohu. Podľa iŠVP má žiak v čo najväčšej miere využívať heuristický rozhovor a zážitkové učenie a učebnica Vlastiveda pre tretiaakov má v tomto smere opodstatnený význam. Úlohy a texty sú doplnené o obrazový a ilustračný materiál, ktorý ich vhodne a názorne dopĺňa. Celková štruktúra pracovnej učebnice a jej spracovanie je pre žiakov a učiteľov prínosná. V diele sú dodržané pravidlá spoločenskej korektnosti, rešpektovanie plurality názorov, zároveň však nepodsúvanie neoverených a dogmatických informácií. Vlastiveda pre tretiaakov motivuje žiakov k rozmyšľaniu v širších súvislostiach a podnecuje ich k vyjadrovaniu vlastných názorov.

## 2.3 Spracovanie učiva a radenie tém

Učivo spracované v učebnici Vlastiveda pre tretiakov spĺňa jednotlivé body výkonového aj obsahového štandardu definovaného v iŠVP. Metodické informácie a cieľové kompetencie podľa iŠVP nájde učiteľ v stručnej podobe priamo na stranách. Témy sú rozpracované do 3 tematických okruhov, ktoré sú odlíšené modrou (22 tém), oranžovou (3 témy) a zelenou farbou (4 témy). Rozmiestnenie jednotlivých prvkov na strane (texty, obrázky, úlohy) je prehľadné, štruktúra učebnice je prehľadná a orientácia jednoduchá. Výber učebných textov, ich dĺžka a náročnosť sú veku primerané. Témy v učebnici na seba logicky nadväzujú. Dielo tematicky obsahuje jednotlivé okruhy, menovite Miestna krajina, Obec, Doprava v obci, Dodržiavame bezpečnosť na cestách, Orientácia podľa svetových strán, Určujeme svetové strany podľa poludňajšieho tieňa, Cestou do školy, Vyrobneme si plán, Športové a kultúrne podujatia v obci, Významní rodáci a rodáci z našej obce, Starostlivosť o zdravie a bezpečnosť v obci, Voľný čas trávim v obci a jej okolí, Naša obec, Chránime obec a jej okolie, Historické pamiatky a významné udalosti v obci, Povesti, básne a piesne v obci a jej okolie, Časová priamka, Slovensko na mape, Pohoria na mape Slovenska, Nížiny na mape Slovenska, Vodstvo a mape Slovenska, Hurá na prázdniny, Spomienka na našich blízkych, Vianočné sviatky, Nový rok a tradície, Veľkonočné sviatky a tradície. Téma Ročné obdobie v Jurkovej a Katkinej obci obsahuje kapitoly Jar a premeny Jurkovej a Katkinej obce, Leto a premeny Jurkovej a Katkinej obce, Jeseň a premeny Jurkovej a Katkinej obce a Zima a premeny Jurkovej a Katkinej obce, spolu s jednotlivými pracovnými listami, pričom jednotlivé strany obsahujú názov témy a ilustrácie od Vladimíra Kráľa využiteľné pri viacerých témach učebnice. Zachytávajú zmeny v krajine počas celého ročného obdobia a pod ilustráciou sa nachádzajú otázky podnecujúce rozprávanie na základe vlastných skúseností a vedomostí, úlohy na precvičovanie a upevnenie učiva a vyhradený priestor na zakreslenie obce a jej okolia počas ročných období. Úlohy sú koncipované hravo, zachovávajú didaktickú korektnosť s dôrazom na motivačný charakter (úlohy na dopĺňanie, vyfarbovanie, prečiarkovanie, vyhľadávanie v texte, vysvetľovanie podľa prečítaného textu, tajničky, úlohy divergentného a konvergentného typu). Pri jednotlivých témach sú spracované úlohy súvisiace s vlastivednými vychádzkami a úlohy zamerané na získavanie informácií z rozličných dostupných zdrojov (internet, kronika, encyklopédie, knihy, noviny, časopisy).

Učebnica spĺňa všetky ciele predmetu Vlastiveda, poskytuje rôznorodé aktivity zamerané na rozvoj zručností, vedomostí a kompetencií na veku primeranej úrovni.

## 2.4 Inovatívne a zaujímavé prvky, postupy a spôsoby prezentácie učiva

V učebnici Vlastiveda pre tretiakov možno nájsť množstvo inovatívnych postupov pri prezentácii učiva. Prístupy a prvky, ktoré neboli doteraz použité v učebniciach Vlastivedy, ako napríklad téma Ročné obdobie v Jurkovej a Katkinej obci a to z hľadiska jej netradičného umiestnenia v diele i z hľadiska jej rôznorodého využitia. Spracovanie sviatkov v obci a ročných období ponúka žiakom množstvo námetov na prácu. Takéto spracovanie tém podnecuje a motivuje žiakov k diskusií o daných témach na základe vlastných skúseností a podľa ilustrácií. Žiak využíva heuristický rozhovor a učebnica mu poskytuje aktivity naplňajúce ideu zážitkového učenia.

Didaktické spracovanie je z hľadiska primeranosti veku, vhodnosti zvolených pedagogických stratégií spracovania obsahu, spôsobu spracovania učiva a z hľadiska učenia sa a vyučovania vhodne spracované systémom otázok ako komplexu, rovnako aj systémom úloh a cvičení tiež komplexne. Nachádzame v nich pozitívne, netradičné a didakticky prínosné typy úloh, cvičení a spôsobov prezentácie učiva. Predložené dielo je vhodne spracované a obsahuje informácie, ktoré sú spracované na veku primeranej úrovni, sú vecné a náučné.

## 2.5 Celkový dojem z diela

Celkový dojem z učebnice Vlastiveda pre tretiakov je kladný. Prehľadnosť spracovanie jednotlivých tém a celkové spracovanie diela je na požadovanej úrovni. Všetky didaktické prístupy a postupy naplňajú ciele predmetu Vlastiveda. Vo Vlastivede pre tretiakov nachádzam prepojenie na predmet Prvouka. V témach sú vecne koncipované medzipredmetové vzťahy a zároveň prepojenie na 4. ročník, napríklad pomocou rubriky „Vieš, že...“.

## 3 ZÁVER

Záverom by som chcela vyjadriť presvedčenie, že predložená učebnica Vlastiveda pre tretiakov od autorov PaedDr. Jany Dudášovej, Mgr. Petra Mäsiara a Mgr. Petronely Muchovej obohatí skladbu publikácií učebníc

autorov venujúcich sa problematike Vlastivedy a spoločenskovedných predmetov v základných školách na Slovensku.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

DUDÁŠOVÁ, J., MÄSIAR, P., MUCHOVÁ, P. 2018. *Vlastiveda pre tretiakov*. Bratislava : Aitec spol. s.r.o. 64 s. ISBN 978-80-81461-34-7

Štátne vzdelávacie programy. 2019. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu. [online]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/8387-sk/statne-vzdelavacie-programy/>

Štátny vzdelávací program pre prvý stupeň ZŠ. 2019. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/>

Inovovaný Štátny vzdelávací program pre prvý stupeň ZŠ. 2019. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [online]. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp\\_pv\\_2015.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf)

Inovovaný Štátny vzdelávací program pre prvý stupeň ZŠ. Človek a spoločnosť. Vlastiveda. 2019. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [online]. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vlastiveda\\_pv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vlastiveda_pv_2014.pdf)

# WORKSHOPY

# PRIAMY A NEPRIAMY ROZVOJ TVORIVOSTI VÝTVARNOU TVORBOU

**PaedDr. Janka Satková, PhD.**

Workshop

*Katedra výtvarnej tvorby a výchovy, PF UKF v Nitre, jsatkova@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

Workshop je vedený zážitkovou formou, pomocou ktorej si každý účastník skúsi výtvarnou tvorbou rozvinúť tvorivosť, a to priamo aj nepriamo. Hlavnými metódami sú kresba, maľba, diskusia a reflexia. Workshop nepredpokladá ani nevyžaduje výtvarné nadanie.

Workshop bol zameraný na rôzne spôsoby rozvíjania tvorivosti prostredníctvom výtvarnej tvorby, doplnenej textom. Konceptia vychádza z princípov zážitkového a problémového vyučovania. Študentky boli vedené k tvorbe nových myšlienok, k ich prezentácii a hodnoteniu. Uvedený workshop bol zameraný na prezentovanie metodiky, ktorá využíva metódy priameho a nepriameho rozvoja tvorivosti. Z metód bola využívaná metóda výkladu, rozhovoru, individuálnej konzultácie, vlastnej aktívnej myšlienkovkej aj výtvarnej činnosti inšpirovanej špeciálnymi úlohami. Metodika svojím charakterom implikuje u študentov transfer získaných skúseností do ich budúcej pedagogickej praxe, kde budú rozvíjať u svojich budúcich žiakov tvorivosť. Lektorka prispela k rozvoju tvorivosti študentov touto stratégiou:

- výtvarné úlohy, ich prezentácia a ich hodnotenie viedli študentov k tvorivosti a k vyjadreniu svojho postoja k vlastným dielam;
- práca na workshope vyžadovala uplatniť všetky fázy tvorivého procesu: vytvorenie idey, kritické zhodnotenie nápadov, realizácia najlepších myšlienok, elaborácia – realizácia výtvarných dielok kresbou na formát A4, ich komentovanie a popisky.

Študentkám bola zadaná táto úloha: vymysli a nakresli novú superhrdinku – seba, s vlastnosťami, ktoré nemá žiadna z tých ktoré poznáte, môžu byť aj humorné alebo úplne zvláštne. Vymysli jej osobnosť, schopnosti jej priateľov, pomocníkov, môže byť aj zviera (zvíra môže byť aj úplne nové) alebo nová bytosť, tá môže byť kombináciou človeka, zvieraťa, veci. Navrhni, aký celosvetový problém (nemusí byť závažný) by mohli spoločnými silami vyriešiť. Snaž sa o čo najväčšiu originalitu, čiže aby sa tvoje nápady neopakovali v tejto skupine.













# VYUŽITIE DIVADLA FÓRUM VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESSE

**Mgr. Ladislav Tischler, PhD.**

Workshop

*Katedra hudby, PF UKF v Nitre, ltischler@ukf.sk (SR)*

## Abstrakt

DIVADLO FÓRUM je pomenovanie pre interaktívne inscenačné techniky využívané vo výchovno-vzdelávacom procese. Vo svete známa metóda Augusta Boala sa vyznačuje tým, že z diváka sa stáva herec a je konfrontovaný s realitou odohrávajúcou sa na javisku. Tým sa kontrast medzi realitou a fikciou ruší. Výnimočnosť tejto techniky je aj v tom, že divák môže priamo zasahovať a meniť dianie na javisku, osudy postáv a predchádzať tým neželaným situáciám v bežnom živote. Nerozvíja len kreatívne a kritické myslenie, ale učí človeka empatii, asertivitě a môže viesť k objektívnemu riešeniu problémových úloh. Táto inscenačná technika sa bežne využíva v moderných vyučovacích koncepciách po celom svete a patrí ku kľúčovým metódam tvorivej dramatiky. Svoje uplatnenie nájde aj v bežnom vyučovanom procese pod názvom Drama in education. Umožňuje prežiť, analyzovať a následne pochopiť exponované situácie bežného života a tým skvalitniť nielen edukačný proces, ale hlavne vzájomnú komunikáciu medzi ľuďmi.

Celý workshop bol kvôli malej časovej dotácii rozdelený do dvoch častí. V prvej, teoretickej časti, sa záujemcovia mohli dozvedieť nielen princípy rozvoja kritického myslenia žiakov pomocou tejto inscenačnej metódy, ale aj spôsob prípravy a samotnú realizáciu Divadla fórum. V druhej časti boli účastníci workshopu konfrontovaní s hotovou inscenáciou, ktorú vytvorili a prezentovali žiaci Súkromného Konzervatória Dezidera Kardoša v Topoľčanoch pod vedením režisérky Zuzany Kráľovej. Divadlo fórum je inscenačná metóda využívaná vo vyučovacom procese v rámci techník tvorivej dramatiky a dramatickej výchovy už dlhšiu dobu. Slúži ako metóda rozvoja kritického myslenia, tréningu asertívneho správania a ako modelová forma riešenia konfliktných situácií. V neposlednom rade ponúka účastníkom tejto inscenačnej metódy priamu účasť v modelovej situácii, čím sa zvyšuje intenzita a atraktivita zážitku z vyučovacieho procesu. Táto technika vychádza z Divadla utlačovaných Augusta Boala, ktorá bola založená na vzájomnej interakcii hercov a divákov. Samotný proces inscenovania si vyžaduje dlhšiu prípravu protagonistov, pretože musia byť schopní v danej chvíli improvizovať a reagovať na zmenu podmienok. Inscenačná fáza môže byť súčasťou vyučovacieho procesu, ale môže prebehnúť aj mimo neho. Záleží od časovej dotácie a zámeru využitia tejto techniky. Inscenovanie počas vyučovacieho procesu ponúka väčší priestor pre rozvoj kreatívneho myslenia zúčastnených študentov a buduje ich užší vzťah s inscenáciou, čo môže následne pomôcť samotnej prezentácii. Téma by mala vychádzať z aktuálnych problémov, ktoré sú akcentované v spoločnosti, ale najúčinnnejšie je, ak problém vychádza zo skupiny, ktorá inscenáciu tvorí. Asi najdôležitejším pravidlom tejto inscenačnej metódy je fakt, že protagonista musí dopadnúť zle. Následne prichádza analytická časť, kedy učiteľ so študentmi podrobne rozoberie problém a vytvorí z neho príbeh, ktorý slúži ako dejová línia inscenácie. Vytvorí sa scenár, v ktorom študenti spíšu jednotlivé repliky a získajú tak nielen vzťah k danému textu, ale budú ho vedieť vernejšie interpretovať. Študenti v spolupráci s pedagógom si zdefinujú základné postavy a ich charaktery a pomenujú hlavný a vedľajšie konflikty. Následne prichádza inscenačná fáza, v ktorej sa vybudujú jednotlivé divadelné obrazy za pomoci vopred vytvoreného scenára. V inscenáciách sa väčšinou využívajú základné rekvizity a náznaková scéna, čo umožní jednoduchú prezentáciu v akomkoľvek prostredí. Posledná fáza nie je výhradne iba súčasťou skupiny, v ktorej inscenácia vznikla, ale prezentuje sa neznámej skupine respondentov. Po prvej prezentácii inscenácie prebieha interakcia medzi hercami a divákmi. Diváci pomocou herca, ktorý funguje ako sprievodca, analyzujú konfliktnú situáciu a navrhujú riešenia tak, aby nevznikla, poprípade aby zmiernili jej negatívny dopad na protagonistu. Po nájdení východiska sa divadelný obraz opakuje a diváci si môžu aktívne vyskúšať riešenie vzniknutej situácie priamo na javisku. Zmenou správania postáv sa menia aj jednotlivé divadelné obrazy a opakujú dovtedy, kým nepríde k pozitívnej zmene základného konfliktu. Pre lepšiu predstavu pripájame scenár Divadla fórum, tak ako ho vytvorili študenti s ich pedagógom počas vyučovania.

Tematicky bol výstup tejto inscenačnej metódy zameraný na kyberšikanu.

Postavy: Hanka – hl. postava Sandra, Monika, Lucia – Hankine spolužiačky Mama – Hankina mama Učiteľka Joker – postava, ktorá v hre nevystupuje, ale moderuje diskusiu

1. V triede (na scéne dve školské lavice a štyri stoličky; zvoní, dievčatá prichádzajú do triedy)

**Sandra:** ... a potom zrazu prišla ešte aj Barbora. No to bol trapas. Ja tam sedím s Paťom a ona sa zjaví vo dverách. Som myslela, že ju roztrhne.

**Lucia:** Ale však už dlho spolu nechodia, či?

**Sandra:** Presne tri mesiace a 5 dní. Nechal ju vtedy počas párty. Spravila mu tam scénu lebo sa so mnou rozprával a tancoval.

**Monika:** Ty si taká trúba Sandra.

**Lucia:** Ale včera to bolo fajn. Mali sme šťastie, že neprišli fízli na kontrolu.

**Monika:** To teda. Matúš by mal zas problémy, že nám nalial... Baby? Netrepala som moc? Tých pár deci mi trochu rozviazalo jazyk.

**Lucia:** Nie! Teda, trochu. (smiech)

**Sandra:** Všetko bolo oukej, kým si nezačala rozprávať strašne vtipné historky a nahlas sa na nich naschvál smiať.

**Monika:** Už zas?

**Sandra:** Hej, zas si sa predvádzala pred Matúšom.

**Monika:** Keď on je taký pekný. A ako krásne mu vonia košeľ a vždy keď sa skláňa nad stôl, a keď pobehuje po podniku a vyhadzuje poháre za barom. (vojde Hanka, nikto si ju nevšímne)

**Sandra:** Alebo keď sa svojím „mužným“ hlasom opýta: Tak čo to dnes bude slečny? (smiech)

**Monika:** Prestaň. (Hanka chce nadviazať komunikáciu, skočí im do rozhovoru)

**Hanka:** Ahojte baby.

**Sandra:** Á čau Hana.

**Lucia:** Čau.

**Hanka:** Vy ste včera niekde boli?

**Monika:** Hej. V Alfrede.

**Hanka:** Aha.

**Lucia:** A čo ti povedala mama, keď si prišla domov?

**Monika:** Našťastie bola v spálni. Až ráno mala poznámky, že mi bunda páchne od cigariet.

**Hanka:** Škoda, že som nešla s vami.

**Sandra:** Škoda, isto by si sa zabavila.

**Hanka:** A to ste sa dohadovali, že pôjdete ešte v škole?

**Monika:** Nie. Poobede na čete v skupine.

**Hanka:** Aha, tam asi nie som.

**Sandra:** Asi určite nie, lebo to je cez facebook taká skupina. To by sme ťa tam videli, teda tvoj profil. (vojde učiteľka, dievčatá sa postavajú)

**Učiteľka:** Sandra dole z lavice! Posadiť. Otvorte si učebnicu na strane 54. Ideme si zopakovať mocniny a odmocniny, na budúci týždeň si napíšeme písomku.

2. Doma (na scéne mama sedí za stolom a pracuje na počítači, vojde Hanka)

**Hanka:** Ahoj.



**Mama:** Ahoj. Ako bolo v škole?

**Hanka:** Hmm, fajn.

**Mama:** Nejaké známky?

**Hanka:** Jednotka zo slovinu a trojka z chémie.

**Mama:** Trojka?

**Hanka:** To bola len taká päťminútovka, nestihla som si zopakovať vzorce.

**Mama:** A čo si robila včera po škole? Vieš, že sa máš doma pripravovať na ďalší deň!

**Hanka:** Zabudla som... Mami? Máš chvíľu?

**Mama:** Ani moc nie, ešte musím dokončiť tieto faktúry. Možno o dve hodiny.

**Hanka:** Tak nič.

**Mama:** Čo si chcela?

**Hanka:** Vieš, spolužiačky boli včera vonku a ja som o tom nevedela, lebo nemám profil.

**Mama:** Veď máš pekný profil!

**Hanka:** Ale nie takýto. No proste, keď nie som na facebooku, tak o ničom neviem.

**Mama:** Aha. Toto. A to ti nemôžu zavolať?

**Hanka:** Všetko si píš do četu.

**Mama:** Kraviny.

**Hanka:** Môžem si požičať tvoj počítač a ísť na net?

**Mama:** Hana, nevymýšľaj. Na čo ti to bude, ešte máš času dosť. A ak sa ti nevedia ozvať na mobil, keď niekam idú, asi za to nestoja.

**Hanka:** Ale mami, prosím.

**Mama:** Nie. Ak nevieš ako zabíjať svoj voľný čas, choď poumývať riady v kuchyni ja to teraz nestíham!  
(Hanka odchádza)

### 3. V triede

**Monika:** (listuje v zošitoch a knihe) Do kelu, nič neviem. (prichádza Sandra) Čau! Učila si sa?

**Sandra:** Prečo?

**Monika:** Všetok dnes je písomka.

**Sandra:** To už dnes? Ja som na to celkom zabudla. Včera som bola vonku...

**Monika:** Zas s Paťom?

**Sandra:** Samozrejme, je do mňa blázon.

**Monika:** No to neviem, keď spolu ešte stále nechodíte.

**Sandra:** Ts, už o chvíľu isto budeme.

**Monika:** Tak o chvíľu to budeš mať už zas z matiky za 5. Otec ťa dorazí Sandra! (vchádza Hanka)

**Sandra:** Nie, ak... Ahoj Hani!

**Hanka:** Ahojte.

**Sandra:** Tak čo naučená?

**Hanka:** Asi hej. Ved' to nie je ťažké.

**Sandra:** Hani? Môžem si k tebe prisadnúť? Zozadu sa mi zle pozerá na tabuľu. Asi by som mala začať nosiť okuliare, možno v nich budem vyzeráť tak dobre ako ty.

**Hanka:** Jasné, sadni si. (Sandra si presadne) Sandri, mohla by som ťa o niečo poprosiť?

**Sandra:** Jasné zlatko, čo také?

**Hanka:** Pomohla by si mi s tým facebookom? Vieš mama mi nechce požičať notebook... (vojde učiteľka)

**Učiteľka:** Dobrý deň žiaci. Všetko z lavíc dole, mobily do tašiek. Nech sa páči tu sú papiere, začnite pracovať.

**Monika:** Odporná matika. Sandra, vieš niečo?

**Učiteľka:** A bez rečí! Inak vám to zoberiem a budete mať automaticky päťku. (ubehne čas písomky – zvukový efekt rýchleho času, počas nej Sandra odpíše všetko od Hanky)

**Učiteľka:** Tak, odložiť perá. Hanka, vyzbieraj papiere. Výsledky o týždeň. Dovidenia. (učiteľka odchádza)

**Sandra:** (Monike, počas toho si presadne naspäť dozadu) Haha, a že za 5. Moja krásna to bude možno aj za jedna!

**Monika:** Krava, to sa ti povie, keď si sedela veľa Hany.

**Hanka:** Sandri?

**Sandra:** Čo je?

**Hanka:** Pomôžeš mi s tým profilom? (Sandra nechce, Monika sa na ňu pozrie, aby jej pomohla)

**Sandra:** No dobre. Máš mobil?

**Hanka:** Hej.

**Sandra:** Daj sem. Tss, bez netu. (vráti jej telefón, Monika do nej drgne) Dobre, zazdieľam ti svoj. Aké chceš mať meno?

**Hanka:** Neviem, asi také ako naozaj?

**Sandra:** To je nuda, čo tak Honey Bunny?

**Hanka:** Čo ja viem...

**Sandra:** No ved' Honey ako Hany, Hanka. A Bunny? Ved' ti si roztomilá ako taký malý zajko.

**Hanka:** No keď myslíš.

**Sandra:** Oukej. Aké chceš heslo?

**Hanka:** Môžem? (naťúkajú heslo do telefónu, Sandra sa jej pozerá cez plece)

**Sandra:** Tak a ešte stlač to modré tlačítko. A je to. Pridaj si tam nejakú rozkošnú fotku nech všetci vedia kto je Honey Bunny.

**Hanka:** Dík Sandri. Teraz už budem vedieť keď pôjdete von?

**Sandra:** To ťa musíme najprv pridať do chatu.

**Monika:** Musíme letieť na anglinu! Tak čau. (ochádzajú so smiechom)

4. Doma (mama pracuje pri počítači, Hanka prichádza)

**Hanka:** Čau mami.

**Mama:** Ako bolo v škole?

**Hanka:** Fajn.

**Mama:** Čo písomka?

**Hanka:** Asi dobré, vedela som.

**Mama:** Hmmm.

**Hanka:** Čo robíš?

**Mama:** Robím.

**Hanka:** Môžem si požičať notebook? Musím si spraviť prezentáciu do školy. Prosím.

**Mama:** No dobre.

**Hanka:** Ale potrebujem ísť aj na net kvôli nejakým informáciám.

**Mama:** Dobre. Ale nie na dlho. Ja zatiaľ umyjem riad. (mama odchádza)

**Hanka:** Dobre. Dik... Takže, čo to je zač. Prihlásiť sa. Pridať fotku. (odfotí sa) Aha Sandra a Monča a Lucia. Pridať priateľa. Aha aj Patrik je tu. Pridať.

5. Pred telesnou (Sandra a Monika prichádzajú do šatne, prezúvajú sa do tenisiek)

**Sandra:** Prečo musíme mať telesnú po obede? To ako sa mám hýbať s plným bruchom?

**Monika:** A ešte k tomu dnes bežíme 12 minútovku.

**Sandra:** To fakt? Mne sa nechce!

**Monika:** Niečo mi hovor... Ozaj ako ti dopadla písomka z matiky?

**Sandra:** Ha, dostala som dvojku a nič som sa neučila.

**Monika:** Hmmm.

**Sandra:** To je tak, keď si sadneš vedľa bifľošky, čo by za pár viet s tebou skočila aj pod vlak. Niektí si to proste vie zariadiť. A ty si mala čo?

**Monika:** Čo asi. Päť. Mama mi nedala vreckové tento týždeň.

**Sandra:** To je nepríjemné.

**Monika:** Krava. Inak vieš o tom, že Hana je na Facebooku kamoška s Patrikom?

**Sandra:** Čože?

**Monika:** No, lajkol jej profilovú fotku.

**Sandra:** (pozrie do mobilu) Selfie z webkamery, preboha.

**Monika:** Dávaj bacha, aby ti ho náhodou neprebrala. Ale vlastne veď medzi vami aj tak nič nie je.

**Sandra:** Vtipná. Hana nie je jeho typ.

**Monika:** Nikdy nevieš Sandra. Ja by som si taká istá nebola. Predvčerom boli spolu na nejakej matematickej olympiáde. (vo dverách šatne sa zjaví Hanka, hneď ako ich zbadá rozhodne sa odísť z miestnosti) Á spomeň čerta a je tu. Zas sa išla prezliekať na vécika.

**Sandra:** Čuduješ sa jej? S tým jej vykysnutým zadkom a bruchom... Mám nápad! Počkaj chvíľku, pobavíme sa. (zoberie telefón a odchádza na vécika)

**Monika:** Občas by si sa moja zlatá mala pozrieť do zrkadla aj ty... (prichádza Sandra späť)

**Sandra:** Sleduj to! Cvakla som ju práve, keď bola len v podprde a gaťkách. To je dosť zlé, že?

**Monika:** Dobrá momentka, vyzerá akoby naschvál pózovala.

**Sandra:** Čo ty vieš, možno už má podobné skúsenosti. XL modelky sú vraj v kurze.

**Monika:** Čo s tým chceš?

**Sandra:** Pošlem to Paťovi

**Monika:** Ty budeš jemu posilať jej fotky s spodnom prádle? To je dosť divné nie?

**Sandra:** Nie ja. Pošle mu to priamo Hana.

**Monika:** Ako to?

**Sandra:** Keď som jej pomáhala s profilom, videla som jej heslo. Keď Patrikovi prídu od Hany takéto fotky, isto ho hneď prejde chuť.

**Monika:** Sandra a jej diabolský plán!

**Sandra:** Tak počkaj, Honey Bunny, prihlásiť. Pridať fotky a odoslať!

**Monika:** Kukaj oni už majú rozbehnutý nejaký rozhovor... o matike. A aha už to videl a píše...

**Sandra:** „Haha, Hani, ty si dobrá, hotová modelka. Ale dúfam, že to neposielaš aj niekde ďalej.“

**Monika:** (smiech)

**Sandra:** Hotová modelka?

**Monika:** Ale to isto myslel zo srandy.

**Sandra:** No to isto. Veď počkaj, Hanička, do frajera sa mi starať nebudeš.

**Monika:** Čo robíš?

**Sandra:** Rozposielam jej sexy fotku do všetkých skupín na škole. A ešte jej aj zmením heslo, nech to nemôže vymazať.

**Monika:** Ty si trúba z toho bude prúser!

**Sandra:** Ale Hanin. Rozposlala to predsa ona!

**Lucia:** No poďme baby, telocvikár už na nás čaká. Bežíme!

**Sandra:** Poď ideme si zabehať, udržiavať sa vo forme.

6. V škole Lucia, Sandra a Monika ťukajú do telefónov a smejú sa. Keď vojde Hanka, ešte väčší výbuch smiechu.

**Lucia:** Čau Honey Bunny, alebo skôr Horny bunny!

**Sandra:** Hana, ty zvierat!

**Lucia:** Kto by to bol na teba Hanka povedal.

**Hanka:** Nechápem. O čo ide?

**Lucia:** Prosím ťa netvár sa. Posielaš to niekam na nejaký web?

**Sandra:** Sú takí, čo majú radi veľké baby.

**Lucia:** Odvážny spôsob, ako si získať pozornosť.

**Hanka:** Ja naozaj netuším, o čom hovoríte.

**Lucia:** Hana, nerob sa blbá. Je toho už plná škola. Tú fotku už videli asi všetci.

**Hanka:** Fotku?

**Lucia:** Nebola si na facebooku?

**Hanka:** Nie, nedalo sa mi prihlásiť.

**Lucia:** Tak pozri! (Hanka zoberie telefón a zbadá fotku)

**Sandra:** Ak chceš byť na facebooku nauč sa s ním najprv robiť. A hlavne zabudni na súkromie, už si verejný majetok. Niečo za niečo.

**Hanka:** Ale, to... (Smiech všetky, vojde učiteľka)

**Učiteľka:** Sandra dole z lavice. O 3 minúty zvoní choďte sa pripraviť do učebne. Hanka ty nie! Sadni si. Mladí ľudia, v tvojom veku, si prechádzajú rôznymi štádiami, vývojom, chcete byť výnimoční a máte potrebu demonštrovať svoju nezávislosť. Je to prirodzené, spôsobené ešte nedostatočne vyvinutými nervovými spojeniami v frontálnom laloku... Pozri Hanka, ja viem, že v kolektíve vašej triedy nie si moc obľúbená. (Hanka sa ju snaží prerušiť) No, tým, že budeš na sociálne siete pridávať nevhodné fotky si možno získaš pozornosť, ale nie priateľov. A internet má mnohé riziká, si na smiech celej školy. Mala by si sa nad sebou zamyslieť. Radšej svoju prebytočnú energiu nasmeruj na učenie sa, to sa ti v živote zíde... Ach a ešte... Žiaľ, informácia sa dostala aj k pani riaditeľke a bude z toho vyvodzovať následky. Už telefonovala do práce tvojej mamy. A vymaž tú fotku! (odchádza)

Hanka zostáva v priestore sama. Púšťa sa hudba, Hanka sa začína celá situácia premietiť v hlave. Z nahrávky znie:

**Sandra:** Hana, ty zvieraj!

**Lucia:** Čau Horny bunny!

**Mama:** Hana, nevymýšľaj. Na čo ti to bude, ešte máš času dosť.

**Monika:** Zase sa išla prezliekať na večka.

**Sandra:** Čuduješ sa jej? S tým jej vykysnutým zadkom a bruchom.

**Mama:** Nie. Ak nevieš ako zabíjať svoj voľný čas, choď poumývať riady v kuchyni!

**Učiteľka:** Ja viem, že v kolektíve vašej triedy nie si moc obľúbená.

**Sandra:** Zabudni na súkromie, už si verejný majetok. Niečo za niečo.

**Lucia:** Odvážny spôsob, ako si získať pozornosť.

**Monika:** Je toho už plná škola.

**Sandra:** Tú fotku už videli asi všetci!

**Učiteľka:** Mala by si sa nad sebou zamyslieť.

**Mama:** Hanka, nemám na teba teraz čas!

**Lucia:** Sú takí, čo majú radi veľké baby.

**Sandra:** Čau Horny bunny!

**Učiteľka:** Bude z toho vyvodzovať následky. Už telefonovala do práce tvojej mamy.

**Patrik:** Hotová modelka. Ale dúfam, že to neposielaš aj niekde ďalej.

**Sandra:** No teda Hana! (všetci smiech)

Po skončení nahrávky vyberie Hanka z tašky krabičku s liekmi, pomaly ju otvorí a vysype si lieky do úst. Tma. Koniec.



**ISBN 978-80-558-1408-7**

**EAN 9788055814087**